تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض–المملكة العربية السعودية
dr.alsaud.s@gmail.com
al-saud.s@hotmail.com

تأريخ الطلب: ٩/ ٤/ ٢٠٢٠
تأريخ القبول: ٢٣/ ٤/ ٢٠٢٠

المستخلص

سعت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية، وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من نمط تصميم المجموعة الواحدة لكونه برنامج تعليمي مقترح، واختيرت عينة عشوائية متيسرة مكونه من (٢٥) طالبة من الصف الثالث المتوسط من إحدى مدارس البنات المتوسطة الحكومية في مدينة الرياض. وطبقت الدراسة أداتين لجمع البيانات، وهما: مقياس الوعي الأثري، واختبار التحصيل المعرفي. وتم التأكد من قيم الصدق والثبات اللازمة للأداتين من خلال الدراسة الاستطلاعية، وذلك قبل البدء في تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح، ثم التطبيق القبلي لأداتي الدراسة. وتلى ذلك تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية على العينة لمدة ثلاثة أسابيع خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ (٢٠١٨-٢٠١٩م)، وعقب ذلك تم التطبيق البعدي للأداتين. ومن ثم جمع البيانات وتفريغها، وإدخالها في الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS)،حيث استخدمت مجموعة من أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي الأثري واختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي. أيضاً أسفرت النتائج عن تأثير مرتفع للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي لدى العينة، حيث بلغ معامل التأثير في المتغيرين التابعين (٠،٦٨،٠،٨٧) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين التابعين (٣،٣٢%،٢،٠٦%) على التوالي، مما يدل على فاعلية عالية للمتغير المستقل في تنمية المتغيرين التابعين. واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة وطردية بلغت (٠،٨٥١) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين المتغيرين التابعين، كما اظهرت النتائج وجود علاقة اعتمادية تنبؤيه خطية لقيمة بيتا بلغت (٠،٨٢٠) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين المتغيرين التابعين في رفع الوعي الأثري لمستوى التحصيل المعرفي. وقد قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: تصميم البرنامج التعليمي، المتاحف الافتراضية، التربية المتحفية، الوعي الأثري، التحصيل المعرفي، الدراسات الاجتماعية والمواطنة، المرحلة المتوسطة.

Abstract

The study sought to design a suggested educational program on virtual museums, and to measure its effectiveness in developing archaeological awareness and cognitive achievement in the subject of social studies and citizenship for intermadiate school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The

study followed the semi-experimental approach of the one-group design pattern as a proposed educational program, and a random available sample consisting of (25) students from the third intermediate grade from one of the intermediate girls government schools in the city of Riyadh was chosen, and the study applied two tools to collect data, namely: a level gauge Archaeological awareness and cognitive achievement test The values of validity and reliability required for the two tools were confirmed through pilot study, before starting the implementation of the proposed educational program, then the prior application of the two study tools.

This was followed by the application of the educational program based on virtual museums to the sample for a period of three weeks during the second semester of the academic yea 1439-1440 A.H (2018-2019 A.D.), and after that the two tools were applied post- and then collecting -the data, discharging them, entering them in the computer, and statistically processing them Through the Statistical Package for

Social Sciences (SPSS), it used a set of descriptive and inferential statistics methods.

The results of the study resulted in the presence of statistically significant differences in the significance level (α ≤0.01) between the mean scores of the study group in the pre and post applications in the archeological awareness level scale or the cognitive achievement test in favor of post application. The results also resulted in a high impact of the proposed educational program in developing archaeological awareness and cognitive achievement in the sample, whereby the effect factor in the two dependent variables (0. 87% & 0 .67%) respectively increased and the ratio of the Black coefficient of the adjusted gain to the dependents of dependencies reached (3. 32% & 2.06%) respectively. This indicates the high effectiveness of the independent variable in the development of the dependent variables. The results showed a strong positive and direct correlation relationship of (0.851) at the significance level (α ≤0.01) between the two dependent

between the two dependent variables in raising each other to the other level. A set of related recommendations and suggestions were presented.

variables, as the results showed. The presence of a linear predictive normal relationship of (0.820) of the beta value of the significance level ($\alpha \leq 0.01$), respectively,

key words: The Design of the Educational Program, Virtual Museums, Museum Eeducation, Archaeological Awareness, Cognitive Achievement, Social Studies and Citizenship, Iintermediate School.

خلفية الدراسة وأدبياتها

تُعد المتاحف التعليمية الافتراضية أحد الوسائل الحديثة في المنظومة التاريخية التقنية، والتي تسمح للمعلمين والمعلمات بتوظيفها بشكل فعال في المواقف التعليمية المختلفة. حيث تتنيز المتاحف الافتراضية بمجموعة متنوعة من الأنشطة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية المهارات والمعارف لدى الطلبة. وعلى ذلك فإنه يمكن للمتاحف الافتراضية أن تقدم للمعلمين والمعلمات مواد تعليمية يمكن دمجها في إطار تكاملي مع مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة، بحيث تخلق تجربة متحفية فريدة من نوعها، مما يعزز من مخرجات المادة العلمية.

وتتبوأ المتاحف الأثرية مكانة رفيعة في المجتمع المعاصر، وتتسم بنشاطها وحيويتها، إذ تطبقُ وسائل الإعلام والتقنيات الحديثة في عروضها المتحفية، وقد ازدادت منذ سنوات قليلة أهمية عرض التراث الأثري في المتاحف وتنوعت طرق عرضه، وتتميز الأثار في الوقت الحاضر بأنها في أوج انتشارها في المتاحف، فقد تصدرت أولويات نشاطات

وفعاليات المتاحف، وكان ذلك نتيجة مباشرة لتطور التنقيبات الأثرية، فقد أنشئت المتاحف جديدة، كما وسعت وجددت المتاحف القديمة وأصبحت طرق العرض المتحفي في تطور مستمر لتتلاءم مع التقنيات الحديثة ومتطلبات المجتمعات المعاصرة (التابعي،٢٠١٢؛ الحجي،٢٠١٤).

وتؤدي المتاحف دوراً حيوياً بالغ الأهمية في حياة الشعوب، فهي ليست مخزناً للقطع الفنية، بل تحولت مع مرور الزمن إلى أماكن لصناعة الثقافة وترسيخ الهوية. ولكن يلاحظ مازالت متاحف الحرف في العالم الإسلامي قليلة، ومع قلتها فدورها غير واضح، إن أحد أهم مهام المتاحف هي حفظ التراث الثقافي الذي هو عنصر هام في قيام وحدة أي مجتمع لديه تنوع في موروثة الثقافي، وإذا ما افتقدت أي أمة مصادر تاريخية مكتوبة تخصها هي نفسها، فإن المتاحف تقوم بوظيفة الأرشيف الوطني (Archives) على الأقل للتعبير المادي عن ماضيها الثقافي، ومن باب أولى أن يكون هذا الاهتمام بالمنتج الحرفي في الحضارة الإسلامية بتنوعه وثرائه من الصين إلى الأندلس، فلقد أصبحت المتاحف في الوقت الراهن بنوك بيانات (Data Bank)، إذ تحفظ المادة التي قد تستخدم في مسارات مختلفة وكثيرة من المسارات البحثية، من هنا تأتي الأهمية القصوى للمتاحف في مجال الحرف، إذ يمكن أن توثق مهارات صناعية القطع الفنية وتسلسل عملية الصناعة، التي أنتجت وفق ظروف بيئية وثقافية واقتصادية وجغرافية معينة، وبذلك تعد سجلاً للثقافة غير المدونة للمجتمعات البشرية (الغباري،٢٠١١؛ بوكرزازه، ٢٠١٣).

ويشير الأدب التربوي إلى ارتباط المتاحف منذ بدايتها في الولايات المتحدة بتعزيز الديمقراطية، وبذلك ارتبطت التربية المتحفية بترسيخ هوية الوطن، كما ذهب المختصون في نظريات التعلم إلى أن التربية الحديثة يجب أن تتخذ من المتاحف وغيرها مؤسسات تعليمية، فهناك مصادر أخرى في غاية الثراء الثقافي غير الكتاب المدرسي وفي طليعتها المتاحف، وبذلك تُعد التربية المتحفية ضرورة

ملحة لمواجهة التحديات الراهنة، ولاسيما التحديات الثقافية والإعلامية التي تحاول في الوقت الراهن تهميش دور التراث والثقافة الوطنية والعربية والإسلامية في تنشئة الأجيال، إذ التربية المتحفية تعمل على ربط الطلبة بتراثهم التاريخي والوطني، وتنمى لديهم الانتماء الوطني، كما تُسهم في رفع إحساسهم بوطنهم والذود عن حياضه والمساهمة في رقيه (الكندري، ٢٠٠٧؛ جمعة وأحمد،٢٠١٤؛ أحمد،٢٠١٦).

كما يُعد المتحف التعليمي في كثير من دول العالم المتقدة أحد أهم مصادر التعليم والتثقيف للمواطنين. ويؤكد جرين (Green, 1998) المشار إليه في الحميد (١٨،٢٠٠٦) أن الطلبة في المرحلة العمرية من ٤ إلى ١٢سنة ينبغي إشراكهم في برامج تثقيفية تُعدها المتاحف المختلفة، لما لها من دور كبير في تثقيف الطلبة وتعليمهم وإكسابهم خبرات ومهارات تفيدهم في حياتهم العلمية والعملية. ويوفر المتحف التعليمي بيئة تعليمية تعلمية مناسبة من خلال برامج تهدف إلى إكساب زواره خبرات علمية وعملية، تعتمد على تفاعل الطلبة مع برامج المتحف التعليمي بأكثر من حاسة، وهو ما يجعل للتعلم بالمتحف خاصية تمتاز بالمتعة والتشويق، وتختلف عن غيرها من البيئات التعليمية الأخرى. وهذا ما أشارت إليه دراسة العنزي(٢٠١٢) بالنظرة المتجددة للمتاحف بوصفها مؤسسات تعليمية متكاملة، حيث تتكامل مع الفصل الدراسي لتعطي الموقف التعليمي هويته وتفرده.

وبرز الدور التربوي للمتاحف من خلال مؤتمر برلين عام ١٩٠٠م، الذي كان له تأثير بالغ في تطور مفهوم المتاحف وتوجيهها لخدمة عملية التعليم والتعلم، فقد تبنى هذا المؤتمر موضوع "تربية الشعوب في مجال الثقافة والفن"، والذي أشار فيه العالم التربوي جورج كيرشنشيتز (Kerschenstensteiner Georg) إلى نظريته المتعلقة بالمبادئ التعليمية للمتحف (عبدالرحمن،٢٠٠٦).

وقد نشرت الرابطة الأمريكية للمتاحف (American Alliance of

Museums:AAM) تقريرا عن متاحف القرن الجديد، دعت فيه العاملين في المتاحف إلى جعل المتاحف التعليمية هي أساس عملياتهم، وحثهم على تقديم المادة التعليمية للتاريخ من خلال المتاحف الاقتراضية، وتوسيع نطاقات شراكاتهم مع المدارس والمجتمع والمنظمات التعليمية والمجتمعية المختلفة، من خلال عدد من التوصيات من أهمها: إن التعليم هو الهدف الأساسي من المتاحف الأمريكية لضمان أن تتكامل الوظيفة التعليمية في جميع أنشطة المتحف، وإعطاء أولوية عالية للأبحاث في مجال طرق تعلم الأشخاص في المتاحف، واشراك التعليم المهني وغيره من المنظمات، وبدء حوار فعال حول التعليم المتحفي، والحث على مواصلة المتاحف واستمرار نجاحها، لتكون مراكز جديدة للتعلم والاهتمام ببرامجها التعليمية (Nolan,2011).

واستمرت الجهود التربوية للمتاحف في الربع الأول من القرن العشرين الميلادي حيث قامت نهضة علمية كبرى في مجال المتاحف، وبخاصة في أثناء الحرب العالمية الأولى حين أصبحت المتاحف تشارك مشاركة فعالة وجدية في العملية التعليمية التعلمية، وبعد الحرب العالمية الأولى تنامى اهتمام المؤسسات التربوية بالمتاحف، وارتفعت وتيرة إشراكها في أدوار المدرسة في التعليم والتعلم، حتى أصبحت المتاحف وبخاصة في أوربا وأمريكا عنصراً مهماً في العملية التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة بدءً من رياض الأطفال وحتى الجامعة (بابقي،٢٠١٤).

ويعود ظهور مفهوم التربية والتعليم المتحفي في عام ١٩٧٩م، عندما أقام المجلس الدولي للمتاحف (The International Council of Museum: ICOM) أول مؤتمر لتحديد مفهوم التربية والتعليم المتحفي وترسيخ قواعده والتي أحدثت بدورها ثورة كبيرة في مجال المتاحف من خلاله ترسيخ مفهوم التربية المتحفية كمجال معرفي مستقل بذاته، وكان من أهم أهداف هذا المؤتمر ترسيخ قواعد التربية المتحفية، والتأكيد على

تضمينها في العملية التعليمية (برعي،٢٠٠٧؛ بغدادي،٢٠١٥؛ المشوحي،٢٠١٥). وأشار عبد الرحمن (٢٠٠٦) إلى أنه منذ ستينات القرن العشرين الميلادي المنصرم أصبحت التربية المتحفية علما يدرس، ومهنة تمارس، أي قبل انعقاد المؤتمر بأكثر من عقدين من الزمن، في حين شهد عام ١٩٧٩م ترسيخ مفهوم التربية المتحفية كمجال دراسي مستقل بذاته.

ويؤكد الضويحي (٢٠٠٦) أنه تم الإعلان رسمياً أن المتاحف مؤسسات تربوية في العام ١٩٦٩م، مما أعطى مجال التربية المتحفية دفعة قوية وخصوصا في الدول الأكثر تقدما التي شرعت في التخطيط للبرامج المتحفية، وإن كانت تقدم بصورة بطيئة وفلسفة غير واضحة المعالم. وتذكر بابقي(٢٠١٤) أن مؤتمر منظمة المتاحف والذي عُقد في عام ١٩٧٩م، فإنه لم يكن باكورة ظهور التربية المتحفية كعلم ولا انطلاقة الاهتمام المتحفي بالجانب التعليمي التربوي، وإنما سبقتها محاولات وتجارب جادة في هذا الجانب بعدة عقود وتحديدا منذ أول ظهور لهذا العلم عام ١٩٠٠م، وهذا ما أشارت إليه نولان (Nolan,2011) من خلال استعراضها لتاريخ التربية المتحفية في الولايات المتحدة الأمريكية، وظهور التعلم المتحفي كنشاط مميز منذ الثورة الصناعية عام ١٨٨٠-١٩٢٠م، واعتمادها على المتاحف لتعزيز دور المدارس في العملية التعليمية.

إن وجود فلسفة واضحة ومحددة لمفهوم التربية المتحفية جعل التعاون الدولي متاحاً وبشكل كبير، مما أسهم في نشر الوعي المتحفي لدى الشعوب المتخلفة، كما أثمرت جهود الباحثين والدارسين في جعل المتاحف واحدة من أهم مصادر التعلم المتكاملة والفاعلة التي لابد من وجودها في سبيل ربط جميع شرائح المجتمع ثقافياً واجتماعياً، حيث تُسهم التربية المتحفية من خلال الموقف التعليمي في المتحف، في تشكيل خبرات واقعية ومباشرة وملموسة تقدمها للزوار بجميع الفئات، مما يمكنهم من فهم الحقائق العلمية واكتساب المهارات، وبالتالي يساعد

على إتمام عملية التعلم بيسر وسهولة، ويساعد في بناء معلومات راسخة بعيدة عن التلقين التقليدي (خلف وموسى،٢٠٠٨؛ صالح،٢٠١٥).

ويؤكد الكندري (٢٠٠٧) إن المتاحف كمؤسسة تعليمية تربوية تضطلع بأدور غاية في الأهمية كأحد مصادر التعلم المرتبطة بالتربية الحديثة، فهي تتيح الفرصة للاسفادة منها في أعداد النشء الصاعد، حيث يمكن الاستفادة من المتاحف في تنمية أنماط مهارات التفكير المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير العلمي، ومهارات التفكير التاريخي، ومهارات التفكير المكاني، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير التأملي، ومهارات التفكير الإبداعي، علاوة على تنمية مستويات الوعي التاريخي ولاسيما الأثري. أضافة إلى ذلك؛ تساعد المتاحف على توضيح الأفكار والمفاهيم ذات الصلة بالثقافة، والمحافظة على جهود المجتمع في الإفادة من البيئة، وجذب انتباه وميول الزوار، والعمل على تثبيت المعلومات في أذهان الزوار، وتسلط الضوء على الحقب التاريخية السالفة، وتساعد على استلهام العبر، وتوسيع الآفاق العلمية للطلبة، وتبرز الإسهامات الثقافية في المجتمع، ووتحفز على البحث عن الحقائق، وتفتح مجالات جديدة، وتجدد طرق التعلم، وتنوع وسائل التربية، وتدفع للاستكشاف والتفاعل مع البيئة وإعمال العقل.

وتشتمل المتاحف على المجالات التعليمية المختلفة حسب تصنيف بلوم (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، والتي يتوجب على إثرها تحديد المتاحف لأهدافها، وصياغتها لتجسيد تلك المجالات. وقد حدد كريمي (٢٠٠٧) تلك المجالات وأهداف في الآتي:

١- المجال المعرفي: اكتساب الطلبة للمعارف الحديثة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ وغيرها، ودعم العلوم والمعلومات السابقة عن طريق إعادة الخبرات المحسوسة والمباشرة، ودمج مفهوم النص مع المعلومات السابقة، وتعلم أسلوب الاستناد إلى المعلومة الحالية عن طريق الاختبار، وربط المفاهيم مع بعض.

٢- المجال الوجداني: الكشف عن ميول الطلبة وتعزيزها إيجاباً، وترسيخ القيم، وصناعة الاتجاهات السليمة، وإيحاء الرغبة والانبهار والدهشة، وإثارة دافع الاستطلاع.

٣- المجال المهاري: النمو المضطرد للمهارات الأدائية والارتباطات فيما بين تلك المهارات، ودعم الآخرين للتعلم. وكذلك نمو المهارات الفكرية: التنبؤ، والاستنباط، والاستنتاج، وحل المشكلات والقضايا، والتحقيق والدراسة، والتصنيف، واتخاذ القرارات. وأيضاً المهارات الفيزيائية والجسمية، والتمرس، والمهارات الحسابية والأدبية، ومهارات ذات الصلة بتقنية المعلومات. وتعميق تقبل الذات، والانتفاع الذاتي، ودمج الاستطلاع والتفكير مع الخبرات الممتعة، وتعميق الشعور بالهوية وبقيمة الذات.

بناء على ماسبق؛ يتضح أن المتاحف على اختلاف أنواعها هي وسيلة يجب تسخيرها لخدمة التعليم والتعلم. والتركيز على الدور التربوي للمتاحف والاهتمام بتفعيلها وفق الأسس والمبادئ التي تضمن فاعلية تطبيقها، ولا سيما في المجتمع السعودي الغني بآثاره التالدة ومواقعه التاريخية الشامخة، وهذا ماأكد عليه الضويحي (٢٠٠٦) من أن المملكة العربية السعودية غنية بآثارها النفيسة ومواقعها الأثرية المميزة، وأنها بِها عدد لا يستهان به من المتاحف، وتمتلك من الكادر البشري ما يمكن أن يتم تأهيله بأحدث الطرق، وإعداده في مجال التربية المتحفية، وأن ذلك سيؤدي إلى تقديم تربية متحفيه بمدارس المملكة ومتاحفها، تضاهي مايقدم في أكثر دول العالم تقدماً"

وانطلاقاً من مفهوم التربية المتحفية الذي يرى أن المتاحف في معظم أقطار العالم وسيلة من وسائل التعليم وتقديم البرامج التعليمية والتربوية، فإن التربية المتحفية تهدف إلى إكساب الطلبة عادة زيارة المتاحف واحترامها كحرم للتاريخ والعلم وتدريبهم على طرق البحث، والاستفادة العلمية منها إيماناً بدورها الحيوي والمؤثر في التربية، وبالأثر الإيجابي لما تعرضه من مقتنيات عزيزة على نفوس وعقول الطلبة، بما لا يمكن تحقيقه داخل الصفوف الدراسية بالوسائل التعليمية

وطرق التدريس التقليدية. وبظهور الشبكة المعلوماتية العالمية (الإنترنت) وانتشارها كمستحدث تقني ظهرت العديد من الأنماط التعليمية المستحدثة التي تتصف بالطابع الإلكتروني الافتراضي، وتوازي تلك الأنماط التقليدية على غرار ظهور المدرسة الإلكترونية في مقابلة المدرسة التقليدية، والفصل الإلكتروني في مقابلة الفصل التقليدي، والمكتبة الإلكترونية في مقابلة المكتبة التقليدية، والكتاب الإلكتروني في مقابلة الكتاب التقليدي... إلى غير ذلك. كذلك الحال بالنسبة للمتاحف فقد ظهر ما يسمي بالمتحف الإلكتروني في مقابل المتحف التقليدي، وبذلك فقد أكسبت الشبكة المعلوماتية العالمية الأنظمة التعليمية التقليدية العديد من المزايا والسمات التي جعلت منها أنظمة مستحدثة لها العديد من الإمكانيات والقدرات الهائلة التي تستحق دراستها والاستفادة منها في دعم العملية التعليمية التعلمية (أمين،٢٠٠٧؛ الشيعة،٢٠٠٨).

ويشير سالار وحسين وكولاك وكيتس Salar, Huseyin, Colak, & Kitis. 2013) إلى أن تطبيق المتاحف الافتراضية في التدريس له العديد من المزايا، ومن أهمها: تقدم المتاحف الافتراضية إمكانية وصول عالمية النطاق حيث تقوم العديد من المتاحف برقمنة روابطها ووضعها على الشبكة المعلوماتية وذلك لجعلها متاحة للعالم بأكمله. كما تقدم المتاحف الافتراضية اتصالاً مستمراً للمستخدمين عن بعد بفرص للتواصل مع المتاحف بطريقة سريعة. ويمكن استخدام المتاحف الافتراضية، إذا تم تصميمها بالطريقة الصحيحة، كوسيلة للتعلم عن بعد والتعلم المستمر. كما تسهم المتاحف الافتراضية في التمييز الرقمي المؤكد، فلقد تسببت التطورات المتسارعة والمتلاحقة في مجال تقنية المعلومات في نشوء بعض المشكلات الجديدة، وأكثر هذه المشكلات صعوبة هي مشكلة التمييز الرقمي. ويمكن أن يقدم نشاط الثقافة القديمة المصمم من قبل تطبيقات المتاحف الافتراضية إمكانية للتمييز

الرقمي المؤكد. وتعد المتاحف الافتراضية بمثابة مصادر معلومات صحيحة جديرة بالثقة، حيث تقدم تسهيلات الانترنت فرص الوصول للمعلومات، وكذلك فرص نشر المعلومات. ونتيجة لذلك فإن مصداقية المعلومات الموجودة على الانترنت تتناقص يوماً بعد يوم. ومن خلال إنشاء المتاحف الافتراضية فقد أصبحت المتاحف بمثابة مصادر معلومات صادقة متاحة عبر الانترنت.

ويذكر حسين ومحمد (٢٠١٣) مميزات المتاحف التعليمية الافتراضية في كونها تستخدم تقنية الوسائل الفائقة في ربط المعروضات المتحفية بالدراسات والبحوث، وتستخدم بعض المتاحف الافتراضية تقنية الواقع الافتراضي ثلاثي الأبعاد لعرض المقتنيات المتحفية ويكون دور المستخدم التجول باستخدام الفارة. وتضيف المشوخي (٢٠١٥) ميزة أخرى للمتاحف الافتراضية وهي تبني التعليم المتحفي، وذلك من خلال الارتقاء بالتعليم على أساس أنه المهمة الأساسية للمتاحف، وتشجيع روح التساؤل والانفتاح على أفكار واتجاهات جديدة، وقد اثبتت نتائج الدراسة التي اجرتها المشوخي فاعلية المتاحف الافتراضية عفي تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى ططلبة الصف الخامس الابتدائي في مادة الحاسب الآلي.

وكما هو معروف فالدراسات الاجتماعية تتصف بطبيعة خاصة في كونها تربط بين البعدين الزماني والمكاني، كما أنها تتميز عن باقي المواد الدراسية بالطبيعة الاجتماعية، كل هذا جعلها بيئة خصبة في الاسهام بدور أكبر في إعداد النشء الصاعد ليكونوا مواطنين نابغين في المجتمع الذي يعيشون فيه (عبد المنعم وعبد الباسط، ٢٠٠٦). والحقيقة أن مادة التاريخ مادة ليست سهلة في تدريسها، حيث تعترضها العديد من الصعوبات، لعل من أهمها البعد الزمنى والمكاني، كما أن الحقائق والمفاهيم التاريخية ذات طبيعة مجردة يصعب فهمها لكونها ليست مادة محسوسة، كما أن التاريخ يصف أعمال الراشدين التي يصعب على الطلبة فهمها وإدراكها، وتضطلع المتاحف وبخاصة

المتحف الافتراضية بدور رائد في التغلب على تلك الصعوبات (أبو عمة،١٩٨٨؛ اللقاني وحسن ورضوان، ١٩٩٠).

ويؤكد جمعة (٢٠١٢) على أهمية الاستفادة من المتاحف بكل أنواعها لمواجهة المشكلات التي يعاني منها تدريس التاريخ في المدارس، وتتعاظم هذه الأهمية في ظل ما يوجه في الوقت المعاصر من نقد لاذع للدراسات الاجتماعية باعتبارها مادة جافة تركز على تدريس أحداث ماضية بعيدة عن الخبرة المحسوسة للطلبة، وتركز على الأداء اللفظي أثناء التدريس مما يؤدى إلى صعوبات عديدة أثناء التدريس من ناحية، ولا يساعد على تحقيق أهداف عدة في مقدمتها تنمية التفكير التاريخي والوعى الأثري والتحصيل المعرفي، الأمر الذى يستلزم ضرورة الاعتماد على برامج تعليمية واستخدام وسائل ومداخل تدريسية تستند على أنشطة محببة للطلبة، وتثير دافعتيهم للتعلم، وتجعل بذلك أثر لما يتعلمون في شخصياتهم.

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد هدفت دراسة حوالة (٢٠١٣) إلى تفعيل التربية المتحفية لتنمية الوعي الثقافي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى تبناء تصور مقترح للتربية المتحفية لتنمية الوعي لدى التلاميذ بأعتبار المتاحف أهم مصادر التعليم في البيئة، وللدور الذي تلعبه في حياة الناس الثقافية والعلمية والاجتماعية فضلاً عن كونها وسيلة للترفية والمتعة.

وتقصت دراسة جمعة وأحمد (٢٠١٤) فاعلية برنامج مقترح قائم على التربية المتحفية لتنمية الوعي الأثري والحس الوطني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. واعتمد الباحثان على استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي لتحديد الفاعلية كما تم استخدام مقياس الوعي الأثري ومقياس آخر لقياس الحس الوطني. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

المتوسطين لصالح التطبيق البعدي لمقياس الوعي الأثري لصالح مجموعة الدراسة.

وعمدت دراسة المشوخي (٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين، أحداهما درست بالطريقة الاعتيادية (مجموعة المقارنة) والآخرى درست باستخدام المتاحف الافتراضية (مجموعة الدراسة). واستخدمت أداتين، وهما اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس اتجاه الطالبات في الصف الخامس نحو مادة الحاسوب. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة والمجموعة المقارنة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبتكاري ومقياس الاتجاه في مادة الحاسوب يعزى لصالح مجموعة الدراسة، وأيضا كشفت النتائج عن تأثير مرتفع لفاعلية توظيف المتاحف الافتراضية لدى العينة حيث بلغ معامل التأثير (٠،٥).

وسعت دراسة المنسي والسيد وجعفر(٢٠١٧) إلى قياس فاعلية استخدام المتحف الافتراضي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والجغرافية لطفل ماقبل المدرسة. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين على عينة مكونة من ٣٠ طفلا درسو بالطريقة الاعتيادية (مجموعة المقارنة) بينما اختير (٢٥) طفلا درسو باستخدام المتاحف الافتراضية (مجموعة الدراسة). وتم بناء قائمة للمفاهيم التاريخية والجغرافية المناسبة لطفل ماقبل المدرسة من خلال رصد تصورات المعلمات لمعرفة المفاهيم التاريخية والجغرافية التي يصلح اكتسابها لطفل ماقبل المدرسة بطرق التعلم التقليدية، والمتحف الافتراضي بغية تنميتها لدى أولئك الأطفال. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط

درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح مجموعة الدراسة، وأيضاً وجود فاعلية عالية لاستخدام المتحف الافتراضي في تنمية المفاهيم التاريخة والجغرافية لدى طفل ماقبل المدرسة.

وتناولت دراسة يوسف(٢٠١٨) معرفة دور الروضة في تنمية الوعي الثقافي لدى الطفل من خلال التربية المتحفية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على مدارس رياض الأطفال في مدينة الرياض. وتوصلت النتائج إلى أهمية الدور الذي تقوم به المتاحف الافتراضية في نشر الثقافة في المجتمع والمحافظة على التراث، ووضرورة تفعيل المتاحف الافتراضية لدى تنمية الوعي لطفل ماقبل المدرسة باعتبار الثقافة هي اللبنة الأولة لثقافة الانسان والمجتمع مما يحتم تقديم هذه الثقافة إلى الأطفال في صورة إمتاع وجداني عقلي من خلال أنشطة التربية المتحفية.

وهدفت دراسة عيسى ومحمد والجندي (٢٠١٩) إلى قياس تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة من خلال بناء برنامج متحفي إفتراضي مقترح. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً بالمرحلة الثانية في الروضة (KG2). واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين. وتم بناء اختبار الذكاء البصري، ومقياس القيم البيئة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة في اختبار الذكاء البصري ومقياس القيم البيئية لطقل الروضة في التطبيق البعدي لصالح عينة مجموعة الدراسة.

تأسيسا على ما سبق؛ يتضح أن المتحف الافتراضي بخلاف باقي المؤسسات الافتراضية لايمكن أن يستقل تماماً عن المؤسسات الواقعية، فهو يعرض محتويات متاحف واقعية، إلا أنه يتغلب على الحدود المكانية فيجمع العديد من المقتنيات من أرجاء مختلفة من العالم ليعرضها في مكان واحد، كما أنه يؤدي خدمة للباحثين والدارسين على حد سواء في كونه يربط تلك المقتنيات بالدراسات والبحوث التي

تناولتها. وفي ظل التوجهات الحديثة والتي برز فيها توسعا للتقنية الجديدة التي طالت مجالات الحياة، وأصبح هناك مطالبة للتحول من التعلم النظري التقليدي إلى التعلم التطبيقي التقني، وبتلك الأنواع من التعلم التي تتميز بالمشاركة الكاملة وتدفق الأفكار وحضور الذهن للطلبة، لتتماشى مع البيئات الافتراضية التي سوف تسود العالم في الألفية الثالثة. ومن هنا كان السعي الدائم نحو البحث عن مداخل عديدة ومتنوعة لتدريس التاريخ في جميع المراحل الدراسية بالتعليم العام، مما حفز على تطبيق مدخل المتاحف الافتراضية لتدريس التاريخ كمحاولة لجعل التاريخ وغيره من فروع الدراسات الاجتماعية مادة حية ومشوقة وواضحة تشعر الطلبة أن مادة التاريخ نابضة بالحياة، كما تشعرهم كما لو كان أولئك الذين صنعوا التاريخ مازالوا على قيد الحياة، وأن الوقت الحاضر ليس إلا امتداد لأولئك الذين صنعوا التاريخ. ونتيجة للصعوبات التي تعترض استخدام المتاحف التقليدية والتي تعمل على عدم الاستفادة من المتاحف حيث تصبح المتاحف في بعض الأوقات مجرد مخازن للأثار. فقد جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن تطبيقات المتاحف التعليمية الافتراضية في تديس الدراسات الاجتماعية (التاريخ)، خاصة وأن الباحثة قد لاحظت من خلال اطلاعها على الأدب التربوي ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت توظيف المتاحف الافتراضية في تدريس الدراسات الاجتماعية، وتحديداً تدريس مادة التاريخ.

مشكلة الدراسة

نتيجة لدخول المستحدثات التقنية في مجال التعليم، ومن أهم هذه الوسائل والمستحدثات الحاسب الآلي، ومناداة العديد من المفكرين التربويين في مجال الدراسات الاجتماعية إلى أهمية الاستفادة من التجارب العالمية في مجال المتاحف الافتراضية (الإلكترونية)، وإذ أن للمنطقة العربية تاريخاً وتراثاً إنسانياً يُنبأ عن حضارة هذة المنطقة وثقافتها عبر العصور، فقد حظيت التربية المتحفية بأهمية بالغة في العملية التعليمية لدى الطلبة، فهي تساعد

على تنمية مهارات التفكير والحس الجمالي والتحصيل الدراسي، وتسهم أيضا في تشجيع الطلبة على البحث والاستكتاف من خلال التفاعل الحيوي داخل قاعات المتحف، وتوظيف محتواه الأثري في عملية التعلم مما ينتج عنه زيادة للوعي الأثري لديهم، فضلاً عن اسهامها في زيادة الدافعية للتعلم، الأمر الذي ساهم بشكل جلي في ظهور الاهتمام بالمتاحف الافتراضية في مجال تدريس التاريخ.

وفي ضوؤ ذلك؛ تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن تطبيقات المتاحف التعليمية الافتراضية في تدريس الدراسات الاجتماعية (التاريخ)، وقياس فاعليتها في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة تطبيقا على طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

في ضوء المشكلة البحثية سعن الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

٢- ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

٣- ما نمط العلاقة الارتباطية بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد وضعت الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية

والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

٢- لا توجد فاعلية لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

٤- لا توجد فاعلية لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

٥- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

٦- لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤيه ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١- تصميم البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لتنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٢- الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية درجة الوعي الأثري في مادة الدراسات

الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٣- الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية مستوى التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٤- تحديد نمط العلاقة الارتباطية والاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

١- يؤمل أن تنمي هذه الدراسة درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٢- يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تبصير معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ولاسيما معلمي ومعلمات التاريخ باستخدام المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية في مجال عملهم التربوي.

٣- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين والمسؤولين عن عمليات تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة في توظيف المتاحف التعليمية الافتراضية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنةة، وخاصة تدريس منهج التاريخ.

٤- يتوقع أن تثري هذه الدراسة المكتبة التربويَّة العربية، ولاسيما في المملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث تعدُّ هذه الدراسة –حسب إطلاع الباحثة– من الدراسات النادرة التي تتناولت المتاحف التعليمية الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي بشكل عام، وفي المرحلة المتوسطة بصفة خاصة.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسَة على البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية درجة الوعي

الأثري ومستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة.

المحددات البشريَّة: اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الثالث المتوسط، والبالغ عددهن ٣٤٥١٠ طالبة توزعن على ٧٣ مدرسة متوسطة، وأعمارهن ١٥ عام، وتتعلَّم جميعهن مادة الدِّراسَات الاجتماعيَّة والمواطنة بمعدل ٣ حصص أسبوعيًّا.

المحددات المنهجية: اقتصرت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة (مجموعة الدراسة) لكونه برنامج تعليمي مقترح.

المحددات المكانيَّة: اقتصرت الدِّراسَة على مدينة الرياض في منطقة الرياض الإدارية في وسط المملكة العربيَّة السعوديَّة.

المحددات الزمانيَّة: طُبقت هذه الدراسة- بحمد الله- في الفصل الثاني للعام الدراسي١٤٣٩-١٤٤٠هـ (٢٠١٨/٢٠١٩م).

مصطلحات الدراسة

الفاعلية (Effectiveness): عرفها شحاتة والنجار(٢٣٠،٢٠٠٣) بأنها:"الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلا في المتغيرات التابعة".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: مقدار التغير الإيجابي الذي يحدثه المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في المتغيرين التابعين، وهما: درجة الوعي الأثري، ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

البرنامج التعليمي (Instructional Program): عرفه الشرخيتي (١١،٢٠٠٩) بأنه: "مجموعة من الأنشطة المخطط لها بطريقة نظامية، بحيث تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية، تقدم لمجموعة من الدارسين. ويحتوي البرنامج على مجموعة من الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل، وأدوات التقويم".

ويمكن تعريف البرنامج التعليمي إجرائياً: بأنه مجموعة مترابطة من الموضوعات التاريخية

المعتمدةعلى المتاحف التعليمية الافتراضية، والتي يُراد تقديمها لطالبات الصف الثالث المتوسط في صورة خبرات متكاملة ومنظمة.

المتاحف الافتراضية (Museums-E): يعرف خميس (٢٠١٥ ،١) المتحف الافتراضي بأنه:"بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية عبر الإنترنت، تحاكي في تنظيمها وتصميمها البيئة المتحفية التقليدية، وتتسم بالتخصص والديمومة، لعرض العديد من الآثار القديمة، والتحف النادرة، والإعمال الفنية، والاكتشافات العلمية، وتطور الحياة، حيث تشتمل علي مجموعات من الكائنات الرقمية، ثنائية البعد أو ثلاثية الأبعاد، تشمل الصور الرقمية، والنصوص، والفيديو، ومقاطع الصوت، والوثائق النصية، وغير ذلك من البيانات التاريخية والعلمية والثقافية، يتفاعل معها الزوار بدرجات متفاوتة، ويتم الوصول إليها عن طريق الوسائط الرقمية، إما في معارض واقعية، أو على أجهزة الحاسوب الشخصي، أو المساعدات الرقمية الشخصية، دون أي اعتبار للحواجز الزمنية أو المكانية. وتوفر بيئة التعلم الافتراضية المكان الافتراضي الذي يتعلم فيه الطلبة، بدون حواجز في المكان والزمان، وتشتمل على معلومات حول الطلبة، والمقررات، والمحتوي".

في حين تعرف المشوخي (٢٠١٥،٢٤) المتاحف الافتراضية بانها:"بيئة افتراضية لمتحف حقيقي أو تخيلي غير موجود بالواقع، يتم فيها جمع وتنظيم وتخزين، وتصنيف وعرض المقتنيات على شكل كائنات رقمية باستخدام الوسائط المتعددة، بالإضافة لقواعد بيانات رقمية، ومقاطع فيديو، ومصادر للمعلومات الإلكترونية، وتمكن الزائر الافتراضي من الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت، والتفاعل معها وتوفر فرص ملائمة للتعلم والتمتع واكتساب الخبرات بطرق تحاكي تلك التي يمكن الحصول عليها من زيارة المتحف الحقيقي".

التربية المتحفية (Museum Education): تعرفها برعي (٢٠٠٧،٢٣) بأنها:"تنشئة وتثقيف اجتماعي وعلمي عن طريق المتحف يكتسب بالدراسة والمران وله جُملة من

القواعد الخاصة لكل حرفة أو صناعة، أو جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف ولا سيما عاطفة الجمال".

وكذا عرفت خلف وموسى (٢٠٠٨،١٣) التربية المتحفية بإنها:"الجسر الأساس الذي يربط بين الزائر والمتحف، ويستطيع الزائر عن طريق المشاهدة والتفاعل الفوز بمعلومات تتطلب منه دائما التفكير والنقد والتكيف مع ذاته ومع بيئته، كما تفتح طرقا جديدة محفزة لتنمية البحث والابتكار".

بينما تعرفها بابقي (٢٠١٤،٩٠) بإنها:"عملية تربية الأفراد والمجتمعات عبر عدة وسائط داخل المتحف، والإسهام في تنشئتهم على الثقافة والمعرفة والجمال والإبداع بأسلوب مباشر للعلم والمعرفة ترتبط معهاحواس الإنسان مجتمعه لتكون ثقافته ومعرفته".

الوعي الأثري (Consciousness): تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة الطالبة على إدراك القيمة المعنوية والمادية والحضارية والثقافية للظاهرة ذات الطابع الأثري، لغرض استخدامها في بناء المعرفة التاريخية التي يحتويها البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية والمطلوب تضمينه في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الثالث المتوسط، وتقاس إجرائيًّا بالدرجات اللاتي يتحصلن عليها الطالبات في مقياس الوعي الأثري، عند كل فقرة، بالإضافة إلى العلامة الكليَّة.

التحصيل المعرفي (Academic Achievement): تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: النتائج التي تحققها الطالبات بعد دراسة البرنامج التعليمي المقترح المعتمدعلى المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الثالث المتوسط، وتقاس بالعلامة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي المعدِّ لهذه الدِّراسَة.

طالبات الصف الثالث المتوسط: هن الطالبات اللاتي أعمارهن ١٥ سنة، وفي السنة النهائية من المرحلة المتوسطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي- ذو تصميم المجموعة الواحدة، بغية الوقوف على فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لتنمية درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات في إدارة تعليم منطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ(٢٠١٨/٢٠١٩م)، والتي بلغ تعدادها (٧٣) مدرسة متوسطة.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في طالبات الصف الثالث المتوسط من إحدى المدارس المتوسطة الحكومية للبنات في مدينة الرياض. وتَّم اختيار المدرسة بطريقة العينة العشوائية المتيسرة، وتعيين إحدى الشعب الدراسية في الصف الثالث المتوسط قصدياً وفق ما قتضته ظروف المؤسسة التعليمية.

بناء البرنامج التعليمي

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي، وخاصة المتصل بالمتاحف الافتراضية والوعي الأثري والتحصيل المعرفي. وقد قُدم البرنامج التعليمي في خمسة وحدات ترتبط بعناصر المتاحف الافتراضية، بحيث تشتمل كل وحدة على الأهداف الإجرائية، والمحتوى التعليمي، واستراتيجيات التدريس ونماذجه، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعلمية، والقراءات الاثرائية، وأنماط التقويم وأدواته.

١- الأسس التي قام عليها البرنامج التعليمي

قام البرنامج التعليمي على الأسس الآتية:

- تحديد الأهداف، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة.
- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.
- مراعاة الدقة، والحداثة، والتكامل، والشمول في اختيار المحتوى، وتنظيمه، لمواكبة المستجدات المعاصرة.

- التركيز على دور الطالبة في عملية التعلم.
- مراعاة التنوع والتوازن، بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية للبرنامج.
- صياغة النتاجات في عبارات واضحة ومحددة يسهل قياسها، وملاحظتها، بحيث تكون جهود الطالبات متجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة، مما ينعكس على تحقيق تعلم أفضل.
- مناسبة أنماط التقويم وأدواته، والقراءات الموصي بها، للمواقف التعليمية، وحاجات الطالبات.

٢- أهداف البرنامج التعليمي

تعد الأهداف التعليمية أول المكونات الرئيسة لأي برنامج تعليمي على المستويين التخطيطي والتنفيذي، وتمثل أهم عناصر البرنامج، كون العناصر الأخرى كالمحتوى واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعلمية، وأنماط التقويم وأدواته تُبنى في ضوء أهداف البرنامج، فهي تمثل محور المنهج عند تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، وقد رُعي عند صياغة أهداف البرنامج اشتقاقها من المصادر المختلفة والمتمثلة في فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية الحديثة، وطبيعة الطلبة، وحاجاتهم وميولهم، وخصائص المرحلة العمرية، وكذلك طبيعة عملية التعلم، وأهداف المرحلة المتوسطة عامةً ومنهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة على وجه الخصوص. ويكمن الهدف الرئيس للبرنامج التعليمي في امتلاك طالبات الصف الثالث المتوسط لدرجات عالية من الوعي الأثري ومستويات مرتفعة من التحصيل المعرفي نتيجة البرنامج التعليمي، والمتمثلة في الآتي:

- تعريف الطلبة بالمتاحف اقتراضية ودورها في التعريف بتاريخ وحضارة الوطن وأنظمته ومؤسساته وقيمته وآثارة وتراثة لإدراك الواجب الذي يتطلب ضرورة إدراكها والاستفادة منها والمحافظة عليها
- التعريف بتاريخ وأثار المملكة العربية السعودية وتعميق مفهوم الارتباط بالجذور والتراث ونشر المعرفة.

- اكتشاف المعاني الفكرية والقيم الجماعية ودقة الملاحظة للقطع الأثرية من خلال تطبيق أنشطة التربية المتحفية.
- البناء الثقافي والتربوي للاجيال وربطهم بماضيهم وتراثهم وتقدير جهد الأجداد وتطويره وتنمية روح الانتماء الوطني لديهم من خلال التعليم المباشر والتفاعل مع القطع الأثرية بالمشاهدة واللمس.
- تقديم مصادر جديدة لنشر الوعي الثقافي والتراثي وإبراز المعلومات التاريخية والفنية المتعلقة بالمحتوى المتحفي في صورة سهلة وشيقة .
- تنمية المسؤولية لدى الطلبة من خلال نشر ثقافتهم وتراثهم عبر العصور.
- استخدام التقنية في تطوير التعليم ونقل الحضارات .
- مناقشة الطلاب أدوارهم كمستخدمين للتقنية في الحفاظ على الاستخدام المستدام.
- تحليل الاهتمام المتزايد من قبل الدولة نحو التحول الرقمي الذي يشمل كافة مرافق المجتمع.

٣- محتوى موضوعات البرنامج التعليمي

يُعد المحتوى أحد العناصر الأساسية التي يقوم عليها البرنامج التعليمي، ويقصد بالمحتوى في هذا البرنامج نوعية المعارف والخبرات التي وقع عليها الاختيار، ونظمت بطريقة تمكن من تحقيق اهداف البرنامج، وأخذ في الاعتبار عند أعدادها الفروق الفردية بين الطالبات. كما رُوعي في محتوى البرنامج التعليمي المطبق توفر مجموعة من المعايير تمثلت في الآتي:

- قيام البرنامج التعليمي على أهداف واضحة ومحددة.
- مراعاة البرنامج التعليمي للتنظيم السيكولوجي والمنطقي عند إعداده.
- اتصاف البرنامج التعليمي بالتوازن من حيث العمق والاتساع، بما يتناسب ومستوى الطالبات.

- إمكانية استخدام أكثر من استراتيجية للتدريس في البرنامج التعليمي.
- الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة في البرنامج التعليمي.
- يصف البرنامج التعليمي الأنشطة المطلوبة من الطالبات، مع إيضاح كيفية القيام بها، ودرجة تكرارها، ومستوى الأداء فيها.
- اشتمال البرنامج التعليمي على أنماط وأدوات تقويم حديثة لتقدير درجة ما حققته الطالبات.
- احتواء البرنامج التعليمي على خبرات تعلم تسهم في إتقان تعلم الوعي الثري ورفع التحصيل المعرفي.
- تقديم البرنامج التعليمي مصادر القراءات الاثرائية لغرض تمكين الطالبات من الاستزادة العلمية.
- روعي في المجالات التي يغطيها البرنامج التعليمي، احتواء كلاً منها، على مكونات أساسية، تتمثل في عنوان الموضوع، والمفاهيم والمهارات الرئيسة للموضوع، وأهداف الموضوع، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعلمية، والقراءات الاثرائية، وأنماط التقويم وأدواته.

قائمة محتويات البرنامج التعليمي

بناء على ما سبق؛ تم اختيار محتوى البرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية في كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة (جمعة وأحمد،٢٠١٤؛ المشوخي،٢٠١٥؛ المنسي والسيد وجعفر،٢٠١٧؛ عيسى ومحمد، والجندي، ٢٠١٩). حيث تم تنظيم المحتوى في خمسة محتويات يندرج تحت مظلة كل محتوى مجموعة من الموضوعات ذات الصلة به، وذلك على النحو الآتي:

الوحدة الأولى– ماهية المتاحف الافتراضية: أشتملت على الموضوعات الآتية:

١– مفهوم المتاحف الافتراضية ونشأتها وأنواعها.

٢- أهداف المتحاف الافتراضية وأهميتها وخصائصها.

٣- مميزات المتاحف الافتراضية ومشكلاتها.

الوحدة الثانية- الأنظمة في المملكة العربية السعودية: تضمنت الموضوعات الآتية:

١- النظام الأساسي للحكم.

٢- نظام مجلس الوزراء.

٣- نظام مجلس الشورى.

٤- نظام المناطق.

الوحدة الثالثة- الهوية الوطنية: إحتوت على الموضوعات الآتية:

١- مقومات الهوية الوطنية.

٢- العلم الوطني.

٣- اليوم الوطني.

٤- الأوسمة السعودية.

الوحدة الرابعة- المسؤولية المجتمعية: اشتملت على الموضوعات الآتية:

١- مفهوم المسؤولية المجتمعية وأهدافها وأهميتها.

٢- المواطنة المسؤولة.

٣- الذوق العام.

الوحدة الخامسة- العمل التطوع: تضمنت الموضوعات الآتية:

١-مفهوم التطوع وأهدافه وأهميته.

٢-أشكال التطوع.

٣- برامج التطوع الوطنية.

٤- تدريس البرنامج التعليمي

أ- الاستراتيجيات والنماذج التدريسية

ينظر إلى استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه الحديثة التي تعتمد على تفاعل الطلبة مع بعضهم، والتعلم الذاتي على أنها من الطرق المساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة منهم، بحيث يكون فيها دور المعلمة قائدة وموجهة للعملية التعليمية التعلمية، بما يتناسب مع طبيعة المحتوى والأهداف المحددة سلفاً، وبما يتوافق مع مستوى الطالبات، والوقت المخصص لتقديم موضوعات البرنامج. وقد استخدمت العديد من استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه الحديثة، والمتمثلة في استراتيجية دورة التعلم السباعية، واستراتيجية الأبعاد السداسية، واستراتيجية التسأل الذاتي، ونموذج التعلم التعاوني، ونموذج التعلم التوليدي.

ب- الوسائل التعليمية

تمت الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة في تقديم موضوعات البرنامج التعليمي، فقد استخدم العرض المرئي، والسبورة الذكية، ومقاطع الفيديو، والصور التوضيحية، والأفلام التعليمية، وأوراق العمل المطبوعة.

ج- الأنشطة التعلمية

تضمن البرنامج التعليمي مجموعة من الأنشطة المنوط بالطالبات القيام بها، وقد روعي في تنظيمها التوازن والتكامل فيما بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وتمثلت في الآتي:

- إعداد نشرات توعوية عن بعض السلوكيات غير المرغوبة عند التعامل مع الأثار والممتلكات الحضارية.
- جمع صور ورسوم تتعلق ببعض الموضوعات للبرنامج التعليمي والتعليق عليها.
- مناقشة مواقف افتراضية وإبداء الرأي فيها.
- توظيف كافة الحواس للوصول إلى حقائق الأشياء وفهم العلاقات بينها، بما ينعكس إيجابياً على تنمية الوعي الأثري لدى الطالبات.

د- القراءات الإثرائية

قدمت مجموعة من المصادر والمراجع بهدف الإثراء المعرفي لموضوعات البرنامج التعليمي، بما يمكن من الرجوع إليها للتعمق في جوانب معينة من البرنامج وللاستزادة المعرفية.

٥- تقويم البرنامج التعليمي

هدفت عملية التقويم إلى التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إضافة إلى مساهمتها في قياس أنماط السلوك التي حددتها الأهداف، وتعريف كل طالبة بالمستوى الذي وصلت إليه. وتتمثل المراحل التقويمية للبرنامج التعليمي في الآتي:

- **التقويم القبلي:** أُجري قبل تطبيق البرنامج التعليمي المقترح، بغية التعرف على درجة امتلاك الطالبات لدرجات الوعي الأثري والتحصيل المعرفي المزمع تقديمها في البرنامج.

- **التقويم المرحلي (ملاحظة الأداء العملي):** وهو مصاحب للبرنامج التعليمي في مراحله المختلفة لتقويم أداء الطالبات، وتقديم التغذية الراجعة لهن، مما يمكن المعلمة من تصحيح المسار وبلوغ الأهداف التعليمية. ومن الأدوات التي استخدمت في ذلك الأسئلة التي تعقب كل موضوع، والتكاليف البحثية.
- **التقويم البعدي:** يُعد بمثابة التقويم النهائي الذي يتم عقب تطبيق البرنامج التعليمي، ويمكن من خلاله تحديد درجة التحسن والتقدم الذي طرأ على أداء الطالبات بعد دراستهن لموضوعات البرنامج، وبالتالي يمكن الحكم على درجة فاعلية البرنامج التعليمي الذي تم تطبيقه.

أداتا الدراسة

أولاً- مقياس الوعي الأثري (القبلي/البعدي):

١- **بناء المقياس:** هدف مقياس الوعي إلى التعرف على درجة الوعي الأثري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قبل تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية، وبعده. وتم بناء مقياس الوعي الأثري من قبل الباحثة بالاعتماد على العديد من الدراسات السابقة. وقد اشتمل المقياس على (٤٥) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً).

٢- **صدق المقياس**

أ- الصدق الظاهري للمقياس: تم التأكد من صدق اختبار مقياس الوعي الأثري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وتخصص التاريخ بقصد ضبطه وتقنينه خارجياً، والتأكد من صدقه الداخلي وثباته بالتجربة الاستطلاعية. وقد قدموا ملاحظات ومقترحات جيدة، تضمنت حذف بعض الفقرات والإضافة لفقرات أخرى، وتعديل الصياغة في بعض الفقرات، والتي تم استكمالها جميعاً من قبل الباحثة.

ب- الصدق البنائي للمقياس: نظراً لأن الصدق في أدبيات القياس يعني اتساق المقياس مع نفسه في قياس الجانب الذي بني لقياسه، أي انه يدل على مدى اتساق

الدرجات في حالة تكرار التجربة، لذلك يعتمد الصدق عن طريق التحقق من الاتساق الداخلي للأداة على حساب معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للأداة. وقد قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٠) طالبات. حيث قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة وبين المجال الذي تنتمي اليه. وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمجالات بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠،٧١-٠،٩٤) مما يعني أن جميع معاملات الارتباطات لجميع الفقرات موجبة الإشارة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مما يشير إلى تمتع جميع الفقرات بصدق اتساق داخلي مرتفع مع مجالاتها المماثلة لها. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمجالات بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠،٧٥-٠،٩١). مما يعني أن هناك ارتباط موجب بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار (الوليعي، ٢٠١٢).

٣- **ثبات المقياس:** استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار-Test (Retest) لغرض التحقق من ثبات المقياس، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (١٠) طالبات. وأعيد تطبيق المقياس على العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، ومنثً حساب معامل ارتباط بيرسون (Person) بين الدرجة المحصلة في المرتين. وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠،٩١)، وهي قيمة مرتفعة تدفع نحو الثقة في تطبيق الاختبار، بما يحقق أهداف الدراسة (Cohen,Mannion&Morr isonn,2011) كما حُسب معامل الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) وذلك لنفس أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة، وقدر تراوحت قيم معامل الثبات لمجالات المقياس بين (٠،٨٢-٠،٩٣)، وهي قيم عالية تبعث على الاطمئنان في استخدام المقياس لتحقيق

أهداف الدراسة (Jackson,2006).

ثانياً- اختبار التحصيل المعرفي (القبلي/البعدي):

تُعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أنواع الاختبارات المقننة استخداما نظراً لدورها الفاعل في تحديد مستوى ما تعلمه الطلبة في مادة/ مقرر أكثر من المواد/المقررات الدراسية في مدة زمنية محددة، وكذلك تحديد نواحي القوة والضعف فيما درسوه (سعادة والعميري،٢٠١٩). وقد تم إعداد اختبار التحصيل المعرفي لموضوعات البرنامج التعليمي وفقاً للخطوات الآتية:

١- بناء اختبار التحصيل المعرفي:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف اختبار التحصيل المعرفي التعرف إلى قياس تنمية التحصيل المعرفي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض قبل تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية، وبعده.

ب- **تحديد مجالات الاختبار ومحتوياته:** تمثلت مجالات الاختبار في الوحدات الخمسة الرئيسة للبرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية.

ج- **صياغة أسئلة الاختبار:** تم الاعتماد على نمط الأسئلة الموضوعية في صياغة الاختبار، فقد استخدمت أسئلة الصواب والخطأ، وأيضاُ أسئلة الاختيار من متعدد حيث تلى كل سؤال ثلاث بدائل تختار الطالبة بديلاً واحداً من بينه هو البديل الصواب، وأخيراً أسئلة المزاوجة. وقد روعي في صياغة أسئلة الاختبار الاعتبارات الهامة التي يجب مراعاتها عند صياغة الأسئلة الموضوعية. كما تم كتابة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنها في نموذج الإجابة المعد لهذا الغرض.

٢- صدق اختبار التحصيل المعرفي:

أ- الصدق الظاهري للاختبار: عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين وصل عددهم إلى (١٥) من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق

التدريس، وتقنيات التعليم، والتعلم الإلكتروني، والحاسب الآلي، وقد وضعت بعض الملاحظات وقدمت بعض المقترحات من قبلهم على فقرات الاختبار من الناحية التربوية والعلمية. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) من مجموع المحكمين، أي بواقع اتفاق (١٢) محكم لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، حيث ظهر الاختبار في نسخته النهائية المشتملة على(٤٠) فقرة، موزعة على (١٥) فقرة لأسئلة الصواب والخطأ، و(١٥) فقرة لأسئلة الاختيار من متعدد، و(١٠) فقرات لأسئلة المزاوجة.

ب- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على (١٠) طالبات من طالبات الصف الثالث المتوسط من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، حيث وجد أن معامل السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠،٤٠-٠،٨٠)، في حين تراوح معامل الصعوبة بين (٠،٢٠-٠،٥٠). وبالتالي فإن جميعأسئلة الاختبار تقع داخل النطاق المحدد (أبو علام،٢٠٠٦). بعد ذلك تم حساب تباين أسئلة الاختبار لمعرفة القدرة التميزية لكل فقرة، واتضح أن جميع الأسئلة تراوحت بين (٠،٤٠-٠،٦٠)، وتقع أيضاً ضمن النطاق المحدد (عودة،٢٠١٤). وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطالبات الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار هو (٤٥) دقيقة. وتم تقدير درجات الاختبار بواقع (درجة واحدة) عن كل فقرة من فقرات سؤال الصواب والخطأ بمجموع (٢٢،٥) درجة، و(درجة ونصف) لكل فقرة من فقرات سؤال الاختيار من متعدد بمجموع (٢٢،٥) درجة، و(درجة ونصف) لكل فقرة من فقرات سؤال المزواجة بمجموع (١٥) درجة، وبذلك أضحى الاختبار يضم (٤٠) سؤالاً، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٦٠)درجة، والدرجة الصغرى صفراً.

ج- الصدق البنائي للاختبار: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية، وذلك لتوضيح قوة الارتباط بين درجات كل سؤال مع الدرجة

الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه، وقد بلغ معامل الأسئلة مع الدرجة الكلية (٠،٨٩). وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (أبو النصر،٢٠٠٤؛ Cohen, Mannion & Morrisonn, 2011).

٣- ثبات الاختبار: استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest) لغرض التحقق من ثبات اختبار التحصيل المعرفي، حيث أعُيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفس العينة في التجربة الاستطلاعية، ووصل معامل الارتباط بيرسون (Person) بين الدرجات المحصلة في التطبيقين (٠،٨٢)، وهي قيمة ثبات مقبولة تدفع نحو الثقة في تطبيق الاختبار. وتم حساب قيمة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha) وجاءت النتيجة (٠،٨٨)، وهو معامل ثبات مرتفع (Jackson, 2006).

وهكذا أصبح الاختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق.

إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي والتقني المتصل بهذه الدراسة، لأجل تحديد مشكلة الدراسة وطرح أسئلتها، ووضع فرضياته، وتأطير أهدافها، وإبراز أهميتها، وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها.

٢- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

٣- تحديد منهج الدراسة.

٤- بناء البرنامج التعليمي، وإعداد أداتي جمع اليانات. وتحكيمها من المتخصصين في التاريخ، ومناهج وطرق التدريس التاريخ، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم. ومن ثَّم تعديلها وفقا لملاحظاتهم ومقترحاتهم.

٥- إجراء الدراسة الاستطلاعية للتطبيق شبه التجريبي لأداتي الدراسة.

٦-اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث المتوسط.

٧-تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية على عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. وكذلك التطبيق القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.

٨-التحليل الإحصائي لبيانات أداتي الدراسة.

٩-عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

١٠- التوصل إلى استنتاجات الدراسة، وتقديم التوصيات وطرح المقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

١- أساليب الإحصاء الوصفي البسيط: استخدمت النسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢- أساليب الإحصاء الاستدلالي: استخدمت اختبار كولموجروف-سميرنوف لطبيعة توزيع البيانات، ومعامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي وأيجاد قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين التابعين، ومعامل آلفا كرونباخ للثبات، واختبار "ت" للقياس القبلي والبعدي للفروق، ومربع إيتا لقياس حجم التأثير، ومعادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك لقياس الفاعلية، ومعامل بيتا للعلاقة الاعتمادية التنبؤية.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول

ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-test) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لتحقق جميع شروط اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وذلك باستخدام اختبار (Z) للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات حيث بلغت قيمة الاختبار لبيانات التطبيق القبلي (٠،٢٠)، ولبيانات التطبيق البعدي (١،١٤)، وهما قيمتان تقعان ضمن المدى (ـ ١،٩٦ إلى + ١،٩٦). وهذا يعني أن بيانات التطبيقين موزعة بشكل طبيعي، بالإضافة إلى تحقق شرط تجانس البيانات حيث بلغت قيمة (ف) العظمى لهارتلي (١،١٤) وهي قيمة أصغر من القيمة الجدولية (٢،٠٧). كما تم استخدام مربع إيتا لمعرفة حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي الأثري.

جدول (١): اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي الأثري

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القبلي	٢٥	٧١،٢	٢،٧١	٢٩	١٣،١٤	٠،٠٠٠	٠،٨٧
البعدي	٢٥	٩٦،٣	٢،٩٠				

يوضح جدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي الأثري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، حيث إن قيمة (ت) بلغت (١٣،١٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠١) لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠،٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠،٠٥). وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي بلغ (٩٦،٣) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والذي بلغ (٧١،٢).

تدل هذه النتيجة على أن البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لها أثر إيجابي في تنمية الوعي الأثري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وهذا يقود إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الأولى التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

كما أظهرت نتيجة مربع إيتا الموضحة في الجدول (١) حجم الأثر الإيجابي المرتفع لتطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة في تنمية الوعي الأثري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠،٨٧)، وهي في مستوى حجم التأثير المرتفعحسب تصنيف كوهين (Cohen,2011) الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة ($\eta^2 \leq$ ٠،١٤). وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الغباري،٢٠١١؛ جمعة،٢٠١٢؛ حوالة،٢٠١٣؛ صالح،٢٠١٥).

الفرضية الثانية

لا توجد فاعلية لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم إيجاد الفاعلية عن طريق حساب متوسط درجات مجموعة الدراسة في مقياس الوعي الأثري الذى طبق قبلياً وبعدياً حيث يعتمد في حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake)، ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو (١،٢%) حتى يمكن اعتبار فاعلية البرنامج المقترح مقبولاً.

جدول (٢): نسبة الكسب المعدل لبلاك في تنمية الوعي الأثري لدى مجموعة الدراسة

متوسط درجات المقياس القبلي	متوسط درجات المقياس البعدي	الدرجة الكلية للمقياس	قيمة نسبة الكسب	الفاعلية اللفظية
٧١،٢	٩٦،٣	٢٧٥	٣،٣٢	فاعلة

يبين الجدول (٣) أن نسبة معدل الكسب لبلاك بلغت (٣،٣٢%)، وهي أكبر من (١،٢٠%)، حيث إنها القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية. مما يؤكد على أن البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة ذو فاعلية عالية في تنمية الوعي الأثري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وفي ضوء ذلك؛ تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول الفرضية البديلة الثانية التي تنص على أنه: توجد فاعلية لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي الأثري في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

وتتفق هذة النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة (جمعة وأحمد،٢٠١٤؛ يوسف،٢٠١٨). دراسة التي كشفت عن فاعلية البرامج المقترحة القائم على التربية المتحفية في تنمية الوعي الأثري لدى الطلبة. وهذا مؤشر علمي مؤداه أن المتاحف الافتراضية تُسهم في تنمية الوعي الأثري. وقد يعود هذا لمحاكاة المتحف الافتراضي للواقع من خلال رسم صور من المتخيل عن طريق الشبكة المعلوماتية أو ملائمة المتاحف الافتراضية لتحيق مايسمى بمراعاة الفروق الفردية بين الأفراد والزوار وذلك من خلال تعدد سبل العرض والتصوير المتبعة في المتاحف.

الإجابة عن السؤال الثاني

ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-test) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لتحقق جميع شروط اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين منها اعتدالية توزيع البيانات، وذلك باستخدام اختبار (Z) للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، حيث بلغت قيمة الاختبار لبيانات التطبيق القبلي (٠،٣٦)، ولبيانات التطبيق البعدي (١،٢٥)، وهما قيمتان تقعان ضمن المدى (- ١،٩٦ إلى + ١،٩٦). وهذا يعني أن بيانات التطبيقين موزعة بشكل طبيعي، بالإضافة إلى تحقق شرط تجانس البيانات حيث بلغت قيمة (ف) العظمى لهارتلي (١،٢٥)، وهي قيمة أصغر من القيمة الجدولية (٢،٠٧). كما تم استخدام مربع إيتا لحجم أثر البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية.

جدول (٣): اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القبلي	٢٥	١٨،٩٣	٢،٧١	٢٩	١٥،٠٧	٠،٠٠٠	٠،٦٨
البعدي	٢٥	٢٧،٠٣	٢،٩٠				

يوضح جدول(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي، حيث إن قيمة (ت) بلغت (١٥،٠٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠،٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠،٠٥). وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي بلغ (٢٧،٠٣) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والذي بلغ (١٨،٩٣).

تدل هذه النتيجة على أن البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لها أثر إيجابي في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وهذا يقود إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثالثة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

كما أظهرت نتيجة مربع إيتا الموضحة في الجدول (٣) حجم الأثر الإيجابي المرتفع لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠،٦٨) وهي في مستوى حجم التأثير المرتفع حسب تصنيف كوهين (Cohen,2011) الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة ($\eta^2 \leq$ ٠،١٤). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة (أبوعمة،١٩٨٨؛ العنزي،٢٠١٢).

الفرضية الرابعة

لا توجد فاعلية لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الدراسات

الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم ايجاد الفاعلية عن طريق حساب متوسط درجات مجموعة الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي الذى طبق قبلياً وبعدياً حيث يعتمد في حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake)، ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١،٢% حتى يمكن اعتبار فاعلية البرنامج المقترح مقبولاً.

جدول (٤): نسبة الكسب المعدل لبلاك في تنمية التحصيل المعرفي لدى مجموعة الدراسة

متوسط درجات الاختبار المعرفي القبلي	متوسط درجات الاختبار المعرفي البعدي	الدرجة الكلية للاختبار المعرفي	قيمة نسبة الكسب	الفاعلية اللفظية
١٨،٩٣	٢٧،٠٣	١٣٥	٢،٠٦	فاعلة

يبين الجدول رقم (٤) أن نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) للدرجة الكلية للاختبار المعرفي بلغت (٢،٠٦ %)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (١،٢٠%). مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة (صالح،٢٠١٥؛ المنسي والسيد وجعفر،٢٠١٧).

وفي ضوء ذلك؛ تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الرابعة التي تنص على: توجد فاعلية لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في تنمية التحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض

الإجابة عن السؤال الثالث

ما نمط العلاقة الارتباطية بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

الفرضية الخامسة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مقدار النمو درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson (Correlation Coefficient) بين درجات مجموعة الدراسة في كل من اختبار التحصيل المعرفي للمتاحف الافتراضية ومقياس الوعي الأثري.

جدول (٥): معامل الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي الأثري البعدي

التطبيق البعدي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الاختبار المعرفي مقياس الوعي الأثري	٠,٨٥١**	٠،٠٠١	دالة إحصائياً

يكشف الجدول (٥) عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي الاثري، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٨٥١، ٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0,01) لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من (٠،٠٥)، أي أن الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي الأثري قوي. مما يدل على أن البرنامج التعليمي المقترح المعتمد على المتاحف الافتراضية في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة قد ساهم في إيجاد علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين تنمية التحصيل المعرفي للطالبات وامتلاكهن للوعي الأثري. ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الخامسة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين مقدار نمو درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

الفرضية السادسة

لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤيه ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام العلاقة الاعتمادية التبءية الخطية (تحليل الانحدار الخطي).

جدول(٦): معامل التحديد للتنبؤ بدرجات اختبار التحصيل المعرفي لدى مجموعة الدراسة

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	قيمة الثابت	معامل الانحدار
٠،٨٥١	٠،٣٥٦	٠،٣٣٣	١٥،٤٥	٠،٠٠١	دالة	١٦،٣٠	٠،٨٢٠

يظهر الجدول (٦) أن قيمة معامل التحديد المعدل بلغت (٠،٣٣٣)، وهي قيمة مرتفعة، كما يبين الجدول أن قيمة ف (١٥،٤٥) وهي دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0,01$). مما يعني أن تأثير الوعي الأثري في التحصيل المعرفي قوي. وبعبارة أخرى؛ يمكن القول أن الوعي الأُثري يُسهم اسهاماً قوياً في التحصيل المعرفي. وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي من خلال معرفة درجاتهن في مقياس الوعي الاثري، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات الوعي الأثري (١٦،٣٠)، كما أن معامل الانحدار(الميل الحدي لدرجات مقياس الوعي الأثري) بلغت قيمته (٠،١١)، ومن ثم يمكن استخدام المعادلة الآتية في التنبؤ بدرجات الطالبات في التحصيل المعرفي حيث يمكن التعويض عن أي درجة ستحصل عليها أي طالبة في مقياس الوعي الاثري بدلاً من قيمة (س) وإيجاد درجة الطالبة (المتنبئة ص) في اختبار التحصيل المعرفي:

ص= ١٦,٣٠ + ٠,١١ x س

وفي ضوء ما سبق؛ تم رفض الفرضية الصفرية السادسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة السادسة التي تنص على أنه: توجد علاقة اعتمادية تنبؤيه ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين مقدار النمو في درجة الوعي الأثري ومستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

الخلاصة

– الاستنتاجات

تأسياً على ما تقدم؛ تستنتج الباحثة أن بناء البرنامج المعتمد على المتاحف الافتراضية قد أثمر عن نتاجات تعليمية تعلمية في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة في مدينة الرياض. ويمكن إجمال ما تحقق في الآتي:

١- ساعدت موضوعات البرنامج التعليمي في تنمية الوعي الأثري لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، حيث أمدهن البرنامج بدرجة عالية من الوعي المتصف بطابع التربية المتحفية في وحداته الخمس المشار إليها أنفا. وبذلك سد البرنامج التعليمي ثغرة واسعة ولبى حاجة ماسة في البرامج التعليمية ذات الطابع التوعي التربوي التقني عبر اعتماده على المتاحف الفتراضية، والتي تعد من التوجهات الحديثة في مناهج التاريخ التربوي. كما ساعد البرنامج في تنمية المعارف التاريخية في الموضوعات التي تضمنها بشكل موجز ومحسوس مكن الطالبات من التعرف إلى ماهية التربية المتحفية والمتاحف الافتراضية والأنظمة في المملكة العربية السعودية، والهوية الوطنية، والمسؤولية، والتطوع. وذلك كله من خلال أنشطة تعلميَّة معتمدة على المتاحف الافتراضية، تمكن فيها الطالبة من تلقي المحتوى التعليمي في شكل معروضات متحفية تعرض أشكالاً متعددة ثلاثية الأبعاد ومقاطع ورسوم متحركة يصحبها تعليقات نصية تشجع الطالبات على استكتشاف البيئة الافتراضية الموجودة وهذا ما يتفق مع ما أكدت عليه الدراسات السابقة (حوالة،٢٠١٣؛ جمعة وأحمد،٢٠١٤؛ المشوخي ،٢٠١٥؛ المنسي والسيد وجعفر،٢٠١٧) من أن تفعيل

المتحف الافتراضي في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية يحظى بأهمية كبيرة وفاعلية مرتفعة في ترسيخ التعليم وتنمية التحصيل المعرفي والوعي الأثري.

٢- أسفر تقديم البرنامج التعليمي وجود علاقة ارتباطية قوية وطردية وموجبة آنية، وأيضاً وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية بين مقياس الوعي الأثري واختبار التحصيل المعرفي في رفع كل منهما لمستوى/ درجة نمو الآخر لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

٢-اعتمد تدريس البرنامج التعليمي على أنشطة تعلميَّة، وعروض تقديميَّة وصور ورسومات ومقاطع فيديو تعليمية باستخدام المتاحف الافتراضية، مما كان له الأثر الكبير في يقظة الطالبات وتواصلهن المستمر والفاعل مع المعلمة. الأمر الذي انعكس إيجاباً على تنمية مستوى تحصيلهن المعرفي ودرجة متلاكهن للوعي الأثري، وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة (يوسف،٢٠١٨؛ عيسى ومحمد والجندي،٢٠١٩).

- التوصيات

قدمت بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة،وهي:

١- الاستفادة من البرنامج التعليمي المقترح المستخدم في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية لمادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، من خلال الاعتماد على المتاحف الافتراضية في تصميم تلك المناهج بشكل شامل ومتوازن. وبما يسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرجوه، وصولاً إلى تحقيق الغاية المنشودة المتمثلة في المواطن الصالح في نفسه المصلح لغيره.

٢- نشر ثقافة المتاحف الافتراضية ومناقشة مختلف قضاياها وتطبيقاتها على البرامج التقنية الحديثة والأجهزة الذكية، والتنسيق في ذلك مع ووسائل الإعلام والجهات والمؤسسات المعنية، بغية تحقيق التكامل في هذا الشأن. وتبدو الحاجة ملحة في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى لتبنى المؤسسات التعليمية السعودية لهذا التوجه.

٣- التدرج في عملية تعلم الوعي الأثري في المراحل التعليمية المختلفة، وبما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة، حيث أنه يمر بمراحل رئيسة تبدأ بإكتساب المفاهيم الأساسية،

وتنتهي بتحقيق الممارسات الواعية عند التعامل مع الأثار. وتعتبر الدراسات الاجتماعية، ولاسيما التاريخ ذات أولوية مقارنة بالتخصصات الأخرى بالاضطلاع بهذا الدور الرائد في مجال نشر الوعي بين فئات الطلبة.

– المقترحات

تعرض الباحثة بعض المقترحاتب بقصد تفعيل توصيات الدراسة؛، وتتمثل في إجراء الدراسات الآتية:

١– تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمراحل التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ التربية المتحفية.

٢– بناء برنامج تعليمي قائم على المتاحف الافتراضية، وقياس فاعليته في تنمية الدافعية نحو التعلم وبعض أنماط التفكير ذات الصلة بالدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي.

٣– تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات المتاحف الافتراضية، وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

أبو علام، رجاء.(٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*، ط٧، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو عمة، فوزية.(١٩٨٨). *تأثير استخدام المتاحف على تحصيل واتجاهات التلاميذ نحو دراسة المواد الاجتماعية في الصف السادس من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

أبو النصر، مدحت.(٢٠٠٤). *قواعد ومراحل البحث العلمي*، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أحمد، رشا.(٢٠١٦). *برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات استخدام الأدلة التاريخية وبعض مهارات التفكير التأملي لدى الطالب المعلم*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، السويس، مصر.

أمين، زينب.(٢٠٠٧). *نموذج مقترح لمتحف إلكتروني عبر الإنترنت وفعاليته على طالبات تكنولوجيا التعليم*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

بابقي، وئام.(٢٠١٤). *برنامج مقترح لتأهيل معلم التربية الفنية في مجال التربية المتحفية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

برعي، مرفت.(٢٠٠٧). التربية المتحفية ودورها في تطوير التعليم النوعي بمصر والوطن العربي منظور تنموي، *المؤتمر العلمي السنوي الثاني – معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي في مصر العربي*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (٢)، ٥٤٩-٥٦٣.

بغدادي، صفوت.(٢٠١٥). *أثر استخدام الوثائق التاريخية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، قنا، مصر.

بوكرزازه، كمال.(٢٠١٣). تجليات إتاحة المعرفة عبر خلايا اليقظة في المتاحف الوطنية الجزائرية في ظل تأثيرات الويب والبيئة الإلكترونية، *المجلة المغربية للتوثيق والمعلومات- تونس*، ٢١ (٢٢)، ٩١-١١٩.

التابعي، أحمد.(٢٠١٢). *فاعلية برنامج قائم على المتاحف الإلكترونية في تنمية الوعي الأثري والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

جمعة، أحمد.(٢٠١٢). فاعلية المتاحف الإلكترونية في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي الأثري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية -مصر*، ٣٨، ١٤-٢٧.

جمعة، رضا وأحمد، والي.(٢٠١٤) . فاعلية برنامج مقترح قائم على التربية المتحفية لتنمية الوعي الأثري والحس الوطني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –مصر(٥٦)*، ١١٤-١٤٤.

الحجي، سعيد.(٢٠١٤). متاحف الآثار هويتها، تطورها وواقعها المعاصر، *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (٣)، ٥٥٣- ٥٧٧.

حسين، هشام ومحمد، عصام.(٢٠١٣). أثر التقنيات الحديثة على تطوير المتاحف فى مصر، *Journal of Engineering Sciences, Assiut University, Faculty of Engineering, 41*(2), 645 -664 .

الحميد، جميل.(٢٠٠٦). *أهمية التأسيس المتحفي في الوطن العربي*، الرياض: اصدارات مؤسسة عبد الرحمن السديري، (١٥)، ١٠٣-١٠٥.

حوالة، سهير.(٢٠١٣). *تطوير تفعيل التربية المتحفية لتنمية الوعي الثقافي لتلاميذ المرحلة الاعدادية – تصور مقترح-*، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

خميس، محمد.(٢٠١٥). بين المتاحف والمعارض الافتراضية، *مجلة تكنولوجيا التعليم – مصر*، ٢٥ ،(١)، ١-٣.

خلف، أمل وموسى، سامية.(٢٠٠٨). *التربية المكتبية والمتحفية لطفل الروضة*، القاهرة: عالم الكتب.

سعادة،جودت والعميري، فهد.(٢٠١٩). تقويم المناهج بين الإستراتيجيات والنماذج، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشرخيتي، سوسن.(٢٠٠٩). *أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسي بمدارس الغوث الدولية-بشمال غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شحاتة، حسن والنجار، زينب.(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشيعة، محمد.(٢٠٠٨). *تطور مفهوم التراث من خلال الكتب المدرسية المستوى الإعدادي*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب.

صالح، جمعة.(٢٠١٥). *أثر استخدام المتاحف التاريخية-الواقعية والافتراضية-في تدريس تاريخ مصر القديم على تنمية المفاهيم التاريخية والوعي السياحي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور، دمنهور، مصر.

الضويحي، محمد.(٢٠٠٦). المتاحف ودورها التربوي وإمكانات تحقيق التربية المتحفية بمدارس المملكة العربية السعودية ومتاحفها، *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون- جامعة حلوان-مصر*،

١٧ (١٧)، ١٤٣-١٧١.

عبد الرحمن، عادل.(٢٠٠٦). *معارض التربية الفنية*، القاهرة: مطبعة التقوى.

عبد المنعم، منصور وعبد الباسط، حسين.(٢٠٠٦). *تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

العنزي، فهاد.(٢٠١٢). *أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف المتحف التاريخي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهم نحوها*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، الأردن.

عودة، أحمد.(٢٠١٤). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، عمّان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عيسى، محمد ومحمد، نادية والجندي، آيات.(٢٠١٩). توظيف المتحف الافتراضي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة، *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، مصر*،١ (١٤)،٨١-١٤٣.

الغباري، عماد.(٢٠١١). *موديول رقمي مقترح لتنمية الوعي بالتراث الوطني وبعض مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا، مصر.

كريمي، عبد العظيم.(٢٠٠٧). *مدرسة المتاحف*، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر.

الكندري، لطيفة.(٢٠٠٧). *نحو بناء هوية وطنية للناشئة*، الكويت: المركز الإقليمي للأمومة والطفولة.

اللقاني، أحمد وحسن، فارعة ورضوان، برنس.(١٩٩٠). *تدريس المواد الاجتماعية- الجزء الثاني*، القاهرة: عالم الكتب.

المشوخي، لمياء.(٢٠١٥). *فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المنسي، منصور والسيد، منال وجعفر، ابتهاج.(٢٠١٧). فاعلية استخدام المتحف الافتراضي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية والجغرافية لطفل ماقبل المدرسة، *مجلة دراسات في التعليم العالي-جامعة اسيوط- مصر* (١٢)،١٠٣-١٢٦.

الوليعي، عبد الله.(٢٠١٢). *المدخل إلى إعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم الاجتماعية*، الرياض: الرشد للنشر والتوزيع.

يوسف، سناء.(٢٠١٨). *دور الروضة في تنمية الوعي الثقافي لدى الكفل من خلال التربية المتحفية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Cohen,L.,Manion,L.,&Morrison,K.(2011).*Research methods in education* ,7th ed,

London: Routledge Falmer.

Jackson, S.(2006). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*, Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Salar, H. Huseyin, O., Colak, C., & Kitis, A. (2013). Online (virtual) exhibitions

application in education, *DESIDOC Journal of Library & Information*, 22.9.2019.

Nolan, T.(2011). The leadership practice of museum educators, educational

leadership, submitted in the foster G, McGaw, Graduate School, and National

College of Education: National- Louis University, *Technology, 33* (3), 176-182.

فاعلية نمط تدريسي على وفق أنموذج برونر في تحصيل مادة النحو والاحتفاظ به عند طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات

The effectiveness of a teaching style based on the Brunner model in the achievement and retention of grammar material for students of the Arabic Language Department at the Faculty of Education for Girls

ا.م.د رائد رسم يونس
جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد
Assistant Professor Dr. Raed Rasm Younes
University of Baghdad / College of Education Ibn Rushd

تأريخ الطلب ١٢/ ١١ / ٢٠١٩
تأريخ القبول ٢٣/ ١١ / ٢٠١٩

البريد الالكتروني : ralzaidi35@gmail.com

الملخص

يرمي هذا البحث الى معرفة أثر النمط الاستقبالي على وفق انموذج برونر في تحصيل مادة النحو والاحتفاظ به عند طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات .

وللتثبت من مرمى البحث وضع الباحث فرضيتين صفريتين واحدة للتحصيل والثانية للاحتفاظ.

– اختيرت كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية اختيارا قصديا لتطبيق تجربة البحث لأسباب تتعلق بالباحث فهو تدريسي فيها وبذلك يضمن تعاون الاساتذة والطالبات فيها .

– اختيرت شعبة (ب) من طالبات الصف الرابع قسم اللغة العربية عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية، بينما مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الضابطة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) طالبة، بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة

كافأ الباحث مجموعتي البحث بمتغير العمر الزمني والخبرة السابقة .

صاغ الباحث (١١٤) هدفاً سلوكياً، موزعة على المستويات الأربع الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل).

أعدّ الباحث الخطط التدريسية يومية وذلك كجزء من متطلبات البحث ،إذ بلغ عددها (٦٠) خطة تدريسية لتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (٣٠) خطة لتدريس المجموعة التجريبية وفق النمط الاستقبالي و(٣٠) خطة لتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

أعدّ الباحث اختبارا تحصيليا للمادة العلمية قيد التجربة مراعيا أن يكون شاملا للمحتوى التعليمي للمادة ،إذ وضعت لكل هدف سلوكي فقرة اختبارية أو أكثر، وتألف الاختبار من (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتوزعت على مستويات بلوم (Bloom) الاربعة من المجال المعرفي ، تثبت الباحث من صدقه وثباته واستخرج الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة، استعمل الباحث الوسائل الاحصائية في معالجة البيانات احصائيا منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات.

وقد اسفرت نتائج البحث عما يأتي :

وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية مما يعني أن النمط الاستقبالي له أثر في التحصيل، فضلا عن الاحتفاظ بالتحصيل.

الكلمات المفتاحية : فاعلية / أنموذج برونر / تحصيل

Abstract

This research aims to find out the impact on the receptive style according to the specimen in the collection of material Brawner and retention as students at the Arabic Department at the Faculty of Education for Girls.

For confirmation from the goal of the research, the researcher placed two hypotheses, one to two for

collections and one for pods.

- chosen as the College of Education for Girls / Department of Arabic language for the application of choice Intentionally search experience for reasons of researcher he is teaching them and thus ensures cooperation of teachers and students in them.

- selected Division (b) of the fourth grade students of the Arabic language section at random to represent the experimental group, while the Division represented (a) the experimental control group.

The number of individuals in the sample reached (60) students, with (30) students for the experimental group and (30) students for the control group.

The researcher rewarded the two research groups with the variable of age and previous experience.

The researcher formulated (114) behavioral goals, distributed on the first four levels of Bloom's classification of the field of knowledge, namely (knowledge, understanding, application, and analysis).

The researcher prepared daily teaching plans as part of the research requirements, as there were (60) teaching plans to teach the experimental and control groups by (30) plans to teach the experimental group according to the receptive pattern and (30) plan to teach the control

group according to the usual way.

The researcher prepared an achievement test for the scientific subject under trial, taking into account that it is comprehensive for the educational content of the subject, as for each behavioral goal, one or more test items were developed, and the test consisted of (40) test items of multiple choice type, distributed among the four Bloom levels in the field. Cognitive, the researcher established his honesty and reliability and extracted the coefficients of difficulty, discrimination and the effectiveness of false alternatives. The researcher used statistical methods to statistically treat data, including the T-test for two independent samples, and the Pearson correlation coefficient for calculating stability.

The search results resulted in the following:

The presence of a statistically significant difference in the interest of the experimental group, which means that the receptor pattern has an effect on achievement, as well as the retention of achievement.

Key Words: **Effectiveness**/**Proner Model**/ **achievement**.

مشكلة البحث

إنّ مشكلة تعلم النحو ليست مشكلة حديثة بل تمتد جذورها إلى وجود القواعد نفسها، ونتيجةً لهذه الصعوبة ارتفعت الأصوات للعمل على تيسير تلك القواعد، وبهذا الصدد قال الجواري: "مازال نحو العربية عند أهلها عسيراً غير يسير، ووعراً غير ممهد منحرفاً إلى غير مقصد، لا يخلو من تعقيد، ولا يسلم من انحراف، ومازال هذا النحو مثار الشكوى من المدرسين والمتعلمين على السواء فلا يكادون يبلغون منه غاية، أو يصلون فيه إلى نهاية، ويخوضون منه من زاخر لا أول له ولا آخر، ولا يعرفون مداه، ولا يدركون منتهاه، كلما توسعوا فيه اتسع أمامهم مجاله، وتشعبت مسالكه، فشغلتهم فيه الوسيلة عن الغاية" (الجواري،١٩٨٤: ٩).

وإنّ ضعف الطلبة في تعلم النحو يُعد ظاهرة بارزة، وذلك واضح من قراءة الطلبة وكتابتهم، وكذلك شحاحة الكم الذي يملكه الطلبة المتخرجون في اقسام اللغة العربية، وقد يتخرج الطالب في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب أو يقرأ باللغة العربية الفصيحة، ولا يحتفظ بما تعلمه .

وقد عزا عدد من الدارسين الصعوبات في النحو إلى القواعد نفسها، وعزا آخرون الصعوبات إلى طرائق تأليف كتبها، وعزا فريق ثالث الصعوبات إلى القائمين على التدريس، في حين اذ آخرون أنَّ سبب الصعوبات كامنة في طرائق التدريس، ويتفق الباحث مع من ذهب إلى أنّ الطريقة تُعد جزءاً كبيراً من المشكلة.

إنَّ طرائق التدريس المتبعة حاليا في مدارسنا مازالت تقليدية تركز على الحفظ والاستظهار فهي جامدة لا تحقق أهدافها ولا تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات مدة طويلة، وعلى الرغم من التطور التكنولوجي، فالطرائق لم تواكب ما حصل من تطور في مجالات الحياة كافة، ولاسيما مجال التعليم.

وتكمن مشكلة البحث في تعرف: فاعلية نمط تدريسي على وفق أنموذج برونر في تحصيل مادة النحو والاحتفاظ به عند طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات.

أهمية البحث:

إنّ نزول القرآن الكريم باللغة العربية زادها رسوخاً، وصارت أبعد اللغات مدى وأوسعها أفقاً، وأقدرها على النهوض عبر التطور الدائم، وليس هناك نظرية ولا فكرة ولا معنى من المعاني تعجز عنهُ اللغة العربية، بأن تصوره بالأحرف والكلمات تصويراً صحيحاً. وهي من اللغات الدقيقة التصوير والواسعة التعبير عما يجول في النفس، لأنها تمتاز بالمرونة في الاشتقاق (كبة، ٢٠٠١، ٢٠٠).

وتنقسم اللغة العربية على اقسام مختلفة من ناحية التدريس هي: القراءة، والخط، والإملاء، والتعبير، والقواعد، والتدريب اللغوي، والأناشيد، والمحفوظات، والنصوص ويقصد بتقسيم اللغة على أقسام تنسيق العمل في المحيط الدراسي وتحديد مدة زمنية لكل قسم ليصل بها التربويون إلى الغاية العامة (الشمري،٢٠٠٥: ٣٠).

ويعد النحو بمنزلة العمود الفقري للغة، ومن أبرز خصائصها وميزاتها، فبجهلها لا يمكننا أن نقرأ قراءة سليمة ولا نكتب كتابة صحيحة، فالكلام غير الخاضع للنحو يكون كلاماً لا يملك تلك الدلالة الواضحة فيما لو كان خاضعاً لتلك القواعد.

وتُعَدُّ دراسة القواعد النحوية وسيلة أساسية تؤدي إلى التعبير الصحيح وفهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر (أبو مغلي،٢٠٠٥: ٥٩).

ويرى عاشور والحوامدة أن هناك هدفين رئيسين لتدريس النحو، أولهما الهدف النظري وثانيهما الهدف الوظيفي- ويقصد بالهدف الوظيفي هو موضوعات قواعد اللغة المستعملة في لغة الطلبة تحدثاً وكتابةً- تندرج تحتهما الأهداف الآتية :

أولاً : تقويم اعوجاج اللسان، وتصحيح المعاني والمفاهيم ،ذلك بتدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والجمل و العبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد.

ثانياً : تمكين الطالب من القراءة والكتابة والحديث بنحوٍ خالٍ من أخطاء اللغة ، وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها.

ثالثاً : تيسير إدراك الطلبة للمعاني والتعبير عنها بوضوح ، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية.

رابعاً : توقف الطلبة على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد اللغة إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع و الصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.

خامساً : إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدراً مشتركاً من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد (عاشور والحوامدة ،٢٠٠٧: ١٠٦).

ومّما تقدم ندرك ما للنحو من أهميه كبيرة إذ إنها تساعد في الحفاظ على اللغة العربية على الرغم من وجود اللغات الدارجة بين

القبائل والبلدان العربية فلولا هذه القواعد لاستعمل كل قومٍ الألفاظ بحسب ما يريد وعليه فلا يمكن الاستغناء عنها وعن تعلمها وتعليمها .

وقد أكدت كثير من الندوات والمؤتمرات التي عقدت في داخل البلد وخارجه ضرورة التجديد والاعتماد على الطرائق الحديثة في التدريس ولا سيما تدريس النحو، فقد دعا المؤتمر المنعقد في عمان سنة ١٩٨٠ إلى ضرورة التنويع في الأساليب والطرائق التدريسية، وإعداد المدرس علمياً وتدريبياً (برمات،وآخرون،١٩٨٤ :١٠٩-١١٣).

وقد ترك لنا المهتمون بطرائق التدريس عدداً كبيراً من الطرائق، بعضها يصلح لتدريس علم بعينه، وبعضها يصلح لتدريس علوم مختلفة. ومن هذه الطرائق: المحاضرة، والإلقائية، والأسئلة، والاستجواب، والمناقشة الاجتماعية، والتسميع المشترك، والاستقرائية، والقياسية، والمشروع، والوحدات، وحل المشكلات وغير ذلك (الدليمي،٢٠٠٤: ٣٥).

ونتيجةً للتطور الكبير الذي شهده العلم في جميع المرافق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والثقافية، والتكنولوجية وغيرها حفز المختصين في مجال التعليم إلى الاهتمام بطرائق التدريس واستراتيجياته والسعي إلى تطويرها وإيجاد استراتيجيات جديدة في التدريس تساعد في تيسير الصعوبة الموجودة في محتوى المادة وتجعل الطلبة أكثر تقبلاً لها (البجة،٢٠٠٥ :٢٤).

وبناءً على ما تقدم، ولتجاوز ضعف الطلبة في النحو يجب علينا البحث عن استراتيجيات جديدة في تدريس هذه القواعد بدلاً من التمسك بالطرائق القديمة، لأن الطريقة بمنزلة الجسر الذي تعبر عليه المعلومات من المدرس إلى الطلبة، لذا يسعى الباحث إلى توظيف النمط الاستقبالي على وفق انموذج برونر في تدريس النحو، عسى أن تحمل في طياتها اليسر في تقديم النحو وتقبل الطالبات لها.

وتُعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة المتبعة في التدريس وتقوم على أساس النشاط الذي يقوم به المتعلم في مجابهة مشكلة من المشكلات تعترضهُ في موضوع ما، إن التعلم عملية تقوم على نشاط المتعلم، فالخبرة التي يقوم بها المتعلم نفسه هي التي تبقى معه في النهاية، وتصبح جزءاً من نفسه؛ لأنها مختلطة بتفكيره وشعوره ونشاطه (بدوي، ٢٠٠٣، ٢١٨).

وفي ضوء ما تقدم يمكن للباحث أن يحدد أهمية هذا البحث بما يأتي:

١- اللغة العربية التي اختارها الله سبحانه وتعالى لكتابه الخالد لتكون هي أيضاً خالدة بخلوده.

٢- قواعد اللغة العربية، لأنها الأداة التي تساعد الطلبة على اللفظ السليم والكتابة الصحيحة والفهم والإفهام.

٣- طرائق التدريس، التي تعُد القناة التي تمر بها المعرفة من المدّرس إلى الطالب.

٤- النمط الاستقبالي على وفق انموذج برونر فأنه قد يساعد على تطوير قدرة المتعلم ويمكنه من حل المسائل النحوية.

٥- عدم وجود دراسة سابقة عراقية أو عربية على حد علم الباحث واطلاعه تناولت اثر النمط الاستقبالي على وفق انموذج برونر في تحصيل النحو عند طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات.

ثالثاً: مرمى البحث:

١- معرفة أثر النمط الاستقبالي على وفق انموذج برونر في تحصيل النحو والاحتفاظ به عند طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات.

رابعاً: فرضيتا البحث:

للتثبت من مرمى البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

١-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة بالنمط الاستقبالي ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

٢-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ

لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة بالنمط الاستقبالي ومتوسط درجات الاحتفاظ لطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ.

خامساً : حدود البحث :

يتحدد هذا البحث بـ.

١- عينة من طالبات الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات بجامعة بغداد.

٢- عدد من موضوعات كتاب شرح ابن عقيل المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات بجامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

٣- مدة التجربة فصل دراسي واحد.

سادساً : تحديد المصطلحات :

-أنموذج برونر :

عرفه مرعي واخرون (١٩٨٥) "بانه الانموذج القائم على التعلم الاستكشافي يرتكز على عرض المعلم اقل ما يمكن من المعلومات للمتعلم لفسح المجال امامه كي يدرك (يتبصر) الصفات والعلاقات بأسلوبه الخاص" .(مرعي وآخرون ، ١٩٨٥ : ٥٨–٥٩)

كما عرفه السامرائي واخرون (١٩٩٤) "بانه الانموذج الذي يعتمد على المنهج الاستكشافي ويترك المجال ازاء المتعلمين لتكوين المفهوم واستيعابه" . (السامرائي وأخرون ، ١٩٩٤ : ٢٠٢)

اما التعريف الاجرائي لأنموذج برونر فقد عرفه الباحث وفقا للنمط الاستقبالي وكما يأتي :

-النمط الاستقبالي :

مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة بحسب النمط الاستقبالي التي يتبعها مدرِّس النحو_ الباحث _ بنحو متسلسل ومتتابع في أثناء تدريسه لموضوعات النحو المختارة .

-الاحتفاظ (**Retention**):

عرفه رزوق ١٩٧٧: بأنه " الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة أو الخبرة ". (رزوق، ١٩٧٧، ص ١٧)

وعرفه عاقل ١٩٨٨: بأنه " بقاء فعل المتعلم، أو خبرة خلال مدة لا يجري فيها أي تدريب " .(عاقل، ١٩٨٨، ص ٣٣٣)

التعريف الإجرائي للاحتفاظ: – هو الأثر الباقي من المعلومات والمعارف التي حصلت عليها (عينة البحث) طوال مدة التجربة، في مادة النحو مقيساً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار الاحتفاظ البعدي.

التحصيل:

١. عرفه (الخضيري) بأنه (مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف التعليمية نتيجة دراسة لموضوع من الموضوعات الدراسية (الخضيري ، ١٩٩٦ : ٨١) .

٢. وعّرفه (علام) أنه : " درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريب معين" (علام ،٢٠٠٠: ٣٠٥).

التعريف الإجرائي :

المعلومات والخبرات والمهارات التي اكتسبتها طالبات الصف الرابع – عينة البحث– مقاسة بالدرجات التي حصلن عليها من الاختبار التحصيلي البعدي في موضوعات النحو.

قواعد اللغة العربية :

عّرفها البجة أنها : " مجموعة من القوانين و الضوابط اللغوية التي تعد مظهراً من مظاهر رقي اللغة و دليلاً على حضارتها و بلوغها

مرحلة النضج والاكتمال" (البجة،٢٠٠٠ :٤٩٧) .

وعّرفها الدليمي طه أنها : " وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة" (الدليمي طه،٢٠٠٥ :١٥٠).

التعريف الإجرائي :

الموضوعات النحوية التي درست لطالبات الصف الرابع في قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ التي تدرس للمجموعتين التجريبية والضابطة في هذا البحث

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولا جوانب نظرية:

أ-التعلم عند برونر:

يرى ان التعلم يقع ضمن ثلاث عمليات، وهو يعترف ان مواقف التعلم المختلفة قد تستلزم تاكيدا لهذه العمليات او الجوانب بدرجات مختلفة.

العملية الاولى: اكتساب المعلومات الجديدة التي تحل محل المعرفة السابقة او التي تصقلها وهو يعد التعلم عملية تدريجية.

العملية الثانية: عملية التحويل (Transformation) ذلك ان التعلم يتضمن تحويل المعرفة بحيث تكون مفيدة للتلميذ وهو يقترح ان يتم خلال عملية التحويل أي تغيير المعلومات بطرق مختلفة بحيث نستطيع ان تمضي الى ما بعد الحقائق التي يزودونها بها في الاصل وهكذا نجده فاقدا للحفظ الصم السلبي مرتقياً ضرورة حدوث قدر من التحويل المعرفي في المواقف الجديدة لأنه لا يستفيد منها.

العملية الثالثة: وهي التقويم (Evaluation): تستهدف تحديد مدى ما طرأ على المعرفة الجديدة من تحويل بحيث تناسب الاعمال التي يتصدى لها الفرد وتصلح لها. ويقوم بهذا التقويم المعلم نفسه ووظيفة المعلم هامة في حالات كثيرة لأنه يساعد التلميذ على تنمية مهاراته ليقوم بتقويم تقدمه التعليمي بنفسه. (جابر، ١٩٨٠: ١٤٨-١٤٩)

ويرى برونر ان العملية التي تشتمل تعلم المفاهيم تتضمن ثلاث خطوات هي:

١.اكتساب معلومات جديدة تضاف او تصقل المعلومات التي تعلمها المتعلم سابقا.

٢.تنظيم المعرفة والمعلومات الجديدة للمواقف الجديدة والمتشابهة.

٣.التقويم أي التأكد من الطريقة التي تستخدم بها المعلومات والكيفية التي تعالج بها للوصول

الى المفاهيم الصحيحة. (Jouse، ١٩٨٠: ٢٧)

ويشير برونر الى ان هناك عمليتين تتعلقان بالمفاهيم هما تكوين المفاهيم واكتسابها وتسبق الاولى الثانية وتعد اساسا لها (غانم، ١٩٩٥: ١٠٥) ويرى برونر ان المفهوم يتألف من عناصر خمسة :

١.اسم المفهوم : ويشير الى الصنف الذي ينتمي اليه المفهوم .

٢.الامثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم .

٣.السمات المميزة وغير المميزة للمفهوم .

٤.القيمة المميزة : وتشمل كل ما هو مألوف في المفهوم اما غير المألوف فهو خارج القيمة.

٥.قاعدة المفهوم او القانون: وهي العبارة التي تحدد المفهوم وقد وضح برونر ان خطوتي الامثلة والتمييز بينها من اهم الخطوات اللازمة لاكتساب المفهوم. (بلقيس ، ١٩٨٣ : ٣٤)

نماذج تعليم المفاهيم عند برونر :

وتوجد ثلاثة نماذج لتعلم المفاهيم واكتسابها طور كل من برونر وزميله جاكولين جودبار (Jacqueline Goodnour) وجورج اوستن (Austin George) ولكل نموذج مجموعة مختلفة من الفعاليات ولكنها جميعها تطورت معتمدة على اساس مفاهيمي وهذه النماذج هي :

١.النمط الإستقبالي لاكتساب المفاهيم .

٢.النمط الاختياري (الانتقائي) لاكتساب المفاهيم .

٣.نمط المواد غير المنظمة لاكتساب المفهوم .

ويمكن القول ان نماذج برونر لتعليم المفاهيم واكتسابها يمكن استخدامها في مختلف الاعمار والمستويات . ويمثل نموذج اكتساب المفاهيم اداة تقويم فاعلة عندما يرغب المعلمون في تحديد نسبة اتقان التلاميذ للأفكار والمفاهيم التي طرحت من قبلهم كما يفيد النموذج ايضا من طرح افكار جديدة تتعلق بالمفاهيم التي يمكن ان تتبعها عمليات البحث او الاستقصاء واكتشاف معارف جديدة .(سعادة ، ١٩٨٨ : ٣٦٦)

اذ يتمثل النمط الاول لاكتساب المفاهيم في اكساب المفهوم¬ تحت ظروف الاستقبال في حين يتمثل النمط الثاني في اكساب المفهوم تحت ظروف الاختبار ، بينما يوجد نموذج ثالث يتمثل في تحليل المفاهيم من خلال بيانات او معلومات غير منظمة . ويعد النمط الاستقبالي اكثر مباشرة في تدريس الطلبة لعناصر المفهوم واستخداماتهم لها في عملية اكتساب عملية اكتساب المفهوم نفسه ويسمح النمط الاختياري للطلبة بتطبيق الوعي الخاص بالنشاط المفاهيمي بدرجة اكثر فاعلية عن طريق استخدام مبادراتهم الخاصة وتوجيهها كما يحول هذا النموذج نظرية المفاهيم

ونشاطات اكتسابه الى واقع حياتي عن طريق استخدام بيانات او معلومات غير منطقية.

ويمر التعلم على وفق النموذج الاستقبالي والموظف لاغراض البحث الحالي بالمراحل الاتية:

١. مرحلة تقديم البيانات او المعلومات وتحديد المفهوم او تعريفه ويمكن تقسيم هذه المرحلة الى:

أ. يقدم المعلم امثلة مصنفة الى ايجابية واخرى سلبية.

ب. يقارن الطلبة الخصائص في الامثلة الايجابية والسلبية.

ج. يطرح الطلبة الفرضيات ويختبرونها.

د. يصوغ الطلبة تعريفا للمفهوم في ضوء الخصائص الاساسية المتوفرة.

٢. مرحلة اختبار عملية اكتساب المفهوم:

ويمكن تقسيم هذه المرحلة الى:

أ. يحدد الطلبة امثلة اضافية للمفهوم غير مصنفة الى ايجابية او سلبية.

ب. دعم المعلم لفرضيات الطلبة وتسمية المفاهيم واعادة المفهوم بموجي الخصائص الاساسية الموجودة.

ج. طرح الطلبة للأمثلة .

٣. مرحلة تحليل استراتيجيات التفكير :

ويمكن تقسيم هذه المرحلة الى :

أ. وصف الطلبة للأفكار .

ب. مناقشة الطلبة لدور الفرضيات وخصائص المفهوم .

ج. مناقشة الطلبة لنوع الفرضيات وعددها . (سعادة ، ١٩٨٨ : ٣٧٣) .

ب:- الاحتفاظ :-

يطلق مصطلح الاحتفاظ في علم النفس التربوي على الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة. او انه الأثر الباقي من الخبرة الماضية، والمكون لأساس التعلم والتذكر وانتقال المهارات. (عاقل،١٩٨٨، ص٨٢)

إنَّ الصلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم، فكل تعلم يتضمن ذاكرة ، فإذا لم نتذكر شيئاً من خبراتنا السابقة لن نستطيع تعلم أي شيء. ويرى علماء النفس الذين يركزون على المعرفة بوصفها مفتاح الخبرة الإنسانية انه " إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشياء المتعددة للمعرفة التي نمتلكها ونستخدمها، فإن الذاكرة مخزن وهي مستقر ومستودع (Storage) نختزن فيه هذه المعلومات ، التي تصنف بدقة، وتوزع على أماكن متعددة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها " . (عبد الخالق، ١٩٨٩، ص ٣٢٤)

وهناك عوامل كثيرة تؤثر في الاحتفاظ نذكر منها:-

١- ان الدرس الذي يحدث له تعلم زائد (يرتفع الى محك التسميع الكامل مرة واحدة)، يُحتفظ به افضل من درس آخر قام المتعلم بمجرد تعلمه. وبوجه عام يتناسب الاحتفاظ مع كمية التعلم الأصلي ولكن ظهر بعد ذلك ان استمرار التدريب معقولة بعد التمكن من المادة هو أسلوب مفضل.

٢- ان الدراسات جميعها تتفق في أنها تبين وجود احتفاظ عالٍ في حالة المفاهيم العامة، والمعاني العريضة، والتفسيرات، من حالة الحقائق العلمية واللفظية. التي غالباً ما تبحث في الدراسات الكلاسيكية عن الذاكرة.

٣-من وجهة نظر عملية ، إن المادة ذات المعنى يحتفظ الطالب بها أكثر من غيرها إذا ما قيست بالمادة العديمة المعنى.

٤- ان وجود الروابط الداخلية، وتنظيم المادة المتعلمة وصلتها بالمتعلم نفسه ليس لأنها تسهل التعلم فقط ولكنها أيضاً مفيدة أو سهلة للاحتفاظ الجيد.

٥- أظهرت نتائج دراسة لابنجهاوس التي ايدها المجربون المحدثون ان درجة الاحتفاظ تكون مفضلة بالنسبة الى الدرس الطويل. فليس من الغريب ان الدرس الصعب (الطويل) يحتفظ به بصورة مفضلة، وذلك لأن الدرس الصعب يحتاج إلى دراسة طويلة ويتكون الاحتفاظ او الادخار القوي عن الدراسة الطويلة للمادة.

٦- ان توزيع مرات التدريب يؤثر في مستوى الاحتفاظ. وقد أظهرت الدراسات ان التدريب الموزع يفضل التدريب المكثف في حالة الاسترجاع المباشر . وفي حالة الاحتفاظ الطويل المدى من اسبوعين الى اربعة أسابيع يكون توزيع التدريب اكثر فعالية من تكثيفه. ولكن النتائج التجريبية الحديثة لا ترجح طريقة على أخرى، إذ تصلح كل طريقة لنوع من المواد ومع ذلك ظهر ان الجمع بين النوعين من التعلم {الموزع، والمجمع (المكثف)} اكثر فعالية في أداء الاختبارات.

٧-ان مستوى العزم (Intention) عند المتعلم على ان يتعلم يؤثر في مستوى الاحتفاظ، وفي معدل التعلم الأصلي ، فعندما أعاد الطلاب قائمة من الكلمات بحيث كان عند بعضهم عزيمة للتعلم، ولم يكن مثل هذا الأمر موجوداً عند بعضهم الآخر، وجد ان الفرق في مستوى الاحتفاظ كان في مصلحة الذين لديهم مثل تلك العزيمة. (توق،عبد الرحمن،١٩٨٤، ص ٢٦٣-٢٦٥)

ثانياً. دراسات سابقة :

بعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع

البحث الحالي وارتأى الباحث تقسيمها على محورين :

أولاً. دراسات المحور الاول :

اهتمت دراسات هذا المحور بالتعرف على اثر استخدام انموذج برونر التعليمي في بعض المتغيرات التابعة منها اذ ضم هذا المحور الدراسات التي انبثقت عن انموذج برونر الاستكشافي كدراسة .

١.الخفاجي ١٩٩٦:

اجريت هذه الدراسة في بغداد، وهدفت الى معرفة "اثر استخدام انموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها.

وتألفت العينة النهائية من (١٠٢) تلميذا وتلميذة بواقع (٣٤) تلميذ وتلميذة في كل مجموعة من المجاميع الثلاثة .

كما اعد الباحث اختباراً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم واستبقائها من خلال جدول مواصفات لتحديد عدد الفقرات المطلوبة والاهداف السلوكية المطلوبة وتم تحديد الفقرات ايضاً في ضوء مستويات المجال الذهني الثلاث (معرفة، فهم، تطبيق) من تصنيف بلوم وتم ايجاد صدق الاختبار وتحليل فقراته واستخراج مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة، ثم حساب ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار وكان معامل الارتباط (٠,٨٨) وتكون الاختبار من (٥٠) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية.

وباستخدام تحليل التباين لدرجات المجموعات الثلاث تبين وجود فروق ذات درجة احصائية في متغيري الاكتساب والاستبقاء ولمعرفة هذه الظروف استخدم اختبار احصائية في متغيري الاكتساب والاستبقاء ولمعرفة هذه الظروف استخدم اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين واظهرت النتائج ما يأتي :

١.تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست بواسطة نموذج برونر على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواسطة نموذج جانيه ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب واستبقاء المفاهيم الجغرافية .

٢.تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواسطة نموذج كانيه على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب واستبقاء المفاهيم الجغرافية.

٢.دراسة التميمي ١٩٩٧:

اجريت هذه الدراسة في بغداد، واستهدفت مقارنة اثر استخدام جانييه وانموذج برونر المكيفين في تعلم مفاهيم الحرارة وخواص المادة والضغط، ولأجل ذلك صاغ الباحث مجموعة فرضيات وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة كلية

المعلمين الصف الثاني في مدينة بغداد . ووزعوا على ثلاث مجموعات بواقع (٣١) طالبا وطالبة في المجموعة الواحدة درست المجموعة التجريبية الاولى على وفق انموذج التدريسي المطبق عن انموذج جانييه الاستنتاجي في تدريس المفاهيم المجردة والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريسها على وفق انموذج التدريسي المكيف الثاني عن انموذج برونر الانتقائي في تدريس المفاهيم والمجموعة الثالثة تم تدريسها على وفق الطريقة الاعتيادية بوصفها مجموعة ضابطة ، تم مكافأة المجموعات الثلاث في متغير الجنس ، الخلفية الدراسية ، الذكاء ، والمعلومات السابقة ، حدد الباحث المفاهيم الفيزيائية لموضوعي البحث ، كما اعد الخطط الدراسية لكل انموذج واعد الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذات البدائل الاربع ، متسماً بالخصائص السايكومترية من صدق ، ثبات وسهولة وصعوبة وتمييز ، وفعالية البدائل مستخدماً في بناء الاختبار الخارطة الاختبارية (جدول مواصفات) وقد استخدم في استخراج الثبات معادلة كيودر ريستشاردسون (٢٠) وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢٧) .

طبق الاختبار بعد الانتهاء من التجربة لغرض قياس الاكتساب ، وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي ولمعرفة اتجاه الفرق واستخدمت معادلة توكي وكانت النتائج كالاتي :

١. تساوي اثر انموذجي جانييه وبرونر المكيفيين في التحصيل الفوري لمفاهيم التجربة لدى طلبة المجموعتين .

٢. تفوق اثر انموذج جانييه المكيف على اثر الطريقة الاعتيادية في التحصيل الفوري .

٣. تفوق اثر انموذج برونر المكيف على الطريقة الاعتيادية في التحصيل الفوري .

٤. تفوق اثر انموذج جانييه المكيف على اثر انموذج برونر المكيف والطريقة الاعتيادية وتفوق انموذجي برونر المكيف على اثر استخدام الطريقة الاعتيادية في استبقاء الطلبة للمفاهيم الفيزيائية .

٣.دراسة الجبوري (٢٠٠١) :

اجريت هذه الدراسة في مدينة الموصل وهدفت الى تعرف على اثر انموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ولتحقيق ذلك اختار الباحث تصميماً تجريبياً من تصاميم الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ، واختبار بعدي ، واختيرت عشوائياً مدرسة قبة الصخرة الابتدائية في مركز محافظة نينوى لاجراء التجربة وبطريقة عشوائية ايضا اختيرت شعبتان من شعب الصف الخامس الابتدائي لتمثل عينة البحث ، بلغ عدد افرادها (٦٤) تلميذ وتلميذة وزعوا

عشوائياً بين مجموعتين مثلت شعبة (ب) البالغ عدد افرادها (٣١) تلميذا وتلميذة (المجموعة التجريبية) التي تعلمت النحو باستعمال انموذج برونر الاستقبالي ومثلت شعبة (أ) البالغ عدد افرادها (٣٣) تلميذاً وتلميذة المجموعة الضابطة التي تعلمت النحو باستعمال الطريقة التقليدية .

كافأ الباحث بين مجوعتي البحث احصائياً باستعمال (z-test) ومربع كاي في متغيرات : العمر الزمني ، ودرجة مادة اللغة العربية والمجموع العام لدرجات التلاميذ في الامتحان النهائي للعام الدراسي (٢٠٠٠/٩٩) والتحصيل الدراسي للابوين اذا اظهرت المعاملة الاحصائية عدم توافر فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في هذه المتغيرات .

وبعد ان حددت المادة العلمية التي تضمنت المفاهيم النحوية الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي صاغ الباحث الاغراض السلوكية للموضوعات التي بلغ عددها (٦٩) غرضاً سلوكياً واعد خططاً تدريسية لعدد موضوعات التجربة ولقياس اكتساب تلاميذ مجموعتي البحث للمفاهيم النحوية اعد الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من (٣٠) فقرة تحقق من صدقه الظاهري بعرضه على الخبراء المتخصصين باللغة العربية واصول تدريسها وصف المحتوى بالخرطة الاختيارية طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية للتأكد من وضوح فقراته ولحساب القوة التميزية وصعوبة الفقرات وحسب ثبات الاختبار بإعادة تطبيقه على عينة البنات بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول ، إذ بلغ معدل الثبات (٠,٨١) ليصبح جاهزاً للتطبيق النهائي الذي كشف عن وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعلمت بانموذج برونر .

ثانياً. دراسات المحور الثاني :

اهتمت دراسات هذا المحور بتحصيل قواعد اللغة العربية :

دراسة (الخوليّ، ١٩٧٩):-

"أثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين".

أجريت في الأردن في محافظة عمّان ، ورمت إلى تعرّف أثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليميّ للمعلمين، وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

آ- ما أثر استخدام الإذاعة التعليمية المسجلة في التحصيل المعرفيّ للطلبة في مادة قواعد اللغة العربية ؟

ب- ما أثر استعمال الإذاعة التعليمية المسجلة في اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية؟

ج- ما أثر استعمال الإذاعة التعليمية في السلوك التعليميّ للمعلمين؟

وتألفت عينة الدراسة من (١١) مدرسة اختيرت عشوائياً من مدارس محافظة عمّان الحكومية، واختيرت من كلِّ مدرسة أيضاً شعبتان عشوائياً خُصِصَتْ إحداهما للمجموعة التجريبية، والثانية للمجموعة الضابطة، وبلغ عدد الطلبة في العينة (٤٦٢) طالباً وطالبةً، واختير عشوائياً في المدرسة الواحدة معلمان متماثلان في الخبرة والمؤهل العلميّ ليشاركا في الدراسة وخُصِصَ أحد المدرسين عشوائياً للمجموعة التجريبية والآخر للمجموعة الضابطة.

وبعد انتهاء التجربة، أظهرت النتائج ما يأتي :

١.تفوق الطلبة الذين تعلموا قواعد اللغة العربية بالإذاعة التعليمية في تحصيلهم لقواعد اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموا القواعد بأسلوب التعليم الصفيّ العاديّ.

٢.تفوق الطلبة الذين تعلموا اللغة العربية بالإذاعة التعليمية في اتجاهاتهم نحو اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموها بأسلوب التعليم العادي.

٣.تكيف المدرسين الذين يعلمون اللغة العربية بالإذاعة التعليمية نحو عدم المباشرة في أنماط سلوكهم التعلّمية بالمقارنة مع المدرسين الذين يعلمونها بأسلوب التعليم العادي (الكخن، ١٩٩٢:٩٣-٩٥).

دراسة الكلاك ٢٠٠١

"اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها".

أجريت في العراق في كلية التربية بجامعة الموصل ، ورمت إلى تعرّف اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها.

و تألفت عينة الدراسة من(٨٠) طالبةً ،إذ اختارت الباحثة مدرستين، إحداهما كانت متوسطة الشيماء، لتكون إحدى شعبها البالغ عدد طالباتها (٤٠) طالبةً المجموعة الضابطة التي دُرِّسَتْ بالطريقة التقليدية، والأخرى متوسطة خولة بنت الأزور ،لتكون إحدى شعبها البالغ عدد طالباتها (٤٠) طالبةً المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ بأسلوب المواقف التعليمية .

وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعددٍ، وتكملة الفراغات بلغ عدد فقراته (٥٥) فقرة .

واعدّت الباحثة أداة لقياس الاتجاهات تكوّنت من (٢٩) فقرةً .

وبعد انتهاء التجربة، أظهرت النتائج ما يأتي: تفوق المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ بالمواقف التعليمية على المجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية (الكلاك ٢٠٠١ : ٧٠)

دراسة المولى :٢٠٠٣.

"أثر استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها".

أجريت في العراق في محافظة الموصل، ورمت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.

و تألفت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً، إذ أختار الباحث بنحوٍ قصديّ مدرستين، إحداهما كانت متوسطة الحدباء للبنين، لتكون إحدى شعبها، وهي شعبة (آ) المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (٢٧) طالباً بعد استبعاد الطلاب الراسبين، والثانية متوسطة العقيدة للبنين، لتكون إحدى شعبها، وهي شعبة (هـ) المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (٢٩) طالباً بعد استبعاد الطلاب الراسبين أيضاً.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائيّ، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كودر – ريتشارديسون "٢٠" لقياس ثبات الاختبار التحصيليّ.

وأعدّ الباحث ثلاثة اختبارات تكوينيّة واختباراً نهائياً وتكوّن الاختبار النهائيّ من " ٣٣ " فقرةً . ولقياس اتجاهات طلاب المجموعتين نحو قواعد اللغة العربية أفاد الباحث من أداة قياس الاتجاهات التي أعدتها عائشة الكلاّك عام ٢٠٠١ مع إدخال التعديلات عليها ولاسيما من حيث صياغة العبارات.

وبعد انتهاء التجربة، أظهرت النتائج ما يأتي :

١.توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تحصيل المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم للتمكّن مما يدل على فاعلية استخدام التعلم للتمكّن في التدريس.

٢.لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلاب نحو قواعد اللغة العربية.

موازنة الدراسات السابقة-:

سيوازن الباحث بين الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة ومكان إجرائها ونوع العينة وسنة الدراسة وأداة البحث والوسائل الإحصائية وابرز النتائج وسيعرض هذه الموازنة في جدول ملخص:

جدول (١) ملخص الدراسات السابقة

الباحث	سنة الدراسة	هدف الدراسة	مكان الدراسة	العينة	المرحلة	المادة	حجم العينة	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
الخفاجي	**1996**	معرفة "اثر استخدام انموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها	العراق	ذكور واناث	الابتدائية	الجغرافيا	**102**	اختبار المفاهيم	الاختبار التائي ، معامل ارتباط بيرسون .تحليل التباين	١.تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست بواسطة نموذج برونر على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواسطة نموذج جانيه ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب واستبقاء المفاهيم الجغرافية . ٢.تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواسطة نموذج كانيه على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب واستبقاء المفاهيم الجغرافية.
التميمي	**1997**	مقارنة اثر استخدام جانييه وانموذج برونر المكيفين في تعلم مفاهيم الحرارة وخواص المادة والضغط	العراق	ذكور واناث	الجامعية	الفيزياء	**93**	الاختبار التحصيلي	معادلة كيودر ريستشاردسون (٢٠) تحليل التباين الثنائي معادلة توكي	١.تساوي اثر انموذجي جانييه وبرونر المكيفيين في التحصيل الفوري لمفاهيم التجربة لدى طلبة المجموعتين . ٢.تفوق اثر انموذج جانييه المكيف على اثر الطريقة الاعتيادية في التحصيل الفوري . ٣.تفوق اثر انموذج برونر المكيف على الطريقة الاعتيادية في التحصيل الفوري .
الجبوري	**2001**	تعرف على اثر انموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية	العراق	ذكور واناث	الابتدائية	النحو	**64**	اختبار المفاهيم	**z–test**)) ومربع كاي	وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعلمت بانموذج برونر .
الحوليّ	**1979**	تعرّف أثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل الطلبة وإتجاهاتهم نحو اللغة العربية والسلوك التعليميّ للمعلمين	الاردن	طلبة ومعلمين ذكور واناث		اللغة العربية	**462**	الاختبار التحصيلي		١.تفوق الطلبة الذين تعلموا قواعد اللغة العربية بالإذاعة التعليمية في تحصيلهم لقواعد اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموا القواعد بأسلوب التعليم الصفيّ العاديّ. ٢. تفوق الطلبة الذين تعلموا اللغة العربية بالإذاعة التعليمية في اتجاهاتهم نحو اللغة العربية على الطلبة الذين تعلموها بأسلوب التعليم العادي. ٣.تكيف المعلمين الذين يعلمون اللغة العربية بالإذاعة التعليمية نحو عدم المباشرة في أنماط سلوكهم التعلّمية بالمقارنة مع المعلمين الذين يعلمونها باسلوب التعليم العادي

الكلاك	2001	إلى تعرّف اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها	العراق	اناث	الاول المتوسط	اللغة العربية	80	الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه		تفوق المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ بالمواقف التعليمية على المجموعة الضابطة،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطالبات نحو قواعد اللغة العربية
المولى	2003	تعرّف أثر استخدام استراتيجية التعلّم للتمكّن في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها	العراق	ذكور	الثاني المتوسط	اللغة العربية	56	الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لعائشة الكلاّك عام ٢٠٠١	الاختبار التائيّ، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كودر – ريتشارديسون "٢٠"	١.توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تحصيل المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم للتمكّن مما يدل على فاعلية استخدام التعلم للتمكّن في التدريس. ٢.لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلاب نحو قواعد اللغة العربية.

اجراءات البحث

اولا : عينة البحث

– اختيرت كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية اختيارا قصديا لتطبيق تجربة البحث لأسباب تتعلق بالباحث فهو تدريسي فيها وبذلك يضمن تعاون الاساتذة والطالبات فيها .

– اختيرت شعبة (ب) من طالبات الصف الرابع قسم اللغة العربية عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية، بينما مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الضابطة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧٣) طالبة، وبعد استبعاد الطالبات اللاتي لا يحققن تكافؤاً في العمر الزمني والطالبات الراسبات إحصائيا من السنة الدراسية الماضية إذ بلغ عددهن (١٣) طالبة من المجموعتين التجريبية والضابطة، كي لا تؤثر خبرتهن السابقة والعمر الزمني في نتائج البحث، وبهذا يصبح عدد أفراد عينة البحث (٦٠) طالبة منها (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة .

ثانيا : التصميم التجريبي

اختار الباحث أحد التصاميم ذات الضبط الجزئي باختبار بعدي وللمجموعتين التجريبية والضابطة(المجموعة التجريبية تستعمل النمط الاستقبالي، والمجموعة الضابطة التي تستعمل الطريقة المتبعة)، وكما في شكل (١):

المجموعة		المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	تكافؤ المجموعتين	النمط الاستقبالي	الاختبار التحصيلي والاحتفاظ
الضابطة		–	

شكل (١)التصميم التجريبي المستعمل في التجربة

ثالثا : تكافؤ مجموعتي البحث

قبل الشروع في التجربة عمل الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة وذلك بعد أن تجاوز التكافؤ في متغير الجنس فكلتا المجموعتين من جنس واحد، كما ضمن الباحث متغير المدرس، إذ سيدرس مجموعتي البحث بنفسه، وعمل على تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية :

أ-العمر الزمني :

و يقصد به عمر الطالبة محسوبا بالأشهر ، وقد حصل الباحث على البيانات الخاصة بعمر الطالبات الزمني من البطاقات المدرسية للطالبات، وحسب أعمار الطالبات لغاية ٢٠١٢/١/٣ ، بلغ متوسط العمر الزمني لطالبات المجموعة التجريبية (١٦٤,٤٤) ومتوسط العمر الزمني لطالبات المجموعة الضابطة قد بلغ (١٦٢,٣٦) ، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، إذ أن القيمة التائية المحسوبة هي (٠,٨٦) أصغر من الجدولية البالغة (١,٦٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك يعني تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في هذا المتغير، وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

الوسط الحسابي ،الانحراف المعياري، القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغيرات التكافؤ لطالبات مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٥٨
					المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	تجريبية	30	164.44	10.06	0.86	671,1	غير دال
	ضابطة	30	162.36	6.68			
اختبار الخبرة السابقة	تجريبية	30	35.44	12.79	1.563		غير دال
	ضابطة	30	42.32	17.91			

ب-الخبرة السابقة :

هو ما يمتلكه أفراد عينة البحث من المعلومات النحوية التي تتضمنها المادة التعليمية قيد التجربة والتي تؤثر في المتغير التابع.

أعدّ الباحث اختبار الخبرة السابقة من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة التكميل والمقالية بلغ عدد فقرات الاختبار (١٩) فقرة (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ،٥ فقرات من نوع التكميل ،٤ فقرات مقاليه)[1] وطبق الاختبار على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الأحد ٢٠١١/١١/٣٠ ، وبعد إجراء عملية تصحيح إجابات الطالبات استخرجت درجات كل طالبة وفي كل مجموعة .

بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الخبرة السابقة (٣٥,٤٤) أما متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فقد بلغ (٤٢,٣٢) ، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، إذ أن القيمة التائية المحسوبة هي (١,٥٦٣) أصغر من الجدولية البالغة(١,٦٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ف المعرفة المسبقة في موضوعات النحو ذات العلاقة بالمادة قيد التجربة، وكما موضح في جدول (٢)

[1] بلغت الدرجة الكلية للاختبار ١٠٠ درجة ، ٦٠ درجة للأسئلة المقالية ، ٤٠ درجة للأسئلة الموضوعية

رابعا: مستلزمات البحث

أ- تحديد المادة العلمية :

تحددت المادة العلمية لتدريس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بمجموعة من موضوعات كتاب شرح ابن عقيل المعتمد تدريسه في قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات وحرص الباحث على حصول المجموعتين التجريبية والضابطة على العدد نفسه من الحصص الدراسية والبالغة ثلاث حصص أسبوعيا وبواقع ثلاثة أيام في الأسبوع ، عمل الباحث مع رئاسة القسم على ترتيب جدول الدروس الأسبوعي ترتيباً متناوباً للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وحرص الباحث على نيل المجموعتين التجريبية والضابطة الأمثلة والوسائل التعليمية والواجبات البيتية والأنشطة نفسها أثناء عرض الموضوعات الدراسية .

ب- صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (عقيلان،٢٠٠٠ :٧٢).

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي او صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها، وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة، وخطواتها معروفة، وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة (بدوي،٢٠٠٣ :٨١) .

ولصياغة أهداف سلوكية للمادة ، اطلع الباحث على عدد من المصادر ذات العلاقة بأهداف تدريس اللغة العربية، وحلل المادة العلمية الداخلة في التجربة، فصاغ (١١٨) هدفاً سلوكياً ،موزعة على المستويات الأربع الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل). وللتثبت من صدقها عُرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وفي اللغة العربية وآدابها؛ (ملحق ١) للتثبت من مدى تغطيتها للمادة العلمية، وصحة صياغتها، وصدق

تصنيفها، وإمكانية حذف أو إضافة أهداف أخرى .

وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم، أعيدت صياغة عدد من الأهداف، وأُجريت التعديلات على عدد آخر وحذفت اربعة أهداف لعدم صلاحيتها، واعتمدت النسبة المئوية معياراً على صلاحية وملاءمة الأهداف، وعد الباحث الهدف صالحاً إذا حصل على نسبة موافقة ٨٠%، وبذلك أصبح إجمالي الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (١٠٤) هدفا.

ج-إعداد الخطط التدريسية:

أعدّ الباحث الخطط التدريسية يومية وذلك كجزء من متطلبات البحث، إذ بلغ عددها (٦٠) خطة تدريسية لتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (٣٠) خطة لتدريس المجموعة التجريبية وفق النمط الاستقبالي و(٣٠) خطة لتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

وقد تم عرض أنموذجين من الخطط التدريسية أنموذج حسب النمط الاستقبالي - ملحق (٢) -والآخر حسب الطريقة الاعتيادية على مجموعة من الخبراء وبعد استعان الباحث بآرائهم تم تعديل جوانب منها لتكون في صيغتها النهائية .

خامسا: اداة البحث

الاختبار التحصيلي: أعدّ الباحث اختبارا تحصيليا للمادة العلمية قيد التجربة مراعيا أن يكون شاملا للمحتوى التعليمي للمادة، إذ وضعت لكل هدف سلوكي فقرة اختبارية أو أكثر، وتألف الاختبار من (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتوزعت على مستويات بلوم (Bloom) الاربعة من المجال المعرفي .

خطوات إعداد فقرات الاختبار التحصيلي:

١-اعداد جدول المواصفات

أعدّ الباحث جدول مواصفات لعدد من موضوعات شرح ابن عقيل ويضم وزن كل الفصل ووزن الأهداف السلوكية. جدول٣

جدول (٣)

جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي

ت	الأهداف المحتوى	عدد الاهداف	النسبة المئوية	معرفة ٣١%	فهم 28%	تطبيق 26%	تحليل 14%	المجموع 100%
1	أسلوب الطلب	15	45 %	6	5	4	3	18
2	تقديم المبتدأ على الخبر	5	15 %	2	2	2	–	6
3	تقديم المفعول به على فعله	6	18 %	2	2	2	1	7
4	اسلوب المدح والذم	7	21 %	3	3	2	1	9
	المجموع	33	100%	13	12	10	5	40

٢-صياغة تعليمات الاختبار

أ- تعليمات الإجابة:

أُعدت التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات الاختبار لتؤكد على الطالبات قراءة كل سؤال بدقة وتنفيذ ما هو مطلوب في صيغة السؤال على ورقة الإجابة المرفقة، والإجابة عن الفقرات جميعها من غير ترك أياً منها بلا إجابة وعدم اختيار أكثر من إجابة بالنسبة لفقرات الاختيار من متعدد وعلى عدد الأسئلة والاهتمام بزمن الإجابة وطريقة توزيع الدرجات على الأسئلة فضلا عن توضيح الهدف من الاختبار .

ب- تعليمات التصحيح :

وضع الباحث إجابة انموذجية لجميع الفقرات الاختبارية تم الاعتماد عليها في تصحيح الاختبار، وتم توزيع الدرجة الكلية للاختبار وهي (٨٠) إذ أعطيت لكل فقرة موضوعية درجتان للإجابة الصحيحة وصفراً في حالة الإجابة الخاطئة أو ترك الفقرة دون إجابة إذ تعامل معاملة الإجابة الخاطئة .

٣-التطبيق الاستطلاعي

إن الغرض من هذا التطبيق هو معرفة وضوح فقرات الاختبار التحصيلي وتحديد مدى غموض أو صعوبة أي فقرة وتشخيص الفقرات التي تحتاج إلى تعديل . وكذلك معرفة الزمن الذي قد تستغرقه الإجابة على فقرات الاختبار.

اختيرت (٣٢) طالبة من طالبات الصف الرابع لتشكل العينة الاستطلاعية.

طبّق الاختبار على العينة الاستطلاعية بتأريخ ٢٠١٣/٣/١٦ بعد إعلامهم مسبقا بموعد الاختبار، وتم تسجيل الزمن المستغرق الذي كان بمتوسط قدره (٩٠) دقيقة، وتم التحقق من وضوح فقرات الإجابة وعدم غموضها .

٤-صدق الاختبار

إن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه (بدوي،٢٠٠٣: ١٢٠).

ولتحقيق ذلك عرضت فقرات الاختبار على عدد من الخبراء المتخصصين في مجال طرائق تدريس النحو والقياس والتقويم، وبعد جمع آرائهم تبين أن جميع الفقرات صالحة للتطبيق مع تعديل بسيط لبعضها، وباستعمال مربع كاي لمعرفة صلاحية الفقرات عند مستوى (٠،٠٥) عدت الفقرة صالحة إذا حصلت على موافقة (٧٨%) فما فوق من آراء الخبراء .

٥-تحليل فقرات الاختبار

تعد عملية تحليل نتائج الاختبار التحصيلي جزء أصيل وحيوي في عملية بناء الاختبارات التحصيلية ، فبعد بناء الاختبار وتطبيقه يعمد واضع الاختبار بعملية تحليل نتائجه ليتعرف فاعلية الأسئلة التي يستعملها في اختباره ، وليحتفظ بالأسئلة التي تؤدي دوراً فعالاً في الاختبار ، ليتمكن من استعمالها في اختباراتك لاحقة، ويتخلص أو يعدل الأسئلة التي أثبتت نتائج التحليل أنها لا تؤدي دورا فعالاً في الاختبار (مقبل، ١٩٩٤: ١٣٣) .

وبعد أن طبّق الاختبار على عينة استطلاعية وتصحيح أوراق الإجابة تم ترتيبها تنازلياً وتقسيمها إلى نصفين متساويين، أي إلى فئتين هما (أعلى ٥٠ %) و(أدنى٥٠ %)، إذ يشير(عودة، ١٩٩٩) أنه إذا كان عدد الطلبة قليلاً نسبيا فانه يمكن تقسيمهم على فئتين هما (أعلى ٥٠ %) و(أدنى ٥٠ %) (عودة، ١٩٩٩، ٢٨٦) بعدها جمعت الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة لكل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا ومن ثم حسب معامل الصعوبة والتمييز فعالية المموهات (البدائل الخاطئة) للفقرات.

أ- صعوبة فقرات الاختبار:

تشكل عملية حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عملية ضرورية وهامة في بناء الاختبار ،لأنها تسهم في الحكم على صلاحية الفقرة ومناسبتها

لأغراض القياس (عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٤٠).

حسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار إذ تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (٢٩، ٠— ٧٨، ٠) .

ويشير(عودة) بأن أي فقرة تقع بين معاملات صعوبة (٢٠، ٠.٨٠، ٠) يمكن أن تكون مقبولة وينصح بالاحتفاظ بها (عودة، ١٩٩٩: ٢٩٧)

وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث مناسبة معاملات صعوبتها

ب- قوة تمييز فقرات الاختبار:

تعني قوة تمييز الفقرة قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (أبو صالح، ١٩٩٥: ٢١٥) تم حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، فتراوحت قيمتها بين (٢٥، ٠ .٥٦، ٠) ويشير (عودة) بأن أي فقرة ذات معامل تمييز (صفر- ١٩، ٠) تعد ضعيفة التمييز و ينصح بحذفها(عودة ، ١٩٩٩: ٢٩٥) ولذلك لم يتم حذف أي فقرة بسبب قدرتها التمييزية بل تم تعديل بسيط لبعضها.

ج-فعالية المموهات (البدائل الخاطئة):

إن فقرات الاختيار من متعدد في الأسئلة الموضوعية تكون أحيانا ضعيفة أو سيئة وذلك لعيب في المموهات ، فإذا كانت هذه المموهات غير فعالة أو لا تقوم بالوظيفة التي ينبغي أن تقوم بها وهي تضليل الطلاب وتشتيت انتباههم عن الجواب الصحيح ، فان الطالب يختار المموه بسرعة أكبر مما لو كانت هذه المموهات فعالة، وعليه فإن على مصمم الاختبار أن يتأكد من أن كل مموه يحقق الشرطين:

١- أن يكون المموه جذاباً ومغرياً للطلاب بحيث يختاره بعضهم .

٢- أن يكون عدد الذين جذبهم المموه من المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا (أبو صالح، ١٩٩٥: ٢١٦.٢١٧) .

وبعد أن تم استعمال معادلة فعالية المموهات (البدائل الخاطئة) وجد أنها تحقق الشرطين المذكرين وبذلك تعد البدائل الخاطئة جميعها فعالة. .

٦- ثبات الاختبار

تعد الأداة ثابتة إذا أعطت النتائج أنفسها عند تطبيقها مرة أخرى في الظروف نفسها، وللتثبت من ثبات الاختبارات التحصيلية (ثورندايك، ١٩٨٩: ٧٧)، إذ قسمت درجات الاختبار على درجات

زوجية وفردية وأحصيت إجابات الطلبة عن كل فقرة، ثم حسب الثبات بمعامل ارتباط بيرسون فبلغ بعد التصحيح(٠,٨٩) ويعد معامل الثبات مقبولاً إذا كانت قيمته أكبر من (٠,٧٩) وبذلك اصبح الاختبار جاهزا بصيغته النهائية.(ملحق ٣) ، (عودة، ١٩٩٨: ٢٧٩).

سادسا : اجراءات التطبيق

١.تطبيق التجربة:

بدأت التجربة في يوم الاحد الموافق ٢٠١٤/١/٤ وانتهت في يوم الخميس ٢٠١٤/٤/٨ وقد تم تدريس كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع خمس حصص لكل مجموعة أسبوعيا فضلاً عن حصص إضافية تم فيها مراجعة المادة أو إجراء اختبارات أسبوعية أو لتكملة حل أي تمرينات متبقية ، وهذه الحصص متساوية العدد لكل من المجموعتين .

٢. تطبيق الاختبار :

طبق الاختبار يومي الأربعاء والخميس المصادفين ٢٠١٤/٤/٢٥، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، صحح إجابات الطلبة بإعطاء درجة (صفر) للإجابة المغلوطة، ودرجتين للإجابة الصحيحة.

سابعا: الوسائل الاحصائية

تبعا لمتطلبات البحث فقد تم استعمال وسائل إحصائية متنوعة وكما يأتي:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test).

٢- معادلة صعوبة الفقرة .

٣- معادلة تمييز الفقرة .

٤-معادلة فعالية البدائل الخاطئة (المموهات)

٥-معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات.

٦-معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات.

نتائج البحث

يضم هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها وتفسيرها والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث، وأبرز التوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث :

أولاً – عرض النتائج :

١.التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على عدم حصول فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي تستعمل النمط الاستقبالي ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي تستعمل الطريقة الاعتيادية .

أظهرت النتائج الإحصائية لدرجات الاختبار التحصيلي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية هو (١٧,٣٩٤) ومتوسط درجات

المجموعة الضابطة هو (١٥,١٣١)، كما موضح في جدول (٤)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، دلت النتائج على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المجموعتين، لمصلحة المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة هي (١٨٤،٢) أكبر من الجدولية البالغة (٦٧١،١) ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، مما يعني أن النمط الاستقبالي لها أثر في التحصيل .

جدول (٤)

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	17.394	4.487	05,0	58	184,2	671,1	دالة
الضابطة	30	15.131	4.556					

الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات اختبار التحصيل لطالبات مجموعتي البحث

2.التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة قواعد اللغة بالنمط الاستقبالي ومتوسط درجات الاحتفاظ لطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ.

أظهرت النتائج الإحصائية لدرجات الاختبار التحصيلي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية هو (١٨,٣١٥) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة هو (١٤,٠٥٢) ، كما موضح في جدول (٥)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، دلت النتائج على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المجموعتين، لمصلحة المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة هي (٢,٨٨٩) أكبر من الجدولية البالغة (١,٦٧١) ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، مما يعني أن النمط الاستقبالي لها أثر في التحصيل .

جدول (٥)

الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات اختبار الاحتفاظ لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	18.315	4.954	0.05	58	2.889	1.671	دالة
الضابطة	30	14.052	4.893					

ثانياً – تفسير النتائج :

أظهرت نتائج البحث وجود اختلاف بين المجموعة التجريبية التي دُرست على وفق النمط الاستقبالي والمجموعة الضابطة التي دُرست على وفق الطريقة الاعتيادية لمصلحة النمط الاستقبالي في تحصيل المعلومات النحوية، وقد يعزى السبب إلى أن النمط الاستقبالي يجعل من الطالبات محوراً للعملية التعليمية، فالطالبة في الموقف التدريسي تكون مشاركة ونشطة ومفكرة وأن حداثة الطريقة والأسئلة والمناقشات التي تتخلل الموقف التدريسي تثير حب التعلم لدى المتعلم وتزيد من درجة انتباهه للدرس .

ثالثاً – الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

١. فاعلية النمط الاستقبالي في تحصيل المعلومات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات

٢. أن النمط الاستقبالي يستند إلى تنظيم المعرفة مما يؤدي إلى استبقائها في بُنية الطالبة المعرفية وإن اختلفت الخطوات أو الأساليب .

رابعاً – التوصيات :

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١. استعمال النمط الاستقبالي في تدريس المسائل النحوية كجزء مهم وجانب ضروري من جوانب تدريس النحو عند الحاجة .

٢. الاهتمام بالطلبة وتفعيل دورهم بشكلٍ أكبر في حل المسائل النحوية واقتصار دور المدرس على الإشراف والتوجيه عند الضرورة .

٣. فتح دورات لمدرسي مادة اللغة العربية لتعريفهم بأنماط متعددة من أساليب التدريس ، لكي يحصلوا على تدريبٍ كافٍ يعطيهم

القدرة لمعرفة متى وأين وكيف يمارس أسلوبا بعينه.

خامساً – المقترحات :

استكمالا للبحث يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وملاحظة مدى تأثر تحصيل الطلبة بمادة الادب واستبقائها.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية أخرى للتعرّف على أثر النمط الاستقبالي في التحصيل.

٣. استعمال استراتيجيات مختلفة ومعرفة أثرها في عددٍ من المتغيرات مثل :القدرة على حل المسائل ، مهارات حل المسائل، التحصيل، الاستبقاء، والتفكير النحوي.

المصادر

١- أبو صالح، محمد صبحي وآخرون: القياس والتقويم، ط ٥، مطابع الكتاب المدرسي، الجمهورية اليمنية .١٩٩٥.

٢- أبو مغلي، سميح ، الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمان،الاردن،٢٠٠٥ م.

٣- أحمد ، شكري سيد: البحث عن مشكلة مشابهة أو مرتبطة كإحدى الاستراتيجيات لحل المشكلات الرياضية ، مجلة التربية ، عدد (٧٥) ، قطر، ١٩٨٦.

٤- الأحمد ، ردينة عثمان ، وحذام عثمان . طرائق التدريس منهج ، أسلوب ، وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١ .

٥- الأمين، إسماعيل محمد: طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، دار الفكر العربي ، القاهرة . ٢٠٠١.

٦- البجة، عبد الفتاح حسن: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين ، ٢٠٠٥ .

٧- ـــــ: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ،الأردن، ٢٠٠٠ .

٨- بدوي ، رمضان سعد: استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، ٢٠٠٣.

٩- البكري، عبد الكريم عبد الله يحيى، بناء برنامج فيديو تعليمي في مادة التاريخ ومعرفة أثره في التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة – جامعة بغداد –كلية التربية ،٢٠٠٣.

١٠- ثورندايك، رو برت : القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الأردني، ١٩٨٩.

١١- الجمرة ، محمد عيسى :" استراتيجية في حل المسألة الهندسية وأثرها في مقدرة الطلبة على حلها " ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن ، ١٩٩١.

١٢- الجواري ، احمد عبد الستار : نحو التيسير ، دراسة ونقد منهجي ، جمعية نشر العلوم والثقافة ، بغداد ، ١٩٨٥ م .

١٣- الخضيري، حضر سعود: طرق وأساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٢٥، العدد ١١٨، الدوحة،١٩٩٦.

١٤- الدليمي، طه علي حسين و سعاد عبد الكريم الوائلي : اتجاهات حديثة قي تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب الحديثة ، إربد ،الأردن ، ٢٠٠٥ .

١٥- الدليمي، كامل محمود نجم: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ٢٠٠٤.

١٦- الصماوي، عبد الله، وماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤.

١٧- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة ، محمد فؤاد: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار الميرة للنشر والتوزيع ،عمان الاردن،٢٠٠٧م.

١٨- عبادة، احمد، قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في مرحلة التعلم الاعدادي، مطابع سلوان، القاهرة ،٢٠٠١.

١٩- عبد الهادي، نبيل : القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ١٩٩٩.

٢٠- عقيلان، إبراهيم محمد : مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،٢٠٠٠.

٢١- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة ، ٢٠٠٠.

٢٢- عودة، أحمد: القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الإصدار الثالث، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن .١٩٩٩.

٢٣- كبة، نجاح هادي،" في طرائق تدريس اللغة العربية "، مجلة لغة الضاد، ج٤، منشورات المجمع العلمي، ٢٠٠١ .

٢٤- كوافحة، تيسير مفلح . القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٣ .

٢٥- المعمري، ألطاف محمد عبد الله :" أثر استخدام استراتيجية مقترحة في ضوء أسلوب النظم في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية والميول نحو المادة" ، رسالة ماجستير ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، ٢٠٠٢ .

٢٦- مقبل، محمد سعيد: تحليل نتائج الاختبار التحصيلي، مجلة رسالة المعلم ، مجلد (٣٥)، عدد (١)، ١٩٩٤.

مؤشرات التنمية الريفية في قضاء الشامية (الواقع التعليمي – أنموذجاً)

أ.م.د حسون عبود دبعون الجبوي الباحث فلاح فرمان الحميداوي
جامعة القادسية /كلية الآداب / قسم الجغرافية
تايخ الطلب :٢٠١٩/١٢/٩
تاريخ القبول : ٢٠٢٠/١/١٤
الأميل :Hf810728@gmail.com

المستخلص

تمثل عملية التنمية للخدمات التعليمية مجالاً واسعاً لتغير واقع حال ريف قضاء الشامية نحو الأفضل وتغير المستوى التعليمي لسكانها من خلال الكشف عن اهم الإمكانات في منطقة الدراسة والسعي لوضع استراتيجية تنموية تهدف لاستثمارها بشكل امثل، وإيجاد فرص عمل وتحسين مستوى الخدمات المجتمعية لاسيما الخدمات التعليمية من خلال التعرف على واقع التعليم الابتدائي ومستوياته و دراسة التوزيع المكاني لها، بالإضافة الى معرفة المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد مستوى كفاءتها، ودورها في خلق طاقة بشرية تمتلك قدرات فكرية تسهم في بناء وتطوير الواقع الريفي وتنميته في منطقة الدراسة، وقد ضم البحث ثلاثة مباحث اذ تناول المبحث الأول الإطار النظري الذي يتكون من المشكلة والفرضية بالإضافة الى المنهج التحليلي واستخدام الأساليب الكمية الأخرى فضلا عن البيانات التي تم الحصول عليها من الدوائر الحكومية بالإضافة الى حدود البحث، فيما تناول المبحث الثاني التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية لريف قضاء الشامية وتناول المبحث الثالث فقد تناول كفاءة التعليم في ريف قضاء الشامية، وتوصل البحث الى جملة من الاستنتاجات أهمها ان المدارس في جميع الوحدات الإدارية لا تتوزع بشكل متساوي، بالإضافة الى ارتفاع نسبة التحاق الذكور على الإناث لأسباب تتعلق بقلة مدارس الأناث وكذلك قلة الأبنية المدرسية وارتفاع نسبة المستوطنات التي تفتقر للخدمات التعليمية.

Abstract

The development process, especially in rural areas, represents a wide scope for changing the reality of the study area for the better and

reviving the living standard of its population by revealing the most important potential in the study area and seeking to develop a development strategy aimed at optimizing its investment and providing job opportunities as well as improving the level of community services, especially educational services through Identify the reality and levels of education as well as study the spatial distribution in addition to know the most important indicators through which to identify the levels of functional efficiency of these services, and their role in creating human capacity possess intellectual capacity contribute to Ben The research included three topics, the first of which dealt with the theoretical framework, which consists of the problem, hypothesis and objective, as well as the analytical research methodology, the use of other quantitative methods and data collection from government departments in addition to the research boundaries. The third topic dealt with the functional competence of educational services in the Shamiya countryside. The research reached a number of conclusions, the most important of which are the number of schools is not evenly distributed in all administrative units. The high rate of male enrollment for females due to the lack of female schools as well as the lack of school buildings and the high percentage of settlements not served in education.

المقدمة

تمثل التنمية لاسيما الريفية احد تلك الموضوعات التي اهتم بها العديد من الباحثين ،ذلك لأهميتها في تحقيق الأمن الغذائي كذلك لها أهمية في الجانب الاقتصادي والخدمي الذي تمثل فيها الخدمات التعليمية الأساس الرصين الذي ترتكز عليه جميع جوانب الحياة من خلال بناءه للمجتمع وجعله يتمتع بطاقات علمية وفكرية يكون لها دور في إدارة نشاطات الحياة الاجتماعية والاقتصادية و الخدمية، فأن دراسة الخدمات التعليمية تشكل أهمية ودور كبير، لا تقل عن الخدمات المجتمعية الأخرى لاسيما الصحية والخدمة الترفيهية ،وجاء هدف البحث بالكشف عن اهم الإمكانات الجغرافية الذي يحتويها ريف ق.ض الشامية وكذلك الكشف عن واقع التعليم الابتدائي ومدى كفاءته الوظيفية، بالإضافة الى بذل الجهود لاستثمار تلك الإمكانات المتاحة بهدف تغير واقع حياة السكان ورفع مستواهم التعليمي فلا بد من توفيرها في منطقة الدراسة كونها تمثل القطاع الرئيسي الذي يدعم التنمية بصورة عامة والتنمية الريفية خاصة ،اما أهمية البحث فقد تمثلت بسعة مساحة المنطقة الريفية فضلاً عن أهمية الجانب التعليمي في بناء المجتمع ونقله من واقع الى آخر من خلال تقليل الفوارق التنموية بين منطقة الدراسة والمنطقة الحضرية، ،وقد ضم البحث ثلاث مباحث ،تمثل المبحث الأول بالإطار النظري الذي جاء فيه مشكلة البحث وفرضية البحث وهدف البحث ومنهج البحث الذي اعتمد على جمع البيانات من المصادر المكتبية والدوائر الرسمية فضلاً عن الدراسة الميدانية واجراء المقابلات الشخصية، اما حدود البحث التي تمثلت بريف ق.ض الشامية وهو احد الأقضية التابعة الى محافظة القادسية، والذي يتكون من اربع وحدات إدارية هي(مركز قضاء الشامية و ناحية غماس وناحية المهناوية و ناحية الصلاحية)،بالإضافة الى المفاهيم كالخدمات والخدمات التعليمية والكفاءة الوظيفية فيما اكد المبحث الثاني على دراسة التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في ريف قضاء الشامية وجاء المبحث الثالث بالكفاءة الوظيفية للخدمات التعليمية.

المبحث الأول: الإطار النظري

اولاً: مشكلة البحث

لكل دراسة هنالك مشكلة يهتم بها الباحث من اجل إيجاد الحل الأمثل لها، فتمثلت مشكلة البحث بنقطتين هما:-

١-ما واقع الخدمة التعليمية في ريف قضاء الشامية؟ وكيف تتوزع مكانيا؟

٢- هل تحقق خدمة التعليم كفاءة وظيفية بحسب المعايير التربوية؟

ثانياً: فرضية البحث

تمثل الفرضية إجابة مبدئية عن تساؤلات مشكلات البحث والمتمثلة ب:-

١-تتمتع منطقة الدراسة بالخدمات التعليمية للمرحلة الابتدائية إلا أنها تعاني من نقص في اعداد المباني والكوادر فضلا عن التوزيع الجغرافي الذي قد يكون غير منصف .

٢-يمكن ان تتحقق الكفاءة للخدمة التعليمية بحسب المعايير التربوية.

ثالثاً: هدف البحث

١-الكشف عن واقع ومستويات التعليم الابتدائي في ريف قضاء الشامية.

٢-الكشف عن عدالة التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في ريف قضاء الشامية والعوامل المؤثرة به.

٣-التعرف على الكفاءة الوظيفية لهذه الخدمات وتعين اهم المعوقات والعمل على وضع الحلول المناسبة.

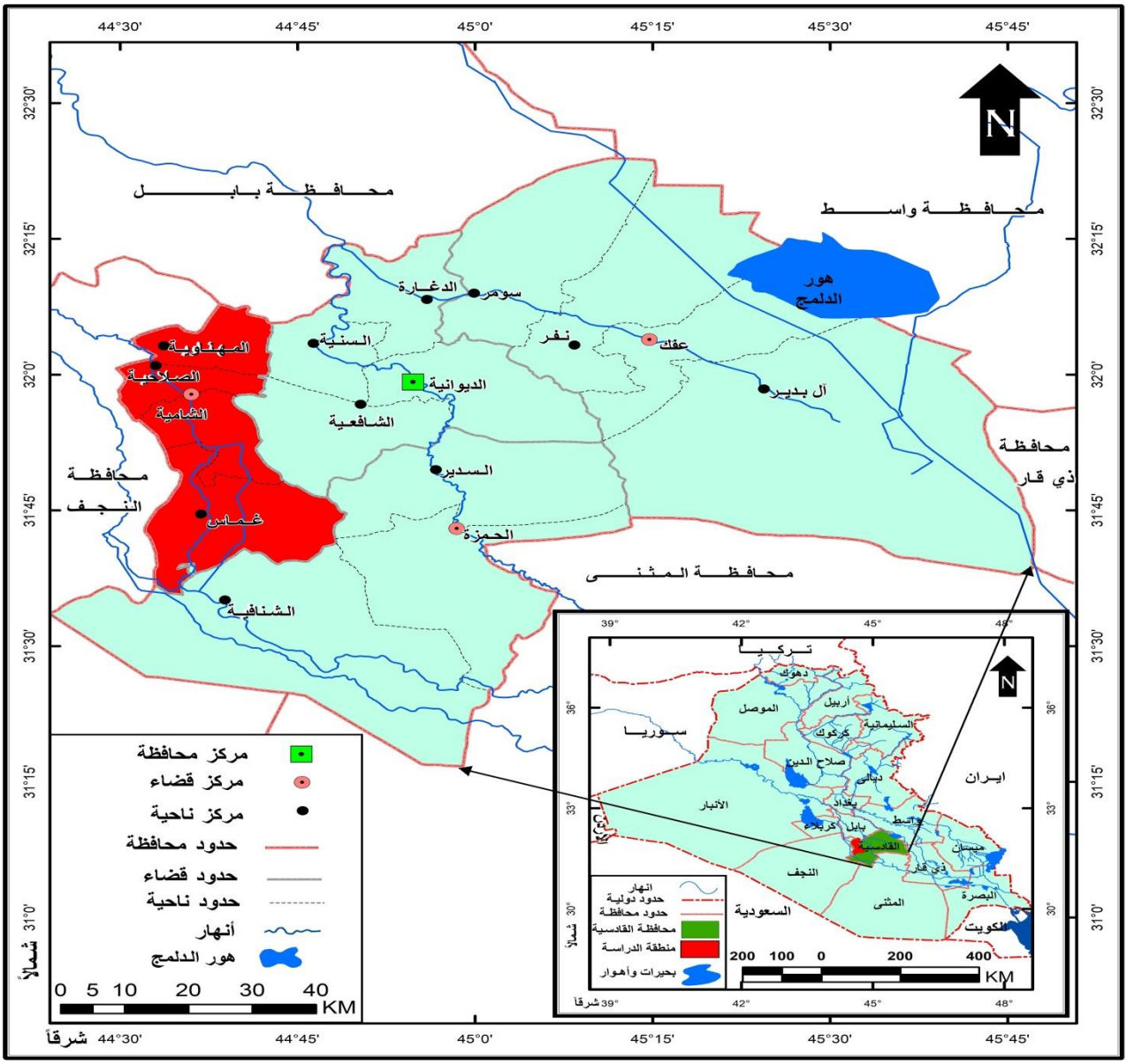
رابعاً: منهج البحث

تمثلت منهجية البحث بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الهدف المرجو من البحث، فقدتم الاعتماد في جمع البيانات على المصادر المكتبية والدوائر الرسمية ذات العلاقة، وكذلك الدراسة الميدانية والمقابلات الشخصية والأساليب الكمية.

خامساً: حدود البحث

تمثلت حدود البحث في ريف ق.ض الشامية ،بالحدود الموضوعية التي تمثلت ب(التعليم الأبتدائي والتعليم الثانوي)،والحدود المكانية حيث تمثلت في ريف قضاء الشامية الذي يعد احدى الوحدات الإدارية الأربعة التي تتكون منها محافظة القادسية (ق.ض الديوانية، قضاء الحمزة، قضاء عقك، قضاء الشامية) ويتكون القضاء من أربع وحدات إدارية (مركزالقضاء، ناحية غماس، ناحية المهناوية، ناحية الصلاحية) حيث يشغل القضاء الجهة الشمالية الغربية من المحافظة، ويمتد بين دائرتي عرض (٣١,٤٠و٣٢,١٠) شمالاً و على خط الطول (٤٤,٤٣و٤٤,٣٠)شرقاً، يحد القضاء من جهة الشمال الشرقي محافظة بابل ومن الشمال والشمال الغربي والغرب النجف الأشرف اما من جهة الشرق ق.ض الديوانية في حين يحده من الجنوب والجنوب الشرقي قضاء الحمزة،. خريطة (١).تبلغ المساحة الكلية لقضاء الشامية (٩٠٨,٦)كم٢،اما منطقة الدراسة فقد بلغت مساحتها(٨٩٩) كم٢([1])،وبلغ عدد السكان (١٦٦٧٥٨نسمة)لعام٢٠١٨.اما الحدود القطاعية والزمانية فقد تضمنت قطاع التعليم للعام الدراسي(٢٠١٨-٢٠١٩).

خريطة(١)موقع منطقة الدراسة.



المصدر: الهيئة العامة للمساحة، خريطة محافظة القادسية الإدارية بمقياس١:٥٠٠٠٠٠،لسنة٢٠٠٧.

سادساً: المفاهيم

يحتوي البحث على عدة مفاهيم أساسية لابد من الإشارة اليها وهي:-

١- الخدمات

هي تلك المجالات التي تسعى الى إشباع حاجات المجتمع بصورة مباشرة ، او غير مباشرة تدار بواسطة الجهات الحكومية أو من قبل بعض الأشخاص، وتكون على نوعين ، النوع الأول يسمى بالنشاط الخدمي الغير مادي وهو ذات مردود اجتماعي مثل التعليم، والنوع الثاني يسمى بالنشاط الخدمي المادي وهو عبارة عن جوانب اقتصادية.([1])

[1]-احمد عبد الحسن صنهات الزيادي، تقويم كفاءة الخدمات التعليمية في قضاء الرميثة(١٩٩٧-٢٠١٤)،رسالة ماجستير، كلية الآداب،جامعة القادسية،٢٠١٦،ص١١.

٢-الخدمات التعليميَّة

يقصد بها مجموعة من الخدمات التي تهدف الى تحسين المستوى التعليمي لجميع افراد المجتمع من خلال نشر روح التعليم في الأوساط المجتمعية وازالة صور التخلف ، وتحتوي هذه الخدمات على مجموعة من المؤسسات التعليمية التي تتولى شأنها الحكومة ابتداءً من رياض الأطفال الى التعليم الجامعي.([١])

٣- الكفاءة

هي القابلية والقدرة التي تمتلكها المؤسسة في أداء عملها ف مجال معين لاسيما الوظيفة التعليمية كماً ونوعاً وتقديمها للمجتمع بالشكل الذي يكون فيه المجتمع على اعلى درجة من الرضا. [٢]

المبحث الثاني: التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في ريف قضاء الشامية

تمثل الخدمات التعليمية أهم الخدمات الاجتماعية كونها تمكن الأفراد من ادارة ادوارهم الاجتماعية بكفاءة ([٣]) اذ تعد هذه الخدمة الركيزة الأولى والأساسية التي تسهم في تقدم وتطور المجتمعات لأنها تمثل النقطة الأولى في سلم التطور.([٤]) تتضح علاقة التنمية بالتعليم في كونها علاقة تبادلية اذ ان عملية التنمية تحتاج الى قوة عاملة مؤهلة ذات قدرات في مختلف التخصصات للنهوض بها، وللتنمية دور في التأثير على التعليم من حيث نوعيته ومستواه، وكذلك للتنمية علاقة متوازنة مع التعليم لأنها تتطور مع تطور التعليم وان أي خلل في العمليات التعليمية يؤثر سلبا على عملية التنمية. ([٥]) لذا فان دراسة توزيع الظاهرة جغرافياً تمثل عنصر أساسي في التخصصات الجغرافية كونها تشغل موقعاً من سطح الأرض، وحتى يتم التعرف على الخدمات التعليمية وكفاءتها لابد من معرفة ذلك التوزيع الذي تتخذه تلك الخدمات.

---

[١]-سيدا سركيس سروب اوهانيسان،مشروع تخرج مقدم الى المعهد العالي للتخطيط الحضري والأقليمي في جامعة بغداد،٢٠٠٨،ص١١.

[٢]-رافد موسى عبد حسون العامري،الملائمة المكانية للخدمات المجتمعية في مدينة الديوانية وتوقعاتها المستقبلية، أطروحة دكتوراه،كلية التربية للبنات،جامعة الكوفة،٢٠١٤،ص٩.

[٣]-عثمان محمدغنيم،تخطيط الخدمات والمرافق الاجتماعية من منظورعمراني،ط١،دارصفاءللنشر والتوزيع،عمان،٢٠١٣،ص٤٠.

[٤]-خلف حسين علي الدليمي،تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية،ط١،دارصفاءللنشروالتوزيع،عمان،٢٠٠٩،ص٨٧.

[٥]-فؤادبن غضبان،أنشطة الخدمات وادارتها الحضرية(مفاهيم واسس)،ط١،دارصفاءللنشروالتوزيع،عمان،٧٦،٢٠١٧-ص٩٦-٩٧.

التعليم الابتدائي

يشكل قاعدة الهرم التعليمي ويعد حق من حقوق الأنسان الأساسية واداة للتقدم الحضاري، حيث تسهم هذا المرحلة من التعليم في بناء جسم وعقل الأنسان بالإضافة الى بناءه الاجتماعي. ([1]) فضلاً عن ذلك تشكل هذه المرحلة أهمية كبيرة كونها تمثل الركيزة الأساسية لجميع المراحل التعليمية.

١-عدد المدارس

سجلت عدد المدارس الابتدائية في ريف قضاء الشامية (٩٥) مدرسة ابتدائية ، منها (٣)مدارس للبنين لتشكل(٣,٢%) من مجموع مدارس منطقة الدراسة، و(٤)مدارس للبنات وبنسبة (٤,٢%) و(٨٨)مدرسة مختلطة لتشكل نسبتها (٩٢,٦%)، من مجموع المدارس الابتدائية في منطقة الدراسة جدول(١) ، اما بالنسبة لأعداد المدارس الابتدائية حسب الوحدات الإدارية فقد تنوع توزيعها بحسب الوحدات الإدارية وبنسب مختلفة، حيث سجل عددها في ريف م. قضاء الشامية(٢١)مدرسة منها(٢)مدرسة للبنات وبنسبة(٩,٥%) و(١٩)مدرسة مختلطة وبنسبة (٩٠,٥%) وفي ريف ن. غماس بلغ عدد المدارس(٣٥)مدرسة ابتدائية منها(مدرسة واحدة) للبنين وبنسبة(٢,٩%)و(٣٤)مدرسة مختلطة وبنسبة (٩٧,١%) ثم ريف ن. المهناوية حيث وصل عدد المدارس الابتدائية الى(٢٢)مدرسة منها(مدرسة واحدة)للبنين وبنسبة(٤,٥%) و(مدرسة واحدة للبنات)وبنسبة(٤,٥%) و(٢٠) مدرسة مختلطة وبنسبة (٩٠,٥%)، بينما سجل ريف ن. الصلاحية اقل عدد للمدارس الابتدائية والذي بلغ(١٧)،منها (مدرسة واحدة)للبنين وبنسبة(٥,٩%) و(مدرسة واحدة للبنات)وبنسبة (٥,٩%) و(١٥)مدرسة مختلطة و بنسبة (٨٨,٢%) ، ان التباين في اعداد المدارس في منطقة الدراسة يرجع الى الاختلاف اعداد السكان على مستوى الوحدات الإدارية.

٢-عدد التلاميذ

بلغ التلاميذ الملتحقين في التعليم الابتدائي(٢٦٢٣٢)تلميذاً وتلميذة ،وكانت نسبة الذكور(٥٥%) اما نسبة الإناث فقد بلغت(٤٥%) ويرجع السبب في تفوق اعداد الذكور على اعداد الإناث الى قلة المستوى التعليمي لأغلب السكان وارتفاع نسبة الأمية والتي بلغت(٢٦,١%) من المجموع الكلي في منطقة الدراسة و كذلك يرجع السبب الى طبيعة سكان الريف التي تمنع بناتهم من الذهاب الى المدارس وخاصة ان اغلب المدارس في منطقة الدراسة هي من النوع المختلط، فضلاً تواجد المدارس الابتدائية بصورة منتشرة مما تمخض عن ذلك صعوبة الوصول اليها.

[1] -بشيرابراهيم الطيف،خدمات المدن،ط١،المؤسسة الحديثة للكتاب،لبنان،٢٠٠٩،ص١١٥.

اما على مستوى الوحدات الإدارية، فقد بلغ عددهم (٦٤٩٦)تلميذاً وتلميذة فكان عدد الذكور (٣١٢٨)تلميذاً وبنسبة(٤٨,٢%) اما عدد الإناث فقد بلغ (٣٣٦٨)تلميذة وبنسبة(٥١,٨%) يرجع السبب في ذلك الى وجود مدرستين للبنات ،وفي ريف ناحية غماس بلغ عدد التلاميذ(٩٨٦٧)تلميذاً وتلميذ، كان عدد الذكور (٦٠١٧)تلميذاً وبنسبة(٦١%) وعدد الإناث (٣٨٥٠)تلميذة وبنسبة(٣٩%)، يرجع السبب في زيادة اعداد الذكور على اعداد الإناث الى قلة عدد مدارس الإناث، وفي ريف ناحية المهناوية بلغ عددهم(٦٠٤٠)تلميذاً و تلميذة، كان عدد الذكور (٣٢١٥)تلميذاً وبنسبة(٥٣,٢%) وعدد الإناث(٢٨٢٥) تلميذة وبنسبة(٤٦,٨%)، اما ريف ناحية الصلاحية فقد جاء بالمرتبة الأخيرة، حيث بلغ عددهم(٣٨٢٩)تلميذاً وتلميذة، منهم(٢٠٨٩) تلميذاً وبنسبة(٥٤,٦%) و(١٧٤٠) تلميذة وبنسبة (٤٥,٤%).

٣-عدد المعلمين

بلغ عدد المعلمين في ريف ق.ض الشامية(١٢٦٩)معلم ومعلمة. واختلفت نسبهم بحسب المدارس الابتدائية للوحدات الإدارية، ففي ريف م. قضاء الشامية كان عددهم (٣٥٣)سجل عدد الذكور منهم(٢٠٧) معلم وبنسبة (٥٨,٦%) اما عدد الأناث فقد بلغ (١٤٦)معلمة وبنسبة (٤١,٤%) اما في ريف ن. غماس فقد بلغ عددهم(٤١٣)معلم ومعلمة،منهم(٣٣٧)معلم وبنسبة(٨١,٦%)،اما عدد الأناث فقد بلغ(٧٦)معلمة وبنسبة(١٨,٤%) يرجع السبب الى كثرة المدارس الابتدائية لكبر حجمها السكاني، وفي ريف ناحية المهناوية بلغ عددهم (٢٧٣)معلم ومعلمة، بلغ عدد الذكور(١٩٨) معلم وبنسبة(٧٢,٥%) وعدد الأناث (٧٥)معلمة وبنسبة(٢٧,٥ %)،بينما ريف ناحية الصلاحية فقد جاء بالمرتبة الأخيرة حيث بلغ عددهم(٢٣٠)معلم ومعلمة، كان عدد الذكور(١٧١)معلم وبنسبة(٧٤,٣%)، وعدد الأناث (٥٩) معلمة وبنسبة(٢٥,٧%).

جدول (١)واقع التعليم الابتدائي في ريف ق.ض الشامية بحسب الوحدات الإدارية للعام٢٠١٨-٢٠١٩

الوحدة الإدارية	المدرسة								عدد التلاميذ						الكادر التعليمي						عدد الشعب		
	بنين	%	بنات	%	مختلط	%	المجموع	%	ذكور	%	اناث	%	المجموع	%	ذكور	%	اناث	%	المجموع	%		عددا لأبنية	%
مركز الشامية	–	– –	٢	٩,٥	١ ٩	٩ ٠,٥	٢ ١	٢ ٢	٣١ ٢٨	٤ ٨,٢	٣٣ ٦٨	٥ ١,٨	٦٤ ٩٦	٢ ٤	٢ ٠ ٧	٥ ٨,٦	١٤ ٦	٤ ١,٤	٣ ٥ ٣	٢ ٨	١٨٣	١٦	٢٣ ,٩
ناحية غماس	١	٢, ٩	–	– –	٣ ٤	٩ ٧,١	٣ ٥	٣ ٧	٦٠ ١٧	٦ ١	٣٨ ٥٠	٣ ٩	٩٨ ٦٧	٣ ٨	٣ ٣ ٧	٨ ١,٦	٧٦	١ ٨,٤	٤ ١ ٣	٣ ٢	٢٩٢	٣٢	٣٨ ,١
ناحية المهناوية	١	٤, ٥	١	٤, ٥	٢ ٠	٩ ٠,٩	٢ ٢	٢ ٣	٣٢ ١٥	٥ ٣,٢	٢٨ ٢٥	٤ ٦,٨	٦٠ ٤٠	٢ ٣	١ ٩ ٨	٧ ٢,٥	٧٥	٢ ٧,٥	٢ ٧ ٣	٢ ٢	١٦٩	٢٠	٢٢

ناحية الصلاحية	١	٥,٩	١	٥,٩	١٥	٨٨,٢	١٧	١١٨	٢٠٨٩	٥٤,٦	١٧٤٠	٤٥,٤	٣٨٢٩	١٥	١٧١	٧٤,٣	٥٩	٢٥,٧	٢٣٠	١٨	١٢٣	١٦	١٧
المجموع	٣	٣,٢	٤	٤,٢	٨٨	٩٢,٦	٩٥	١٠٠	١٤٤٩	٥٥	١١٧٨٣	٤٥	٢٦٢٣٢	١٠٠	٩١٣	٧١,٩	٣٥٦	٢٨,١	١٢٦٩	١٠٠	٧٦٧	١٠٠	٨٥

المصدر:

جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية تربية محافظة الديوانية، قسم التخطيط التربوي، بيانات (غ.م) للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

ان التباين في اعداد المعلمين في مدارس التعليم الابتدائي و بحسب الوحدات الإدارية التابعة لمنطقة الدراسة يرجع سببه الى اختلاف اعداد المدارس الابتدائية في منطقة الدراسة. اما التباين بالنسبة لأعداد الذكور والإناث يرجع الى وجود خلل في توزيع الملاك التربوي من قبل مديرية التربية لذا ينبغي اعادة التوزيع بطريقة اكثر دقة وعدالة لضمان تحقيق مستوى تعليمي افضل.

٤-عدد الشعب

بلغ عدد الشعب لجميع مدارس منطقة الدراسة (٧٦٧) شعبة، فيما اختلفت اعدادها على مستوى الوحدات الإدارية بواقع (١٨٣) شعبة وبنسبة(٢٣,٩%) موزعة على(٢١) مدرسة ضمن ريف مركز قضاء الشامية، وفي ريف ناحية غماس بلغ عدد الشعب(٢٩٢) شعبة وبنسبة(٣٨,١%) موزعة على(٣٥) مدرسة ، في حين بلغ عددها في ريف ناحية المهناوية (١٦٩) شعبة لتشكل نسبة(٢٢%) موزعة على (٢٢)مدرسة اما عددها في ريف ناحية الصلاحية فقد بلغ (١٢٣) شعبة وتشكل نسبة(١٦%) موزعة على(١٧) مدرسة، ان التباين في اعداد الشعب ضمن ريف ق.ض الشامية ناتج عن التباين في اعداد المدارس فضلاً عن اختلاف نسب الالتحاق.

٥-الأبنية المدرسية

عبارة عن ابنية عامة مشيدة بمواصفات مخصصة للمجال التعليمي وتمثل العنصر المهم في العملية التربوية، وتتوقف عليها كفاءة الخدمة وتطورها.

سجلت الأبنية المدرسية التعليمية عددا في عموم منطقة الدراسة(٨٥)بناية مدرسية تشغلها(٩٥)مدرسة، وهي تقل عن المدارس الابتدائية بواقع(١٠) بنايات مدرسية، وهذا انعكس على معدل الأشغال* اذ بلغ (١,١مدرسة/بناية) وهذا الحال يؤدي الى تدهور الأبنية المدرسية وقصر عمرها الزمني نتيجة لظاهرة الازدواج بين المدارس في بناية واحدة ،فضلاً عن آثاره السلبية على المستوى التعليمي ومقدار الزمن المخصص لكل حصة تعليمية. وقد توزعت البنايات المدرسية بحسب الوحدات الإدارية(١٦)بناية في ريف مركز قضاء الشامية، مما يعني الحاجة الى(٥) بنايات مدرسية جديدة لتحقيق الاستقلال لكل مدرسة في بناية خاصة بها. وفي ريف ن. غماس وصل عدد الأبنية المدرسية (٣٢)بناية وبمقدار عجز(٣)بنايات قياساً بعدد المدارس

*يستخرج معدل الأشغال من خلال قسمة عدد المدارس على عدد الأبنية.

الموجودة، اما في ريف ناحية المهناوية فقد كان عدد الأبنية(٢٠)بناية وبعجز مقداره(٢)بناية مدرسية، و في ريف ناحية الصلاحية بلغ عدد الأبنية(١٧) وهي مطابقة لأعداد المدارس البالغ(١٧)مدرسة ابتدائية.

٦-نسب الالتحاق

يقصد بها عدد الملتحقين للمرحلة الابتدائية من التلاميذ بعمر(٦-١١سنة) الى العدد الكلي من السكان ضمن الفئة العمرية(٦-١١)سنة وتسمى بنسبة الالتحاق الصافية اما نسبة الالتحاق الإجمالية فهي تمثل جميع التلاميذ الملتحقين في مرحلة التعليم الابتدائي الى عدد السكان بعمر(٦-١١سنة).ومن خلال الجدول(٢)نجد ان نسبة الالتحاق الصافية في التعليم الابتدائي بلغت(٧٥,٧%) بينما العدد الإجمالي من الملتحقين بلغت نسبتهم كانت(٨٣,٩%)،اما على مستوى الذكور فقد كانت نسبة الالتحاق الصافية (٨١,٣%) ونسبة الالتحاق الإجمالية(٩١,٢%) وهذا ناتج عن ارتفاع نسب الرسوب بين الذكور، اما بخصوص الإناث فقد كانت نسبة الالتحاق الصافية (٦٩,٩%) ونسبة الالتحاق الإجمالية(٧٦,٤%) وهي بذلك اقل من نسبة الذكور وهذا يرجع الى خلل في توزيع المدارس الابتدائية الخاصة بالإناث وقلة عددها، لذا ينبغي انشاء بنايات خاصة لفصل مدارس الإناث عن الذكور فضلاً عن إضافة مدارس جديدة لتغطي اعداد الطلاب والحد من توجههم نحو المدن.

جدول(٢)نسبة الالتحاق الصافية والإجمالية في التعليم الابتدائي واعداد السكان للفئة العمرية(٦-١١سنة) في ريف قضاء الشامية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

اعداد الملتحقين من٦ – ١١سنة			اعداد السكان للفئة من٦ – ١١سنة			نسبة الالتحاق الصافية		
ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
١٢٨٩٣	١٠٧٧٩	٢٣٦٧٢	١٥٨٥١	١٥٤١٥	٣١٢٦٦	٨١,٣	٦٩,٩	٧٥,٧
اعداد الملتحقين من٥ – ١٥سنة(الإجمالي)			اعداد السكان للفئة من٦ – ١١سنة			نسبة الالتحاق الإجمالية		
ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
١٤٤٤٩	١١٧٨٣	٢٦٢٣٢	١٥٨٥١	١٥٤١٥	٣١٢٦٦	٩١,٢	٧٦,٤	٨٣,٩

المصدر: الاعتماد على ملحق(١).

-التباين المكاني للمرحلة الابتدائي في ريف ق.ض الشامية

يلاحظ من خلال الجدول(٣)والخريطة(٢) ان اعداد المستوطنات في عموم منطقة الدراسة بلغت (٢٥٤)مستوطنة ، كان عدد المستوطنات المخدومة بالتعليم الابتدائي(٧٠) مستوطنة وبنسبة(٢٧,٦%)،اما الغير مخدومة فقد بلغ عددها(١٨٤) وبنسبة(٧٢,٤%)، ويرجع السبب الى وجود الخلل في عدد المدارس، بالإضافة عدم عدالة توزيعها على الوحدات الإدارية حيث تبين ان هنالك مستوطنات ذات حجم سكاني كبير لكنها غير مخدومة بالتعليم الابتدائي مثل(ايشان هديب وأبو غربان وجرف الصخر وسيد شاكر)ضمن م. قضاء الشامية وكذلك(ميري العطية وقرية النصر)ضمن ن. غماس، بالإضافة الى(مستوطنة بزايز الخزعلي)ضمن ناحية المهناوية حيث ان المعيار السكاني يشير الى كل ٢٥٠٠نسمة يجب ان تكون هنالك مدرسة ابتدائية، ،اما بالنسبة لأعداد المدارس للوحدات الإدارية، ففي ريف مركز قضاء الشامية بلغ عدد المستوطنات (٥٠) كان عدد المخدومة(١٢)مستوطنة وبنسبة(٢٤%)بينما بلغ عدد الغير مخدومة(٣٨)مستوطنة وبنسبة(٧٦%) وفي ريف ناحية غماس فقد وصل عدد مستوطناتها الى (١٠١) مستوطنة وكان عدد المستوطنات المخدومة (٢٨)مستوطنة وبنسبة(٢٧,٧%) بينما الغير مخدومة فقد بلغ عددها (٧٣) مستوطنة وبنسبة(٧٢,٣%)، ،اما في ريف ن .المهناوية وصل عدد المستوطنات الى (٤٨)مستوطنة ،كان عدد المخدومة منها (١٦) وبنسبة(٣٣,٣%) في حين بلغ عدد الغير مخدومة(٣٢)مستوطنة وبنسبة(٦٦,٧%)، وفي ريف ناحية الصلاحية بلغ عددها (٥٥) مستوطنة بلغ عدد المستوطنات المخدومة(١٤) وبنسبة(٢٥,٥%) بينما سجلت عدد المستوطنات الغير مخدومة(٤١) وبنسبة(٧٤,٥%).

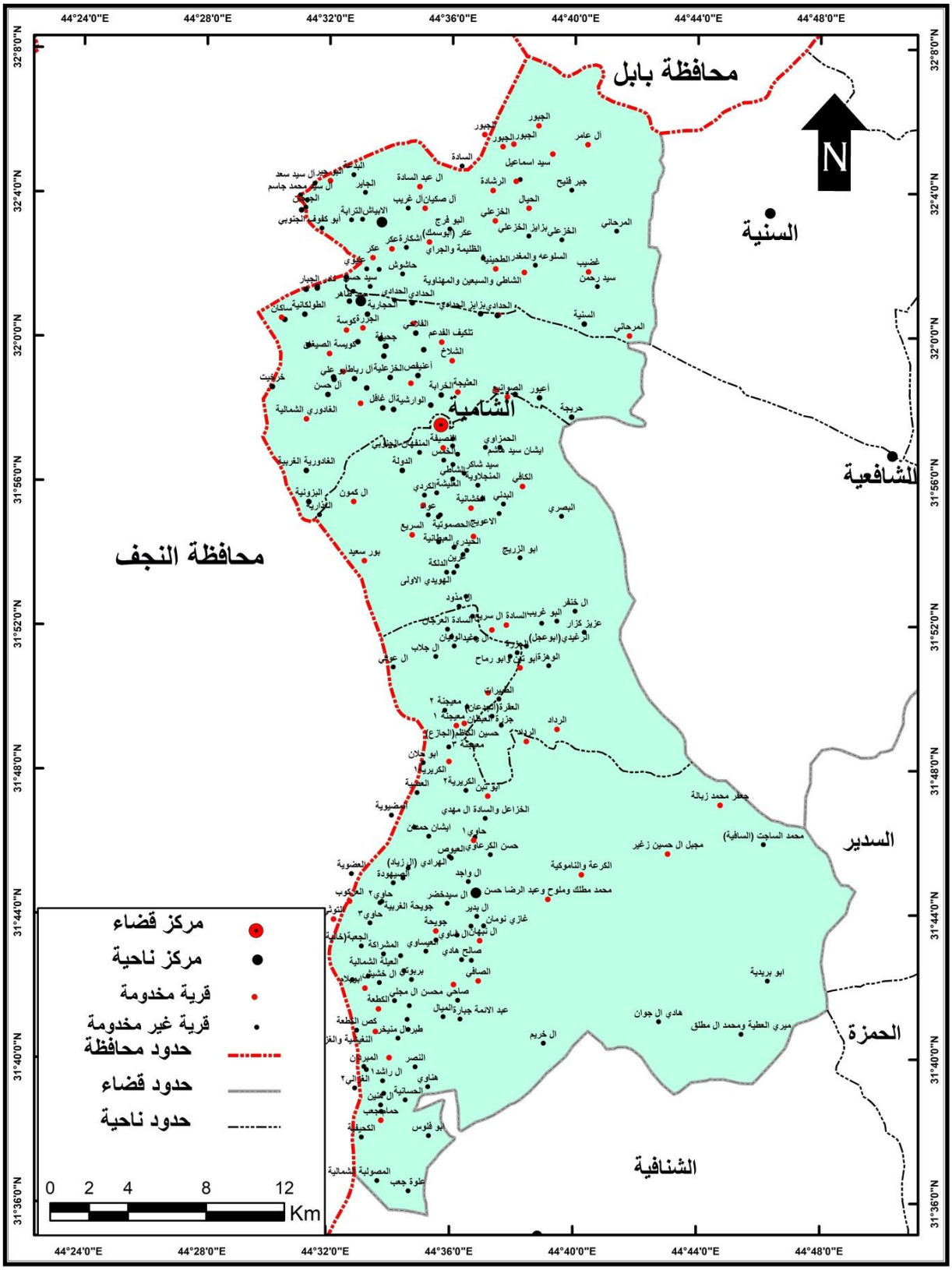
جدول(٣)التباين المكاني لخدمات التعليم الابتدائي في ريف قضاء الشامية بحسب الوحدات الإدارية للعام ٢٠١٨-٢٠١٩

الوحدات الإدارية	عدد المستوطنات الكلي	المستوطنات المخدومة	%	المستوطنات الغير مخدومة	%
ريف مركز قضاء الشامية	٥٠	١٢	٢٤	٣٨	٧٦
ريف ناحية غماس	١٠١	٢٨	٢٧,٧	٧٣	٧٢,٣
ريف ناحية المهناوية	٤٨	١٦	٣٣,٣	٣٢	٦٦,٧
ريف ناحية الصلاحية	٥٥	١٤	٢٥,٥	٤١	٧٤,٥
المجموع	٢٥٤	٧٠	٢٧,٦	١٨٤	٧٢,٤

المصدر:جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية تربية محافظة الديوانية، قسم التخطيط التربوي، بيانات(غ.م) للعام٢٠١٨-٢٠١٩.

يتضح مما تقدم ان نسبة المستوطنات الغير مخدومة للمرحلة الابتدائي تشكل النسبة الأكبر وهذا يترك اثر كبير على تدني مستوى التعليم الابتدائي وانتشار الأمية وبالتالي يشكل عقبة كبيرة تعيق عملية التنمية لذا ينبغي التوزيع الأمثل للمدارس الابتدائية واضافة مدارس جديدة لتشمل اكثر عدد من المستوطنات بهذه الخدمة لغرض استثمار تلك الطاقات البشرية الواعدة في جميع مجالات التنمية.

خريطة(٢)المستوطنات المخدومة وغير المخدومة في التعليم الأبتدائي في قضاءالشامية٢٠١٨



المصدر: الاعتماد على بيانات الجدول(٣).

المبحث الثالث: الكفاءة الوظيفية للخدمات التعليمية في ريف قضاء الشامية

تعني القدرة التي يتمتع بها نظام التعليم بكل مكوناته لأداء وظيفته من اجل إيصال اكبر واجود خدمة تعليمية للمواطنين بأقل التكاليف والجهود والوقت واقصر المسافات.([1]) وتقاس الكفاءة من خلال عدة مؤشرات تربوية وأخرى سكانية التي اكدت وجود مدرسة ابتدائية لكل ٢٥٠٠/شخص، يمكن تحليلها بالشكل الآتي:-

اولاً- الكفاءة الوظيفية للتعليم الابتدائي

وتقاس الكفاءة من خلال عدة مؤشرات تخطيطية يمكن تحليلها بالشكل الآتي:-

-مؤشر (تلميذ/مدرسة)

يتضح من خلال الجدول(٧) ان معدل(تلميذ/مدرسة) في ريف ق.ض الشامية بلغ(٢٧٦) تلميذ/مدرسة وهو اقل من المعيار المحدد(٣٦٠)تلميذ/مدرسة، جدول(٥٧)، يعود السبب الى كثرة عدد المدارس، وان هذا المعدل يتباين بالنسبة للوحدات الإدارية لمنطقة الدراسة ، فقد بلغ في ريف م. قضاء الشامية (٣٠٩) تلميذاً / مدرسة ، وهو اقل من المعيار المحلي العراقي، في حين بلغ في ريف ن. غماس (٢٨١)تلميذا/مدرسة وهو ايضاً اقل من المعيار المحلي العراقي، اما في ريف ن. المهناوية فقد بلغ (٢٧٤) وهو اقل من المعيار المحلي ،بينما بلغ في ريف ن. الصلاحية(٢٢٥)تلميذاً/مدرسة كذلك اقل من المعيار المحلي، وقد يرجع سبب قلة المعدل العام عن المعيار المحلي العراقي الى تراجع نسب الالتحاق الصافية والإجمالية. مما انعكس على نسبة الملتحقين الصافية حتى بلغت(٦٩,٩%)،كذلك بعد المسافة المقطوعة حيث أجاب(٦٠,٣%) من المبحوثين بأنها (اكثر من ٨٠٠م)،فضلاً عن عدم إعطاء أهمية للتعليم من قبل الأهالي عندما أصبحت مخرجات التعليم بشكل عام تعاني من البطالة وبالتالي يعد هذا احدى معوقات التنمية.

[1]-رعد عبدالحسين محمد الغرياوي، كفاءة التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في مدينة السماوة، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة البصرة،٢٠١٢،ص١٦٣.

جدول (٧)كفاءة التعليم الابتدائي في ريف قضاء الشامية بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)

الوحدة الإدارية	عدد التلاميذ	عددالمدارس	تلميذ/مدرسة	عددالمعلمين	تلميذ/معلم	عددالشعب	تلميذ/شعبة
ريف مركز قضاءالشامية	٦٤٩٦	٢١	٣٠٩	٣٥٣	١٨	١٨٣	٣٥
ريف ناحيةغماس	٩٨٦٧	٣٥	٢٨١	٤١٣	٢٣	٢٩٢	٣٣
ريف ناحيةالمهناوية	٦٠٤٠	٢٢	٢٧٤	٢٧٣	٢٢	١٦٩	٣٥
ريف ناحيةالصلاحية	٣٨٢٩	١٧	٢٢٥	٢٣٠	١٦	١٢٣	٣١
مجموع	٢٦٢٣٢	٩٥	٢٧٦	١٢٦٩	٢٠	٧٦٧	٣٤

المصدر: جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية تربية محافظة الديوانية، التخطيط التربوي، بيانات للعام الدراسي٢٠١٨-٢٠١٩.

جدول (٨) المعايير التخطيطية العراقية للخدمات التعليمية

	المرحلة
متعلم/مدرسة	٣٦٠
متعلم/معلم	٢٠
متعلم/شعبة	٣٠

المصدر:جمهورية العراق،وزارة التربية،خطة التنمية التربوية للأعوام(١٩٩٤-٢٠٠٥)،جدول (٥)و (١٢)، ص٦٩.

-مؤشر(تلميذ/معلم)

بلغ المعدل لكل معلم في عموم منطقة الدراسة (٢٠) تلميذ، وهو مطابق المعيار المحلي العراقي (٢٠)تلميذ/معلم، وعلى مستوى الوحدات الإدارية، فقد بلغ في ريف م. قضاء الشامية (١٨)تلميذا وهو اقل من المعيار المحلي، وفي ريف ن. غماس بلغ(٢٣) وهو اعلى من المعيار المحلي اذ يعود السبب الى كثرة التلاميذ بالنسبة للمعلمين بسبب سوء توزيع الملاكات التعليمية على المدارس الابتدائية، وفي ريف ن. المهناوية بلغ(٢٢) وهو اعلى من المعيار المحلي للسبب ذاته، اما في ريف ن. الصلاحية فقد بلغ (١٦)تلميذ/معلم وهو اقل من المعيار المحلي.

-مؤشر(تلميذ/شعبة)

بلغ المعدل العام في منطقة الدراسة (٣٤) تلميذ/شعبة، وهو اعلى من المعيار الذي حددته وزارة التربية العراقية(٣٠)، وان هذه الزيادة لأعداد التلاميذ في الشعبة ينعكس ذلك على كفاءة المستوى التعليمي ،اما بالنسبة

للوحدات الإدارية فأن هذا المعدل يتباين بشكل طفيف، اذ بلغ في ريف م. قضاء الشامية(٣٥)تلميذ/شعبة، وهو اعلى من المعيار المحلي، وفي ريف ن. غماس بلغ (٣٣) تلميذ/شعبة، اما في ريف ن. المهناوية فقد بلغ(٣٥)تلميذ/شعبة، وهو ايضاً اعلى من المعيار المحلي العراقي وفي ريف ن. الصلاحية سجل(٣١)تلميذ شعبة .وهي بذلك تحتاج الى عدد قليل من الشعب بشكل يتوافق مع المعيار الحقيقي من اجل تحقيق الهدف الأساس وهو مستوى عالي للتعليم الابتدائي ،ذلك لأن العدد القليل من التلاميذ داخل الشعبة الواحدة تغير من صورة التعليم اذ تعطي المعلم المجال في إيصال المعلومة وبالمقابل يكون للتلميذ الفرصة في المشاركة بشرح الدرس وجميع ذلك يسهم في كفاءة التعليم الابتدائي.

-سهولة الوصول لأقرب مدرسة ابتدائية

هي تلك المسافة المقطوعة للمتعلم من مكان سكنه الى المؤسسة التعليمية، يلاحظ من خلال الجدول(٩) ان (١٣,٧%) من عينة البحث يقطعون مسافة(اقل من٤٠٠م) وان (٢٦%)يقطعون مسافة(٤٠٠-٨٠٠م) فيما كانت نسبة(٦٠,٣%)يقطعون مسافة(اكثرمن٨٠٠م)،وهي تشكل النسبة الأكبر حيث تمثل مسافة طويلة على اغلب التلاميذ وخاصة انهم ذو اعمار صغيرة وعدم قدرتهم على تحمل تلك، وهذا لا يطابق المعيار التخطيطي(٤٠٠-٨٠٠م) ضمن الجدول(١٠)،واختلفت المسافات المقطوعة بحسب الوحدات الإدارية حيث نجد ان ريف م. قضاء الشامية جاء بنسبة(٩,٤%) من عينة البحث بأن المسافة التي يقطعها الطلاب هي(اقل من٤٠٠م)،فيما أجاب(٣٣,٢%) من عينة البحث بأن م.س.ف المقطوعة(٤٠٠-٨٠٠م) وهي اقرب الى المعيار، بينما أجاب(٥٧,٤%) من عينة البحث بأن المسافة التي يقطعها الطلاب(اكثرمن٨٠٠م) وهي اعلى من المعيار التخطيطي، مما يترتب عليها اثر سلبي في ارتفاع نسب التسرب لاسيما الأناث وبالتالي تدني المستوى التعليمي، وهذا الأمر ينطبق على سكان القرى البعيدة، وفي ريف ن. غماس فقد أجاب(١٣,٦%) من عينة البحث بأن المسافة المقطوعة هي(اقل من٤٠٠م) فيما أجاب(١٨,١%) من عينة البحث بأن المسافة المقطوعة(٤٠٠-٨٠٠م)، بينما أجاب(٦٨,٣%) بان م.س.ف المقطوعة (اكثرمن٨٠٠م) وهي بذلك اعلى من المعيار مما يترك الأثر في انخفاض المستوى التعليمي

بسبب ارتفاع نسبة تسرب التلاميذ ،وفي ريف ن. المهناوية فقد أجاب(١٩,٥%) من عينة البحث بان م.س.ف المقطوعة(اقل من ٤٠٠م) وأجاب(٢٤,٥%) بأن المسافة المقطوعة هي(٤٠٠-٨٠٠م)،فيما أجاب (٥٦%) بان م. س .ف المقطوعة (اكثرمن ٨٠٠م) وهي بذلك تشكل نسبة كبيرة عن المعيار التخطيطي، اما في ريف ن. الصلاحية فقد أجاب(١٢,٦%)من عينة البحث بان م.س.ف المقطوعة للوصول(اقل من٤٠٠م)في حين أجاب(٣٥,٣%)بأن م.س.ف المقطوعة (٤٠٠-٨٠٠م) بينما أجاب (٥٢,١%) بأن م.س.ف المقطوعة هي(اكثرمن٨٠٠م).

جدول (٩) م.س.ف المقطوعة (متر) والزمن المستغرق(دقيقة) لأقرب مدرسة ابتدائية في ريف قضاء الشامية للعام الدراسي٢٠١٨-٢٠١٩.

الوحدات الإدارية	المسافة المقطوعة(متر)				الزمن المستغرق(دقيقة)			
	اقل من ٤٠٠	٤٠٠-٨٠٠	اكثرمن٨٠٠	المجموع	اقل من٥	٥-١٠	اكثر من١٠	المجموع
ريف مركز قضاءالشامية	٩,٤	٣٣,٢	٥٧,٤	١٠٠	١٧,٥	٢٨,٢	٥٤,٣	١٠٠
ريف ناحيةغماس	١٣,٦	١٨,١	٦٨,٣	١٠٠	١٦,١	٢١,٤	٦٢,٥	١٠٠
ريف ناحيةالمهناوية	١٩,٥	٢٤,٥	٥٦	١٠٠	٢٥,٥	٣٩	٣٥,٥	١٠٠
ريف ناحيةالصلاحية	١٢,٦	٣٥,٣	٥٢,١	١٠٠	٢١,٦	٣٦,٥	٤١,٩	١٠٠
المجموع	١٣,٧	٢٦	٦٠,٣	١٠٠	١٩,٤	٩,٤	٥١,٢	١٠٠

المصدر:الملحق(٣)والملحق(٤).

جدول(١٠)المعايير المكانية التخطيطية لتحديد المسافات سيراً على الأقدام بالنسبة للمراحل الدراسية.

المرحلة الدراسية	المسافة (الأمتار)	الوقت ب(الدقيقة)
رياض الأطفال	١٥٠-٤٠٠	٢-٥
المدرسة الابتدائية	٤٠٠-٨٠٠	٥-١٠
المدرسة الثانوية	٨٠٠-١٦٠٠	١٠-٢٠

المصدر: الاعتماد على

١-جمهورية العراق، وزارة التربية، المديرية العامة لتربية محافظة الديوانية، خطة التنمية(١٩٩٥-٢٠٠٧).

٢-جمهورية العراق، وزارة التخطيط، هيأة التخطيط الأقليمي، أسس ومعايير الخدمات العامة١٩٧٧.

مما سبق نجد ان في ريف ق.ض الشامية تشكل المسافة المقطوعة لأقرب مدرسة ابتدائية هي(اكثرمن٨٠٠م) وقد جاءت بنسبة اكثر من المعيار التخطيطي مما ينعكس تأثيره على المستوى التعليمي لسكان منطقة الدراسة وبالتالي يترك اثره على صعوبة إمكانية استثمار اهم الإمكانات المتاحة. اما الزمن المستغرق للوصول فقد تبين ان نسبة(١٩,٤%) من عينة البحث يستغرقون(اقل من٥دقائق) للوصول، وان نسبة(٩,٤%) يستغرقون(٥-١٠دقائق) للوصول، فيما كانت نسبة(٥١,٢%) يستغرقون(اكثرمن١٠دقائق) وهي تشكل النسبة الأكبر،اما الوحدات الإدارية فقد تباينت نسبها، ففي ريف م. قضاء الشامية أجاب(١٧,٥%) من عينة البحث بأن الزمن المستغرق للوصول هو(اقل من٥دقائق) في حين أجاب(٢٨,٢%) بأن الزمن المستغرق(٥-١٠دقيقة) فيما اجاب(٥٤,٣%) من حجم العينة بأن الزمن المستغرق هو (اكثرمن١٠دقيقة) ،وهو اكثر من المعيار التخطيطي، وفي ريف ن. غماس فقد أجاب(١٦,١%) من حجم العينة بأن الزمن المستغرق للوصول هو(اقل من ٥دقائق) وأجاب(٢١,٤%) بأن الزمن المستغرق هو(٥-١٠دقيقة)، بينما أجاب(٦٢,٥%) بأن الزمن المستغرق هو(اكثرمن٥دقائق)،اما في ريف ناحية المهناوية فقد أجاب(٢٥,٥%)من حجم العينة بأن الزمن المستغرق للوصول هو(اقل من ٥دقائق) بينما أجاب(٣٩%) بأن الزمن المستغرق هو(٥-١٠دقيقة)،فيما أجاب(٣٥,٥%) بأن الزمن المستغرق(اكثر من١٠دقائق)،وفي ريف ناحية الصلاحية فقد أجاب(٢١,٦%) بأن الزمن المستغرق للوصول هو(اقل من٥دقائق)،في حين أجاب (٣٦,٥%) من حجم العينة بأن الزمن المستغرق هو(٥-١٠دقائق)، وأجاب (٤١,٩%) بأن الزمن المستغرق هو (اكثرمن١٠دقائق).مما سبق نجد ان الزمن المستغرق لغرض الوصول لأقرب مدرسة ابتدائية في عموم منطقة الدراسة بلغت (اكثر من١٠دقائق) وهي بذلك نسبة كبيرة مما يترك الأثر على صعوبة الوصول للمؤسسة التعليمية وبالتالي يؤدي الى تردي المستوى التعليمي الذي ينعكس بدوره على عملية التنمية الريفية.

-الاستنتاجات والتوصيات

١- ان اعداد المدارس الابتدائية لا تتخذ الصورة المتساوية في جميع الوحدات الإدارية نتيجة لتباين القرى واعداد سكانها.

٢-تفوق نسب التحاق الذكور على الإناث بسبب سوء في توزيع المدارس فضلاً عن قلة مدارس الإناث.

٣- قلة البنايات المدرسية بشكل لا يتناسب مع اعداد المدارس .

٤-ارتفاع نسبة القرى التي تفتقر لوجود خدمة التعليم مما يؤدي الى تدني مستوى التعليم في منطقة الدراسة.

٥- مؤشرسهولة الوصول للتعليم الابتدائي والثانوي لا يطابق المعيار التخطيطي.

التوصيات

١-تفعيل دور التخطيط التربوي في توزيع المدارس بشكل متساوي يشمل جميع الوحدات الإدارية .

٢-اضافة ابنية مدرسية بشكل يغطي اعداد المدارس في ريف ق.ض الشامية.

٣-فصل مدارس الذكور عن الإناث ذلك لإعطاء فرصة الالتحاق للإناث بالمدارس.

٤- توسيع الخدمات التعليمية لتغطي جميع القرى وخاصة الغير مخدومة في منطقة الدراسة.

٥-توفير وسائل نقل خاصة للطلاب.

٧-تفعيل الرقابة القانونية لمتابعة الطلاب المتسربين عن الالتحاق بالمدارس.

المصادر

الكتب

١- بشيرا براهيم الطيف، خدمات المدن،ط١،المؤسسة الحديثة للكتاب،لبنان،٢٠٠٩،

٢- فؤاد بن غضبان، أنشطة الخدمات وادارتها الحضرية (مفاهيم واسس)، ط١، دارصفاء للنشروالتوزيع،٢,١٧.

٣- عثمان محمد غنيم، تخطيط الخدمات والمرافق الاجتماعية من منظور عمراني، ط١، دارصفاء للنشروالتوزيع، عمان،٢٠١٣،ص٤٠.

٤- خلف حسين علي الدليمي، تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية،ط١، دارصفاء للنشر والتوزيع، عمان،٢٠٠٩،ص٨٧.

الرسائل والأطاريح

١- احمد عبد الحسن صنهات الزيادي، تقويم كفاءة الخدمات التعليمية في قضاء الرميثة للمدة(١٩٩٧-٢٠١٤)،رسالة ماجستير قدمت الى كلية الآداب، جامعة القادسية، ٢٠١٦،ص١١.

٢- رافد موسى عبد حسون العامري ، الملائمة المكانية للخدمات المجتمعية في مدينة الديوانية وتوقعاتها المستقبلية ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية للبنات ، جامعة الكوفة ، ٢٠١٤ ، ص٩.

٣- رعد عبدالحسين محمد الغريباوي، كفاءة التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في مدينة السماوة، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة البصرة،٢٠١٢،ص١٦٣.

٤- سيدا سركيس مسروب اوهانيسيان، مشروع تخرج مقدم الى المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي في جامعة بغداد،٢٠٠٨،ص١١.

حكومية

١- جمهورية العراق، وزارة التربية، خطة التنمية التربوية للأعوام(١٩٩٤-٢٠٠٥)جدول(٥) و(١٢)، ص٦٩.

٢- جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية تربية محافظة الديوانية، قسم التخطيط التربوي بيانات للعام الدراسي٢٠١٨-٢٠١٩.

ملحق(١)اعداد السكان للفئة من(٦-١١سنة)في ريف قضاء الشامية بحسب الوحدات الإدارية لعام٢٠١٨

الوحدة الإدارية	الفئة العمرية من٦-١١سنة		
	ذكور	اناث	المجموع
ريف مركز قضاء الشامية	٣٧٤٦	٣٦٠١	٧٣٤٧
ريف ناحية غماس	٦٠٤٢	٥٨٠٩	١١٨٥١
ريف ناحية المهناوية	٣٢٧٤	٣٣٢٤	٦٥٩٨
ريف ناحية الصلاحية	٢٧٨٩	٢٦٨١	٥٤٧٠
المجموع	١٥٨٥١	١٥٤١٥	٣١٢٦٦

المصدر:جمهورية العراق،وزارة التخطيط،الجهازالمركزي للأحصاء،احصاءمحافظة الديوانية، تقديرات السكان٢٠١٨.

ملحق (٣) استمارة استبانة

استمارة المسح الميداني الخاص بالبحث

مؤشرات التنمية الريفية في قضاء الشامية

(الواقع التعليمي-انموذجاً)

السيد رب الأسرة المحترم...

ان هذه الاستمارة اعدت لغرض البحث العلمي ولأهداف اقتصادية واجتماعية وعلمية وصحية ومعلوماتها تتسم بالسرية لا داعي لذكر الأسماء.

ملحظ الإجابة قد تحتاج الى (اشارة او رقم او كلمة)

طالب الماجستير **الأستاذ المشرف**

فلاح حسن فرمان الحميداوي **أ.م. د حسون عبود دبعون الجبوري**

١-هل توجد في القرية مدرسة: نعم ( )كلا( )، ما نوعها ابتدائية ــــــــــ ، متوسطة---------- ثانوية----------

٢-كم تبلغ المسافة المقطوعة للوصول للمدرسة الابتدائية؟

اقل من ٤٠٠ م	٤٠٠-٨٠٠ م	اكثر من ٨٠٠ م

٣-ماالزمن المستغرق للوصول الى المدرسة الابتدائية؟

اقل من ٥ دقائق	٥-١٠دقائق	اكثر من ١٠دقائق

ملحق(٤) المسافة المقطوعة(متر) والزمن المستغرق(دقيقة)لأقرب مدرسة ابتدائية في ريف قضاء الشامية لعام٢٠١٨.

الوحدات الإدارية	المسافة المقطوعة(متر)				الزمن المستغرق(دقيقة)			
	اقل من ٤٠٠	٤٠٠- ٨٠٠	اكثر من ٨٠٠	المجموع	اقل من 5	٥-١٠	اكثر من 10	المجموع
ريف مركز قضاءالشامية	٢١	٧٤	١٢٨	٢٢٣	٣٩	٦٣	١٢١	٢٢٣
ريف ناحيةغماس	٤٩	٦٥	٢٤٦	٣٦٠	٥٨	٧٧	٢٢٥	٣٦٠
ريف ناحيةالمهناوية	٣٩	٤٩	١١٢	٢٠٠	٥١	٧٨	٧١	٢٠٠
ريف ناحيةالصلاحية	٢١	٥٩	٨٧	١٦٧	٣٦	٦١	٧٠	١٦٧
المجموع	١٣٠	٢٤٧	٥٧٣	٩٥٠	١٨٤	٢٧٩	٤٨٧	٩٥٠

المصدر:الدراسة الميدانية،استمارة الأستبيان،السؤال(٢) والسؤال(٣).

الصراع الزياني المريني في كتاب وصف افريقيا للحسن الوزان (ت :بعد ٩٥٧هـ)

إشراف
أ.م.د وورود نوري حسين الموسوي

الباحثة
آمنه وليم طوير

جامعة القادسية /كلية التربية/ قسم التاريخ

تاريخ الطلب : ٢٠١٩/٩/٣
تاريخ القبول : ٢٠١٩/٩/١٥

الأميل : Ameen.William@yahoo.com

الملخص :

إن تعدد الحصارات التي ضربها بني مرين على تلمسان وما نتج عنها من أزمات اقتصادية واجتماعية ، إذ يعد الحصار من أهم الوسائل التي تستعملها الدولة الغازية للضغط مقابل استسلامها، وكان هذا بعد فشل السلطة المرينية في إخضاع تلمسان تحت سلطتها ، ويعود هذا الصراع الى رغبتها في توسيع نطاق حدودها الجغرافية.

Abstract

The multiple siege of Bani Merin on Tlemcen and the resulting economic and social crises, The blockade is one of the most important means used by the invading state to pressure against its surrender, This was after the Marinid power failed to subdue Tlemcen under its authority, This conflict is due to its desire to expand its geographical boundaries.

المقدمة :

يُعد هذا البحث من البحوث ذات القيمة العلمية لامتزاج الصورة التاريخية بالمحتوى الجغرافي للكتاب لتبرز الاحداث التاريخية لاسيما الصراعات السياسية التي تعرض لها المغرب الاسلامي ، ولاسيما مدينة تلمسان ، وتوجهت أهدافه إلى إظهار ماهية الحصار الذي تعرضت له المدينة ، فكان البحث ينصب اهتمامه على توسعات الدولة المرينية وصراعاتها مع الدولة الزيانية مستعيناً بذكر بعض الارهاصات التي رافقت ذلك الصراع لاستنباط ما تحمله نصوص كتاب الحسن الوزان من معانٍ ودلالات حوله .

تضمنت الدراسة مبحثين ، تضمن المبحث الاول التعريف بالحسن الوزان ، اما المبحث الثاني التعريف بكتاب (وصف افريقيا) وقيمته الجغرافية والتاريخية، فضلاً عن المبحث الثالث حول الصراع الزياني المريني وحصار تلمسان.

المبحث الاول : التعريف بالحسن الوزان

ولد الوزان في غرناطة حوالي (٨٨٨ هـ – ١٤٨٣م) على الأرجح، إذ قيل: إن ولادة الوزان كانت قد سبقت أحد الحوادث التاريخية المهمة، وهي سقوط غرناطة على يد الأسبان ،أي حوالي سنة (٨٧٩ هـ – ١٤٩٢م)، إلا أنه وعائلته لم يستقروا بها ، وإنما ارتحلوا عنها الى مدينة أخرى ، وهي فاس[١] إذ كان صغيراً، وقد أكد هذا القول مترجمو كتاب وصف أفريقيا[٢]، وهناك آراء أخرى فيما يخص ولادة الوزان فقد قيل: إنه ولد سنة (٨٩٤ هـ – ١٤٩٤م)[٣] وكذلك سنة (٨٩٧هـ – ١٤٩٧م)[٤].

---

[1] CRESTI, Federico. IL MANOSCRITTO DELLA COSMOGRAPHIA DE L'AFFRICA DI GIOVANNI LEONE AFRICANO. NOTE IN MARGINE ALL'EDIZIONE CRITICA DEL TESTO. Mediterranea-ricerche storiche, 2014, 31 , p .358.

[٢] الوزان، وصف ،ج١، ص ٧.

[٣] حميدة، اعلام الجغرافيين ،ص ٦٢٧.

[٤] الدفاع ، رواد علم الجغرافيا ،ص٢٤٢.

أمّا اسمه وألقابه فهو الحسن بن محمد المكنى بأبي علي[٥]، لقب بالوزان ، نسبة الى كون أحد أجداده عاملاً في وظيفة الموازين ، على بعض الأقوال[٦]،وقد اشتهر بـ(ليون الافريقي)[٧] ، ولقب ايضاً بلقب (الزياتي)، ويرجع أصل هذا اللقب ، أن والده كان يعمل في تجارة الزيت[٨]، ومن ألقابه الأخرى هو (الفاسي) كونه قد سكن مدينة فاس.

وبعد أن استقر في مدينة فاس اضطلع بالعلم وعكف عليه، إذ كان شغوفاً في طلب العلم في مدارس فاس ومكاتبها إذ كانت فاس قبلة للعلم والعلماء في ذلك الوقت[٩].

أكمل دراسته الجامعية في إحدى الجامعات الإسلامية ، تدعى (القرويين)[١٠] ، فنبغ في علوم شتى مختلفة ، منها علم الجغرافية ، وعلم التاريخ ، وكذلك اللغة العربية[١١]، فضلا عن ثقافته الواسعة والعميقة بعلوم الدين ايضاً ، فعلى الرغم من حداثة عمره صار في ذلك الوقت فقيهاً وخطيباً في إحدى المساجد في مدينة فاس[١٢].

وكان الوزان واحداً من أهم المثقفين في مجال الطب ، ولذلك قيل: إن كثيراً من الباحثين قد اعتبروه أشهر الذين دخلوا في المجال ، ومن رواده ، على الرغم من أنه لم يمارس تلك المهنة لفترة طويلة، لا تزيد او تتعدى عن سنتين فقط في احدى مارستانات مدينة فاس[١٣] ، وهناك مهنة اخرى كان قد مارسها الوزان ، وهي مهنة القضاء

---

[٥]كحاله، معجم المؤلفين، ج٣،ص ٢٩٢.

[٦]الدفاع، رواد علم الجغرافيا ، ص ٢٤٢.

[٧]الحجوي، حياة الوزان ، ص ٥.

[٨] بابتي، موسوعة الاعلام، ج٢، ص ١٣٠.

[٩] قاسم ، الحسن بن محمد الوزان، ص ٩٥.

[١٠] القرويون: واحدة من اهم المؤسسات العلمية وكذلك الثقافية في مدينة فاس، تأسست هذه الجامعة عام ٢٤٥هـ _ ٨٥٩م ،وفيها تعلم وتخرج الكثير من العلماء ،التي لها اثر بليغ على فاس حيث جعلتها قلعة عتيدة من اهم قلاع الاسلام ،التي بدورها عملت على الدفاع عنه وعن اللغة العربية كذلك ، للمزيد ينظر : الكتاني ،ماضي القرويين، ص٥.

MASONEN, Pekka. Ieo africanus: the Man with Many names AI-Andalus-Maghreb Journal of Arab and Islamic Studies, 2002,p. 113.

[١١] الدفاع، رواد علم الجغرافيا، ص ٢٤٢.

[١٢]بابتي، موسوعة الاعلام، ص ١٣٠.

[١٣] حميدة، اعلام الجغرافيين، ص ٦٣٨.

من خلال كثرة اسفاره لعديد من المدن التي وصل اليها، وكذلك كان يمارس الكتابة في اغلب الاحيان[١٤].

أسم والدته (سلمى) ، وأسم والده (محمد) ذو شخصية مهمة ، وله نشاطات متعددة في المجتمع الفاسي ، فقد تم انتدابه في احدى المرات لبعض السفارات الرسمية حيث سار على نهج والده في هذا الامر، فاختير ايضاً ، لكي يشغل مثل هذا المنصب[١٥]، فنبوغه وذكاؤه في عمله اهلاه للتنقل والاطلاع على مختلف بلدان العالم ، ثم ان الوزان كان من المرافقين لعمه في احدى سفاراته[١٦]التي كانت توجهها الى تمبكتو، بعدها تزوج من (فاطمة) ابنة خاله وانجبت له طفلة[١٧]، وبما أنه من هواة الترحال والشغف بالاطلاع ، فقد استطاع ان يحظى بفرصة لزيارة الاقاليم المغربية ، وعبور الصحراء الى ما يعرف الان باسم مالي والسودان ، وقام بحجة لمكة[١٨]، وقد استقر في مصر مدة من الزمن ، ومارس اعماله ، وتزوج من أرملة تدعى (نور) ، ولكن سوء الاوضاع هناك وانتشار وباء الطاعون جعلت الوزان يقرر الرجوع هو وعائلته الى فاس[١٩]، في عام ١٥١٩م ، إذ كانوا على اتصال مع قافلة تذهب إلى مكة، وبعد شهر وبينما كان يعبر البحر الأبيض المتوسط على إحدى السفن القريبة من تونس في (جزيرة جربة) التي كانت بقيادة شخص يدعى (عباد)[٢٠]، تم القبض على الوزان من مجموعة القراصنة المسيحيين ، على الرغم أن

---

[١٤]احمد ، حركة التجار ،ص ٢١.

[١٥]شبعاني، الانفاس الاخيرة ،ص ١٩.

[١٦]زناتي، موسوعة تاريخ العالم ، ص ٤٧.

[17] MAALOUF, Amin .Leo the African .Hachette UK ,2012 ,p.119.

[18]COSSART, Brice. Global lives: writing g | oba | history with a biographical approach. Entremons: UPF Journal of World History, 2013,p.4.

[19] MOHAMED, Ouchen. Des savoirs scientiflques et techniques en Afrique du nord du début du XVle siécle é travers Ie texte de la description de I'Afrique d'AI-Hassan AI-Wazzam, Dit Léon I'Africain: Analyse de contenu et interpretation,2012,p.44

[20]MAALOUF, Amin .Leo the African .Hachette UK ,2012 ,p.176.

حدوث مثل هذا الامر يكاد يكون استثنائياً ، ولاسيما مع تسيد المسلمين في تلك المدة ، والتحالف بين الأخوة عروج[٢١] وخير الدين[٢٢] هذا من جانب ، وأمير تونس من جانب اخر، فتم أسره وإدراك ذكائه وحكمته ، بدلا من بيعه، ولكن مشيئة القدر جاءت بالوزان الى روما، إذ اهدي كهدية غير عادية للبابا (ليو العاشر)[٢٣]، فهم كانوا على دراية تامة بأن الوزان له مؤهلات غير عادية وانما مؤهلات علمية هائلة[٢٤]. وفعلاً ادرك البابا تلك المؤهلات للوزان ، لذلك قربه منه حتى ذكر انه قد اعطاه معاشاً خاصاً به، واطلق عليه (جيوفاني ليو)[٢٥]،ومعنى هذا اللقب هو (يوحنا الاسد) ، الذي يرجع نسبته للبابا، وتم هذا الامر بعد ان تم تعميده من البابا الى النصرانية[٢٦]، وهناك مصدر قد ذكر على انه قد سجن في احدى القلاع التابعة لروما الا وهي قلعة (سانت انجلو) وبعدها افرج عنه واهدي الى البابا[٢٧]، فأغلب الاخبار التي كانت متداولة حول مسألة تعميده (اعتناقه للديانة المسيحية) والعزوف عن الاسلام ، لم تصرح بأن الأمر برضاه، وانما كان عن طريق اجبار واضطرار[٢٨]، وهناك رأي آخر

---

[٢١] عروج : عروج بن يعقوب ، المعروف بـ بارباروسا الاول ،احد اشهر الامراء واهم قبطان بحري استطاع ان يحكم الجزائر لحقبة من الزمن ، توفي سنة ٩٢٤ هـ ، تولى الحكم من بعده اخيه خير الدين ،للمزيد ينظر : ماخوفسكي ، تاريخ القرصنة، ص٨٦ .

[٢٢] خير الدين : خير الدين بن يعقوب المعروف بـ بارباروسا الثاني ،لايقل شجاعة عن اخيه ،تولى الحكم بعد وفاة اخيه عروج ، توفي خير الدين سنة ٩٤٩ هـ ، للمزيد ينظر : العفاني ، ترطيب الافواه ،مج ٢ ، ص ٢١٢ .

[٢٣] ليو العاشر: احد اشهر بابوات روما، كان من اشد المحبين والمشجعين للفن وكذلك الادب، ويعد من المعاصرين لحركة الاصلاح الديني التي قام بها مارتن لوثر رد فعل على ما اصدره هو من صكوك الغفران للتكفير عن الاخطاء ولا سيما للناس المذنبين والمخطئين هدفها الحصول على الاموال. للمزيد ينظر: بابتي، موسوعة الاعلام، ج٤، ص ٧٨.

[٢٤] ديفيس ، رحلات مراوغ، ص ١٠.

[25] ZHIRI, Oumelbanine. Voyages d'Orient et d'Occident: Jean Léon l'Africain et Ahmad al-Hajarî dans la littérature de voyage. Arborescences: Revue d'études françaises, 2012, 2,p. 3.

[٢٦] قاسم، الحسن بن محمد، ص ٩٦؛

[27]- COSSART, Brice. Global lives, p.4 ; BOUVET, Rachel. Navigations méditerranéennes dans «Léon l'Africain» et «Le périple de Baldassare»». 2014, p. 1

[٢٨] الطناحي ، مدخل ،ص ٢١٢.

حول هذه المسألة ، مجمل ما جاء فيه ان ما حدث في تعميد الوزان حدث عن رغبة واختيار دون فرض، لأنه من المرجح أنه قد علم ان وجوده وبقاءه في مثل هكذا مجتمع يحتم عليه _ ومن باب الاحترام والادب _ ان يعتنق هذه الديانة[٢٩].

وقد حظي الوزان بفرصة لقاء زوج اخته ، وصديقه في الوقت نفسه ، ويدعى (هارون) بفرنسا عند بلاط الملك ، ومرت الأيام ليكون هارون احد مستشارين السلطان العثماني[٣٠] ،بدأ الوزان مرحلة جديدة من حياته في روما حيث تمكن من تعلم اللغة الايطالية[٣١] ، واللغة اللاتينية ايضاً، مع إجادته الاسبانية والعبرية غي بعض منها[٣٢] ، وبسبب نباهته العلمية الحادة سمح له البابا ليو العاشر بأن يسلك سلك التدريس وتعليم اللغة العربية في احدى الجامعات ، وهي جامعة بولنية، فاستطاع الوزان معايشة الوضع الذي هو فيه، وكانت من ثمرات هذه الحقبة، هو ما الفه من انجاز علمي واسع وعميق ، وهو معجم المفردات ثلاثية اللغة (عربية – عبرية – لاتينية) سنة (٩٣٠ هـ - ١٥٢٣ م)، الذي كان جامعاً وشاملاً لكثير من المفردات ، والمصطلحات الخاصة بأمور الطب ، وكذلك المعاني الدالة على الجغرافية ، والتاريخ أيضاً[٣٣]، ويتم الاحتفاظ بالجزء العربي من القاموس ، أو المعجم في مكتبة الاسكوربال[٣٤] ، والف (وصف افريقيا) بالإيطالية سنة (٩٣٢هـ – ١٥٢٦م)[٣٥] ، وعكف الوزان على تأليف كتابٍ باللغة اللاتينية ، كان ملماً في سرد عدد من مشاهير علماء المسلمين ، في الفلسفة والطب يقدر عددهم ، نحو (ثلاثين) عالم خلال سنة (٩٣٣هـ – ١٥٢٧م) ، الذي يعد مؤلفاً ذا قيمة

---

[٢٩] قاسم، الحسن بن محمد، ص ٩٧.

[30] - MAALOUF, Amin .Leo the African .Hachette UK ,2012 ,p.157.

[٣١] المدني، عقدة الاندلس ، ص ٨٩.

[٣٢] الطناحي، مدخل، ص ٢١٢.

[٣٣] سبح، خواطر ، ص ٤٥٥.

[34]- CHAIB, Nabila. The idéologique manipulation dans l'édition et deux traductions de l'Description de l'Afrique de Hassan El Wazzan / Jean-Léon l'Africain. 2016,p.8.

[٣٥] البعلبكي، معجم اعلام المورد، ص ٤٩٥.

علمية فذة بالنسبة لأوروبا؛ كونه قد استطاع بهذا الكتاب تقديمَ الكثير من الأخبار والمعلومات القيمة عن تطور وتقدم العلوم العربية[٣٦]، قام احد المستشرقين من نشره وهو المستشرق (هوتنجر)[٣٧].

ومن آثاره الاخرى المتعددة كتاب خاص بالعقائد الاسلامية والفقه[٣٨]، وربما يكون نفسه الذي تم ذكره على مؤلفه بعنوان (فهرسة على الايمان وقانون ما هو وفقاً لعقيدة المالكية)[٣٩]، وله مؤلف في الاعياد الاسلامية[٤٠]، وكتاب قد اختصر فيه تاريخ العالم[٤١]، وله أيضاً مجموعة شعرية خاصة به ذكر فيه الوعظ والارشاد[٤٢]، وله من الاثار ايضاً مؤلف قد ذكره الوزان في مناسبات عدة ، وهو (الوجيز) ،إذ استطاع ان ينجزه ولكن ليس له اثر[٤٣] ، وكتاب (المغرب في السنوات الاولى من القرن السادس عشر) يعود بالأساس الى ماسينيون[٤٤] ، الا انه ما هو الا نقل عن الوزان ، ولديه ايضاً رسالة خاصة بالقياس المسطح[٤٥].

وبعد السنوات التي قد قضاها الوزان في روما بحوالي عشر سنوات او اكثر انتهت بوفاة البابا ليو العاشر، وقرر الرجوع الى تونس نحو سنة (٩٣٤هـ – ١٥٢٧م) وربما كان السبب الاكثر

---

[٣٦] السمك، الجغرافي الحسن، ص ٥٤.

[٣٧] هوتنجر : احد اهم المستشرقين الذي ولد في سويسرا ،عكف على الدراسة وطلب العلم ،حتى ارتحل الى هولندا ، سعى كثيرا من اجل ان يحضا بفرصة ليتعلم من خلالها الفهرس العربية وكذلك تاريخ الادب ،للمزيد ينظر: فوك،تاريخ حركة الاستشراق ص٤٧.

[٣٨] بعلي، الرحلات الحجازيةص ١٣٩.

[39] PENELAS, Mayte. al-Wazzan al-Hasan. 2012,p.15.

[٤٠] الزركلي، الاعلام، ج٢، ص ٢١٨.

[٤١] بعلي، الرحلات الحجازية، ص ١٤.

[٤٢] المصدر نفسه، ص ١٤١.

[٤٣] حميدة، اعلام الجغرافيين، ص ٦٣٥.

[٤٤] ماسينيون: من اعظم المستشرقين الفرنسيين ،ابن الطبيب فرناند، اشتهر بعمق دراساته عامة في مجال النهوض الاسلامي، والحلاج بصورة خاصة، زار عدد كبير من البلدان ولاسيما العربية منها ودرس ايضاً في جامعاتها المختلفة توفي سنة(١٨٨٣هـ – ١٩٦٢م).للمزيد ينظر: بدوي ، موسوعة ، ص ٣٦٣.

[٤٥] العقيقي، المستشرقون ، ج١، ص ١٣٧.

واقعية لترك الوزان روما هو تفشي وباء الطاعون الذي قتل ما يقارب نصف سكان روما[٤٦].

ولكن يمكن ان تكون الحقيقة غير ذلك ، بعد وفاة البابا ليو العاشر خلفه للحكم أدريان السادس[٤٧] ، فمنع المعاش الذي أعطاه البابا لحسن الوزان، في أثناء ذلك ، تزوج الحسن من جديد، كانت هناك مرحلة من التقشف الأقصى للأغراض جميعها، أصبحت روما مدينة ميتة ، إذ لم يتم امتلاك أي شيء ، ولا بيعه، في هذه الظروف أعطته مادالينا ، زوجة حسن ، ابنًا قام كاردينال خوليو دو ميديشيس ، حامي مادالينا ، بتحمل نفقاته ، كان الوضع مقلقًا أساسًا؛ لأن ادريان السادس حظر اللحى ولا يريد حسن التخلي عن نفسه، ومخاوف على سلامته وسلامة عائلته، لذلك قرر الرجوع [٤٨].

أما وفاته فكما كان هناك اختلاف في سنة ولادته ، حصل ذلك أيضا مع وفاته ، حيث ذُكرت وفاته في انها سنة (٩٦٠هـ – ١٥٥٢م)[٤٩] وورد انه توفي بعد سنة (٩٥٧هـ – ١٥٥٠م)[٥٠] وتشير اغلب الروايات على انه توفي مسلماً اي انه رجع الى دينه الاسلامي حال وصوله الى ديارة[٥١] .

المبحث الثاني : التعريف بكتاب (وصف افريقيا) وقيمته التأريخية والجغرافية

إن كتاب (وصف افريقيا) هو القسم الثالث من كتابٍ ألفه الحسن الوزان في الجغرافية العامة ، وكان في طليعة الكتب التي ابتدأ بها[٥٢]، وهو مخطوطة عربية كانت لدى المؤلف نفسه عندما

[46]MASONEN, Pekka. Ieo africanus,p. 127.

[٤٧]ادريان السادس :احد بابوات روما، فلورنز اسمه الحقيقي ،هولندي ،حيث كانت مدة حكمه قليلة جدا ،لا تتعدى السنة فقط، لذلك لم يستطع تقديم ما هو مطلوب من اصلاح المفاسد التي كانت سائدة ،توفي سنة٩٢٨هـ ١٥٢٢م ،للمزيد ينظر: بابتي ،موسوعة الاعلام ، ج١، ص١٠٦؛ البعلبكي، معجم اعلام المورد،ص٥٠.

[٤٨] GISBERT, Leén el Africano, p 35: 83-91

[٤٩]كراتشكوفسكي، ، تاريخ الادب، ج١، ص ٤٥٣.

[٥٠] الوزان، وصف، ج١، ص ١٤.

[٥١]كراتشكوفسكي، تاريخ الادب، ج١، ص ٤٥٢.

[٥٢]العقيقي ، المستشرقون ، ج١، ص ١٣٧.

أُسر، ولكن هناك اعتقاد بأنه قام بتدوينه بالإيطالية بصورة مباشرة، وقد يكون هذا الاعتقاد هو محض الصدق لأن الوزان نفسه افصح عن ذلك ، إذ تمت كتابه هذا المؤلف سنة (٩٣٢ هـ – ١٥٢٦م)[٥٣]، وقد عد ذا كفاءة علمية رصينة تدل على وضوح الدلالات والرؤيا، ولعلنا نلتمس ذلك من خلال اسلوبه في الكتابة التي اعتمدها ، فقدم للقارئ تجدداً في كثير من المعطيات سواء الجغرافية منها، او الاجتماعية ،أو التاريخية، فقد كان متقصياً لكثير من المعلومات المسومة بالمشاهدة والملاحظة والمسامحة مع الاخرين[٥٤].

شهد هذ العمل مزيداً من الطبعات والترجمات ، و يُقرأ على نطاق واسع فهو بمثابة مصدر ثري بالمعلومات الجغرافية ، والتاريخية لأفريقيا[٥٥]، والكتاب موضع الحديث يتكون من جزئيين ، أما عن محتوى الكتاب فهو مقسم على تسعة أقسام، القسم الاول في الكتاب تحدث فيه بصورة شاملة وعامة على افريقيا، وخمسة أقسام تركزت على شمال افريقيا ، واصفاً المناطق والمماليك ، ومنها مراكش ، وكل ما يخصها ، ومدينة فاس وتلمسان وبجاية وتونس القديمة وطرابلس الغرب (ليبيا)، فضلاًعلى ذلك هناك قسم سابع لأفريقيا السودانية، أي منطقة الساحل ومناطق جنوب الصحراء الكبرى، والقسم الثامن يتعامل مع مصر، والقسم الاخير هو التاسع المخصص للبيانات الهيدروغرافيا في شمال افريقيا[٥٦].

إن من أهم ما تميز به كتاب الوزان هذا هو الروح النقدية الملازمة له، بأسلوبه المميز نستطيع ان نستشف منه أنموذجاً من التلاقح الثقافي، مما

---

[٥٣] مسعود، اخطاء ،ص ٥٣ .

[54] Shalev, Zur, Trickster Travels: A SixteenthCentury Muslim between Worlds, 2007, p.157.

[٥٥] كراتشكوفسكي، تاريخ الادب ،ج١، ص ٤٥٣.

[٥٦] رأفت ، العرب والقرن الافريقي ،ص ٦٦٥

VISMARA, Cinzia. Le Rif oriental côtier dans les pages de voyageurs, explorateurs, historiens, archéologues, géographes: de Jean-Leon L'Africain à nos jours. Antiquités africaines, 2014, 50.1: 143.

يضفي على كاتبه طابعاً ذا رقي واصالة ، من خلالها يشدّ ذهن القارئ اليه[٥٧].

يمثل هذا الأنموذج في منهجه وتأليفه النوع الادبي التقليدي في ذكر الطرق أو العوالم التي قد ذكرها وفصلها الجغرافيون العرب والمؤرخون خلال العصور الوسطى[٥٨]، ويذكر ان هدف الوزان من تأليف هذا المصنف كان تعريف الاوربيين بقارة افريقيا ، والجغرافية المادية والبشرية التي لا يعرفون عنها الا القليل، فهذا العمل قد يخلق من خلاله جسراً بين اوروبا وافريقيا ، وهو عمل رئيس بأنه واحدٌ من اهم مصادر المعرفة في القارة الافريقية[٥٩]

فما تميز به هذا الكتاب بحسب ملاحظة الباحثين الشرقيين الاوائل في مجال علم الاحياء انه مصدر قد تميز بصرامة النص في قيمته كمصدر تاريخي[٦٠].

ويعد هذا الكتاب من المصنفات اللامعة في المجال التأريخي والجغرافي ، لما احتواه من ذهنية واسعة ومتفتحة عكست بدورها ما استفاد منه الوزان خلال وجوده في روما، حتى قيل عنه: " إنه مؤلف وكاتب عربي بكتاباته بكفر وتأثير اوربي " [٦١]، كما يلاحظ ان هذا المصنف احتوى على مادة تاريخية مميزة لكن التواريخ فيه غير صحيحة فيها نسبة من الخطأ، الذي يدعم هذه الملاحظة هو ما تحدث عنه المؤرخون حول كتاب وصف افريقيا أن الوزان قد تأثر بشكل كبير بمؤلفين اوروبا ولربما انه استعان بمراجع غير عربية واعتمد على مراجع لاتينية[٦٢].

---

[٥٧] حميدة، اعلام الجغرافيين ، ص٦٣٦.

[58] MASONEN, Pekka. Ieo africanus: the Man with Many names AI-Andalus-Maghreb Journal of Arab and Islamic Studies, 2001,p. 140.

[59] CHAIB, Nabila. The idéologique manipulation dans l'édition et deux traductions de l'Description de l'Afrique de Hassan El Wazzan / Jean-Léon I'Africain,2016 ,p.15.

[60] MASONEN. Ieo africanus,p. 143.

[٦١] سامعي، علم التاريخ ،ص ٢٩٥.

[٦٢] زناتي ، دراسات تحليلية ص، ٣٣٩.

وهناك اراء لمستشرقين آخرين أمثال هارتمان[٦٣] تحدثوا فيها عن وصف هذا الكتاب عدوّه كنزاً من الكنوز الثمينة واكد على أنه لو لم يكن هذا الكتاب بين يديه لخفيت عليه اشياء كثيرة ومعلومات هائلة[٦٤]، وذكر هذا القول نفسه احد الجغرافيين العارفين وهو شيفير[٦٥] عند حديثه عن كتاب الوزان هذا، الذي تميزه الدقّة في ذكر التفاصيل كافة في وصف بلاد المغرب[٦٦]، ويمكن الاشارة هنا الى ملاحظة دقيقة حول هذا المصنف الهائل بالمعلومات فهو احد الارهاصات المهمة والاولى التي جذبت تطلعات اوروبا نحو واحدة من اهم البقاع ، وهي منطقة الشمال الافريقي[٦٧]، وانه بذل الكثير من الجهد الذي كان فريداً ومميزاً من نوعه، فضلاً عن أنه قد كشف عن العديد من المراحل التي كانت تشوبها الغموض في تاريخها.

ولذا فإن الوزان احد اهم الرحالة العرب وهو من قدّم احد المصادر العميقة التي مدّت بالمعلومات والمعطيات الجغرافية والتاريخية على حد سواء، وان لم تكن هذه المعطيات بالمستوى المطلوب، فهو بدوره يشكل جزءاً من تراث عميق وأصيل قُدّم للغرب لايزال تراثاً قائماً ومؤثراً الى يومنا هذا .

---

[٦٣] هارتمن: واحد من اهم المستشرقين الالمانيين، ولد في مدينة برسالاو وتعلم اللغة العربية ودرسها، وتم تعينه في اهم الجامعات استاذاً توفي سنة(١٣٣٨ هـ— ١٩١٩م) ، وله اثار عديدة منها: تفسير القرآن والصرف والنحو الالمانيان وغيرها للمزيد ينظر: العقيقي، المستشرقون، ج٢، ص ٤٤٥ — ٤٤٦.

[٦٤] الطناحي، مدخل الى تاريخ ص ٢١٢.

[٦٥] شيفير: احد المستشرقين الفرنسيين الذي عرف بحبه وشغفه نحو الابحاث الفارسية، اشترى عدداً كبيراً من المخطوطات المميزة والنادرة، حيث قام بإهداء عدد كبير منها الى المكتبة الوطنية، له اثار عدة منها: ترجمة مخطط الحسن الوزاني الخاص بأفريقيا ومقالات عديدة وكثيرة في مختلف المجالات العلمية توفي سنة(١٣٢٠ هـ — ١٩٠٢م) . للمزيد ينظر: مراد، معجم اسماء المستشرقين ،ص ٤٨٧؛ العقيقي، المستشرقون، ص ٢٠٧.

[٦٦] الطناحي، مدخل، ص ٢١٢.

[٦٧] بحار، الاباضية عند الجغرافيين ،ص ٢٢٩.

المبحث الثالث : الصراع الزياني[٦٨] المريني[٦٩] وحصار تلمسان

طبعت العلاقات الزيانية المرينية بطابع العداء المتوارث والمتواصل بين كلا الطرفين ، وهذا رغم رابطة الجوار التي تجمعهم و انتمائهم لقبيلة واحدة [٧٠]، فقد تعددت الحصارات التي ضربها بني مرين على مدينة تلمسان ، وما نتج عنها سوى ازمات اقتصادية واجتماعية متعددة رغبة من السلطة المرينية بإخضعها تحت سلطتها ، وكان من اشهر وأطول الحصارات التي تعرضت لها بحسب ما جاء به الوزان .

كانت هذه المدينة على درجة عالية من الازدهار والتوسع في ايام بني عبد الواد ولاسيما على عهد الملك (ابي تاشفين) فقد بلغت حقاً تطوراً ملحوظاً. لكن هذا التطور والازدهار لم يستمر طويلاً وهذاما اورده الوزان: " لكن تلمسان تضررت كثيراً من جراء الحصار المضروب عليها من طرف (ابي يعقوب يوسف)[٧١] ثاني ملوك بني مرين " [٧٢] ، ففي عهد (ابي يعقوب) شنت حملات عديدة عسكرية انتهت بحصار طويل للمدينة ما يقارب حوالي ثماني سنوات (٦٨٩ — ٦٩٨هـ / ١٢٩٠ —١٢٩٩م)، وقام بإنشاء

---

[٦٨]الزيانيون : تنسب الدولة الزيانية الى بني عبد الواد وهم يمثلون مع بني مرين وبني وطاس الطبقة الثانية من زناتة ،وبنو عبد الواد نسبة الى جدهم عابد الوادي وهم عدة بطون ، وكان عبد الواد من قبائل الرحل التي تتنقل في الصحراء خلف الماء والكلأ والمراعي ، ثم انفعوا امام الغزوة الهلالية واستقروا جنوب وهران ، للمزيد ينظر : التنسي، تاريخ بني زيان ، ص١٠٩؛ ابن خلدون، بغية الرواد ، ج١ ، ص ٢٠٥-٢٠٧ ؛ ابن الاحمر ، تاريخ الدولة الزيانية، ص١٠ .

[٦٩]المرينيون : ينتمون الى بني واسين احدى بطون زناتة البربرية ، اسقطوا مراكش عاصمة الموحدين واسسوا دولتهم على انقاضها في عهد يوسف يعقوب (٦٨٥-٦٥٦هـ/ ١٢٥٨-١٢٨٦م) ، للمزيد ينظر : ابن مرزوق ، المسند الصحيح ،ص١٠٧؛ ابن الاحمر، روضة النسرين ، ص١٩ ؛ الناصري ، ، الاستقصا ،ج٣، ص٣.

[٧٠]ينتسب كل من بني عبد الواد وبني مرين الى واسين بن يصلتين مسر ابن زاكيا من القبائل الزناتية والعريقة التي تنتسب الى بلاد المغرب ، للمزيد ينظر : ابن خلدون ، العبر ، ج٧ ، ص٣٧.

[٧١]ابي يعقوب يوسف : هو ابو يعقوب يوسف بن يعقوب بن عبدالحق(٧٠٦.٦٨٥هـ/١٢٨٦-١٣٠٧م)، حلف والده ابو يوسف يعقوب المنصور، واستمر في الحكم الى ان قتله خادمه يدعى سعادة في قصره بالمنصورة وهو محاصر لتلمسان سنة ٧٠٦ هـ . للمزيد ينظر :ابن الاحمر روضة النسرين ، ص٣٠-٣١؛ مجهول، أنس العاشق ، ص١٦١.

[٧٢]الوزان، وصف ، ج٢، ص ١٧.

معسكرٍ كبير بها جهزه لقواته ، كما شرع بعمل آخر هو بناء مدينة ، وسماها (المنصورة) ، إذ شيّد بها قصراً كما شيّد دوراً ومؤسسات دينية وتعليميّة، وبهذا اصبحت قوة سياسية وادارية وعسكرية [٧٣].

الا ان اجواء الحصار كانت فادحة وصاحبت اثراً سلبياً مباشراً على سكان المنطقة كما وصفها الوزان ، قال: " فلم يطق السكان تحمل مثل هذه المجاعة واشتكوا الى الملك، فأجابهم بأنه قابل ان يطعمهم لحمه لو كان يكفي لإعالتهم جميعاً، اذ يعده بخساً بالنسبة لولائهم، فأحضر خمسة او ستة من اعيان الشعب وارسلهم الى مطبخه ليشاهدوا غذاءه لذلك اليوم، فكان عبارة عن مزيج من لحم حصان وحبوب شعير كاملة، وورق ليمون واشجار اخرى ليزداد حجمه"[٧٤]

أثرت تبعات الحصار على الحياة الاجتماعية والاقتصادية لسكان تلمسان ، ونفدت أقواتها وارتفعت الأسعار ، كما لجأ أغلبهم الى أكل الحيوانات من شّدة الجوع، كما بلغ عدد ضحايا هذا الحصار قتلا وجوعا ما يقارب مائة وعشرين ألفا[٧٥].

وبهذا تفهم أهالي تلمسان ووجهاؤها أنّ حال الملك لا يقل عن حالهم هذا ، كما خاطبهم بكلمات مؤثرة بقوله: " إنّه مستعد ان يموت شجاعاً امام العدو بدلاً من ان يستمر في حياة دنيئة بائسة كهذه، فما على من يأنس من نفسه مثل الشجاعة التي يأنسها هو الا ان يتبعه غداً، فبعد الكل عن موافقته " [٧٦].

وهذا يشير الى دقّة ما صوّره الوزان لنا حول ما اصاب تلمسان من جراء ذلك الحصار ، ومهما يكن من امر فإن مدينة تلمسان تضررت كثيراً ، فضلاً عما الحق بها من سوء حال.

وبعد ما سبق من أحداث ، كانت هذه خطوة تشجيعية لأهالي تلمسان رفضاً لحالة الذل

---

[٧٣] فيلالي، تلمسان ، ص٢٧ ؛الناصري، الاستقصا، ج٣، ص ٧٩ – ٨٠.

[٧٤] الوزان ، وصف ج٢، ص ١٨.

[٧٥] أبن خلدون ، العبر ، ج٧ ، ص ٢٦١-٢٦٢ .

[٧٦] الوزان ، وصف، ج٢، ص ١٨.

والهوان التي يعيشونها ، ومن حسن حظهم ان (يوسف المريني) قد قتل احد خصيانه ، وصل هذا الخبر في الصباح نفسه الذي قرّر فيه اهالي تلمسان وملكهم الخروج، وكان هذا الخبر بداية النهاية بالنسبة لهم إذ زادهم اصراراً وجرأة وقوة وايماناً بأنفسهم فتعاونوا مع الملك وخرجوا وقد احرزوا انتصاراً كبيراً لم يكن بحسبانهم واستطاعوا ان ينالوا الكثير من اعدائهم الذين فروا شذر مذر، فضلاً عن الغنائم الوافرة التي اصبحت بحوزتهم وبهذا اصبح العدو مضطراً لترك المدينة لأهلها، إذ انقلب الحال وتحّولت مجاعة الامس الى رخاء اليوم.

وبعد مرور اربعين سنة، جاء (ابو الحسن المريني)[٧٧] رابع ملوك بني مرين بمدينة فاس ، حاصر تلمسان لمدة سنتين(٧٣٥ – ٧٣٧هـ/ ١٣٣٦-١٣٣٨م) واستطاع ان يدخل للمدينة عنوة وعمل على نهبها، ولم يكتفِ بذلك بل حمل ملكها الى فاس اسيراً أي (ابو تاشفين) وضرب عنقه كما امر برمي جثته في احد مزابل المدينة[٧٨].

توجه بعدها الى مدينة تونس بعد ان ترك (ابو عنان)[٧٩]ابنه خليفة له على تلمسان وبهذه حلت الكارثة الثانية لها بحسب تعبير الوزان .

ويمكن القول على الرغم ارتباطهم الاقامة ، و بني عمومة في القرابة ، فقد تنافسوا على النفوذ والزعامة، لتحقيق سيطرة سياسية اقتصادية في

[٧٧]ابي الحسن المريني : ابو عنان فارس ابي الحسن المريني ، وبع سنة ٧٤٩هـ ، واستمر حكمه الى سنة ٧٥٣هـ ، وله انجازات خاصة ولاسيما بسيدي الحلوي ،للمزيد ينظر : ابن الاحمر ، روضة النسرين ، ص٢٧.

[٧٨]فيلالي، تلمسان، ج١، ص ٤٥ – ٤٧؛ الناصري، الاستقصا، ج٣، ص ١٢٣ – ١٢٤.

[٧٩]ابو عنان : فارس بن علي بن عثمان بن يعقوب المريني ، من ملوك الدولة المرينية في المغرب ولد بفاس سنة ٧٢٩هـ ، بويع سنة ٧٤٩، وتوفي سنة ٧٥٩هـ ، للمزيد ينظر : مجهول ،الحلل الموشية ، ص١٣٤؛ الناصري ، الاستقصا ، ج٢، ص٧٩.

الوسط القبلي والجغرافي حيث تتواجد به ، ولاسيما وقوف الزيانيين حجر عثر امام طموح المرينيين ، في تحقيق مبتغاهم هو اعادة توحيد المغرب الاسلامي تحت رايتهم ، على غرار سابقيهم أيام الدولة الموحدية.

الخاتمة:

١.يعد الوزان احد اشهر الجغرافيين المشهورين في العالم ، حيث عد عالماً لطالما كان فكره فكراً اسطورياً ومحترفاً.

٢.كتاب وصف افريقيا ما هو الا نتاج من الملاحظات المباشرة المأخوذة من خلال رحلاته ، فضلاً عن استعانته بذكرياته وذاكرته ، أي انه كان مخلصاً لها ، وعلى الرغم من الاخطاء والمفارقات التاريخية الا انه اهم مصدر يفسر الواق ويعطي صورة حقيقية لمشاهدات حيه .

٣.قدم الوزان في كتاب وصف أفريقيا الكثير من المعلومات عن المغرب الاسلامي ، حيث انفرد عن سواه في ذلك من حيث الدقة والكثرة .

٤. أشار الوزان في كتابه الى صراع الاهداف الذي يعد عاملا اساسيا في بروز النزاعات، فكل قوى كانت تهدف للتوسع من اجل نفوذها على حساب القوى الاخرى للهيمنة والاستيلاء على أغلب مناطق المغرب الاسلامي .

٥.الحصار له انعكاسات اقتصادية واجتماعية ، ولاسيما عندما يكون الحصار طويلا، و تثبت مدى استخدام هذا الأسلوب في إستراتيجية حروب.

المصادر :

المصادر الاولية :

- ابن الاحمر، ابو الوليد اسماعيل فرج بن يوسف بن محمد بن نصر الخزرجي (ت: ٨٠٧م) ، روضة النسرين في دولة بني مرين، المطبعة الملكية ،(الرباط –١٩٥٢م) .
- التنسي، ابي عبد الله محمد بن عبد الله (ت :٨٩٩هـ)، تاريخ بني زيان ملوك تلمسان مقتطف من نظم الدر والعقيقان في بيان شرف بني زيان ، تح محمد اغا بو عياد ، موفم للنشر ،(د.م– ٢٠١١م) .
- الحميري،ابو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم(ت:٩٠٠هـ)،الروض المعطار في خبر الاقطار، تح احسان عباس ، ط٢، مؤسسة ناصر للثقافة،(بيروت_١٩٨٠م).
- ابن خلدون ، ابي زكريا يحيى بن ابي بكر محمد بن محمد بن الحسن (ت: ٧٨٠هـ)، بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد ،مطبعة بيير بونطانيا ،(الجزائر –١٩٠٣م) .
- الادريسي ،ابو عبد الله محمد الشريف(ت:٥٥٩هـ)،نزهة المشتاق في اختراق الافاق ، عالم الكتب،(بيروت _١٩٨٨م).
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد (ت: ١٣٩٦ هـ) الاعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين ، ط١٥، دار العلم للملايين ، (بيروت_٢٠٠٢م) .
- مجهول(من اهل القرن السابع للهجرة) ، أنس العاشق ونزهة الشائق ورياض المحب الوامق ،تح : محمد عبد الرحمن البشر ، دار الكتب العلمية ،(بيروت–د.ت).

- مجهول (من اهل القرن الثامن عشر)، الحلل الموشية في ذكر الاخبار المراكشية ، تح : سهيل زكار و عبد القادر زمامة، دار الرشاد الحديثة ،(الدار البيضاء –١٩٧٩م).
- ابن مرزوق ، ابو عبد الله بن محمد (ت: ٧٨١هـ)، المسند الصحيح في مآثر ومحاسن مولانا ابي الحسن، تح: ماريا خيوس بيغيرا ، الشركة الوطنية للنشر ،(الجزائر – ١٩٨١م).
- الوزان، الحسن بن محمد (ت :بعد ٩٥٧ هـ)، وصف افريقيا، ترجمة محمد حجي ومحمد الاخضر، ، ط٢، دار الغرب الاسلامي،(بيروت، ١٩٨٣م) .

المراجع :

- احمد، مهدي رزق الله، حركة التجار والاسلام والتعليم الاسلامي في غرب افريقيا قبل الاستعمال واثارها الحضارية ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية،(الرياض_ ١٩٩٨م).
- ابن الاحمر ، تاريخ الدولة الزيانية بتلمسان، تح : هاني سلامة ، ط١، مكتبة الثقافة الدينية ،(مصر – ٢٠٠١م) .
- بابتي، عزيزة فوال، موسوعة الاعلام العرب والمسلمين والعالميين ، دار الكتب العلمية، (بيروت_٢٠٠٩م).
- بدوي، عبدالرحمن، موسوعة المستشرقين، ط١،دار العلم،(بيروت_ ١٩٨٤م).
- البعلبكي، منير، معجم اعلام المورد،ط١ ، دار العالم للملايين،(بيروت_ ١٩٩٢م).
- بعلي، حنفاوي، الرحلات الحجازية المغاربية المغاربة الاعلام في البلد الحرام،ط١، دار اليازوري العلمية،(الجزائر _ ٢٠١٦م).

- الحجوي، محمد المهدي، حياة الوزان الفاسي واثاره، المطبعة الاقتصادية، (الرباط_ ١٩٣٥م).
- حميدة، عبد الرحمن، اعلام الجغرافيين العرب ومقتطفات من اثارهم، ط١، دار الفكر، (دمشق، ١٩٨٤م) .
- الدفاع،علي بن عبد الله، رواد علم الجغرافيا في الحضارة العربية والاسلامية، ط٢،مكتبة التوبة،(د. م_١٩٩٣م).
- رأفت اجلال، العرب والقرن الافريقي جدلية الجوار والانتماء ،ط١، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية،(بيروت_ ٢٠١٣م).
- زناتي، انور محمود، دراسات تحليلية في مصادر التراث العربي،ط١، دار زهران،(الاردن_ ٢٠١١م).
- سامعي، اسماعيل، علم التاريخ دراسة في المناهج والمصادر،ط١،مركز الكتاب الاكاديمي،(عمان_ ٢٠١٥م).
- شبعاني، عامر علي، الانفاس الاخيرة للأندلس الصغيرة دلس ، دار الوعي ، (الجزائر_٢٠١٢م).
- الطناحي، محمود محمد، مدخل الى تاريخ نشر التراث العربي مع محاضرة عن التصحيف والتحريف، ط١، مكتبة الخانجي، (القاهرة، ١٩٨٤م).
- العفاني ،سيد بن حسن ، ترطيب الافواه بذكر من يظلهم الله ، مكتبة معاذ بن جبل ،(القاهرة _١٩٩٩م).
- العقيقي، نجيب، المستشرقون ، ط٣، دار المعارف،(القاهرة_ ١٩٦٤م) .

- فوك، يوهان ،تاريخ حركة الاستشراق والدراسات العربية والاسلامية في اوربا حتى بداية القرن العشرين ،تعريب: عمر لطفي ، دار قتيبة،(دمشق_١٩٩٦ م).
- فيلالي، عبد العزيز، تلمسان في العهد الزياني ، موفم للنشر ،(الجزائر –٢٠٠٢م).
- الكتاني ،محمد عبد الحي ،ماضي القرويين ومستقبلها، تع :عبد المجيد بوركاي ،دار الكتب العلمية ، (بيروت_ ١٩٧١م).
- كحاله، عمر بن رضا بن محمد بن راغب بن عبد الغني)ت :١٤٠٨ هـ) معجم المؤلفين، دار احياء التراث العربي ،(بيروت_١٩٩٣م) .
- كراتشكوفسكي، اغناطيوس يوليا نوفتش، تاريخ الادب العربي، ترجمة صلاح الدين عثمان هاشم ،مراجعة ايفور بايايف ،جامعة الدول العربية،(القاهرة _١٩٦٣م)،.
- المدني، محمد نمر، عقدة الاندلس واسلمة اوروبا ،ط١، دار ومؤسسة رسلان،(دمشق_ ٢٠٠٨م).
- مراد، يحيى، معجم اسماء المستشرقين،ط١، دار الكتب العلمية،(بيروت_ ٢٠٠٤م).
- مسعود، جمال عبد الهادي محمد واخرون، اخطاء يجب ان تصحح في التاريخ افريقيا يراد لها ان تموت جوعاً،ط٣،دار الوفاء،(المنصورة_١٩٩١م).
- الناصري ، ابو العباس احمد بن خالد ، الاستقصا لأخبار دول المغرب الاقصى ، تح : جعفر الناصري ومحممد الناصري ، دار الكتاب ،(الدار البيضاء – ١٩٩٧م).

- **الدوريات العلمية :**

- بحار، ابراهيم، الاباضية عند الجغرافيين واصحاب الرحلات البلدانيون، مجلة العلوم الانسانية، عدد ٢٠، ديسمبر، ٢٠٠٣م.

- السمك، عبد الرحمن، الجغرافي الحسن الوزاني الزياتي وكتابه وصف افريقيا، مجلة احوال المعرفة، عدد ٨٣، السنة العشرون، ٢٠١٦م .

- قاسم، جمال زكريا، الحسن بن محمد الوزان رحالة عربي ومصنف فرنجي، مجلة العربي، العدد ١٦٣، ١٩٧٢م.

المصادر الانكليزية :

- CHAIB, Nabila. The idéologique manipulation dans l'édition et deux traductions de l'Description de l'Afrique de Hassan El Wazzan / Jean-Léon I'Africain,2016 .
- COSSART, Brice. Global lives, p.٤ ؛ BOUVET, Rachel. Navigations méditerranéennes dans «Léon l'Africain» et «Le périple de Baldassare»». 2014
- CRESTI, Federico. IL MANOSCRITTO DELLA COSMOGRAPHIA DE L'AFFRICA DI GIOVANNI LEONE AFRICANO. NOTE IN MARGINE ALL'EDIZIONE

CRITICA DEL TESTO. Mediterranea-ricerche storiche, 2014, 31

- Journal of Arab and Islamic Studies, 2002
- MAALOUF, Amin .Leo the African .Hachette UK ,2012
- MASONEN, Pekka. Ieo africanus: the Man with Many names AI-Andalus-Maghreb Journal of Arab and Islamic Studies, 2001
- MOHAMED, Ouchen. Des savoirs scientiflques et techniques en Afrique du nord du début du XVle siécle é travers Ie texte de la description de I'Afrique d'AI-Hassan AI-Wazzam, Dit Léon I'Africain: Analyse de contenu et interpretation,2012
- PENELAS, Mayte. al-Wazzan al-Hasan. 2012
- Shalev, Zur, Trickster Travels: A SixteenthCentury Muslim between Worlds, 2007
- VISMARA, Cinzia. Le Rif oriental côtier dans les pages de voyageurs, explorateurs, historiens, archéologues, géographes: de Jean-Leon L'Africain à nos jours. Antiquités africaines, 2014
- ZHIRI, Oumelbanine. Voyages d'Orient et d'Occident: Jean Léon l'Africain et Ahmad al-Hajarî dans la littérature de voyage. Arborescences: Revue d'études françaises, 2012, 2.

المنحى القصصي في شعر وضاح اليمن ، قراءة في آليات البناء السردي

أ.م.د. حسن سعد لطيف

العراق / جامعة المثنى / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية

تاريخ الطلب : ٢٠١٩/١٢/٣٠

تاريخ القبول :٢٠٢٠/١/٢٨

الأميل : hasansaad11@yahoo.com

خلاصة البحث

تقوم هذه الدراسة على البحث والتقصي عن آليات البناء القصصي في أنموذج من الشعر العربي القديم ، فعلى الرغم مما عرف به هذا الشعر من تميزه بطابع الغنائية إلا أننا يمكن أن نجد في بعض نماذجه تمثل الطابع السردي القائم على استعمال مكونات سردية للقصة في جميع أشكالها داخل النص الشعري، وكان شعر وضاح اليمن حافلا بكثير من هذه الصور السردية للقصة في أشعاره لاسيما الغزلية منها ، ومن خلال تقصي الدراسات التي اهتمت بهذا النوع من البحث يمكن أن نلحظ أنها تدعم حقيقة واحدة مفادها حضور ملامح السرد القصصي في الشعر العربي منذ أوائل نشأته ، إذ لا يمكن إنكار ذلك إجمالا إلا أن الخلاف يقع في مدى ارتقاء تلك الملامح لأن تصبح بناء قصصيا متكاملا يمكن استقراؤه واستخراج مكوناته السردية كاملة من النص الشعري ، أما أن نجد نفسا قصصيا يتفاوت حضوره بساطة وعمقا بين هذا النص أو ذاك فهذا بالإمكان ، لذلك سنسعى أن نوضح مستوى هذا الحضور بالوقوف على ديوان شاعر اتسم بكثرة التوجه إلى هذا النوع من المنحى السردي ، متلمسين ملامح السردية في بعض أشعاره .

The storyline in Waddah Al-Yamen's poetry

This study is based on researching and investigating the mechanisms of storytelling in a model of ancient Arabic poetry. Although this poetry is known for its singing character, we can find in some of its models the narrative character based on experimenting with narrative components of the story in all its forms within the text Poetic, Waddah's poetry was full of many of these narrative images of the story in his poems, especially the flirtatious ones. By investigating studies that have been interested in this type of research, we can observe that they support one fact that the presence of the features of storytelling in Arabic poetry since its inception, it can not be denied on the whole, however, the dispute lies in the extent to which these features rise to become an integrated storytelling that can be extrapolated and extracted the entire narrative components of the poetic text . But to find a story of his presence, the presence of simplicity and depth between this text or that this is possible, so we will seek to clarify the level of this presence by standing on a poet's office characterized by a large orientation to this kind of narrative-oriented, touching narrative features in some of his poems.

تمهيد :

لعل كل متتبع للشعر العربي – منذ نشأته – يكاد يجزم على أن الشعر بدأ ضرورة فردية تمثلت في خدمة مجتمعية هي خدمة القبيلة ، إذ لم يكن الشاعر يخرج في الإطار العام – في أغراضه الشعرية – عن هذه الخدمة، إذ إن جل ما يطرقه من موضوعات لم يكن يهدف من خلاله إلا الصالح العام لأبناء قبيلته ، لأنه نذر نفسه للدفاع عنهم ، فهو يمدح أسياد قبيلته ، ويرثي قتلاها ، ويهجو أعداءها ، ويفتخر بمآثرها وأمجادها ، إلا أن كل هذه الموضوعات كانت تنبع من منبع ذاتي للشاعر ، فكانت الغنائية هي السمة البارزة التي طبعت الشعر بطابعها الخاص .

ويمكن ملاحظة أن حضور الطابع القصصي في الشعر القديم قد تمثل في تلك النماذج التي اتسمت بحضور الذات عندما تتعلق بتلك الرغبة الملحة بحضور المرأة التي تمنح القصيدة سماتها السردية في ظل كونها ممنوعة ومخدرة ، فيصبح طريق الوصول إليها متخذا هذا المنحى القصصي في ظل رغبة الشاعر بالاتصال بها وبلوغ خدرها ، كما ظهر جليا في كثير من نماذج شعرية لامرئ القيس وآخرين ، ولعل في بعض مشاهد رحلات الصيد هذا الجانب القصصي كذلك ، وهكذا امتزجت القصصية بالغنائية داخل بنية النص الشعري القديم .

وترى الدكتورة بشرى الخطيب : ((إن القصة الشعرية العربية بوصفها تراثا أدبيا أصيلا حقيقة قائمة بدأت منذ عصر ما قبل الإسلام، وتطورت أغراضها ومعانيها وأساليبها في مختلف العصور الأدبية ، علما أن هذه الحقيقة فرضتها البيئة العربية والواقع الأصيل للقيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية للعرب منذ أقدم عصورهم)) (١) ، لأن العرب – في مثل ذلك الوقت – كانوا بحاجة إلى تناقل الأخبار والأمثال وشيئا كثيرا من القصص ، وقد امتزجت بعض هذه الأشياء بالشعر ، لكنها لم تكن تحمل طابعا خاصا بها يميزها بشيء من الخصوصية حتى يمكن أن نسمي بعض الشعر الذي دخلته بأنه شعر قصصي ، ولم يلتفت النقاد القدماء إلى وجود نوع خاص

من الشعر يتسم بالقصصية أو السردية في مكوناته البنائية .

أما الدكتور نوري حمودي القيسي فيرى أن ((القصيدة العربية تعد بناء قصصيا متكاملا ، توافرت فيها كل أطراف القصة ، وتوحدت في أشكالها كل الضروب الفنية والقدرات الأدبية التي دفعت بعض نماذجها إلى التفوق ، فحملت أشكال القصص ، وإبداعات المؤلفين الذين لونوا كل قصة بما يجعلها قادرة على الأداء وفق العطاء الفردي والالتزام الفني)) (٢) ، كما يرى كذلك أن ((الامتداد القصصي للشعر العربي واضح من حيث التناسق والأداء في كثير من النماذج الشعرية التي وصلت إلينا ، وقد ظلت هذه الأشكال تأخذ مجالها في كل غرض بما يوافق الأفكار التي رسمها الشاعر أو الأجواء التي أراد أن يحيط بها غرضه أو الدلالات التي كانت تترامى في ظل المعاني والألفاظ والصور)) (٣) ، إلا أن هذا يدل إجمالا على وجود قناعة تامة لدى النقاد بأن القصصية وإن كانت سمة بارزة في الشعر العربي القديم إلا أنها لم تكن متكاملة على وفق متطلباتها السردية ، وبحضور مكوناتها كلها ، إذ يعتقد الدكتور جلال الدين الخياط أن الشعر الجاهلي – بوصفه أول النماذج الأدبية رقيا ونضجا – وإن حمل في طياته ملامح قصصية متباينة إلا أنه لم يأت بنماذج ترقى لأن تكون قصصا شعريا متكاملا ، لكنه على أية حال ((حقق شروطا أولية في البناء المسرحي : النزعة الدرامية والتكثيف في العبارة والأسلوب الخطابي الذي يمكن – إذا اتبعت فيه أصول درامية – أن يتحول إلى حوار من طبيعته الخطاب المتبادل بين ممثلين أو أكثر أمام الجمهور)) (٤) .

أما الدكتور محمود الجادر فيسلم بحقيقة الطابع الغنائي في الشعر العربي القديم لكنه يشير إلى وضوح البناء القصصي في كثير من نماذجه ، كما أنه يرى أن العقل العربي آنذاك كان مستعدا لاستيعاب هذا النوع من القصص في الشعر كما هو الحال في القصص القرآني الذي خاطب هذا العقل وبرهن على تقبله هذا المنحى القصصي ، إذ يشير إلى أن العرب وإن لم يمتلكوا نصوص قصة جاهلية مروية فبالاستطاعة الاعتماد على ما ورد في القرآن الكريم من نماذجها ، منطلقين في ذلك

من الإيمان بأن القرآن نزل بأسلوب عربي مبين كان لابد له أن يرد موافقا لما ألفه الناس ودرجت عليه ثقافتهم الأدبية ، وعلى هذا يصح القول – لدى الجادر – بأن القصة العربية لابد أن تكون متسمة بضرب من الأداء الواقعي المباشر ، والمعالجة القائمة على تنامي الحدث ، كما يمكن – بعد ذلك – ملاحظة أن القصة القرآنية – في الأقل – لم تكن عملا مقصودا لذاته قدر انتمائه إلى ميدان الالتزام الفكري الذي قرره انشدادها إلى نمط الموعظة الدينية التي تساق لتثبيت أبعاد فكرية مقررة ، و ذلك أن ميدان الشعر الجاهلي نفسه لا يبدو بعيدا عن الانشداد إلى الإطار نفسه في الطرح والتفاصيل ، ومن هنا ينبغي أن نلج إلى عالم القصة في القصيدة الجاهلية ، ذلك أن الأداء الشعري الجاهلي ظل يقدم الصيغة المتبلورة للتفاعل بين الذات والإطار الاجتماعي في ميدان الطرح الفكري الطامح إلى تحديد أبعاد الصورة المثلى للعلاقات الإنسانية ، ويستوعب نمطا مزيجا من الغنائية المنفتحة لتفاصيل مسلك السرد القصصي الذي ظل يقدم مؤشرات مزج فني بين المعالجة المباشرة وبين تسخير أدوات أدائية متجددة تحتل القصة أحد مواقعها البارزة (٥).

هذه الآراء – على الرغم من تفاوتها في إيضاح فاعلية الجانب القصصي في الشعر العربي – لكنها تدعم حقيقة واحدة مفادها حضور ملامح السرد القصصي في الشعر العربي منذ أوائل نشأته ، إذ لا يمكن إنكار ذلك إجمالا إلا أن الخلاف يقع في مدى ارتقاء تلك الملامح لأن تصبح بناء قصصيا متكاملا يمكن استقراؤه واستخراج مكوناته السردية كاملة من النص الشعري ، أما أن نجد نفسا قصصيا يتفاوت حضوره بساطة وعمقا بين هذا النص أو ذاك فهذا بالإمكان ، لذلك سنسعى أن نوضح مستوى هذا الحضور بالوقوف على ديوان شاعر اتسم بكثرة التوجه إلى هذا النوع من المنحى السردي ، متلمسين ملامح السردية في بعض أشعاره .

المنحى القصصي في شعر وضاح اليمن :

إن ثمة قصائد كثيرة في ديوان وضاح اليمن يمكن أن نجدها تحفل بهذا البناء السردي للقصة الشعرية ، ويمكن أن تقدم لنا صورة

واضحة للنضج الفني الذي وصلت إليه القصيدة العربية في استيعاب المكونات السردية للقصة في جميع أشكالها داخل النص الشعري ، ومن تلك الأمثلة قوله(٦) :

أعنّي على بيضاء تنكل عن بـرد وتمشي على هونٍ كمشية ذي الحـرد

وتلبس من بزّ العراق مناصفـا وأبراد عصبٍ من مهلهلة الجنـد

إذا قلت يوماً نوليني تبسّمـت وقالت لعمر الله لو أنه اقتصـد

سموت إليها بعدما نام بعلهـا وقد وسدته الكفّ في ليلة الصـرد

أشارت بطرف العين أهلا ومرحبا ستعطى الذي تهوى على رغم من حسد

ألست ترى من حولنا من عدونـا وكلّ غلام شامخ الأنف قد مـرد

فقلت لها إني امرؤ فاعلمنـه إذا أخذت السيف لم أحفل العـدد

بنى لي اسماعيل مجداً مؤثـلاً وعبد كلال قبله وأبو جمـد

تطيف علينا قهوة في زجاجـة تريك جبان القوم أمضى من الأسـد

يحاول الشاعر أن يحدد الأطر العامة للوحته الشعرية متكئا على بعض البنى الفنية القائمة على السرد ، عندما يمضي مستعينا بصديق يبثه الشكوى مما فعلت به تلك الحسناء التي يفتر ثغرها عن أسنان بيضاء تشبه البرد ، وتمشي الهوينى كمشية الفارس المثقل بالحديد والدروع ، وتلبس ثيابا حيكت من حرير العراق وعباءة مهلهلة من برود اليمن ، لذلك هي في غاية الحسن والأناقة ، وقد شغفت قلبه عشقا ، وإذا ما طلب منها التقبيل رأت أنه بالغ في طلبه ولم يقتصد ، لكنه يروي لنا حادثة وقعت له معها في ليلة شتائية باردة ، عندما مضى إليها في مخدعها وقد جعلت ذراعها وسادة لزوجها وهو نائم ، وعلى الرغم من ذلك يدعي أنها لما رأته أشارت إليه بعينيها بعلامة الترحيب والتهليل ،

وأنه سوف ينال مبتغاه على الرغم من أنف الحاسد لكنه ينتقل انتقالا سريعا إلى حوار العتاب والملاطفة الذي ابتدرته به محذرة له من كثرة حضور الأعداء حوله ، فما كان منه إلا أن أخبرها بصلابته وشجاعته وأنه لا يحفل بالعدو مهما بلغ شأنه وعدده ، لأنه سليل أناس قد بلغوا من المجد والسؤدد مكانة رفيعة ، وأورثوه ذلك المجد وقوة العزم على مواجهة الخطر ، فما كان منها إلا أن سقته خمرة تجعل الجبان الرعديد أشجع من الأسد .

إن حضور المرأة في النص الشعري – بوصفها الشخصية الأبرز في صنع الحدث – يمثل مفصلا أساسيا لحضور بنية سردية قائمة على رغبة التواصل معها دائما ، فيلجأ الشاعر إلى ابتداع الحيل والوسائل المشروعة وغير المشروعة لتحقيق تلك الرغبة في مغامرته من أجل الوصول إلى خدر صاحبته والتواصل معها ، ويبدو أن وضاحا قد تأثر تأثرا بالغا بمغامرات امرئ القيس في مجتمعه البدوي الذي يبحث فيه ليلا عن المخدرات في القباب المحاذية متجاوزا أحراسا ومعشرا من الأعداء ، كما تأثر بعمر بن أبي ربيعة في مجتمعه الحضري إذ يبحث عن الحسان في البيوت المجاورة ليلا عند خفوت الصوت وغياب القمر ، فطالما يزجان بأنفسهما في المهالك جراء تلك المغامرة ، ووضاح مزيج من كليهما إذ يسلك مسلكا مشابها لهما في تمثل الشجاعة عندما يقع في قبضة أعدائه من أهل صاحبته ، فمثلما كان يحرص امرؤ القيس على البقاء معها مهما كانت العواقب

فقلتُ يمين الله أبرح قاعدا
ولو قطعوا رأسي لديك وأوصالي (٧)

ومثلما كان عمر يبدي شجاعة وصلابة في مثل هذا الموقف عندما يقع في الخطر

فقلتُ أباديهم فإما أفوتهم
وإما ينال السيف ثأرا فيثأرُ (٨)

نجد وضاحا يتمثل هذه الجرأة في ذلك الموقف الصعب إن حدث له عند الاجتماع بالمرأة .

عند تأمل هذا المشهد السردي نجد الشاعر يروي أحداثه بلغة الراوي العليم ، محاولا رسم المعالم الأساسية لتلك الزيارة الخاطفة ، فمع حضور المرأة عنصرا بارزا من

عناصر الشخصيات المؤثرة في السرد نجد حضورا رمزيا لشخصية الزوج الغارق في النوم على ذراع زوجته دون أن يعلم ما يجري من تتابع الأحداث إذ يغط في نومه ، وقد رسم لنا الشاعر الراوي المرأة – الشخصية المؤثرة في الحدث – مصورا جمالها وبياض أسنانها وتألقها في لبسها ومشيتها ، ثم حدد لنا زمنا معينا لوقوع الحدث في ليلة شتائية باردة ، أما مكان الحدث فلم يصفه لنا إلا من خلال إيحاءات تدل عليه إذ أنه في مخدعها حيث ترقد مع زوجها ، وكان للحوار في المقطع الشعري حضورا فاعلا إذ أنها كانت تلومه على هذا الحضور غير المعلن مع كثرة الأعداء في الجوار ، لكنه يرد عليها مبينا شجاعته التي تمكنه من الدفاع عن نفسه في أخطر المواقف وأشدها هولا ، ثم تنتهي الحكاية بقناعتها أنه يستحق أن يسقى كأس من الخمرة لها فعل السحر في قلب الجبان حتى يصبح أسدا هصورا .

هذه الملامح السردية في النص الشعري مبنية على حركة متنامية في تلاحق الأحداث اقتضت نوعا من التدرج والتتابع وصولا إلى النهاية السعيدة التي كان يحلم بها الشاعر البطل ، إذ يحصل في نهاية الأمر على اللذة المبتغاة ، وإن قام النص على شيء من الاختزال إلا أنه احتفظ بمكوناته السردية كلها التي منحته بعدا قصصيا واضحا بوجود عنصري الزمان والمكان ، وحضور الشخصيات الرئيسية البطل الراوي والمرأة ، والشخصية الثانوية الزوج النائم ، ودخول الحوار عنصرا فاعلا في تنامي جزئيات الحدث برؤى البطل الذي وضع لنفسه دورا حيويا في إدارة الأحداث وتسلسلها .

ويمكن أن نلحظ أن الحوار غالبا ما يكون فاعلا ضمن بنية النص الشعري ذي الاتجاه القصصي إذا كان متعلقا بالمرأة ، لأن الذات تستدعي هذا الحوار رغبة في الإفصاح عن مكنوناتها في الإمساك بالحلم العابر الذي تستهدفه الصلة الحسية ، فيكون الحوار معبرا عن رغبة دفينة إن لم تتحقق للذات الشاعرة في أرض الواقع فلا بأس من أن تتحقق في هذا النوع من الإفصاح الذاتي القائم على تقانة سردية ، فالمرأة بوصفها كيانا حسيا غالبا ما يكون هذا الكيان صالحا لهذا النوع من البناء القصصي الذي يتكئ على الحوار ، لكنه

يهدف في نهاية الأمر إلى الحصول على اللذة المؤقتة من خلال هذا البوح الشجي ، لاسيما مع الشعراء الذين عرفوا بهذه الكيفية من الحياة العابثة والتجارب الصاخبة والرغبة الجريئة للوصول إلى المرأة كوضاح اليمن ومن قبله امرئ القيس وعمر بن أبي ربيعة .

ولئن لم يكن للحوار حيز كبير في أبياته السابقة ، بل احتل موضعا محدودا في إطار التجربة الشعرية القائمة على السرد ، فإنه في أبياته الآتية يحتل المساحة الكلية لمشهد قصصي متخذا شكلا من أشكال الجدل والحجاج بين الشاعر ومحبوبته ، يقول (٩):

يا روض جيرانكم الباكـر فالقلب لا ناهٍ ولا صابرُ

قالت ألا لا تلجن دارنـا إن أبانا رجلٌ غائـرُ

قلت فإني طالب غـرة منه وسيفي صارم باتر

قالت فإن القصر من دوننا قلت فإني فوقه عابـر

قالت فإن البحر من دوننا قلت فإني سابح ماهـر

قالت فحولي إخوة سبعـة قلت فإني غالب قاهر

قالت فليث رابض بيننـا قلت فإني أسد عاقـر

قالت فإن الله من فوقنـا قلت فربي راحم غافـر

قالت لقد أعييتنا حجـة فأتِ إذا ما هجع السامر

فاسقط علينا كسقوط الندى ليلة لا ناهٍ ولا زاجـر

من الواضح في الأبيات السابقة أن الحوار يشكل فيها العنصر الحيوي والمفصل الأساس الذي يمكن أن تتمحور أحداث هذه التجربة القصصية ، فالشاعر يطلب الزيارة

واللقاء بمحبوبته في منزلها ، وهي تحذره من مغبة هذا الأمر ، وكلما جاءته بعائق من عوائق الوصول لتمنعه من المجيء جاءها بالحل المناسب حتى أعياها ولم يدع لها حجة ، فرضخت لمطلبه ودعته للحضور عندما يخلد السامرون إلى النوم ، وعلى الرغم من حضور الحوار حضورا مفصليا في هذا النمط الضرب القصصي إلا أنه يمكننا أن نلمح معالم الأبعاد الفنية الأخرى في أجواء النص ، إذ يمكن أن نجد الزمان حاضرا في البيت الأول فقد أشار الشاعر إلى أنه سيكون مبكرا في الحضور إلى صاحبته روضة ، لكنها في البيت الأخير تدعوه إلى المجيء بعد رقود السمار ليلا ، ويمكن أن نجد المكان متمثلا في قولها : (ألا لا تلجن دارنا) ، وفي قولها أيضا : (فإن القصر من دوننا) ، وقولها كذلك : (فإن البحر من دوننا) ، فكأنها رسمت ملامح محددة للمكان تجعله محصنا من ولوج الغرباء إليه ، كما بنيت الأحداث في هذا الحوار الساخن بين الشخصيتين الرئيستين الشاعر وصاحبته .

وإذا ما أنعمنا النظر في قصائد الشاعر يمكن أن نلتمس حضورا واضحا للنفس القصصي والبناء السردي الذي يشتمل على المقومات الأساسية للقصة في شعره ، فبوجود البعد الزماني والمكاني والحدث الذي يتنامى عرضه بتوالي اشتباك المواقف بين الشخصيات ، ومن خلا تجليات الحوار الماثل في هذه القصيدة وسابقتها يمكن أن نلحظ معالم البناء القصصي مكتملة الجوانب في سردية النص ، لذلك لا يمكن أن يخفى على الباحث متابعة هذا المنحى الدرامي الذي بنى عليه الشاعر أبياته ، وهذا الضرب الفني المتميز للمعالجة الشعرية بتكوينها القائم على السرد بصورة واضحة .

ونجد الشاعر – في هذه القصيدة تحديدا – يستعرض هذا الحديث بملامح قصصية قد تتفق في مبادئها العامة مع ما قامت عليه البنية القصصية لدى من سبقه من شعراء اهتموا بالجانب السردي في أشعارهم كامرئ القيس لاسيما في قصيدته (١٠) :

(لمن الديار عفون بالحبس درست وتحسب عهدها أمسِ)

ويمكن أن نلحظ مثل هذا عند عمر بن أبي ربيعة في قصيدته (١١) :

(وغضيض الطرف مكسال الضحى أحور المقلة كالرئم الأغن)

إذ كان الحوار يمثل محورا مفصليا في بنائها السردي ، لكن يمكن أن نلحظ عند وضاح اليمن مع وجود البنية القصصية الواضحة أن الحوار هو من قام بالدور الفاعل في تنامي الحدث وتتابع تفاصيله ، بتوالي مفرداته ومحاوره من فكرة المقدمة (الرغبة في الزيارة) إلى عقدة تمثل ذروة المعاناة الحسية بوجود كثرة العوائق في طريق تحقيق هذه الزيارة القائمة على الرغبة ، إلى حل يصل إليه الحدث في نهاية الأمر ، وعلى الرغم من اختزال الحدث في المشهد المصور عبر آلية الحوار إلا أن دقة التصوير وبراعته لم تغب عن المشهد القصصي هنا .

ومن أبرز ما يمكن ملاحظته على هذا التصوير الفني القصصي حضور المرأة بوصفها الشخصية الفاعلة في إدارة الأحداث وبوصفها الحدث ذاته ، لأن الرغبة في الوصول إليها هي بؤرة المعاناة التي غالبا ما يعالجها شاعر الغزل الحسي ، وهذا النمط من المعالجة الفنية قائم على ميل ذاتي واضح نحو توظيف البناء السردي لتحقيق تلك الرغبة ، فاستدعت تلك التجربة هذا الحوار الذي ربما كان نفسيا مع المرأة الغائبة عن مسرح الذات الحاضرة في وعيها وحاضرة في النص ، مما يفتح أفقا أمام الذات لتحقيق الاقتران على وفق آلية تتمحور على تحوير التفاصيل لخلق حركة مثالية تحقق رغبة الشاعر المكبوتة في الإمساك بالحلم العابر الذي يمثله رمز المرأة في الحدث الفني .

وفي شعر وضاح نماذج أخرى مميزة يتضح فيها البناء السردي في عرض مضامين معالم الأحداث في قصائده ، إذ يبدو أن الشاعر كانت لديه رغبة واضحة في الابتعاد عن المنحى التقريري المباشر في الشعر ، وإجراء الأسلوب القصصي بدلا منه ، ويمكن أن نلحظ مثل هذه الملامح في قصيدته (١٢) :

يا لقومي لكثرة العذال ولطيفٍ سرى مليح الدلالِ

وقصيدته أيضا (١٣) : أيا ابنة الواجد
جودي فما إن تصرميني فبما أو لما

وكذلك قصيدته (١٤) : ترجل وضاح
وأسبل بعدما تكهل حينا في الكهول وما
احتلم

وفي هذه القصائد دائما ما نجد الشاعر يذكر معاناته في عشق محبوبته روضة ، بطريقة تميل إلى استعمال البنى السردية ، مما يعني لجوء الشاعر بكثرة إلى عالم السرد بوصفه وسيلة لتحقيق أغراضه الفنية في طرق موضوعه الخاص بالوصول إلى روضة التي تمثل مدار الحدث في معظم أشعاره الغزلية ، فلا غرابة إذا اختارها مكونا رئيسا في البنية السردية لقصصه الشعري ، ثم تأتي المكونات الأخرى مكملة لها ، ومما قاله فيها (١٥) :

طرب الفؤاد لطيفِ روضة غاشي والقوم بين أباطح وعشـــاشِ
أنّى اهتديتِ ودون أرضكِ سبسبٌ قفرٌ وحزنٌ في دجى ورشـاشِ
قالت تكاليف المحبّ كلفتهـــا إنّ المحبّ إذا أخيف لماشـي
أدعوك روضة رحبٍ واسمك غيره شفقا وأخشى أن يشي بك واشي
قالت فزرنا قلت كيف أزوركـم وأنا امرؤ لخروج سرك خاشي
قالت فكن لعمومتي سلما معـا والطف لإخوتي الذين تماشـي
فتزورنا معهم زيارة آمـــنٍ والسرّ يا وضاح ليس بفاشـي
ولقيتها تمشي بأبطح مـــرة بخلاخل وبحلة أكبـــاش
فظللت معمودا وبتّ مسهّـــدا ودموع عيني في الرداء غواشي
يا روض حبك سل جسمي وانتحى في العظم حتى قد بلغتِ مشاشي

على الرغم من وجود قناعة تامة بأن صورة المرأة كانت دائما تجد طريقها إلى عطاء الشاعر – في كل العصور – دون استثناء ، فتحتل مساحتها الخاصة من نماذجه بوصفها أما أو أختا أو زوجة أو عشيقة ، مما حدا بالنقاد أن يزعموا بأنها منفذ شبه وحيد لاستجلاء طبيعة ارتياد الشعر لعالم المرأة ، مما جعلها حافزا إلهاميا يستدر القول ويكشف عن حالة الشاعر وتوجهه نحوها ، ولم يذهب أحد إلى جعلها طرفا يحقق حضوره الموضوعي من خلال تجربة يومية يخوضها الشاعر ولا تعنيه تفاصيلها إلا في إعادة التشكيل الإبداعي لعالم القصيدة ، شأنها شأن أي عنصر إنساني مشارك في صنع الحدث (١٦) ، إلا أننا مع هذه البنية السردية لشعر وضاح اليمن نجد لها حضورا مغايرا لا يجعلها مجرد حافز إلهامي وظيفته استدرار القول واكتشاف ما هو مخبوء من مشاعر خاصة نحوها ، بل أصبحت مشاركا موضوعيا فاعلا في صنع الحدث وبنائه .

في هذا النص يتحدث الشاعر عن طيف روضة الذي اهتدى إليه على الرغم من كثرة الصعوبات بينهما من أرض وعرة وصحراء مقفرة وليل مظلم ومطر ، وقد تحدثت معه عن هذه التكاليف التي عاشتها وذاقت مرارتها وأرهقتها في سبيل الحب ، مما جعلها ترغب بالمضي وتفضله على البقاء لخوفها من كثرة مشاق العشق ومعاناته ، لكنها تعود لابتكار الحيل من أجل أن يحظى العاشقان بلقاء آمن لا يكدر صفوه الوشاة ، ولأن ما دار بين العاشقين من الحوار لم يكن إلا حلما فقد انتبه الشاعر وراح يذكر لقاء حقيقيا جمع بينهما ، إلا أن نتيجة ذلك اللقاء لم تكن سوى معاناة إذ ظل مشغوفا بها لا تطعم عيناه النوم ولا تكفان عن الدمع حتى سل جسمه من ضنك الهوى ، وأخذ منه المرض كل مأخذ .

على الرغم من مؤشرات حضور الآلية السردية في هذا النص إذ تبدو ملامح الاتجاه القصصي بارزة في ثناياه ، إلا أن الكشف عن البنية القصصية يتطلب منا البحث بعمق لإظهارها إلى حيز الشكل العام للمعنى القصصي ، حتى لا تبقى معطياته عاجزة عن منح هذا التصور القصصي للنص ، فمع

غياب جزئية الزمان عن النص إلا إنه يمكننا استظهارها برؤية حذرة من خلال معطيات الحدث ، فالشاعر يتكلم عن طيف روضة الذي زاره دون أن يحدد موعد الزيارة ، لكنه يصف هذا الطيف بأنه غاشٍ ، وغشى المكان – في اللغة – إذا زاره ليلا ، وهكذا يتضح لنا أن عنصر الزمان حاضر في الحدث لاسيما أنه أشار إلى ظلام الليل في البيت الثاني ، ولعل الزمان هو ما يلخص تجربة الشاعر في هدوئها وعنفوانها ، ((وقد يكون الزمان نعيما أو جحيما ، وقد يكون بطيئا أو سريعا ، وليس ثمة تناقض ناسخ للتجربة . . . فكل صورة للزمن تلخص صورة الشاعر ضمن تجربته ، وتلخص نظرته التي تمثل نزوعه ولغة خياله ووجدانه ، فهدوء حياة الشاعر من خلال التصاقه بالجماعة يجعله ميالا لتعقيد الأشياء بما فيها الشعر ، وعنف حياة الشاعر يشعره بالميل لمعاداة الأشياء)) (١٧) ، لكن الشاعر هنا كان أميل إلى الاختصار لانشغاله بما هو أهم من مراقبة الزمن ألا وهو كيفية اللقاء بغض النظر عن زمنه .

ومما يلفت الانتباه لدى الشاعر أن جزئية الزمن لديه غالبا ما تأتي باستعمالات تدل على الحاضر أو المستقبل ، ولا يلتفت إلى الماضي كثيرا ، وعليه فإنه بخلاف غيره من الشعراء الذين تبنى معظم قصصهم الشعرية على تقانة التذكر والعودة بالزمن إلى الماضي ، إذ إن ((كل شاعر في العصر الجاهلي لا يبدأ الحديث ولا يخاطب المجتمع الذي ينتمي إليه إلا عن طريق بعث الماضي ، فالماضي يأخذ صفة الإلحاح المستمر على عقل الشاعر ، كل شاعر يذكر الدمن والأطلال والرسوم وهي بقايا الماضي ، والعلامات الأولى في الطريق ، لا بدء إلا من الماضي ، ولا خطاب في مشغلة من المشاغل إلا إذا قام أولا على وظيفة التذكر ، ويصبح التذكر فريضة مهمة لا يستطيع أن يفرط فيها إنسان ، لا شعر لمن لا ذاكرة له ، ولا يستسيغ المجتمع معنى الشعر إلا مقرونا بالتذكر ، والتذكر بهذه الوسيلة يصبح شعيرة من الشعائر)) (١٨) ، لكن الاتجاه العام لدى الشاعر الباحث عن حلم ينطلق نحو رؤية مستقبلية قائمة على أمل الاتصال في يوم ما .

أما المكان فأشار إلى أن بينهما سبسب وهي الصحراء الواسعة ، وهي أرض مقفرة وغير منبسطة ، ومن صفاتها في ذلك الوقت الدجى وهو شدة ظلمة الليل والرشاش وهو رذاذ المطر ، وبهذا نجد عنصري الزمان والمكان حاضرين في بنية النص إلى جانب حضور شخصيتي الشاعر الراوي والبطل طيف روضة ، ثم استعان الراوي بمنفذ أدائي آخر هو الحوار الذي دار بينهما ، وكانت شخصية البطل الطيف هو الموجه لإدارة الحدث فيما تبقى من البنية السردية ، وقد وضع – في نهاية الأمر – الحل الأمثل لتحقيق الزيارة الآمنة بين العاشقين ، ذلك بأن يكون صديقا حميما لإخوتها وأبناء عمومتها ، فيتمكن من الزيارة بأمان ، ولا ينكشف السر بينهما .

وعند تأمل دقيق لأبعاد هذا المشهد الشعري يمكن أن نلحظ تتابع الأجزاء السردية في بناء الأحداث ، بين حضور الطيف في مسرح الحدث ، وحوار قائم على نوع من البحث عن حل لمشكلة العاشقين من أجل سهولة الاتصال بينهما ، وهي صورة غالبا ما تتكرر لدى العشاق ، وهذا الحوار الذي يمثل جزئية فاعلة في الحبكة القصصية وبناء الحدث ، لذا نلحظ أن تتابع أجزاء الحدث تمثلت بدءا في كثرة المعوقات والخوف من عيون الوشاة والرقباء والخوف من انكشاف السر بينهما ، وكان الحل يتمثل في نهاية الأمر بأن يكون صديقا مسالما لإخوتها وأبناء عمومتها حتى يتمكن من زيارتهم بأمان ، ومن هنا نجد أن الشاعر قد احتفى بهذا النص الشعري بعناصر القصة وأبعادها في بناء سردي متوازن ، إذ كان الشاعر – بحسب وعيه الفني – ملما بأدوات البناء السردي بحضور واضح لعنصري الزمان والمكان ، وحضور أصيل لشخوص الحدث مع ظهور واضح للمسار التفصيلي لجزئيات الأخير ، وإجراء الحوار في سلسلة من الردود تكشف عن مضامين الحدث وخباياه .

ولعل سبب اختزال الحدث في النص الشعري القصصي يعود إلى اعتماد الشعر أساسا في عرض الأحداث وسردها على آلية مقيدة بعنصري الوزن والقافية ، لذلك اقتضى أسلوبها التركيز والاختصار ، والابتعاد عن التفصيل والتحليل ، فهذه القواعد التركيبية

للقصة الشعرية أخرجتها من أسلوب القصة النثرية للقصة القصيرة أو الرواية الذي يعتمد أسلوبها على حرية الكاتب في الكتابة والتفصيل والتحليل والإسهاب منذ بدء قصته إلى نهايتها ، لكن مع الشعر لا يتطلب الأمر هذا الإسهاب لأنه أميل إلى الاختصار والإيجاز (١٩) ، لكن تبقى سمة السردية لصيقة بهذا النوع من الشعر الذي خرج عن مضمونه الأقدم في كونه شعرا غنائيا سمة وأسلوبا ، إذ تنسجم حقيقة الشعر تلك بوصفه ضرورة قبلية أو اجتماعية تمثلت في أشياء فنية ، مما أدى إلى تحديد الأغراض الشعرية بالمديح والهجاء والفخر والرثاء (٢٠) .

ويبدو أن هذا التحول في مسيرة الشعر من غايته الأساسية التي كان ينشدها الشاعر في ظل اهتمامه بقبيلته واحتفاء القبيلة به جعلته يتخلى – نوعا ما – عن تلك الأغراض التقليدية التي وجد من أجلها ونشأ عليها ، فأصبحت وظيفة الشعر الجديدة تخدم ذات الشاعر فحسب بعيدا عن كيان المجموعة التي ظل زمنا طويلا يسعى في الحفاظ على ديمومة الانتماء إليها ، ويرى وجوب المحاماة عنها ، فقد ((مضت قرون وظل الشعر العربي غنائيا ، واقترب أحيانا من مرحلة السرد والحكاية ، لكن التقاليد الشعرية السائدة ، والموضوعات المحددة كانت أقوى من أي تغيير ، أو أن الوظيفة السياسية الاجتماعية الفردية للشعر لم تفرض البحث عن أنواع شعرية مغايرة ما دامت تحقق الأغراض التي يسعى إليها الشاعر ومن يتوجه إليه بشعره)) (٢١) ، ولعل في تطور البيئة الاجتماعية بين القديم والحديث أحدث نوعا من خلخلة التوازن بين ما تحتاجه الذات وما يتطلبه المجتمع .

هذا التوجه نحو الذاتية المطلقة منح الشعر العربي سمة جديدة قائمة على هذه التجربة السردية الفريدة ، إذ لم يعد اهتمام الشاعر منصبا على خدمة الآخرين بمقدار اهتمامه بخدمة ذاته ، والإفصاح عما يعتري هذه الذات من هموم خاصة لا تمت إلى غيرها بصلة ، وهذا الاهتمام بالذات وإن لم يبتعد كثيرا عما عرف في الشعر العربي من طابع الغنائية المقترن به إلا أنه يمهد شيئا فشيئا لاستعمال الأسلوب القصصي الذي سيصبح

في وقت ما بديلا له ، فعندما يتم التوجه إلى هذا الأسلوب القصصي الذي يحفل بالمكونات السردية فإنه سيخرجه حتما من إطار القبلية التي فرضت عليه سمة الغنائية زمنا طويلا ، لاسيما مع عدم التفات النقاد القدماء إلى ميزة القصصية في الشعر القديم ، واكتفائهم بتقرير غنائيته (٢٢) ، لذا فإن هذا الأسلوب الجديد يخدم الذاتية ويعبر عنها بأصدق تعبير بخلاف ما كان عليه الأمر في الموضوعات الشعرية السابقة التي كانت تخدم القبيلة أولا وأخيرا ، ولعل وضاح اليمن لم يختلف كثيرا في هذا الشأن عمن سبقه من رواد الغزل الحسي وأبرزهم أستاذه الذي تأثر به عمر بن أبي ربيعة ، إلا أن شاعرنا خلا من تلك النزعة الحسية الموغلة بالفحش التي تمثلت لدى امرئ القيس ، كما لم يكن مبالغا بتقصي سرائر المرأة في تعاملاتها الأنثوية الخاصة مع مثيلاتها من النساء كما بالغ في ذلك عمر بن أبي ربيعة .

الخاتمة :

لابد من القول : إن الشعر العربي – منذ أقدم عصوره – قد وجدت فيه تلك اللبنة الأساس في توظيف البنية القصصية في بعض نماذجه ، ولعل امرأ القيس أول من كانت لديه الرغبة في الابتعاد عن المنحى التقريري المباشر في الشعر ، وإجراء الأسلوب القصصي بدلا منه في عرض مضامين قصائده إجمالا ، إلا أن المعالجة الإبداعية لمحددات البناء القصصي حضرت بوضوح لدى من تأثر به من شعراء الأزمنة اللاحقة ، فكان وضاح اليمن (الشاعر الأموي) من أبرز الشعراء الذين اهتموا بهذا الاتجاه السردي في الشعر ، وعنى به عناية خاصة .

ومن أهم ما يمكن أن نصل إليه من نتائج في الأسلوب السردي الذي احتفى به الشاعر في قصائده ما يأتي :

١ – الحضور المؤثر لشخصية المرأة : إذ نجد أن معظم القصائد التي تناولها الشاعر تتكئ على هذه القيمة السردية لحضور المرأة في عرض موضوعات قصائده ، فقد كانت

الوسيلة المميزة لإبراز طاقاته الإبداعية في السرد القصصي ، وقد اعتمد كثيرا على رمزية حضورها في رواية مغامراته ، وفي الإفصاح عما يعتريه من مشاعر نحوها ، فكان أسلوب السرد المشبع بمعالم البناء القصصي قائما على الدور البارز الذي تحظى به المرأة لكونها الوسيلة الأمثل لإدارة الأحداث داخل بنية النص الشعري القصصي .

٢ – تصوير القيم الجديدة للبيئة الحضرية : إذ أن الصورة البارزة في هذا النوع من البناء القصصي قامت على هذا الحضور الفاعل لمكونات البيئة الجديدة للشاعر الحضري بعيدا عن تلك الطبيعة المعهودة للبيئة الصحراوية التي شاعت في شعر ما قبل الإسلام ، وما فيها من مفاوز وآثار وقباب متناثرة تدل على شظف العيش ، أما معظم الصور الفنية في شعر وضاح فقد قامت على هذه المكونات التي تمثل حياة المدينة ورموزها المتمثلة بالقصور والأسوار والغرف المغلقة والطرقات الممتدة وما فيها من منازل متجاورة ، وهذه الحياة الحضرية لها جانب تأثيري على لغة الشاعر ، إذ تتسم برقة الألفاظ وبساطتها وخلوها من التعقيد والتكلف ، وعذوبة المعاني التي تطرقها .

٣ – ويمكن أن نلحظ قوة التأثير البارز لحضور امرئ القيس الشاعر الجاهلي ، وعمر بن أبي ربيعة الشاعر الأموي في أسلوب وضاح اليمن وفي أفكاره ، فقد تأثر بهما تأثرا كبيرا ، واستلهم كثيرا من صوره الفنية في الغزل القائم على تقنية الجرأة والمغامرة في الوصول إلى المرأة مما تركه الشاعران من أساليب مميزة في هذا الشأن ، فقد كان لهما قصب السبق في هذا الميدان ، وكان لهما أثرا بينا على أفكار وضاح اليمن واهتماماته ، إلا أننا يمكن أن نلحظ أن الشاعر ابتعد إلى حد كبير عن الحسية المفرطة ، فلم يكن موغلا في طرق الموضوعات التي تتسم بالفحش كما كان الأمر مع امرئ القيس ، ولم يكن يمضي بعيدا في التقصي عن خصوصية المرأة وما تكون عليه تحديدا في خلواتها وحواراتها الخاصة مع قريناتها كما كان يفعل عمر بن أبي ربيعة ، بل يمكن أن نجد لديه توجها عذريا في أحايين كثيرة .

٤ – ومن الأمور الواضحة عند الشاعر في قصصه الشعري اهتمامه بجزئية الزمن من خلال بنائه الحدث على واقع الحاضر أو المستقبل ، وعدم التفاته – إلا نادرا – إلى الزمن الماضي ، وكأنه يريد أن يهتم بحضور الذات في رسم ملامح طريق تقودها إلى اقتناص اللذة المنشودة ، بعيدا عن اجترار ألم الماضي وعدم القدرة على الاتصال بالمرأة التي يسعى كثيرا إلى الاقتراب منها ، في رغبة واضحة لتحقيق ما يسعد هذه الذات وينهي مآسيها .

٥ – ولعل أهم ما يلحظ على هذا النمط من الشعر القصصي الذي برز لدى وضاح اليمن ابتعاده – نوعا ما – عن تلك الغنائية التي انفرد بها الشعر العربي وطبعته بطابع القبلية ، إذ مضى زمن طويل وكل ما ينظم الشاعر من قصائد كان يصب في خدمة قبيلته التي تؤويه وتحتفي به شاعرا مناضلا عن أمجادها ومفاخرها ، أما في هذا النوع من الغزل الجديد فإن الاهتمام الأكبر يكون بالمنحى السردي الذي يعبر عن ذاتية محضة ، لا غرض لها سوى خدمة الذات الشاعرة التي تعبر عن قيمة جمالية تطمح إلى تحقيق هدف منشود لا شيء سواه يصب في مصلحة الذات ، ألا وهو كيفية الوصول إلى المرأة ، مما يعني إشباع تلك الرغبة التي يعجز عن التعبير عنها إذا ارتبط هدفه الأسمى بتحقيق ما يصبو إليه الآخر وليس الذات .

الهوامش :

١-القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي : ٥٣ .

٢-لمحات من الشعر القصصي في الأدب العربي : ٦ .

٣-المصدر نفسه : ٥ .

٤-الأصول الدرامية في الشعر العربي : ٧١ .

٥-ينظر : ملامح السرد القصصي في القصيدة العربية قبل الإسلام : ٣٧ .

٦-ديوانه : ٤١ - ٤٤ .

٧-ديوان امرئ القيس : ٣٠١ .

٨-ديوان عمر بن أبي ربيعة : ١٢٣ .

٩-ديوانه : ٤٦ — ٤٨ .

١٠- ديوان امرئ القيس : ٢٤٧ .

١١- ديوان عمر بن أبي ربيعة : ٣٨٧ .

١٢- ديوانه ٧٣ .

١٣- المصدر نفسه : ٨٤ .

١٤- المصدر نفسه : ٨٦ .

١٥- المصدر نفسه : ٤٩ .

١٦- ينظر : قراءة معاصرة في نصوص من التراث الشعري (د. محمود الجادر) : ٢١ .

١٧- الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام (عبدالإله الصائغ) : ٢٧٣ .

١٨- قراءة ثانية لشعرنا القديم (د. مصطفى ناصف) : ٥٥ .

١٩- ينظر : القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي : ٥٦ .

٢٠- ينظر : مقدمة في النقد الأدبي (د. علي جواد الطاهر) : ٥٥ وما بعدها .

٢١- الأصول الدرامية في الشعر العربي : ١٩ .

٢٢- ينظر : المبنى الحكائي في القصيدة الجاهلية ، قراءة الشعر الجاهلي في ضوء المناهج السردية الحديثة (عبدالهادي الفرطوسي) : ٥ .

المصادر والمراجع :

١ – الأصول الدرامية في الشعر العربي :د. جلال الخياط ، دار الرشيد للنشر والتوزيع ١٩٨٢ .

٢- ديوان امرئ القيس : تحقيق : محمد أبو الفضل ابراهيم ، دار المعارف للنشر ، ط ٤ ، القاهرة ١٩٥٨ .

٣ — ديوان عمر بن أبي ربيعة : شرح : عبد أ علي مهنا ، دار الكتب العلمية ، ط ١ ، بيروت ١٩٨٦ .

٤ — ديوان وضاح اليمن وبذيله مأساة الشاعر وضاح : محمد بهجت الأثري وأحمد حسن الزيات ، دار صادر للطباعة والنشر ، ط ١ ، بيروت ١٩٩٦ .

٥ – الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام : عبدالإله الصائغ ، دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والإعلام ، بغداد ١٩٨٦ .

٦- القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي : د. بشرى محمد علي الخطيب ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ط ١ ، بغداد ١٩٩٠ .

٧ – قراءة ثانية لشعرنا القديم : د. مصطفى ناصف ، دار الأندلس ، بيروت ، لبنان .

٨- قراءة معاصرة في نصوص من التراث الشعري : د. محمود عبدالله الجادر ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ٢٠٠٢ .

٩ – لمحات من الشعر القصصي في الأدب العربي : د. نوري حمودي القيسي ، دار الجاحظ للنشر والتوزيع ، بغداد ، ١٩٨٠ .

١٠ – المبنى الحكائي في القصيدة الجاهلية ، قراءة الشعر الجاهلي في ضوء المناهج السردية الحديثة : عبدالهادي أحمد الفرطوسي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ٢٠٠٦ .

١١ – مقدمة في النقد الأدبي : د. علي جواد الطاهر ، بيروت ١٩٧٩ .

١٢– ملامح السرد القصصي في القصيدة العربية قبل الإسلام : د. محمود عبدالله الجادر ، مجلة دراسات الأجيال ، السنة الأولى ، آيار ١٩٨٠ .

النشاط اليهودي في بولندا (١٩١٨-١٩٤٥)

م.م عزيز غالي حسين حمدان العامري

المديرية العامة للتربية في محافظة المثنى

تاريخ الطلب : ٢٠١٩/١/٧

تاريخ القبول : ٢٠٢٠/١/٢٧

الأميل : azeez6934@gmail.com

الملخص

تناولت هذه الدراسة النشاط اليهودي في بولندا (١٩١٨-١٩٤٥) ، وسلطت الضوء على يهود بولندا المنحدرين من مملكة الخزر ، ونمط حياتهم المنعزل ، مما اكسبهم العداء من حولهم ، وحركة الاندماج الذي قامت به الحكومة البولندية وموقف اليهود منها ، ونشاط اليهود والحركة الصهيونية في بولندا ، وأوضاعم السياسية والاقتصادية ، فضلا عن أوضاع اليهود في مدة الاحتلال الألماني النازي لبولندا(١٩٣٩-١٩٤٥) ، وسياستها تجاه اليهود ، ومعسكرات الاعتقال والجيتوات ، وتألفت الدراسة من تمهيد، ومبحثين وخاتمة .

المقدمة

تركز غالبية سكان يهود العالم الغربي في بولندا ، وشكل هؤلاء القوى البشرية الأساسية التي غذّت نشاط الحركة الصهيونية ، فمعظم القيادات اليهودية الصهيونية هم من أصول بولندية ، وأسسوا

أحزاباً متعددة عملت ضمن الحركة الصهيونية ، ورفضت هذه الأحزاب اندماج اليهود في بولندا ، واستطاع اليهود استغلال محاولات الحكومة البولندية تحسين أوضاع الفرد البولندي من خلال اقتصادها ، وهو مامعناه الاستغناء عن العامل اليهودي ، فتلاقت أهداف الحركة اليهودية الصهيونية مع أهداف الحكومة البولندية في تهجير اليهود ، وأتى الاحتلال الألماني النازي الى بولندا ، والدور الذي لعبته مع

اليهود ، وكلاً حسب هدفه ولكن النهاية واحدة في تهجير اليهود وتدريبهم ، وشراء السلاح لهم ، وإعدادهم جسدياً ، وفكرياً قبل تهجيرهم الى فلسطين .

تضمن البحث مقدمة عن اصول اليهود في بولندا المنحدرين من مملكة الخزر ، ونمط حياتهم المنعزل ، وحركة الاندماج التي قامت بها الحكومة البولندية ، وظهور حركة التنوير(الهسكلاة) ، فضلا عن تاريخ الحركة الصهيونية في بولندا ، وكان المبحث الأول عن النشاط اليهودي الصهيوني في بولندا بين عامي (١٩١٨-١٩٣٩) ، وظهور الحركة الشبابية (بيتار) ، والأوضاع السياسية ، والاقتصادية ، فيما كان المبحث الثاني عن أوضاع يهود بولندا بعد الاحتلال الألماني النازي للمدة بين(١٩٣٩-١٩٤٥) ، ونشاط الحركة الصهيونية اليهودية في ظل الاحتلال الألماني النازي ، وسياسة ألمانيا تجاه اليهود بعد احتلالها لبولندا ، والادعاء اليهودي في المحرقة(الهولوكوست) ، وأفران الغاز ، واخيرا أوضاعهم بعد الحرب العالمية الثانية واهم النتائج ، واعتمدت الدراسة على العديد من المصادر والموسوعات العربية والمعربة ، والإنكليزية .

Abstract

The study dealt with the role of Polish and German Nazis in the migration of Polish Jews to Palestine (1918-1945) and the origins of the Jews of Poland from the descendants of the Kingdom of Khazars, and the background of the Jewish presence there. And their isolated lifestyle, which created many of their neighboring enemies, and conditions that paved the way for the emergence of the ZionistIdeas in Poland. , And their attempt to gain autonomy in Poland. The study also presented the Polish Jewish organizations and parties, their position

against the Zionist movement and their political and social activity, which contributed to the control of the Jewish community and to direct its ideas away from integration with the Polish people. The study presented the position of the Zionist movement during World War II (1939-1945) against Nazism. From the positions of Zionism to the Nazi movement, and their role in inciting the Nazis against the Jews to push them to immigrate to Palestine. And institutional and non-institutional cooperation between the Zionist and Nazi movements, the study focused on the Jewish social and economic life within the Jewish neighborhoods and the Jewish ghetto concentration camps established by the Nazi movement. The study traces the joint efforts of the Zionists in Poland and the Polish government in training the Jews to work, being physically and ideologically prepared before their exile to Palestine, secretly and consciously. The study highlighted the efforts of Zionist military organizations, the Haganah, and Betar, in a deal with the Polish government to purchase Weapons and training Jews to use them, which contributed to the establishment of a Jewish state in Palestine.

تمهيد

تكونت في بولندا خلال العصور الوسطى قوة إقطاعية ، بدون مؤسسة برلمانية استمرت حتى القرن الرابع عشر ، ثم أصبحت جمهورية إقطاعية بملك منتخب ، وتعد بولندا أشهر نموذج يوضح أن مركز اليهود قبل صعود الدولة الحديثة كان الأهم اجتماعيا[١] ، وبدأت مناطق أوربا الوسطى والشرقية التي كفلت لمهاجري يهود الخزر[٢] ، وطناً جديداً وآمناً تكتسب أهمية سياسية أذ كونت عدد من القبائل السلافية بقيادة البولان حلفاً أصبح نواة الدولة البولندية ، وبدأ التطلع البولندي للتوسع في الوقت الذي بدأت فيه انهيار مملكة الخزر، وجد المهاجرون اليهود القادمون من الخزر ترحيباً باعتبارهم مصادر إثراء لاقتصاد البلاد وإدارتها الحكومية ، وتميزت الجماعات اليهودية التي توطنت في بولندا بالقيام بالأعمال التجارية ، التي حالت دون ذوبانها في المجتمعات التي تعيش فيها[٣] .

كان أغلب اليهود في بولندا يعملون بالتجارة ، وساعدتهم الهجرة على امتلاك اتصالات دولية واسعة ، جلب لهم هذا النفوذ على إقامة مدن يهودية صغيرة في جميع أنحاء بولندا ، كانت بمثابة حلقة الوصل بين المدن الكبرى والقرى ، وتطورت اللهجة الألمانية التي تكلم بها اولئك اليهود واختلطت بالكلمات العبرية ، فظهرت لغة الإيديش[٤] ، واندفع اليهود البولنديون الى البروز الاجتماعي والسياسي ، مطالبين بدرجة أكبر من الحكم الذاتي ،واعترفت الحكومة بهم طائفة مستقلة عام (١٥٥٥م) سمح لها بممارسات إدارية ذاتية لشؤونها ، مما ساعد الحاخامات على فرض سيطرتهم على شؤون الطوائف اليهودية ، وأسفر ذلك عن إقامة مؤسسات خاصة عرفت باسم جاحال أو لجنة الأقاليم الأربعة[٥] ، إذ اعترفت بها الحكومة البولندية ، وتولت الإشراف على شؤون اليهود فيها تصديق إجراءات الزواج ، والطلاق ، وفرض الضرائب ، وجمعها[٦] .

تمتع اليهود في بولندا بقسطٍ وافر من الحكم الذاتي وقدر عددهم عام (١٦٥٠م) بنصف مليون نسمة ،لاسيما بعد قيام المملكة البولندية عام (١٥٦٩م) ، وانتقلت السلطة فيها الى أيدي كبار النبلاء ، وتم تقسم اليهود الى فئتين عُرفت الأولى بفئة يهود التاج المرتبطين بالملك ، وكانت تتألف من كبار

التجار[٧] ، بينما تشكلت الفئة الثانية من صغار التجار القائمين على خدمة الإقطاعيين ، واستخدم النبلاء اليهود وكلاء لهم في جباية الضرائب والمحاصيل ، فضلا عن إقامة محاكم مستقلة وتعيين القضاة من الحاخامات الأشكناز[٨] ، وينظم حياة اليهود بوصفهم جماعة اقتصادية مما أدى الى تعاظم سلطة الحاخامية وسيطرتها بشكل لم يكن له مثيل وقتذاك في أي بلد أوربي [٩] ، وبالمقابل تزايد أعداد الفقراء بين صفوف اليهود فتعذر جمع الضرائب بعد تحول مجلس الجاحال الى مؤسسة لابتزاز اليهود عن طريق اليهود أنفسهم ، فكان الأثرياء يتحكمون كونهم أداة طيعة في يد الحكومة البولندية ، مما أدى الى رفض جماعات يهودية عن دفع الضرائب وقررت الحكومة البولندية جمع الضرائب مباشرة من كل جماعة يهودية وحسب حجمها، وبالتالي سقوط الجاحال أو مجلس الاقاليم الأربعة عام (١٨٢٢م) رسمياً وحله نهائياً[١٠].

حركة الاندماج وموقف يهود حكومة بولندا منها :

تعرضت بولندا للتقسيم خلال المدة مابين (١٨٧٢-١٨١٥)[١١] ، وبتقسيمها تم توزيع (٨٠٠) الف يهودي مابين روسيا ، والنمسا ، وبروسيا ، ولكل منها لغتها وسياستها وتوجهها الحضاري وثقافتها المختلفة ، فحاولت بولندا دمج اليهود المتبقين فيها ، فنشرت دراسات ومشاريع تهدف الى تحديث اليهود ودمجهم في الأمة البولندية وتم مناقشة المسألة اليهودية في البرلمان البولندي عام(١٧٩٠م) ، أذ قررت إخضاع اليهود في بولندا لعملية التنوير الهسكلاه[١٢] .

انقسمت الجالية اليهودية البولندية الى المثقفين اليهود وهم الأقلية في الجالية أرادوا الاندماج في المجتمعات المحلية ورفضوا الانغلاق ، ووافقوا على تدخل السلطات في إدارة حياتهم لإلغاء الفوارق بينهم وبين باقي المواطنين ، وفي المقابل اعتبر غالبية يهود بولندا إن تلك التعديلات مسّت حياتهم وخصوصيتهم وأضرّت بحقوقهم ، وأدت لوجود ظروف معيشية صعبة ، الأمر الذي عرّض وجودهم في بولندا للخطر فظهرت معارضة داخلية للحكومة البولندية والمثقفين اليهود[١٣] ، هذه الطرق الجديدة التي

اعتمدتها الدول الثلاث ، فتحت المجال امام أغنياء اليهود لتحسين أوضاعهم ، إذ سمح لأصحاب الصناعات اليهودية توفير احتياجات الجيوش في تلك الدول ، الأمر الذي أدى الى تطوير الصناعة والبنوك ، والتجارة ، وسمح لهم بالدراسة في الجامعات[١٤] ، لكن هذا التنامي للوعي القومي عندهم الذي حاول الدمج بين التيارات الدينية والثقافية ، والاجتماعية المختلفة داخل الجالية اليهودية في بولندا الى زيادة الكره والعداء من قبل البولنديين لليهود وهو ماسمي بظاهرة اللاسامية[١٥] ، ضد اليهود فيها فظهرت جماعات بولندية عارضت الوعي القومي اليهودي ، ورفضت الاعتراف باليهود كأقلية دينية ، وطالبت بإلغاء استقلاليتهم[١٦] .

ظهرت حركة التنوير الهسكلاة التي كان هدفها تحسين اوضاع اليهود بعد أن تم عزلهم في أماكن سكنية خاصة بهم وبداية نشوء بعض أشكال الغيتو اليهودي [١٧] ، من خلال الخروج من هذا الغيتو والعزلة الروحانية ، ومنح اليهود الحريات والتخلص من السيطرة الحاخامية على حياة الفرد اليهودي ، وأحدثت الحركة تغيراً جذرياً في حياة اليهود في أوربا الشرقية بشكل عام وبولندا بشكل خاص ، فأصبح من الصعب على اليهودي أن يرجع الى حياته السابقة التي عاشها في الغيتو من ناحية ، أو الاندماج الكامل الذي سعت اليه حركة التنوير للحصول عليه ، مما أدى ظهور حركة الإصلاح الديني بين يهود روسيا والمانيا الذين رفضوا التحرر، والقومية [١٨] ، ولكن حركة الإصلاح الديني لم تحقق أهدافها في أوربا عامة وبولندا خاصة ، لكنها أدت بشكل غير مباشر لإقناع اليهود بالفكر الصهيوني ، وإن الحل الوحيد للمسألة اليهودية هو تأسيس وطن قومي يكون في فلسطين ، لاسيما في الظروف التي كانت تعيشها أوربا ، وحالت دون اندماجهم ، وبدأت الدعوة على الاعتماد للخلاص بأنفسهم فظهرت حركة أحباء صهيون[١٩] .

تاريخ الحركة الصهيونية في بولندا :

مهدت حركة أحباء صهيون لظهور الحركة الصهيونية[٢٠] ، التي تعد من الحركات السياسية التي ظهرت على مسرح الأحداث في أوربا ووجدت في بولندا مكاناً مناسباً لتطورها ، مستغلة أوضاع اليهود الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية لنشر أفكارها ، ومع فشل اليهود في

فهم ذاتهم وجدوا في الحركة الصهيونية الخلاص الوحيد من التخبط الفكري ، وفهم هويتهم وتحديد هدفهم ، عندها بدأ التحول النشط لليهود في بولندا نهاية القرن الثامن عشر[٢١] ،إذ أنظمت فئات منهم الى جمعيات تهدف الحفاظ على الجوهر القومي في الفكر اليهودي ، باعتبار أنهم طوائف متعددة متفرقة تتطلع الى جمع اليهود في وطن واحد[٢٢] ، فرأت الحركة الصهيونية وأفكارها القومية التي تهدف لنقل اليهود الى فلسطين ، والاهتمام بالحياة الدينية ، والثقافية ، والسياسية ، والاقتصادية هي الحل الوحيد للمسألة اليهودية[٢٣] ، وعمد زعماء ومنظروا الحركة الى الترويج بأن الروح المعادية لليهود لن تختفي ، ولا تزول في عملية الاندماج في المجتمعات التي يعيشون فيها ، ولا تعد حلاً جذرياً للمسألة اليهودية ، وبدأت الصبغة السياسية تأخذ مجالاً في مطالبة قادة اليهود بإنشاء وطن قومي لهم[٢٤].

كانت مدينة وارشو العاصمة البولندية مركزاً للنشاطات الثقافية ، والسياسية للحركة الصهيونية ، بعد قدوم أعداد من يهود روسيا الى بولندا ، ونجحت الحركة الصهيونية في احتلال مكان القيادة اليهودية في بولندا [٢٥] ، ونتيجة لسيطرة المانيا والنمسا على بولندا في بداية الحرب العالمية الأولى(١٩١٤-١٩١٨) ، انقسمت الحركة الصهيونية للمدة مابين العامين (١٩١٥-١٩١٧) وأقيمت في بولندا دولتان الأولى تحت حكم المانيا وعاصمتها وارشو ، والثانية تحت حكم النمسا وعاصمتها لوفين ، واعترفت الحكومة الألمانية باليهود كطائفة ، وأيدت النشاط السياسي في بولندا وسمحت للحركة الصهيونية بممارسة نشاطها علناً[٢٦] .

وقد اختلفت اوضاع يهود بولندا في القطاع الذي احتلته النمسا ، فلم يُمنح اليهود حرية العمل السياسي ، وتمت مصادرة أملاكهم ، وسحبت حقوقهم وفي عام (١٩١٧) ، أصبح غالبيتهم فقراء وبحاجة لمساعدات[٢٧] .

المبحث الأول :

النشاط اليهودي الصهيوني في بولندا والموقف الحكومي (١٩١٨-١٩٣٩)

بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى عام(١٩١٨) سعى البولنديون الى قيام دولة مستقلة إذ أعلن جوزيف بيوسودسكي (Jozef Pilsudski)[٢٨] ، في (تشرين الثاني ١٩١٨)

، عن استقلال بلاده تحت اسم الجمهورية البولندية الديمقراطية ، وشملت الجمهورية البولندية الجديدة داخل حدودها عدداً من الأقليات العرقية ، وكان اليهود البولنديون يشكلون ثلث هذه الأقليات ، وعندها عملت الحكومة البولندية على تحسين أوضاع اليهود كأقليات فأصدرت الدستور الجديد في (٢٤ آذار ١٩٢٠) ، وفيه منحت اليهود مساواة في الحقوق السياسية ، والمدنية ، وحرية دينية ، وقومية ، وثقافية ، وفي (٢٩حزيران) من العام نفسه ، أصدرت الحكومة البولندية قراراً يمنع التعرض للجنود اليهود ، ومنع التمييز ضدهم في الجيش البولندي ، وسيطروا على الحياة الاقتصادية ، فأثار ذلك تخوف الحكومة البولندية من عودة السيطرة اليهودية ، لاسيما بعد تدفق عدد كبير من اليهود الروس الى بولندا بموجب معاهدة السلام التي سبق وأن تم التوقيع عليها في (١٨آذار ١٩٢١) ، وقد انعكس ذلك على الوضع الاقتصادي للبلاد[٢٩]، وفي هذا الوقت تمت فكرة إنشاء منظمة الهاغانا [٣٠] ، الصهيونية حين اقترح جابوتنسكي[٣١] ، على ضرورة تأسيس تنظيم له مصادر خارجية ليكون ناجحاً في الدفاع عن اليهود ، وطالب الحكومة البريطانية بالمساندة ، والمساعدة لمنح الهاغاناة الصفة القانونية ، لكن هذه المساعي فشلت في أقناع بريطانيا بمنح الشرعية للهاغاناة ، في حين أنظم الى هذه المنظمة (٣٠٠) عنصراً يهودياً خلال أسابيع قليلة وبدأ تدريبهم وتسليحهم[٣٢] ، ولكن الحياة السياسية الداخلية للدولة الفتية شهدت حالة من عدم الاستقرار ، فبعد صدور دستور بولندا الجديد عام (١٩٢٢) عُقدت انتخابات عامة ، وتخلى جوزيف بيوسودسكي عن سلطاته وعمل قائدا للجيش[٣٣] ، وأُعلن عن فوز(Gabrie Narutovich)[٣٤] في (٥كانون الأول ١٩٢٢) ، والذي اسهم اليهود في فوزه رئيسا للبلاد ، عندها رفض البولنديون الديموقراطيون تدخل اليهود في قضايا الدولة ، وعمت المظاهرات في البلاد التي انتهت في (١٦كانون الأول ١٩٢٢) باغتياله على يد متعصب يميني بولندي ، بسبب قناعته أنه موالٍ لليهود ، وعانت بولندا في حالة عدم الاستقرار ، وفشل النظام البرلماني ، بفعل التنافس الشديد بين الأحزاب السياسية فتحولت البلاد الى قبضة

العسكريين[٣٥] ، واقتصر تواجد المدنيين في الحكومة على الوزارات الاقتصادية[٣٦].

الحركة اليهودية الصهيونية الشبابية بيتار في بولندا:

أعلن جابوتنسكي رسمياً في برلين يوم (٢٧كانون الأول١٩٢٣)عن تأسيس حركة يهودية صهيونية من خلال اتحاد أربعة مجموعات شبابية في إطار تنظيمي سمي "**هستدرو هانوعر هاتسيوني هاأكتيفيستي عل شيم يوسف ترومبلدور**"أي اتحاد الشباب الصهيوني النشيط بيتار[٣٧] ، كان هدفها إقامة دولة قومية لليهود[٣٨] ، وكانت بولندا هي مقر القيادة العالمية للحركة الشبابية بيتار ، وعقد مؤتمراً لها في وارشو العاصمة البولندية يوم (٢٧كانون الأول ١٩٢٧) حضره خمسون مندوباً يمثلون (٤٠٠٠) عنصراً بيتارياً بولنديا ، ووصل عددهم عام (١٩٢٩) الى ٦٠٠٠ عنصراً ، وأصبح أعضاء الفرع البولندي أكبر من الفروع الأخرى في باقي الدول مجتمعة ، وقامت بأنشاء خلايا عسكرية سرية بلغ عددها عام (١٩٣٣) ٦٥١خلية[٣٩] ، وقدمت السلطات البولندية لبيتار السلاح ، وسمحت لها بتدريب اعضائها على استخدامه ، وانشاء مواقع عسكرية لعقد الدورات فيها[٤٠] ، ودعا جابوتنسكي لإنشاء إطار عام يضم كافة أعضاء بيتار المدربين عسكرياً ، والجنود المسرحين من الجيش البولندي ، فأسس عام (١٩٣٣) اتحاد الجنود المسرحين من الجيش وحظي هذا بموافقة وزارة الداخلية البولندية ، وكان له نشاطاً كبيراً من حيث تنقله بين المدن ، والقرى في كافة أنحاء بولندا ، ساعده في ذلك إجادته للغة الإيدش ، والعبرية ولغات أخرى [٤١] ، وفي عام (١٩٣٦) كان لبيتار ٢٥٠ فصيلاً ، واستطاعت حتى الحرب العالمية الثانية تخريج ٧٠ الف عضواً من دورات عسكرية ، وكان التدريب يشمل الشباب الذين تتراوح اعمارهم بين (١٨-٢٠) عام ،وقامت هذه الحركة بزيارة بيوت اليهود بيتاً بيتاً ، ودعوة الآباء لحث أبنائهم على الانضمام الى بيتار ، وفي عام (١٩٣٦) أرسلت القنصلية البريطانية في وارشو تقريراً عسكرياً عن تدريب بيتار عسكرياً من قادة الجيش البولندي ، ووفقاً للتقرير أنه تم تنظيم أعضاء بيتار الى الوية ، وكتائب ، وقاموا بشراء السلاح ، والتواصل مع منظمة (اتسيل) في فلسطين [٤٢] ، وكانت بولندا الأرض

الوحيدة التي استطاعت فيها بيتار تجسيد الفكرة العسكرية عند جابوتنسكي ، وذلك من خلال خلق أطر عسكرية يكون هدفها النهائي أن يكونوا جنوداً في الجيش اليهودي[٤٣] ، وكان من أهم مطالبهم مزيد من الضغط على بريطانيا لفتح ابواب فلسطين أمام الهجرة اليهودية[٤٤] .

أوضاع اليهود في بولندا :

أولا : أوضاع اليهود السياسية والثقافية :

كان اليهود في بولندا ابعد مايكونون عن التجانس السياسي الذي عانت منه بولندا ، التي عاشت مشكلة الأقليات المختلفة التي تصل ثلث السكان ، ونظرا لتاريخهم المختلف تحت حكم ثلاث دول[٤٥] ، وتأثر اليهود في بولندا سلباً، نتيجة لعدم تسوية الحدود مع الدول المجاورة ، إذ وجد اليهود انفسهم في صراع بين البولنديين ، والأوكرانيين ، لكن الموقف اليهودي الرسمي لم يرض أياً من الطرفين [٤٦] ، ونتيجة الموقف رأى البولنديون من اليهود عنصرا غير موالٍ للحكومة ، وبدأ تسريحهم من الجيش رداً على مواقفهم ، فأسس الجنود المسرحون رابطة باسم **"رابطة الجنود اليهود في بولندا"** ، وكان لها (٧٨) فرعاً في مناطق بولندا كافة ، ولعبت دورا في تطور الصراع بين اليهود والبولنديون ، واندلا ع العنف في البلاد[٤٧]، وادعت الجماعات اليهودية ارتكاب البولنديين مذابح ممنهجة ضدهم ، إذ بدأت تظهر التقارير في الصحف البريطانية عن مذابح ضد اليهود البولنديين ، عندها تم تشكيل لجنة من بعثة بريطانية الى بولندا ، لوضع تقرير عما يحدث لليهود ، وخلصت البعثة في تقريرها إن المذابح والعنف مبالغ فيه ، في الوقت الذي كانت فيه بولندا هدفاً للدعاية الصهيونية التي تروج لمفهوم اللاسامية[٤٨] ، فضلا عن ذلك كان للصحف الأمريكية ايضا دوراً في الإساءة الى سمعة البولنديين بتأثير اليهود أنفسهم ، في الوقت الذي لم ترتكب بولندا أي جريمة ضد اليهود سوى أنها أرادت إنقاذ نفسها منهم ومن سيطرتهم على وسائل الحياة[٤٩] .

عاش اليهود فيها في أحياء خاصة بهم في المدن ، وأقاموا المراكز الثقافية ، والمدارس اليهودية ، وأسسوا لهم مايسمى بالنادي البرلماني اليهودي ، وأنشأوا لهم في البلاد منظمات ثقافية وسياسية[٥٠] ، وهو عبارة عن مؤسسة تضم كل الممثلين اليهود داخل البرلمان البولندي وهذه

المجموعة لها ثقلها وزنها ، لذلك كانت الحكومة البولندية تحاول كسب ودها لضمان تأيدها ، إذ سيطر أتباع الصهيونية على هذا النادي ، فكانوا يشكلون عام(١٩٢٢) نحو نصف النواب اليهود[٥١] .

تحسنت اوضاع اليهود بعد الانقلاب الذي قاده جوزيف بيوسودسكي (Jozef Pilsudski) في عام (١٩٢٦)[٥٢] ، فتم منحهم عدداً من الامتيازات فأقرّت الحكومة البولندية التعليم اليهودي بنظام الحيدر[٥٣] ، كمدرسة ابتدائية ، ودعمت التيار الديني الأرثوذكسي ، وأسس اليهود في وارشو معهدا لتعليم التاريخ اليهودي ، وانقسم قسمين : قسم لتعليم الحاخامات ليصبحوا معلمين ، وقسم لإعداء معلمي المدارس الثانوية ، واعتمد المعهد اللغة العبرية في التدريس ، وعملوا على نقل التعليم التقليدي الى التعليم الحديث ، ثم الانتقال الى مرحلة التعليم القومي وفق الفكر اليهودي[٥٤] .

عقد التصحيحيون[٥٥] ، مؤتمرهم الأول في بولندا يوم (٣آيار١٩٢٦) ، وكان هدفها الأول إقامة الدولة اليهودية ، وتنفيذاً لهذا الهدف ، وبعد أشهر عقد في وارشو مؤتمر قطري ، ضم مندوبين جميع انحاء بولندا ، وحدد المؤتمر مطالب التصحيحين التقليدية وهي تحقيق اغلبية يهودية في فلسطين باستيطان مكثف مدعوم من بريطانيا ، وسمحت الحكومة البولندية للتصحيحين بتنظيم عروش شبه عسكرية في الشوارع والأحياء[٥٦] ، وفي (٤تشرين الأول ١٩٢٧) سنّت بولندا قانون الطوائف فأصبح اليهود ملزمين بالانتماء لطائفتهم ، والالتزام بتعليمات وقوانين الجالية ، واشترك اليهود في أحزاب سياسية بولندية تنادي بالمساواة أمام القانون ، وأخذ أعداد اليهود بالأزدياد ، إذ بلغ عام (١٩٣١) أكثر من ثلاث ملايين نسمة ، ويعود ذلك للزيادة الطبيعية ، وازدهار أعمالهم التجارية مقارنة بأوضاعهم الاقتصادية في باقي دول شرق أوربا[٥٧]، وعمل التصحيحيون على بناء مؤسساتهم التنظيمية في بولندا ، وتقوية مركزهم ، إذ بلغ ذروة نفوذهم عام (١٩٣١) ، ونفذوا حملة انتخابية في بولندا تميزت بحماسة خاصة مما اكسبهم (٢٩٩٨٥) صوتاً جاء ثلثها من الطبقة اليهودية الوسطى[٥٨] .

أعلن بيوسودسكي (Pilsudski) إعطاء اليهود حقوقهم كأقليات في بولندا ، بشرط ضمان انتمائهم(**القومي**) ، الحقيقي للبلاد التي يعيشون فيها والتخلي عن أوهامهم القومية ، والاشتراك في الجيش البولندي والدفاع عن البلاد كمواطنين بولنديين ويتحول انتماؤهم اليهودي الى انتماء ديني وحسب ، وهدم حيطان الغيتو رمز الانعزالية ، ومنحهم حقوقهم الدينية والسياسية التي تجعل منهم مواطنين بولنديين لهم كل الحقوق[٥٩] ، ولكن الحركة الصهيونية اليهودية تخوفت من فشل مشاريعها ، واندماج اليهود في الدولة البولندية الناشئة ، فاستغلت التطورات الاقتصادية والاجتماعية الكبرى التي رافقت قيام الدولة البولندية وعملت على إثارة الكره بين البولنديين واليهود ، واكد اليهود على ضرورة تنظيم أنفسهم ذاتياً ، والعمل على تحويل الإحساس الديني والارتباط العاطفي بالأرض المقدسة الى شعور قومي وبرنامج سياسي ، وان الحقوق التي يحصل عليها اليهود في بولندا هي غاية من غايات المشروع القومي ، وكان ذلك غاية من الصعوبة في دولة تهيمن عليها الأحزاب القومية البولندية فاندلعت أعمال العنف بين الطرفين[٦٠] ، وبذلك اصطدمت (**القومية**) اليهودية بالقومية البولندية ، التي كانت تسعى لحماية مصالحها وقوميتها حديثة الظهور أمام المخططات اليهودية الصهيونية ، فكافحت ضد السيطرة اليهودية على اقتصاد البلاد مستخدمة الأساليب والوسائل ضد منافستها في الداخل[٦١] .

قررت الحكومة البولندية في عام (١٩٣٤) إلغاء اتفاقيات الأقليات مما دعا ناحوم جولدمان[٦٢] ، لمقابلة وزير الخارجية في الحكومة البولندية في (٣١ ايلول ١٩٣٤) ، وحثه على تغيير أفكاره بخصوص اتفاقيات الأقليات ، وظل الصهاينة البولنديين على ولائهم الى رئيس الحكومة بيلسودسكي حتى وفاته في (١٢ آيار ١٩٣٥)[٦٣] .

أدت الأزمة الاقتصادية العالمية[٦٤] ، الشديدة وتداعياتها ، فضلا عن وفاة بيلسوديسكي ، وتغيير نظام الحكم في بولندا الى عودة التوتر بين اليهود والبولنديين ، إذ حرص المتطرفون البولنديون على حرمان اليهود من المهن العليا ، والقبول في الجامعات إلا بنسب قليلة جدا ، وكان توضع مقاعد غيتوية خاصة باليهود

في الحرم الجامعي[٦٥] ، أذ أتخذ البولنديون موقفاً غير مسبوق من اليهود ، وأصروا على مبدأ الحقوق الديموقراطية في البلاد ، وفي الوقت نفسه طالبوا ببولنة الاقتصاد ، وتهجير اليهود الى فلسطين[٦٦] ، عندها قدمت الحكومة البولندية الدعم لمنظمتي الأتسل [٦٧] ، والهاغاناه ، بالسلاح على أراضيها دعماً لهجرة اليهود ونقلهم الى فلسطين[٦٨] ، ونشرت برقية في (١٣كانون الثاني ١٩٣٦) ، بجرائد القاهرة كونها الرائجة في حينها على المستوى العربي أشارت الى تذمر البولنديين من اليهود وإن البرلمان وضع تشريعاً لإنقاذ الأمة البولندية من اليهود ودسائسهم وسلوكهم المزري[٦٩].

ثانياً:الوضع الإقتصادي:

انتهجت بولندا عند استقلالها عام ١٩٢٨ سياسة اقتصادية ليبرالية[٧٠] ، وشهدت هذه المدة تحسناً في الأوضاع الاقتصادية لليهود[٧١] ، إذ عمل معظمهم في الصناعة والتجارة ،والمهن الحرة ، وركزوا على صناعة المواد الغذائية ، والكحول والخميرة [٧٢] ، وذهب قسماً منهم للدراسة في الجامعات ، واهتموا بدراسة الطب ، والقانون ، والصحافة ، والصيدلة ، والتدريس[٧٣] ، واصبحت الجمعيات اليهودية مركزاً للحياة العامة ، ومصدراً للرفاهية ، لأنهم يمتلكون الأموال من خلال انشطتهم الاقتصادية المتميزة ، وكان ذلك على حساب المجتمع البولندي[٧٤] .

ومع صعود اليهود سلم الثراء ، والخدمة العامة اكتسبوا مناصب في الدولة ، والسلطات المحلية أصبحت في أيديهم مجالات واسعة في العمل الصناعي والتجاري والمصرفي ، كان وضعهم قلقاً ، نظراً لميراثهم التاريخي المرتبط بطبقة النبلاء التي استغلت الجماهير البولندية ، وعملت ضد المصالح القومية للبلاد ، وبالتالي جاء استقلال بولندا فعمق عزلة الجماعات اليهودية ، وعزز هذا الاتجاه نمو طبقة تجارية بولندية بدأت الاضطلاع بالوظائف الوسيطة التقليدية لأعضاء الجماعة اليهودية[٧٥].

تخوفت السلطات البولندبة من سيطرة رأس المال اليهودي الخاص على اقتصاد الدولة ، ورأت أن اليهود يعبثون ، ولديهم مطامع تدميرية ، هدفها إضاعة حتى القيم الدينية المسيحية[٧٦] ، هذا الأمر أدى الى أخذ الحكومة البولندية تدابير من اجل إزالة الصفة اليهودية عن المهن ،

وتراجعت الحكومة في عام (١٩٢٦) عن دعم النشاط الاقتصادي لليهود ، وأنشأت اتحادات تعاونية مدعومة من الدولة في مجالات الزراعة ، والصناعة ، والتجارة[٧٧] ، وفرضت الحكومة رقابة على الإنتاج ، والأسعار ، والأجور، وزادت الضرائب ، ثم استلمت إدارة بعض فروع الصناعة ، والتجارة ، منها المشروبات الكحولية ، والكبريت ، والنبيذ[٧٨] ،كما احتكرت الحكومة صناعة التبغ التي كانت تحت سيطرة اليهود ، وتعد من اهم الصناعات والتي كان يعمل بها (١٥٠٠٠) خمس عشرة الف عاملاً يهودياً ، وبالتدريج تمكنت الحكومة البولندية من إبعاد اليهود من المهن والوظائف ،والبنوك التي تمتلكها الدولة ، وتم تقليص عدد الموظفين العموميين من (١٥%) من إجمالي الموظفين الى (٢,٥%) ، كما جرى استبعادهم من سلك التجارة الخارجية الذي كان مركزّاً في أيديهم قبل ذلك لإيجاد فرص للبولنديين[٧٩] .

تأثرت الطبقة اليهودية الوسطى سلباً ، لأنها تعتمدعلى تلك الأعمال ، بحيث أصبح نصف عدد اليهود في بولندا في حالة بطالة لا يجدون عملاً ، وحوالي(٤٠%) ، منهم يتلقى المعونات الخيرية بنظام الحالوكاة[٨٠] ، وبعد أن تأزمت أوضاع اليهود الاقتصادية استغلت الحركة الصهيونية ذلك الوضع في هذه المده من (١٩٢٤-١٩٢٩) ،لتشجيع اليهود على الهجرة وهو ماسمي بالهجرة الرابعة[٨١] ، ويطلق عليها هجرة غرابسكي[٨٢] ، واقتصرت هذه الموجة على المهاجرين اليهود من الطبقة المتوسطة في بولندا[٨٣] ، فحاول اليهود إقامة اتحادات تعاونية خاصة بهم لمواجهة القرارات الحكومية ، والعمل على ترتيب أوضاعهم من جديد ، لكنها لم تكن مدعومة عبر القروض الحكومية ، وفي عام (١٩٢٩) ، وسنّت الحكومة البولندية ، قانونا فرض على كل اصحاب المهن الحرة من اليهود الحصول على تصريح خاص من الحكومة يجيز لهم ممارسة اعمالهم بشكل حر مستقل[٨٤].

ازداد النشاط الاقتصادي للطبقة الوسطى البولندية ، وحاولت أن تحصل على نصيب متزايد من التجارة ، والمهن ، مما أدى الى مقاطعة الناس لمحلات اليهود ، فضلا عن فرض الدولة ضرائب باهظة عليهم ، ففي عام (١٩٣٥) ، كان في بولندا (١٥٠٠٠٠) مائة وخمسون ألف يهودي عاطل عن العمل ، وانتقلت (٨٠%) ،

من نسبة التجارة من التجار اليهود الى تجار بولنديين ، واحتكرت الحكومة البولندية (٤٠%) ، من اجمالي الصناعات التي كانت بيد اليهود ، وحُرم الكثير من التعليم الثانوي ، والعالي ، والخدمة في الوظائف ، وبذلك اصبح حوالي(٩٠%) ، من يهود بولندا يرغبون بالهجرة خارجها ، في الوقت الذي كانت فيه المنظمات الصهيونية تأخذ دورها في الدعاية والحث على الهجرة الى فلسطين ، وظل اليهود في نظر الجماهير الأوربية ممثلين للرأسمالية[٨٥] ، وتعد بولندا من البلدان التي احتلت المصدر الأول في البلدان في التهجير ، فكان عدد المهاجرين اليهود من بولندا الى فلسطين عام (١٩٣٥) ، (٢٧٨٤٠) مهاجراً أي مانسبته (٥٤%) ، وكان عددهم (١١٧٨٨) مهاجراً بنسبة (٣٩%) عام (١٩٣٦) ، ثم جاء ألمانيا في المرتبة الثانية خلال المدة (١٩٣٥-١٩٣٧) ،وكانت نسبة المنتسبين منهم الى فئة الرأسماليين بالنسبة الى الفئات الأخرى (٣٨%) يضاف الى اولئك (١٥٠٠) مهاجر يهودي كانوا لاجئين في بلدان أخرى[٨٦] .

بدأت الحركة الصهيونية بتنشيط عملها لغرض وضع خطط إخلاء يهود بولندا فعرض جابوتنسكي ذلك على الحكومة البولندية ، وحاول ترغيبها في دعم خطته حتى يتم التخلص من اليهود في تلك الدولة ، ويأتي يوم تكون فيه بولندا خالية من اليهود ، وإن ذلك سيعمل على تحلي الشعب البولندي بالصبر ، وتحمل اليهود ريثما يخرجون ، إذ كتب مقالاً في عام (١٩٣٧) رحبت به الحكومة البولندية بعنوان" **بولندا تساعد نفسها وتساعدنا في خطة الإخلاء**"[٨٧] .

تفاقمت الأزمة التي تعرض لها اليهود في بولندا العام التالي، نتيجة تزايد أعدادهم ، بسبب قدوم الأعداد الكبيرة من المهاجرين من أوكرانيا ، وروسيا الى بولندا ، مما أدى الى خوف الحكومة البولندية من سيطرة اليهود على إقتصاد البلاد مرة أخرى ، فتوترت العلاقات بين اليهود والبولنديين ، في الوقت الذي كانت بولندا قد أصبحت تضم أكبر عدد من السكان اليهود وبدأ المؤتمر اليهودي العالمي[٨٨] ، سلسلة من المظاهرات العامة التي ضم الإشتراكيون ، واليساريون أصواتهم للتنديد بوضع اليهود في

بولندا ، ممادفع الحكومة البولندية لإصدار قانون نص على إن أي شخص يقيم خارج بولندا خمس سنوات متتالية يحرم من الجنسية البولندية ، ولكن الحرب العالمية الثانية(١٩٣٩-١٩٤٥) ، انتهت القضية بإجتياح المانيا لإراضي بولندا[٨٩] ، في الوقت الذي عقد فيه المؤتمر الصهيوني الحادي والعشرين عام (١٩٣٩) ، في جنيف ، وتم صرف ميزانية مقدارها ٤٠ ألف جنيه استرليني من أموال الجباية في بولندا ، لغرض شراء الأسلحة[٩٠] .

يتبين إن الحكومة البولندية تنبهت للخطر الحقيقي الذي يشكله اليهود على اقتصادها فخاضت صراعاً صعباً وقاسياً ضد اليهود بهدف تحرير الاقتصاد البولندي بعد أن كانوا يسيطرون على أعظم مجالاته ،و كانت بولندا المركز الرئيس لإمداد الحركة الصهيونية بالأسلحة ، والمستودع البشري الأكبر الذي أسهم بإقامة دولة يهودية في فلسطين.

المبحث الثاني

أوضاع اليهود ونشاط الحركة الصهيونية في بولندا بعد الاحتلال الألماني النازي١٩٣٩-١٩٤٥

أولاً : الاحتلال الألماني لبولندا :

بعد أن تم انتخاب أدولف هتلر مستشاراً لألمانيا عام (١٩٣٣) ، كان من أهم ماسعى إليه هو جمع الشعب الألماني في دولة واحدة ، وطالب بولندا بإعادة دانزج ، والممر البولندي الى المانيا ، وحل القضية سلمياً ، فرفضت بولندا الاستجابة لمطالب ادولف هتلر ، مستندة الى دعم فرنسا وبريطانيا[٩١] ، فقام هتلر صبيحة (١أيلول ١٩٣٩) باجتياح أراضي بولندا [٩٢] ، وتطبيقاً لمعاهدة عدم الاعتداء الألمانية السوفياتية الموقعة في (آب ١٩٣٩)[٩٣] ، تم اقتسام بولندا بين بين الاتحاد السوفياتي والمانيا ، إذ استحوذت الأخيرة على المناطق الغربية وتم الحاقها للرايخ[٩٤] ، اما الاتحاد السوفياتي فقد ضم الجزء المتبقي من بولندا التي شملت ثلث سكانها واستسلمت نهائيا في (٦تشرين الثاني ١٩٣٩) [٩٥].

هربت الحكومة البولندية الى فرنسا ، ثم الى بريطانيا ، وأخذت على عاتقها محاربة المانيا

من المنفى[٩٦] ، وسعت الى استعادت أراضيها التي فقدتها ، واعتقدت إن الفرصة سانحة بعد أن غزت المانيا أراضي الاتحاد السوفياتي عام (١٩٤١) ، وانتهى التحالف الألماني السوفياتي [٩٧] .

انضم الاتحاد السوفياتي الى بريطانيا لمحاربة ألمانيا ، وأصرّ على الاحتفاظ بالأراضي البولندية الشرقية التي استولى عليها خلال المدة مابين (١٩٣٩-١٩٤١) ، مقابل توقيع اتفاق جديد مع بريطانيا ضد ألمانيا[٩٨]، وفي المدة مابين (٢٨تشرين الثاني -٢كانون الأول ١٩٤٣) ، اجتمع الحلفاء في طهران واقترح رئيس وزراء بريطانيا تشرشل[٩٩] ، على ستالين[١٠٠] ، ان تتخلى بولندا عن حدودها الشرقية لصالح الاتحاد السوفياتي ، مقابل حصولها على تعويضات اقليمية على حساب الاراضي الألمانية[١٠١] ، لكن الحكومة البولندية رفضت التخلي عن حدودها الشرقية ، وعلى الرغم الرفض للطلب السوفياتي إلا أنهم شرعوا بتنفيذ مخططهم وعبرت قواتهم الحدود البولندية لاحتلالها من قبل ألمانيا ، وشكلت السوفييت اللجنة الوطنية من البولنديين الموالين لهم ، وكانت نواة لحكومة بولندية منافسة لحكومة المنفى[١٠٢] .

أوضاع اليهود في بولندا اثناء الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩:

بعد أن اقتسمت المانيا والاتحاد السوفياتي بولندا ، أذ كانت المناطق الغربية تضم (٦٣٢) الف يهودي تحت السيطرة الألمانية ، و كانت الأجزاء الوسطى تحت حكومة بولندية تابعة لألمانيا[١٠٣] ، أما الأجزاء الشرقية التي كانت تحت السيطرة السوفياتية والتي شملت ثلث سكانها وفيها عدد كبير من اليهود ، فبلغ عددهم(١٣٠٩٠٠٠)[١٠٤].

واجه يهود بولندا الذين خضعوا للحكم السوفياتي متغيرات كثيرة في حياتهم ، إذ فرض عليهم وضع حد للحياة المجتمعية اليهودية الانعزالية التي كانت قائمة قبل الحرب ، وأصبح لزاماً على الجميع مسايرة العقيدة السوفياتية الاشتراكية ، باستثناء فئة قليلة منهم كانت تدعم النهج السوفياتي[١٠٥].

فيما عانى اليهود من سكان بولندا الذين كانوا تحت الاحتلال الألماني ، إذ تعرضوا لإعمال قتل ، وملاحقات ، وأصدرت المانيا

مرسوماً مهّد لما أصبح يعرف فيما بعد باسم الغيتو في أوربا الشرقية في ظل الحكم النازي[١٠٦] ، أما الحركة الصهيونية لم تحاول تحسين اوضاعهم في بولندا ، وبدلاً من ذلك عدت إن اضطهادهم هو شيئاً يمكن أن تكسب منه حلاً سياسياً ، فضلاً عن رؤيتها إن احتجاز اليهود في معسكرات الاعتقال النازية كما وصفه حاييم وايزمن[١٠٧]،بأنهم **"مواطنوا شعب في حالة حرب مع المانيا** [١٠٨] ، كما نقل الألمان جميع اليهود المتواجدين على أراضيهم الى بولندا وبذلك تزايدت أعدادهم في الغيتوات[١٠٩] ، وأسسوا لهم غيتو في وارشو العاصمة وكان يضم (٤٥٠) ألف يهودي ، ويعد من أشهر الغيتوات التي أقيمت لإسكان اليهود وعزلهم عن باقي المناطق ، والسكان وقد وضعت الكثير من التعليمات الخاصة لمن يسكن هذا الغيتو بناءاً على تعليمات صدرت من حاكم وارشو[١١٠]

أجبر كل من تجاوز سن العاشرة من الذكور ، والإناث حمل شريط أبيض نقشت عليه نجمة داوود بعرض عشر سنتمترات على الكم الأيمن من لبسهم ، أو ارتداء شال أصفر ، والزمت المتاجر ، والمشاغل اليهودية بوضع علامات تميزهم[١١١] ، وتم إقامة حي سكني يهودي في وارشو كان الهدف منه هو حماية الجيش الألماني ، والسكان من اليهودي بداعي جراثيم الأوبئة ، وعدو عزل اليهود عن باقي السكان ضرورة اخلاقية ، فضلاً عن الرغبة الألمانية بالقضاء على السوق السوداء ، ووضع حداً لارتفاع الأسعار[١١٢] .

ومع أن تلك المعسكرات تلك خصصت للإحتجاز إلا أنها بدأت تشهد حالة من التجارة بصورة عفوية وارتجالية في بعض شوارع غيتو وارشو ، وجرت أعمال المساومة ولم يكن ذلك بشكل نظامي ، ولكن الناس اصطفوا من جميع الأعمار على الأرصفة وعرضوا للبيع حاجياتهم الخاصة ، من ملبوسات وادوات منزلية وكتب ، كل شيء يمكن استبداله برغيف من الخبز[١١٣] .

عاش اليهود في الغيتو حالة من النشاط السكاني الطبيعي ، وانخراط بعظهم في جيش بولندا ، ومن ثم تم نقلهم للعمل في جبهات القتال ، فأصبحت العديد من نسائهم في بولندا مسؤولات عن عائلاتهن شأنهن شأن نساء المانيا ، كما تولى الشبان ادارة عائلاتهم ، كونهم اكثر كفاءة في سوق العمل وأكثر تأقلماً مع سير

الحياة في الغيتو، كما مارسوا في الغيتوات بعض النشاطات الثقافية ، والتربوية ، والسياسية بهدف تجاوز مشكلاتهم اليومية ، وحضروا العروض ، وحلقات الدراسة والمناقشات السياسية وخاصة المتعلقة بأرض فلسطين[١١٤] .

بدأت عملية التهريب من اللحظات الأولى الذي أقيم فيه الغيتو ، على الرغم من استخدام الألمان وسائل صارمة لوقفه ، وتم رمي المهربين بالرصاص ، وأدت الى قتل عشرات الأطفال من الذين تراوحت اعمارهم مابين(٥-٦) سنوات بأيدي الجنود الألمان لدى خروجهم قرب الأسوار، وبذلت السلطات الألمانية كل ما بوسعها لإغلاق الغيتو عن العالم الخارجي نهائياً ، بعد إحاطته من كافة جوانبه بالأسوار ، ولم يترك الألمان نقطة واحدة دون مراقبة، ومع ذلك لم تنقطع عملية التهريب[١١٥]، في هذا الوقت سمح الألمان النازيون لبضعة شهور لحملة الشهادات بأن يغادروا بولندا الى فلسطين ، واستغلت المنظمة الصهيونية الفرصة لسحب المزيد من القيادات المحلية ، ولم يتبق في بولندا سوى قادة الصف الثاني الذين تولوا إدارة الغيتوات[١١٦] ، ورحبت الحركة الصهيونية بإعلان بريطانيا وحلفائها الحرب على المانيا ، وأعلنت استعدادها لتقديم الدعم اللازم لمجهود الحلفاء ووجهت اللجنة التنفيذية للوكالة اليهودية نداء للشباب اليهودي بالانخراط في وحدات يهودية من أجل قتال المانيا النازية ، وبدأ تسجيل اليهود الصهاينة مابين سن (١٨-٣٥) [١١٧] .

دور الحركة الصهيونية ونشاطها في بولندا في ظل الحكم النازي :

اعتمدت الصهيونية على فكرة أساسية مفادها استحالة التعايش بين اليهود والأمم الأخرى ، وبذلك استطاعت التحالف مع مجموعة اخرى اشتركت في ذات الفلسفة ، وهي النازية التي تربطهم افكار مشتركة تشكل مرجعية لكل من الصهيونية ، والنازية في فكرة القومية ، والنظريات العرقيه[١١٨] ، أي انه لايوجد تناقض بين رؤية الصهاينة والنازيين للعالم فيما يخص المسألة اليهودية ، فكلاهما يهدفان الى الهجرة ، ولامكان لليهود في الحضارات الأجنبية[١١٩] ، فضلا عن الرؤية التي مفادها إن أهم ركن من أركان الدين اليهودي هو الارتباط بأرض الميعاد ، وأن تعلّق اليهودي بأرض الميعاد ناتج عن الصبغة القومية في الدين اليهودي ، وأن اليهودي

الحقيقي هو الذي يرجع الى هذه الأرض ، أما من يرفض العودة والاستيطان في أرض فلسطين يعد خارجاً عن الدين[١٢٠] .

التقت الصهيونية والنازية في الأفكار والممارسات واتفقتا على المصالح والأهداف ، قد أرادت النازية التخلص من اليهود ، وأرادت الصهيونية التخلص من الفلسطينيين ، واحلال اليهود بدلاً مهم ، لذلك سعت الحركة الصهيونية لإشعال كراهية النازيين ضد اليهود من أجل تهجيرهم ، وأصبحت السياسة النازية تجاه اليهود مكسباً للصهيونية ، لإثبات مبدأ اللاسامية ، وكسب الرأي العام العالمي لتأييد وجهة نظرها في إقامة دولة اليهود في فلسطين ، فضلا عن المكاسب العسكرية التي تتمثل في تدريب الشباب اليهودي في معسكرات الاعتقال وتهجيرهم[١٢١] ، ووقفت الحركة الصهيونية في بولندا ضد المؤتمرات ، والمهرجانات التي تندد بالحوادث النازية ، ومارسوا الضغط على كل من يقوم بتنظيمها مطالبين أن يلوذ بالصمت ، وإلغائها حتى لاتشعر اليهود بالأمان[١٢٢] ، وبناء على الدعاية الصهيونية أصبح من الواضح أن يهود أوربا قد تعرضوا للموت خلال وقت قصير ، لذلك طالب اليهود في انكلترا والولايات المتحدة باستقبال الفارين من معسكرات الاعتقال النازية ، ولكن أصحاب النفوذ من قادة الحركة الصهيونية لم يحركوا ساكناً في هذا الاتجاه ، لأنهم يسرون وفق خطتهم المرسومة والتي كانت تهدف الى تحويل ما يمكن تحويله الى فلسطين دون سواها[١٢٣] ، وفي (٩آيار ١٩٤٢) عقدت الصهيونية مؤتمرها المسمى مؤتمر بتليمور بفندق بتليمور في نيويورك وهو الأخطر بعد وعد بلفور ،أذ تحول مركز الحركة الصهيونية من بريطانيا الى الولايات المتحدة الأمريكية ، و يطالب المشروع منح الوكالة اليهودية حقّ السيطرة على الهجرة اليهودية إلى فلسطين وحقّ شراء الأراضي وإقامة المستوطنات وتطوير المناطق غير المزروعة وتحويلها إلى مناطق تستطيع استيعاب السكان اليهود ،وكانت الحرب فرصة الصهيونية لتثبيت جميع طلباتها وتحقيق كل أحلامها وتنفيذ جميع خططها ،و استطاعت أن تفرض شروطها ومنها تشكيل جيش في فلسطين ، وإقامة مصانع سلاح خاصة بهم[١٢٤].

السياسة الألمانية النازية اتجاه اليهود في بولندا :

برزت المحرقة الهولوكوست[١٢٥] ، كقضية مهمة من سلسلة الادعاءات اليهودية الصهيونية ضد الألمان النازيون بوصفهم إن الحل النهائي والجذري للمسألة اليهودية عن طريق إبادة اليهود[١٢٦] ، ومن هنا استُغِلت الهولوكوست لوصف طريقة معاملة هتلر لليهود عام (١٩٤٢) ، ولكن الكلمة لم تلق انتشارا واسعاً في الخمسينيات ، ومع السبعينيات أصبحت كلمة هولوكوست تستعمل لوصف مايسمى بحملات الإبادة الجماعية التي تعرض لها اليهود التي زعموا أن النار هي الوسيلة التي استخدمها النازيون للقضاء على اليهود ، أي ان النار لاتفارق ذاكرة اليهودي طوال حياته[١٢٧] ، لاسيما قيام الصهيونية العالمية ومناصريها في الغرب ، يقومون بتضخيم أعداد الضحايا ، لاستغلالها سياسيا و تحويلها الى حدث استثنائي فريد من نوعه ، لإضفاء طابع القدسية عليها وكأنها جزء لايتجزأ من مشيئة الله التي لا يجوز التشكيك فيها [١٢٨] ، أو اخضاعها للبحث العلمي والتاريخي ، ولا حتى مقارنتها مع اي جريمة او مذبحة أخرى [١٢٩] .

وفي ضوء ذلك ليس من الغريب أن يعلن أحد الحاخامات اليهود إن إنشاء دولة إسرائيل هي الرد الإلاهي على الهولوكوست[١٣٠] ، وبنفس المضمون صرح بن غوريون[١٣١]" **لقد كانت الوصية الأخيرة للستة ملايين يهودي الذين قضوا ضحايا النازية ، انهم قدموا الدافع النهائي الذي لا رجعة فيه لإنشاء دولة إسرائيل ، وصيتهم كانت: ظلوا أقوياء وسعداء ، واضمنوا السلام والأمن وابعدو الى الأبد شبح هذا الرعب عن الشعب اليهودي**"[١٣٢] .

من الأفكار التي تبنتها الحكومة الألمانية النازية هي فكرة الحل النهائي الأقليمي ، وهو توطين اليهود على الحدود الألمانية السوفياتية الجديدة ، إذ يوفر ذلك المكان لكثير منهم امكانية الهجرة الى روسيا ، ولكن هذا المخطط فشل بسبب معارضة حاكم بولندا التابع للحكومة الألمانية النازية لإسباب إقتصادية وإدارية[١٣٣] ، فضلا عن الفكرة التي خططت لها وزارة الخارجية الألمانية التي تقضي بإبعاد ، وتهجير اربعة ملايين يهودي الى جزيرة مدغشقر ، التي كان تحت السيطرة الالمانية النازية ، ويعد من الحلول المناسبة للمسألة اليهودية ، في وقت

تحدث الألمان عن إقامة مستوطنة يهودية هناك تكون عنصراً ضمن أمبراطوريتهم الأفريقية المقترحة [١٣٤] ، فدعت ألمانيا لتأجيل المشروع حتى إنتهاء الحرب لحاجتها للأيدي العاملة وفتح قنوات دبلوماسية مع الدول الأخرى لإيجاد وطن مناسب لليهود[١٣٥] ، وجاء في مذكرة رسمية صدرت من وزارة الخارجية الألمانية في (١٠ شباط ١٩٤٢)، إن الحرب ضد الأتحاد السوفياتي وفّرت لألمانيا أراضي جديدة لغرض الحل النهائي ، وقررت إنه بدلاً من إرسال اليهود الى مدغشقر سيتم إرسالهم الى الشرق ، لذلك ليس هناك ما يدعو الى التفكير بأن مدغشقر هي البلد الوحيد المناسب للحل النهائي[١٣٦] ، ، ومن أجل دراسة لأوضاع اليهود الذين ظهر أن عدد كبير منهم يتعامل مع أعداء ألمانيا فتم إقتراح الزامية الهجرة لليهود ، في (٢٠ كانون الأول ١٩٤٢) وحتى أن البعض اقترح احداث كيان نوعي لهم ، ولكن لا يوجد بين الوثائق مايشير لإبادة اليهود في ذلك الإجتماع ، في حين تشير الحقائق الى وجود تعاون صهيوني – الماني لتهجير اليهود من أجل إنشاء إسرائيل[١٣٧] ، فالحقبة النازية خدمت اليهود والصهيونية كثيراً ، وأكثر المتنفذين في السلطة النازية كانوا من اليهود ولهم اليد الطولى في تهجير أبناء جلدتهم ، والسبب في ذلك رفض الكثير من اليهود من اليهود ترك أوطانهم لقومية ، والإنتقال الى البلد الجديد الذي أسسته الصهيونية ، خاصة وأن أعمال هؤلاء ووظائفهم في أوربا كانت أكثر من جيدة ، وإسرائيل كانت بمثابة مجهول لهم ، وهذا مادفع المتنفذين في النازية في ذلك الوقت الى تخويف اليهود وطردهم من وظائفهم ، ومدارسهم ، وإغلاق محالهم ، وإعتقال أعداد كبيرة منهم ، لتبدأ الهجرة ليهودية الى فلسطين ، وحتى يكتمل لتجمع اليهودي اللازم لتشكيل أمة قائمة بذاتها[١٣٨] ، فضلاً عن أن هتلر كان فخوراً بعرقه الآري ، الذي يعده أرقى وأنقى الأجناس ، لذا يجب أن يحكم العالم ، وإنها نفس فكرة اليهود شعب الله المختار ، من هنا أعلن هتلر الحرب كل من يقف في طريقه ، وكان يعد اليهود السبب في هزيمة ألمانيا خلال الحرب العالمية الأولى بسبب تجسسهم لصالح أعدائه ، وإحتكارهم ، وهيمنتهم الإقتصادية[١٣٩]، أصدرت الحكومة البريطانية في عام (١٩٤٣) ، تعليمات الى سفارتها في تركيا

بمنح تصريحات دخول الفلسطينيين لليهود الفارين من الأراضي التي يحتلها النازيون[١٤٠] .

كانت معسكرات الإعتقال كنزاً بشرياً ، لأن العدد الأكبر كان يستخدم في أعمال السخرة ، وكانت الشركات الألمانية تستاجر المعتقلين عشر ساعات للعمل مقابل دولار يومياً ، كما أختير عدد من نزلاء المعسكرات لإجراء تجارب طبية[١٤١] ، فيما وجه هيلمر[١٤٢] ، تعليماته الى المفتش العام لمعسكرات الإعتقال لغرض الإستعداد لإستقبال مائة الف يهودي وستسند مهام إقتصادية كبيرة الى معسكرات الإعتقال في الأسابيع القادمة ، و صدر أمراً في (٢تشرين الثاني ١٩٤٣) تمنح بمقتضاه مبالغ للمعتقلين حتى اليهود منهم الذين يبرزون في العمل ، وامر هتلر في العام التالي بإستخدام (٢٠٠٠٠٠) مائتي ألف يهودي عمالاً في البرامج الإنشائية[١٤٣] .

أفران المحرقة الهولوكوست وغاز الزيلكون وتفنيد حرق اليهود فيها:

تذكر الكتب الصهيونية اليهودية أن اليهود تعرضوا في الغيتوات الى عمليات إبادة عام (١٩٤٣) ، إذ تم سحب الآلاف منهم الى أفران الغاز في معسكر (أوشفتس) ، داخل بولندا[١٤٤] ، بينما يؤكد المؤرخين الذين درسوا ظاهرة افران الغاز حديثاً ، إن الأفران استخدمت لتعقيم الشباب من مرض التيفوس الذي انتشر في الغيتوات ، وأدت ظروف العمل القاسية وانتشار الأوبئة الفتاكة الى وفاة عشرات الآلاف منهم ، مما أدى لمضاعفة الأفران المخصصة لحرق الجثث المصابة بمرض التيفوس لئلا ينتشر هذا المرض بين الناس [١٤٥].

يقول المؤرخ (روبير فيرسون) أستاذ جامعة (إيبون أشين) الألمانية الذي مكث عشرين عاماً من البحث ، أنه لم يجد إلا فرناً واحداً لا يتسع ألا لجثة واحدة ، وكان يحرق فيها الجثث المصابة بمرض التيفوس ، وإنه بحث عن هذه الأفران لدراستها ولكنه لم يجد لها أثراً[١٤٦] ، وأكد الباحث الفرنسي (هنري روك) ، في أطروحة الدكتوراه عام(١٩٦٨) ، إن اليهود يستغلون غرف الغاز لإستمالة الرأي العام ، وهذا ما أكده أيضاً المعهد الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية الى ماتوصل اليه الباحثون عن زيف مزاعم أفران الغاز[١٤٧].

وأصدر الصليب الأحمر الدولي وثائق وتقارير أكدت كذب إدعائات أفران الغاز أو مايسمى الهولوكوست ، وأكد مندوبوا اللجنة أنه لم يعثر على أي دليل يؤكد وجود سياسة متعمدة لإبادة اليهود ، إن سبب الوفيات هو حالة الفوضى التي عانت منها المانيا في نهاية الحرب العالمية الثانية[١٤٨].

وحذّرت اللجنة الدولية للصليب الأحمر وزارة الخارجية الألمانية في (٢تشرين الثاني ١٩٤٤) ، من أن خطر المجاعة لا مفر منه ، وبالتالي لم تتلق معسكرات الإعتقال الإمدادات الغذائية ، وتسبب الجوع بموت عدد من اليهود ، وبعد مناقشات بين الحكومة الألمانية النازية و اللجنة الدولية للصليب الأحمر استمرت للمدة مابين (١شباط – ١آذار ١٩٤٥) تم الاتفاق على تقديم الصليب الأحمر المساعدات وسمح لمندوب واحد البقاء في المعسكر[١٤٩] .

أما فيما يخص الصور التي عرضها اليهود لتأكيد المحرقة هي في الحقيقة صور مأخوذة من الأرشيف الألماني نفسه ، أذ ان الألمان حاولوا أن يظهروا مدى تفشي المجاعة ، ومرض التيفوس ، ولاسيما في السنوات الأخيرة من الحرب ، وأن أهم الصور التي قدمت الى محاكم نورمبرج[١٥٠] ، على إنها إبادة جماعية لليهود هي في الواقع صور من القصف الذي قامت به الطائرات الحربية لدول الحلفاء لمدينة دريسون الألمانية مابين (١٣-١٥ شباط ١٩٤٥)[١٥١].

أما في مسألة غاز الزيلكون ، إذ في (٥نيسان ١٩٨٨) ، وبناءاً على طلب من معهد الطب الشرغي في كركوف وهي من أقدم ، وثاني أكبر المدن البولندية ، وبعد أبحاث طويلة قام بها المهندس (لوشتر) صدر التقرير العلمي للجنة المشكلة بإسمه وجاء فيه (إن غاز الزيلكون المصنوع من حامض السيانيد ، وهو الغاز الذي زعم اليهود أن النازيين استخدموه لإبادتهم ، هو غاز يستخدم لتطهير الملابس ، والأدوات التي يخشى منها أن تنشر الأوبئة ، ولا سيما التفيو ، ولم يقم أحد باستخدامه كوسيلة إعدام سوى الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم عادت عن ذلك ؛ لإرتفاع أسعار مواد تصنيعه ، وحفظه ، وصيانته ، وتجهيزه للقتل تجعله أغلى طريقة للإعدام ، أي أن الغاز يستخدم في في الأحوال العادية بتبخير الملابس ، والسجناء لمنع إنتشار الأمراض[١٥٢] ، وإذا أريد أن يستخدم في القتل

فلابد من وجود شروط خاصة جداً منها زيادة نسبة تركيز الغاز ، وتجهيز الأماكن المستخدمة بشروط خاصة ، وهو مايعني زيادة التكاليف المالية ، وهذا يعني لم يحدث أن قتل أحد من اليهود أو المعتقلون الآخرون بغاز الزيلكون [١٥٣].

وضع اليهود في بولندا بعد الحرب العالمية الثانية:

بدأت القوات البولندية تعيد السيطرة على بولندا ضمن قوات الحلفاء في المدة بين (١٩٤٤-١٩٤٥) ، وتحريرها من إحتلال ألمانيا النازية ، وكان بمساعدة الجيش الشعبي البولندي ، ومجموعة من أعضاء الحراسة اليهودية التي عملت في الغيتوات ، وتبقّى في بولندا بعد إنتهاء الحرب العالمية الثانية (٢٤٠) ألف يهودي ، كما عاد من الأتحاد السوفياتي (٢٧٥) ألف يهودي بولندي[١٥٤] .

عاش اليهود في بولندا حالة عدم استقرار بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية مباشرة ، نتيجة للصراع بين اليهود ، والقوميين البولنديين ، إلا أن السلطة الجديدة احترمتهم ، وأصدرت اللجنة البولندية للتحرر الوطني[١٥٥] تعليمات عامة للبولنديين ، بالابتعاد عن العنف ، وعدم الاعتداء على اليهود ، ولاسيما الذين شاركوا في تحرير بولندا ، وأعلنت انها ستعيد كافة الحقوق والحريات لليهود ، وسيتم ضمان المساواة بينهم دون تمييز عرقي ، أو ديني ، أو قومي ، وضمان حرية العمل السياسي لهم،و سمحت الحكومة البولندية الجديدة لليهود بالعمل في الوظائف الحكومية ، وتم السماح لأعضاء الأحزاب الشيوعية المشاركة في مؤسسات الإدارة العامة ، والأعلام ، والثقافة ، والأمن ، مماساعدهم على تنظيم نفسهم داخلياً على المستوى السياسي فأعيد تأسيس اللجنة اليهودية القومية على يد اليهود العائدين من مناطق الإتحاد السوفياتي الى بولندا [١٥٦] ،وأصدرت اللجنة بتاريخ(٢٢تموز ١٩٤٤) بياناً أعلنت فيه إنها سوف تعيد كل الحقوق والحريات لليهود وضمان العمل السياسي لهم ، وأصبحت اللجنة الممثل الوحيد لليهود أمام السلطات البولندية ، وأمام المنظمات والحركات اليهودية الصهيونية العالمية ، والمسؤولة عن إدارة اوضاع اليهود ، وشكلت لجان خاصة للبحث عما تبقى من اليهود في بولندا بعد الإحتلال الألماني النازي ، والتعاون مع المنظمات اليهودية في العالم بهدف إعادة جميع يهود بولندا وتقديم

المساعدات لهم ، فضلا عن مساعدة الشبان اليهود في التعليم والعمل ، والإهتمام بالثقافة ، وإعادة إفتتاح المؤسسات الثقافية القديمة[١٥٧] .

في نهاية عام (١٩٤٤) ، قام اليهود بتأسيس الحركة الصهيونية الموحدة في بولندا، وكانت مهمتها العمل على تهريب اليهود بالتعاون مع اللجنة المركزية ليهود بولندا ، ومع الحركة الصهيونية العالمية ، والمنظمات المسلحة في فلسطين ، وأقامت مراكز لتجمع اليهود لإجل الإسهام في هجرة يهود بولندا[١٥٨] .

وكانت المنظمات اليهودية الصهيونية في بولندا بالتعاون مع الحكومة البريطانية تعمل من أجل تهجير اليهود ، إذ تم نقل (١٥) الف يهودي الى فلسطين عام ١٩٤٤ ، وكانوا فارين من الأراضي التي تحتلها المانيا النازية [١٥٩] ، وعملت القيادات اليهودية بعدها على إدخال ١٠٠ الف مهاجر يهودي الى فلسطين من مشردي الحرب العالمية الثانية ، إذ بلغ نسبة مهاجري يهود بولندا (٢٥%) من مجموع مهاجري الدول الأخرى[١٦٠].

أنشأت اللجنة اليهودية المركزية عام (١٩٤٥) ، لجنة خاصة ، عُرفت بإسم اللجنة التاريخية ، كانت مهمتها توثيق أحداث ماعرف بالمحرقة اليهودية في بولندا وتسجيل الأحداث ، وجمع الوثائق المتعلقة بها ، وأنشات اللجنة المعهد اليهودي للتاريخ الذي أصبح بمثابة أرشيف ليهود بولندا بعد الحرب ، وكان يصدر بشكل شهري مجلة عُرفت بإسم صفحات من التاريخ وثّقت معظم أحداث المحرقة في بولندا باللغة الإيدش ووفق الرؤية اليهودية[١٦١].

الخاتمة

تبين من خلال الدراسة الدور الذي لعبته الدولة البولندية ، والنازية للمدة مابين (١٩١٨-١٩٤٥) ، والتقاء مصالحهم في حصول اليهود العديد من الحقوق كأقليات ومن أهم النتائج:

١- ينتمي مانسبته (٩٠%) من اليهود الحاليين الى إمبراطورية الخزر التترية التي قامت بين بحر قزوين ، والبحر الأسود ، واعتنقت اليهودية في القرن الثامن الميلادي ، وهذا يسقط أي ادعاء يهودي في الأرض الفلسطينية.

٢- لا تجمع اليهود في بولندا لغة مشتركة ، أو تاريخ مشترك ، أو توجه مشترك ، لذلك اتخذت هذه الحركة الصهيونية

الدين ركيزة أساسية لما سمته التجانس القومي لليهود ، واستغلته لخدمة مصالحها.

٣- اعتمد اليهود لإنجاح مشروعهم أكاذيب تعرضهم للاضطهاد وأنه بلغ ذروته مع احتلال المانيا لبولندا ، والاستغلال الأمثل للمحرقة اليهودية (الهولوكوست)، وافران الغاز رغم تفنيدها وعدم وجود الوثائق التي تؤكد صحتها.

٤- التقت المصالح البولندية والنازية في هدف واحد هو التخلص من اليهود ، لذلك كان التعاون موجود بين الطرفين .

٥- عملت الوكالات اليهودية العالمية على جمع الوثائق وبشتى الطرق لأيهام العالم بمعاناة اليهود من أجل كسب التعاطف معهم .

٦- رغم كل ما عمله اليهود لم تثبت الوثائق التاريخية ادعاءات اليهود بالمحرقة (الهولوكوست) ، وافران الغاز.

٧- استطاع اليهود بكل الوسائل تعزيز الهجرة وإنشاء لهم وطن قومي في فلسطين بالتعاون مع جهات دولية متنفذة ودعمت هذا المشروع وتم فعلاً.

الهوامش

(١) إسرائيل شاحاك ، التاريخ اليهودي والديانة اليهودية ، ترجمة : صالح علي سوداح ، بيسان للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٩٥، ص١٠٣.

(٢) يهود الخزر : كلمة خزر مشتقة من جذر الفعل التركي " قز" ويعني التجوال والرحيل والبداوة، وكانوا يقومون بهجرات وغارات باتجاه الشرق حتى وصلوا أوروبا الشرقية واستقروا فيها. للمزيد ينظر :أحمد بن فضلان بن عباس ، رسالة ابن فضلان في وصف الرحلة في بلاد الترك والخزر والروس الصقالية ، تحقيق :سامي الدهان ، دار صادر ، بيروت ، ١٩٩٣؛ دنلوب ، تاريخ يهود الخزر ، ترجمة وتقديم : سهيل زكار ، ط٢ ، دار حسان للطباعة والنشر ، دمشق ، ١٩٩٠ ، ص٦.

(٣) سلافه حجاوي ، اليهود السوفيت دراسة في الواقع الاجتماعي ، جامعة بغداد ، ١٩٨٠ ، ص٦.

(٤) لغة الإيديش : كانت في البداية لهجة ألمانية خاصة باليهود في أوروبا منذ القرن العاشر الميلادي وهي عبارة عن مزيج من لغات عدة منها الآرامية والألمانية والإيطالية والفرنسية والعبرية ، وعادة ما تكتب اللغة بالحروف العبرية . للمزيد ينظر: بولاك ، إسرائيل أمة وتاريخها ، ترجمة :رسمي بيادسه ، دار النشر العربي ، تل أبيب ، ١٩٧١، ص١٠٠.

(٥) الاقاليم الأربعة : بولندا الكبرى (قطاع وارشو ، وبولندا الصغرى (قطاع كراكوف) ،ودرايسن (قطاع لبوف) . بولاك ، المصدر السابق ، ص١٠٠.

(٦) إسرائيل شاحاك ، المصدر السابق ، ص١٠٣.

(٧) سلافه حجاوي، المصدر السابق ، ص٨.

(٨) الاشكناز: هم يهود فرنسا ، المانيا ، وبولندا ، والاسم حسب الرواية التوراتية لأحد أحفاد نوح (ع) ، أما الاشتقاق الحديث للكلمة تعني الماني وهي مرادف لمعنى(غربي) .للمزيد ينظر :عبد الوهاب المسيري ،موسوعة اليهود والصهيونية ، مج٢، دار الشروق ، القاهرة ،١٩٩٩.

(9) Hundert , Jews in Poland-Lithuania in the Eighteenth Centur, California Press,2006,p19.

(١٠) هايكو هومان ، اليهود في أوربا ، ترجمة وتحقيق: أماني عبد اللطيف ، طباعة وتوزيع وكالة سفنكس ، القاهرة ، ٢٠١٠،ص٦١.

(١١) التقسيم الأول عام (١٧٧٢م) حيث كانت حصة روسيا المنطقة التي تعرف باسم روسيا البيضاء،شمال بولندا ، بينما الاجزاء الجنوبية كانت من حصة النمسا ، اما بروسيا فضمت غرب بولندا ، أما التقسيم الثاني: كان عام (١٧٩٣م) زادت كل من روسيا وبروسيا ممتلكاتها فقسمتا نصف بولندا ، التقسيم الثالث : (١٧٩٥م) تم تقسيم البقية الباقية بين روسيا وبروسيا . للمزيد ينظر:عبد الله هدية ، تاريخ أوربا ، مكتبة أم القرى ، الكويت ، ١٩٨٨؛ محمد كمال الدسوقي ، تاريخ المانيا ، مطبعة دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩.

(١٢) الهسكلاه : هي الحركة العقلانية المستنيرة لدى اليهود، و(الهسكلاة) كلمة عبرية تعني التنوير، ويعد موسى مندلسون (١٧٢٩-١٧٨٦) الفيلسوف اليهودي الالماني فيلسوف التنوير اليهودي بالدرجة الاولى . للمزيد ينظر: عبد الوهاب محمد المسيري، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية، القاهرة ،١٩٧٥ ؛ كامل سعفان ، اليهود من ساراديب الغيتو الى مقاصير الفاتيكان ، دار الفضيلة ، القاهرة ، (د. ط)

(13)David Vital, A People Apart, A Political History of the Jews in Europe 1789–1939, Oxford University Press, 2001,p78.

(١٤)عبد الوهاب المسيري ،موسوعة اليهود والصهيونية ،مج٤، المصدر السابق ، ص ص ٣٥٥-٣٥٦.

(١٥) اللاسامية : تعني المعاداة لليهود ، او نبذ اليهود من المجتمع واصبح شعار معاداة السامية سلاح مسلط على كل من يدفعه تفكيره الى معارضة مخططات الصهيونية من رجال السياسة والفكر. للمزيد ينظر :نايفه حماد سعيد ديبيه ، القوى اليهوديه في فلسطين وعلاقاتها بالحركة الصهيونية (١٩٠٢-١٩٤٨)، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، ٢٠١٢.

(١٦) المصدر نفسه ، ص ١٧.

(١٧) الغيتو: المكان الذي يفرض على اليهود ان يعيشو فيه ، ويرتبط اساسا بأحياء اليهود في أوربا ، وهو مكان داخل المدينة او خارجها محاط بسور عال له بوابة او اكثر وكان يتمتع بدرجة كبيرة من الإدارة الذاتية . للمزيد ينظر: جهاد الغرام ، فك الإرتباط في المشروع الصهيوني لتسوية الصراع الفلسطيني ، أطروحة دكتوراة ، كلية العلوم السياسية ، جامعة الجزائر ، ٢٠١٠، ص٥٥.

(١٨) نايفه حماد سعيد ديبيه ، المصدر السابق ، ص٢٢.

(١٩) أحباء صهيون :ظهرت ما بين (١٨٨٣-) ١٨٨٥،وانتشرت في كافة دول شرق أوربا ، وكان هدفها محاربة اندماج اليهود في المجتمعات التي يعيشون . للمزيد ينظر : للمزيد ينظر : غسان العزي، سياسة القوة: النظام الدولي والقوى العظمى، مركز الدراسات للبحوث والتوثيق ، بيروت، ٢٠٠٠، ص ص٢٢-٢٣. جوني منصور ،معجم الأعلام والمصطلحات الصهيونية والإسرائيلية، مؤسسة الأيام، رام الله ،٢٠٠٩ ، ص١٥.

(٢٠) الصهيونية : صهيون كلمة كنعانية الأصل تعني الجبل المشمس أو الحصن ، والصهيونية هي حركة سياسية تتغذى من الفكر الصهيوني الذي يجمع بين عقائد التوراة ، والخرافات الملفقة من قبل الحاخامات في التلمود ، وتستمد قوتها من ارتباط الفكر اليهودي بعقائد دينية وعرقية وعنصرية . للمزيد ينظر: ندى الشقيفي ، الهولوكوست حقيقتها والاستغلال الصهيوني لها ، باحث للدراسات ، بيروت ، ٢٠١١، ص١١.

(٢١) نايفه حماد سعيد ديبيه ، المصدر السابق ، ص٢٢.

(٢٢) صبري جرجيس ، تاريخ الصهيونية ، ج١ ، مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية ، بيروت ، ١٩٨١، ص٤١.

(٢٣) بيان نويهض الحوت ، فلسطين القضية الشعب الحضارة ، دار الإستقلال للدراسات والنشر ، بيروت ،١٩٩٩ ، ص٣٢٥.

(٢٤) اسماعيل أحد ياغي ، الجذور التاريخية للقضية الفلسطينية ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٣ ، ص٨٣.

(٢٥) صبري جرجيس ، المصدر السابق ، ج٢ ، ص٧٣.

(٢٦) المصدر نفسه ، ص٧٤.

(٢٧) سعيد جميل تمراز ، طرد الفلسطينيين في الفكر والممارسة الصهيونية (١٨٨٢-١٩٤٩) ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، د.ت ، ص١٨٥.

(٢٨) جوزيف بيوسودسكي(١٨٦٧-١٩٣٥) ،ابرز الشخصيات البولندي في التاريخ المعاصر ،انتخب رئيسا للدولة البولندية الجديدة بمساعدة بريطانيا . للمزيد ينظر : عامر عنان ، الازمات الاوربية الحادة مابين ١٩٣٦-١٩٣٩ من خلال الوثائق الدبلوماسية الأوربية ، رسالة ماجستير ، قسم التاريخ ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة بوزيعة ، الجزائر ، ٢٠٠٤، ص١٥١.

(29) Horak, S. Eastern European National Minorities 1919-1980, Libraries Unlimited Inc ,1985,p39.

(٣٠) الهاغاناه : أو (الدفاع) منظمة عسكرية صهيونية استيطانية أسست في القدس لتدريب الأفراد المنضمين إليها ، وقد تشكلت تحت اسم "فرقة الدفاع والعمل" وهي بالعبرية "هاغاناه وعفوداه" ، في الحرب العالمية الثانية ،أرسلت الهاغاناه عددا كبيرا من أفرادها إلى البلدان الأوروبية التي كانت واقعة تحت قوات الاحتلال النازي لدعم حركات المقاومة اليهودية وتهجير اليهود إلى فلسطين. للمزيد ينظر : زكريا السنوار ، منظمة الهاغانا الصهيونية ١٩٢٠-١٩٤٧، اطروحة دكتوراه(غير منشورة) ، معهد البحوث والدراسات ، القاهرة ، ٢٠٠٦.

(٣١) جابوتنسكي ،فلاديمير جابوتنسكي واسمه الكامل هو زئيف فلاديمير جابوتنسكي هو قيادي فى الحركة الصهيونية ولد فى أوكرانيا فى ١٨٨٠ ، توفي جابوتنسكي عام ١٩٤٠ تم نقل رفاته الي القدس ١٩٦٤. اسلام جودت يونس مقدادي ، العلاقات الصهيونية البريطانية في فلسطين ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠٠٩ ، ص١٧.

(٣٢) صبري جرجيس ، ج٢ ، المصدر السابق ، ص١٤١.

(٣٣) عبد الوهاب المسيري ، مج ٤ ، المصدر السابق ، ص٣٥٥.

(٣٤) غابرييل ناروتوفيتش(١٧ مارس ١٨٦٥ - ١٦ ديسمبر ١٩٢٢) كان أستاذاً بولنديًا للهندسة الكهرومائية وسياسيًا خدم كرئيس أول لبولندا من ١١ كانون الثاني ١٩٢٢ وحتى اغتياله في ١٦من الشهر نفسه شغل سابقًا منصب وزير الأشغال العامة في الفترة من ١٩٢٠ إلى ١٩٢١ ، وفترة وجيزة كوزير للخارجية في عام ١٩٢٢.للمزيد ينظر : https://en.m.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Narutowic

(٣٥) عامر عنان ، المصدر السابق ، ص ص ١٥٤ -١٥٥.

(٣٦) المصدر نفسه ، ص١٥٦.

(٣٧) بيتار : هي اختصار لأسم بريت يوسف ترومبلدور ، أراد مؤسسها جابوتنسكي ان يخلّد اسم زميله ترومبلدور كشخصية مثالية ضحت في سبيل الصهيونية . للمزيد ينظر : عبد الوهاب المسيري ، موسوعة المفاهيم ، ص١١٤.

(٣٨) Laqueur Walter, A History of Zionism, Tauris Parke Paperbacks, London, 2003,p346.

(٣٩) سامي أبو جلهوم ، تاريخ الحركة الصهيونية التصحيحية في فلسطين ١٩٢٥-١٩٤٧، رسالة ماجستير(غيرمنشورة) ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠٠٦ ،ص٧٨.

(٤٠) المصدر نفسه ، ص٩٨.

(٤١) المصدر نفسه ، ص١٠٠.

(٤٢) أفرايم ومناحيم تلمى ،معجم المصطلحات الصهيونية ، ترجمة : احمد بركات ، دار الجليل ، عمان ، ١٩٨٨، ص١٥٠.

(٤٣) يعقوب شافيت ، اساطير اليمين الصهيوني ، ترجمة: سامي علي ، معهد بيت بيرك ، د م ، دت ، ص٣٣.

(٤٤)عزرا مندلسون ، الحركة الصهيونية في بولندا ١٩١٥-١٩٢٦، ترجمة : اروى ربحي ، أصدار المنظمة الصهيونية العالمية ، ١٩٨٦،ص٢٨٣.

(٤٥) صبري جرجيس ، المصدر السابق ، ص١٤٦.

(٤٦) ليني برينر ، الصهيونية في عهد الدكتاتورية ، ترجمة : محجوب عمر ، مؤسسة الأبحاث العربية ، بيروت ، ١٩٨٥، ص٢٣٨.

(٤٧) إبراهيم العدل المرسي ، رؤية بريطانية لمزاعم بولندا بمعاداة البولنديين للسامية ، مجلة كلية الآداب، العدد ٣٧ ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٦٢٩.

(٤٨) المصدر نفسه ، ص٦٤٠ .

(٤٩) هنري فورد ، اليهود العالمي المشكلة الأولى التي تواجه العالم ، ترجمة :خيري حماد ، مكتبة ابن سينا للنش والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٣، ص٦٤.

(٥٠) عبد الوهاب المسيري ، مج٤ ، المصدر السابق ، ص٣٥٨.

(٥١) هايكو هومان ، اليهود في أوربا ، ترجمة: اماني عبد اللطيف ، وكلاة سفنكس ، القاهرة ، ٢٠١٠ ، ص٣٣٥.

(٥٢) ليني برينر ، المصدر السابق ، ص٢٣٩.

(٥٣) الحيدر : كلمة عبرية تعني (حجرة) ، وهي مدرسة لتعليم الاطفال اليهود اسس الدين اليهودي وتعاليمه ، وكانت الحيدر من اهم معالم التعليم اليهودي في شرق أوربا ، ويستخدم الآن هذا المصطلح للإشارة للمدارس الملحقة بالمعابد . للمزيد ينظر: عبد الوهاب المسيري ،موسوعة المفاهيم والمصطلحات ، المصدر السابق ، ص١٧١ .

(٥٤) مصطلح مسيحي يعني الإعتقاد الصحيح ، او العقيدة المستقيمة ، ويشار الى اليهودية الأرذوكسية بأعتبارها الاصولية اليهودية ، والأروكسية اليهودية فرقة يهودية حديثة ظهرت في القرن التاسع. للمزيد ينظر : عبد الوهاب المسيري ، مج٥ ، المصدر السابق ، ص٣٣٤.

(٥٥) الصهيونية التصحيحية:حزب اسسسه جابوتنسكي في مؤتمر عقد في باريس عام ١٩٢٥ ، وتبنى الحزب خطة لإعادة تشكيل الكتائب البرية كزء من القوات البريطانية في فلسطين ، والتركيز على تطوير العمل العسكري ، والمطالبة بتوفير ظروف سياسية مناسبة لهجرة اليهود الى فلسطين .للمزيد ينظر : أفرايم ومناحيم تلمي ، المصدر السابق ، ص١٤٩.

(٥٦) سامي ابوجلهوم ، المصدر السابق ، ص٤١.

(٥٧)Horak, op, Cit, P45

(٥٨) المصدر نفسه ، ص٤٣.

(٥٩) عبد الوهاب المسري ، التجانس اليهودي والشخصية اليهودية ، دار الهلال ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص٨.

(٦٠) جرزي أوقعت ، الخطوط العريضة للتاريخ اليهودي في بولندا (١٩١٨-١٩٣٩) ، ترجمة : اروى ربحي، د . م ، د .ت ، ص١٣.

(٦١) المصدر نفسه ، ص١٦.

(٦٢) ناحوم جولدمان (١٨٩٥-١٩٩٥) ، ولد في بولندا ، وبدأ نشاطه الصهيوني في ألمانيا ، وحاول أثناء الحرب العالمية الأولى وبعدها أن يثير اهتمام الحكومة الالمانية باقامة وطن قومي لليهود في فلسطين تحت رعاية المانيا ، وتولى رئاسة المنظمة الصهيونية العالمية للمدة (١٩٥٦-١٩٦٨). للمزيد ينظر : جوني منصور المصدر السابق ، ص٣٣٤.

(٦٣) ليني برينر ، المصدر السابق ، ص٢٤١.

(٦٤)الأزمة الأقتصادية (الكساد الكبير) : تعد هي أضخم أزمة اقتصادية حدثت في عام ١٩٢٩م ، وتعتبر أكبر وأشهر الأزمات الاقتصادية في القرن العشرين. للمزيد ينظر : إيمان متعب محيي التميمي ، الازمة الاقتصادية في الولايات المتحدة الامريكية :الأسباب والنتائج (١٩٢٩-١٩٣٣) دراسة في التاريخ الاقتصادي ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٣.

(٦٥) حسني عايش ، أمريكا الإسرائيلية وإسرائيل الأمريكية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٦، ص٩٨.

(٦٦) ليني برينر ، المصدر السابق ، ص٢٤٤.

(٦٧) المصدر نفسه ، ص٢٥٥.

(٦٨) الإتسل : منظمة عسكرية صهيونية تصحيحية اسمها بالكامل(هإرغون هتسفائي هليئومي) أي المنظمة العسكرية القومية ، وقد إنشقت عن الهاغانا عام ١٩٣١وكان شعارها هو يد تحمل البندقية فوق خارطة فلطين والأردن . للمزيد ينظر: سامي أبو جلهوم ، تاريخ الحركة الصهيونية التصحيحية في فلسطين ١٩٢٥-١٩٤٧، رسالة ماجستير(غيرمنشورة) ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠٠٦.

(٦٩) محمد الطاهر ، خمسون عاما في القضايا العربية ، مؤسسة الريحاني ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص٥٧٨.

(٧٠) الليبرالية : مذهب رأسمالي ينادي بالحرية المطلقة في الميدانيين السياسي والإقتصادي ، ويؤكد على قبول أفكار الغير والتعددية السياسية والإيدلوجية ، والنقابية. للمزيد ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون ، موسوعة السياسة، ج٤ ، ط٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٩ ، ص٢٨١ .

(٧١) صبري جرجيس ، المصدر السابق ، ص١٤٦.

(٧٢) سناء صبري ، الغيتو البهودي ،ط٢ ، دار القلم ، دمشق ، ١٩٩٩، ص٢٤٨.

(٧٣) ليني برينر ، المصدر السابق ، ص١٥٣.

(٧٤) المصدر نفسه ، ص١٥٥.

(٧٥) عبد الوهاب المسيري ، المصدر السابق ،مج٤، ص٣٥٥.

(٧٦) جودت السعد ، الشخصية اليهودية عبر التاريخ ، ط٢ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٨،ص١٥٣.

(٧٧) صبري جرجيس ، المصدر السابق ، ص١٤٦.

(٧٨) المصدر نفسه ، ص١٤٦.

(٧٩) حسني عايش ، المصدر السابق ، ص٩٨ .

(٨٠) الحالوكاة(الصدقة) كلمة عبرية تعني توزيع ، وهي المساعدات المالية التي كان يرسلها اليهود لليشوف القديم ، او اليهود الذين استوطنوا فلسطين . للمزيد ينظر : عبد الوهاب المسيري، المفاهيم والمصطلحات ، المصدر السابق ، ص١٦٤.

(٨١) كانت الهجرة الصهيونية الأولى (١٨٨٢-١٩٠٢) والثانية (١٩٠٤-١٩١٤) والثالثة (١٩١٩-١٩٢٣) والرابعة (١٩٢٤-١٩٢٩) والخامسة (١٩٢٩-١٩٣٩) .للمزيد عن هذه الهجرات ينظر: محمد عيسى صالحية ، مدينة القدس السكان والأرض(العرب واليهود) ١٢٧٥-١٣٦٨ه/١٨٥٨-١٩٤٨م ، مركز الزيتونة للدراسات ، د م ، دت .

(٨٢) سميت الهجرة الرابعة بهذا الأسم نسبة الى رئيس ورزاء بولندا فيليب غرابسكي (v.Grabski) الذي انتهج سياسة اقتصادية دفعت اليهود الى الهجرة. للمزيد ينظر: سعيد جميل تمراز ، المصدر السابق ، ص١٢٨.

(٨٣) فواز الشرقاوي ، تكوين السكان اليهود في فلسطين قبل سنة ١٩٤٨، مجلة جامعة النجاح ، نابلس ، العدد ٢٠، ٢٠٠٦، ص٥٢٤-٥٦٢.

(٨٤) Horak, op Cit, P 39.

(٨٥) حسني عايش ، المصدر السابق ، ص ص٩٨-٩٩.

(٨٦) كامل خله ، فلسطين والإنتداب البريطاني ١٩٢٢-١٩٣٩ ، ط٢ ، المنشأة العامة للتوزيع والنشر والأعلان ، طرابلس الغرب ، ١٩٧٣، ص٧٨٠.

(٨٧) سامي أبو جلهوم ، المصدر السابق ، ص٢٠٢.

(٨٨)المؤتمر اليهودي العالمي: هو اتحاد دولي للمنظمات اليهودية شارك فيه ٢٨٠ وفدا من ٢٢ بلدا مؤيد للحركة الصهيونية عملت على إقامة دولة إسرائيل في فلسطين ،أسس عام ١٩٣٦، ويتخذ من مدينة نيويورك مقرًا له. للمزيد ينظر :عبد الوهاب محمد المسيري، المصدر السابق .

(٨٩) جاك تيني ، الاخوة الزائفة(القصة الكاملة للمكائد والدبلوماسية الخبيثة)، ترجمة: أحمد اليازوري ، مؤسسة الرسالة ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٢٩.

(٩٠) مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، الثورة العربية الكبرى في رؤية اسرائيلية ، ترجمة : أحمد خليفه ، بيروت ، ١٩٨٩ ، ص ص ٤٠٥-٤٠٧.

(٩١) وقعت بولندا معاهدة مع بريطانيا تعهدت الأخيرة بضمان وسلامة وأمن الأراضي البولندية ، وتعهدت فرنسا مع بولندا بالرد السريع والمباشر على أي خطر يهدد مصالحها . للمزيد ينظر : وليم كار ، اليهود وراء كل جريمة ، تحقيق: خير الله الطلفاح ، ط٢ ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨٢، ص٢٣٥.

(٩٢) المصدر نفسه ، ص٢٣٦.

(٩٣) وقعت المانيا والاتحاد السوفياتي معاهدة مولتوف-ربينتروب بتاريخ (٢٣اب ١٩٣٩) ومن اخطر ما أحتوته : الاتفاق على تقاسم بولندا دول البلطيق بين الاتحاد السوفياتي والمانيا النازية واطلاق حرية كل طرف في التعامل مع مناطق نفوذه بما يتضمنه من احتلال عسكري . للمزيد ينظر : عبد الفتاح عصام ، اطلس الحربين العالميتين ، الشريف للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٥، ص١١٠ ؛ عبد العزيز مجدي ، موسوعة المشاهير ، ج٢ ، دار الامين ، القاهرة ، ١٩٩٦، ص١٦١.

(٩٤) الرايخ كلمة المانية تعني الدولة بصرف النظر عن نوع الحكم فيها ، ثم اصبحت تعني الامبراطورية . للمزيد ينظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون ، ج٢ ، المصدر السابق ، ص٨٠٣.

(٩٥) عبد الوهاب المسيري ، موسوعة اليهود ،ج٤، المصدر السابق ،ص٣٥٩.

(٩٦) نصري دياب خاطري ، التاريخ الأوربي الحديث ، الجنادي للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١، ص١٠٨.

(٩٧) المصدر نفسه ، ص١١١.

(٩٨) كاظم هيلان محسن و أميرة رشك لعيبي الزبيدي ، تطورات القضية البولندية ، مجلة أبحاث ميسان ، العدد ١٧، ٢٠١٢، ص ٢٣٢.

(٩٩) ونستون تشرشل : (١٨٧٤-١٩٥٥) سياسي بريطاني من حزب المحافظين تقلد مناصب عديدة قاده بلاده للنصر في الحرب العالمية الثانية عندما كان رئيسا للوزراء .للمزيد ينظر : عبد الوهاب الكيالي وآخرون ، ج١ ، المصدر السابق ، ص٧٤١.

(١٠٠) جوزيف ستالين : جوزيف فيساريونوفيتش ستالين ١٨٧٨ - ١٩٥٣ شغل منصب السكرتير العام للجنة المركزية للحزب الشيوعي السوفييتي ، ومنصب رئيس مجلس الدولة. للمزيد ينظر: فرج جبران ، ستالين ، هنداوي للطباعة والنشر ، ٢٠١٥.

(١٠١) كاظم هيلان محسن ، المصدر السابق ، ص٢٨٥.

(١٠٢) المصدر نفسه ، ص٢٣٢.

(١٠٣) المعهد البولوني في بيروت ، بولونيا بين الماضي والحاضر ، ترجمة :يوسف أسعد داغر ، مطابع صادر ، بيروت ، ١٩٤٧، ص١٧٦.

(١٠٤) عبد الوهاب المسيري ، موسوعة اليهود ، مج٤ ، المصدر السابق ، ص٣٥٩

(١٠٥) روبرت روزيت ، ان تكون يهوديا ابان الهولوكوست ، دمط ، دت ، ص١٢.

(١٠٦) النازية : لفظة المانيه تعبر عن القومية الاشتراكية ، أي نظرية هتلروحزبه المسمى الحزب الوطني القومي الاشتراكي . للمزيد ينظر :عبد الوهاب الكيالي ، ج٦ ، المصدر السابق ، ص٥٤٥ ؛ روبرت روزيت ،المصدر السابق ، ص٨.

(١٠٧) حاييم وايزمن : (١٨٧٤-١٩٥٢) ، ولد في بيلاروسيا ويعد أشهر شخصية صهيونية في التراث الصهيوني بعد ثيودور هرتزل ، له الدور الكبير في اصدار وعد بلفور . للمزيد ينظر: جوني منصور ، المصدر السابق ، ص٥١١؛ عبد الوهاب الكيالي ، ج٧، المصدر السابق ، ص٢٥٥.

(١٠٨) روجيه جارودي ، الاساطير المؤسسة للسياسة اليهودية ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩٨، ص٨٧.

(١٠٩) كامل مروة ، مشاهدات في أوربا والمانيا اثناء الحرب العالمية الثانية (١٩٤١-١٩٤٢) ، المؤسسة العربية للنشر ، بيروت ، ٢٠٠٥ ، ص١٤٠.

(١١٠) مري برغ ، غيتو وارشو ، دار نيتفرسكي للنشر ، تل أبيب ، ١٩٤٦ ، ص٣٤.

(١١١) رشاد الشامي ، الشخصية اليهودية الاسرائيلية والروح العدوانية ، المجلس الوطني الكويتي للثقافة والفنون ، الكويت ، ١٩٨٦،ص٣٤.

(١١٢) يسرائيل غوتمان و حييم وشتسكر ، الغيتوات الكارثة ، ترجمة : محمد غنايم ، معهد الدراسات العربية ، د م ، ١٩٨٨، ص١٠٧.

(١١٣) المصدر نفسه ، ص١٣٧.

(١١٤) روبرت روزيت ، المصدر السابق ، ص١١.

(١١٥) علي خويطر مطرود ، الهولوكوست دراسة تاريخية ، مجلة واسط للعلوم الإنسانية ، العدد الخامس ، ٢٠٠٧ ، ص٢٩٤.

(١١٦) يسرائيل غوتمان ، المصدر السابق ، ص١٠١.

(١١٧) Amos, Perlmuter: Military and Politics in Israel fance cass and comp, London, 1969,p33.

(١١٨) كريمه بلخضر ، الأصولية السياسية المعاصرة من خلال الرؤية الصهيونية ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، جامعة يوسف بن خدة ، الجزائر ، ٢٠٠٦ ، ص١٢٧.

(١١٩) عبد الوهاب المسيري ، البروتوكولات واليهودية والصهيونية ، ط٣ ، دار الشروق ، القاهرة ، ٢٠٠٣، ص١٥٢.

(١٢٠) اسعد عبد الرحمن ، المنظمة الصهيونية العالمية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، ١٩٦٧، ص١٣١.

(١٢١) يوسف حداد ، التماثل والتعاون بين النازية والصهيونية ، شؤون فلسطين (مجلة) ، العدد ٢٠٩، ١٩٩٠، ص ص٥٤-٧٧.

(١٢٢) كريمه بلخضر ، المصدر السابق ، ص١٢٨.

(١٢٣) بيرنار غرانوتييه ، إسرائيل سبب محتمل للحرب العالمية الثالثة ، ترجمة : محمد سميح السيد ، مركز الدراسات العسكرية ، دمشق ، ١٩٨٤ ، ص٢٤.

(١٢٤) عبد الوهاب الكيالي ، ج١ ، المصدر السابق ، ص٥٥١.

(١٢٥) الهولوكوست : اطلق هذا المصطلح الذي يعني الحرق لوصف ما قيل أن النازيين قد ارتكبوا حين ابادوا عددا كبيرا من يهود أوربا خلال لحرب العالمية الثانية ، عن طريق حرقهم في افران الغاز وقد وظّف هذا الموضوع لدعم الكيان الصيوني في مجمل خططه وحروبه الاجرامية ، و استطاعت الحركة الصهيونية تضخيم هذا الحدث. للمزيد ينظر: ندى الشقيفي ، المصدر السابق ، ص ص ١١٠-١١١.

(١٢٦) عبد الوهاب المسيري ، الصهيونية والنازية ونهاية التاريخ ، ط٣ ، دار الشروق ، القاهرة ، ٢٠٠١، ص٢١.

(١٢٧) محمد المدني ،الهولوكوست المحرم ، دار قتيبة للطباعة والنشر ، دمشق ، ٢٠٠٧، ص٢٣ .

(١٢٨) روجيه جارودي ، المصدر السابق ، ص٢٠٧.

(١٢٩) Peter Novick, The Holocaust in American Life, Houghton and Mifflin, New York, 1999,p28.

(١٣٠) روجيه جارودي ، المصدر السابق ، ص٢٠٧.

(١٣١) بن غوريون : (١٨٨٦– ١٩٧٣)، ولد في بولندا ،والتحق أثناء دراسته الثانوية بحزب العمال الاشتراكي الذي عرف بـ "عمال صهيون" اقتنع بن غوريون في وقت مبكر بضرورة الهجرة إلى فلسطين ، بعد إقامة إسرائيل عام ١٩٤٨ أصبح بن غوريون أول رئيس وزراء لها. للمزيد ينظر :رأفت محمد سليمان ابومصطفى ، دافيد بن غوريون ودوره في خدمة المشروع الصهيوني ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة الأسلامية ، غزة ، ٢٠١٨.

(١٣٢)عبد الوهاب المسيري ، المصدر السابق ، ص٢١.

(١٣٣) روجيه جارودي ، المصدر السابق ، ص ١٠٢.

(١٣٤) ليني برينر ، المصدر السابق ، ص ص٢٠١–٢٠٢.

(١٣٥)علي خويطر مطرود ،المصدر السابق ، ص٢٩٤.

(١٣٦)عبد الفتاح عصام ، المصدر السابق ، ص٢٢١.

(١٣٧) ندى الشقيفي ، المصدر السابق ، ص١١٨.

(١٣٨) المصدر نفسه ، ص١١٩.

(١٣٩) المصدر نفسه ، ص١٢٠.

(١٤٠) أسعد عبد الرحمن ونواف الزرو ، موجات الغزو الصهيوني ، دار اللوتس ، عمان ، ١٩٩٠، ص٢٤.

(١٤١) تيلي تانسي التيفوس والحكم الأستبدادي ، نورتون (جريدة) ، الطبعة العربية الألكترونية ، ٣١آب ٢٠١٤.الموقع -https://arabicedition.nature.com/journal/2014/08/511291a

(١٤٢) هاينرش هيلمر(١٩٠٠–١٩٤٥) من اقوى رجال ادولف هتلر واكثرهم شراسة قاد فرقة القوات الخاصة الالمانية ، والبوليس السري الغيستابو ، واشرف على عمليات ابادة المدنيين في معسكرات الموت الالمانية ، بدأ بتأسيس المعتقلات عام ١٩٣٣، وملاحقة اليهود والغجر والشيوعيين ، وأي عرق غير العرق الآري ، للمزيد يتظر: هانش هيلمر https://ar.wikipedia.org/wiki

(١٤٣) روجه جارودي ، المصدر السابق ، ص١٦٥.

(١٤٤) كوهين يوحنان ويسرائيل جوتمان ،ابادة يهود بولندا خلال فترة المحرقة ، ترجمة: أروى ربحي عاشور، مركز زلمان شيراز ، القدس،١٩٨٥،ص٣٢.

(١٤٥) أبراهيم الحاراتي ، الصهيونية من بابل الى بوش ، دار البشير للثقافة والعلوم ، القاهرة ، ٢٠٠٥،ص٢٥٩.

(١٤٦) Finkelstein, N, The Holocaust Industry Reflections on the Exploitation of Jewish Suffering, Verso, London,2015,p7.

(١٤٧) أحمد الزغيبي ، العنصرية اليهودية وأثارها في المجتمع الاسلامي، مج٤ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ١٩٤٨ ،ص٤٨.

(١٤٨) Butz, Arthur The Hoax of the Twentieth Century: The Case Against the Presumed Extermination of

European Jewry, 4 edition, Castle Hill Publishers,wp ,2015,p29.

(١٤٩) تفيفيان كتسيعا ، مابين الحرب والمحرقة الهوية اليهودية القومية في بولندا ، ترجمة : أروى ربحي عاشور، مركز تعليم التاريخ اليهودي ، تل أبيب ، ٢٠٠٩،ص٣٦.

(١٥٠) عن محكمة نورمبرج ينظر : دافيد إيرفينج ، نورمبرج المعركة الأخيرة ،منشورات نقطة الاتصال ،المملكة المتحدة ، لندن ،١٩٩٦.

(١٥١) القى الحلفاء على مدينة دريسون الالمانية حوالي ٩ آلاف طن من القنابل ٢٤٨٦٦منزلاً ، و٧٢ مدرسة و٢٢مستشفى و١٨ كنيسة ،و٥مسارح ، و٥٠مصرفا و٦٦١ فندقاً ،و ٣٥ الف شخص لقوا حتفهم في هذا القصف . للمزيد ينظر: عبد الفتاح عصام ، المصدر السابق ، ص٢٢٢.

(١٥٢) المصدر نفسه ، ص٢٢١.

(١٥٣) روديه جارودي ، المصدر السابق ، ص١٩١.

(١٥٤) سلافه حجاوي ، المصدر السابق ، ص٧٣.

(١٥٥) اللجنة البولندية للتحرير الوطني : تعرف أيضا بلجنة لوبلن ، وهي لجنة اعلنت رسمياً في مدينة نشليم البولندية في تموز ١٩٤٤ لتكون نواة لحكومة بولنديو جديدة مؤقتة. Wikipedia, the free encyclopedia, Cited in: http//en.Wikipedia.org

(١٥٦) كوهين يوحنان ويسرائيل جوتمان ، المصدر السابق ، ص٣٢.

(١٥٧) يسرائيل جوتمان ، اليهود في بولندا بعد الحرب العالمية الثانية ، ترجمة : أروى عاشور ، مركز القدس ، ١٩٨٥، ص٨٠.

(١٥٨) المصدر نفسه ، ص ص ١٥-١٦.

(١٥٩) أسعد عبد الرحمن ونواف الزرو ، موجات الغزو الصهيوني ، دار اللوتس ، عمان ، ١٩٩٠ ، ص٢٤.

(١٦٠) فواز الشرقاوي ، المصدر السابق ، ص٥٤٥.

(١٥٨) يسرائيل جوتمان ، المصدر السابق ، ص٣٢.

المصادر

الرسائل والأطاريح

١- أسلام جودت يونس مقدادي ، العلاقات الصهيونية البريطانية في فلسطين ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠٠٩ .

٢- إيمان متعب محيي التميمي ، الازمة الاقتصادية في الولايات المتحدة الامريكية :الأسباب والنتائج (١٩٢٩-١٩٣٣) دراسة في التاريخ الاقتصادي ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٣.

٣- جهاد الغرام ، فك الإرتباط في المشروع الصهيوني لتسوية الصراع الفلسطيني ، أطروحة دكتوراة ، كلية العلوم السياسية ، جامعة الجزائر ، ٢٠١٠.

٤- رأفت محمد سليمان ابومصطفى ، دافيد بن غوريون ودوره في خدمة المشروع الصهيوني ،رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة الأسلامية ، غزة ،٢٠١٨.

٥- زكريا السنوار ، منظمة الهاغانا الصهيونية ١٩٢٠-١٩٤٧، اطروحة دكتوراه(غير منشورة) ، معهد البحوث والدراسات ، القاهرة ، ٢٠٠٦ .

٦- سامي أبو جلهوم ، تاريخ الحركة الصهيونية التصحيحية في فلسطين ١٩٢٥-١٩٤٧، رسالة ماجستير(غيرمنشورة) ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، ٢٠٠٦.
٧- عامر عنان ، الازمات الاوربية الحادة مابين ١٩٣٦-١٩٣٩ من خلال الوثائق الدبلوماسية الأوربية ، رسالة ماجستير ، قسم التاريخ ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة بوزيعة ، الجزائر ، ٢٠٠٤.
٨- كريمه بلخضر ، الأصولية السياسية المعاصرة من خلال الرؤية الصهيونية ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، جامعة يوسف بن خدة ، الجزائر ، ٢٠٠٦ .
٩- نايفه حماد سعيد ديبيه ، القوى اليهوديه في فلسطين وعلاقاتها بالحركة الصهيونية (١٩٠٢-١٩٤٨)، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، ٢٠١٢.

الكتب العربية والمعربة

١- إبراهيم الحاراتي ، الصهيونية من بابل الى بوش ، دار البشير للثقافة والعلوم ، القاهرة ، ٢٠٠٥ .
٢- أحمد الزغيبي ، العنصرية اليهودية وأثارها في المجتمع الاسلامي، مج٤ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ١٩٤٨ .
٣- أحمد بن فضلان بن عباس ، رسالة ابن فضلان في وصف الرحلة في بلاد الترك والخزر والروس الصقالية ، تحقيق :سامي الدهان ، دار صادر ، بيروت ، ١٩٩٣ .
٤- أسامة الأشقر وحسن الرفاعي ، أسرائيل ورؤاساء الكنيست –رؤساء الحكومات ، دار صفحات للدراسة والنشر ، دمشق ، ٢٠٠٧ .
٥- إسرائيل شاحاك ، التاريخ اليهودي والديانة اليهودية ، ترجمة : صالح علي سوداح ، بيسان للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٩٥.
٦- أسعد عبد الرحمن ، المنظمة الصهيونية العالمية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، ١٩٦٧.
٧- أسعد عبد الرحمن ونواف الزرو ، موجات الغزو الصهيوني ، دار اللوتس ، عمان ، ١٩٩٠ .
٨- إسماعيل أحد ياغي ، الجذور التاريخية للقضية الفلسطينية ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٣ .
٩- أفرايم ومناحيم تلمى ،معجم المصطلحات الصهيونية ، ترجمة : احمد بركات ، دار الجليل ، عمان ، ١٩٨٨.
١٠-بولاك ، إسرائيل أمة وتاريخها ، ترجمة :رسمي بيادسه ، دار النشر العربي ، تل أبيب ، ١٩٧١.
١١-بيان نويهض الحوت ، فلسطين القضية الشعب الحضارة ، دار الإستقلال للدراسات والنشر ، بيروت ،١٩٩٩ .
١٢- بيرنار غرانوتييه ، إسرائيل سبب محتمل للحرب العالمية الثالثة ، ترجمة : محمد سميح السيد ، مركز الدراسات العسكرية ، دمشق ، ١٩٨٤ .
١٣- تفيفيان كتسيعا،مابين الحرب والمحرقة الهوية اليهودية في بولندا،ترجمة:أروى ربحي عاشو،مركز تعليم التاريخ اليهودي،تل أبيب، ٢٠٠٩.
١٤-جاك تيني ، الاخوة الزائفة(القصة الكاملة للمكائد والدبلوماسية الخبيثة)، ترجمة: أحمد اليازوري ، مؤسسة الرسالة ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
١٥-جودت السعد ، الشخصية اليهودية عبر التاريخ ، ط٢ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٨.
١٦-جوني منصور ، معجم الأعلام والمصطلحات الصهيونية والإسرائيلية، مؤسسة الأيام، رام الله ،٢٠٠٩ .
١٧ -حسني عايش ، أمريكا الإسرائيلية وإسرائيل الأمريكية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٦.
١٨-دافيد إيرفينج ، نورمبرج المعركة الأخيرة ،منشورات نقطة الاتصال ،المملكة المتحدة ، لندن ،١٩٩٦.

١٩-دنلوب ، تاريخ يهود الخزر ، ترجمة وتقديم : سهيل زكار ، ط٢ ، دار حسان للطباعة والنشر ، دمشق ، ١٩٩٠ .
٢٠-رشاد الشامي ، الشخصية اليهودية الاسرائيلية والروح العدوانية ، المجلس الوطني الكويتي للثقافة والفنون ، الكويت ، ١٩٨٦.
٢١-روبرت روزيت ، ان تكون يهوديا ابان الهولوكوست ، دمط ، دت .
٢٢-روجيه جارودي ، الاساطير المؤسسة للسياسة اليهودية ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩٨.
٢٣-سعيد جميل تمراز ، طرد الفلسطينيين في الفكر والممارسة الصهيونية (١٨٨٢-١٩٤٩) ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، د.ت .
٢٤- سلافه حجاوي ، اليهود السوفيت دراسة في الواقع الاجتماعي ، جامعة بغداد ، ١٩٨٠ ، ص٦.
٢٥-صبري جرجيس ، تاريخ الصهيونية ، ج١ ، مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية ، بيروت ، ١٩٨١.
٢٦-عبد العزيز مجدي ، موسوعة المشاهير ، ج٢ ، دار الامين ، القاهرة ، ١٩٩٦، ص١٦١.
٢٧-عبد الفتاح عصام ، اطلس الحربين العالميتين ، الشريف للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٥.
٢٨-عبد الله هدية،تاريخ أوربا،مكتبة أم القرى،الكويت، ١٩٨٨؛ محمد كمال الدسوقي ، تاريخ المانيا ، مطبعة دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩.
٢٩-عبد الوهاب الكيالي وآخرون ، موسوعة السياسة، ج٤ ، ط٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٩ .
٣١- عبد الوهاب المسيري ، التجانس اليهودي والشخصية اليهودية ، دار الهلال ، القاهرة ، ٢٠٠٤.
٣٢- ـــــــــــــــــــ، البروتوكولات واليهودية والصهيونية ، ط٣ ، دار الشروق ، القاهرة ، ٢٠٠٣.
٣٣-ـــــــــــــــــــ، الصهيونية والنازية ونهاية التاريخ ، ط٣ ، دار الشروق ، القاهرة ، ٢٠٠١.
٣٤-ـــــــــــــــــــ ،موسوعة اليهود والصهيونية ، مج٢، دار الشروق ، القاهرة ،١٩٩٩.
٣٥-ـــــــــــــــــــ، موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية، القاهرة ،١٩٧٥ .
٣٦- غسان العزي، سياسة القوة: النظام الدولي والقوى العظمى، مركز الدراسات للبحوث والتوثيق ، بيروت، ٢٠٠٠.
٣٧-فرج جبران ، ستالين ، هنداوي للطباعة والنشر ، ٢٠١٥.
٣٨-كامل خله، فلسطين والإنتداب البريطاني ١٩٢٢-١٩٣٩ ، ط٢ ، المنشأة العامة للتوزيع والنشر والأعلان ، طرابلس الغرب ، ١٩٧٣.
٣٩-كامل سعفان ، اليهود من سراديب الغيتو الى مقاصير الفاتيكان ، دار الفضيلة ، القاهرة ، (د. ط) .
٤٠-كامل مروة ، مشاهدات في أوربا والمانيا اثناء الحرب العالمية الثانية (١٩٤١-١٩٤٢) ، المؤسسة العربية للنشر ، بيروت ، ٢٠٠٥ .
٤١- كوهين يوحنان ويسرائيل جوتمان ،ابادة يهود بولندا خلال فترة المحرقة ، ترجمة: أروى ربحي عاشور، مركز زلمان شيراز ، القدس،١٩٨٥.
٤٢-ليني برينر ، الصهيونية في عهد الدكتاتورية ، ترجمة : محجوب عمر ، مؤسسة الأبحاث العربية ، بيروت ، ١٩٨٥.
٤٣-محمد الطاهر ، خمسون عاما في القضايا العربية ، مؤسسة الريحاني ، بيروت ، ١٩٧٨ .
٤٤-محمد المدني ،الهولوكوست المحرم ، دار قتيبة للطباعة والنشر ، دمشق ، ٢٠٠٧.

٤٥-محمد عيسى صالحية،مدينة القدس السكان والأرض١٢٧٥-١٣٦٨/١٨٥٨-١٩٤٨م،مركز الزيتونة للدراسات، د م، دت .
٤٦-مري برغ ، غيتو وارشو ، دار نيتفرسكي للنشر ، تل أبيب ، ١٩٤٦ .
٤٧-المعهد البولوني في بيروت ، بولونيا بين الماضي والحاضر ، ترجمة :يوسف أسعد داغر ، مطابع صادر ، بيروت ، ١٩٤٧.
٤٨-مؤسسة الدراسات الفلسطينية ، الثورة العربية الكبرى في رؤية اسرائيلية ، ترجمة : أحمد خليفه ، بيروت ، ١٩٨٩ .
٤٩-ندى الشقيفي ، الهولوكوست حقيقتها والاستغلال الصهيوني لها ، باحث للدراسات ، بيروت ، ٢٠١١.
٥٠- نصري دياب خاطري ، التاريخ الأوربي الحديث ، الجنادي للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١.
٥١-هايكو هومان ، اليهود في أوربا ، ترجمة وتحقيق: أماني عبد اللطيف ، طباعة وتوزيع وكالة سفنكس ، القاهرة ، ٢٠١٠.
٥٢-هنري فورد ، اليهود العالمي المشكلة الأولى التي تواجه العالم ، ترجمة :خيري حماد ، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٣.
٥٣-هايكو هومان ، اليهود في أوربا ، ترجمة: اماني عبد اللطيف ، وكلاة سفنكس ، القاهرة ، ٢٠١٠ .
٥٤-وليم كار ، اليهود وراء كل جريمة ، تحقيق: خير الله الطلفاح ، ط٢ ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨٢.
٥٦- يسرائيل غوتمان و حييم وشتسكر ، الغيتوات الكارثة ، ترجمة : محمد غنايم ، معهد الدراسات العربية ، د م ، ١٩٨٨.
٥٧- يعقوب شافيت ، اساطير اليمين الصهيوني ، ترجمة: سامي علي ، معهد بيت بيرك ، د م ، دت.

البحوث المنشورة:

١- إبراهيم العدل المرسي،رؤية بريطانية لمزاعم بولندا بمعاداة البولنديين للسامية،مجلة كلية الآداب، العدد ٣٧ ،جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥
٢- فواز الشرقاوي ، تكوين السكان اليهود في فلسطين قبل سنة ١٩٤٨، مجلة جامعة النجاح ، نابلس ، العدد ٢٠، ٢٠٠٦.
٣- علي خويطر مطرود ، الهولوكوست دراسة تاريخية ، مجلة واسط للعلوم الإنسانية ، العدد الخامس ، ٢٠٠٧ .
٤- كاظم هيلان محسن و أميرة رشك لعيبي الزبيدي ، تطورات القضية البولندية ، مجلة أبحاث جامعة ميسان ، العدد ١٧، ٢٠١٢.
٥- يوسف حداد ، التماثل والتعاون بين النازية والصهيونية ، شؤون فلسطين (مجلة) ،غزه، العدد ٢٠٩، ١٩٩٠.

المصادر الانكليزية:

1-Amos, Perlmuter: Military and Politics in Israel fance cass and comp, London, 1969.
2-Butz, Arthur The Hoax of the Twentieth Century: The Case Against the Presumed Extermination of European Jewry, 4 edition, Castle Hill Publishers,wp ,2015.
3-David Vital, A People Apart, A Political History of the Jews in Europe 1789–1939, Oxford University Press, 2001.
4-Finkelstein, N, The Holocaust Industry Reflections on the Exploitation of Jewish Suffering, Verso, London,2015.
5-Horak, S. Eastern European National Minorities 1919-1980, Libraries Unlimited Inc ,1985.

6-Hundert , Jews in Poland-Lithuania in the Eighteenth Centur, California Press,2006
7-Laqueur Walter, A History of Zionism, Tauris Parke Paperbacks, London, 2003.
Peter Novick, The Holocaust in American Life, Houghton and Mifflin, New York, 1999.

الشبكة العنكبوتية (الانترنيت)

1-Wikipedia, the free encyclopedia, Cited in: http//en.Wikipedia.org
2-https://ar.wikipedia.org/wiki هانش هيلمر
3-https://arabicedition.nature.com/journal/2014/08/511291a

البعثات والدورات في المؤسسة العسكرية في الجمهورية العربية المتحدة ١٩٥٨-١٩٦١.

أ.د محمد صالح الزيادي الباحث عبد الناصر ناصر حميدي
جامعة القادسية / كلية التربية / قسم التاريخ .
تأريخ الطلب: ٢٤/ ٢/ ٢٠٢٠
تأريخ القبول: ١٢/٣/ ٢٠٢٠
الإيميل: nohmmed.salih@qu.edu.iq

المقدمة:

شكلت الدورات والبعثات العسكرية اهمية كبيرة في المؤسسة العسكرية لدى الجمهورية العربية المتحدة (١٩٥٨ -١٩٦١) وذلك من اجل تطوير وحداتها وصنوفها العسكرية ، واعداد منتسبي المؤسسة المذكورة وتأهيلهم ميدانياً واداريا وذلك بارسال منتسبيها للدخول في دورات داخلية وبعثات خارجية وكانت تلك الدورات والبعثات حسب احتياج الوحدات العسكرية بجميع صنوفها العسكرية البرية والجوية والبحرية ، ولاهمية ذلك الموضوع وعدم البحث فيه خلال تلك المدة ، ولعدم تسليط الضوء من قبل الباحثين على هذا الجانب المهم منه. تناولت الجانبين المذكورين لما له من اهمية في تطوير المؤسسة العسكرية المذكورة .

تضمنت الدراسة محورين كان الأول بعنوان : البعثات والدورات العسكرية في الجيش المصري (القاطع الجنوبي) ، وقد سلط هذا المحور الضوء على تأهيل وتدريب كوادر ضباط الجيش المصري في دول اسيوية وافريقية واوربية ، وفي جميع صنوفه العسكرية ، وماهية تلك الدورات أما المحور الثاني فكان بعنوان : البعثات والدورات العسكرية في الجيش السوري (القاطع الشمالي) : وتم فيه معالجة الجانب الاداري للمؤسسة العسكرية من خلال ارسال البعثات العسكرية الى الخارج لتطوير هذا المجال الى جانب اعداد الدورات المحلية .

اعتمدت الدراسة على عدد من المصادر المهمة جاء في مقدمتها الوثائق غير المنشورة ومنها الوثائق الخاصة بدار المحفوظات العمومية' وزارة الحربية ، التدريب العسكري ، ووثائق دار الكتب والوثائق القومية، التدريب ، وهناك الوثائق المنشورة التي عالجت محطات مهمة من المؤسسة العسكرية خلال المدة

(١٩٥٨-١٩٦١) ، أما الكتب فقد كان أهمها مصطفى عبيد، الفريق الشاذلي العسكري الأبيض ، وكتاب محمد معروف، أيام عشتها ، اللذان رفدا الدراسة بالكثير من المعلومات ولم تغفل الدراسة الدوريات وكانت على نوعين: المجلات ومنها النشرات الإخبارية اليومية، أما الصحف وهي الجندي ، أخبار اليوم ، والأهرام ، وجريدة اليقظة التي سدت الكثير من الثغرات في الدراسة .

Abstract

Military courses and missions formed a great importance in the military establishment in the United Arab Republic (1958-1961) in order to develop their military units and classes and prepare the employees of the aforementioned institution and qualify them in the field and administratively by sending their employees in internal courses and missions abroad, and these courses and missions were according to the needs of all military units Its military, land, air, and naval classifications, and the importance of that topic and lack of research during that period, dealt with the aforementioned aspects because of its importance in developing the aforementioned military institution and for the

aspect Important from him.

أولاً: البعثات والدورات العسكرية في الجيش المصري (القاطع الجنوبي).

بعد أن ظلت مصر بدون مدارس للتعليم العسكرى لمدة طويلة' بدأ العمل لتحقيق المبدأ الأساس لثورة ٢٣ يوليو بإنشاء قوات مسلحة قادرة وقوية، وكخطوة لبناء هذا الجيش' برزت أهمية مواكبة التطورات والإتجاهات الحديثة في مجالات التسليح، وللوصول إلى هذا التقدم لابد من تأسيس أكاديمية عسكرية فنية لدراسة العلوم العسكرية وفق أسس أكاديمية صحيحة لإمداد المؤسسة العسكرية بالمهندسين المتخصصين والمهنيين الحرفيين [١].

وفي كل المجالات التخصصية الاخرى ، تم إنشاء الكلية العسكرية للعلوم في ٧ أيلول ١٩٥٩في قصر عبد الرحيم صبري [٢] فى منطقة الدقي وتم تغيير إسمها ليكون الكلية الفنية العسكرية طبقاً للأمر العسكري الصادر المرقم (٤٢٠) بدأت الكلية في تأهيل أعضاء هَيأة التدريس سنة ١٩٦٠ وتم إرسال كوادر إلى جمهورية التشيك للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه في المجالات الهندسية التخصصية[٣].

lack of highlight by researchers on this

وقد أضيفت أقسام جديدة إلى الكلية مثل: (فرع الدورات، قسم التوجيه السياسي، كتيبة البيانات العملية، فرع التدريب، قسم التسليح، قسم الشؤون الفنية ، قسم الشؤون الإدارية، قسم الأفراد ... إلخ) وقد حصل تطور هام في هذه المنشأة التدريبية لكي تواكب العلوم العسكرية مارس فيه الطالب تدريباته العملية بإتقان وإشتمل هذا المجمع التدريبي على فرع حقل رمي صواريخ مضادة للدروع، وفرع حقل رمي تكتيكي ،حقل رمي تدريب هندسي، حقل تطعيم المعركة، حقل قتال ضد الدبابات، حقل خاص بأساليب الرمي [٤].

واسْتمرت مصر في تأهيل وتدريب كوادر ضباط الجيش المصري منذ عام ١٩٥٤ اذ أرسلت الحكومة المصرية العديد من البعثات الدراسية والدورات التدريبة إلى دول العالم المختلفة ومنها (الهند ، وهولندا، وإيطاليا، والنرويج، وبريطانيا، والسويد ... وغيرها من الدول) لرفد طاقات عسكرية جديدة أسهمت في إعداد متخصصين في مجالات وصنوف عسكرية مختلفة، والقيام بالعمل العسكري وفق المعطيات الحديثة التي بلغتها الدول المتقدمة وبما يتناسب وطبيعة

الموقع، والدور الذي لعبته مصر على المستوى الإقليمي، وشغلت هذه القضية حيزاً واضحاً في أولويات الثورة المصرية وتفكير الرئيس المصري جمال عبد الناصر[٥].

قامت الحكومة المصرية بإرسال بعثة عسكرية إلى سورية للحصول على التدريبات اللازمة في مجال الأختصاص الجوي والبحري للإلتحاق بالقوات الجوية والبحرية [٦]، إلى جانب ذلك فقد أصبح هناك توسع في إيفاد البعثات العسكرية لنيل الدراسات العليا في الخارج ، وقد حرصت مصر من خلال تلك البعثات إلى تطوير المؤسسة العسكرية من خلال إنشاء إدارة خاصة للبحوث العسكرية والمنشاءات التعليمية المختلفة، ونتيجة لتنامي العلاقات المصرية مع الولايات المتحدة الأمريكية فقد تقرر إرسال بعض الضباط إليها ومن هولاء الضباط علي صبري [٧]، إذ أُرسِلَ في بعثة للولايات المتحدة الأمريكية لغرض تطوير كفاءته والتدريب على وسائل المخابرات في القوات المسلحة، ثم بعدها أُرسِلَ في بعثة عسكرية في مجال الطيران سعد الدين الشاذلي[٨] لتلقي دورات تدريبية على بعض صنوف الأسلحة الجديده غير المتوفرة لدى القوات المصرية [٩]، حيث كانت هناك دورة في سلاح المظلات والصاعقة ، وهذا الصنف لم يكن موجوداً في مصر الأمر الذي يعني أن الضابط الذي يكمل دورته سيكون مُهيَأً لتأسيس هذا الصنف في مصر [١٠]، وتعود بداية العلاقات العسكرية بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية إلى بداية ثورة تموز ١٩٥٢، وبالتحديد عندما جرت مفاوضات الجلاء مع بريطانيا عام ١٩٥٣ [١١] .

كانت الدورة العسكرية التي التحق بها سعد الدين الشاذلي تظم إلى جانبه طلاباً من دول مختلفة آسيوية وأفريقية، لكنه الوحيد من مصر، وإن كان هناك ضابط مصري قد سبقه في دورة مماثلة قبل خمسة أشهر هو حسن فهمي عبد المجيد[١٢]، الذي أكمل دورة المظلات أيضاً في الولايات المتحدة، وبعد عودته إلى مصر لم يستمر في سلاح المظلات سوى بضعة أشهر، الأمر الذي يعني أن بداية تأسيس هذه القوات يعود للشاذلي نفسه [١٣]، وقد شغل حسن فهمي عبد المجيد منصب مدير مدرسة المظلات حتى منتصف العام ١٩٥٤، أما سعد الدين الشاذلي فتولى قيادة كتيبة المظلات التي سميت الكتيبة (٧٥) بعد أكماله الدورة التدريبية التي استغرقت سنة في الولايات المتحدة، وعاد في نهاية عام ١٩٥٤، حيث أشرف على تدريب وتجهيز مجموعة من المتطوعين على هذا الصنف الذي أدخل لأول مره ضمن قطعات الجيش المصري [١٤]، وقال: " كان الأمريكان يعاملوننا على أساس إننا

متحالفين معهم ولو أن بعض المحاضرات والدروس العسكرية ذات النمط الخاص من المعلومات لايسمحون لنا بالدخول إليها أو سماعها" [١٥] .

حيث أُجْري أول استعراضٍ رسمي لقوات المظلات في الذكرى الثالثة لثورة يوليو ١٩٥٢ إذ أرتأى سعد الدين الشاذلي أن يكون اسْتعراض قوات المظليين بطريقة جديدة تناسب مع حداثة هذا الصنف وتختلف عن الأسلوب المتعارف علية وهو المرور من أمام منصة التحية بالخطوة العادية في المسير العسكري ، وكانت فكرته أن يستعرض قواته بالسير بالخطوة السريعة وأستُحسِنَ العرض من قبل الحضور[١٦]،

ومن هنا بدأت مصر منذ انْطلاقة ثورتها تركز على تطوير قدراتها القتالية، فهي إلى جانب البعثات العسكرية إلى الخارج والتأكيد على التدريب العسكري، كانت سعت إلى بناء قاعدة مادية للصناعة العسكرية في البلاد، وركزت على التطور الذاتي والتنويع الستراتيجي لموارد السلاح والحصول على التقنية الحديثه من مصادرها المختلفة، من المعسكرين الشرقي والغربي [١٧]، ومن هنا كان إيفاد ضباطها الأكفاء لدورات عديده سواء مجموعات أو بالأفراد إلى دول متقدمة ومنها الولايات المتحدة [١٨]، ولكن بعد الخلافات التي حصلت بينها وبين الولايات المتحدة الأمريكية على تزويدها بالسلاح توجهت مصر الى الجانب الشرقي المتمثل بالإتحاد السوفيتي، إذ توطدت العلاقة بينهما مع بداية الستينات من القرن العشرين لأسباب عديدة من بينها السياسة التي اتْبعها الرئيس جمال عبد الناصر القائمة على أساس عدم الإنحياز، وتدعيم الدور العربي والإسلامي في المحافل الدولية، والإبتعاد عن سياسة الأحلاف التي تبناها الغرب في المنطقة وخاصة حلف بغداد [١٩]، الأمر الذي رفضة جمال عبد الناصر كما رفضته الحكومة السوفيتية[٢].

إنَّ الإبتعاد عن الصف الأمريكي يعني بطبيعة الحال التقارب مع الإتحاد السوفيتي الذي أبدى تعاطفه مع القضايا العربية، وأظهر رغبته في التعاون مع جمال عبد الناصر الذي اختط طريقا قوميا ، حين رفض بكل وضوح مبدأ أيزنهاور[٢٠] الذي يجيز نشر قوات أمريكية في أي من بلدان الشرق الأوسط بحجة مواجهة المد الشيوعي في المنطقة [٢١]، على أثر ذلك استقبل الإتحاد السوفيتي أعداداً كبيرة من الضباط المصريين لإعادة تأهيلهم وإدخالهم في دورات تدريبية على السلاح السوفيتي الذي بدأ بالدخول إلى مصر بعد عقد صفقات التسليح مع بلدان الكتلة الشرقية، وأهمها صفقة السلاح التشيكية عام ١٩٥٥ [٢٢]،

فأرسلت مصر بعثة عسكرية من ضباطها الذين يتصفون بالكفاءة العسكرية الى العاصمة السوفيتية موسكو عام ١٩٥٨ أستمرت لسنة كاملة خضعوا خلالها لدورات تدريبية مكثفة في أكاديمية (فرونز) العسكرية العليا (Frunze MilitaryAcademy)[٢٣] التي تخرج منها كبار الضباط السوفيت [٢٤]، في حين كانت الولايات المتحدة لاتسمح لأكثر من شخص واحد للإلتحاق بالدورة العسكرية، أما الإتحاد السوفيتي كان استقبل العشرات من الضباط المصريين دفعة واحدة، الأمر الذي يعني أن ذلك سيشكل قاعدة واسعة بعد عودتهم إلى بلدهم ويساهم في زيادة الكوادر المدربة ضمن صفوف الجيش المصري [٢٥]، وقد رفدت هذه الدورات القوات المسلحة المصرية بكفاءات وخبرات واسعة ماكانت تتوفر لولا إدراك جمال عبد الناصر لدور الإتحاد السوفيتي في كسر احْتكار السلاح والخبرات الغربية مثل الخبرات الفرنسية والبريطانية والصهيونية التي حاولت التأثير في إستقلالية القرار المصري [٢٦].

وكان التدريب في الإتحاد السوفيتي على مستويات عالية من الإتقان مثل طريقة قيادة الجيوش وتنظيم القوات المسلحة ، وأستخدام القوات الجوية ، والدفاع الجَوي، وكيفية المشاركة بين هذه القوات، والمناورة بها خلال المعارك، ورغم أن قدرات الولايات المتحدة تبدو أكبر في الوسائل المساعدة للتدريب أو الأماكن المخصصة له مثل ساحات الرمي، وميادين الإستعراض، إلا أن الإتحاد السوفيتي كان متقدما ايضا عنهم ويأتي بالدرجة الثانية [٢٧]، وكما أسلفنا سابقاً حول موضوع الأسلحة وتزويدها من الإتحاد السوفيتي كذلك زودوا مصر بالخبراء السوفيت المختصين في مجالات مختلفة إدارية، وقتالية، وفنية، ولقد عمل أولئك الخبراء على تطوير هذه القوات وشكّلوا لأول مرة وحدات إنزال جوي خاصة، ومن ثم تابعوا مهامهم في إعداد القوات وقد ساهم هؤلاء بشكل رئيسي في تهيأة القوات من الجانبين العسكريين المصري والسوري وتحسين قدراتهما عبر عمليات تنظيم القوات، وتدريبها على الأسلحة القتالية، التي كانت تصل تباعًا من الإتحاد السوفيتي [٢٨] .

وكان لهؤلاء الخبراء دوراً في غالبية الدوائر الرئيسية في المؤسسة العسكرية' وكانوا عملوا إلى جانب القيادات العسكرية في حالة حدوث أي أعتداءٍ من قبل العدو كمستشارين وخبراء عسكريين، ومن أعمالهم ممارسة التخطيط في كيفية استخدام الأسلحة وفق المعايير الصحيحة وفي الوقت المناسب وفق الخطط التي أعدوها لذلك، والتدريب على تلك

الأسلحة في كيفية استخدامها وقد شكل الخبراء فريق عمل من العسكريين السوريين والمصريين بتدريبهم على صيانة هذه الأسلحة من خلال إعداد دروس خاصة بذلك وحسب أنواع الأسلحة واستخداماتِها سواء الأسلحة المستخدمة في القتال الجوي أو البحري أو البري [٢٩] إلى جانب ذلك كان الخبراء الألمان لهم دور في إعداد الدورات العسكرية في الجمهورية العربية المتحدة إذ طالبت مصر بإرسال خبراء المان وقد لبت المانيا نداءها فارسلت بعثة المانية ترأسها الخبير فولفغانغ بيلز(Wolfgang Pilz) [٣٠] .

وكانت البعثة تضمنت علماء ألمان اختصوا في مجالات مختلفة من الأسلحة لتدريب واعداد الدورات الى الضباط الفنيين المختصين في الأسلحة القتالية إلى جانب ضباط الأركان ، وساهم الخبراء المصريون مع الخبراء الألمان في إعداد صاروخي الظافر والقاهر عام ١٩٦٠ [٣١] ، وقد شارك في هذه الدورة قسم هندسة الطيران في جامعة القاهرة وكانت هذه الدورات قد اسهمت في تأسيس المعامل لتوفر الخبرة الفنية المكتسبة من الخبرة الأجنبية ومنها إنشاء مصنع حلوان للطائرات، وبإشراف مجموعة من الخبراء المصريين والذين كان لهم الدور في صناعة محركات طائرة (القاهرة ٢٠٠) و (القاهرة ٣٠٠) وقاموا بتزويد القوات الجوية بـ(٨٠) طائرة قتالية [٣٢] .

وقد كانت مصر تفَتقر إلى الفنيّين المتخصصين في النواحي الميكانيكية أو الألكترونية والكهربائية والكيميائية وغيرها ولكن بعد إنشاء الكلية الفنية العسكرية ،بدأت تتخرج دفعات من المهندسين المتخصصين في مجالات مختلفة تُلبي احتياجات المعامل والورش العسكرية، وقد تم إنشاء مراكز التدريب المهني التي زودت بمهندسين فنيين لتخريج العسكريين المهنيين لسد حاجة الجيش من الورش والمعامل المختلفة بما يقارب من (١٣٠) معمل [٣٣].

وكانت هناك اهْتمامات من الجانب المصري بالرَحلات التدريبية للقوات البحرية، إذ تم إرسال دورات تدريب على السفن الحربية في مناطق محلية، وفي دول العالم لأكتساب الخبرات الفنية والقيادية لهذه السفن إلى جانب ذلك فقد أجريت دورات تعليمية في عملية إصلاح تلك السفن أثناء تعرضها للعطل لسبب ما فضلاً على إجراء دورات حول كيفية أستخدام الخرائط في البحر واستخدام البوصلة في الإتجاهات وكيفية محاربة العدو عن بعد' وذلك لما تمثلة تلك التدريبات من أهمية لطلبة الكلية البحرية ومن اهم الدورات التدريبية كانت ما يأتي [٣٤].

جدول رقم (١)الدورات والبعثات العسكرية لطلبة الكلية البحرية (١٩٥٢-١٩٦١)

العام	الفنية	الدورة التدريبية
١٩٥٢-١٩٥٣	دمياط	السودان – السعودية – ليبيا – كريت – رودس – سوريا – لبنان
١٩٥٣-١٩٥٤	دمياط	الهند – باكستان – سيلان – يوغسلافيا – ايطاليا – رودس – ليبيا
١٩٥٤-١٩٥٥	الحرية	البرتغال – هولندا – الدنمارك – السويد – النرويج – بريطانيا –يوغسلافيا
١٩٥٥-١٩٥٦	الحرية	دورات محلية
١٩٥٦-١٩٥٧	القاهرة	دورات محلية
١٩٥٧-١٩٥٨	الحرية	اسبانيا – ايطاليا – يوغسلافيا
١٩٥٨-١٩٥٩	الحرية	اليمن – السعودية – ليبيا
١٩٥٩-١٩٦٠	الرشيد	اسبانيا – البرازيل – غانا – ليبريا – مراكش – طرابلس – اليونان
١٩٦٠-١٩٦١	الرشيد	الهند – باكستان – السعودية

من خلال الجدول السابق نستنتج اهْتمام الجمهورية العربية المتحدة بالتدريبات البحرية منذ قيام الثورة وحتى الإنفصال بإرسال البعثات التدريبية في دول الشرق الأوسط، والدول الأوربية وأمريكا الجنوبية وغيرها إلى جانب الدورات المحلية وكان الغاية من هذه الدورات اكْتساب خبرات متنوعة من هذه الدول تسهم إسهاماً كبيراً في تطوير البحرية في الجمهورية العربية المتحدة .

ثانياً: البعثات والدورات العسكرية في الجيش السوري (القاطع الشمالي).

كانت العلاقات السورية الأمريكية مستقرة ولكنها تدهورت عام ١٩٤٩ بعد الخلافات والإنقلابات التي تعرضت لها سورية حينذاك، مما أثر على التعاون الإقتصادي بين البلدين، ولكن السفارة الأمريكية نشطت في محاولات حثيثة لكسب المؤسسة العسكرية السورية إلى صالحها في ذلك الخلاف[٣٥]، بالإيعاز الى الوزارة الخارجية الأمريكية عبر سفارتها في دمشق، على القبول بأبتعاث عدد من الضباط السوريين لتلقي التدريب العسكري في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن الملاحظ إن تدريب ضباط سوريين في الولايات المتحدة الأمريكية سيكسب فرصة زيادة عدد السوريين الذين يتبنون الطريقة الأمريكية وفي ذلك خدمة لمصالحها . حيث وصلت بعثة عسكرية أمريكية إلى دمشق [٣٦].

الْتقت البعثة رئيس الوزراء خالد العظم الذي رحَّبَ بقدومهم وذلك من أجل فتح النقاش حول مستوى التدريب في حدود مشاريع الوحدات السرايا والكتائب[٣٧].

ومع تطوّر الجيش الأول خلال مدة الوحدة تطور أيضاً الجهاز المسؤول عن التدريب إلى حجم هَيأة مستقلة مرتبطة برئيس الأركان وتضم (١٦) ضابطاً، كما ارتفع مستوى المشاريع التدريبية إلى مشاريع ألوية ومجموعات ألوية (٣ ألوية عاملة في لواء أحتياط) وبمشاركة القوى الجوية والقوى البحرية[٣٨]، وكان تدريب الإستطلاع' والتدريب الإداري من موضوعات التدريب الجديدة التي أدخلت على سياسة التدريب في الجيش الأول' الأمر الذي حسّن من مستوى تدريب وحدات الإستطلاع والعناصر الإدارية' كما تم تطوير التدريب المهني، والذي ساعد مراكز التدريب المهني في الجيش الأول والجيش الثاني في تخريج دورات مهنية عديدة بإختصاصات مختلفة [٣٩].

وقد رُوعِيَ الإهتمام بالنشاط الرياضي في الجيش إذ اتسَع هذا النشاط ليشمل وحدات وألوية الجيش كافة ، وأُدخِلَ في ملاك كل لواء ضابط رياضة متخصص بهذا النشاط' وأنشأت عشرات الملاعب في المعسكرات والمناطق لمختلف الألعاب الرياضية' كما أنشئ ناد للرماية والفروسية ومركز لإنتاج الخيول العربية[٤٠].

كما اسْتحدثت كليات ومدارس التدريب التالية في الجيش الأول، إذ تأسست في ١٥تشرين الثاني ١٩٥٧بموجب الأمر رقم (٢٣١٥٥) باسْم دورة الأركان في بلدة قطنا التي تبعد (٢٥) كم غرب دمشق، و بتاريخ ٣١ كانون الثاني ١٩٦١م وبموجب الأمر رقم (٣٥٢) تم تبديل التسمية لتكون (كلية الأركان) [٤١].

كما تم تأسيس (مدرسة المشاة) عام ١٩٥٩ التي تعد منتسبي المؤسسة العسكرية إلى دورات مختلفة حسب الإختصاصات المراد تطويرها' ومدرسة المحاسبة التي تأسست في العام نفسه وتعني بالشؤون الحسابية والأدارية [٤٢].

كما تأسست (مدرسة المخابرات الحربية) في دمشق، بموجب الأمر الصادر عن قيادة الجيش العربي السوري رقم (١٤٨) وعمم أمر التشكيل بالرقم (٢٠١٧/١٨٢٦٧) في ١٩كانون الأول١٩٦٠، واختصت المدرسة المذكورة في العلوم والتدريبات الأمنية [٤٣].

وقدمت مدرسة المخابرات الحربية إلى جانب ما تقدم برامج متقدمة ونوعية للمتدربين، ويقوم على التدريب نخبة من المدربيِّن المحترفين الذين يتقنون إيصال المعرفة والتجارب إلى متدربيهم، ويتم في هذه المدرسة إعداد مقاتل أمني نوعي مدرب على استخدام كافة أنواع الأسلحة ويُتقِن فنون القتال القريب المطلوبة، كما تتوفر في هذه المدرسة قاعدة

مادية متطورة تتضمن حقول رمي معيارية، يتم فيها التدريب على استخدام مختلف أنواع الأسلحة' وحقول رياضية متنوعة، ملاعب وساحات قتال وغيرها [٤٤] .

وهناك (مدرسة الصاعقة) التي تأسست عام ١٩٥٨، والتي تخرّجت منها دورات عسكرية عديدة في إختصاص الصاعقة رفدت بها صنوف المؤسسة العسكرية فضلاً على مركز التدريب الأول في بداية عام ١٩٦٠ الذي استقبل أَعداداً كبيرة من العسكريين برتب مختلفة تعلموا فيها استخِدام الأسلحة الخفيفة والثقيلة البرية منها والجوية [٤٥] .

أما (مدرسة المدفعية) م/ط، فقد كانت ذات تدريبات خاصة من قبل ضباط اختصاص يُشرِفون على عمليات التدريب عن كيفية استخدام مدافع مقاومة الطائرات وكيفية استخدامها في التعرض لهجوم الطيران المعادي[٤٦].

وسَعتْ الجمهورية العربية المتحدة إلى تطوير منتسبي المؤسسة العسكرية من خلال إرسالهم في دورات داخلية وخارجية وذلك حسب الإختصاصات التي تسعى الجمهورية إلى تطويرها من أجل تطوير النظام المؤَسسّاتي من جميع النواحي الإدارية، والقتالية، والقيادية، والفنية، و أرسلت الجمهورية العربية المتحدة منتسبي المؤسسة العسكرية في دورات داخلية لإعدادهم إعداداً عسكرياً يمكن الوثوق به إلى جانب ذلك أرسلتهم في دورات خارجية إلى الدول العربية، ودول العالم للتدريب، ونقل الخبرات والمعارف لزيادة مهارات ومعلومات المستهدفين بالتدريب أو تغير سلوكياتهم وقناعاتهم للوصول إلى الأهداف الرئيسَة للتدريب التي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة هؤلاء المتدربين ومجهوداتِهم المبذولة[٤٧].

وخضع التدريب العسكري على اشراف القيادة العامة للمؤسسة العسكرية التي تتفرع منها هيئات أو إدارات متخصصة، تقوم بتوجيه جميع القادة والتشكيلات والوحدات وفق خطط صادرة منها، وكان مدير العمليات العسكرية والتدريب والتنظيم في الجيش السوري عبد الكريم زهر الدين [٤٨] يؤكد على التدريب من خلال خطاباته ومنها: "ضرورة ابتِعاد الجيش عن السياسة والتفرغ كلياً لمهمته الرئيسية أَلا وهي الدفاع عن حياض الوطن المقدس وحصر اهتمِامات الجيش بالتدريب المستمر والإعداد العسكري المتواصل كي يتمكن عندما تدعوه الحاجة إلى القيام بواجبه خير قيام وتحقيق آمال الأمة، والذي يريد أن يعمل في الحقل السياسي ما عليه إلا الإستقالة من الجيش والأنخراط في الأجواء التي كانت تلائم مزاجه"[٤٩].

ومن التدريبات المهمة تدريب الأركان، وغايته كسب الضباط المعارف والمهارات الضرورية والإختصاصية لقيامهم بواجبهم حسب فروع الأركان أو أركان القطعات جميعها، وينفذ تمرين الأركان على الأرض عادة أو الخريطة [٥٠].

أما مشروع الأركان فإنه أعلى مستوى من تدريبات الأركان وأكثر تعقيداً' ويهدف إلى إتقان قيادة القوات' إلى جانب أركان القطعات العسكرية ووحدات الإستطلاع والإشارة، والحراسة، والخدمات وكل ما يتطلبه مقر القيادة وعمله، وهناك تدريبات تخص القادة والأركان على ممارسة القيادة والعمل على نطاق واسع' وعمل الضباط في مشروع القيادة والأركان ووظائفهِم المسلكية الفعلية، وتنجز على الأرض أو الخرائط تحت إشراف قيادة المستوى الأعلى وأركانها ومشاركتها[٥١]، وتم تنفيذ المشروع على مستوى الفيلق أو الجيش الميداني، وبمشاركة قيادات أنواع القوات المسلحة وصنوفها' من دون مشاركة قوات مقاتلة، والغاية من ذلك تأهيل كبار الضباط إستراتيجياً وعملياتياً، وإعدادهم لحرب دفاعية أو هجومية، وقد تكون تلك الحرب وحيدة المستوى أو من مستويين أو أكثر' ومن طرف واحد أو طرفين' وقد تقتصر على نوع من القوات أو صنف واحد أو إدارة متخصصة[٥٢].

ويتم تدريب منتسبي المؤسسة العسكرية حسب الإختصاص لأعدادهم في أكاديميات تعليمية عسكرية متخصصة سواء كانت برية' أو جوية، أو بحرية، وتشمل معسكرات تدريب لأعداد الأفراد، ومدارس عسكرية لإعداد الرتباء وصف الضباط، وكليات عسكرية لإعداد الضباط، وأكاديميات عسكرية عليا لتأهيل ضباط القيادة والأركان من مرتبة القادة (ركن) وضباط القيادة العليا من مرتبة الأمراء (ركن مجاز)، إضافة إلى دورات أساسية وأطلاعية أخرى [٥٣]، وتم التخطيط للتدريب بإصدار القائد العام للجيش الخطة السنوية للتدريب التي تتضمن مناهج التدريب القتالية، والأدارية، والفنية، وتنفذ تحت إشراف القيادة العامة مباشرة[٥٤].

أما على مستوى الفيالق والفرق فإنها تظيف الملاحظات المهمة إلى الخطة السنوية الداخلة ضمن صلاحياتها' وكانت مهام قيادات الألوية' وضع الخطط التدريبية، ووضع خطط التدريب النصف سنوية مع إضافة بعض التعديلات التي تختص بها وتعمل قياداة الأفواج والكتائب على وضع خطط تدريب شهرية' تنبثق عنها برامج التدريب الأُسبُوعي

التي يضعها قادة السرايا، إذ تخضع هذه الخطط جميعها لمصادقة الجهة الأعلى منها [٥٥].

أما عملية التدريب فقد أُعِدَّ لها أماكن أخرى مساعدة في مراكز تدريب مزودة بقاعات خاصة إضافة إلى أماكن رياضية، وتوجد مقررات يعمل بها في قاعات التدريب وفق الإختصاصات والتي تم إنشاؤها في التشكيلات العسكرية والمنشاءات التعليمية، وكانت مهام مراكز التدريب كأماكن للتطبيق العملي المدروس للمهام القتالية، وتألف مركز التدريب عادة من حقول الرمي لتنفيذ تمارين الرمي المصغر التدريبي والحقيقي لجميع أنواع الأسلحة البي كي سي (b.k.c) أوالكلاشنكوف(Kalashnikov) أو المسدسات، وحقول السياقة، والتي تم على أساسها تعلم سياقة العجلات العسكرية المختلفة إضافة إلى منشآت إدارية وخدمية لمصلحة الوحدات المتدربة وصيانة أسلحتها وعتادها وتأمينها لوجستياً[٥٦].

واتَّخذ التدريب ستراتيجية تعتمد أساساً على الموارد البشرية، والإقتصادية للجمهورية العربية المتحدة، إذ أن لها الدور في إعداد الوحدات المقاتلة وإمدادها بالأفراد والمعدات والتقنية، و إضافة مهام جديدة لها أو إدخال تجهيزات ومعدات وأسلحة حديثة ومعالجة القصور حيث لا يمكن الإرتقاء بمستوى التدريب في غياب استراتيجية تضع نَصب عينيها بناء الضابط وضابط الصف والجندي على قاعدة سليمة ومتطورة تغرس في نفوسهم التضحية والفداء[٥٧].

قامت المؤسسة العسكرية من خلال ميزانيتها التي أُعِدت إلى توفير الدعم المادي فضلاً على الدعم المعنوي فقد تم توفير برامج تدريبية فاعلة ومتطورة على المدى المتوسط والبعيد تواكب المتغيرات، وتحقق الأهداف الإستراتيجية العامة، ومن المقومات الاساسية للنجاح في التدريب ومنها الإحتياجات التدريبية الفعلية ويقصد بها تحديد الأعداد ونوعية العسكريين المراد تدريبهم وتحديد الاتجاهات والأهداف من العملية التدريبية والمعارف والعلوم اللازمة لتطوير الوحدات العسكرية المقاتلة،[٥٨] وتم تحديد احتياجات التدريب بطرق عديدة [٥٩] منها تحديد مدى احتياج القائد المباشر للوحدة والتشكيل، وذلك بحصر احتياجات وحدته من خلال إلمامهِ بدرجة كفاءة مرؤوسيه ومعرفة جوانب الضعف والقصور فيهم والتقييم الموضوعي للمستويات العلمية والثقافية ودرجة الإستيعاب وغير ذلك، وتحديد الإحتياجات من خلال تحليل المؤشرات المرتبطة بالتقييم العام لمدى إلمام العسكريين قادة ومرؤوسين بالعلوم والمعارف الحديثة[٦٠] .

كما تم تحديد الإحتياجات من خلال التقيد بقواعد الضبط والربط الجيد وما له من أثر كبير على العملية التدريبية، ويتأتى ذلك بدراسة التقارير السنوية المعدة من شعب وفروع التدريب بالوحدات والتشكيلات وتقرير لجان التفتيش المشكلة من قبل ضباط ذوي خبرة وكفاءة عالية ويمكن تحديد الإحتياجات من خلال الأفراد أنفسهم، وذلك بسؤالهم عن نقاط الضعف التي تواجههم وكيفية التغلب عليها وسبل الإرتقاء بمستويات أدائهم، وتصمم وتحدد الدورات التدريبية حسب احتياجات التدريب العامة للوحدات العسكرية، وهذا يرتبط بمضمون هذه الدورات والعلوم المحددة، وتجهيز مبان وساحات وميادين مناسبة ومرافق لازمة لذلك وكل ما تتطلبه العملية التدريبية[٦١].

ودراسة الخطة الزمنية لكل دورة ومكان عقدها وإعداد المتدربين وشروط الترشيح لها والحرص على الدقة في إختيار المدربين والمتدربين وذلك بتوخي الدقة التامة عند اختيار المدربين الأكفاء والمحترفين للمهمة التدريبية سواء أكانوا من المؤسسة التعليمية ذاتها أو بالإستعانة بمدربين من المؤسسات أو الوحدات الأخرى[٦٢]، إذ إن نجاح العملية التدريبية لا يتوقف على المادة التعليمية أو التجهيزات والمرافق فقط، بل تتركز بشكل أكبر على كفاءة المدرب وذكائه وحسن تصرفه[٦٣].

ويخضع هذا التدريب العسكري القتالي للإشراف المباشر من المستوى الأعلى عن طريق هيأة العمليات والتدريب، وتتم المتابعة المستمرة للعملية التدريبية وقياس مدى نجاح وفاعلية الخطة التدريبية المعتمدة وتصويب الأخطاء، وتقوية نقاط الضعف، كما يجب على قادة الوحدات والتشكيلات تنفيذ توجيهات هيئة العمليات والتدريب فيما يختص بالخطة التدريبية وتقييم نتائجها وتقديم مقترحاتهم عن سير التدريب للإستفادة من التقدم وتعميم الناجح من البرامج التدريبية، وقد يواجه التدريب القتالي كثيراً من التحديات والمعضلات التي تعيق سير العملية التدريبية، وتسهم في تدني مستوى كفاءة الوحدات العسكرية وانهيار الروح المعنوية، وفقدان الإنضباط العسكري، ومن أكثر التحديات التي تواجه التدريب بشكل عام الموقف السلبي من بعض القادة تجاه العملية التدريبية من خلال عدم الإهتمام الكافي بتدريب مرؤوسيهم ومتابعتهم وتشجيعهم وبخاصةً المتفوقين منهم، بل يصل الأمر بعض الأحيان إلى محاربتهم وتهميش كل من تظهر عليه صفات القوة والذكاء، والتميز، والعمل على إبعادهم قدر الإمكان عن الأماكن القيادية

بدافع الغيرة والجهل فضلا عن ضعف الإمكانيات وعدم توفر الكفاءات التدريبية ذات الخبرة العلمية والعملية و عدم توفر الموارد المالية اللازمة للعملية التدريبية، وانخفاض مستوى الضبط والربط بين المتدربين ومقاومتهم للعملية التدريبية والإفتقار إلى خطط وبرامج تدريبية جديدة ومتطورة(٦٤).

ومما تقدم نَستَنج إن التعليم العسكري شكل قاعدة البناء العسكري في الجمهورية العربية المتحدة، فإن التدريب هو الذي اعطى هذا البناء مادة العمل عن طريق تحويل المعرفة النظرية إلى إتقان عملي ومن هذا المنطلق بأهمية التدريب، يقع على عاتق القيادات – على اختلاف مهامها وتعدد مستوياتها وضع خطط تدريبية ذات أهداف محدده تحقق توجيهات القيادة الأعلى وتراعي المبادئَ الأساسية التى خلصت إليها الخبرات العسكرية على مر السنين، ومن ثم تضع برنامجها الزمني لإنجاز مهمة التدريب مع الأخذ في الإعتبار أهمية التنسيق والإشراف في هذا المجال، وأن يكون التدريب شاملاً لمختلف الموضوعات التي تثري الثقافة العسكرية وتعلي من تخصص الفرد وتزيد من درجة إنجازاته، إضافة إلى الموضوعات التي تعلِّم وتدرِّب فنون التكتيك وعلومه، ومن ثم تخضع الخطة التدريبية في نهاية المطاف إلى عملية تقويم لزيادة مستوى ما أظهره من إيجابيات والعمل على تلافي ما بدا فيه من سلبيات. وهذه محاولة فى مجال الكشف عن الجوانب المختلفة للتدريب العسكري.

أما بخصوص المراحل التي أتبعّها القادة في إدارة التدريب المتضمن برنامج التدريب والمراحل الأربع (التخطيط، والتحضير، والتنفيذ، والتقويم) (٦٥) من أجل تدريب الوحدات ورفع كفاءتها القتالية وتطوير أدائها العملياتي من النواحي كافة لتنفيذ المهام المناطة بها بكل كفاءة واقتِدارٍ، كما لا يقلُّ مجال الإشراف عن سابقه بِاعتباره وظيفة من وظائف الأركان المشتركة، فضباط أركان التنسيق يشرفون على ميادين واسعة، مثل: تدريب الإستخبارات، وتدريب الصيانة، والتدريب للعمليات، بينما يشرف ضابط الأركان الخاصة على ميدان أقّل إتساعاً، مثل: (شؤون الإتصالات، والنواحي الكيميائية والهندسية ... وغيرها) (٦٦).

وكان للتدريب وقتاً زمنياً وفق خطة موضوعة له لإعطاء نتائجه، لمراعاة العديد من الإعتبارات، من أهمها: الملاك الحالي للوحده، والوضع الحالي لها من حيث نقاط القوة ونقاط الضعف، والتوجيهات القيادية وسياسات التدريب المتخذة من القيادات العليا، وتعليمات قائد التشكيل، والوقت المخصص للتدريب،

ومواعيد إجراءاته، وما يتوفر له من مرافق' ومساعدات ومتطلبات مادية وبشرية' على أن يتوفر الوقت اللازم للوحدات لإنجاز خطة التدريب الموضوعة، وبناءً على الإعتبارات المذكورة آنفا، فإن ركن العمليات يقدّر الموقف التدريبي ثم يقدم التوصية للقيادة بأفضل طريقة لإنجاز المهمة الشاملة، ومن ثَم يصبح قرار القائد المبنّيُ على توصيةِ ركن العمليات هو الأساس الذى يعتمد عليه برنامج التدريب المقترح [٦٧] وفي حالة موافقة القائد على برنامج تقويم التدريب' يقوم ركن العمليات بإعداد التوجيهات والأوامر الضرورية بعد التنسيق مع الأركان الآخرين، ومن ثم يقوم بإصدارها وعمل الترتيبات والإجراءات للحصول على متطلبات التدريب من المعدات والذخيرة وميادين الرماية وتخصيصها للوحدات بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة [٦٨].

وأشتمل التدريب العسكري على عدد من الموضوعات التي تظافرت جميعاً على تحقيق الأهداف المتوخاة من التدريب، والتي تصب في أن تمتلك القوات الجاهزة والفعالية لتأدية المهام التي توكل إليها بحسب تخصصها العسكري، وتتوزع هذه الموضوعات وفق ما يأتي [٦٩]:

١. الموضوعات الأساسية: وهي التي توفّر للمتدرب القاعدة الأساسُ من العلوم والمعارف ذات الصلة الوثيقة بالتعليم والتدريب العسكريين، حيث موضوعات' وتدريب المشاة، واللياقة البدنية، والأسلحة الشخصية، والتربية العسكرية، والتوجيه الأمني، والإسعافات الأولية، ومهارات الميدان، والوقاية من الاسلحة .

٢. موضوعات التدريب الفني: وهي تلك التي تُركّز على تدريب الفرد أو الوحدة على التخصصات والأعمال التي يُكلفَّون بها، ومن بينها الموضوعات الخاصة بتدريب رماة الصواريخ وأطقم المدرعات والمدفعية، والتدريب على أجهزة الإتصالات وأعمال الصيانة، وقيادة العربات، والتدريب على تقديم الخدمات الطبية [٧٠].

٣. موضوعات التدريب التكتيكي: وهي تلك التي تعلّم وتدرّب الفرد والوحدة على فنون التكتيك وعلومه، وتركز على التعليم والتدريب الجماعي، مرحلة التقويمين زيارات القادة والأركان للتفتيش على التدريب ومتابعة مجريات الأحداث، تعطي فعالية لبرنامج التدريب، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، وإعادة النظر في برامج التدريب المقبلة في القيادة. ويجب أن يشمل التقويم الدروس المستفادة التي يتم استخلاصها أثناء زيارة القادة والأركان[٧١]

ومن خلال ذلك نلحظ إن بناء وحدات عسكرية قتالية على أساس حديث ووضع التقنيات الحديثة والمتطورة في خدمة هذه الوحدات يتطلب بشكل ضروري إعادة النظر في البرامج التدريبية والأساليب الموروثة التي عفا عليها الزمن، وتطوير المناهج التعليمية، وفتح المكتبات العامة، وتوفير المراجع العلمية التي تثري الفكر العسكري وترفع المستوى الثقافي للعسكريين، وتمييز المتفوقين منهم وتكليفهم بمهام قيادية وتشجيعهم على البحث والإطلاع، والإستفادة من خبراتهم في التدريب والتأهيل في المؤسسات التعليمية.

وخلال سنوات الوحدة أرسلت القيادة العامة في المؤسسة العسكرية (١٦٠) ضابطاً و(٢٠) صف ضابط في بعثات خارجية، كما أُرسِلَ في بعثات إلى الإقليم الجنوبي(١١١١) ضابطاً و(٧١٧) صف ضابط و(٣٤٤) مهنياً[٧٢].

و تحسن بشكل ملحوظ موقف مساعدات التدريب بمختلف أنواعها،

فاستكمل لصالح الألوية (١٢) حقل رمي عام، و (٦٧) حقلاً مصغراً و (٧٣) قاعة تعليمية مختلفة بمعدل (٩) قاعات لكل لواء، و(٨) حقول تدريب مختلطة، ولصالح المنشاءات التعليمية (٩) حقول رمي مصغرة، و(٤٩) قاعة تعليمية، و(٣) حقول تدريب، وبلغ مجموع ما أنفق على مساعدات التدريب حوالي (٧٠٠٠٠٠) ليرة سورية [٧٣]، وبصورة عامة يمكن القول إن التدريب في الجيش الأول قد سار خطوات متقدمة إلى الأمام في فترة الوحدة، ومن بين الذين تم إرسالهم إلى الإتحاد السوفيتي رئيس اركان اللواء المدرع في اللواء (٧٠) كمال حسن علي و بكباشي محمد الكيار، وصاغ نزير سالم، وقد كان اللواء المذكور يعتمد في تطويره على التدريب العسكري حيث درب فيه ما يقارب من (٣٥) ضابطاً سورياً ومصرياً على القتال ومهام العمليات حيث أرسلت المؤسسة العسكرية في الجمهورية قائد اللواء المدرعات (٧٠) محمود عودة إلى الإتحاد السوفيتي لتطوير قدراته الفنية والقتالية [٧٤] .

ومن خلال ما سبق نستنتج إن الجمهورية العربية المتحدة أولت المؤسسة العسكرية اهْتماماً خاصاً كونها تشكل ركيزة مهمة في حماية البلد من المخاطر الخارجية التي تهدده لهذا فإنها أرسلت بعثات عسكرية الى دول العالم المختلفة والى دول المشرق العربي الى جانب الدورات المحلية وذلك من أجل تطوير الخبرات العسكرية وكسب المهارات لمواكبة التطورات العسكرية في البلدان الأخرى، وأعتبُرَ

ذلكَ عبئاً سياسة الدولة وعلاقتها بالدول المتطورة فبعد تدهور العلاقات بين الجمهورية العربية المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية توجهت الأولى الى الكتلة الشرقية، لأنَ لابُد لها من كسب الخبرات وتدريب الجيش وفق أُسسٍ صحيحة وتجريبية لإعداد قوات عسكرية مؤهله بجميع الإختصاصات وحسب الصنوف العسكرية سواء في المجال البري أو البحري أو الجوي، ولكن ذلك لم يحصل، إلا بمساعدة الإتحاد السوفيتي ولولا سوء العلاقات بين الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتي لما كان للجمهورية العربية المتحدة موطئ قدم لديها، لأن الولايات المتحدة الأَمريكية كانت تناشد بالسلام، ولكن في الوقت نفسه تقف بجانب الكيان الصهيوني وكان الأخير يتخوف من الوحدة ومخاطرها لهذا حرض الولايات المتحدة الامريكية على عدم تقديم المساعدات للجمهورية العربية المتحدة، خلاف الإتحاد السوفيتي الذي وجد في ذلك فرصة لضرب الولايات المتحدة الأَمريكية والكيان الصهيوني من خلال مد الفكر الشيوعي وهذا ما كانت تخشاه الولايات المتحدة الأَمريكية، والدول الرأسمالية التي كانت ترفض الأفكار الإشتراكية.

ومن هنا نجد أن هناك مصالح مشتركة ومترابطة، وليس حباً بالجمهورية العربية المتحدة او برئيسها جمال عبد الناصر بل كانت مصالح تدعو إلى ذلك لهذا فتح الإتحاد السوفيتي ابوابه لِاسْتقبال البعثات العسكرية من الجمهورية العربية المتحدة فضلاً على المصلحة المهمة وهي ترويج الأَسلحة السوفيتية على الجمهورية العربية المتحدة واغْتنام الفائدة من خلال إرسال خُبرائها إلى الجمهورية لشرح عمل تلك الأَسلحة وكيفية استخدامِها وايجابياتها وسلبياتها وما يجب تَجنبهُ في اسْتخدامه من خلال الشرح الوافي نستنتج ان الإتحاد السوفيتي المتمثل بالكتلة الشرقية والولايات المتحدة المتمثلة بالكتلة الغربية كانت تدفعهم المصالح الدولية المبنية على أساسِ المنفعة أو تجنب الخطر .

الخاتمة:

من خلال البحث نستنتج ان المؤسسة العسكرية في الجمهورية العربية المتحدة بذلت جهود مستفيضة من اجل تطوير المؤسسة العسكرية ولكن واجهت تلك الدورات والبعثات صعوبات في قبولها في تلك الدول نتيجة ارتباط الواقع العسكري بالواقع السياسي وخاصة بعد تدهور العلاقات ما بين الجانبين الجمهورية العربية المتحدة والولايات المتحدة الامريكية.

الهوامش :

(١) صادق الأسود، الإتحاد السوفيتي والوحدة العربية، مجلة المنار، العدد،باريس، ١٩، تموز، ١٩٨٦، ص٨٢ .

(٢) قصر عبد الرحيم صبري باشا جد الملك فاروق ولدت الملكة نازلى فيه عام ١٨٩٤، فى قصر أبيها فى الاسكندرية فى ضاحية سان استيفانو، وكان هذا القصر مجاورا لقصر محمد باشا سعيد رئيس الوزراء الاسبق وكان والدها عبد الرحيم باشا صبرى وزيرا للزراعة، وكان يتنقل بين القاهرة والاسكندرية فكان مقره الاول فى القاهرة منزلا كبيرا بجهة عابدين سكنه من بعده امين الرفاعى بك ،وبعد ذلك انتقلت اسرة عبد الرحيم باشا صبرى الى قصر كبير فى منطقة الدقى وقد كان للقصرحديقة كبيرة تضم مجموعة من الازهار و النباتات والاشجار البديعة، فقد كان والدها عبد الرحيم باشا صبرى من هواة النباتات، وكان يستورد منه انواع نادرة ليضمها الى حديقته الفريده .ينظر: أحمد حسين الطمحاوي، افراح ملوك ورؤساء مصر من محمد علي الى محمد حسني مبارك (١٨١٣-٢٠٠٧) مكتبة جزيرة الورد (القاهرة، ٢٠٠٩)، ص٧٠ . http://www.coptichistory.org/untitled_2862.htm،موسوعة تاريخ أقباط مصر. عندما اتخذ الرئيس عبد الناصر قرار بانشاء اكا ديمية ناصر العسكرية اختير احد قصور الاسرة المالكة السابقة مقرا للأكاديمية((قصر محمدعبد الرحيم باشا صبرى...جد الملك فاروق ووالد الملكة نازلى))

(٣) دار الوثائق القومية، الأوامر العسكرية لعام ١٩٦٠ ، مطبعة القوات المسلحة، (القاهرة، ١٩٦١) ، ص٣.

(٤) مجلة الجيش المصري، المصدر السابق ص ١٦١.

(٥) اليقظة، (جريدة،) القاهرة ، العدد(٢٠٥) في ١٤ نيسان ١٩٥٨ .

(٦) اليقظة، العدد (٢٧٠) في ٢٢ آذار ١٩٥٩.

(٧) علي صبري (١٩٢٠ - ١٩٩١) قائد عسكري وسياسي مصري، شغل عدة مناصب سياسية بارزة منها نائب رئيس الجمهورية ورئيس المجلس التنفيذي "مجلس الوزراء" ووزير شئون رئاسة الجمهورية ووزير الإدارة المحلية ورئيس جهاز المخابرات العامة وأمين عام الإتحاد الاشتراكي.شغل عدة مناصب سياسية بارزة تمثلت في رئيس المجلس التنفيذي "مجلس الوزراء"

ونائب رئيس الجمهورية في عهدي الرئيسين جمال عبد الناصر وأنور السادات وأمين عام للاتحاد الاشتراكي العربي ووزير شئون رئاسة الجمهورية ووزير الإدارة المحلية . المنار، العدد (١٥٢٤) في ١٤ نيسان ١٩٨٠ ؛ منار عبد المجيد عبد الكريم، علي صبري ودوره السياسي و العسكري في مصر حتى عام ١٩٧١، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠٩ .) غالي شكري، شخصيات بلا مذكرات، "الوطن العربي" ،(مجلة) ، العدد (١٧٢) ، باريس ،١٩٩٠، ص١٦.

(٨) سعد الدين محمد الحسيني الشاذلي: (١٩٢٢ – ٢٠١١)، قائد عسكري مصري ولد بقرية شبراتنا مركز بسيون في محافظة الغربية في دلتا النيل تلقى الشاذلي العلوم في المدرسة الابتدائية في مدرسة بسيون وبعد إكماله الإبتدائية' مؤسس انتقل إلى المرحلة الإعدادية والثانوية في مدارس القاهرة، التحق بالكلية الحربية في عام١٩٣٩ وتخرج فيها عام ١٩٤٠ برتبة ملازم في سلاح المشاة، تم انتدابه للخدمة في الحرس الملكي وكان حينئذ برتبة ملازم شارك في حرب فلسطين ١٩٤٨، شارك في الحرب العالمية الثانية، مؤسس وقائد أول فرقة سلاح مظلات في مصر (١٩٥٤ – ١٩٥٩) قائد الكتيبة ٧٥ مظلات خلال العدوان الثلاثي عام ١٩٥٦ قائد أول قوات عربية (قائد كتيبة مصرية) في الكونغو كجزء من قوات الأمم المتحدة (١٩٦٠ – ١٩٦١) . للمزيد ينظر: سمير الجمل، سعد الدين الشاذلي كبريء العسكرية المصرية، مكتبة جزيرة الورد، (القاهرة، ٢٠١٧) ص١٥.

(٩) وكان سعد الدين الشاذلي هو المصـري الثاني الذي ينتدب للألتحاق بهذه الدورات وقد التحق بها في آذار ١٩٥٣ إلى الولايات المتحدة الأمريكية . النهار، (جريدة)' القاهرة، العدد(١٦١٨) في ٢٩تموز٢٠١٢.

(١٠) جميل صبر سعيد المرسومي، العلاقات السياسية السورية المصرية (١٩٤٦-١٩٥٨)، أطروحة دكتوراة (غير منشوره)، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٨، ص٢٣٦

(١١)مصطفى عبيد، الفريق الشاذلي العسكري الأبيض، الرواق للنشر والتوزيع، ط١، (القاهرة، ٢٠١٢) ، ص٥٩.

(١٢) حسن فهمي عبد المجيد (١٩١٨ – ١٩٩٦) ضابط وسياسي مصري من الضباط الاحرار، اتم دراسته الابتدائية والثانوية ودخل الكلية العسكرية وتخرج فيها عام ١٩٣٨ شارك في حرب

فلسطين عام ١٩٤٨، أصبح ضابطاً في تنظيم الجيش الحديدي عام ١٩٤٩ الذ ي تم تاسيسه في عهد الملك فاروق' ثم بعد قيام ثورة يوليو أصبح مدير مدرسة المظلاتعام ١٩٥٤، ثم تدرج في المناصب الوظيفية حتى اصبح ملحقا عسكرياً في عهد الرئيس محمد انور السادات .أيمن شرف، هيكل كاهن يبحث عن فرعون: رؤية نقدية، سما للنشر والتوزيع، (القاهرة، ٢٠٠٠)' ص٧١ . محمد حسنين هيكل كلام في السياسة' دار الشروق، (القاهرة، ٢٠٠٠) ص ٢٥.

(١٣) طلعت فاروق، الفريق سعد الدين الشاذلي، الدولية للنشر والتوزيع، ط١، (القاهرة، ٢٠٠٩)'' ص٤٨.

(١٤) احمد منصور، سعد الدين الشاذلي شاهد على العصر، قناة الجزيره الفضائية، قطر، بتاريخ ١٣شباط١٩٩٩.

(١٥) مصطفى عبيد' مصدر سابق، ص٥٩.

(١٦) طلعت فاروق، المصدر السابق، ص٥٥.

(١٧) وزارة الخارجية العراقية، ملف الوطن العربي، جوانب الانتاج العسكري المصري، ، بغداد، الملفه رقم ١٧، الوثيقة رقم،T.M.244/33-2 في 1987/2/14.

(١٨) سمير الجمل، الكبرياء أيام الشاذلي، مصدر سابق، ص٥٩ ؛ احمد منصور، سعد الدين الشاذلي شاهد على العصر، قناة الجزيرة، قطر، بتاريخ ٢٠آذار١٩٩٩.

(١٩) حلف بغداد: هو أحد الأحلاف التي شهدتها حقبة الحرب الباردة' حيث تم إنشاؤه عام ١٩٥٥ للوقوف بوجه المد الشيوعي في الشرق الأوسط وشاركت فية تركيا والعراق والباكستان وبريطانيا وحضرتة الولايات = =المتحدة بصفة مراقب دون أن تنظم الية وهي صاحبة فكرة إنشاء هذا الحلف بالتعاون مع بريطانيا حيث وعدت بتقديم العون الاقتصادي والعسكري للأعضاء' ولكنها لم تشارك فيه بشكل مباشر، وقد رفضته كل من مصر وسوريا والسعودية وبعد ثورة ١٩٥٨ انسحب العراق من هذا الحلف ولم يكتب له النجاح بعد اختلاف الدول المشاركة فيه حيث انتهى رسميا عام ١٩٧٩ ؛ للمزيد، ينظر عبد الرزاق الحسني تاريخ الوزارات العراقية، ج٧، مطبعة الشعب، بغداد ،١٩٧٧، ص ٧٧-٧٩ ؛ ياسر نايف قطيشات، العلاقات السياسية الأردنية ـ العربية في ظل متغيرات النظام الأقليمي العربي، من أيديولوجيا القومية إلى النزعة القطرية ١٩٥٢-٢٠٠٤، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩، ص٧٢-٨١

(٢٠) ولد المشروع خلال كلمة القاها دوايت أيزنهاور الرئيس الامريكي في الخامس من كانون الثاني ١٩٥٧، ضمن رسالة خاصة إلىالكونغرس حول الوضع في الشرق الأوسط، وحسب مبدأ أيزنهاور، فإن بمقدور أي بلد أن يطلب المساعدة الاقتصادية الأمريكية أو العون من القوات المسلحة الأمريكية إذا ما تعرضت للتهديد من دولة أخرى. وقد خص أيزنهاور بالذكر في مبدئه التهديد السوفيتي بإصداره التزام القوات الأمريكية بتأمين وحماية الوحدة والاستقلال السياسي لمثل تلك الدول التي تطلب تلك المساعدات ضد أي عدوان مسلح صريح من أي دولة تتبع النظام الشيوعي، وعلى المستوى الإقليمي كان الغرض أن يساعد مبدأ أيزنهاور على إمداد الأنظمة العربية ببديل عن الوقوع تحت السيطرة السياسية لجمال عبد الناصر' في نفس الوقت الذي تعمل فيه الولايات المتحدة على عزل النفوذ الشيوعي من خلال عزل مصر، وقد فشل المبدأ بدرجة كبيرة على هذا الصعيد نتيجة النمو السريع لنفوذ جمال عبدالناصر بحلول عام ١٩٥٩، واكتسابة سمعة واسعة في البلدان العربية' للمزيد. ينظر، عهود عباس احمد، مبدأ آيزنهاور والسياسة الأمريكية تجاه الوطن العربي ١٩٥٧-١٩٥٨، رسالة ماجستير (غير منشوره) كلية الأداب، جامعة البصره، ١٩٩٧، ص٢٧ ؛

, The http://www.state.gov/r/pa/ho/time/lw/82548.htm Eisenhower Doctrine, 1957

(٢١) سعيد أبو الريش، جمال عبد الناصر آخر العرب، م . د . و . ع، ط١، بيروت ،، ص٢٢٩..

(٢٢) توفيق علي منصور، مصدر سابق، ص٩٥-٩٦.

(٢٣) وهي واحدة من أفضل الأكاديميات العسكرية علي مستوى العالم. "أكاديمة فرونز العسكرية بالإتحاد السوفيتي"، يطلق عليها البعض اسم "الدماغ الأحمر في العالم "، وتم انشائها عام ١٩١٨ أكأديمية عسكرية تابعة للجيش الأحمر السوفيتي تخرج منها كبار القادة العسكرين، وسميت فرونز، بهذا الاسم نسبة إلى قائد الجيش الأحمر السوفيتي الشهير "فرونز" الذي ولد عام ١٨٨٥، كما تختص الأكاديمية في التشكيل السياسي لضباط القوات المسلحة. ويدرس فيها التاريخ العسكري والحربي واللغات الأجنبية والرياضيات والفزياء علم النفس والعلوم والاقتصاد وقيادة الجيوش وتعليم التعليم الذاتي والتفكير بشكل مستقل والخدمات اللوجيستية، كما يتلقى

الطلاب بها تدريبات على التعامل مع المعدات الحديثة والمصارعة ورفع الأثقال وتضم الأكاديمة واحدة من أكبر المكتبات الروسية، فضلًا عن معهد الأبحاث العسكرية. وتمنح الأكاديمية درجة البكالريوس في العلوم العسكرية، والتي حصل عليها العديد من القادة العسكريين المصريين، ومنهم اللواء جمال حماد وسعد مأمون قائد الجيش الثاني وكمال حسن علي، إذ تخرجوا في دفعة واحدة وكانوا حينها يحملون رتباً صغيره والمشير محمد عبدالغني الجمسي والذي درس بها العلوم العسكرية عام ١٩٦٠. وتخرج منها المشير محمد إسماعيل علي وزير الحربية في دورة القادة والأركان حصل منها المهندس اللواء أحمد حمدي كما درس فيها المشير أحمد بدوي وزير الدفاع السابق والقائد العام للقوات المسلحة ليتخرج بدرجة أركان حرب عام ١٩٦١، هذا فضلا عن اللواء إبراهيم العرابي رئيس أركان حرب القوات المسلحة ينظر: https://www.elwatannews.com/news/details/762610

(٢٤) طلعت فاروق، مصدر سابق، ص٦٠.

(٢٥) أحمد منصور، سعد الدين الشاذلي شاهد العصر، قناة الجزيرة، قطر، بتاريخ ١٩٩٩/٢/٢١..

(٢٦) سمير الجمل، الكبرياء أيام سعد الشاذلي، دار الجمهورية للصحافة، ط١، (القاهرة، ٢٠١٢)، ص١٠٢ ؛ جمال حماد، المعارك الحربية على الجبهة المصرية، دار الشروق، ط١، القاهرة ٢٠٠٢، ص٧٦٩.

(٢٧) ناصرالدين سويدان ، يوميات ووثائق الوحدة المصرية ١٩٥٨-١٩٦١، تقديم فهيمة شريف الدين، بيروت ، ١٩٨٩.ص٩٩.

(٢٨) المصدر نفسه، ص١١٢.

(٢٩) مظفر نذير الطالب، السياسة الخارجية السوفيتية في الوطن العربي (١٩٥٣-١٩٦٧)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية القانون والسياسة، جامعة بغداد، ١٩٨٢.

(٣٠) فولفغانغ بيلز: رائداً في علم الصواريخ و كان اليد اليمنى لعالم الصواريخ الألماني الشهير (فيرنر فون براون) بعد نهاية الحرب العالمية الثانية اجبرته فرنسا للعمل لديها لتطوير المحركات النفاثة بالاضافة لمشروع تصنيع صاروخ بالستي فرنسي الصنع في عام ١٩٦٠ ذهب العالم الألماني إلىمصر حيث استقبله الزعيم المصري جمال عبد الناصر و ابدى العالم الألماني رغبته في العمل في مشروع الصواريخ المصري . حيث استطاع العالم بالاضافة لجهود علماء ألمان آخرين

بتصنيع كلا من الصاروخين "القاهر" و "الظافر" و كان مدى «القاهر» ٦٠٠كم، وكان مدى «الظافر» ٣٥٠كم. بعد ذلك تم تركيب الصاروخين معاً فى مرحلتين ليكونا صاروخاً واحداً متعدد المراحل، اسمه «الرائد» مداه ١٠٠٠كم، الشعب، العدد (١٤٥٠) في ٢٢ اب ١٩٦٠؛ الأخاء ، دمشق ، العدد (٤٥٢) في ٢٢ ايلول ١٩٦١.

(٣١) وزارة الحربية، التقرير السنوي لعام ١٩٦٠، (مطبعة الحكومة، ١٩٦٢) ص ٢٤.

(٣٢) المصدر نفسه، ص٢٥ .

(٣٣) المصدر نفسه، ص٢٧ .

(٣٤) الجلاء، العدد(١٣٤) في ١٨ تشرين الاول ١٩٦٠.

(٣٥) اللواء، (جريدة) حماة، العدد ١٥٤ في ١٥ تموز ١٩٦٠

(٣٦) مكونة من الملحق العسكري الأمريكي في سورية الكولونيل ميتشل و الملحق العسكري الجوي الكولونيل جياناتي. مساعد الملحق العسكري الميجور ميد. ينظر : مايلز كوبلاند، لعبة الامم ،(بيروت، ١٩٧٠) ص١٨٧ .

(٣٧) محمد معروف، أيام عشتها، رياض الريس للكتب والنشر، (بيروت، ٢٠٠٣) ،ص١٩٤

(٣٨) الجندي، جريدة' العدد (٢٠٤) في ٢٧ آذار ١٩٥٩ ؛ اليقظة ،(جريدة)' العدد ٣٢٠ في ٢٢ آذار ١٩٥٩ .

(٣٩) وزارة الدفاع، ملف التدريبات العسكرية' دمشق ،أرشيف وزارة الدفاع ،الوثيقة رقم . أ .رقم الملفة) ٢٢) بتاريخ،٨ آذار ١٩٥٩، ص١٨.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٢٠ .

(٤١) الأخبار، العدد (١٢٥٥)' في ٢٥ تشرين الثاني ١٩٥٧.

(٤٢) دار المحفوظات العمومية' وزارة الحربية' التدريب العسكري، الوثيقة رقم .(٢)' رقم الملفة (٢٢)' بتاريخ،٨ اذار١٩٥٩، ص١٨.

(٤٣) الوثيقة رقم ٣، رقم الملفة ٢٢ بتاريخ ٩ آذار ١٩٥٩، ص ١٩

(٤٤) الاهرام، العدد (٢٦٢٢٦)'' ٢٦ تشرين أول ١٩٥٨.

(٤٥) العدد (٢٦٢٤٠)'، ١١ اذار ١٩٥٩.

(٤٦) العدد (٣٨٧٩١)، ٢٤ حزيران ١٩٦١ .

(٤٧) الأهرام، العدد (٣٨٧٩١)، ٢٤ حزيران ١٩٦١ .

(٤٨) عبد الكريم زهر الدين: (١٩١٧-٢٠٠٩) ولد في قرية الصبورة الكبيرة في محافظة السويداء أنضم إلى قوات الشرق الخاصة في الخامس عشر من آذار ١٩٣٧، والتحق بمدرسة المحاسبة في تلك القوات، أانتسب إلى الكلية العسكرية بحمص سنة ١٩٣٩، وعندما أندلعت الحرب العالمية الثانية أُرسل مع عدد من رفاقه الطلاب الضباط إلى حلب، بعد إغلاق الكلية العسكرية مؤقتاً، وتخرج برتبة مرشح ضابط في ١٥آيار ١٩٤٢، وفي الأول من كانون الثاني ١٩٤٣ نقل إلى فوج المشاة السادس، ورفع إلى رتبة ملازم ،أتبع دورة في مدرسة المشاة بفرنسا بين ٢١شباط١٩٤٤ و ١نيسان ١٩٤٤ عاد بعدها إلسورية، تدرج في الرتب العسكرية إلى أن وصل في عهد الوحدة إلى رتبةعميد وأستلم منصب مدير الشؤون الإدارية والمالية في الجيش الأول.تمت ترقية زهر الدين إلى رتبة لواء في ١كانون الأول ١٩٦١ وكان أحد أقدم الضباط الذين أيدوا الأنفصال، وقد صدر المرسوم رقم ٣٨١ تاريخ ٢٥شرين الثاني ١٩٦١، الذي يقضي بتعيينه قائداً عاماً للقوات المسلحة. ينظر: عبد الكريم زهر الدين، مذكراتي عن فترة الانفصال في سورية (بيروت، ١٩٦٢) ص٨.

(٤٩) المصدر نفسه، ص١٠.

(٥٠) المصدر نفسه، ص٢٥ .

(٥١) المصدر نفسه، ص٢٧ .

(٥٢) وزارة الحربية، التقرير السنوي للتدريب العسكري ، مطبعة الجيش، (دمشق، ١٩٥٩)، ص٢٩.

(٥٣) الاهرام، العدد (١٤٠٩٢)، ٢٨ تشرين ثاني١٩٥٩.

(٥٤) اللواء، العدد(١٦١) في ٢٢ تموز ١٩٦٠.

(٥٥) دار المحفوظات المركزية، وزارة الحربية ،التدريب العسكري، الملفة (٢٢) بتاريخ ١٢ آذار ١٩٥٩ و(١٠)، ص ٢٢.

(٥٦) الجندي، العدد (٢٤٠) في ٢ آيار ١٩٥٩.

(٥٧) المصدر نفسه، ص٢٧ .

(٥٨) وزارة الحربية، التقرير السنوي لسنة ١٩٦٠، مطبعة الجيش، (دمشق، ١٩٦١)، ص ٣٠.

(٥٩) الجندي، العدد (٢٥٤) في ١٤ مايس ١٩٥٩

(٦٠) المصدر نفسه .

(٦١) وزارة الحربية، التقرير السنوي لعام ١٩٦٠، المصدر السابق، ص ٣٢.

(٦٢) الجندي، العدد (٢٥٤) في ١٤ مايس ١٩٥٩.

(٦٣) الثورة السورية، (دمشق)، العدد (١٢٥٤)، في ١٢ نيسان ١٩٦٤.

(٦٤) مديرية التدريب، التقرير الأسبوعي لمديرية التدريب المرفوع إلى وزارة الحربية بتاريخ ١٥ آذار ١٩٦٠ .

(٦٥) الجندي، العدد (٧٢٢) في ٢٢ نيسان ١٩٦٠.

(٦٦) الجندي، العدد (٧٢٩) في ٢٩ نيسان ١٩٦٠.

(٦٧) دار الكتب والوثائق القومية، التدريب، الوثيقة (١٢)، الملفة (٩)، في ٢، نيسان ١٩٦٠ .

(٦٨) الجندي، العدد (٧٣٦) في ٧ آيار ١٩٦٠.

(٦٩) التقرير الاسبوعي المرفوع لمديرية التدريب المرفوع إلىوزارة الحربية بتاريخ ٢٢ آذار ١٩٦٠.

(٧٠) وزارة الحربية، التقرير السنوي لسنة ١٩٦٠، مطبعة الجيش، (دمشق، ١٩٦١)، ص ٣٧.

(٧١) المصدر نفسه، ص ٤٠.

(٧٢) دار المحفوظات المركزية، وزارة الحربية، التدريب العسكري، ملفة ٢٢ بتاريخ ١٥ آذار، ١٩٥٩، و ٨، ص ١٢.

(٧٣) المصدر نفسه، ملفة (٢٣)، بتاريخ ١٥ نيسان ١٩٥٩، و(٩)، ص ١٨

(٧٤) المصدر نفسه، و(١٩)، ص ١٨.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: الوثائق:

أ- الوثائق غير المنشورة:

١- التقرير الاسبوعي المرفوع لمديرية التدريب المرفوع إلىوزارة الحربية بتاريخ ٢٢ آذار ١٩٦٠.

٢- دار الكتب والوثائق القومية، التدريب، الوثيقة (١٢)، الملفة (٩)، في ٢، نيسان ١٩٦٠ .

٣- دار المحفوظات العمومية، وزارة الحربية، التدريب العسكري، الوثيقة رقم .(٢) رقم الملفة (٢٢) بتاريخ،٨ اذار١٩٥٩، ص١٨.

٤- ـــــ، ملفة ٢٢ بتاريخ ١٥ آذار، ١٩٥٩، و ٨ .

٥- ـــــ، رقم الملفة ٢٢ بتاريخ ٩ آذار ١٩٥٩، و٣.

٦- ـــــ، ملفة ٢٢ بتاريخ ١٥ آذار، ١٩٥٩، و ٨ .

٧- ـــــ، الملفة (٢٢) بتاريخ ١٢ آذار ١٩٥٩ و(١٠) .

٨- دار الوثائق القومية، الأوامر العسكرية لعام ١٩٦٠ ، مطبعة القوات المسلحة، (القاهرة، ١٩٦١)

٩- مديرية التدريب، التقرير الأسبوعي لمديرية التدريب المرفوع إلى وزارة الحربية بتاريخ ١٥ آذار ١٩٦٠ .

١٠- وزارة الدفاع، ملف التدريبات العسكرية، دمشق ،أرشيف وزارة الدفاع ،الوثيقة رقم . أ رقم الملفة) ٢٢) بتاريخ،٨ آذار ١٩٥٩.1987/2/14 .

١١- وزارة الدفاع، ملف التدريبات العسكرية، دمشق ،أرشيف وزارة الدفاع ،الوثيقة رقم . أ رقم الملفة) ٢٤) في٢٠ نيسان ١٩٦٠.

١٢- وزارة الحربية، التقرير السنوي لسنة ١٩٦٠، مطبعة الجيش، (دمشق، ١٩٦١) .

١٣- وزارة الخارجية العراقية، ملف الوطن العربي، جوانب الانتاج العسكري المصري، ، بغداد، الملفه رقم ١٧، الوثيقة رقم،T.M.244/33-2 في ١٩٨٧/٢/٤.

ب- الوثائق المنشورة:

١- جمهورية مصر العربية، مجموعة القوانين والانظمة لسنة ١٩٥٧، المطبعة الأميرية (القاهرة، ١٩٥٨).

٢- وزارة الحربية، التقرير السنوي لسنة ١٩٦٠، مطبعة الجيش، (دمشق، ١٩٦١).

٣- وزارة الحربية، التقرير السنوي لعام ١٩٦٠، (مطبعة الحكومة، ١٩٦٢).

ثانياً : الرسائل والأطاريح الجامعية :

١- جميل صبر سعيد المرسومي، العلاقات السياسية السورية المصرية (١٩٤٦-١٩٥٨)، أطروحة دكتوراة

(غير منشوره)، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٨.

٢- سويدان ناصرالدين، يوميات ووثائق الوحدة المصرية ١٩٥٨-١٩٦١، تقديم فهيمة شريف الدين، بيروت،

١٩٨٩ .

٣- عهود عباس احمد، مبدأ آيزنهاور والسياسة الأمريكية تجاه الوطن العربي ١٩٥٧-١٩٥٨، رسالة ماجستير

(غير منشوره) كلية الأداب، جامعة البصره، ١٩٩٧.

٤- مظفر نذير الطالب، السياسة الخارجية السوفيتية في الوطن العربي (١٩٥٣-١٩٦٧)، رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية القانون والسياسة، جامعة بغداد، ١٩٨٢.

٥- منار عبد المجيد عبد الكريم، علي صبري ودوره السياسي و العسكري في مصر حتى عام ١٩٧١، رسالة

ماجستير، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠٩ .

ثانياً: الكتب العربية والمعربة :

١- أحمد حسين الطمحاوي، افراح ملوك ورؤساء مصر من محمد علي الى محمد حسني مبارك (١٨١٣-٢٠٠٧) مكتبة جزيرة الورد (القاهرة، ٢٠٠٩)

٢- أحمد عطية الله، القاموس السياسي، ط٣، دار النهضة العربية، (القاهرة، ١٩٦٨).

٣- احمد منصور، سعد الدين الشاذلي شاهد على العصر، قناة الجزيره الفضائية، قطر، بتاريخ ١٣شباط١٩٩٩.

٤- احمد منصور، سعد الدين الشاذلي شاهد على العصر، قناة الجزيرة، قطر، بتاريخ ٢٠آذار١٩٩٩.

٥- أحمد منصور، سعد الدين الشاذلي شاهد العصر، قناة الجزيرة، قطر، بتاريخ ٢١ شباط ١٩٩٩.

٦- أيمن شرف، هيكل كاهن يبحث عن فرعون: رؤية نقدية، سما للنشر والتوزيع، (القاهرة، ٢٠٠٠).

٧- بوندار يفسكي، سياستان ازاء العالم العربي، دار التقدم، (موسكو، ١٩٧٥) .

٨- توفيق علي منصور، مصدر سابق

٩- جمال حماد، المعارك الحربية على الجبهة المصرية، دار الشروق، ط١، القاهرة ٢٠٠٢ .

١٠- سعيد أبو الريش، جمال عبد الناصر آخر العرب، م . د . و . ع، ط١، بيروت ،د.ت.

١١- سمير الجمل، سعد الدين الشاذلي كبريء العسكرية المصرية، مكتبة جزيرة الورد، (القاهرة، ٢٠١٧).

١٢- سمير الجمل، الكبرياء أيام سعد الشاذلي، دار الجمهورية للصحافة، ط١، (القاهرة، ٢٠١٢).

١٣- طلعت فاروق، الفريق سعد الدين الشاذلي، الدولية للنشر والتوزيع، ط١، (القاهرة، ٢٠٠٩).

١٤- عبد الرزاق الحسني تاريخ الوزارات العراقية، ج٧، مطبعة الشعب، بغداد ،١٩٧٧.

١٥- عبد الكريم زهر الدين، مذكراتي عن فترة الانفصال في سورية (بيروت، ١٩٦٢).

١٦- عمار ضاهر الشمري، المصدرالسابق ،

١٧- مصطفى عبيد، الفريق الشاذلي العسكري الأبيض، الرواق للنشر والتوزيع، ، ط١، (القاهرة، ٢٠١٢).

١٨- محمد حسنين هيكل كلام في السياسة، دار الشروق، (القاهرة، ٢٠٠٠).

١٩- محمد معروف، أيام عشتها، رياض الريس للكتب والنشر، (بيروت، ٢٠٠٣)

٢٠- الميجور ميد. مايلز كوبلاند، لعبة الامم ،(بيروت، ١٩٧٠).

٢١- ياسر نايف قطيشات، العلاقات السياسية الأردنية ـ العربية في ظل متغيرات النظام الأقليمي العربي، من أيديولوجيا القومية إلىالنزعة القطرية ١٩٥٢-٢٠٠٤، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.

ثالثاً : الدوريات :

أ– المجلات :

١– صادق الأسود، الإتحاد السوفيتي والوحدة العربية، مجلة المنار، العدد (١٩)، باريس، ، تموز، ١٩٨٦ .

٢– مسعود رضوان ،الكلية العسكرية المهام والوظائف، الجيش المصري ، (مجلة) ،العدد (٨)، مجلد (٢١)، كانون الثاني ١٩٥٩.

٣– مجلة الجيش المصري

ب– الصحف:

١– الأخبار (جريدة) العدد (١٢٥٥) في ٢٥ تشرين الثاني ١٩٥٧.

٢– اليقظة (جريدة)، (مصر)، العدد(٢٠٥) في ١٤ نيسان ١٩٥٨ .

٣– الاهرام ، (جريدة)، العدد (٢٦٢٢٦)، ٢٦ تشرين أول ١٩٥٨.

٤– الاهرام ، العدد (٢٦٢٤٠)، ١١ اذار ١٩٥٩.

٥– اليقظة، العدد (٢٧٠) في ٢٢ آذار ١٩٥٩.

٦– الجندي، (جريدة)، العدد (٢٠٤) في ٢٧ آذار ١٩٥٩ .

٧– الجندي، العدد (٢٤٠) في ٢ آيار ١٩٥٩.

٨– الجندي، العدد (٢٤٧) في ٧ أيار ١٩٥٩.

٩– الجندي، العدد (٢٥٤) في ١٤ مايس ١٩٥٩

١٠–الاهرام، العدد (٢٥٢٣١)، ٢٤ تشرين ثاني ١٩٥٩ .

١١–الاهرام، العدد (١٤٠٩٢)، ٢٨ تشرين ثاني١٩٥٩.

١٢–الاهرام ، العدد (٣٨٧٩١)، ٢٤ حزيران ١٩٦١ .

١٣–الثورة السورية (جريدة) دمشق، العدد (١٢٥٤)، في ١٢ نيسان ١٩٦٤.

خامساً: موقع الشبكة العالمية (الإنترنيت).

١- https://www.elwatannews.com/news/details/762610

٢- http://www.coptichistory.org/untitled_2862.htm، موسوعة تاريخ أقباط مصر .

٣- http://www.state.gov/r/pa/ho/time/lw/82548.htm , The Eisenhower Doctrine, 1957 .

٤- تمارا الداغستاني ٢٠١٣ https://ar.wikipedia.org/wiki .

ظاهرة الفروق الدلالية في معجم (الكليات) لأبي البقاء الكفوي(ت١٠٩٧هـ)

د. حيدر جبار دفتر

جامعة القادسية/كلية التربية/ قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية

تاريخ الطلب : ٢٠٢٠/١/٢١

تاريخ القبول : ٢٠٢٠/٢/٤

الأميل : Haider.dafter@qu.edu.iq

ملخص البحث:

تحدث البحث عن ظاهرة مهمة من ظواهر العربية ، وهي ظاهرة الفروق الدلالية في معجم من أمهات معاجمها وهو (الكليات) على الرغم من أنَّ هذا المعجم قد اشتهر على أنَّه معجم في المصطلحات ولا يمت بأيِّ صلة للفروق اللغوية أو الدلالية ، وبعد الوقوف على منهج الشيخ الكفوي فيه تبين لي أنَّ هذا المعجم مليٌ بالفروق الدلالية ، فحاولت جاداً وجاهداً أن أتقصى هذه الفروق في ضوء مائدة الاستعمال القرآني واللغوي ، واقتضت طبيعة العمل أن يكون البحث على تمهيد تحدثت فيه عن طبيعة كتب الفروق ووقفت على الأكثر شهرة وشيوعاً ثم انتقلت إلى منهج الكفوي في معجمه وجعلت مائدة البحث في المبحث الثاني حيث إظهار الفروق في بعض الألفاظ اللغوية والقرآنية في ضوء الاستعمال القرآني ، وختمت البحث بنتائج تكشف عن عمق هذه الظاهرة وتوسعها وثبوتها في العربية.

Research Summary

The search spoke about an important phenomenon of Arabic phenomena, which is the phenomenon of differences in a dictionary from the mothers of its dictionaries, which is (colleges), although this dictionary has been known as a dictionary in terms and does not have any relevance to linguistic or semantic differences, and after standing on Sheikh Al-Kafawi's approach in it It became clear to me that this dictionary is full of semantic differences, so I tried very hard and diligently to explore these differences in the light of the table of Quranic and linguistic use. The research table in the second topic In terms of showing differences in some linguistic and Quranic terms in the light of Quranic usage, the research concluded with results that reveal the depth, expansion, and stability of this phenomenon in Arabic

المقدمة

بسم الله وصلى الله على محمد وآله، والحمد لله الذي لا يبلغ مدحته القائلون ولا يؤدي حقه المجتهدون...

أمَّا بعدُ:

فيعدُّ الدرس الدلالي من خيرة الدراسات اللغوية عند القدماء والمحدثين ، بوصفه حلَّة تتزين بها ألفاظ العربية ولاسيما حينما يكون هذا الدرس في فروقها، فدقة الاستعمال وتناوب الألفاظ

وبريق ملامح الإشارة سمات طلعها يتلألأ في معجمات الألفاظ والمعاني على كثرة الاستعمال ودوران الأصول والفروع، يتبع ذلك حسٌّ دلالي وخصيصة ذات طابع متفرد يجعل من اللغة سهلة طيِّعة عند من خبرها وتذوقها ، والحديث عن الفروق الدلالية في هذه المعجمات قد شغل حيِّزاً معرفياً كبيراً عند الأوائل والمحدثين ، إذ ساوى بينهما الاستعمال توسعاً ، فصارت الألفاظ توضع في غير ما وضعت له في اللغة ، وما الفروق التي تتصل بموضوع الترادف إلَّا جزء يسير منها ، ولعل طبيعة التواصل بين اللفظ والمعنى وتعدد وجوه الاستعمال وضعاً واشتقاقاً كانت من أهم الأسباب التي دعت إلى تأصيل ظاهرة الفروق.

وممَّا يمكن أن يلحظ في ذلك أنّ اللغوي حينما يتعاطى مع اللغة سواء أكان من المتقدمين أم المتأخرين أحياناً يظهر تواطؤاً أو تناسياً لمخزونه المعرفي ويكتفي بدلالة واحدة وربَّما تكون هذه الدلالة ظاهرة في سياق معين وقليلاً ما يعمم هذه الدلالة بحسب الحاجة إلى ذلك، والحق أنَّ ما تتميز به العربية عن غيرها أنَّها لغة طيِّعة وذات طابع وتمايز دلالي يختلف عن غيرها من اللغات ، وفرسانها من اللغويين لايكتفون بالثابت من الدلالة في معجماتها بل تعدوا ذلك إلى مزيج من المعنى أصوله حقول معرفية وعلمية ودلالته مزيج من المعنى اللغوي والاصطلاحي على الرغم من القول إنَّ سمة الاستقلال والتفرد في هذه الظاهرة وتعلقها باللغة معنى ومبنى لا تتيح للغوي أن يدني قواصيها ويلم أشتاتها ويجمع شواردها فالصعوبة ماثلة في ذلك .وقد بات ذلك واضحاً عند الكفوي الذي شاء أن يختلف عن غيره من دون قصد فجاءت عبارة (الكليات) مسبوكة لا يمكن عدّها من العيال على الأوائل ولا توسم بأنَّها نسيج لوحدها ، يزاد على ذلك أنَّ الكليات مليءٌ بالفروق الدلالية التي تشعر القارىء بسعة اطلاع الرجل ودقة اختياره ، كل ذلك دفع الباحث إلى التشبث وبعثرة الأوراق والترجل مع صاحب الميدان في بيان فروقه الدلالية مقدماً لذلك بتمهيد تحدثت فيه عن ظاهرة الفروق وما صنِّف فيها من آثار على صعيد القدماء والمحدثين وتوخيت أن يكون الحديث مختصراً في ذلك والتركيز على ما لم يذكر على لسان الباحثين، ثم انتقلت إلى المبحث الأول في محاولة

لاستجلاء منهج الكفوي في تعاطيه مع الألفاظ وبيان الفروق من حيث الاستعمال والتوظيف والمعالجة وبيان تأثره وتأثيره بغيره ، وجاء

المبحث الثاني ليسلط الضوء على قطب رحى البحث في ضوء مائدة الاستعمال القرآني واللغوي ، فتبين أنَّ الرجل لم يفارق صغيرة ولا كبيرة ولا لطيفة لغوية تستحق الوقوف إلَّا وشمَّر عن ساعد الجدِّ في الوقوف عليها ومعالجتها وهو القائل" فاستفضت من فياض ذوارف العوارف واستعنت بالنون والقلم في تبيين المعارف مع ما بي من مقاسات الأحزان ومعاداة الزمام...فقام القلم في محراب أطراف البنان وركع وسجد على مصلى القرطاس واضطرب وارتعد"[١] ، وشفعت ذلك بنتائج أظهرت فيها مدى توافق الكفوي مع غيره وتفرده في المعالجة والتجديد ، أمَّا مصادر البحث فتنوعت بحسب ما يقتضيه المقام بين معجمات اللغة وكتب التفسير والدراسات اللغوية والنحوية ولاسيما ما كتب في الفروق هذا ما تيسَّر لنا والحمد لله في الآخرة والأولى...فيد الأفكار قاصرة عن تناول ما يرام، وأقول كما قال الشاعر:

مَنْ ذا الذي تُرضَى سَجاياه
كلُّها...كفَى المرْء نُبْلاً ان تُعَدَّ معَايبُه

الباحث

التمهيد

في كتب الفروق (مقاربة منهجية)

إنَّ الحديث عن ظاهرة الفروق الدلالية في التراث اللغوي قد شغل كثيراً من العلماء بحثاً وكتابةً وتحقيقاً [١]، فظاهرة الفروق اللغوية ظاهرة قديمة وحديثة ومعاصرة ، وقد فطن لها الأوائل وكتبوا عنها تفصيلاً وإجمالاً وكانت الارهاصات الأولى على يد الجاحظ(ت٢٥٥هـ) الذي وضع كتاباً مستقلاً يبحث في فروق اللغة وهو كتاب(الفرق في اللغة)[٢]، ثمَّ تبعه ابن قتيبة(ت٢٧٦هـ) في كتابه (أدب الكاتب)، إذ خصص لهذه الظاهرة عنواناً في كتابه سمَّاه (باب معرفة ما يضعه الناس في غير موضعه)[٣] فرق فيه بين معاني طائفة من المفردات المتقاربة التي صار الناس يتوسعون في استعمالها فيوردونها في غير دلالاتها الأصلية مثل: القافلة والرفقة ،

[١]) الكليات: مقدمة المؤلف: ١٢.

والمأتم والمصيبة، والآل والسراب [٤] والحق أنَّ ابن قتيبة قد أشار إلى من سبقه في ذلك من المتقدمين من اللغويين ممَّن دفعته دلالات الألفاظ إلى الوقوف عند مظانها ودقة معانيها .كما نستطيع أن نعدَّ كتاب الحكيم الترمذي(ت٣٢٠هـ) (في الفروق ونفي الترادف) أسبق من كتاب أبي هلال العسكري(ت بعد ٤٠٠هـ) ، غير أنَّ قسماً من الدارسين يجعل كتاب الترمذي في فروق الحكماء لما تضمنه من فروق في الأفكار والمفاهيم[٥] ، وقد ترسم أبو هلال العسكري خطى ابن قتيبة في الفروق .

والحق أنَّ كتاب الفروق اللغوية لأبي هلال كان من أشهر المظان التي كُتبت في مجالها وقد أنكر فيه العسكري قضية الترادف اللغوي قائلاً: "ثم إنِّي ما رأيت نوعاً من العلوم ، وفنَّاً من الآداب ، إلا وقد صُنِّف فيه كتب تجمع أطرافه ، وتنظم أصنافه ، إلا الكلام في الفرق بين معان تقاربت حتى أشكل الفرق بينها نحو: العلم والمعرفة ، والفطنة والذكاء، والإرادة والمشيئة، ...فإنِّي ما رأيت في الفرق بين هذه المعاني وأشباهها كتاباً يكفي الطالب ويقنع الراغب مع كثرة منافعه فيما يؤدي إلى المعرفة بوجوه الكلام ، والوقوف على حقائق معانيه ...فعملت كتابي هذا مشتملاً على ما تقع الكفاية به من غير إطالة ولا تقصير ..."[٦]، وكانت الغاية من تأليف العسكري لكتابه هي التفريق بين الألفاظ المتقاربة المعنى في الأصل ، وقد وضع العسكري لهذا التفريق أُسساً معوِّلاً فيها على اعتبارات مختلفة في النظر إلى الدلالات بغية التفريق بينها، ومن بين هذه الأُسس المهمة تعويله على الدلالة الأصلية للألفاظ مهتدياً إلى ذلك بالاشتقاق ، وأصل الوضع ، كما تجاوز ذلك إلى اعتبارات أُخر قد تكون نحوية وصرفية ومنطقية وعقلية[٧].

قال أبو هلال :" الشاهد على أنَّ اختلاف العبارات والأسماء يوجب اختلاف المعاني : أنَّ الاسم كلمة تدل على معنى دلالة الإشارة ، وإذا أُشير إلى شيء مرَّة واحدة فعرف ، فالإشارة إليه ثانية وثالثة غير مفيدة ، وواضع اللغة حكيم ، لا يأتي فيها بما لا يفيد ، فإن أُشير إليه منه في الثاني والثالث إلى خلاف ما أُشير إليه في الأول كان ذلك صواباً"[٨] ، وإلى هذا ذهب المحققون من القدماء ، قال المبرد(ت٢٨٦هـ) في توجيهه قوله تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً

وَمِنْهَاجًا﴾ المائدة:٤٨، :"فَعَطف شرعة على منهاج ؛ لأنَّ الشرعة لأول الشيء ، والمنهاج لمعظمه ومتَّسعه..."[٩] ، فيعلق أبو هلال على ذلك قائلاً:" والذي قال ههنا في العطف يدل على انَّ جميع ما جاء في القرآن وعن العرب من لفظين جاريين مجرى ما ذكرنا من اللب والعقل والمعرفة والعلم ... معطوف أحدهما على الآخر فإنَّما جاز هذا فيهما لما بينهما من الفرق في المعنى ..."[١٠]

وسمة التفريق الدقيق بين الألفاظ هي سمة عامة اللغويين وتبعهم في ذلك الأصوليون ،إذ نقل السيوطي(ت٩١١هـ) عن بعضهم قوله:" الألفاظ التي بمعنى واحد تنقسم إلى متواردة ، وألفاظ مترادفة ، فالمتواردة كما تسمى الخمر: عقاراً ، وصهباء ، وقهوة، والسبع: أسداً ، وليثاً، وضرغاماً، والمترادفة هي التي يقام فيها لفظ مقام لفظ لمعان متقاربة يجمعها معنى واحد كما يقال : أصْلَح الفاسدَ ، ولمَّ الشَّعثَ ، ورتقَ الفتقَ ، وشعبَ الصدعَ"[١١]، والحق أنَّ هذا التقسيم لا يخرج عمَّا ذهب إليه أبو هلال؛ لأنَّ المترادف في نظرهما واحد. قال السيوطي معلقاً على ذلك: "وهذا تقسيم غريب"[١٢]، أقول: وغربته متأتية من دقته أولاً، ووضع الألفاظ في مواضعها المناسبة لمعانيها ثانياً، وفي ذلك تفريق واضح ودلالة بيِّنة لا تدفع باتجاه الاختلاف والاختلاط التي توهمه ظواهر الألفاظ.

وممَّا يحسب لأبي هلال أيضاً في فروقه أنَّه كان أكثر اعتدالاً من غيره في توجيه هذه الظاهرة ، فالعسكري يفرق بين الألفاظ تبعاً لأصلها كما فعل المتقدمون سوى أنَّه يشير بعد ذلك إلى التوسع في معانيها لكثرة الاستعمال ولا يعدَّه خطأً صراحة، ويستثني من التفرقة ألفاظاً مما كانت من لغتين ، ويتردد أحياناً في القول في الفروق بين جملة من الألفاظ ، وتجويزه لأن تكون بمعنى واحد على الرغم مما ذكره من فروق بينها[١٣]، وقد شهد بذلك الدكتور تمام حسان قائلا:" وإنَّ الناظر في فهرس هذا الكتاب ، وفي صلب نصه ، ليرى من المفردات ما يبدو للوهلة الأولى أنَّ المتعدد فيه يدل على مدلول واحد ، ولكنَّ العسكري ما يزال يبدي له الفروق في الدلالة حتى يتضح لك تراكب المعاني وعدم تطابقها تماماً ، فلا تقع في فهم المترادف كما لو كان مطلق التساوي"[١٤].

وكلُّ ما تقدم أشتات لِما كُتب في الفروق لسعتها وأهميتها ، وعلاقتها بلغة العرب وصلتها بلغة القرآن الكريم ، ودقة التعبير عن المعنى، لكنِّي ارتأيت في هذه الوريقات أن أعطي صورة واضحة عن هذه الظاهرة في بعض الكتب التي أُلفت في ذلك سواء أكانت فصولاً أم مباحث في كتب المتقدمين أم نفائس من كتب كما فعل أبو هلال العسكري في كتابه.

وعلى الرغم من ذلك فلبعض المحدثين رأي في ظاهرة الفروق وما كُتب فيها من معجمات قال الدكتور إبراهيم أنيس:" ولا نكاد نرى في كتب هؤلاء العلماء شواهد أو نصوصاً قديمة نستدل منها على ما يمكن أن يكون بين الدلالات من فروق ، وأغلب الظنِّ أن ما التمسوه من تلك الفروق لم يكن إلا من وحي خيالهم ، أو لعلهم قد عزَّ عليهم أن يروا تلك الكثرة من الألفاظ المترادفة في اللغة العربية وحسبوها ممَّا يشوه اللغة ، أو يوقع فيها اللبس والإبهام ، فعمدوا إلى بعضها وفرقوا بين دلالاتها ، دون أن يكون لهم فيما صنعوه أيَّ سند من نصوص اللغة واستعمالاتها..."[١٥]، وزاد الدكتور أنيس في موضع آخر قوله:" هذا هو أبو الحسن الرماني في كتابه المسمى الألفاظ المترادفة قد عقد ١٤٢ فصلاً ، وخصص كل فصل لإحدى الدلالات، ثمَّ سرد في كل فصل الألفاظ التي تعبر عن دلالته...ومع اعتدال أبي الحسن في حصر تلك المترادفات ، لا يكاد الدارس يستعرض ألفاظ الكتاب حتى يتبين أنَّ كثيراً منها لا يمت إلى الترادف بصلة..."[١٦]

ويبدو أنَّ كلام الدكتور أنيس قد أثار حفيظة أستاذنا الدكتور علي كاظم مشري (رحمه الله) فردَّ قائلا:" إنَّ كلام أنيس يشتمل على اضطراب وتناقض واضحين ،وإلا فكيف تكون ألفاظ الرماني غير مترادفة ، وتكون ألفاظ غيره كلها لا فروق فيها إلا ما صنعه الخيال"[١٧]

وإذا ما عدنا إلى ما كُتب في هذه الظاهرة من مصنفات ، وبعد التتبع الدقيق لم أجد بعد أبي هلال من كتب في هذا الفن إلا بعد قرون طوال ، كادت تصل إلى القرن الحادي عشر الهجري، ولعلَّ الاكتفاء بما كتب أبو هلال العسكري وبما احتواه هذا المصنف الجليل من موارد كلام العرب ، هو الذي دفع العلماء إلى عدم الكتابة في هذه الظاهرة ، أو قل إنَّ الذين كتبوا بلغة القرآن كانت أدواتهم اللغوية

فاعلة في إظهار هذا التفريق بين الألفاظ وأصولهم اللغوية مُحفِّزة لإظهار بيان هذا الاستعمال فعزفوا عن ذلك.

وعلى الرغم من ذلك فقد ظهرت في القرنين العاشر والحادي عشر وما بعدهما بعض المصنفات اللغوية التي تحمل العنوان نفسه من ظاهرة الفروق اللغوية ، ولا بأس بالوقوف عليها أو على أشهرها والحديث عنها على نحو الإجمال :-

١-بهجة الخاطر ونزهة الناظر، في الفروق اللغوية والاصطلاحية : الشيخ يحيى بن حسين بن عشيرة البحراني (ت القرن العاشر الهجري) ، تحقيق: السيد أمير رضا عسكري زاده.

لقد احتوى هذا الكتاب على أكثر من (٥٠٠) فرق ، وهو حلقة مكملة لما ورد في كتاب أبي هلال العسكري، قال محقق الكتاب:" لأنَّه لم يتناول ما تناوله العسكري في فروقه بل استدرك عليه ما أهمله ، ولعل الجزائري اطلع عليه وانتفع منه"[١٨].

٢-الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية : أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي(ت ١٠٩٤هـ)، تحقيق: د. عدنان درويش ، ومحمد المصري.

٣-فروق اللغات: نور الدين الجزائري(ت١١٨٥هـ) ،تحقيق: أسد الله الإسماعيليان .

طبع هذا الكتاب منفرداً بتحقيق : أسد الله ، وكذلك طبع قسم منه مع كتاب الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري ، وقد ذكرت فيه الموارد التي اختلف فيها السيد الجزائري مع أبي هلال ، وكذلك الموارد التي اختص بها الجزائري ولم يذكرها أبو هلال ، وقد وسمت هذه الطبعة بعنوان(معجم الفروق اللغوية الحاوي لكتاب أبي هلال العسكري وجزءاً من كتاب السيد نور الدين الجزائري) وكانت بتحقيق : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجامعة المدرسين بقم.

وقد فرق الجزائري في معجمه فروق اللغات بين معاني ما يقرب من ستين وخمسمائة مفردة ، ورتبه حسب أوائل الحروف من غير تجريدها من الزوائد؛ لأنَّه أقرب إلى التناول ، وأسهل إلى التداول[١٩]، وكان الدافع له على تصنيف الكتاب أنَّ وجد الناس أهملوا في الغالب بيان الفرق بين أكثر الكلمات ، ولم يميزوا بين

عمومها وخصوصها في الجهات ، فأوهم ذلك فيها الترادف مع ما بينها في الاستعمال من التخالف[٢٠] ، وقد نقل الجزائري عن ابن قتيبة[٢١] والجوهري (ت٣٩٣هـ)[٢٢] ، وأبي هلال العسكري[٢٣] والراغب[٢٤] والجواليقي (ت٤٥٠هـ)[٢٥] والحريري(ت٥١٦هـ)[٢٦].

٤-فرائد اللغة-الجزء الأول- لافي الفروق: الأب هنريكوس لا مِّنس اليسوعي (ت١٣٠٥هـ) ، وقد طبع هذا الكتاب سنة ١٨٨٩م ، وفرق فيه مؤلفه بين معاني كلمات اختارها تزيد على مائتي كلمة ، ليؤكد أنَّها غير متساوية في معانيها ، ومادة الكتاب مرتبة على وفق الحروف الأولى من الكلمات ، وعوَّل على ما قاله ابن قتيبة[٢٧] وأبو هلال[٢٨] والشريف الجرجاني(ت٨١٦هـ)[٢٩] وأبو البقاء الكفوي[٣٠] .

٥-الفروق اللغوية المسمى التحفة النظامية في الفروق الاصطلاحية: العلامة الشيخ علي أكبر النجفي، جمع وتهذيب: الدكتور: بشير عبد الله علي إبراهيم. وقد جاء كتاب النجفي على غرار كتب المصطلحات ، التي عنيت في الغالب بالتفرقة بين ألفاظ هي من قبيل المصطلحات العلمية والفنية ممَّا يختص بمفردات المتكلمين والمناطقة والفلاسفة والأصوليين والفقهاء، بغية تحديدها بدقة وفيها بعد عن الدلالة اللغوية أو قل لعدم اقتصارها على ذلك.

وقد أشار الدكتور حاكم مالك إلى أنَّ نور الدين الجزائري في كتابه (فروق اللغات) ، والمستشرق هنريكوس في (فرائد اللغة) قد ترسما خطى العسكري في مؤلفيهما من حيث الدافع والغاية والمنهج ، وسميا كتابيهما تسمية مماثلة لتسمية كتاب العسكري[٣١] ثمَّ زاد قائلاً:" إني وجدت أنَّ هذين الكتابين مجرد نقول عمَّن ألف في الفروق اللغوية والمصطلحات العلمية والفنية ، ولم يأتيا بشيء جديد يستحق الدراسة والتحليل"[٣٢].

ويبدو أنَّ الدكتور حاكم مالك لم يتتبع بدقة ورويَّة كتاب نور الدين الجزائري ، فقد كان الجزائري مختلفاً إلى حدّ ما مع العسكري في توجيه بعض الألفاظ في الفروق ، وكذلك قد زاد على العسكري في تعليقاته على بعض الألفاظ أيضاً ،

وهذا ما دفع مؤسسة النشر الإسلامي إلى طباعة جزء من هذا الكتاب ملحق بكتاب العسكري ، وفيه إشارات واضحة وموضوعة بين قوسين لما زاد فيه الجزائري على العسكري ، أو لنقل لما فات العسكري أن يشير لها في معجمه الفروق[٣٣] . نعم يمكننا أن نتفق مع الدكتور حاكم فيما نقله الجزائري عن كتاب التعريفات ومصطلحات التهانوي ومفردات ابن البيطار وبهذا يكون الجزائري قد خلط بين الفروق اللغوية والمصطلحات والألفاظ العلمية ، ولكنَّ هذا لا يعني أنَّ الشيخ الجزائري لم يزد في الفروق شيئاً على العسكري ، ولم يتفرد في ذكر أشياء لم يذكرها العسكري ، زد على ذلك أنَّ التتبع الدقيق لفروق العسكري يظهر أنَّ العسكري كان أيضا ممَّن تأثر بالعلوم الأُخر، وذكر مصطلحاتها وفنونها في معجمه، وفرق بينها ولم يستطع التخلص منها. أمَّا كتاب المستشرق هنريكوس فقد أصاب الدكتور حاكم مالك فيما قال إنَّه مجرد نقول عمَّن ألف في الفروق ولا جديد عنده يستحق الدراسة .

وغايتنا من هذا التقديم في الحديث عن الفروق اللغوية وما أُلف فيها من مصنفات قديمة وحديثة هي الوصول إلى معجم (الكليات) وهو موضوع بحثنا ، فقد كان المعجم بعنوان (الكليات) وقد ذيله مصنفه بأنَّه معجم (في المصطلحات والفروق اللغوية) وقد بدت الفروق اللغوية في هذا المعجم واضحة بيِّنة فضلاً عن المصطلحات العلمية الأخر ، التي تعنى في محتواها بفنون متعددة ، فقد كان الكفوي بارعاً في عرض المادة اللغوية ، والحق أنَّه اطلع على المصادر المتقدمة عنه وأخذ من فروق أبي هلال وغيره من العلماء ، ولكنَّ التتبع الأمثل لمسار الألفاظ وتطورها كان من نصيبه ، ولم ينقل عن العسكري في جلِّ الألفاظ ،فقد كان يعرض معاني الألفاظ اللغوية ويبدأ بتتبع مسار اللفظ وأثر الاختلاف والتقارب في الدلالة بدقة عالية مستفيداً في ذلك من تصنيفات العلوم الأخر ، وما اكتسبه هذا اللفظ من دلالة وتسمية ، وهو يعلم جيداً أنَّ هذه الفروق منبعها وموجدها ذلك التوسع الدلالي وكثرة المصطلحات في الفنون والعلوم . وسنفرد لهذا الشيخ مبحثاً خاصاً للحديث عن منهجه في التعاطي مع الفروق اللغوية في معجمه الكليات.

المبحث الأول

منهج الكفوي[٣٤] في اظهار الفروق الدلالية

إنَّ ألفاظ اللغة هي لبُّ كلام العرب وزبدته وواسطته وكرائمه ، وعليها اعتمد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم، هذا ما ورد عن الأوائل في حقِّ هذه اللغة التي وصفها ابن جنِّي(ت٣٩٢هـ) قائلاً:" إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة ، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والرقة ما يملك عليَّ جانب الفكر..."[٣٥].

أقول: لقد شغل التأليف المعجمي مساحة معرفية حيوية ومهمة في ميدان اللغة العربية وعلومها ، ونشطت حركة كتابة المعجمات والموسوعات والشروح على امتداد وجود الحضارة الإسلامية، وقد ترك لنا الأسلاف تراثاً وإرثاً معجمياً ضخماً لم ينل حظه وحقَّه من الدراسة والتحقيق في المعاجم اللغوية والاصطلاحية ، ومن هذه المعجمات هو معجم (الكليات)[٣٦]، لأبي البقاء الكفوي ، فهو من المعجمات اللغوية والعلمية والاصطلاحية والفقهية والمنطقية والأصولية والبلاغية، وعلى المشهور عند جمهور العلماء من حيث التصنيف أنَّ (الكليات) من المعجمات الاصطلاحية ، والاصطلاح في العرف الخاص يعني "اتفاق قوم على تسمية شيء باسم بعد نقله عن موضوعه الأول لمناسبة بينهما"[٣٧] ، وموضوعه الأول هو حقيقته اللغوية ، أي ما أُقرَّ من الاستعمال على أصل وضعه في اللغة[٣٨] ، فالمصطلح استعارة ونقل للكلمة من حدودها الوضعية إلى مجال آخر ، ودلالة جديدة ، فاللفظ الواحد قد يأخذ دلالات مختلفة باختلاف العلوم والفنون. قال الخوارزمي(ت ٣٨٧هـ):" إنَّ أحوج الناس إلى معرفة هذه المصطلحات ، الأديب اللطيف الذي تحقق أنَّ علم اللغة آلة لدرسه ، ولا يستغني عن علمها طبقات الكتاب ، لصدق حاجتهم إلى مطالعة فنون العلوم الآداب"[٣٩] ، ومن هذه الكتب كتاب(الكليات)، وهو كتاب عالم ذكر أنَّه لم يفارق الكتب قائلاً:" فمذ أُميطت عني التمائم ، ونيطت بي العمائم ، قدر الله لي أن ألازم الكتاب وأداوم الفنون ، وأكتحل بإثمد الليالي لتنوير العيون ، ملتقطاً فرائدها ، ومرتبطاً بالكتابة فوائدها...نعم جمعت فيه ما في

تصانيف الأسلاف من القواعد ولا كالروض للأمطار ، وتسارعت لضبط ما فيها من الفوائد و لا كالماء إلى القرار ، منقولة بأقصر عبارة وأتمها ، ... وترجمت هذا المسموع المنقول في المسموع والمعقول ، ورتبتها على ترتيب كتب اللغات ، وسميتها بالكليات..."[٤٠] وقد لفت انتباهي صاحب هذا المعجم في تتبعه المادة اللغوية التي يتعامل معها ، فهو لغوي يتعاطى مع اللغة كما تعاطى معها الأوائل يقلبها حيث يشاء ويريد ، ويفيد من معاني المفردات اللغوية في بيان ما يشاء، ويعمل على اظهار المعنى المعجمي وما تشترك فيه هذه المادة مع المفردات الأُخر، ويشير إلى ما يرادفها وما يقف ضدها ، سوى أنَّه يفرق بين هذه المفردات تفريقاً دقيقاً من حيث اللغة أولاً ، ومن حيث ارتباط هذه المفردات بالعلوم الأُخر ثانياً، فقد اطلع الكفوي بدقة عالية على شتى العلوم في عصره ، منطقية كانت، أم فلسفية، أم كلامية أم غيرها ، ومادته الأولى في كل ذلك (اللغة) ، وبعد التتبع الدقيق لمسالك دلالة الألفاظ عنده وجدت الرجل يتعاطى مع ظاهرة الفروق الدلالية تعاطياً مختلفاً ، فلا يكاد يذكر معنى للفظ إلا وذكر الفرق بينه وبين اللفظ الذي يقترب منه أو يشابهه من حيث الدلالة ، ثم يتوسع في بيان هذه الألفاظ ودلالاتها في شتى العلوم الأخر ، ولذا كانت الصبغة العامة للمعجم هي صبغة العلوم الأخر وإيراد مفرداتها ومصطلحاتها على الرغم من سعتها ، والحق أنَّ منطلق الرجل في التعامل مع مفردات اللغة هو منطلق اللغوي المختص ، فمعجم الكليات معجم لغوي قائم على الفروق اللغوية والدلالية ، فمصنفه لا يمر بلفظتين بينهما تقارب في المعنى من غير أن يشير إلى ما بينهما من فرق دلالي مثل : الإيجاز والاختصار، والسدى والندى ، وغير ذلك كثير[٤١] ، لقد وجدت أبا البقاء محققاً يقول برأيه ، ويزيد على من تقدمه ، فهو يقول بعد بيان الفرق بين التعريف والتفسير " والمتأخرون لم يفرقوا بين التعريف والتفسير في لزوم المساواة ، والمتقدمون لم يفرقوا بينهما في عدم اللزوم"[٤٢]، زد على ذلك أنِّي لم أجد لرأيه تشابهاً وتطابقاً مع من تقدمه من العلماء ، وهو في كثير من المواضع لا يشير إلى رأي الآخرين ، بل يعتمد على ثقافته في إيراد ما يرى ، ورأيه خليطٌ، وزبدةٌ، ونسيجٌ

لثقافته الواسعة، ولسعة اطلاعه، وقدرته على توظيف ذلك بعبارة مسبوكة، فيها أثرٌ من لغة الأوائل ومسحة المحدثين، مثال ذلك قوله في الشِّرعة والمنهاج [٤٣] " الشرعة : ابتداء الطريق ، والمنهاج: الطريق الواضح ، أو الأول الدين والثاني الدليل"[٤٤]، ففي قوله هذا إشارة واضحة لتفرده واختلافه في التفريق وإظهار الفروق ، ويظهر أنَّه أفاد ممن قبله في توجيه ذلك ، فالشرعة عند المبرد- كما ذكرنا في التمهيد - تعني أول الشيء، والابتداء الذي أشار إليه الكفوي يقترب من (أول الشيء) الذي ذكره المبرد ومبتدأ الشيء هو اوله، وكذلك قوله في المنهاج إنَّه الطريق الواضح، فهو يقترب أيضاً مما قاله المبرد: (أنَّه لمعظمه ومتسعه)، فالطريق الواضح هو المتسع والواضح ، ولكن الكفوي أراد ان ينفرد في كل شيء حتى في استعمال المفردات في التفريق وهذه سمة في عامة المعجم.

ومما يمكن أن يقال عن هذا المعجم إنَّ أبا البقاء لم يشر في مقدمته إلى سبب وسم كتابه بهذا العنوان أي (الكليات)، ولم يبين لنا أيضاً أنَّ معجمه في المصطلحات والفروق اللغوية والدلالية ، والحق أنَّ الكليات في ظاهرها مصطلح منطقي اراد به أبو البقاء اختزال المادة العلمية واللغوية بجميع صنوفها ، فالكلي الحقيقي هو" ما لا يمنع نفس تصوره من وقوع الشركة كالإنسان"[٤٥] والمعتبر في الكلي إمكان فرض صدقه على كثيرين سواء أكان صادقاً أم لم يكن ، وسواء أفرض العقل صدقه أم لم يفرض[٤٦]، ولذا فإنَّ الكلي معنى متحد صالح لأن يشترك فيه كثيرون[٤٧].

والكليات الخمس عند أرباب المنطق هي: الجنس، والنوع ، والفصل ، والخاصة ، والعرض العام[٤٨]، وفي كل ذلك دلالة على السعة والشمول من أجل أن يستوعب ذلك المعجم أكثر الألفاظ شهرة في اللغة وفي العلوم الأُخر ، فجاءت التسمية بالكليات ، ويعدُّ كليات أبي البقاء أقرب كتب المصطلحات إلى كتب الفروق[٤٩].

، وفي تقسيمه فصل الألف على فصول أُخر فرعية بدءاً من الألف مع الباء وانتهاءً بالألف مع الياء مراعياً لأول الكلمة وثانيها من دون الرجوع إلى أصل اشتقاقها ، لكنه-أي الكفوي- لم يقسم فصول الكتاب الأُخر من الباء حتى الياء على

فصول ثانوية ، بل أوردها كيفما اتفق، ولا فرق عنده إن كان اللفظ فعلاً أم مصدراً أم اسماً للفاعل أم ظرفاً ام لفظاً اصطلح عليه علماء فنٍّ بعينه[٥١].

ويلجأ الكفوي إلى ذكر الفرق بين لفظ وآخر يرادفه أو يعاكسه في أكثر الألفاظ ، كأن يذكر الفرق بين الإقدام والإحجام ، و الإيتاء والإعطاء، والبكر والثيب وغير ذلك الكثير[٥٢]، وكان الغرض من هذا التصنيف هو التمييز بين الألفاظ التي كانت متقاربة في الدلالة يجمع كلَّ طائفة منها معنى عام مشترك ، ولكنها متباينة أصلاً ومفترقة وضعاً ، وقد جنح الاستعمال بها إلى إسقاط ما بينها من دلالات جزئية ، حتى أشكلت بينها الفروق واختلطت الحدود.

وقد أولى الكفوي عناية كبيرة بذكر الفروق بين ألفاظ المتكلمين ومصطلحات المناطقة والفقهاء ، وطبيعة الألفاظ التي فرق بينها تدل على ذلك نحو: البدء والابتداء، والأبد والأمد، والقطع والاستئناف، والاستطاعة والقدرة[٥٣]، وقد تجاوز الكفوي كثيراً في فروقه الدلالية واللغوية إلى غيرها ممَّا يراه أصحاب المنطق وأهل الفقه وحتى الطب أحياناً من دلالات ، ويبدو أنَّ الذي دفعه إلى ذلك هو سعة اطلاعه على هذه العلوم ، وكذلك؛ لأنَّ معجمه معجم اشتهر بالفروق بين المصطلحات ،ولذلك لم يفرِّق الكفوي أن تكون هذه المصطلحات لغوية خالصة أو مصطلحات علمية تنتمي إلى أحد العلوم الأُخر ، فهو يفرق بين مصطلحات العلوم الأخر كما يفرق بين مفردات المعجمات اللغوية كل بحسب موضعه واشتقاقه.

وأحياناً يختلف الكفوي في التفريق بين الألفاظ عن غيره من العلماء ، مثال ذلك التفريق بين النبأ والخبر، إذ فرق بينهما العسكري بكلام طويل[٥٤]، أمَّا الكفوي فقد قال:" الخبر لغة بمعنى العلم ... والنبأ والخبر واحد ، ومنه قوله تعالى: ﴿نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ﴾ التحريم:٣، أي: أخبرني"[٥٥]، وربما الذي دفع الكفوي إلى عدم التفريق بينهما أنَّه تابع المشهور من أقوال المعجميين في ذلك قال ابن منظور(ت٧١١هـ):" النبأ : الخبر، والجمع أنباء، وإنَّ لفلان نبأ أي خبراً ...وقد أنبأه إياه وبه ، وكذلك نبَّأه متعدية بحرف وغير حرف أي خبره"[٥٦]، وكذلك لم يفرق الكفوي بين (اتى وجاء) واعترف أبو

هلال باستعمال أحدهما في موضع الآخر سوى أنَّه قد فرق بينهما تفريقاً غير لغوي(نحوي)[٥٧]، والحق أنَّه قد جاء في اللسان : "المجيء: الإتيان"[٥٨]، " والإتيان: المجيء"[٥٩]، وكذلك وردت" وقد أتيته إذا جئته"[٦٠]، وقال الكفوي :" الإتيان : هو عام في المجيء والذهاب وفيما كان طبيعياً وقهرياً ، والذهاب يقابل المجيء والمرور يعمّه...وأتى وجاء يطلقان بمعنى فعل فيتعديان تعديته ويقال: أتى زيدٌ أتياً وإتياناً إذا كان جائياً..."[٦١]، وليس الأمر موضع اتفاق بين العلماء فهذا الراغب الأصفهاني(ت٤٢٥هـ) يخالف المشهور في ذلك ويرى أنَّ المجيء أعمَّ ؛ لأنَّ الإتيان مجيء بسهولة ويقال : جاء في الأعيان والمعاني وربما يكون مجيئه بذاته وبأمر ولمن قصد مكاناً وزماناً"[٦٢].

وقد اتسم معجم الكليات بسمة الاستطراد في إيراد المفردات ، فالمصطلحات على كثرتها واختلافها وتعدد فنونها وعلومها يحاول الكفوي جاهداً أن يكون ملماً بأفضلها مبيناً لأهمها منتقلاً بينها من فرق لغوي إلى آخر.

ويظل مطلب (الفروق الدلالية) بين الألفاظ مظنة أهل اللغة ممَّن علت عندهم المقدرة على تذوق دلالة الألفاظ ، واستشعار خاصية الدلالة لهذا اللفظ أو ذاك، ولاشك أنَّه باب من أبواب الدلالة" ينبئ بباع طولي في التذوق اللغوي ، وتمكن كبير من الأداة التحليلية للمعنى على مستوى الإيحاء ، فضلاً عن مستوى العرف"[٦٣]، ولا بدَّ من تتبع الحاسة الدلالية عند الشيخ الكفوي، التي وجه بوساطتها المعنى القرآني أو المعجمي اعتماداً على المرجعيات المتعددة عنده والذائقة اللغوية والأدبية ، التي توافر عليها هذا الرجل ومن ثمَّ استجلاء موقف دلالي أثير لصاحب (الكليات) يمثل طريقاً واضحاً في التعاطي مع الفروق الدلالية ، وربما يكون ذلك ميداناً جديداً بل خصباً في تحقق فروق الدلالة في كتب كانت غاية مؤلفيها الوقوف على مصطلحات العلوم اللغوية وغيرها ، غير أنَّ معجماتهم –دون قصد– توافرت على مادة لغوية ونحوية وصرفية وبلاغية وفروق دلالية دقيقة بين مصطلحات هذه العلوم ، فضلاً عن الفرادة اللفظية في تتبع الدلالة السياقية للألفاظ وصولاً إلى الاستعمال الأمثل للخاصة المعجمية والقرآنية وإقامة المنظومة الدلالية على نحو من التوصيل والتأثير،

ويبدو أنَّ الشيخ الكفوي قد تذوق الدلالتين اللغوية والقرآنية ، وجمع بين الخصلتين فجاء معجمه متزوداً بالاستعمالين، وهذا ما سيتكفله المبحث الثاني من هذه الدراسة.

المبحث الثاني

ظاهرة الفروق الدلالية في ضوء المعنى المعجمي والاستعمال القرآني عند الكفوي

إنَّ إظهار الفروق الدلالية يؤدي إلى معرفة وجوه الكلام والوقوف على حقائق معانيه ، والواقع أنَّ مفردات اللغة تتباين حقائقها في أصل الوضع ، واختلاف هذا الوضع يدل على دقة اللغة وإحكام نظامها اللفظي في استيفاء المعاني ، وهذا بيِّن وواضح عندنا في معجمات الألفاظ والمعاني ، والتزود بهذه الألفاظ يزيد الكلام حسناً ورونقاً ، فالعرب تخالف بين الألفاظ المتقاربة في المعاني المتشابه لئلا تكرر اللفظ نفسه ، فالفارق الدلالي الذي تتضمنه وتلوح به وتحرص عليه إنَّما وجد لحاجة تعبيرية تزيد على الاستعمال جدَّة وطرافة ، وهذا ما حرصنا على إظهاره في هذا المبحث عند شيخ من شيوخ العربية ، عمل على إظهار الفروق الدلالية ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، ولابدَّ من الوقوف على بعض هذه الفروق في معجم (الكليات) وبيان دقة التفريق في وجوه الاستعمال المتعددة في ضوء المعنى المعجمي والاستعمال القرآني[٦٤] .

١- أبق ، هَرَبَ

اتفق أهل المعجمات اللغوية على أنَّ معنى (الإباق) هو ذهاب العبد مستتراً مستخفياً هرباً من سيِّده من دون خوف أو كدٍّ عمل [٦٥]، ويقال: عبد آبق وجمعه أُبَّاق ، وتأبق الرجل: تشبه به في الاستتار[٦٦]، ولم يرد هذا اللفظ (أبق) في القرآن الكريم إلا مرة واحدة في سياق الحديث عن نبي الله يونس(ع) الذي قيل: في إباقه إنَّه فزع[٦٧] وفرَّ[٦٨] هارباً إلى حيث لا يُهتدى إليه[٦٩]، وقيل: إنَّ أصل الإباق " هو الهروب من السيِّد ، لكن لما كان هربه من قومه بغير إذن ربِّه حَسُن إطلاقه عليه"[٧٠] ، والحق أنَّ إباق يونس (ع) لم ينطبق على المعنى المعجمي كثيراً ، فخروج يونس لم يكن عصياناً منه ؛ لأنَّه لم يكن هناك نهي عنه أصلاً[٧١] ، نعم

يمكن أن يُعدُّ خروجه ممثلاً لإباق العبد من خدمة مولاه فأخذه الله بذلك.

وممَّا يؤخذ على الاستعمال المعجمي أيضاً للفظ(أبق) أنَّ المعجمات جعلت وخصصت هذا

الاستعمال بالعبد والأمة " أي كل من لم يكن حراً وفعله يدلُّ على التفرد قصداً"[٧٢]، على خلاف الاستعمال القرآني ، فسياق الحديث عن يونس يجعله غير موقوف على المماليك ، ويجوز استعماله لكلِّ حرٍّ وعبد ، إلا إذا كان المقصود في ذلك أنَّ يونس كان عبداً ومملوكاً لله سبحانه وتعالى ، ولم تشر إلى ذلك المعجمات اللغوية والقرآنية ، ويمكن أن يعدّ ذلك توسعاً في دلالة هذه المادة سواء في دلالتها على الخوف أو في دلالتها على العبودية فهي بخلاف الهروب، أمَّا لفظة(هرب) فهي عند الخليل(ت١٧٥هـ) تدل على الفرار تقول: جاء فلان مهرباً إذا أتاك هرباً فازعاً[٧٣]، وقال ابن فارس(ت٣٩٥هـ):" الهاء والراء والباء كلمة واحدة هي هرب ، إذا فرَّ"[٧٤] وكل ذلك يدعو إلى وجود فرق دلالي دقيق دفع إليه هذا التقارب المعنوي من حيث الاستعمال بين المادتين ، ومما يحسن ذكره من أمر هذه الفروق أنَّ مستعمل اللغة ربما استعمل مفردتين استعمالاً واحداً من غير تفريق ، فإذا نبِّه على ما بينهما من فرق ، ووقف على دقائقه وأمثلته في اللغة اقتنع بطبيعة الفرق واتضح له سببه وانماز كل معنى عن قريبه، وهذا ما دفع أبا البقاء الكفوي إلى القول : إنَّ الإباق " من أبق العبد ، وهو هَرَبُ العبد من السيِّد خاصة ، ولا يقال للعبد آبق إلا إذا استخفى وذهب من غير خوف ولا كدِّ عمل ، وإلا فهو هارب، والفرار من محلَّة إلى محلة أو قرية إلى بلد ليس بإباق شرعاً ، وإنَّما الإباق من بلد إلى خارج ولا يشترط مسيرة السفر"[٧٥]، ولم ترد مادتي (أبق، وهرب) في فروق أبي هلال العسكري، وقد جارى الكفوي فيهما من تقدمه من اللغويين ، وأشار بوضوح إلى الفرق بينهما ، فالإباق خاص بالعبد يفارق سيده لا عن خوف منه ولا كدِّ عمل له ويشترط فيه مغادرة البلد على استتار ، ويمكن أن يعد ذلك إشارة والماحاً إلى عبودية يونس(ع) لله تعالى على الرغم من عدم ذكر الكفوي إلى إباق يونس في هذه المادة أصلاً، على خلاف مادة(هرب) وإنَّ من طبيعة الألفاظ

المتشابهة الدلالة أن تقترب تارة وأن تبتعد تارة أخرى ، والخلط بين دلالاتها إجحاف باللغة ، وعدم استقلال لقيم ألفاظها ، والأرجح أن يظل للفظ وجهه المستقل، وكيانه المنفرد، وإن قامت الشواهد على مجيء الألفاظ المتقاربة بدلالة واحدة في قسم من الكلام، فالأبق والهرب مشتركان في الذهاب من غير استئذان ، سوى أنَّ في الأبق قيد آخر وهو الهرب قبل أن يتوجه إليه خوف أو شدة من سيِّده.

٢-(السُّرور، والحَبور، والفَرح)

أجمع المعجميون على أنَّ معنى السرور هو الفرح أو هو ما خالف الحزن[٧٦]، وزاد الراغب(ت٤٢٥هـ) أنَّ السرور ما ينكتم من الفرح[٧٧] ، أما (الحبور) " فالحَبَرُ والحبار هو أثر الشيء.. والحَبَرَة: النعمة وقوله تعالى: ﴿ فَهُمْ فِي رَوْضَةٍ يُحْبَرُونَ﴾ الروم:١٥، أي: يُنعَّمون "[٧٨]، ونقل الجوهري عن الأصمعي أنَّ معناه الجمال والبهاء وأثر النعمة ، وزاد أنَّ قوله تعالى : (يُحْبَرُونَ) أي: ينعمون ويكرمون ويسرُّون[٧٩]، وقيل: هو الأثر المستحسن وقوله تعالى(فِي رَوْضَةٍ يُحْبَرُونَ) أي يفرحون حتى يظهر عليهم حبار نعيمهم[٨٠].

وقالوا في (الفرح) رجل فرحان وفرح من الفرح وامرأة فرحة وفرحى ، وقد اتفق على ذلك جلِّ المعجميين[٨١]، وزاد الجوهري على ذلك أنَّ الفرح هو البطر ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ﴾ القصص: ٧٦ [٨٢]، وتوسع الراغب في معناه قائلاً: إنَّ الفرح" انشراح الصدر بلذة عاجلة ، وأكثر ما يكون ذلك في اللذات البدنية والدنيوية ولهذا قال تعالى: ﴿ لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ﴾الحديد:٢٣... ولم يرخِّص في الفرح إلا في قوله تعالى: ﴿ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ﴾يونس:٥٨..."[٨٣]

وبعد التتبع الدقيق للمعاني المعجمية وجدت الفيومي(ت٧٧٠هـ) يرى إنَّ الفرح يستعمل في معان أحدها: الأشر والبطر وعليه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ﴾ القصص: ٧٦، والثاني: الرِّضا وعليه قوله تعالى: ﴿كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ﴾ المؤمنون:٥٣، والثالث: السرور وعليه قوله تعالى: ﴿ فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ﴾ آل عمران: ١٧٠، ثم زاد على ذلك ويقال: فرح بشجاعته ونعمة

الله عليه وبمصيبة عدوه فهذا الفرح لذة القلب بنيل ما يشتهي[٨٤]

ولا يخفى على القارئ اللبيب ما أشار اليه الفيومي من تقارب المعاني اللغوية والسياقية واختلافها بحسب السياق ، فالفرح يأتي بالمعنى المذموم وهو الأشر والبطر ، ويأتي أيضا بمعنى الرضا ، وكذلك يأتي بمعنى السرور ، كل ذلك بحسب اختلاف السياق والاستعمال " فاللغة جارية على التوسع ، كما هي جارية على التضييق ،ومن ناحية التضييق فزع الى التحديد والتشديد ، ومن ناحية التوسع جرى على الاقتدار والاختيار " [٨٥] .

وحينما نرجع الى كتب الفروق نجد أبا هلال قد وقف على هذه الألفاظ وقفة مدقق ومحقق ومطلع على جلِّ هذه الآراء اللغوية والتفسيرية ، وقد عمل جاهدا على إظهار الفرق مبتغيا في ذلك دقة الاستعمال ، ولطافة التعبير ، ومستنتجا ذلك من أقوال المعجميين الذين سبقوه على الرغم من أنَّ بعضهم لا يشير الى الفروق ، بل لا يقف عندها أحيانا ولا يؤكد عليها ، قال أبو هلال في الفرق بين (السرور والفرح) : " إنَّ السرور لا يكون إلا بما هو نفع أو لذة على الحقيقة، وقد يكون الفرح بما ليس بنفع ولا لذة ... ونقيض السّرور الحزن ... ونقيض الفرح الغم ... والفرح كأنه شيء يحدث في النفس من غير سبب يوجبه ، والسّرور اسم وضع موضع المصدر ... فهو مخالف للفرح من كلِّ وجه " [٨٦] .والحبور هو " النعمة الحسنة ... وفُسِّر قوله تعالى : ﴿ فَهُمْ فِي رَوْضَةٍ يُحْبَرُونَ﴾ الروم:١٥، أي ينعمون ، وإنَّما يسمى السرور حبورا ؛ لأنَّه يكون مع النعمة الحسنة "[٨٧] .

ولا بُدَّ للمتأخر أن ينتفع من المتقدم ، بل لا بُدَّ له أن يغربل ما اختلط ، وينزه ما اتحد ، لذا نرى الكفوي يختزل المنثور ، ويثوِّر المقبور ، ويزيد وينتقص بِنَفَسِ الأوائل ولغة المتأخرين ، فيرى أنَّ السرور : " هو لذة في القلب عند حصول نفع ، أو توقعه ، أو اندفاع ضرر ، وهو والفرح والحبور أمور متقاربة "[٨٨] . وما قاله الشيخ في تعريف السرور لا يبتعد كثيرا عمّا قاله أبو هلال سوى بعض التقديم والتأخير ، وبعض الزيادات في قوله (أو توقعه ، أو اندفاع ضرر) ويحسب للكفوي عبارته الأخيرة (وهو والفرح والحبور أمور متقاربة) ففي ذلك إشارة واضحة ودلالة بينة على تأكيده على الفروق بين الألفاظ

، وهذا التقارب الدلالي لا يلحظه إلا من خبر لغة العرب بحاسة دلالية مختلفة . ثم زاد الكفوي قائلا :" لكنَّ السُّرور هو الخالص المنكتم ، والحبور: هو ما يُرى حِبْره، أي : أثره في ظاهر البشرة ، وهما مستعملان في المحمود " (٨٩).

وصفة (الخالص المنكتم) المتعلقة بالسرور التي أشار إليها الكفوي في إظهار الفرق لم ترد عند أبي هلال إطلاقا ، ويبدو أنَّ الكفوي قد أفاد ذلك المعنى من الراغب الأصفهاني الذي أشرنا الى قوله فيما تقدم فهو يقول :- "والسرور ما ينكتم من الفرح ، قال تعالى :- ﴿ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا﴾ الإنسان : ١١ ، وقال : ﴿ تَسُرُّ النَّاظِرِين ﴾ البقرة : ٦٩، وقال : ﴿ وَيَنْقَلِبُ إِلَى أَهْلِهِ مَسْرُورًا ﴾ الانشقاق :٩ "(٩٠) ، أمَّا قول الكفوي : (والحبور : هو ما يُرى حِبْره، أي : أثره) فقد أخذه من الخليل الفراهيدي في قوله المتقدم (فالحَبَرُ والحبار هو أثر الشيء ، والحَبَرَة: النعمة) ، وقول الكفوي : (أي : أثره في ظاهر البشرة ، وهما مستعملان في المحمود) فهو يلوِّح في ذلك الى أنَّ الأثر في ظاهر البشرة فيه دلالة على النعمة التي أشار إليها الخليل وقرينته أنَّ ذلك الأثر هو أثر محمود كما أشار ، وهذا يعني أنَّ السُّرور والحبور مع ما ذُكر بينهما من الفروق الدلالية ، فكلاهما يدلُّ على المحمود عند الكفوي . ثم ينتقل الكفوي الى الفرح قائلا : "وأمَّا الفرح فهو ما يُورث أشراً أو بطراً ، ولذلك كثيراً ما يُذمُّ كقوله تعالى : ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ﴾ القصص: ٧٦، فالأولان ما يكونان عن القوة الفكرية ، والفرح ما يكون عن القوة الشهوية " (٩١).

أقول : ربَّما تتوارد الخواطر وتتشابه العبارات ، ويُنسب ما قيل على لسان المتأخر اليه ويحرم المتقدم منه ، وهذا ما يدعو الى الظَّنِّ بأنَّ الكفوي قد أفاد معنى الفرح من نصِّ الفيومي المتقدم ، وقد اجتزأه حرفياً ذاكراً الأشر والبطر وهما من المصاديق المذمومة التي يُورثها الفرح ، وقريبٌ من هذا المعنى ما نقله ابن منظور (ت٧١١هـ) فهو يرى أنَّ الفرح يعني البطر ، وقوله : لا تفرح ، أي : لا تأشر ، والمعنيان عنده متقاربان ؛ لأنَّه إذا سُرَّ ربَّما أشِرَ (٩٢). وكلاهما عند الكفوي ناتجان عن القوة الشهوية كما عبَّر سواء الأشر أو البطر على خلاف السرور والحبور، فهما من الموارد المحمودة الناتجة عن القوة الفكرية

. ومن العلماء من يعبر عن التقارب الدلالي بين هذا النمط من المفردات بكلمات توحي إلى اتفاقها في المفهوم أو المعنى العام وافتراقها في الدلالات الخاصة ، إذ يذكر ابن سيدة (ت ٤٥٨هـ) أنَّ " السَّخَاء والكَرَم والنَّدَى نَظَائِرُ في اللُّغَة "[٩٣]. وأنَّ " العَقْل والحِجَا والنُّهَى كَلِمات متَقَارِبة المعَاني "[٩٤] . ويزيد الفيروز آبادي قائلا : " والخشية والخوف والوجَل والرّهبة أَلفاظ متقاربة غير مترادفة" [٩٥] ، وهذا ما أراد الكفوي الاشارة اليه ، فقد فرق بين هذه النظائر مستعينا على ذلك بلغة العرب وشواهدها النثرية على لسان من تقدمه من المعجميين ، وكذلك لم يغفل عن الاستعمال القرآني لبيان دقة التعبير .

٣- (الخوف ، والخشية)

قال الخليل : "التَّخويف والإخافة والتَّخَوُّف. والنعت: خائف وهو الفزع، ... والتَّخْوُّفُ: التنقص، ومنه قوله تعالى: ﴿ أو يأخُذُهم على تَخَوُّفٍ ﴾ النحل:٤٧ . وخَوَّفْتُ الرَّجلَ: جعلت فيه الخَوْفَ" [٩٦]. وتبعه في ذلك الجوهري [٩٧] ، والزمخشري [٩٨] والفيومي [٩٩] . والخوف عند الراغب مشروط بتوقع مكروه عن أمارة مظنونة أو معلومة ، ويستعمل ذلك في الأمور الدنيوية والأخروية، أمَّا الخوف من الله فيراد به الكفُّ عن المعاصي واختيار الطاعات ، والخيفة : الحالة التي عليها الإنسان من الخوف ، والتخوُّف ظهور الخوف من الإنسان [١٠٠].

وفي هذه المادة (خوف) لم يُفسَّر الخوف بالخشية أبداً عند أصحاب المعجمات على الرغم من سعة الاستعمال في لغة العرب ، ولمن أراد التوسع يراجع ابن منظور [١٠١]. أما مادة (خَشِيَ) فيرى الخليل أن الخشية هي الخوف [١٠٢]. ولم يزد الجوهري على ذلك شيئاً [١٠٣] . وكأنَّ السياق اللغوي يختلف عن السياق القرآني فهذا الراغب الأصفهاني يرى أن الخشية خوف يشوبه تعظيم ، وأكثر ما يكون ذلك عن علم بما يُخشى منه ، ومثَّل لذلك[١٠٤] بقوله تعالى : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ فاطر :٢٨، وقوله تعالى : ﴿ وَأَمَّا مَنْ جَاءَكَ يَسْعَى (٨) وَهُوَ يَخْشَى﴾ عبس : ٨-٩ ، وهذا ما دعا الزمخشري إلى القول :" بالخشية ينال الأمن، وخشي الله، وخشي منه" [١٠٥]. والخشية تألم القلب لتوقع مكروه مستقبلا يكون تارة بكثرة الجناية من العبد ، وتارة بمعرفة جلال الله وهيبته ، ومنه

خشية الأنبياء [١٠٦]. والخشية أشدُّ الخوف ، ومن ثَمَّ خُصَّت بالله تعالى في قوله تعالى : ﴿ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾ الرعد : ٢١، وفُرِّق بينهما أيضاً بأنَّ الخشية تكون من عِظمِ المخشيِّ وإن كان الخاشي قوياً ، والخوف من ضعف الخائف ، وإن كان المخوف أمراً يسيراً [١٠٧].

والحق أنَّ الخشية ليست بمعنى الخوف أبداً ، ويدل على ذلك جملة من الآيات القرآنية قال تعالى: ﴿لَا تَخَافُ دَرَكًا وَلَا تَخْشَى﴾ طه:٧٧، فإنَّ الخشية قد ذكرت في مقابل الخوف وقوله تعالى: ﴿وَتَخْشَى النَّاسَ وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ﴾ الأحزاب: ٣٧، فلا معنى لخوف النبي (ص) وآله من الناس وكذلك قوله: ﴿فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى﴾ طه: ٤٤، فلا معنى للخوف في أثر القول الليِّن[١٠٨]

وممَّا يحسن ذكره هنا أنَّ اهتمام الدارسين بلغة القرآن عمَّق رغبتهم في تتبع هذه الألفاظ قال أبو هلال العسكري: " الخوف يتعلق بالمكروه ، وبترك المكروه كما قال تعالى: ﴿ يَخَافُونَ رَبَّهُمْ مِنْ فَوْقِهِمْ﴾ النحل:٥٠، وكما قال تعالى: ﴿وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾ الرعد:٢١، والخشية تتعلق بمُنزل المكروه ، ولا يسمى الخوف من نفس المكروه خشية ؛ ولهذا قال ﴿وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾ الرعد:٢١، فإن قيل: أليس قد قال﴿ إِنِّي خَشِيتُ أَنْ تَقُولَ فَرَّقْتَ بَيْنَ بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ طه: ٩٤، قلنا: إنَّه خشي القول المؤدي إلى الفرقة ، والمؤدي إلى الشيء بمنزلة من يفعله...وقد يوضع الشيء مكان الشيء إذا قرب منه" [١٠٩].

وإنِّي لأغبط أبا هلال على دقته وسعة تتبعه في بيان الفرق في الاستعمال القرآني على الرغم من أنَّني لم أجد مبرراً له على تأويله قوله تعالى: ﴿ إِنِّي خَشِيتُ أَنْ تَقُولَ...﴾ وتحميله ما لا يسعه حمله ، ولو ترك أبو هلال ما للخشية من سعة في سياقات النصوص لكان أجدى وأجدر بالاستعمال وهذا ديدن النص القرآني في الخروج على المألوف وإزالة الموقوف من أجل تحقيق الإعجاز، وما توجيه أبي هلال للخشية في الآية الكريمة إلا لأنَّه قيَّد معناها في قوله(ولا يسمى الخوف...) والحق أنَّ هذا الأمر لا يطرد في كثرة الاستعمال واختلاف المعنى ويمثل ليَّاً لعنق النص بما لا مبرر له.

وقد أفاد الكفوي من فروق أبي هلال وحمَّل الخوف قيداً آخر وهو(الظَّن) سواء أكان الخوف حقيقياً أم مجازياً وعبَّر عنه بأنَّه غمٌّ يلحق لتوقع المكروه[١١٠]، ثم قال:" والخشية أشد من الخوف ؛ لأنَّها مأخوذة من قولهم : شجرة خاشية أي: يابسة ، وهو فوات بالكلية ، والخوف : النقص من ناقة خوفاء أي: بها داء وليس بفوات ، ولذلك خُصَّت الخشية بالله في قوله: ﴿ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾ الرعد: ٢١، والخشية تكون من عظِم المخشيِّ وإن كان الخاشي قويَّاً ، والخوف يكون من ضعف الخائف وإن كان المخوِّف أمراً يسيراً، وأصل الخشية خوف مع تعظيم، ولذلك خُصَّ بها العلماء في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾فاطر:٢٨،..."[١١١]

ويبدو أنَّ كلام الكفوي مزيج من كلام المعجميين الذين تقدموه في الحديث عن (الخوف والخشية) ، فقد نقل ابن فارس عن الأصمعي أنَّ الخَشِيَّ من الشجر : اليابس من الحشي[١١٢]، ويقترب من ذلك ما نقله ابن دريد(ت٣٢١هـ) من أنَّ الخشا الأرض التي فيها رجوة وحجارة[١١٣]، فالخشية عند الكفوي لها مزية تختلف عن الخوف مصاديقها متحققة كما عبَّر بالكلية ومختصة بالله تعالى ، على عكس الخوف الذي يعني التنقص أو النقص أو التدرج في مراتبه ، أي أنَّ هناك داءً وظنَّاً وتوجساً وقد عززت هذه الفروق الدلالية بلغة العرب وبالاستعمال القرآني. ففي الخوف توقع ضرر مشكوك الظن بوقوعه ، وإذا أُريد التوقي منه سمِّي حذراً ، وإذا أدام الخوف واستمر فهو الرهب ، وإذا حصل الخوف وأثره فجأة فهو الفزع[١١٤]، أما قول الكفوي (وأصل الخشية خوف مع تعظيم...) فهو قول الراغب المتقدم ، والحق أنَّ هذا القيد أي (التعظيم) لا يستقيم في معنى الخشية أو مع الخشية لكثرة الاستعمال القرآني المخالف لذلك فقوله تعالى: ﴿وَتَخْشَى النَّاسَ وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ﴾الأحزاب:٣٧، وقوله:﴿فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا ﴾الكهف:٨٠، وقوله ﴿وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا﴾التوبة:٢٤، وقوله: ﴿لِمَنْ خَشِيَ الْعَنَتَ﴾ النساء:٢٥،وقوله: ﴿خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ﴾الإسراء:٣١، فإنَّه لا عظمة ولا قدر للناس والأمور المادية ، ولاسيما في نظر الأنبياء والمقربين[١١٥]

وعلى نحو الإجمال فإنَّ بين الخشية والخوف تقارب دلالي واضح ، فالألفاظ أخوات كما عبَّر الزمخشري[١١٦] والتقارب لا يعني الترادف ، ووردت الإشارة إلى التفريق بينهما على لسان الفيروز آبادي(ت٨١٧هـ)قائلاً:" والخشية والخوف والوجل والرهبة ألفاظ متقاربة غير مترادفة"[١١٧]

ولاشك انَّ الكفوي قد توصل إلى هذا الحكم بعد تأمل نظام العربية ، التي قسَّمت المعنى الواحد ورتبته بألفاظ متقاربة في تتابع دلالي أخذ بعضه برقاب بعض ، ففرقت بين الحالات والصفات والأفعال والحركات ، وخصت كل معنى منها بلفظ يتلو ما قبله ليدل على حالة أخرى أو صفة نامية، وهكذا يعبر تفاوت الألفاظ في اللغة عن تفاوت المعاني وترتيبها في الواقع.

٤-(تولَّى ، وأعرض)

(ولِيَ) التولِّي يكون بمعنى الإعراض ويكون بمعنى الاتباع ، وولى الشيء وتولى: أدبر ، وولى عنه: أعرض عنه أو نأى، وتكون التولية إقبالاً وكذلك تكون انصرافاً ، وقد ولى الشيء وتولى إذا ذهب هارباً ومدبراً ، وتولى عنه إذا أعرض[١١٨]. أمَّا الإعراض فأعرض عن الشيء صدَّ عنه من أعرض إذا ولَّاه ظهره، ومنه أعرضت عن هذا الأمر وأعرض بوجهه[١١٩] .

وقيل: إنَّ التولي جاء في القرآن الكريم (١٠١) مرة وكان فيها على ثلاث دلالات هي: الإعراض، والهرب ، والابتعاد والانصراف[١٢٠] فالتولي بمعنى الإعراض ورد(٥٧) مرَّة في استعمالات متعددة ، أمَّا بمعنى الهروب والتراجع فجاء(١٦) مرَّة وكان السياق الطاغي في ذلك هو سياق الحرب ، وقد دلَّ التولي على الابتعاد والانصراف أيضاً في(٦) مرَّات وأكثر ذلك في سياق الحديث عن موسى وإبراهيم(عليهم السلام)، " والتولي إذا عُدِّي بـ(عن) لفظاً أو تقديراً اقتضى معنى الإعراض وتَرْك قُرْبه ومن الأول قوله: ﴿وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ مِنْكُمْ﴾المائدة:٥١، ومن الثاني قوله: ﴿فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِالْمُفْسِدِينَ﴾ آل عمران:٦٣،...والتولي قد يكون بالجسم ، وقد يكون بترك الإصغاء والائتمار قال الله عزَّ وجلَّ: ﴿وَلَا تَوَلَّوْا عَنْهُ وَأَنْتُمْ تَسْمَعُونَ﴾ الأنفال:٢٠،...ويقال: ولَّاه دُبُرَه إذا انهزم"[١٢١]، وإذا قيل: " أعْرضَ عَنِّي ، فمعناه ولَّى مُبْدياً عُرْضَه"[١٢٢]، ويرى

بعضهم أنَّ التولي يستعمل بمعنى الإدبار والإعراض، وهذا من لوازم الولاية فإنَّها تلازم التحول والانحراف عن موارد أُخر، ويفهم مفهوم الاعتراض التزاماً[١٢٣].

فالفرق بين التولي الإعراض في كلِّ ما تقدم من نصوص واضح بيِّن ، وقد دعا إلى ذلك الاستعمال اللغوي والقرآني غير أنَّ هذه الفروق متلازمة ومتداخلة ومتقاربة وتحتاج إلى دقة في التتبع لبيان الفرق ، وهذه مهمة المدققين من المتأخرين لذا نرى الكفوي يفرق قائلاً:" التولي الإعراض مطلقاً ، ولا يلزمه الإدبار، فإنَّ تولي الرسول عن ابن أم مكتوم لم يكن بالإدبار ، والتولي بالإدبار قد يكون على حقيقته كما في قوله تعالى: ﴿بَعْدَ أَنْ تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ﴾الأنبياء:٥٧، وقد يكون كناية عن الانهزام كما في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ وَلَّيْتُمْ مُدْبِرِينَ﴾التوبة:٢٥" [١٢٤]، أمَّا الإعراض فهو" الانصراف عن الشيء بالقلب ، قال بعضهم:(المعرض والمتولي يشتركان في ترك السلوك إلَّا أنَّ المعرض أسوأ حالاً ؛ لأنَّ المتولي متى ندم سهل عليه الرجوع ، والمعرض يحتاج إلى طلب جديد ، وغاية الذمِّ الجمع بينهما)" [١٢٥]

ولا يخفى على القارئ أنَّ صفة العموم التي أعطاها الكفوي (للتولي) بأنَّه الإعراض مطلقاً ولا يلزمه الإدبار تُعدُّ سمة دلالية ومركزية في الإشارة إلى الفرق بين التولي وغيره من الألفاظ المتقاربة ولاسيما الإعراض، أمَّا عدم ملازمة الإدبار للتولي التي ساقها الكفوي من أجل دفع الشبهات عن مقام الرسول(ص) وآله في الإشارة إلى قوله تعالى: ﴿عَبَسَ وَتَوَلَّى﴾عبس:١، فلا تصمد أمام التحقيق والتدقيق ، فليس المقصود بالخطاب أولاً الرسول الأكرم(ص)وآله [١٢٦]، كما أنَّ الإدبار قد يكون من مصاديق التولي في الاستعمالات الأُخر، أمَّا قوله (المعرض والمتولي...) فالحق أنَّ كلامه في غاية الدقة في التفريق بين المصطلحين سوى أنَّه تفريق اصطلاحي ولم يعضَّد بمصاديق قرآنية أو لغوية ، وقد مزج فيه الكفوي بين المفاهيم الأخلاقية والمعاني اللغوية لهذه الألفاظ ، ثمَّ زاد الكفوي قائلاً:" والتولي إذا وصل بإلى يكون بمعنى الإقبال عليه ﴿ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ﴾ القصص: ٢٤، وإذا وصل بعن لفظاً أو تقديراً اقتضى معنى الإعراض وترك القرب وعليه قوله: ﴿فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِالْمُفْسِدِينَ﴾ آل عمران:

٦٣"[١٢٧]، وفي نصه هذا تأثر واضح بما نقله الراغب الاصفهاني فيما تقدم ولا جديد فيه.

٥-(الظلُّ والفيء)

لا يخفى على القارئ ما وقع من نزاع بين أهل اللغة حول دلالة الظل والفيء ، وهل هما بمعنى واحد أم ثمَّة فرق بينهما؟ فالظل يكون بالغداة إلى الزوال، والفيء بعد الزوال" يقال: قعدنا في الظلِّ ، وذلك بالغداة إلى الزوال، وما بعد الزوال فهو الفيء"[١٢٨]، وذهب ابن قتيبة إلى الفرق بينهما " لأنَّ الظلَّ يكون غدوةً وعشيةً ، ومن أول النهار إلى آخره، ومعنى الظل السِّتر...والفيء لا يكون إلَّا بعد الزوال ، ولا يقال لما قبل الزوال فيء ، وإنَّما سُمِّي بالعشي فيئاً ؛لأنَّه ظلٌّ فاء عن جانب إلى جانب ، أي رجع عن جانب المغرب إلى جانب المشرق، والفيء هو الرجوع" [١٢٩]، فالظل ما نسخته الشمس ، والفيء ما نسخ الشمس ، وقيل: الفيء ما كان شمساً فنسخه الظل ، والجمع أفياء[١٣٠] .

وخصص أبو هلال العسكري الظل في الليل والنهار ، والفيء بالنهار فقط إذ قال:" إنَّ الظل يكون ليلاً ونهاراً ، ولا يكون الفيء إلَّا بالنهار ... والفيء الرجوع ، ويقال: الفيء التبع؛ لأنَّه يتبع الشمس وإذا ارتفعت الشمس غلى موضع المقال من ساق الشجرة قيل: قد عقل الظلُّ"[١٣١]، والظل عند الراغب ضد الضِّحِّ وهو أعم من الفيء ، فإنَّه يقال: ظل الليل وظل الجنة، ويقال لكل موضع لم تصل إليه الشمس ظل، ولا يقال الفيء إلا لما زالت عنه الشمس[١٣٢]، ويميل بعضهم إلى القول بالترادف بينهما أو التقارب " فالفرق بين الظل والفيء قريب، وإن ذهب إليه بعض اللغويين، فهما يستعملان بمعنى إمَّا لترادفهما كما هو مذهب في اللغة أو هو على التوسع والتسمح...فالفيء لا يمتنع أن يقع موقع الظل حيث كان ظلاً يستظل به ، فيقال قعدت في فيء الشجرة أي ظلها"[١٣٣].

وخلاصة ما يمكن قوله إنَّ الظلَّ والفيء من الألفاظ المتقاربة في المعنى وإن اختلفت في الاستعمال ، فالفرق بينهما دقيق ولطيف وقائم على الجهة والموضع والمكان ومقدار ضوء الشمس من عدمه ، فالظل عند الكفوي هو ما يحصل من الهواء المضيء بالذات كالشمس أو بالغير كالقمر ، والظل في الحقيقة إنَّما هو في ظلِّ شعاع الشمس دون الشعاع ، والظل في

أول النهار وعند الزوال، وكل موضع لم تصل الشمس إليه، والظلُّ ضد الضِّحِّ ، أعم من الفيء، والظلُّ ما كان مطبقاً لا فرجة فيه[١٣٤]، والفيء عنده هو ما زالت الشمس عنه ، والفيء ما نسخ

الشمس، والفيء بالعشي[١٣٥].

ولم يختلف الكفوي عن غيره في إظهار الفروق الدلالية بين كثرة ألفاظ المعنى الواحد من حيث الظاهر ويَعُدُّ ذلك من دلائل العربية وفضائلها " فكل حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد ، في كل واحد منهما معنى ليس في صاحبه ربَّما عرفناه فاخبرنا به وربَّما غمض علينا فلم نلزم العرب جهله"[١٣٦]، كذلك يظهر أنَّ الكفوي كان يؤمن بالتوسع والاستعمال ، وهذا ما تبناه العسكري قبله ، فالفروق عندهما غير قائمة على أصل الوضع بل على ما يطرأ على المعاني من تطور في الاستعمال والتوظيف؛ ولهذا لم يرق للكفوي ضياع خصيصة التمايز الدلالي والمفارقة المعنوية بين الألفاظ، وأصل التفريق بين اللفظين قد استند إلى اشتقاق كلّ منهما ، فالظل يعني مطلق الستر ، وأصل الفيء الرجوع [١٣٧]، وهذا ما أشار إليه الكفوي وقد سبقه إليه اللغويون قال أبو زيد(ت٢١٥هـ):" إنَّما الفيء ما كان شمساً فنسخها الظلُّ فذاك الفيء ، وأمَّا الظل فمستقيم"[١٣٨]، أمَّا قول الكفوي(الظل أعمُّ من الفيء، فإنَّه يقال : ظل الليل وظل الجنة) وهو قول الراغب المتقدم ففيه إشارة إلى تصريف الظل في معان مجازية ، ويبدو أنَّ الذي دفع الكفوي إلى هذا التفريق هو أنَّ بعض اللغويين قد سوى بينهما " فالظل والظلال والفيء والتبع كله بمعنى واحد"[١٣٩]، فالفيء لا يمتنع أن يقع موقع الظل حيث كان ظلاً يستظل به فيقال قعدت في فيء الشجرة ، وفي ظلها فأوقع موقع الظلال، وإن كان الفيء أخص منه، وهذا ما ذهب إليه الكفوي لخصيصة دلالية وحاسة معنوية يمكن بوساطتها تلمس ذلك الفرق وإن كان خافياً.

نتائج البحث

١-تمثل الفروق الدلالية ظاهرة لغوية استوقفت القدماء والمحدثين ، وكان ميدانها الأمثل معجمات المعاني والألفاظ ، وقد أُفردت أحياناً في كتب خاصة أو في مباحث من كتب.

٢-لم يدَّخر الأوائل جهداً في بيان الفرق سواء أكان الفرق في أسماء الذوات أم الألفاظ عامة.

٣-لم يشأ اللغويون أن يحصروا الفروق في مؤلف يجمع شتاتها ، وربَّما الذي حال دون ذلك منهجهم في حفظ اللغة فقد حرصوا على جمع اللغة بطريقة لم تتح لهم تصنيفها وتبويبها بحسب أبوابها فكانت الفروق كحال غيرها مبثوثة في بطون الكتب والمصادر.

٤-يعدُّ كتاب الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري أول مصنف نُسج على منوال يختلف عمَّا سار عليه الأوائل في التأليف، فقد جمع فيه العسكري ما استطاع من فروق بين الألفاظ وإن فاته الكثير منها.

٥-تبيّن من من خلال الاستقصاء أن كتب الفروق لم تقتصر مصطلحاتها أو ألفاظها على مظان اللغة فقط ، بل توسطتها مصطلحات العلوم الأُخر ، سواء أكانت منطقية أم فلسفية أم علمية وغير ذلك.

٦-ترادفت المصنفات في الفروق اللغوية والاصطلاحية من القرون الأولى حتى القرن الثاني الهجري ، وكانت هيكلية البحث في جلِّ هذه المصنفات لا تكاد تختلف عن منهجية أبي هلال العسكري في فروقه ماخلا الكفوي فيعدُّ من المجددين فيما ذهب إليه.

٧-في كلِّ موضع من مواضع الفروق الدلالية في معجم الكليات لا بدَّ من جديد للكفوي يستدرك به أو يزيده على من تقدمه من اللغويين ، هذا فضلاً عن لغته التي تمثل خزيناً معرفياً ولغوياً وعلمياً لاينضب.

٨-قد غفل جلُّ الباحثين عن عدِّ معجم (الكليات) من كتب الفروق على الرغم من أنَّ المصنِّف قد ذكر في عنوانه قائلاً(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية).

٩-كان للاستعمال القرآني نصيبٌ وافرٌ في معجم الكليات، وقد مثَّل ذلك لدى الكفوي عنصراً يهتدى به في إظهار الفروق.

١٠-ثقافة الكفوي الاعتقادية والمنطقية والنحوية كان لها الأثر الواضح في معالجة الكثير من الألفاظ في الفروق مما دعا ذلك إلى الخروج عن المطلوب في كثير من المطالب

الهوامش

[١]) ينظر: على سبيل المثال: فقه اللغة: صبحي الصالح ، وفقه اللغة وخصائص العربية: محمد المبارك، في اللهجات العربية: إبراهيم أنيس،الترادف في الحقل القرآني:عبد العال سالم مكرم، الترادف في العربية:حاكم مالك،الفروق اللغوية في العربية:علي كاظم مشري .

[٢]) ينظر: تاريخ الأدب العربي: بروكلمان: ٣/ ١٢٠.

[٣])ينظر: أدب الكاتب: ٢٣-٢٤.

[٤]) ينظر: نفسه: ٢٩.

[٥]) ينظر: تاريخ الأدب العربي: ٤/ ٧١

[٦]) الفروق اللغوية: ٢٩.

[٧]) ينظر: الترادف في اللغة العربية: حاكم مالك: ٣٣.

[٨]) الفروق اللغوية: ٣٣.

[٩]) المقتضب : ٢/ ٣٢٠.

[١٠]) الفروق اللغوية: ١٣. وينظر: أبو هلال العسكري وآثاره في اللغة: أ.د. علي كاظم المشري: ١٤٦.

[١١]) المزهر في علوم اللغة وأنواعها: ١/ ٤٠٦-٤٠٧.

[١٢])المزهر: ١/ ٤٠٧.

[١٣]) ينظر: الفروق اللغوية: ٢١.

[١٤]) الأصول: ٣٣٤.

[١٥]) دلالة الألفاظ: ٢١٧.

[١٦]) نفسه: ٢١٩.

[١٧]) الفروق اللغوية: ١١٥.

[١٨]) بهجة الخاطر ونزهة الناظر: مقدمة المحقق: ١٠.

[١٩]) ينظر: فروق اللغات: ٦-٧، والفروق اللغوية في العربية: د. علي كاظم مشري: ٦٣.

[٢٠]) ينظر: فروق اللغات: ٥.

[٢١]) ينظر: نفسه: ١٤٨.

[٢٢]) ينظر: نفسه: ٣٢.

[٢٣]) ينظر: نفسه: ٣٨، ٧٤، ٧٥.

[٢٤]) ينظر: فروق اللغات: ١١٩.

[٢٥]) ينظر: فروق اللغات: ٣١، ٣٧، ٤٥.

[٢٦]) ينظر: نفسه: ٤٠، ٦١، ٦٢.

[٢٧]) ينظر: فرائد اللغة: ٨١.

[٢٨]) فرائد اللغة: ٥.

[٢٩])نفسه: ١٠، ٢٧.

[٣٠]) نفسه: ١٩٢.

[٣١]) ينظر: الترادف في اللغة: ٢٣٢.

[٣٢]) نفسه: ٢٣٢.

[٣٣]) ينظر : على سبيل المثال : معجم الفروق اللغوية الحاوي لكتاب أبي هلال العسكري وجزءاً من كتاب السيد الجزائري:٨(الآل والذرية)،:٩(الآنية والظرف):١١(الأبدي والأزلي):١٢(الابن والولد):٢٠(الأجل والعمر):٢٦(الاختصار والاقتصار).

[٣٤]) هو أبو البقاء، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، ولد بمدينة (كفا) أو (كفه) سنة (١٠٢٨هـ) بالقرم)في تركيا وعاش فيها ثم تولى القضاء بعد أبيه، إذ كان والده مفتيا فيها، وكان الكفوي من القضاة الأحناف، وتولى القضاء في بغداد والقدس والإستانة، توفي

وهو قاض في القدس، وقيل في الاستانة سنة (١٠٩٤هـ)، واختلف في سنة وفاته، فقيل (١٠٩٣هـ أو ١٠٩٥هـ)، وله كتابان: الأول: الكليات وهو الذي عرف به، والآخر بلسان أهل الترك وسم بـ(تحفة الشاهان)، وهو في الأصول والفقه الحنفي. ينظر: الأعلام، الزركلي:٢/٣٨، وإيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، البغدادي:٤/٣٨٠، وتأريخ آداب اللغة العربية، جرجي زيدان: ٣

[٣٥]) الخصائص: ١/ ٤٧.

[٣٦]) لم يحقق معجم الكليات تحقيقاً علمياً ، وإنَّما تصدى لمقابلة نسخ الكتاب بعضها ببعض ووضع فهارس علمية له د. عدنان درويش ومحمد المصري .

[٣٧]) كشاف اصطلاحات الفنون: ٤/ ٢١٧.

[٣٨]) الخصائص: ٢: ٤٤٢.

[٣٩]) مفاتيح العلوم / الخوارزمي: ٣.

[٤٠]) الكليات: مقدمة المؤلف: ١٣.

[٤١]) ينظر: الكليات: ١٥٦،١٥٧، ١٥٨.

[٤٢]) الكليات: ١٨٩.

[٤٣]) أشرنا إلى هذا المثال في التمهيد وكررناه هنا من أجل إيراد رأي الكفوي فيه.

[٤٤]) الكليات: ٤٤٠.

[٤٥]) التوقيف على مهمات التعاريف: المناوي: ٦٠٩، وينظر: التعريفات: الجرجاني: ١٨٦.

[٤٦]) ينظر: كشاف اصطلاحات الفنون: التهانوي: ٢/ ١٣٧٧، وتعريفات: ابن الكمال: ١٤٨.

[٤٧]) ينظر: الفكر الاصطلاحي في معجم الكليات للكفوي: د. محمد سالم سعد الله:٢١٨.

[٤٨]) ينظر: الكليات: ٦٢٨.

[٤٩]) ينظر: الفروق اللغوية في العربية: ١٢٧-١٢٨

[٥٠]) ينظر: محيط المحيط: ٢١٩، ٢٤٧، ٢٧١.

[٥١]) ينظر: الكليات: مقدمة المحققين: ٧.

[٥٢])ينظر: الكليات:١٣٣، ١٧٥، ١٨٧.

[٥٣]) ينظر: الكليات: ٢٤، ٢٥، ٨٧، ٨٩.

[٥٤]) ينظر: الفروق اللغوية: ٥٣.

[٥٥]) الكليات: ٣٤٥.

[٥٦]) لسان العرب: ١/ ١٦٢.

[٥٧]) ينظر: الفروق اللغوية: ٣٤٥.

[٥٨]) لسان العرب: ١/٥١.

[٥٩] :نفسه: ١٤: ١٣.

[٦٠]) ينظر: اصلاح المنطق: ابن السكيت: ١٦٠.

[٦١]) الكليات: ٢٨.

[٦٢]) مفردات ألفاظ القرآن: ٦٠.

[٦٣]) الفروق الدلالية عند الشيخ البلاغي في تفسيره الآء الرحمن: د. محمد جعفر: ٣٨١.

[٦٤]) لكثرة الأمثلة الواردة في الفروق الدلالية في معجم الكليات سنقتصر على بعض النماذج ، ولمن أراد التوسع يراجع المعجم على سبيل المثال لا الحصر ينظر: الصفحات: ٤٤٤(المطرد والغالب): ٤٦٩(الصدق والصواب: ٤٧٢(صدع وصعق):٤٨٤(الضلال والغواية): ٤٩٢(الطبيعة والسليقة):٥٢٠(العادة والاستعمال): ٨٩(الاستطاعة والوسع):٧١٦(المناظرة والمجادلة): ٣٣(الذنب والمعصية): ٢٢(الاستنكاف والتكبر): ٢٣(الإبداع

والإنشاء):٢٥(الأبد والأمد): ٢٦(الإباحة والتخيير):٣٢(الاتكاء والاستناد): ٣٣(الإثم والوزر):٤٠(الإجارة والإعارة): ٤٦(الاحتراس والتكميل): ٦٦(الأزل والأبد): (الاستفهام والاستخبار):٩٤(الأسف والأسى):٦١٢(القعود والجلوس): ٦١٨(القضم والخضم): ٧٦٦(النعاس والوسن): ٣٦٢(المكث واللبث):٣٧٠(الدهر والأبد والزمان): ٤٤٤(المطرد والغالب والكثير):٥٩٢(القلب والفؤاد):٥٩٢.

[٦٥]) ينظر: العين: الخليل: ٥/ ٢٣١، ومعجم مقاييس اللغة: ابن فارس: ١/ ٣٨، وفقه اللغة: الثعالبي: ٣٤٠.

[٦٦]) ينظر: مفردات ألفاظ القرآن: ٥٩.

[٦٧]) ينظر: غريب القرآن: زيد بن علي: ٣٤٥، وزاد المسير في علم التفسير: ابن الجوزي: ٦/ ٣٩.

[٦٨]) ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن: الطبري: ٢٣/ ١١٧، والبيان في شرح غريب القرآن: ٢/ ١٤١.

[٦٩]) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: الطوسي: ٨/ ٢٥٨، وتحفة الأريب بما في القرآن من الغريب: أبو حيان الأندلسي:٣٨.

[٧٠]) تفسير الصافي: الفيض الكاشاني: ٤/ ٢٨٣.

[٧١]) ينظر: الميزان في تفسير القرآن: الطباطبائي: ١٧/ ١٦٣.

[٧٢]) معجم لغة الفقهاء: د. محمد قلعجي: ٣٥.

[٧٣]) ينظر: العين: ٤/ ٤٦.

[٧٤]) معجم مقاييس اللغة: ١٠٣٠.

[٧٥]) الكليات: ٢٦.

[٧٦]) ينظر:العين: ٢/ ٨١٢، والصحاح: الجوهري:٥١٤، والقاموس المحيط: الفيروزآبادي:٤٠٦.

[٧٧]) ينظر: المفردات: ٤٠٤.

[٧٨]) العين: ١/ ٣٣٨.

[٧٩]) ينظر: الصحاح: ٢٠٧.

[٨٠]) ينظر: مفردات الفاظ القرآن: ٢١٦.

[٨١]) ينظر: العين:٣/ ١٣٨١، وأساس البلاغة: الزمخشري: ٤٧١.

[٨٢]) ينظر: الصحاح: ٨٥٢.

[٨٣]) مفردات الفاظ القرآن: ٦٢٨.

[٨٤]) ينظر: المصباح: ٢٩٠.

[٨٥]) الامتاع والمؤانسة / أبو حيان التوحيدي : ٣/١٠٥-١٠٦.

[٨٦]) الفروق اللغوية : ٢٩٦.

[٨٧]) نفسه : ٢٩٧.

[٨٨]) الكليات : ٤٢٦.

[٨٩]) نفسه: ٤٢٦.

[٩٠]) مفردات ألفاظ القرآن : ٤٠٤-٤٠٥.

[٩١]) الكليات : ٤٢٦.

[٩٢]) ينظر . لسان العرب (فرح) : ٣٩/٧.

[٩٣])المخصص : ١٩١/١.

[٩٤])نفسه : ٢٠٠/١.

[٩٥]) بصائر ذوي التمييز : ٥٤٥/٢.

[٩٦]) العين (خوف):١/٣٣٤ .

[٩٧]) ينظر . الصحاح (خوف) : ٣٣٥.

[٩٨]) ينظر . أساس البلاغة (خوف) : ١٧٥.

[٩٩]) ينظر . المصباح المنير (خوف) : ١١٨.

[١٠٠]) ينظر . مفردات ألفاظ القرآن : ٣٠٣ .

[١٠١]) ينظر . لسان العرب (خوف) : ٩٩/٩.

[١٠٢]) ينظر . العين (خشي) :١/ ٤٩٢.

[١٠٣]) ينظر . الصحاح (خشي) : ٣٠٨ .

[١٠٤]) ينظر . مفردات ألفاظ القرآن : ٢٨٣.

[١٠٥]) أساس البلاغة (خشي) :١٦١.

[١٠٦]) ينظر . التعريفات / الشريف الجرجاني : ٩٨ ، و التوقيف على مهمات التعاريف / المناوي : ٣١٤.

[١٠٧]) ينظر . البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن / : ٨٥.، وتفسيرا الرازي : ١٩/ ٤٢.

[١٠٨]) ينظر : التحقيق في كلمات القرآن: المصطفوي: ٣/ ٧٣.

[١٠٩]) الفروق اللغوية:٢٧.

[١١٠]) ينظر: الكليات: ٣٥٦.

[١١١]) نفسه: ٣٥٦.

[١١٢])ينظر: مجمل اللغة: ١/٢٩٠.

[١١٣])ينظر: جمهرة اللغة:٣/٢٣٧.

[١١٤])ينظر: التحقيق في كلمات القرآن الكريم::٣/ ١٦١.

[١١٥])ينظر: التحقيق في كلمات القرآن الكريم::٣/ ٧٤.

[١١٦])ينظر: الفائق في غريب الحديث: ٢/ ٤٢،٤٩ .

[١١٧])بصائر ذوي التمييز: ٢/ ٥٤٥.

[١١٨])ينظر: العين: (ولي): ٨/٣٦٥-٣٦٦، ولسان العرب:(ولي): ١٥/ ٤٠٦-٤١٥.

[١١٩])ينظر: معجم مقاييس اللغة: (عرض): ٤/ ٢٦٩-٢٧٨، ولسان العرب(:عرض): ٧/ ١٦٥-١٦٧.

[١٢٠])ينظر:الأشباه والنظائر في القرآن: مقاتل بن سليمان:١٥٩-١٦٠، ووجوه القرآن: النيسابوري:٨٥ .

[١٢١]) مفردات الفاظ القرآن: الراغب: ٨٨٦-٨٨٧، وينظر: بصائر ذوي التمييز: ٥/ ٢٨٢.

[١٢٢]) مفردات الفاظ القرآن: الراغب: ٥٥٩.

[١٢٣]) ينظر:التحقيق في كلمات القرآن:: ١٣/ ٢٢٩ .

[١٢٤]) ينظر:الكليات:٢٣.

[١٢٥]) الكليات: ٢٣.

[١٢٦]) قال الشيخ الطوسي:" اختلفوا فيمن وصفه الله تعالى بذلك ، فقال كثير من المفسرين وأهل الحشو : إنَّ المراد به النبي (ص)وآله ...وهذا فاسد ؛ لأنَّ النبي(ص)وآله قد أجلَّ الله قدره عن هذه الصفات ، وكيف يصفه بالعبوس والتقطيب وقد وصفه بأنَّه ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾القلم:٤، وقال: ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ آل عمران:١٥٩..." التبيان في تفسير القرآن: ١٠/ ٢٢٠

[١٢٧]) الكليات: ٢٣.

[١٢٨]) إصلاح المنطق: ابن السكيت: ١٥٠.

[١٢٩]) أدب الكاتب: ٢٨-٢٩.

[١٣٠]) ينظر: لسان العرب: (فيا): ١/ ١٢٤-١٢٥.

[١٣١]) الفروق اللغوية: ٣٤٤.

[١٣٢]) ينظر: مفردات الفاظ القرآن: ٥٣٥.

[١٣٣]) شرح درَّة الغواص في أوهام الخواص: الخفاجي:١٣٤.

[١٣٤]) ينظر: الكليات: ٥٠٠-٥٠١.

[١٣٥]) ينظر: الكليات:٥٠١.

[١٣٦]) المزهر في علوم اللغة وأنواعها: السيوطي: ١/ ٣٩٩-٤٠٠.

[١٣٧]) ينظر: الزاهر في معاني كلمات الناس: الرازي: ٢/ ٧٤، والروض الأُنف: الأندلسي: ٣، ١٥٩.

[١٣٨]) النوادر في اللغة:٢٢١.

[١٣٩]) نظام الغريب: عيسى بن إبراهيم الربعي:١٨٩.

المصادر والمراجع

- أبو هلال العسكري وآثاره في اللغة:أ.د.علي كاظم المشري، دار كيوان ، دمشق، سوريا،ط١،٢٠١٠م
- أدب الكاتب، ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت٢٧٦هـ)، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٤ مطبعة السعادة، مصر، ١٣٨٢هـ- ١٩٦٣م.
- أساس البلاغة، الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر (ت٥٣٨هـ)، دار صادر، بيروت، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
- الأشباه والنظائر في القرآن الكريم / مقاتل بن سليمان البلخي (ت ١٥٠هـ) ، دراسة وتحقيق : د. عبد الله محمود شحاته ، ط٢ ، مصورة عن الطبعة الأولى ، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
- إصلاح المنطق / أبو يوسف يعقوب بن إسحاق ابن السكيت (ت ٢٤٤هـ) ، تحقيق : احمد محمد شاكر ، وعبد السلام محمد هارون ، ط٤، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٤٩ .
- الأصول، د. تمام حسان، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٨م.
- الأعلام / خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي (ت ١٣٩٦هـ) ، ط/٥ عشر ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ٢٠٠٢ م .
- إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون،إسماعيل باشا البغدادي (ت١٣٣٩هـ)، استانبول، ١٩٤٥م.
- البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، الزملكاني(ت٦٥١هـ)، تحقيق: د.أحمد مطلوب ود. خديجة الحديثي، ط١، مطبعة العاني، بغداد، ١٣٩٤هـ.

- بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز/مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت ٨١٧هـ) ، تحقيق : محمد علي النجار ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة
- بهجة الخاطر ونُزهة الناظر في الفروق اللغوية والاصطلاحية / الشيخ يحيى بن حُسين بن عشيرة البحراني (ت ٩٤٠هـ أو بعدها) ، تحقيق :السيد أمير رضا عسكري زاده ، ط١ ، مؤسسة الطبع والنشر التابعة للأستانة الرضوية المقدسة، ١٤٢٦هـ.
- البيان في شرح غريب القرآن / الحجة القاسم بن الحسن محيي الدين ، تحقيق : مرتضى الحكمي ، مطبعة النجف ، النجف ، ١٣٧٦هـ – ١٩٥٦م
- تاج اللغة وصحاح العربية /أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (ت في حدود ٤٠٠هـ) ، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار ، ط/٤ ، دار العلم للملايين – بيروت ، ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧ م .
- تاريخ الأدب العربي، كارل بروكلمان، ترجمة: د. عبد الحليم النجار، ط١، دار المعارف، مصر، ١٩٧٧م.
- تاريخ آداب اللغة العربية / جرجي زيدان،(د.ط) ، مطبعة الهلال ، مصر ، ١٩٠٤م
- التبيان في تفسير القرآن / أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت٤٦٠هـ) ، تحقيق وتصحيح : احمد حبيب قصير العاملي ، ط١ ، دار إحياء التراث العربي ، ١٤٠٩هـ.
- تحفة الأريب بما في القرآن من الغريب / أثير الدين أبو حيان الأندلسي (ت٧٤٥هـ) ،تحقيق : د.أحمد مطلوب ود. خديجة الحديثي ، ط١، مطبعة العاني، بغداد ،١٣٩٧هـ – ١٩٧٧م .

- التحقيق في كلمات القرآن الكريم (يبحث عن الأصل الواحد في كل كلمة وتطوره وتطبيقه على مختلف موارد الاستعمال في كلماته تعالى) / العلامة المصطفوي ، ط/١ ، مطبعة اعتماد ، طهران ، ١٣٨٥هـ .
- الترادف في الحقل القرآني/ د. عبد العال سالم مكرم ، ط/١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٩م .
- الترادف في اللغة / حاكم مالك لعيبي ، (د.ط) ، دار الحرية ، بغداد ، ١٩٨٠ .
- التعريفات /علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت٨١٦ هـ) ، ط/١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ١٩٨٣م
- تفسير الرازي، محمد بن عمر (ت٦٠٦هـ)، دار الكتب العلمية، طهران، ط٢، د. ت.
- تفسير الصافي / فيلسوف الفقهاء المولى محسن الملقب بالفيض الكاشاني (ت ١٠٩١هـ) ، تحقيق : حسين الأعلمي ، مكتبة الصدر، ط ٢، مؤسسة الهادي ، قم، ١٤١٦هـ .
- تهذيب اللغة، الأزهري، أبو منصور محمد بن احمد (ت٣٧٠هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٦٧م.
- التوقيف على مهمّات التعاريف، معجم لغوي مصطلحي، محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، بيروت– لبنان، ، ط١، ٢٠٠٢م.
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ)، تح:محمود محمد شاكر، مراجعة:أحمد محمد شاكر، دار المعارف، مصر. (د.ت)
- جمهرة اللغة، ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن، (ت٣٢١هـ)، تح:د. رمزي منير بعلبكي، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ، ١٩٨٧م.
- الخصائص ، ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢هـ)تح: محمد علي النجار، ط٢، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ، ١٩٦٣م.

- دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية، ١١٩٧٢م.
- الروض الأُنف في تفسير السيرة النبوية، السهيلي عبد الرحمن بن عبد الله الاندلسي(ت٥٨١هـ)، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ١٣٩١هـ.
- زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد القرشي البغدادي (ت٥٩٧هـ)، ط١، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، ١٣٨٤هـ
- شرح درَّة الغواص في أوهام الخواص: شهاب الدين الخفاجي(ت١٠٦٩هـ)، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، ١٩٢٢هـ.
- العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ) ، تحقيق : د . مهدي المخزومي ود . إبراهيم السامرائي ، ج١، مطابع الرسالة – الكويت، ١٩٨٠. ج٢، دار الحرية للطباعة – بغداد، ١٩٨١
- غريب القرآن / المنسوب إلى الشهيد زيد بن علي عليه السلام (ت١٢٢هـ أو١٢٣هـ) ،تحقيق : محمد جواد الحسيني الجلالي ، ط٢، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي،١٤١٨هـ
- الفائق في غريب الحديث : أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت٥٣٨هـ) ، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين ، ط١، دار الكتب العلمية ، بيروت– لبنان ، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م .
- فرائد اللغة(الجزء الأول في الفروق) الأب هنريكوس لامنس اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت، ١٨٨٩م.
- فروق اللغات، نور الدين بن نعمة الله الجزائري(ت ١١٥٨هـ)، تحقيق: أسد الله الاسماعيليان، مطبعة النجف، ١٣٨٠هـ.
- الفروق اللغوية في العربية:أ. د. علي كاظم مشري، دار الصادق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م

- الفروق اللغوية/أبو هلال العسكري (ت٤٠٠هـ) ، تحقيق :محمد إبراهيم سليم ، ، (د.ط) ، دار العلم والثقافة ، القاهرة ، ١٩٩٨م.
- فقه اللغة وخصائص العربية،محمد المبارك،ط٧، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت ١٤٠١هـ.
- فقه اللغة وسر العربية، أبو منصور الثعالبي(ت٤٢٩هـ)، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٩٢هـ.
- في اللهجات العربية / د.إبراهيم أنيس ، مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة .
- القاموس المحيط، الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب(ت٨١٧هـ)، دار الجيل، بيروت.
- كشاف اصطلاحات الفنون، التهانوي، محمد بن علي الفاروقي(ت١١٥٨هـ)، تح:لطفي عبد البديع، مراجعة :أمين الخولي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٢م.
- الكُلّيات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية) / أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي (ت ١٠٩٤هـ) ، تحقيق :عدنان درويش ومحمد المصري ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، ١٩٨٢م.
- لسان العرب، ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (ت ٧١١هـ)، دار صادر للطباعة والنشر، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٧٥هـ-١٩٥٦م.
- مجمل اللغة، ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس، دارسة وتحقيق :زهير عبد المحسن سلطان، ط٢ ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٦هـ -١٩٨٦م.
- محيط المحيط ، بطرس البستاني، طبعة جديدة ، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٣م.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، تح:محمد جاد المولى، ومحمد علي البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل ودار الفكر بيروت، لبنان. (د.ت)

- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (ت٧٧٠هـ) نشر مؤسسة دار الهجرة، قم. (د.ت)
- معجم الفروق اللغوية الحاوي لكتاب أبي هلال العسكري وجزءا من كتاب السيد نور الدين الجزائري ، تح : مؤسسة النشر الاسلامي . قم ، ط٦ ، ١٤٣٣هـ .
- معجم لغة الفقهاء عربي – انكليزي مع كشاف انكليزي – عربي بالمصطلحات الواردة في المعجم/ أ . د محمد روا قلعة جي و د. حامد صادق قنيبي ، ط١ ، دار النفائس ، بيروت – لبنان ، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م ، ط٢،١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م .
- معجم مقاييس اللغة / أبو الحسين احمد بن فارس بن زكريا (ت٣٩٥هـ) ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م .
- مفاتيح العلوم / ابو عبد الله محمد بن احمد بن يوسف الكاتب الخوارزمي ، تحقيق ونشر : إدارة الطباعة المنيرية ، مصر ، ١٣٤٢هـ
- مفردات ألفاظ القرآن / الراغب الأصفهاني (ت٤٢٥هـ) تحقيق : صفوان عدنان داوودي ، دار القلم – دمشق ، الدار الشامية – بيروت ، ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٠م
- المقتضب ، المبرد، تحقيق: عبد الخالق عضيمه، مؤسسة دار التحرير للطبع، القاهرة، ٣٨٦هـ.
- الميزان في تفسير القرآن / العلامة محمد حسين الطباطبائي (ت ١٤٠٢هـ) ، منشورات جماعة المدرسين ، قم المقدسة ، (د. ت) .
- نظام الغريب: عيسى بن إبراهيم الربعي (ت٤٨٠هـ)، تحقيق: برونله، مطبعة هندية، بمصر.
- النوادر في اللغة / أبو زيد سعيد بن أوس بن ثابت الأنصاري (ت٢١٥هـ) ، صححه : سعيد الخوري الشرتوني اللبناني ، دار الكتاب العربي ، بيروت – لبنان .

- وجوه القرآن / ابو عبد الرحمن إسماعيل بن احمد الحيري النيسابوري (ت ٤٣١هـ) تحقيق : د.نجف عرشي ، ط١ ، مؤسسة الطبع التابعة للأستانة الرضوية المقدسة ، مشهد ، ١٤٢٢هـ.

قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية

الباحثة : إيمان بنت زكي عبد الله أسرة

أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة أم القرى

كلية التربية بقسم التربية الاسلامية والمقارنة

تأريخ الطلب: ٩/٤/ ٢٠٢٠

تأريخ القبول: ٢٣/ ٤/ ٢٠٢٠

البريد الالكتروني : ezosrah@uqu.edu.sa

osrah-eoe@hotmail.com

ملخص البحث

يرتبط علم التربية الإسلامية ومنهجها التربوي بعلم المقاصد الشرعية ارتباطاً جوهرياً ؛ لكون الشريعة الإسلامية هي المصدر الأساسي لبناء المنهج التربوي وخبراته المربية للإنسان، ولكي يتم تحقيق التنمية المتوازنة لجوانب شخصيته وفق ما يحقق الغاية الربانية من وجوده ؛ فإنه ينبغي أن تتفق مقاصد المنهج التربوي مع مقاصد المشرع ، وهذا يتطلب ارتكازه على قواعد مستنبطة من علم المقاصد الشريعة؛ لذا تمثل الهدف الرئيس من البحث في استنباط قواعد المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية ، وتمثل منهج البحث في المنهج الأصولي الاستنباطي، ولقد توصل البحث لأبرز النتائج التالية:

١- يزود علم المقاصد المنهج التربوي بعدة مبادئ ركيزة لبناء الخبرات التربوية .

٢- إن أهداف المنهج التربوي لابد أن تتسم بالشمولية والتكاملية والتوازن وفق اعتبار عموم التشريعات والخبرات التربوية وخصوصيتها الوارد في علم المقاصد الشرعية .

٣- يرتكز بناء المنهج التربوي وفق قاعدة الحفظ السلبي والايجابي للضروريات الخمس على بعدين تأسيسي نمائي، ووقائي علاجي .

٤- إن بناء المنهج التربوي وفق قاعدة تحقيق المنهج التكاملي يسهم في تقديم خبرات تربوية متكاملة وشاملة.

٥-إن قاعدة الترتيب المقاصدي للخبرات التربوية تمكن المنهج التربوي من تقدير الأولويات التربوية وفق اعتبار الأقوى تأثيراً على المتربي.

٦-إن ارتكاز المنهج التربوي على قاعدة رفع الحرج والمشقة يكفل تحقيق مصالح المتربين ودفع المفاسد عنهم.

٧-يرتكز المنهج التربوي للتأديب والتوجيه على قاعدة جلب المصالح ودفع المفاسد.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة مصممي المناهج التربوي لضرورة بناء خبرات المنهج وفق بعدين تأسيسي نمائي، ووقائي علاجي، كما توصي الباحثة المربين لضرورة تقويم سلوكيات المتربين وفق اعتبار إصلاح الأصول قبل إصلاح الفروع .

الكلمات المفتاحية : المقاصد الشرعية ، قواعد المنهج التربوي ، الخبرات التربوية ، القواعد المقاصدية

Abstract

The science of Islamic education and its educational curriculum are intrinsically linked to the science of legitimate purposes. The fact that Islamic law is the primary source for building the educational curriculum and its pedagogical experiences, and for balanced development of aspects of his personality to be achieved according to what achieves the divine purpose of his existence; The purposes of the educational curriculum should be consistent with the aims of the legislator, and this requires that it be based on rules drawn from the purposes of Sharia law. Therefore, the main

objective of the research was to derive the rules of the educational curriculum from the science of legitimate intentions, and the research methodology was represented in the deductive fundamentalist approach, and the research reached the most prominent following results:

1- Makassed science provides the educational curriculum with several basic principles for building educational experiences.

2- The goals of the educational curriculum must be comprehensive, complementary and balanced according to the consideration of the general educational legislation and experiences and their specificity contained in the science of legitimate purposes.

3- Building the educational curriculum according to the rule of passive and positive preservation of the five essentials is based on two dimensions: developmental and preventive, curative.

4- Building the educational curriculum according to the base of achieving the integrative curriculum contributes to providing integrated and comprehensive educational experiences.

5- The Maqasid base of educational experiences enables the educational method to estimate educational priorities

according to the strongest influence on the educator.
6 - The educational curriculum is based on the basis of lifting the embarrassment and hardship, ensuring that the interests of the educators are fulfilled and that the spoils are paid off.
7- The pedagogical approach to discipline and guidance is based on bringing interests and paying off evil.

In light of these results, the researcher recommends educational curriculum designers to the necessity of building curriculum experiences according to two foundational developmental and preventive therapeutic dimensions.

مقدمة :

الحمد لله المتفرد بعظمته وكبريائه ومجده ، المدبر للأمور بمشيئته ، المشرع لمنهجه الشرعي وفق مقاصد سامية متناسقة راعت حفظ مصالح الفرد والجماعة وأهدافها في الدارين ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له في ألوهيته وربوبيته وفضله ، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله خير داع إلى هداه . أما بعد ...

إن عملية التربية الإسلامية عملية قصدية غائية تديرها أهداف تنبثق من الشريعة الإسلامية التي تنتظم كافة تشريعاتها وتتناسق فيما بينها محققة الغاية الكبرى للشارع الحكيم سبحانه وتعالى التي تتمثل في تحقيق العبودية التامة لله تعالى . قال تعالى : ﴿وَمَا خَلَقتُ ٱلجِنَّ وَٱلإِنسَ إِلَّا لِيَعبُدُونِ﴾ (القرآن الكريم ، الذاريات ، ٥٦) ، فالإنسان لم يخلق عبثاً إنما خلق لغاية كبرى وهو مسؤول عن مدى تحقيقه لها . قال تعالى : ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾(القرآن الكريم

،المؤمنون،١١٥) ، ولكي يبلغ الإنسان هذه الغاية الكبرى أنزل الله إليه المنهج الإسلامي القويم المرتكز على المقاصد الشرعية الأصلية والتبعية التي تكفلت بحفظ الكيان الإنساني بحفظ ضروريات بقائه الخمس ، كما عنيت باستثمار قدراته ، وتنمية كافة جوانب شخصيته والارتقاء بجودة تفاعله في مختلف مجالات الحياة ؛كي يتمكن من عمارة الأرض وإصلاحها بإقامة المنهج الإسلامي." فحينما كان المقصد من الخلق والايجاد هو تحقيق العبودية التامة لله تعالى فقد أنزل الله سبحانه وتعالى على عباده منهجاً شرعياً تربوياً يوجه طاقات العباد وقواهم لما فيه الصلاح والرشاد في الدارين " (حكمي ، ١٤١٠، ج١، ص٨٠) .

فالتربية الإسلامية تستقي منهج تربيتها من المنهج الإسلامي المتكامل المتوازن الذي يستغنى به عن غيره ولا يستغنى عنه فهو صالح لكل زمان ومكان ، نافع للبشرية بأسرها ؛ تبعاً لدقة العناية الإلهية بالتشريعات الإسلامية المربية المرتكزة على مقاصد عظيمة متصلة بالمقصد الأعلى من خلق الوجود الكوني والإنساني ، فالقصد من هذا الوجود الاستخلاف الإنساني على الأرض ، والقصد من الاستخلاف إقامة منهج الله سبحانه وتعالى المتضمن لمقاصد أساسية وفرعية تهدف تحقيق النفع والصلاح ودفع الفساد والضلال وحماية المجتمع منه، وهذا كله يعلي من مكانة المقاصد الشرعية فهي كيان متصل ببعضه كالجسد الواحد يعلو هامته مقصد أساسي مداره تحقيق العبودية الخالصة لله وتتفرع منه أركان وفروع كل منها يسهم بمقاصد تقوي الالتزام بالمقصد الأعلى الذي يربط الكيان الإنساني بأصل نشأته والحِكمة من وجوده ، فأحكام الشريعة ومقتضياتها ترتكز على مقاصد شرعية تسهم في تكوين الأثر الفعال للأداء العقدي والتعبدي والأخلاقي مع كل ما يحيط بالإنسان حيث تكسبه أثراً نافذاً للذات الممتثلة وسواها من العناصر التي تتفاعل معها هذه الذات؛ ولذا فإن فقه الإنسان بالمقاصد الشرعية فقه يؤثر على كافة مجالات حياته ؛ حيث يكسبه ارتباطاً جوهرياً بتحكيم الشريعة في كافة مجالات حياته ، فإذا هي مكفولة بشكل يأمن فيه المسلم على ذاته وغيره من كل مظهر من مظاهر الفساد والاضرار بالإنسانية ، كما أن للمقاصد دوراً في تحقيق القناعة الفكرية للإنسان بأهمية الامتثال للشريعة الإسلامية وأحكامها بفهم المغازي والحِكم التشريعية ، وليس الفهم

الأجوف الذي يورث الضلال والانحراف والتشكيك في الدين الإسلامي ، فكل أمر شرعي مبني على علة مرتبطة ومتصلة بالمقاصد الشرعية ، كما أن المقاصد تكسب المفاهيم الشرعية والعبادات ضوابط لا تخرجها عن حدودها على نحو يبعدها عن قيمتها المعتبرة في الإسلام وأغراضها الشرعية.

ووفق ذلك فإن التربية الإنسانية يتوقف صلاحها على مدى التزامها بتوجيه مقاصد المتربين وفق مقاصد الشريعة الإسلامية بتلاؤم وتوافق ، وبناء قناعتهم بكل تشريع اسلامي ببيان المقصد الشرعي منه ؛ مما يساعد على تنشئة القوى الناهضة بالأمة الإسلامية عقدياً وعلمياً، فلقد أرفت الأفنان ودانت القطوف ونضجت الثمار بقوى إنسانية أشادت حضارة إنسانية إسلامية لا مثيل لها و لم يشهد لها الكيان الإنساني مثيلاً حينما قامت التربية الإنسانية بتفعيل مقاصد الشريعة الإسلامية تفعيلاً قوياً في منهج تربيتها ، فقد حاذت العصور الإسلامية التي بدأت منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم وامتدت عصوراً مديدة حتى عصر النهضة الإسلامية جيلاً منيعاً حصيناً قوياً . ووفق ذلك فإن التربية الإنسانية يتوقف صلاحها على مدى التزام منهجها التربوي بتوجيه مقاصد المتربين وفق مقاصد الشريعة الإسلامية بتوائم وانسجام يضمن تحقيق أهداف وآمال وطموحات المجتمع بما يتفق مع الغاية الكبرى للمنهج الإسلامي ؛ مما يساعد على تنشئة القوى الناهضة بالأمة الإسلامية عقدياً وعلمياً وحضارياً.

إلا أن وضع التربية في العصر الحديث بدت فيه مظاهر الضعف في ارتكاز المنهج التربوي وبناء خبراته على المقاصد الشرعية مما أثر سلباً على عقيدة وأخلاق وسلوك المتربين بالبعد عن الالتزام القوي والتمسك الصحيح والتفعيل الشامل للمنهج الإسلامي في مجالات حياتهم .

وهذا ما جعل الباحثة تتجه نحو ربط علم المقاصد الشرعية بالمنهج التربوي بإقامته على قواعد مستنبطة من علم المقاصد الشرعية ؛لكون المنهج التربوي هو حجر الأساس في العملية التربوية والموجه الركيز لعناصرها ؛ لذا فإن سلامة بنائه على قواعد أصيلة وسلامة انتقاء خبراته التربوية وترتيبها وفق ما يتفق مع المقاصد الشرعية سيحسن من جودته وجودة أداء المتربي وجودة المخرج التربوي .

مشكلة الدراسة : يرتبط علم المقاصد الشرعية بالمنهج التربوي ارتباطاً جوهرياً ؛ لكون الشريعة الإسلامية هي المصدر الأساسي لبناء المنهج التربوي وخبراته وإصلاح الخلل الواقع فيها ، ولكون المنهج التربوي هو المسؤول عن توجيه مقاصد المتربين وفق المقاصد الشرعية التي تكفل بلوغهم للغاية الكبرى من خلقهم . وفي الحقيقة إن المنهج التربوي في العصر الحالي في حاجة ماسة للارتكاز على قواعد أصيلة مستنبطة من علم المقاصد الشرعية حيث دعى (عبد الله ، ٢٠١٧) للخروج من أزمة الأمة الواقعة في العملية التعليمية بضرورة " الالتفات حول منهج إسلامي رشيد موحد على مستوى العالم الإسلامي شرقه وغربه مبني على مقاصد الشريعة الإسلامية يشتمل على العلوم الدينية والعلوم المدنية ويقوم على معايير ومبادئ نابعة من عقيدتنا معبرة عن ثقافتنا منضبطة بمقاصد شريعتنا دون تعظيم للأخرين أو الافتتان بهم"(١٠٢) ، إلا إن التربية لا تستطيع صهر كل المجتمعات الإسلامية في مختلف الأمصار في منهج تعليمي واحد ، لكن يمكن إقرار قواعد مشتركة لانتقاء خبراته التربوية وفق المقاصد الشرعية فهذا أقرب للواقع .

وبالنظر لواقع المنهج التربوي المعاصر نجد أن خبراته التربوية تركز على الجانب العلمي بشكل أكبر من الجوانب الأخرى وخاصة الجانب الأخلاقي ، وهذا لا يتناسب مع احتياجات المتربي وطبيعة تكوينه التي تتطلب خبراته تربوية متنوعه ، وإن القواعد المستنبطة من علم المقاصد الشرعية تدعم عملية انتقاء المنهج التربوي للخبرات التربوية كماً ونوعاً ، بحيث تكون خبرات ذات طابع شمولي تكاملي في تحقيق التنمية العقدية والفكرية والأخلاقية والعملية والعلمية ، حيث يؤكد (حسن ، ١٤٣٠) " أنه يجب على المنهج أن يشبع حاجات المتعلمين ، ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للطلاب وتوقعاتهم وقدراتهم المتباينة، وربط المنهج بمتطلبات الحياة وإمكانية الطلاب لاستخدام المعلومات والاستفادة منها ، فالمناهج التربوية ليست مجرد تشكيلة من المواد الدراسية بل هي مكون

أساسي لإستراتيجية تربوية تهدف لإصلاح النظام التربوي ولا شك أن مراجعة المناهج التربوية يهدف إلى تحسين مواءمتها مع المتغيرات المحلية الحالية والمستقبلية للمجتمع " (ص٢٧-٢٨)

إن تأسيس وترتيب الخبرات التربوية في المنهج التربوي يفتقر لنسق معرفي متألف يراعي فيه تقديم الأولويات التربوية وفق اعتبار المشرع سبحانه وتعالى العليم الخبير بالنفس الإنسانية واحتياجاتها ، وأولويات إصلاحها وتنميتها ، فلا يقدم ماحقه التأخير ولا يأخر ما حقه التقديم وهذه سمة أساسية من سمات المنهج التربوي القادر على إصلاح المتربي بإصلاح الركائز العقدية والفكرية ومن ثم الأخلاقية والسلوكية التعبدية فيه ، فالمنهج التربوي إن لم يراعي ذلك في ترتيب خبراته فإنه سيكون غير قادر على إصلاح المتربي وتنميته وتغير سلوكه وفق الأهداف المخطط لها .

كما أن المنهج التربوي في الواقع المعاصر يفتقر لهذه القواعد لتقوية عملية بنائه لأهدافه التربوية ؛ لتكون أهداف شاملة متكاملة متوازنة تتناسق مع مقاصد الشريعة الإسلامية وتكفل تحققها ، مما يمكنه من التصدي لتحديات التربية في العصر الحالي سواءً ما اتصل منها بالجانب الفكري والمفاهيمي ، أم بالجانب العقدي والسلوكي والخلقي للمتربين ، فلقد أورد (بولوز ، د.ت) أن بناء المناهج على أساس المقاصد الشرعية يمكن أن يؤهل المنظومة التربوية لمواجهتها كثير من التحديات التربوية المعاصر التي يختلط فيه ما هو عقائدي مع ما هو سلوكي ، وذكر من بينها " تحدي الميوعة والانحلال ، تحدي قوة التمسك بالدنيا والغفلة عن الأخرة ، تحدي التدني الأخلاقي ، تحدي التفريط في العبادات ، تحدي التطرف والغلو ..." (١٨٤-١٨٥) .

وتبرز أهمية استناد المنهج التربوي على قواعد مستنبطة من علم المقاصد في كونها تدعم عملية تفعيل الشريعة الإسلامية في الواقع التربوي ، و قياس ما يستجد من النوازل التربوية على نظائرها بناءً على ادراك العلل والحكم الشرعية مما يحسن من جودة المنهج التربوي . كما أنها تجعله متصفاً بالأصالة والمعاصرة ، حيث تمكنه من الحفاظ على أصالته بتوضيح الثوابت التربوية الواقعة في مرتبة الضروريات ، وفي ذات الوقت تمكنه من تطوير الفروع دون مساس بالأصول والثوابت ؛ مما يكفل تحقيق التفاعل

الإيجابي مع التقدم العلمي والتقني والحضاري وفق منهجية علمية تدعم حفظ مقاصد الشريعة الإسلامية وتكفل حماية المنهج التربوي من الانغماس في مقاصد لمعارف وعلوم غربية تتعارض مع مقاصد الشريعة الإسلامية ، فالشريعة الإسلامية كفلت للمؤمن خصائص البقاء الأمثل والأنفع بما حققه منهجها من مقاصد سامية كفلت للمنهج التربوي الصلابة والقوة والثبات على الأصول والثوابت العقدية والخلقية التي لا تتبدل كما شرعت له منهجية منضبطة تمكنه من الاستفادة من المستجدات وفق ضابط عدم التعارض مع المقاصد الشرعية. حيث يرى (عبد الله ، ٢٠١٧) " تحديد السياسات العليا للعملية التعليمية بحيث تتواءم وروح الشريعة الإسلامية فلا معنى مثلا من تدريس نظرية كنظرية دارون في معاهدنا إلى الآن رغم أن البلاد التي انتجت تلك النظرية ترفضها الآن رفضا مطلقا ... ، ولا معنى لجعل مادة التربية الدينية مادة هامشية لا قيمة لها عند الطالب " .(١٠٦)

ووفق ذلك فإن علم المقاصد الشرعية علم وثيق الصلة ببناء المنهج التربوي ؛ لكون المنهج التربوي في المجتمع الإسلامي في كافة المؤسسات التربوية والاجتماعية ، لابد أن يرتكز في بناءه على قواعد تكفل حفظ المقاصد الشرعية وتحقيقها ؛ ليكون قادراً على تحقيق الغاية العظمى من التشريعات الإسلامية ، و ليكون صالحاً للتربية الإنسانية في كل زمان ومكان ، وقادراً على تهيأت القوى الانسانية للامتثال للأحكام الشرعية والثبات عليها بقناعة ووعي بالمقاصد الشرعية ، فمتى ما راعى المنهج التربوي هذه القواعد تمكن من مواكبة متطلبات عصره ومواجهة التحديات التربوية ، وتمكن من تكوين شخصية إنسانية قويمة قادرة على القيام بدور الخليفة لله على وجه الأرض وفق منهجه وشرعه فهو مستخلف على كل ما سخره الله له مسؤول محاسب عن مقاصده في كافة تعاملاته وسلوكياته وليس كائن أهوج يسير بلا منهج يقوم اعوجاجه .

ووفق ذلك توجه اهتمام البحث الحالي بتحقيق الهدف الرئيس التالي: ما قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية ؟

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤل الرئيس المتمثل فيما يلي :

ما قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية ؟

ويثير هذا التساؤل العديد من التساؤلات الفرعية التالية :

س١: ما أبعاد علم المقاصد الشرعية ؟

س٢: ما المكانة التربوية لعلم المقاصد الشرعية ؟

س٣: ما أقسام علم المقاصد الشرعية ومراتبها ؟

س٤: ما أهم القواعد المقاصدية لدى ابن تيمية ذات الصلة بالمنهج التربوي ؟

س٥: ما قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية؟

أهداف البحث : يتمثل الهدف الرئيس للبحث في **استنباط قواعد المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية**. إلا أن الوصول لتحقيق هذا الهدف متوقف على تحقيق الأهداف التالية :

١- تحديد أبعاد علم المقاصد الشرعية .

٢- بيان المكانة التربوية لعلم المقاصد الشرعية .

٣-توضيح أقسام علم المقاصد الشرعية ومراتبها.

٤- تحديد أهم القواعد المقاصدية لدى ابن تيمية ذات الصلة بالمنهج التربوي .

٥-استنباط قواعد المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية.

منهج البحث: إن المنهج العلمي الذي يكفل تحقيق البحث لأهدافه هو المنهج الأصولي الاستنباطي ، ويعرف (أمزيان ، ١٤١٣) المنهج الأصولي بأنه : "ذلك المنهج الذي نهجه علماء الإسلام في صياغة أفكارهم وثقافتهم وتصرفاتهم وفق الأصول الشرعية الكلية حتى تأخذ الصفة الدينية التي تستمد شرعيتها من عقيدة التوحيد ، وهو الميزان الذي توزن به كل المنطلقات والتصورات وتضبط به كل الآراء والفلسفات والمعتقدات مهما تعددت منابعها ومفاهيمها"(ص٤٠٠) ، وتعرفه (أسرة ، ١٤٣٧) بأنه ذلك المنهج " الذي يهتم بدراسة الأصول الإسلامية دراسة مستفيضة وعميقة تحليلية لغوية ومعنوية، نقدية ، استنباطية وبرهانية ؛ مما يحكم ربط أركان وفروع التربية الإسلامية بالأصول الشرعية الثابتة اليقينية " (١٩٨)، كما يعرف المنهج الاستنباطي الأصولي بأنه المنهج القائم على "استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن وقوة القريحة" (يالجين،١٤١٩،ص١٩) وفق قواعد فهم

النصوص الشرعية وقواعد الترجيح وقواعد الاستنباط التي وضعها علماء أصول الفقه الإسلامي والعلماء المسلمون. كما يعرف المنهج الاستنباطي في ميدان التربية بأنه " الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة" (فوده ،١٤١١،ص٤٢) . حيث عمدت الباحثة لجمع وضم أبعاد علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية ذات الصلة بالمنهج التربوي ، وفهمها فهماً تحليلياً وادراك العلاقات القائمة بين علم التربية وعلم المقاصد الشرعية ن ومن ثم استنباط قواعد المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية وبعض القواعد المقاصدية وتوظيفها في المنهج التربوي.

مصطلحات البحث :

أولاً : القواعد : القواعد في اللغة العربية جمع قاعدة وهي : " أصل الأس ، و القواعد : الإساس ، و قواعد البيت إساسه ، قال الزجاج : القواعد أساطين البناء التي تعمده " (ابن منظور،د.ت، ج٣ ، ص٣٦٢) ، والشاهد على هذا الأصل المعنوي في الذكر الحكيم قوله تعالى : ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ١٢٧﴾ (القرآن الكريم .البقرة. ١٢٧) وقوله تعالى : ﴿قَدْ مَكَرَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ مِنَ الْقَوَاعِدِ فَخَرَّ عَلَيْهِمُ السَّقْفُ مِنْ فَوْقِهِمْ وَأَتَاهُمُ الْعَذَابُ مِنْ حَيْثُ لَا يَشْعُرُونَ٢٦﴾ (القرآن الكريم، النحل، ٢٦) ، فالقواعد هي ركائز وأسس لإقامة واستقامة أي بناء سواءً أكان هذا البناء مادي أم معنوي .

ثانيا : المنهج لغة : " المنهاج : الطريق الواضح ، واستنهج الطريق : صار نهجاً ، و المنهاج : كالمنهج " (ابن منظور ، د.ت ،ج٢ ، ص٣٨٣) ففي الذكر الحكيم قال تعالى : ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ٤٨﴾ (القرآن الكريم ، المائدة ، ٤٨).

يعرف المنهج التربوي في المفهوم التقليدي : بأنه " مجموعة الحقائق والمعلومات والمفاهيم التي تعمل المؤسسة التعليمية على اكسابها للتلاميذ بهدف اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الأخرين والاستفادة منها " (حسن ، شوقي حساني : ٢٠٠٩م : ص٢٢) ، ونلاحظ أن مفهوم المنهج التقليدي يركز على الجانب العقلي والتحصيل العلمي ، ويغفل الجوانب

الأخرى في شخصية الإنسان وخاصة الجانب المهاري والمهني ، ولذا نجد أن الرؤية العالمية الجديدة توجهت لتوسيع مفهوم المنهج ، وركزت بشكل كبير على ضرورة اهتمام المنهج بالتنمية التكاملية لجوانب شخصية الانسان، وضرورة تضمنه لأنشطة تفاعلية .

مفهوم المنهج في المفهوم الحديث : يعرف المنهج وفق المفهوم الحديث الذي جاء متناسباً مع التطور العلمي والنمو المعرفي والتغير في الأدوار المسندة للمعلم والمتعلم . بأنه : " مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئوها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة الجوانب العقلية، والثقافية ، والدينية ، والاجتماعية ، والجسمية ، والنفسية ، والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات " (حسن ، ١٤٣٠، ص٢٥)، ويعرف **المنهج التربوي الإسلامي** بأنه " فلسفة الإسلام في تربية الفرد والجماعة المسلمة في ضوء توجيهات الكتاب والسنة " (كنعان ، ٢٠١٧،ص٣) .

التعريف الاجرائي للمنهج التربوي : يمكن للباحثة أن تعريف المنهج التربوي بأنه : مجموعة الخبرات التربوية المتكاملة المتفاعلة ، المخطط لها من قبل خبراء التربية والتعليم وفق أهداف محددة ، والمرتكزة في بنائها على الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية للمجتمع الإنساني ، والتي تقدمها المؤسسات التربوية على هيئة خبرات معرفية ومهارية ، و أنشطة صفية ولاصفية يقوم بها المتربي تحت اشراف المربي ، الهادفة تحقيق التنمية المتكاملة والمتوازنة لجوانب شخصية الإنسان ، والارتقاء بدوره التفاعلي الإيجابي مع مجتمعه ، وقدرته على التكيف الإيجابي مع مستجدات الحضارة الإنسانية ، والاسهام في حركة التنمية والتقدم والابتكار .

ثالثا : المقاصد الشرعية : يعرفها (ابن عاشور ،١٤٢١) بأنها : "المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة ، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغاياتها العامة والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها ، ويدخل في هذا أيضا معانٍ من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام ،ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها" (ص٥١).

التعريف الاجرائي لقواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية :

هي الأسس التربوية المستنبطة من علم المقاصد الشرعية التي يستند عليها منهج تربية الإنسان في بناء خبراته التربوية على نحو يكفل تحديد أهداف منهج التربية الاسلامية وترتيبها وفق مقاصد الشريعة الإسلامية و مراتبها ، وعلى نحو يكفل ضبط و توجيه الخبرات التربوية والعملية التربوية وعناصرها وفق قواعد مقاصدية ؛ مما يحقق للمتربي تنمية شخصيته تنميةً شاملةً متكاملةً متوازنةً ، و توجيه سلوكياته وضبط أخلاقه وفق مقاصد المنهج الإسلامي الأصيل.

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث في عنايته باستنباط قواعد لبناء المنهج التربوي وفق علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية ؛ مما يجعل المنهج التربوي والعملية التربوية متناسقة ومنسجمة ومحققه لمقاصد الشريعة الإسلامية التي كفلت صلاح الانسان في الدارين ، وحفظ قواه من التبدد على نحو يسهم في بناء شخصية إنسانية قادرة على أداء رسالة الاستخلاف على الأرض بمنهج الله بانسجام بين مقاصدها و مقاصد المشرع ، هذا الانسجام ينتج عنه استثمار مثالي وقوي لقدرات الانسان وطاقاته ؛ لذا جاءت عناية البحث بربط المقاصد الشرعية بالمنهج التربوي باعتباره الركن الركيز لتوجيه العملية التربوية ، ويمكن اجمال أهمية استنباط قواعد لبناء المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية فيما يلي :

١-يسهم في توجيه مصممي المناهج التربوية لبناء أهدافها في ضوء مقاصد الشريعة ،مما يحقق اتساق مقاصد التربية والمتربين مع مقاصد الشريعة الإسلامية.

٢-تمكن المربين والمخططين للمناهج التربوية من بناء وترتيب الخبرات التربوية المتضمنة للمنهج التربوي وفق الأولويات المعتبرة في مراتب المقاصد الشرعية مما يسهم في تحقيق صلاح الانسان والمجتمع والحضارة الإنسانية.

٣- تدعم المنهج التربوي والمربين بمنهجية إسلامية صحيحة لتقويم سلوك الانسان وإصلاح مظاهر الفساد والضلال في شخصيته ، ترتكز هذه المنهجية على تطهير وتزكية الأصول كشرط لصلاح الفروع الناتجة عنها ، فإن تعديل السلوك الإنساني من خلال المنهج التربوي يتطلب ترتيب خبراته التربوية وفق الترتيب الأصولي للمقاصد الشرعية الذي راعى الشارع سبحانه وتعالى فيه تقويم

وتزكية الأصول ومن ثم الفروع في الشخصية الإنسانية محققاً وفق ذلك تربية وقائية علاجية أصيلة وقوية تركز على البدء بحفظ وتقويم وتصحيح جوانب أساسية من شخصية الانسان يتوقف على استقامتها استقامة بقية الجوانب .

٤-تسهم في تمكين المربين من عملية الاجتهاد التربوي تبعا لإدراكهم للمقاصد الشرعية وضرورة اعتبارها في قياس المستجدات من الفروع على الأصول التي تتفق معها في الحِكمة والعلة التشريعية ؛ مما يكفل التفعيل الأمثل للشريعة الإسلامية في الواقع التربوي المعاصر ويزيد من ثقة وقناعة المتربين بتكاملية منهجهم الشرعي ووفائه لاحتياجاتهم .

حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة الموضوعية في استنباط قواعد المنهج التربوي من أقسام علم المقاصد الشرعية وبعض من القواعد المقاصدية التي أوردها ابن تيمية والتي قام بجمعها وضمها (البدوي،١٤٢١) في كتابه مقاصد الشريعة عند ابن تيمية ،كما ستقتصر الباحثة على قسمين من أقسام قواعد مقاصد الشريعة عند ابن تيمية وهي قواعد مقاصد الشارع ، وقواعد مقاصد المكلف .

الدراسات السابقة :

توصلت الباحثة لعدة دراسات سابقة تهتم بدراسة علم المقاصد الشرعية من الناحية الشرعية وبعض من الدراسات السابقة التي قامت بدراسة علم المقاصد الشرعية من الناحية التربوية ، إلا أن الباحثة ستقتصر على ذكر الدراسات السابقة التي ربطت بين علم التربية وعلم المقاصد الشرعية تبعا لتخصص الباحثة العلمي المتصل بالتربية الإسلامية وتبعا لاهتمام البحث الحالي بربط علم المقاصد بعلم التربية والمنهج التربوي ، ويمكن توضيح أبرز الدراسات السابقة التي ربطت بين علم المقاصد الشرعية وعلم التربية وفق مايلي :

البحث الأول : العملية التعليمية في ضوء المقاصد الشرعية : نقد وتحليل لكتاب أسلمة المعرفة للفاروقي ، للباحث (عبد الله ، ٢٠١٧) : يرتكز هدف البحث على الكشف عن

العلاقة بين العملية التعليمية والمقاصد الشرعية ، وتحليل واقع الأمة التعليمي كما صوره الفاروقي ، وتقديم حل من وجهة نظر الباحث لما حل بالأمة من انتكاسه تعليمية من خلال خطة عمل مقترحة ، ولقد استخدم الباحث المنهج التحليلي كما استخدم المنهج النقدي عند مناقشة أراء الفاروقي ، ولقد خلص البحث لأبرز النتائج التالية : افتقار الساحة الإسلامية الى مشروع تعليمي إسلامي واضح ورشيد ، حاجتنا لمراجعة طرائق السلف في التعليم وكذلك سير أعلام هذه الأمة وخاصة من جمع منهم بين العلوم الدينية والعلمية ، لابد أن تخرج ملامح المشروع التعليمي الإسلامي من الشريعة الإسلامية ومقاصدها ، وإن البداية الصحيحة لإصلاح العملية التعليمية تكون من الروضة فالابتدائية فالمتوسطة فالجامعة على التوالي.

ويفترق هذا البحث مع البحث الحالي في كونه يركز على دراسة العملية التعليمية في ضوء المقاصد الشرعية ، وينحو لدراسة الأزمة التي يمر بها من خلال رأي الفاروقي وإقرار خطة الإصلاح لما حل بالأمة من انتكاسه في العملية التعليمية برسم ملامح للمشروع التعليمي من الإشارات التي جاءت في تعليم الصبيان أو وصايا الآباء لأبنائهم أو من سير العلماء ، فهو يستقى معالم هذا المشروع من آراء العلماء وليس من تحليل علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية ، بينما يهتم البحث الحالي باستنباط قواعد للمنهج التربوي من علم المقاصد والقواعد المقاصدية لتكون أكثر معيارية وأشد أصالة تبعاً لأصالة المصدر المرتكز عليه .

البحث الثاني : مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية للباحث (بولوز ، د.ت)

لم يهتم الباحث بتوضيح هدف البحث تحديداً دقيقاً كما أنه لم يفصح عن المنهج المستخدم ،ولا عن أبرز النتائج إلا أن الباحثة اجتهدت في بيان ذلك من خلال قراءة البحث ؛ لكونه في مطلعه يقترب بشكل كبير من هدف البحث الحالي ، إلا أنه تبين للباحثة من خلال المعالجة العلمية للبحث أن البحث هدف التعريف بالمقاصد الشرعية ، وتفعيل المقاصد الشرعية في المناهج الدراسية للمرحلة

الأساسية والمتوسطة ، وأهمية ادماج المقاصد الشرعية في مواجهة التحديات التي تواجه المناهج ، وضرورة مراعاة المقاصد في مختلف جوانب المنظومة التعليمية وفق مايلي : الكفايات المسطرة للمراحل المختلفة ، مضامين المنهج وطرائق وأساليب التدريس ، تكوين المدرسين، البيئة المحيطة ،كما أورد قضايا وعناصر لتفعيل المقاصد الشرعية في المناهج الدراسية وذكر منها حضور المقاصد الشرعية على مستوى الموارد البشرية ، و المدخلات التنظيمية والمدخلات الفنية ، والمدخلات الثقافية والمادية والعمليات والأنشطة ، ومن ثم انتقل لصياغة مناهج تربوية هادفة إلى تربية ملكة الاجتهاد ، وبيان الوسائل التعليمية التي تؤهل طلبة العلوم الشرعية للاجتهاد ، واستنباط قواعد المقاصد في الاجتهاد.

ووفق ذلك فهو يختلف عن البحث الحالي في كون البحث الحالي يهتم باستنباط قواعد المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية وإقرار معايير للمربي تسهم في جودة عمله التربوي ، وتوضيح أبعاد تنمية جوانب المتربي من خلال قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية .

البحث الثالث : أسس بناء المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية للباحثة (جوارنة، و الخطاطبه، ٢٠١٩) :اهتم البحث ببيان المفهوم التربوي لأسس المنهاج التربوي ، وتحديد هذه الأسس في ضوء أصول التربية الإسلامية ، ولقد استخدم الباحثين المنهج الوصفي الاستنباطي لتحقيق أهداف الدراسة ، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها : أن أسس المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية تتمحور في أربعة أسس رئيسة وهي الأساس : العقدي ، والتشريعي ، والتعبدي ، والنفسي ، و أن من أهم السبل التي ينبغي مراعاتها من قبل واضعي المناهج التربوية البدء بالأساس العقدي وترسيخه في نفوس المتربين واستثماره في العملية التعليمية ، وأن للأساس التشريعي تطبيقاته التربوية في المنهاج ، وأن من الأسباب الداعية الى اعتماد كل أساس من أسس المنهاج التربوي على أصول التربية الإسلامية الأربعة يعود إلى أن العقيدة تشكل عماد الدين والشريعة تشكل مصدرية بناء أنظمة الإسلام .

ويتشابه بحث جوارنة ، و الخطاطبه مع البحث الحالي في الاهتمام ببيان الأسس التي يرتكز عليها بناء المنهج التربوي بينما يفترقا في المصدر المستقى منه هذه الأسس والقواعد حيث أن بحث جوارنة ، و الخطاطبه يرتكز على استنباط أسس للمنهاج التربوي من أصول التربية الإسلامية بينما يرتكز البحث الحالي على استنباط قواعد المنهج التربوي من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية ، كما أن بحث جوارنة ، و الخطاطبه يتفق مع البحث الحالي في أهمية تقديم علم العقيدة على بقية العلوم الدينية والإنسانية .

البحث الرابع :الفكر المقاصدي وأثره في ترقية القيم الإنسانية . (العواري ، د.ت)

لم يورد الباحث الهدف الأساسي من البحث والأهداف المتفرعة عنه ، ولم يذكر المنهج العلمي الذي ارتكز عليه إلا أن الباحثة توصلت من خلال قراءة البحث لاستنباط الهدف الرئيس للبحث والمتمثل في بيان الدور المقاصدي العظيم في ترقية القيم الإنسانية ، حيث اهتم ببيان أوجه عناية المقاصد الشرعية بترسيخ القيم الإنسانية وذكر منها حرمة الاعتداء على النفس ، قيمة المساواة ، قيمة الكرامة الإنسانية ، وتوصل البحث لنتائج منها أن مقاصد شريعة الإسلام تكفلت تحقيق السلام العالمي وترسيخ ثقافة التعايش بين الشعوب تبعاً لاهتمامها بدور ترقية القيم الإنسانية ، ويفترق البحث الحالي مع بحث العواري في أن بحث العواري اهتم بربط أثر المقاصد الشرعية بغرس القيم الإنسانية واثرها في تحقيق السلام العالمي إلا أن البحث الحالي يهتم بربط المقاصد الشرعية بالمنهج التربوي .

الفصل الأول : أبعاد علم المقاصد الشرعية

تمهيد : تتمثل أبعاد علم المقاصد الشرعية في بيان مفهومها وخصائصها وتقسيماتها ومراتبها لدى علماء أصول الفقه ، والتي يسهم توضيحها في رسم وظائفها ومكانتها التربوية مما يسعد على توظيف هذا العلم وتفعيله في مجال التربية الإسلامية بشكل عام والمنهج التربوي الإسلامي بشكل خاص .

المبحث الأول : مفهوم المقاصد الشرعية:

إن بيان مفهوم المقاصد الشرعية يسهم في توضيح حدودها ورسم أبعادها وتحديد خصائصها ، وهذا يتطلب العناية ببيان المعنى اللغوي لها وربطه بالمفهوم الاصطلاحي لعلماء أصول الفقه ، ووفق ذلك فإن بيان مفهوم المقاصد الشرعية ينقسم لمطلبين :

أولاً : المفهوم اللغوي للمقاصد : يراد بالمقاصد لغة : جمع مقصد مشتق من " قصد يقصد قصداً ، فهو قاصد ، والقصد استقامة الطريق ".(ابن منظور، د.ت، ج ٣، ص٣٥٣). ففي الذكر الحكيم قال تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا جَائِرٌ وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ٩﴾ (القرآن الكريم ، النحل :٩). ويفسر ابن منظور (د.ت) المفهوم اللغوي للقصد الوارد في الآية بقوله : " أي على الله تبيين الطريق المستقيم والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة ، ومنها جائر أي ومنها طريق غير قاصد ، وطريق قاصد : سهل مستقيم ، وسفر قاصد : سهل قريب " (ج٣ ، ص٣٥٣). ففي التنزيل العزيز قال تعالى: ﴿لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَاتَّبَعُوكَ وَلَكِنْ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنْفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ٤٢﴾ (القرآن الكريم ، التوبة:٤٢) .

وهي في لغة العرب على معاني عديدة منها:

١- التوجه بعزيمة قوية ، فالقصد هنا يراد به : " إتيان الشيء ، وقصد قصده أي نحا نحوه " (الرازي ،١٤١٥، ج١، ص٢٢٤). فهو يفيد التوجه الهادف إتيان أمر ما. " فأَصل قصد ، ومواقعها في كلام العرب الاعتزام والتوجه والنهوضُ والنهوضُ نحو الشيء، على اعتدال كان ذلك أَو جَوْر، هذا أَصله في الحقيقة ، وإِن كان قد يُخَصُّ في بعض المواضع بقصد الاستقامة دون الميل ".(ابن منظور، د.ت ، ج٣ ، ص٣٥٥) .

٢- الاستقامة على طريق الحق الذي لاعوج فيه ، وعلم ذلك من قوله تعالى: ﴿ **وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا جَائِرٌ وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ**﴾ (القرآن الكريم ،النحل ، ٩) ،حيث ذكر (

الطبري ، ١٤٠٥) في بيان المراد من قوله تعالى : (**وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ**) "إن السبيل هي الطريق والقصد من الطريق المستقيم الذي لا اعوجاج فيه"(ج١٤، ص٨٣)

٣- العدل والتوسط باتزان بين طرفين حيث يراد به :"القَصْدُ بين الإسراف والتقتير " (ابن منظور ، د.ت ، ج١، ص٢٢٤)، فلا إفراط ولا تفريط وهذا مفاده أن القصد حالة تقتضي التوسط في كل أمر بطريقة تحمد بها عاقبته ، والشاهد على ذلك قوله تعالى :﴿ **وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ** ﴾ (القرآن الكريم ، لقمان، ١٩).

٤- القرب من الشيء بسير هين ويسير دون مشقة ولا تعب ، حيث يقال بيننا وبين الماء ليلة قاصدة أي هينة يسيرة ، والشاهد لهذا المعنى قوله تعالى : ﴿**لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَّاتَّبَعُوكَ وَلَٰكِن بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ**﴾ (القرآن الكريم، التوبة، ٤٢) حيث ورد في تفسير قوله تعالى ﴿**وَسَفَرًا قَاصِدًا** ﴾ " أي سفراً متوسطاً بين القرب والبعد ، وكل متوسط بين الإفراط والتفريط فهو قاصد" (الشوكاني، د.ت، ج٢ ، ص٣٦٣).

ثانياً : المفهوم الاصطلاحي للمقاصد الشرعية : إن تعريف علم المقاصد الشرعية لم يحظى باهتمام الصدر الأول من هذه الأمة ؛ لكون المعاني كانت لديهم واضحة وتسيل في أذهانهم بيسر وسهوله ؛ لقوة اتصالهم والتصاقهم بعصر نزول التشريعات وسلامة لغتهم من الاعوجاج الناتج عن التأثر بالثقافات الغير عربية ، وإنما جاء الاهتمام بتعريفه من قبل علماء أصول الفقه المتأخرين ، ومن أشهرهم ابن عاشور (١٤٢١) الذي عرفه بأنه: "المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة ، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغاياتها العامة والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها ، ويدخل في هذا أيضا معانٍ من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام ،ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها" (ص٥١) ، ويفيد تعريفه أن المقاصد الشرعية مقاصد تقوم عليها كافة التشريعات الإسلامية فليس

من تشريع إلا من ورائه حِكمة يسعى المشرع لتحقيقها علمها من علمها وجهلها من جهلها ، ولكل تشريع علة استدعت إقرار الحكم الشرعي إلا أن هذه المقاصد منها الجلي الظاهر ومنها الخفي البعيد الذي يتطلب إدراكه مزيد فهم ودقة تمحيص وتحليل ، كما يفيد أن المقصد الشرعي عبارة عن قاعدة كبرى تنتظم في سياقها عدد كبير من الحِكم والعلل التشريعية ، فالمقصد غالباً ما يتحقق من خلال عدة تشريعات وليس مقتصراً على تشريع واحد . و تعرف المقاصد الشرعية أيضاً بأنها : " المعاني والحكم والغايات التي راعاها الشارع في التشريع سواءً أكانت من كل أبوابها التشريعية أم في باب منها معين أم عند حكم شرعي " (محمد علي، د.ت ، ص١) ، ويفيد تعريفه أن المقاصد منها العام الذي يكون في كل تشريع من التشريعات الإسلامية ، ومنها الخاص بحكم من أحكامها .

و يعرفها (الخادمي ، ١٩٩٨) تعريفاً دقيقاً شاملاً يعتني فيه بعمومية المقاصد وتضمنها لمقاصد الشارع ومقاصد المشرع لهم وفق قوله : " هي المعاني الملحوظة في الأحكام الشرعية والمترتبة عليها سواءً أكانت تلك المعاني حِكماً جزئية أم مصالح كلية أم سمات إجمالية ، وهي تتجمع ضمن هدف واحد وهو تقرير عبودية الله ومصلحة الإنسان في الداريين " (ج١ ، ص ٥٢-٥٣).

وفي ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة علم المقاصد الشرعية بأنه : علم بأساسيات التشريعات الإسلامية القائم على بيان الغايات والعلل والحكم والأسرار الكامنة من وراء التشريعات الخاصة والعامة ، بما يكفل تحقيق العبودية التامة لله تعالى من خلال حفظ الكليات الخمس للتشريع الاسلامي – الدين والنفس والعقل والنسل والمال – ، وحفظ مصالح العباد ودفع المفاسد عنهم .

ثالثاً : خصائص مقاصد الشرعية الإسلامية : من خلال بيان المعنى اللغوي والاصطلاحي توصلت الباحثة لعدة خصائص للمقاصد الشرعية اتسمت بها يمكن توضيحها وفق ما يلي :

أ- مقاصد سامية ذات أهداف متوازنة بين الحياة الدنيا والأخرة : حيث تهدف تحقيق عبودية الله واستقامة الكيان الإنساني على طريق الحق ، وحفظ وتحقيق مصالح الخلق في الحياة العاجلة و الآجلة بتوازن بينهما ، فلم تغالي في الاهتمام بمصالح الحياة الأخرة على حساب الحياة الدنيا ؛ مما كفل للإنسان التوازن في مراعاة متطلبات حياته وتنمية جوانب شخصيته . قال تعالى :

﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ٧٧﴾ (القرآن الكريم ، القصص، ٧٧) .

ب-مقاصد عادلة : تحقق العدالة بتشريع تشريعات تكفل حفظ الانسان بحفظ الضروريات الخمس للبقاء الإنساني وتحميه من ظلم نفسه وغيره بسن عقوبات حال مخالفة تعاليم التشريع الإسلامي ، فلا سبيل لتحقيق العدالة الإنسانية والاجتماعية الا بالالتزام بالتشريعات الإسلامية ، أما اتباع التشريعات الوضعية فهي ظلم وجور تبعا للنقص والخلل الواقع فيها وخضوعها لمقاصد بشرية ظنية وليست يقينية ، كما يتجلى العدل في المقاصد الشرعية باهتمامها بمصالح الفرد والجماعة على حد سواء ، والتنسيق بينهما دون إلحاق الضرر والإضرار بأي منهما؛ ولذا كانت مقاصد ذات استقامة بالكيان الإنساني على الطريق القويم الذي لا عوج فيه باعتدال .

ج- مقاصد تراعي مبدأ الوسطية والاعتدال : فهي مقاصد ترتكز على مبدأ الوسطية فلا إفراط ولا غلو في التطبيق والامتثال ، مما جعل منها مقاصد يسيره لا مشقة فيها على المتربي . قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : "عَلَيْكُمْ هَدْيًا قَاصِدًا فَإِنَّهُ مَنْ يُشَادُّ هَذَا الدِّينِ يَغْلِبُهُ" (ابن حجر : ج ١: ص٩٤) وقال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ...﴾ (القرآن الكريم ، البقرة، ١٤٣).

د- مقاصد هينة يسيرة على النفس الإنسانية لا تكلف العبد مالا طاقة له به ولا ترهقه وتثقل عليه إنما تتطلب قوة العزيمة في الأخذ بها وتحقيقها .﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ٢٨٦﴾ (القرآن الكريم ، البقرة ، ٢٨٦) .

ذ- مقاصد شمولية تكاملية : فهي مقاصد شملت كافة احتياجات الكيان الإنساني ، وكفلت مصالح الفرد والمجتمع ، و أقرت كافة الأنظمة الضابطة للحياة الإنسانية ، وأسهمت في تحقيق التنمية لكافة جوانب شخصية الإنسان فلم تغفل جانباً منها ، كما أنها متكاملة لا نقص فيها. قال تعالى: ﴿... الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ

لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ٣﴾ (القرآن الكريم ، المائدة،٣) . تمتاز المقاصد الشرعية بكونها مقاصد سامية ذات اهداف متوازنة، عادلة ، هينة يسيرة ،شمولية تكاملية .

المبحث الثاني :المكانة التربوية لعلم المقاصد الشرعية: ترتكز كافة أحكام الشريعة الإسلامية على المقاصد الشرعية التي كفلت حفظ مصالح العباد في الدنيا والأخرة ، وتنظيم الحياة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؛ لتكون الحياة الدنيا مزرعة للحياة الأخرة ، وإن علم المسلم بشكل عام والمربي بشكل خاص بمكانة علم المقاصد الشرعية بالنسبة للشريعة الإسلامية يعد قاعدة أساسية لإدراك أهمية دورها في توجيه المنهج التربوي ، ويمكن توضيح مكانة علم المقاصد بالنسبة للشريعة الإسلامية وفق مايلي :

أولا : مكانة علم المقاصد بالنسبة للشريعة الإسلامية : إن العلم بمقاصد الشريعة أصل الدين وأساسه وعماده، لكون الشريعة الإسلامية شريعة غائية وضعت من أجل تحقيق مصالح العباد في الدرين ، وحفظ النظام الإنساني والكوني ، وتنميته واعمار الأرض وإحياء مخلوقاتها وفق منهج حكيم يستند على مقاصد معينة من أجلها خلقت السموات والأرض وما فيهن ، وخلق الإنسان ، فنظام الخلق والتكوين والتدبير الإلهي إنما هو قائم على حِكم ومقاصد عظيمة ، فلم يخلق الله شيئاً عبثاً ولم يقدر قدراً عبثاً ، قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِين مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (القرآن الكريم ، الدخان، ٣٨ – ٣٩)، وتتمثل الغاية الكبرى والمقصد الأسمى من الإيجاد والخلق للثقلين في تحقيق الخلق العبودية لله تعالى وتبرئهم ممن سواه . قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (القرآن الكريم ، الذاريات ، ٥٦) . ولقد لقب (الشاطبي ، ١٤١٧) علم مقاصد الشريعة "بعلم اقتصاد الشريعة ؛ لأنه يُستثمر فيما وُضع له من معرفة غايات جنس الأحكام، وحكمها، ومقاصدها، ووظيفتها، وما تهدي إليه، وتدل عليه من حفظ نظام العالم، وتحقيق مصالح العباد في الدارين، وذلك في جنس التشريع العام ، وبه تتم معرفة حِكمة التشريع في كل نوع من أنواع علوم الشريعة... ، وبه تتم معرفة حِكمة التشريع في كل جزئية

من جزئيات الشريعة، وأحكامها التفصيلية"(ص٢) ، فعلم المقاصد الشريعة يكتسب مكانته من كونه أصل من أصول الشريعة وأساس لفهم أحكامها وحسن توظيفها في مختلف الأحوال ومختلف الأزمنة والأمكنة ؛ لما توفره من بيان للأسباب والعلل والحِكم التي ترتكز عليها التشريعات الإسلامية وجوداً وعدماً حيث تعد "أصول الشريعة الكبرى و أساسيتها العظمى ، وأركانها التي لا تبلى، وفروعها المتغيرة حسب الزمان والمكان مراعاة لحالة الإنسان"(إبراهيم ، د.ت ، ص٢)، كما أن الامتثال للتشريعات الإسلامية يتطلب من المكلف العلم بمقاصد الشريعة كي تتفق مقاصده مع المقاصد الشرعية كشرط لقبولها ، "فإذا ثبت أن للشارع مقاصد من التشريع ، فلابد من معرفتها والوقوف عليها ، حتى تكون مقاصد المكلف تابعة لتلك المقاصد ومحكومة بها "(محمد علي ، ١٤٢٨، ٣٩)، فعلم المكلف بالمقاصد يحقق له القناعة العقلية بسمو التشريعات الإسلامية وارتكازها على غايات عظيمة سامية جعلتها صالحة لكل زمان ومكان ، نافعة للكيان الإنساني فلم يشرع الله حكماً من أحكامها على نحو عبثي غير هادف أو على نحو جائر بمصالح العباد الآجلة و العاجلة ؛ مما يساعد المكلفين على قوة الامتثال للشرعية الإسلامية والثبات على تطبيق أحكامها بعلم وقناعة ، و استشعار عظمتها والاعتزاز بها والزود عنها أمام الطاعنين و المشككين في صلاحيتها لكل زمان ومكان . ويحدد (ابن عاشور، ١٤٢١) المقصد العام الذي يضم كافة مقاصد الشريعة الإسلامية في قوله : "المقصد العام من التشريع هو حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه وهو نوع الإنسان ، ويشمل صلاحه صلاح عقله ، وصلاح عمله ، وصلاح ما بين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه"(٢٢٩) ، فالشريعة الإسلامية بكافة تشريعاتها تحقق الصلاح للكيان الإنساني بلا ضرر ولا ضرار بالكيان الإنساني والمخلوقات من حوله، وبلا مشقة أو حرج .قال تعالى : ﴿مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمۡ وَلِيُتِمَّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ٦ ﴾ (القرآن الكريم ،المائدة، ٦) ، ولقد ورد في بيان المقصود من قوله تعالى : ﴿مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ ﴾ " أي من ضيق ولامشقة"(الغرناطي ، د.ت، ج ١،ص١٧١) ، ولقد أكد النبي صلى الله عليه وسلم على أن الدين

أُسس على اليسر فلا ضيق فيه ولا مشقة ، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إِنَّ دِينَ اللَّهِ يُسْرٌ" (ابن حجر ، د.ت ، ج١ ، ٩٤) ، فقد ارتكزت كافة التشريعات الإسلامية على قاعدة رفع الحرج والمشقة والضيق عن العباد وحققت ذلك وفق بعدين : البعد الأول : أن جعلت كافة التشريعات الإسلامية ممكنة الأداء سهلة يسيره لا صعوبة في أدائها ولا مشقة ، فلا تكليف للإنسان فوق طاقته قال تعالى : ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ٢٨٦﴾ (القرآن الكريم ، البقرة، ٢٨٦) ، أما البعد الثاني فيتمثل في : إيجاد بدائل متعددة لأداء العبادات المفروضة تتناسب مع اختلاف الأحوال والظروف الطارئة على الانسان؛ فمقصد المشرع سبحانه وتعالى من ذلك تمكين الانسان من أداء التكاليف الشرعية وتطبيق منهج الله على الأرض ليكون خليفة صالحة مصلحة دون تضيق عليه ولا إيقاعٍ له في دائرة الحرج؛ وهذا ما جعل النفوس تمتثل للشريعة الإسلامية وتنقاد لأحكامها وحكمها بقناعة وتسليم ورضا ؛ فالنفس الإنسانية تنفر من الغلظة والشدة والمشقة وإن كان فيها النفع والخير . ولقد أكد النبي صلى الله عليه وسلم على أمته ضرورة الالتزام بتطبيق الشريعة الإسلامية وفق هديه ومنهجه دون غلو أو تطرف في الامتثال والتطبيق على نحو يخرجها عن مقاصدها التي شرعت من أجل تحقيقها. فقد قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : " عَلَيْكُمْ هَدْيًا قَاصِدًا فَإِنَّهُ مَنْ يُشَادُّ هَذَا الدِّينِ يَغْلِبُهُ" (ابن حجر ، د.ت ، ج ١، ص٩٤)

ثانيا :مكانة علم المقاصد بالنسبة للمجتهد والفقيه: إن مكانة علم المقاصد الشرعية بالنسبة لعلم أصول الفقه مكانة تحتل مركز الأساس الذي يقوم ويرتكز عليه علم أصول الفقه ؛ لكونه يحدد له القواعد الفقهية المتصلة بعلة الأحكام الشرعية وحكمها التي هي أساس عمل الأصولي ،" فالرابط بين أصول الفقه وعلم المقاصد الشرعية لا يمكن بحال من الأحوال إنكاره بل على العكس من ذلك ، كل الأدلة أثبتت أن علم أصول الفقه هو منتج علم المقاصد " (لفرم ، ٢٠١٨، ص١١٨) ، كما أنه يقوي عملية الاجتهاد والقياس بإرساء قواعد المنهجية الصحيحة لهما ، فالفقيه

والمجتهد لا يبلغان مرتبة الاجتهاد إلا بالعلم بالمقاصد الشرعية لأصول الأحكام التشريعية؛ الذي يمكنهما من بلوغ الحُكم الصحيح المتفق مع مقاصد الشريعة وغايتها ، والمرتكز على إلحاق فرع بأصل تبعاً لإدراك العلة المشتركة بينهما ، "فإن العلم بالمقاصد الشرعية صريحة كانت أو ضمنية أصبح أمرا ملحاً لسببين : الأول : لكونه يدفع المجتهد الخاص والمجتهد العام للوقوف على أهمية معرفة المقصد الجلي والمقصد الخفي من كل تشريع ، الثاني : سداً للباب في وجه من يسخّر هذا العلم في ما يضاد مقاصد الشرع الحكيم"(لفرم ، ٢٠١٨، ص١١٨) ، فجهل المجتهد بالمقاصد الشرعية يفسد عليه عمله ويحول دون بلوغه الحكم الصحيح تبعاً لجهله بعلة الأحكام التشريعية التي أوجبت الحكم الشرعي على الأصول ؛ مما يجعله غير قادر على تنزيل الأحكام الشرعية على الوقائع والمستجدات التي ليس لها حكم صريح في الشريعة الإسلامية وإنما تتطلب قياسها على نظائرها من الأصول التي تشترك معها في العلة الموجبة للحكم الشرعي . حيث يرى (الشاطبي،١٤١٧) " أن درجة الاجتهاد إنما تَحصُل ممن اتَّصَفَ بِوَصْفَيْنِ: أَحَدُهُمَا: فَهْمُ مَقَاصِدِ الشَّرِيعَةِ عَلَى كمالها، وهو شرط لم يذكره أغلب علماء الأصول، مع أنه الذي يتفق مع ما قاله الشافعي من وجوب ملاحظة المجتهد القواعد الكلية أولا، وتقديمها على الجزئيات " (ص٥٢) ، فالسبيل لسلامة القياس وصحة الأحكام الاجتهادية سلامة منهجية المجتهد في فهم النصوص الشرعية وعمق إدراكه لمقاصد الشريعة الإسلامية ، ويشير (ابن عاشور، ١٤٢١، ص١٨٣-١٨٤) إلى أهمية علم مقاصد الشريعة بالنسبة للمجتهد والفقيه وفق الأدوار التالية :

١-البحث عن العلة الكامنة وراء التعارض الظاهري بين الأدلة التي لاحت للمجتهد بمعرفة مدلولاتها التي تقضي على هذا التعارض، وتسمح للمجتهد بترجيح أحد الأدلة للعمل بها أو الجمع بينها.

٢-قياس ما لم يرد حكمه ضمن أقوال الشارع على ما ورد حكمه فيه، بمعرفة علل التشريعات الثابتة بطريق من طرق مسالك العلة المبينة في أصول الفقه.

٣-إعطاء حكم لفعل أو حادث حدث للناس لا يعرف حكمه فيما لاح للمجتهدين من أدلة التشريع ، وليس له نظير يقاس عليه .

٤-إدراك حِكم التشريعات التي تقوى الجانب التعبدي وتمنحه سعة النظر للشريعة الإسلامية .

ومثال ذلك ما ورد عن عبد الله بن عمر عن عائشة رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لها : " ألم تري أن قومك لما بنوا الكعبة اقتصروا عن قواعد إبراهيم فقلت : يا رسول الله ألا تردها على قواعد إبراهيم . قال: لولا حدثان قومك بالكفر لفعلت ، فقال عبد الله رضي الله عنه : لئن كانت عائشة رضي الله عنها سمعت هذا من رسول الله صلى الله عليه وسلم ما أرى رسول الله صلى الله عليه وسلم ترك استلام الركنين اللذين يليان الحجر إلا أن البيت لم يتمم على قواعد إبراهيم" (البخاري ، ١٤٠٧ ، ج٢ ، ص٥٧٣)، لقد تضمن الحديث مصالح عديدة للعباد كم أرشد إلى أحكام تعبدية علمت ببيان المقاصد والعلل، ففي ترك الرسول صلى الله عليه وسلم إعادة بناء الكعبة وإدخال حجر إسماعيل عليه السلام في بناءها ؛ مقصد عظيم من مقاصد الشريعة الإسلامية يقتضي الحفاظ على عقيدة الأمة في ذلك الوقت الذي كان فيه القوم حديثي عهد بالإسلام ، فعُلم علماً يقينياً أن الضروريات أن اجتمعت رجح أعلها رتبة ، كما يفيد أن ترك العمل الذي أصله الإباحة أن اقتضى فعله إلحاق الضرر والفساد بالفرد أو بالجماعة فإن تركه أمر واجب وخاصة أن تعلق بمرتبة حفظ العقيدة ، و في ضوء ترك النبي صلى الله عليه وسلم لإعادة بناء الكعبة توصل عبد الله بن عمر إلى قياس علة تركه لاستلام الركنين بعد الحجر على علة تركه لاعادة بناء الكعبة، فالحكمة من بيان العلل التشريعية للأعمال للعبد كي يتمكن المجتهد من قياس الفروع على الأصول وصولاً لحكم تعبدي استنباطي صحيح ، وهذا من تمام حكم الشريعة التي ترشد العقول للحق بالبراهين والأدلة ، والحِكم والعلل التي تسمح للعقل بإيجاد العلاقات الرابطة بين الأحكام الشرعية؛ مما يمكنها من الاجتهاد والقياس الصحيح ، وتنمية فكره بادراك العلاقات القائمة بين العلوم والمعارف والمخلوقات في الكون .كما أن معرفة المقاصد الشرعية تهدي العباد وترشدهم لإدراك الأخلاق الحسنة والآداب الإسلامية التي تستلزمها التشريعات الإسلامية لتحقيق المقصد الشرعي منها ، ومثال ذلك ماورد في تشريع وجوب الاستئذان في الدخول على الآخرين ومساكنهم ، قال تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ٢٧فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا فِيهَا أَحَدًا فَلَا تَدْخُلُوهَا حَتَّى يُؤْذَنَ لَكُمْ وَإِنْ قِيلَ لَكُمُ ارْجِعُوا فَارْجِعُوا هُوَ أَزْكَى لَكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ٢٨﴾ (القرآن الكريم ، النور، ٢٧-٢٨) حيث " يرشد الباري عباده المؤمنين، أن لا يدخلوا بيوتا غير بيوتهم بغير استئذان . فإن في ذلك عدة مفاسد

منها ما ذكره الرسول صلى الله عليه وسلم ، حيث قال : (إنما جعل الاستئذان من أجل البصر)، فبسبب الإخلال به ، يقع البصر على العورات ، التي داخل البيوت ، فإن البيت للإنسان ، في ستر عورة ما وراءه، بمنزلة الثوب في ستر عورة جسده ، ومنها أن ذلك يوجب الريبة من الداخل ، ويتهم بالشر من سرقة أو غيرها ، لأن الدخول خفية ، يدل على الشر" (السعدي ،١٤٢١، ج١، ص٥٦٥) ، فإن لم يتلقى المستأذن أذناً توجب عليه الانصراف وإنما علم وجوب الانصراف لعلة غياب إذن صاحب الدار للمستأذن ، فالعلة من وجوب الاستئذان حفظ العورات والعرض والنفس الإنسانية ، ودرء المفاسد عن الفرد والجماعة وتحقيق المصالح ، وأن من مُتممات قيام المقصد الشرعي من شريعة الاستئذان أخذ المسلم بالآداب الإسلامية والأخلاق الحسنة التي تكفل أداء هذا التشريع على النحو الذي تتحقق فيه المقاصد الشرعية الأصلية أو التابعة ،حيث قال(السعدي،١٤٢١) في بيان المراد من الآية " (ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ) أي : الاستئذان المذكور (خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُون) لاشتماله على عدة مصالح ، وهو من مكارم الأخلاق الواجبة، ... (هُوَ أَزْكَى لَكُمْ) أي : أشد لتطهيركم من السيئات ، وتنميتكم بالحسنات " (ج١، ص٥٦٥) ، ومن هذه الآداب والأخلاقيات أن لا يستأذن المسلم على أخيه فوق ثلاث ، وأن لا يقف على بابه ويطلق سمعه لمعرفة إن كان موجوداً ، وأن لا يناديه بصوته ليضيق عليه ، فكل هذه الأخلاقيات والآداب تسهم في تحقيق المقصد الشرعي الأصلي من وجوب حفظ العرض وعدم إيقاع المسلم لأخيه في الضيق والحرج الناتج عن تكرار الاستئذان وعدم الالتزام بآدابه وأخلاقياته . حيث ورد في بيان قوله (فَارْجِعُواْ) : " أي لا تلحوا في إطلاق الإذن، ولا تلجوا في تسهيل الحجاب ، ولا تقفوا على الأبواب منتظرين ؛ لأن هذا مما يجلب الكراهة ويقدح في قلوب الناس خصوصاً إذا كانوا ذوي مروءة و مرتاضين بالآداب الحسنة ، وإذا نهى عن ذلك لأدائه إلى الكراهة ، وجب الانتهاء عن كل ما يؤدي إليها : من قرع الباب بعنف ، والتصييح بصاحب الدار وغير ذلك مما يدخل في عادات من لم يتهذّب من أكثر الناس " (الزمخشري، د. ت ، ج٣ ، ص٢٣٣).

ثالثاً : مكانة علم المقاصد بالنسبة للمفسر وقارئ القرآن الكريم : لعلم مقاصد الشريعة مكانة عالية بالنسبة لتفسير القرآن الكريم حيث تكسب المفسر الفهم الدقيق والتفاعل الوجداني والعقلي مع الآيات القرآنية ، وهذا أمر يحتاجه المربي والمتربي ؛ لكونه يوفر لهما تصور نفسي وعقلي وعملي

مداره بيان العلل والحكم والمقاصد للنصوص الشرعية مما يسهم في التفاعل الإنساني مع المصدر الأساسي للتربية الإسلامية وأحكامه تفاعلاً مثمراً. كما أن معرفة المقاصد الشرعية تعين كل قارئ للقرآن الكريم وباحث فيه لسلامة الاستقاء التربوي وصحة الاستدلال تبعاً لمعرفة مناسبة الدليل الشرعي مع الحادثة أو القضية التي يستدل عليها وفق معرفة مقصود الشارع من الدليل الشرعي ،"فعلم الكتاب والسنة لا يكون على التمام والكمال إلا بإلمام بمقاصد الشريعة وغاياتها ومعانيها " (البدوي ، ١٤٢١، ص١١١) ، وهذا مطلب علمي للمربي كي يصل لإستنباط المضامين التربوية من النصوص الشرعية وتفعيل النظرية الإسلامية في الميدان التربوي .

رابعاً : المكانة التربوية لعلم المقاصد الشرعية : إن هناك ارتباط وثيق الصلة بين علم المقاصد وبين علم التربية الإسلامية ومنهجها التربوي ؛ لكون الشريعة الإسلامية هي عماد الخبرات التربية المربية للإنسان الذي هو عنصر التربية الركيز ، ولكي يتم تنميته واستثمار قدراته وطاقاته بشكل صحيح وفق مايحقق الغاية الربانية من وجوده ؛ فإنه ينبغي ارتكاز المنهج التربوي الإسلامي وكافة عناصر العملية التعليمية على المقاصد الشرعية الأصلية والتبعية ، ويمكن توضيح معالم هذه المكانة وفق الأبعاد التالية:

***مكانة علم المقاصد بالنسبة للمنهج التربوي الإسلامي** : إن علم المقاصد يكتسب مكانته التربوية بالنسبة للمنهج التربوي من حيث أنه يزود المنهج التربوي بقواعد أصيلة لبناء خبراته التربوية كماً ونوعاً ، ويوجه المربين لكيفية ترتيب الأولويات التربوية والتنسيق بينها وفق اعتبار المشرع سبحانه وتعالى العليم الخبير بالنفس الإنسانية واحتياجاتها ، وأولويات إصلاحها وتنميتها ؛ مما يحسن من جودة المنهج التربوي ، وجودة عملية تربية المتربي وتنمية قدراته ، كما يزود المنهج التربوي بعدة مبادئ لبناء خبراته التربوية ومن هذه المبادئ:

١- مبدأ السببية : إن المنهج التربوي لكي يحقق الأثر التربوي المرجو فإن عليه أن يقدم خبرات تربوية مقنعة للمتربين ، ويتوقف ذلك على التفسير والبيان للعلاقات الارتباطية والسببية بين المعارف وبين مختلف الظواهر، فكل سبب إنما يرتبط بمسبب ولكل أمر أو نهي علة تقتضيه ، وهذا المبدأ يوفر قاعدة منطقية للفهم الصحيح والادراك الجيد لمضامين الخبرات التربوية ؛ لذا فإن مبدأ

السببية ركيزة أساسية في المنهج التربوي الاسلامي ، ويقصد بالسببية " هي تلك العلاقة بين السبب والمسبب " (نفيسة ،١٤٣١، ص٤٩) قال تعالى : ﴿إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَءَاتَيۡنَٰهُ مِن كُلِّ شَيۡءٖ سَبَبًا ٨٤ فَأَتۡبَعَ سَبَبًا ٨٥﴾(القرآن الكريم، الكهف ، ٨٤-٨٥) وإن علم المقاصد يرشد مصممي المناهج التربوية لضرورة تضمن المنهج التربوي خبرات تربوية مفسره تفسيراً مفصلاً للأسباب والعلل والعلاقات الارتباطية بين مختلف المعارف والظواهر ، وأن يكشف عن العلل المعتبرة والحِكم التشريعية للشريعة الاسلامية وتصوراتها ، وأن تكون كافة التوجيهات التربوية واضحة الغايات والأهداف ببيان الغاية المقصودة والعلة المعتبرة من التوجيه التربوي؛ كي يتمكن من تحقيق غاياته التربوية ويوفر للمتربي معارف وخبرات وتوجيهات مقنعة وراسخة .

٢- مبدأ خضوع الخبرات التربوية لإمكانية التطبيق : إن علم المقاصد الشرعية يوجه المنهج التربوي لضرورة ارتكاز بناء خبراته على مبدأ تناسب هذه الخبرات مع الطاقات البشرية ومختلف القدرات الإنسانية ، فلقد تبين لنا أن التشريعات الإسلامية ارتكزت على مقصد شرعي سامي يتمثل في رفع الحرج والمشقة عن العباد بأن كانت كافة التشريعات ممكنة التطبيق سهلة ويسيره وهينة لا صعوبة فيها ولا تضيق ولا تكلف الانسان فوق طاقته.

٣- مبدأ تعدد البدائل التربوية : إن علم المقاصد الشرعية يرشد المنهج التربوي والمربين لضرورة اعتماد عدد من البدائل التربوية لتنمية جوانب الانسان المختلفة بحيث يتم مراعاة تباين القدرات الإنسانية و تباين الأحوال والظروف المحيطة بالمتربي ؛ مما يجعل المنهج التربوي متصفاً بالمرونة ، وهذا ما كفله المقصد الشرعي الذي ينادي برفع الحرج والضيق عن العبد المسلم من خلال مرونة التشريعات ، وتعدد طرق تطبيق التشريعات التعبدية ؛ تبعاً لاختلاف قدرات العبد ووفق ما يتناسب مع مختلف الأحوال والظروف التي تمر بالمكلفين كالمرض والسفر .

***مكانة علم المقاصد بالنسبة للمربي** : إن لعلم المقاصد مكانة تربوية بالنسبة للمربي حيث يرشد المربي لضبط عمله وفق معايير متعددة تسهم في تجويد وتحسين أدائه ، ويمكن توضيحها وفق ما يلي :

١-يمنح المربي القدرة على ترتيب سلم الأولويات التربوية لحفظ وتنمية وإصلاح القوى الإنسانية وفق مراتب المقاصد الشرعية، فإن علم المربي بمراتب المقاصد الشرعية يمكنه من حسن ترتيب أولويات الحفظ والتنمية للمتربين ،حيث يوضح له الضروريات الخمس ومراتبها وما يلحق بها من مقاصد حاجية وتحسينية ، ويوجهه لأساسيات الترجيح فيما بينها حال اجتماعها؛ فيكون في سلامة من اغفال الأهم والأعلى مرتبة من مراتب التشريع في ظل انشغاله بتحقيق ما دونها مرتبة ، مما يؤثر سلباً على المتربين ويحول دون وصول المربي للغاية التي قصدها المشرع سبحانه وتعالى من تشريعاته التربوية ، كأن يقدم علم العبادات على علم العقيدة ويشتغل بها دون عناية بتنقية عقيدة المتربي من مفسدات السلوك التعبدي و موجبات رد العبادات لذلك اعتنى الله سبحانه بالتدرج في إقرار التشريعات الإسلامية منذ عصر التنزيل "فالمراقب لنزول القرآن وسير التشريع الإسلامي يرى من مظاهر هذه السياسة البارعة المعجزة شيئاً كثيراً ، وحسبك ان يبتدئ الأمر بتقرير عقيدة التوحيد وألا تفرض الصلوات الخمس إلا بعد عشر سنوات تقريباً من البعثة ثم سائر العبادات بعضها تلو بعض ، أما المعاملات فلم يستبحر الأمر فيها إلا بعد الهجرة وقل مثل ذلك في المنهيات " (الزرقاني ، ١٤١٦ ،ج٢، ص٢٦٥) فهذا النهج الرباني يرشد المربين لضرورة اعتبار أوليات الحفظ الإنساني وفق اعتبارها الشرعي .

٢-يمنح المربي القدرة على تقوية غرس التشريعات الإسلامية في نفوس المتربين من خلال بيان المقصد الشرعي لكل تشريع ومرتبته ؛ مما يمكنه من توجيه مقاصد المتربين وفق مقاصد الشريعة الإسلامية ويأطر عملهم وفق إطار الشريعة ، ويقوي شعورهم بمكانتها ويعزز ثقتهم في تعاليمها ، ويجعلهم أكثر ثباتاً على تطبيقها مما يمكن المربي والمتربي من بلوغ أهداف التربية الإسلامية .

٣-ترشد المربي لضرورة اعتماد بدائل تربوية متعددة سواءً من خلال تنوع الخبرات التربوية أو من خلال تنوع الاستراتيجيات التربوية وفق ما يحقق مراعاة مصالح المتربين ويتناسب مع خصائصهم، واحتياجاتهم بتهيئة بيئة التعلم بما يكفل تحقيق التنمية اللازمة لهم ، فيختار من العلوم والمعارف ما يراعي مصالحهم واحتياجاتهم، مخاطبا إياهم على قدر عقولهم ومستويات فهمهم . " فإن جميع التلاميذ لا يتعلمون جيدا من خلال طريقة واحدة للتدريس، وإننا يجب أن نتقدم نحو تخطيط منهج يمكن تعديله وتطويره ليناسب التلاميذ أفرادا وجماعات ، وعلى هذا فقد يكون من الحكمة عند تصميم برنامج أن يراعى وجود مجموعة من الحقائق، والمفاهيم والتعميمات، والمهارات كحد

أدنى لجميع التلاميذ، ثم يراعى بعد ذلك بدائل، بحيث تشبع الرغبات والحاجات المتنوعة لكل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ " (مدكور ، ١٤٢١، ٢٣٤)

٤- يعزز علم المقاصد لدى المربي أساسيات خلقية ويكسبه مهارات التعامل مع المتربين ، والتي من أهمها اعتماد أسلوب التيسير على المتربين دون التعسير ، والتبشير دون التنفير ، واعتماد كل أسلوب يكفل حفظ مصلحة المتربين جلباً للمصالح ودفعاً للمفاسد كمقصد من أهم مقاصد الشريعة ، فلقد ورد في السنة النبوية أهمية هذه الأساسيات الخلقية لمعلم الخير للناس فعن أبي موسى قال :"كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا بعث أحدا من أصحابه في بعض أمره قال بشروا ولا تنفروا ويسروا ولا تعسروا "(مسلم ، د.ت ، ج٣ ، ص١٣٥٨)، فالمعلم الذي يقيم علمه على تحقيق مقاصد الشريعة و جلب المصالح الدينية والدنيوية للعباد ودفع المفاسد عنهم لهو أنفع المعلمين ، وأجدرهم أحقية بتولي حفظ الكيان الإنساني من خلال التربية والتعليم؛ تبعاً لسلامة مقاصده وتمام خلقه وصلاح علمه ونزاهة أساليبه ومنهجه التربوي . حيث يقول (الشوكاني، ١٩٨٢): " فالعالم المرتاض بما جاءنا من الشارع الذي بعثه الله متمماً لمكارم الأخلاق، إذا جعل غاية همه وأقصى رغبته جلب المصالح الدينية للعباد ودفع المفاسد عنهم كان من أنفع دعاة المسلمين وأنجح الحاملين لحجج رب العالمين"(ص١٣٤-١٣٥). ؛ وذلك لكونه ينطلق من قاعدة قوية تتمثل في الإدراك الشامل المتكامل للشريعة ومطالبها ، مكسباً القناعة للمتربيين تبعاً لارتكاز علمه على بيان العلل والحكم والأدلة والحجج والبراهين ، مهتدياً بالمنهج الاسلامي في تقوية العلم وتسخير القدرات النفسية والعقلية والجسدية ببيان مقاصد الشريعة وحسن توظيفها .

١- إن علم المربي بالمقاصد الشرعية يمكنه من الاجتهاد التربوي الصحيح في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية : فإن الواقع التربوي يطرأ عليه نوازل تربوية تتطلب حكم اجتهادي ويتوقف سلامة هذا الحكم على المستجدات والنوازل التربوية على مدى استيعاب المربي للمقاصد الشرعية " فالتجديد والاجتهاد يجب أن يعيش الواقع بفكر علمي واسع الأفق رحب الصدر يحيط بالمقاصد والغايات أكثر مما يلم بالفروع والجزيئات " (طعيمة ، ٢٠١٣م ، ص٤٣) .

خامسا: أهمية تعلم علم المقاصد الشرعية : وفق هذه المكانة لعلم المقاصد الشرعية فإن الحاجة إلى تعلمه تفترق بحسب مكانة المسلم ودوره ، ففقه المجتهد والفقيه بالمقاصد الشريعة ليس مجرد متعة عقلية بل أنه ركيزة أساسية لتنمية ملكة الاجتهاد لديهما ، وشرط لبلوغ الحكم الصحيح على ما يستجد من الوقائع دون انحراف أو جنوح في الاستنباط من الأدلة التفصيلية بل بتقيد تام بمقاصد المشرع سبحانه وتعالى ، كما أن علمه بالمقاصد يحقق له سلامة الموازنة بين المصالح والمفاسد ؛ مما يمكنه من التطبيق الأمثل للشريعة الإسلامية ؛ أما الداعي فهو يفتقر للعلم بمقاصد الشريعة ؛ لكونه مبيناً لخصائص الشريعة ومحاسنها ومرشداً للعمل بمقتضاها ويقاس عليه المربي فهو كذلك يقوم بنفس الدور ، أما إن كان من عوام المسلمين فإن يحسن له تعلمها ؛ لكونها تقوي التزامه بالشريعة الإسلامية وتقوى فهمه لها وتمكن الدين الإسلامي من قلبه ، إلا أن (ابن عاشور ، ١٤٢١) يرى أن العامي لا حاجة له بعلم المقاصد الشرعية ؛ لكونه متلقى للشريعة الإسلامية حيث يقول : " ليس كل مكلف بحاجة إلى معرفة مقاصد الشريعة لأن معرفة مقاصد الشريعة نوع دقيق من أنواع العلم ، فحق الأمي أن يتلقى الشريعة بدون معرفة المقصد لأنه لا يحسن ضبطه ولا تنزيله ثم يتوسع للناس في تعريفهم المقاصد بمقدار ازدياد حظهم من العلوم الشرعية لئلا يضعوا ما يلقون من المقاصد في غير مواضعه فيعود بعكس المراد " (ص١٩٤) ، و ترى الباحثة أنه يحسن تعلم العامي لعلم المقاصد الشرعية بحسب قدراته كما اشترط ابن عاشور ، وبالقدر الذي يحقق له اتفاق مقاصده مع مقاصد المشرع خاصة في هذا العصر الذي تكالبت فيه الفتن على المسلم وتغيب فيه الفهم الدقيق لمقاصد الشريعة الإسلامية لدى البعض مما نتج عنه الجنوح عن تعاليمها والمطالبة بالاستعاضة عنها بغيرها ؛ فتعلم العامي لمقاصد الشريعة يفيده من عدة جوانب:

١- أن علم المقاصد الشرعية يرسخ العقيدة الإسلامية في قلب المسلم ويقوي إيمانه بمكانة تشريعاتها وأهمية الالتزام بتطبيقها ؛ حيث أنه يكشف له حِكم الشريعة وعللها وغايتها ؛ مما يكون لديه

القناعة العقلية والعقدية بقوة دينه وصلاحية تشريعاته ، و يقوي هويته الإسلامية ويجعله معتزاً بها ثابتاً عليها رافضاً استبدالها بغيرها .

٥-تكسب المسلم المناعة العقدية ضد الغزو الفكري والعقدي والتيارات المستوردة والمبادئ البراقة والدعوات الهدامة التي يبذل أصحابها جهدهم في إخفاء محاسن الشريعة وتشويه معالمها والإفتراء عليها. (البدوي ، ١٤٢١ هـ : ١٠٣)

٦-تكسب المسلم الحصانة العقلية والسلامة المنهجية أثناء فهم النصوص الشرعية ومضامينها فلا ينحرف في الفهم والاستدلال والاستنباط منها ؛ فإن فساد الفهم للنصوص وتوظيفها وفق ما يخالف مضامينها ويتعارض مع المقاصد الشرعية وخاصة في العصر الحالي ؛ إنما نتج عن فساد منهجية فهم النصوص الشرعية بتقديم العقل المجرد على جهود علماء التفسير في بيان المراد منها هذا من جانب ، ومن جانب آخر فساد في فهم المقاصد الشرعية ، ولكي ينجو العبد من هذا الانحراف المنهجي ، " فإن الفرقة الناجية – بإذن الله – هي التي تتناول النصوص – من الكتاب والسُّنَّة – متبعة في فهمها أصول النظر الصحيح والفهم السليم الذي يجب أن يفهم منها بإعتبار مفهوم خطاب العرب ولغتهم، وبإعتبار فهم مقاصد الشريعة العامة واتجاهها"(عبد الحليم ، ١٩٧٩، ص ٤) .

٧-وجوب اتفاق مقاصد المسلم في أعماله وأقواله مع مقاصد الشارع الحكيم كشرط لقبولها ، وهذا يقتضي وجوب معرفة المكلف بمقاصد الشريعة حتى تكون مقاصده تابعة لها ، وهذا ما أكدته القاعدة المقاصدية : "أن كل عمل لا يراد به و جه الله و لا يوافق أمره فهو مردود على صاحبه ، و كل قاصد لم يعنه الله فهو مصدود من مآربه " (ابن تيمية ،د.ت ، ج ١٧ ،ص ٦٥) ، فالمقصد الذي يخالف المقصد الشرعي يخرج الأعمال عن أصلها بالغلو والتطرف فينحرف المسلم عن الجادة ، فقد أشار (عثمان ، ١٤١٤)إلى أهم الأسباب التي أدت إلى وجود الغلو لدى طوائف من المسلمين وذكر من بينها : " الجهل بالدين ويتمثل هذا في جوانب متعددة منها: القصور في فهم مقاصد الشريعة من التيسير ورفع الحرج عن المكلفين ، ويتجلى هذا في صنيع المتشددين على أنفسهم في العبادات " (ص ١٤٧) .

وفي ضوء ماسبق بيانه فإنه يحسن للمسلم أن يتعلم مقاصد الشريعة ليقيم علمه وعمله على نور وهدى ويقين. وبعد بيان مكانة المقاصد الشرعية يجدر العناية ببيان أبرز التقسيمات التي وضعها علماء أصول الفقه لإبراز ركائز المقاصد الشرعية ليسهل إدراك المسلم لهذا العلم ومضامينه التربوية .

المبحث الثالث : أقسام المقاصد الشرعية:

تنقسم المقاصد الشرعية إلى أقسام عديدة وفق اعتبارات مختلفة ، وستعرض الباحثة أبرز التقسيمات التي حظيت بها المقاصد الشرعية لدى علماء أصول الفقه .

التقسيم الأول : باعتبار محل صدورها ومنشئها : تنقسم المقاصد الشرعية وفق هذا الاعتبار لقسمين :(الخادمي، ١٩٩٨ ، ص٥٣) .

١-مقاصد الشارع : وتتمثل في المقاصد من الغايات والأهداف العظيمة التي قصدها الشارع من وراء التشريعات القائمة على جلب المصالح ودفع المفاسد من أجل حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال .

٢-مقاصد المشرع له (المكلف): وتتمثل في المقاصد من الأهداف والغايات التي يقصدها المكلف من تصرفاته واعتقاداته وأقواله وأفعاله ، وهي التي تميز بين القصد الصحيح والفاسد ، وبين العبادة والعادة، وبين ما هو خالص لله وبين ما هو رياء وسمعة . (البدوي ،١٤٢١، ص١٢٣).

التقسيم الثاني : باعتبار وقت حصولها وهي وفق ذلك على قسمين (الخادمي ، ١٩٩٨، ص٥٣) :

١-المقاصد الأخروية : وهي تلك التي تتصل بمصالح الدار الأخرة إلا أنها تؤدي لتحقيق مصالح دنيوية عديدة ، ومثال ذلك جلي في العبادات والمعاملات ، فأما في العبادات قال تعالى : ﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ٤٥﴾ (القرآن الكريم، العنكبوت ، ٤٥) ، فالصلاة عبادة تقوي علاقة العبد بربه والمقصد الأسمى من تشريعها تحقيق العبودية لله تعالى وبلوغ العبد النعيم في الأخرة ، إلا أن هذه العبادة متعلقة بعدة مصالح ثانوية دنيوية ، منها حفظ العبد من الوقوع في الفحشاء من الأقوال والأفعال ،كما تحقق له الطمأنينة والراحة النفسية . قال رسول الله صلى الله

عليه وسلم " يا بلال أرحنا بالصلاة "(ابن حنبل ، د.ت، ج٥، ص٣٦٤)، والحكمة الكامنة من وراء ارتباط كل تشريع ببعدين من أبعاد المصالح – مصالح الأخرة و مصالح الدنيا – ، هو تكوين الدافعية للامتثال بحصول الحافز العاجل ، والحفاظ على هذه الدافعية والثبات على التطبيق بإقرار الحافز الآجل .

٢-المقاصد الدنيوية : وهي الغايات والأهداف المتعلقة بالدرجة الأولى بتحقيق المصالح ودفع المفاسد عن العباد في الدنيا إلا أنها متصلة بتحقيق مصالح الأخرة متى ما أحسن العبد ربطها بمقصد من مقاصد الأخرة وأخلص لله تعالى، وأمثلتها كثيرة فالنوم والغذاء حاجة وضرورة إنسانية تحقق للإنسان مصالح إنسانية تتعلق بحفظ قواه في الحياة الدنيا إلا أنها تحقق له مقاصد عليا تتصل بشؤون الأخرة ، فالحفاظ على القوة والصحة الجسدية مطلب شرعي ليتمكن العبد من القيام بالعبادات ، كما أنها وسيلة لإعمار الخليفة للأرض والقيام بأدواره المسندة له ، فإن قصد العبد حفظ قوته وتنميتها من أجل تحقيق عبودية الله على الوجه الأمثل كان مقصده مقصداً محققاً لمصالحه في الدنيا والآخرة .والشاهد على ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم : "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى فمن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو إلى امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه " (البخاري ، ١٤٠٧، ج١ ، ص٣) ، ووفق ذلك فالمؤمن الفطن هو الذي يحسن توظيف مقاصده المتعلقة بالدنيا للرقي بتحقيق مقاصد الأخرة ، فتكون كافة سلوكياته وأعماله وأقوله في اطار المقاصد الشرعية ويحصد منها الثواب .

التقسيم الثالث : اعتبار مدى الحاجة إليها وقوة تأثيرها وهي على ثلاثة أقسام : (الخادمي ، ١٩٩٨، ص٥٣-٥٤)

أ- الضروريات: وهي المقاصد التي قصدها الشارع لتحقيق المصالح ودفع المفاسد من خلال التشريعات التي تكفل حفظ الضروريات الخمس : الدين ،النفس ، العقل ، النسل والمال . وهي أقوى المقاصد من جهة التعلق بالشارع ، وأشدها تأثيراً على المشرع لهم (المكلفين) فكل ما

يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة هو مصلحة وكل ما يقتضي فواتها فهو مفسدة ، وحفظها يكون بأمرين يوضحها (البدوي،١٤٢١،ص١٢٦) فيما يلي:

❖ ما يقيم أركانها ويثبت قواعدها وذلك عبارة عن مراعاتها من جانب الوجود .

❖ ما يدرأ عنها الاختلال الواقع أو المتوقع فيها وذلك عبارة عن مراعاتها من جانب العدم .

ب- الحاجيات : يعرفها (الشاطبي ، ١٩٩٧) " بأنها مفتقر إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوات المطلوب ، فإذا لم تراعى دخل المكلفين على الجملة في الحرج والمشقة ، ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي المتوقع من المصالح العامة "(ج٢، ص١٠-١١) ، وتتمثل الحاجيات في العبادات والعادات والمعاملات والجنايات ، فأما في العبادات كالرخص التي يلحق بغيابها المشقة والهلكة بالعبد كالمرض والسفر، والنطق بكلمة الكفر حال الإكراه ، وفي العادات كإباحة الصيد ، وفي المعاملات كالإجارة والمضاربة والمساقاة ، وفي الجنايات كضرب الدية على العاقلة . والغاية من إقرار المقاصد الحاجية رفع الحرج عن المكلفين ،حماية الضروريات وحفظها ، تحقيق مصالح أخرى تابعة أو خاصة أو جزئية أو عامة . (البدوي ،١٤٢١، ص١٢٨).

جـ- التحسينات : عرفها (الشاطبي، ١٩٩٧) بأنها : " الأخذ بما يليق من محاسن العبادات وتجنب الأحوال المدنسات التي تأنفها العقول الراجحات ويجمع ذلك قسم مكارم الأخلاق "(ج٢ ، ص١١)، وأمثلتها في العبادات كإزالة النجاسة وستر العورة ، وفي العادات كآداب الأكل والشرب، وفي المعاملات كمنع بيع النجاسات، وفي الجنايات كمنع قتل الحر بالعبد ، **ويجدر التنبيه** على أن التحسينات معتبرة شرعاً من جهة وجوب التزام العبد بها إلا أن هذا التقسيم يوضح مرتبتها من الضروريات والحاجات ، ولا يعني بحال جواز الاستهانة بها أو أن المسلم مخير في الأخذ بموجباتها أو عدم الأخذ بها . ويتضح من هذا التقسيم أن للمقاصد الشرعية مراتب معتبرة شرعاً بحسب اضطرار العبد إليها ، فإن كانت كافة الأحكام الشرعية تهدف تحقق النفع والصلاح للعباد وتدفع الضرر والافساد عنهم ، إلا أنها ليست على درجة واحدة من حيث اضطرار العبد إليها أو عدمه ولذلك رتبت ترتيباً منطقياً يراعي تقديم حفظ الكليات الخمس على ما دونها لكونها عماد استقامة قوى

الانسان وعماد صلاحه ، " والهدف من هذا أن يعين على النظر الأوليّ، والموازنة بين المصالح والمفاسد في ذاتها " (آل سعود ، ١٤٣٦،ع ٣٥ ،ص ١٧).

التقسيم الرابع : باعتبار تعلقها بعموم التشريع وخصوصه، وهي على ثلاثة اعتبارات (الخادمي ، ١٩٩٨، ج١، ص٥٤) :

- ❖ المقاصد العامة : وهي التي تهدف الشريعة الإسلامية تحقيقها وتراعيها في كل أحكامها وتتمثل في الضروريات.
- ❖ المقاصد الخاصة : هي التي تهدف الشريعة الإسلامية تحقيقها في باب من أبواب التشريع كالمقاصد المتعلقة بأحكام الأسرة والقضاء والعقوبات والعبادات .
- ❖ المقاصد الجزئية : هي ما يقصده الشارع من خطابه من حكم تكليفي بالإيجاب أو التحريم أو الندب أو الكراهية أو الإباحة ، أو حكم وضعي كشرط أو سبب أو مانع أو علة ، أو دلالي كالعموم والخصوص ، أو إطلاق أو تقييد أو حكمة جزئية أو سر ذلك الحكم .

التقسيم الخامس : باعتبار القطع والظن وهي على ثلاثة أقسام : (البدوي ،١٤٢١،ص١٣٣)

١-المقاصد القطعية : وهي التي تواترت على إثباتها طائفة عظمى من الأدلة والنصوص الشريعة ومثالها : التيسير ورفع الحرج ، وإقامة العدل ، و حفظ الضروريات الخمس ، وسبيل إقرارها الاستقراء التام للنصوص الشرعية .

٢-المقاصد الظنية : وهي التي تقع دون مرتبة القطع واليقين وتختلف الأنظار حيالها ، ومثالها المقصد الشرعي من تحريم القليل من النبيذ ، ومصلحة تطليق الزوجة من زوجها المفقود ، فيأخذ بهذا النوع من المقاصد ويعمل بموجبها دون الجزم بكونه مقصد الله وغايته التي من أجلها جاء التشريع ، لكون المقصد إنما ثبت عن طريق الاجتهاد العقلي لا بالنص الشرعي الصريح .

٣-المقاصد الوهمية : وهي التي يتخيل ويتوهم أن فيها مصلحة ومنفعة أو دفع مفسدة ومضرة إلا أنها في الحقيقة خلاف ذلك فهي مردودة وباطلة .

التقسيم السادس : باعتبار اصليتها وتبعيتها وهي قسمان : (البدوي ،١٤٢١، ص١٣٣)

١-مقاصد أصلية : وهي التي يراد تحقيقها ورعايتها أصلاً و ابتداء.

٢-مقاصد تبعية : وهي التي تكون تابعة للمقاصد الأصلية ووسيلة ومؤدية إليها وقد تكون مقترنة بها أو لاحقة لها .

المبحث الرابع : القواعد المقاصدية وصلتها بقواعد المنهج التربوي :

لقد اتضح للباحثة من خلال عرض أقسام المقاصد الشرعية أن هناك علاقة وثيقة بين اعتبار المشرع سبحانه وتعالى للمقاصد الشرعية وترتيبها ، وبين بناء المنهج التربوي وانتقاء خبراته التربوية وفق قواعد علمية تربوية تستقى من هذا العلم وقواعده المقاصدية ،حيث تعد القواعد المقاصدية أسس وقواعد جامعة للمقاصد العامة للشريعة الإسلامية وسائر عناصرها ومتعلقاتها ويرتكز بنائها على تحقيق الربوبية والعبودية لله تعالى، وتحصيل المصالح للخلق ودفع المفاسد عنهم في الدارين .حيث تعرف القاعدة المقاصدية بأنها:" أصل كلي يشتمل على معنى عام، مستفاد عن طريق الاستقراء من أدلة الشرع المختلفة، والغايات التي وضعت الشريعة لتحقيقها". (الغندور،١٤٣١، ص٤٤) ، وعرفها (شبير ، ٢٠٠٠) بأنها :"قضية كلية تعبر عن إرادة الشارع من تشريع الأحكام ، وتستفاد عن طريق الاستقراء للأحكام الشرعية(ص٣١)، فالقاعدة المقاصدية موضوعها أهداف الشريعة وغايتها العامة، فهي تستقى من المقاصد العامة وليست المقاصد الخاصة الجزئية المتصلة بحكم من الأحكام ، فهذه المقاصد الجزئية لا تتناولها القاعدة المقاصدية لأنها لا تقرر المعاني الخاصة، وإنما موضوعها المعاني العامة الكلية التي تتفرع عنها معان خاصة ، ويتم إقرارها من خلال الاستقراء التام لكثير من النصوص الشرعية والأحكام التشريعية والجزئيات المتصلة بالمعنى العام وهذا ما يجعلها قطعية الثبوت . (الغندور، ١٤٣١، ص٤٤) ، ووفق ذلك فهي تفترق عن القاعدة الفقهية والتي يقصد بها :"حكم شرعي عملي كلي منطبق على جزيئاته على سبيل الإطراد أو الأغلبية"(الكيلاني ، ٢٠٠٦، ص٢٣٧) ، فالقاعدة الفقهية موضوعها بيان الأحكام الشرعية لأفعال المكلفين بينما موضوع

القاعدة المقاصدية بيان الغاية . ولقد أشرنا في مبحث مكانة المقاصد الشرعية إلى أن المقاصد تسهم في دعم عمل المربي بعدة معايير كما أن تدعم بناء خبرات المنهج التربوي بعدة مبادئ وقواعد يرتكز عليها في بناء خبراته التربوية على نحو يكفل تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة المتوازنة للمتربي ، ويحقق مصالحه ويستثمر طاقاته ، ويمكن العملية التربوية من بلوغ الغاية المنشودة من التربية الإسلامية بتناسق تام بين غاياتها وغايات المشرع ومقاصد الشريعة، وإن هذه القواعد للمنهج التربوي يتم استقائها في ضوء أقسام المقاصد الشرعية السالف بيانها وفي ضوء القواعد المقاصدية التي أسهم علماء أصول الفقه في إقرارها ، ومنهم ابن تيمية رحمه الله حيث أقر عدد من القواعد المقاصدية و أوردها مفرقة في مؤلفاته الأصولية إلا أن (البدوي ،١٤٢١) قام بضمها في كتابه مقاصد الشريعة عند ابن تيمية وصنفها على ثلاثة أقسام: قواعد مقاصد الشارع ، وقواعد مقاصد المكلف ، وقواعد اثبات المقاصد (٥٥-٥٦٣) ، وستنتقي الباحثة منها أبرز ما يمكن تفعيله في الميدان التربوي ، وستكتفي الباحثة باستقاء القواعد المتصلة بالتقسيم الأول والثاني للبدوي تبعاً لاتصالها الجلي بقواعد المنهج التربوي الإسلامي وعنصر التربية الركيز ، ويمكن تفصيلها وفق ما يلي :

قواعد مقاصد الشارع : (البدوي ،١٤٢١، ص٥٥٨-٥٥٩)

١-الدين تحصيل الحسنات والمصالح ، وتعطيل السيئات والمفاسد .

٢-العقائد والمقاصد الفاسدة في حق الله تعالى تجب إزالتها وإزالة فروعها وأصولها التي توجبها .

٣-الباطل من العبادات ما لم يحصل به مقصودة ، ولم يترتب عليه أثره .

٤-العمل الذي أصله حب الله أمر الشرع به ؛ لكونه مقصود في نفسه وهو معين على حصول العلم النافع كما أنه معين على حصول عمل آخر صالح كما أن الشرع أمر بالعلم بالله لأنه مقصود في نفسه وهو معين على العمل الصالح وعلى علم آخر نافع .

٥-صلاح العباد وقوامهم بالفطرة المكملة بالشريعة المنزلة.

٦-إنما أوجب الله الواجبات وحرم المحرمات لما يتضمن ذلك من المصالح لخلقه ودفع المفاسد عنهم .

٧-مبنى الشريعة على تحرى ما هو لله أطوع وللعبد أنفع وهو الأصلح في الدنيا والآخرة.

٨-المصالح الفرعية مكملة للمصالح الأصلية.

٩-قصد الشارع من المكلف مخالفة هواه ، حتى يكون عبداً لله طوعاً كما هو عبداً لله كرهاً .

قواعد مقاصد المكلف (البدوي . ١٤٢١،ص٥٦٠-٥٦٢):

١-جميع العبادات المقصودة لا تصح إلا بالنية.

٢-كل عمل لا يراد به وجه الله ولا يوافق أمره مردود على صاحبة .

٣-يعتبر في متابعة النبي صلى الله عليه وسلم متابعته في قصده . (ابن تيمية ، د.ت ،ج ١٧ ، ص ٤٩٦)

٤-المقاصد حقائق الأفعال وقوامها وإنما الأعمال بالنيات . (ابن تيمية ، د.ت ،ج ٣ ، ص ١٤٧)

٥-من قصد مناقضة قصد الشارع عوقب بنقيض قصده .

٦-العبادة لابد فيها من القصد، والقصد لا يصح إلا بعد العلم بالمقصود المعبود .

٧-من تكلم بالأقوال التي جعل الشارع لها حقائق ومقاصد وهو لا يريد بها حقائقها المقومة لها ولا مقاصدها التي جعلت الألفاظ محصلة لها ، فهو مستهزئ بآيات الله ، وإذا كان الاستهزاء بها حراماً وجب إبطاله وإبطال تصرفاته .

هذه أبرز القواعد التي وردت لدى ابن تيمية ذات الصلة القوية بالمقاصد الشرعية ، ولذلك أطلق عليها القواعد المقاصدية ، وهي في الحقيقة تتضمن قواعد تربوية يفتقر إليها الميدان التربوي يجدر تفعيلها في المنهج التربوي؛ ليتم دعم التربية بمنهجية إسلامية أصيلة تأصل مقاصد المتربين وترتقي بجودة تربيتهم ، ولذا رأت الباحثة ضرورة توضيح هذه القواعد التربوية المستقاة من علم المقاصد الشرعية و القواعد المقاصدية .

الفصل الثاني : قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية : اتضح لنا من خلال توضيح ابعاد علم المقاصد الشرعية ارتكاز نظريته على بيان العلل والحِكم التي تقوم عليها التشريعات الإسلامية من خلال تقعيد قواعد مقاصدية تمكن المسلم من

توجيه كافة شؤون حياته وما يستجد فيها من نوازل وفق ما يتفق مع الغاية الكبرى من التشريع الإسلامي المتمثلة في تحقيق العبودية الخالصة لله تعالى وحفظ المصالح للعباد ودفع المفاسد عنهم في الدارين ؛ فإن كانت هذه أبرز أدواره فسيكون توظيف هذا العلم تربوياً مهماً جداً في توجيه التربية ودعمها بقواعد بناء المنهج التربوي و معالجة النوازل التربوية وفق الرؤية الإسلامية ، ومقاصدها النبيلة.

أولا : الأسباب الداعية لتوظيف علم المقاصد الشرعية في المنهج التربوي :

لقد اهتدت الباحثة لعدة أسباب تدعو لضرورة ارتكاز بناء المنهج التربوي على قواعد مستنبطة من علم المقاصد الشرعية يمكن توضيحها فيما يلي :

١- إن المنهج التربوي مسؤول عن توجيه مقاصد المتربين وفق المقاصد الشرعية ، ولن يتمكن من تحقيق ذلك إلا من خلال استناده على قواعد مستنبطة من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية ؛ تمكنه من انتقاء الخبرات التربوية له وفق معيارية شرعية ،وهذا يحقق القاعدة المقاصدية : " العبادة لابد فيها من القصد، والقصد لا يصح إلا بعد العلم بالمقصود المعبود ". (ابن تيمية ، د.ت ،ج ١٩، ص ١٧٢)

٢- حاجة المنهج التربوي للارتكاز على قواعد أصيلة لتحقيق المقاصد الشرعية من خلال تأسيس وترتيب الخبرات التربوية وفق اعتبار مدى حاجة المتربي لنوعية معينة من الخبرات التربوية وترتيبها وفق اعتبار الأقوى تأثيراً على حياته ، ويتحقق ذلك بعناية المنهج التربوي بالخبرات التي تتصل بحفظ الضروريات و الحاجيات والتحسينات وترتيبها وفق الأولوية الشرعية لحفظ الكيان الإنساني فتقدم الضروريات بفروعها الخمس على الحاجيات والحاجيات على التحسينات دون اغفال أي منهما ، فهي خبرات مكملة لبعضها البعض ولا يستغني عن أي منهما ، وهذا ما أشارت إليه القاعدة المقاصدية :"المقاصد الفرعية التي لا تنافي المقاصد الأصلية ، بل تستدعي بقاءها ودوامها مقصودة شرعاً " (البدوي ،١٤٢١، ص٥٦٢- ٥٦٣ .) ،وإنما وقع التصنيف لها كي يحسن فهمها وادراكها واعتبارها وفق اعتبار الشارع سبحانه وتعالى.

٣-إن أهداف المنهج التربوي لابد أن تتسم بالتوازن في تحقيق مصالح المتربين من حيث اعتبار وقت حصولها لهم: ويتمثل هذا التوازن في عناية أهداف المنهج التربوي بالجمع بين المصالح الأخروية والمصالح الدنيوية دون التركيز على إحداهما دون الأخر ، بحيث يكون هناك أهداف عليا متصلة بمقاصد مستقبلية يدركها المتربي على المدى البعيد في الدنيا والأخرة ، وأهداف دنيا تتعلق بمقاصد قريبة يبلوغها المتربي في القريب العاجل ؛ "فإن من أهم عوامل فشل المناهج التربوية في أي مكان هو عدم تحديد أهدافها تحديداً يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وغاية وجوده، فإن هذه المناهج لا تجانب الطريق السليم في إعداد الإنسان فحسب، بل إنها تحدث الخلل والفساد في فطرته وإنسانيته، ومن ثم في عمارة الأرض" (مدكور، ١٤٢١، ص١٢٩)، فالفائدة التي يجنيها المتربي من هذا الاعتبار تتمثل في تمكينه من ربط أهدافه بالغاية التي خلق من أجلها وتسخير كل طاقاته وقدراته في بلوغها ، واتساق كافة أعماله في نسق مقاصدي سامي كما تمكنه من تكوين الدافعية و تقوية الحافز المستمر لمواصلة التعلم ؛ مما يجعل التربية هادفة مستمرة محفزة لمزيد من التعلم تحقيقاً لقوله تعالى : ﴿ **وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا**﴾(القرآن الكريم ، الإسراء، ٨٥)، كما يتحقق التوازن في الأهداف التربوية من خلال عنايتها بمصالح الفرد وطموحه والوفاء باحتياجاته من جانب ، والعناية بمصالح المجتمع وآماله وطموحاته من جانب آخر ، فلا يغالي في تحقيق مصلحة دون أخرى ولا يقدم مصلحة على أخرى إلا وفق الاعتبار الشرعي للمقاصد الشرعية ؛ مما يسهم في تحقيق الارتقاء والازدهار الديني والحضاري للأمة.

٤-إن أهداف المنهج التربوي لابد أن تتسم بالشمولية والتكاملية وفق اعتبار عموم التشريعات والخبرات التربوية وخصوصيتها الواردة في علم المقاصد الشرعية : فلابد أن تكون هناك أهداف عامة مشتركة توجه كافة المؤسسات التربوية والمناهج التربوية ، وهي التي يتم فيها تحديد الثوابت التربوية والأحكام العامة والأهداف الكبرى العليا للتربية والمجتمع على المدى البعيد فهي تقع في مرتبة الغايات التربوية ، وأخرى أهداف خاصة بمؤسسة تربوية معينة و بمنهج تربوي و بمرحلة

عمرية معينة يتم فيها توزيع الخبرات التربوية في المناهج التربوية وفق ما يتناسب مع النمو الحاصل في المراحل العمرية للمتربي ؛ مما يكفل تحقيق التنمية دون اضرار بالمتربي أو إفساد لطاقاته وقدراته بتكليفها مالا طاقة لها به ، فعن ابن عباس رضي الله عنه قال : "أمرت أن نكلم الناس على قدر عقولهم" (الديلمي ، ١٤٠٦هـ : ج١: ص٣٩٨).فإن لم يراعى ذلك لحق الضرر بالمتربي وفسدت قواه . هذا وفق اعتبار العموم والخصوص في الأهداف أما وفق اعتبار الكلية والجزئية ، فإنه ينبغي أن تكون هناك أهداف كلية للمنهج التربوي ، وأخرى جزئية تتصل بكل خبرة من الخبرات التربوية المتضمنة للمنهج التربوي ، كما أن هناك اعتبار أخر للكلية والجزئية للأهداف التربوية وفق المقاصد الشرعية بأن تكفل الأهداف الكلية حفظ الضروريات الخمس ، وأما الجزئية فهي التي تقوي عملية الحفظ والتنمية الواقعة في الكليات الخمس وهي التي تقع في مرتبة الحاجيات التي يتم فيها تقدير البدائل التربوية التي ترفع الحرج والمشقة عن المتربين وتقوي عملية الالتزام بالخبرات التربوية ، والتحسينات التي يتم فيها عناية الأهداف بالكفايات التربوية وفق مستجدات العصر ومطالبه والتي تحسن من جودة المخرج التربوي بتنمية الأخلاق والمهارات الاجتماعية والنفسية والمهنية والعقلية . "فلا شك أن تعلم كل الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، يمثل أهدافاً ثابتة لمنهج التربية، كما أن الدقة والمهارة في إجراء كل ما تقتضيه صور التطبيق الثقافي والحضاري في المجتمع يمثل أهدافاً متغيرة لهذا المنهج" (مدكور، ١٤٢١، ص١٢٩).

٥-الحاجة لتأصيل المقصد الأساسي للمناهج التربوية وفق علم المقاصد الشرعية : فإن تركيز بناء خبرات المنهج التربوي في المجتمع الإسلامي على الجانب المعرفي كمقصد أساسي للتربية مع ضعف ربطها بالمقاصد الشرعية التي تضمنها المنهج الإسلامي والتي راعت حفظ وتنمية جوانب الانسان المختلفة بتكاملية وتوازن ، يعد مظهر من مظاهر ضعف ارتباط الأهداف التربوية للمنهج التربوي بالمقاصد الشرعية ، ومؤشر لقصور الخبرات التربوية للمنهج التربوي عن تحقيق التنمية المتكاملة لجوانب الانسان وفق التصور الإسلامي المتكامل. "فإن غياب التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة -عموماً- في مناهج التربية وعدم فهم حقيقة الألوهية، وعدم التفريق

بينها وبين حقيقة العبودية، قد أحدث كثير من الجهالات والانحرافات جهالات و انحرافات في العقيدة، وجهالات وانحرافات في الفكر والشعور، وجهالات وانحرافات في القول والعمل والسلوك، وجهالات وانحرافات في الثقافة، والفن، والأدب، والتربية " (مدكور، ١٤٢١، ص١٣٨).

٦-إن النمو المعرفي والانفتاح الثقافي على النظريات الغربية في مجال العلوم الإنسانية خاصة ، وما فرضته من ضرورة تطوير المنهج التربوي ليكون مواكباً لهذه التطورات ؛ يؤكد ضرورة الحذر من الانغماس في مقاصد النظريات التربوية الغربية بشكل مقصود أو غير مقصود أثناء تبني الجوانب الإيجابية في هذه النظريات ، ويتم ذلك من خلال توجيه المنهج التربوي لضرورة المحافظة على المقاصد الشرعية و تعزيزه بها ، وغرسها في نفوس المربين والمتربين .

٧-إن اغفال المنهج التربوي الوفاء بحاجات المتربي التي كفلتها له المقاصد الشرعية يؤثر تأثيراً سلبياً على دافعيته للتعلم نتيجة شعوره بالفجوة بين احتياجاته والخبرات التربوية التي يقدمها المنهج التربوي .

٨-حاجة المناهج التربوية في مختلف المراحل والتخصصات للقيام وفق مراتب المقاصد الشرعية : الضرورية و الحاجية، والتحسينية ، فإن تقسيم الخبرات التربوية للمناهج وفق هذه المراتب يوفر اتساع القاعدة العلمية المشتركة بين كافة المتعلمين في مختلف المراحل والتخصصات . حيث يوضح (مدكور ١٤٢١) القدر المشترك من العلوم في منهج التربية وفق مايلي : " إن هذا القدر المشترك من محتوى المنهج هو ما يتصل بالجانب الثابت في حياة الإنسان، وهو العلم بالدين، ابتداء من قضية الألوهية، وما يتفرع عنها، وما يترتب عليها من مبادئ وقيم، وعلوم شرعية، وعلوم المعاملات بما تشتمل عليه من نظم وأخلاقيات وسلوك... واللغة العربية وآدابها وبعض العلوم العامة " (٢١٤).

ثانياً : قواعد بناء المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية :

هناك عدة قواعد لبناء المنهج التربوي توصلت الباحثة لاستنباطها من خلال أقسام المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية تسهم في جعل المنهج التربوي أكثر قدرة على تحقيق التنمية الإنسانية المتكاملة الشاملة والمتوازنة والارتقاء بجودة الموارد الإنسانية لتكون قادرة على تسخير الموارد الاقتصادية الأخرى تسخيراً يحقق مقاصد الشارع الحكيم سبحانه وتعالى في مختلف جوانب الحياة ، كما تجعله أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي مع كافة المخلوقات من حوله على نحو يحقق مصالح الفرد والمجتمع والأمة الإسلامية في تناسق وتألف ينتج عنه التقدم الحضاري للأمة الإسلامية بين الأمم ، ويمكن توضيح هذه القواعد وفق ما يلي :

القاعدة الأولى : بناء المنهج التربوي وفق قاعدة الحفظ السلبي والايجابي للضروريات الخمس :

ينبغي أن يرتكز بناء المنهج التربوي لخبراته التربوية على قاعدة الحفظ السلبي والايجابي للضروريات الخمس ، ويقصد بالحفظ الإيجابي تحقيق الحفظ من جهة الوجود ويكون بتغذية المتربي بأصناف العلوم ابتداءً بإقامة أركانها وفروعها وتثبيت أصولها في نفس المتربي ، وأما الحفظ السلبي فهو ما يتصل بجهة العدم ويكون بتنقية وتطهير عقيدة المتربي و أفكاره وأخلاقه وسلوكياته من أي مظهر من مظاهر الانحراف ووقايته من المؤثرات العقدية والعقلية والسلوكية التي توقعه في الضلال والانحراف وتزهق البناء العقدي والخلقي والسلوكي، ولا يصح الاقتصار على جهة دون أخرى في ظل ضرورة تحقيق الحفظ المتكامل للكيان الإنساني من خلال المنهج التربوي ، كما ينبغي تقديم الحفظ السلبي على الحفظ الإيجابي في المنهج التربوي اقتداءً بالمنهج الرباني الواقع في نزول التشريعات الإسلامية والمنهج النبوي في غرسها، حيث اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بتطهير العقيدة والأخلاق قبل الشروع في تطبيق العبادات السلوكية ؛ لتكون أداة الانقياد والامتثال (القلب) طاهرة نقية غير مكبلة بقيود العقائد الفاسدة والموروثات الخلقية الضالة ، وهذه القاعدة تنبثق من القاعدة المقاصدية : "العقائد والمقاصد الفاسدة في حق الله تعالى تجب إزالتها وإزالة فروعها وأصولها التي توجبها"(البدوي،١٤٢١، ص٥٥٨ .)

وإن تحقيق قاعدة الحفظ الإيجابي والسلبي للضروريات الخمس يتم وفق بعدين : بعد تأسيسي نمائي وبعد وقائي علاجي ، ولكل منهما عمليات لتحقيق الحفظ ، ولقد استلهمت الباحثة عمليات الحفظ **للبعد التأسيسي النمائي والبعد الوقائي العلاجي** من نموذج المقاصد بين التأصيل والتفعيل والتشغيل (لعبد الفتاح ، ٢٠٠٢) ، حيث أشار فيه : أن منظور ونماذج المقاصد يتضمن مقاصد التأسيس وتتمثل في الدين ، النفس، النسل ، العقل، المال، ولها مراتب : ضروري حاجي تحسيني ، وأن مجالات العمل المقاصدي تتمثل في أصلي ومكمل ، عام وخاص ، كلي وجزئي ، حال ومؤجل ، وأن للحفظ مجالات تتمثل في : الحفظ السلبي وهو دفع المضرة ، والحفظ الإيجابي وهو جلب المنفعة ، وأن عملياته تتمثل في :حفظ الابتداء ، وحفظ البناء ، وحفظ البقاء وحفظ النماء ، وحفظ الارتقاء ،وحفظ الأداء وحفظ الوعي وحفظ الممارسة وحفظ الحماية ، والحفظ في حق الغير (ج٢ ، ص١٧٣)، ويمكن توضيح هذه الأبعاد وعملياته وفق مايلي :

البعد الأول : التأسيسي النمائي : يهدف هذا البعد تأسيس خبرات تربوية في المنهج التربوي تتصل بحفظ الضروريات الخمس وتنميتها من جهتي الحفظ الإيجابي والحفظ السلبي ، وفق العمليات التالية :

العملية الأولى : حفظ البناء : يقصد بحفظ البناء : تأسيس التشريعات التي تقع في مرتبة الضروريات الخمس (الدين ، النفس ، العقل ، النسل ، والمال) في نفس المتربي من الجانبين السلبي والإيجابي ، فأما حفظ بنائها من الجانب السلبي فمن خلال تفعيل القاعدة المقاصدية : " العقائد والمقاصد الفاسدة في حق الله تعالى تجب إزالتها وإزالة فروعها وأصولها التي توجبها " (البدوي ،١٤٢١، ص٥٥٨) ، وعماد هذه القاعدة عناية المنهج التربوي بتطهير وتخلية مقاصد المتربين وعقائدهم وأخلاقهم من الشوائب والمفاسد العقدية والتصورات العقلية الضالة ، والسلوكيات الفاسدة ، و كل ما يدس فطرتهم السليمة النقية و يضعف انتفاعهم بأثر العبادات؛ لكون القاعدة المقاصدية تأكد على أن "صلاح العباد وقوامهم بالفطرة المكملة بالشريعة المنزلة " (البدوي ،١٤٢١، ص٥٥٩)، فالحفاظ على الفطرة السليمة عامل ركيز في تهيئة القوى الإنسانية للانتفاع بالشرائع كما أن التشريعات الإسلامية هي أقوى التشريعات التربوية مناسبة للفطرة الإنسانية . فالهدف من عملية التطهير والتنقية تهيأت القدرات الإنسانية للتزود بالعلم النافع ، وهذا أقوى عنصر من عناصر الحفظ

تبعاً لتوقف استقامة حفظ الجانب الأخر عليه، فحفظ البناء يتطلب تطهير أسسه وتزكيتها قبل إشادة التعاليم والتوجيهات فيها ، والشاهد على ذلك قوله تعالى : ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ ﴾ [سورة البقرة: آية ١٥١] ، فقد قدم الله سبحانه وتعالى التزكية على اكتساب العلم؛ لكون القلب هو أداة الفقه ومحرك قوى الانسان للعمل بموجبات ما فقه ؛ فلذا فإن تنقيته وتطهيره من الرذائل والمفاسد والضلالات العقدية والفكرية يوفر أساساً ثابتاً لتأسيس العقيدة الإسلامية والتصورات الفكرية الصحيحة في نفس المتربي وتثبيت الأخلاق الفاضلة والتشريعات الإسلامية في سلوكه ؛ مما يجعله منتفعاً بما يتعلمه ساعياً لتسخير علمه فيما يحقق الصلاح والمنفعة له ولمجتمعه في الدارين ،كما أن هذا الحفظ يُكون لدى المتربي حصناً منيعاً من الوقوع في مظاهر الفساد والضلال الناتج عن اتباع الشبهات والشهوات التي يزينها شياطين الانس والجن، "فحصانة القلب وعمرانه بالخير لا بد لها من أن يكون طاهراً زكياً"(الجربوع، ١٤٢٣، ١، ٣٤٣) . وأما حفظها من الجانب الإيجابي فيكون من خلال ارتكاز تأسيس خبرات المنهج التربوي على تشريعات البناء العقدي بإكساب المتربي أصول وأركان الإيمان بالله تعالى ، وتزويده بالتصورات السليمة العقدية والتعبدية ، والتشريعات المتصلة بالبناء العقلي و النفسي ، والنظام الاقتصادي و الاجتماعي وغرسها في نفوس المتربين ببيان الأدلة والحجج والبراهين التي تكشف لهم الأسباب والعلل الموجبة لها ، وهذا الجانب من الحفظ يحقق القاعدة المقاصدية " العمل الذي أصله حب الله أمر الشرع به ؛ لكونه مقصود في نفسه وهو معين على حصول العلم النافع كما أنه معين على حصول عمل آخر صالح ،كما أن الشرع أمر بالعلم بالله ؛لأنه مقصود في نفسه وهو معين على العمل الصالح وعلى علم آخر نافع " (البدوي ،١٤٢١،ص٥٥٨) فالعلم المتصل بأساسيات العقيدة والتصورات العقلية المتصلة بأركانها، والتشريعات المتصلة بالأخلاق والقيم علم يجب تقديم طلبه على ما دونه من العلوم والمعارف؛ لكونه علم يتوقف على ادراكه إدراك وتحصيل بقية العلوم المترتبة عليه سواءً أكانت هذه العلوم تتصل بالكون ومخلوقاته أو بالحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية أو العلوم الإنسانية.

وتتعلق الخبرات التربوية لعملية حفظ البناء في المنهج التربوي بالمقاصد الأصلية وهي التي وضعت التشريعات الاسلامية من أجل تحقيقها ورعايتها أصلاً و ابتداءً ، ذات الصلة بالمقاصد الآخروية التي تتعلق بمصالح الدار الأخرة إلا أنها تؤدي لتحقيق مصالح دنيوية .

العملية الثانية : حفظ النماء : ويقصد بحفظ النماء هو المحافظة على سلامة ما تم تأسيسه في حفظ البناء من خلال ارتكاز خبرات المنهج التربوي على غرس التشريعات الواقعة في مرتبة الحاجيات ، والتي أقرت بهدف تحسين أداء المكلف للتشريعات الواقعة في مرتبة الضروريات ، وضمان الالتزام بها برفع الضيق والحرج عنه وتحقيق السعة واليسر له ، كما يتحقق حفظ النماء من خلال غرس التشريعات الواقعة في مرتبة التحسينات المتمثلة في مكارم الأخلاق و التي تحسن جودة الحياة الإنسانية وتسهم في رقي المتربي ورقي مجتمعه، وتحقق له تنمية جوانب شخصيته بتكامل وشمولية ، فإن عدم اهتمام المنهج التربوي ببناء خبرات تربوية وفق مرتبة الضروريات سيجعل من خبراته التربوية خبرات لا تراعي الفروق الفردية ، جامدة غير مرنة في تطبيقها ، موقعه للمتربي في دائرة الحرج والضيق والعسر والشدة ؛ مما يورث المتربي النفور منها ، فهذه المرتبة تهتم بضرورة إقرار بدائل تربوية لاكتساب الخبرات التربوية وإمكانية تطبيقها وفق ما يتناسب مع ظروف المتربي وقدراته " فمن أعظم قواعد التعليم وأساليبه مراعاة الفروق الفردية حيث أن الله خلق الناس على تفاوت فيما بينهم في القدرات، وذلك من أجل أن يتنوع الناس في الأعمال من أجل عمارة الأرض " (التويم ، ٢٠١١،ص٢٠١) ، كما أن عدم اهتمام المنهج التربوي ببناء خبرات تربوية وفق مرتبة التحسينات تجعل من خبراته التربوية خبرات غير قادرة على الارتقاء بالعنصر الإنساني من الأحوال المدنسة لتفاعله الإنساني في علاقته مع ربه وذاته وبني جنسه والمخلوقات من حوله ، ويتحقق محور الارتقاء هنا من خلال تعلم القيم والأخلاق ، كما أن تجاهل المنهج التربوي لمرتبة التحسينات تجعل خبراته التربوية غير قادرة على الارتقاء بمستوى كفاءته المهنية وجودة حياته العلمية والعملية والتي تتطلب تنمية تتصل بمهارات عقلية واجتماعية ونفسية ووجدانية تقوي تفاعله في المجتمع الإنساني وتقوى قدرته على القيام بالأدوار المسندة له . وتتعلق الخبرات التربوية لعملية حفظ النماء في المنهج التربوي بالمقاصد التبعية وهي التي تكون تابعة للمقاصد الأصلية ووسيلة لتحقيقها على الوجه المشروع ، ومؤدية إليها حيث يفتقر المكلف لوجدها كي يتمكن من تحقيق المقاصد الأصلية ، وقد تكون مقترنة بها أو لاحقة لها ، وهذا الجانب من الحفظ يحقق القاعدة المقاصدية : "المصالح الفرعية مكملة للمصالح الأصلية " (البدوي

،١٤٢١،ص٥٦٠) ، فإن المصحة الأصلية لا تتم على أكمل وجهها إلا بقيام المصالح الفرعية . فالتشريعات التي تقع في مرتبة الحاجيات كفلت تحقيق السعة ورفع الضيق والحرج عن المكلفين وبغيابها لا يتمكن المكلف من تحقيق التنمية للتأسيس الحاصل في حفظ البناء ، كما أنه لن يتمكن من تحقيق مصالحه ومصالح غيره، وأما المقاصد التي تقع في مرتبة التحسينات فهي تحفظ الكيان الإنساني والاجتماعي من خلال تنمية المقومات الخلقية وتفعيلها في كافة مجالات حفظ الضروريات الخمس ، فهذه الضروريات الخمس إنما يحسن العبد حفظها ويبلغ مرتبة عالية في تحقيقها من خلال التزامه بمكارم الأخلاق التي أقرتها الشريعة ، كالأخلاقيات الإسلامية المشرعة في التعاملات الاقتصادية التي يحفظ بها المال وينمى، وفي التعاملات الاجتماعية التي تسهم في حفظ حقوق أفراد المجتمع وتصون حياتهم وكرامتهم الإنسانية ، وكأخلاقيات العالم والمتعلم التي تحفظ عقل الانسان وتسهم في تنميته وتصونه من الضلال ومنها الأمانة العلمية ، الصدق والتثبت من المنقول ، الصبر في طلب العلم وغيرها ، ومن أوجه تفعيل التحسينات في المنهج التربوي اهتمام الخبرات التربوية بتنمية المهارات المختلفة في الشخصية الإنسانية سواء ما يتعلق بالمهارات الاجتماعية أو المهنية أو العلمية والعقلية أو النفسية كي يكون قادراً على التكيف مع بيئته وعضواً فعلاً مثمراً في مجتمعه . ووفق ما سبق بيانه فإن على المنهج التربوي أن يرتكز في عملية تأسيس خبراته التربوية على عملية حفظ البناء وحفظ النماء من خلال تضمينه لخبرات تربوية تأسيسيه وأخرى تنموية تحقق حفظ الجوانب الإنسانية الواقعة في مرتبة الضروريات.

العملية الثالثة : حفظ الارتقاء: إن هذا النوع من الحفظ يحتم على المنهج التربوي ضرورة التوسع المعرفي في بناء خبراته التربوية بالخروج من دائرة الواجبات الشرعية لدائرة السنن والمستحبات ، حيث يتحقق للمتربي بذلك الارتقاء في سلم الامتثال للشريعة وتعاليمها من خلال الارتقاء بمستوى الالتزام والتطبيق للتشريعات من رتبة الوجوب إلى رتبة السنن والمستحبات التي تقوى علاقة العبد بربه وتمكنه من تدارك الخلل والنقص الواقع في مرتبة الواجبات مما يكفل مزيد من الإصلاح والصلاح والنفع للمتربي في الدارين .

العملية الرابعة : حفظ الأداء والممارسة : إن هذا النوع من الحفظ يحتم على المنهج التربوي ضرورة تغذية خبراته التربوية بالجانب التطبيقي دون الاكتفاء بالجانب النظري سواءً كان هذا الاهتمام بالجانب التطبيقي من خلال استناد تدريس الخبرات التربوية على التطبيق العملي ، أو من خلال عناية أساليب التقويم بتقويم سلوك المتربي ومدى التزامه بالعلم النظري ؛ والهدف من ذلك الحصول على تغذية راجعة لمستوى انتفاع المتربي بالخبرات التربوية وفاعلية المنهج التربوي،" فإن التصور الصحيح للمعرفة، هو أن تكون نظرية وعملية معاً، فالمعرفة الذهنية التي لا تتحول إلى سلوك عملي هي معرفة ميتة لا يعتد بها" (مدكور ،١٤٢١، ص٢١٨)، حيث يعد الأداء والممارسة للعبادات والأخلاق التشريعية مؤشراً لصلاح عملية حفظ البناء ، فالشريعة الإسلامية لا تكتفي بمجرد العلم والوعي والاعتقاد بل تلزم العبد بضرورة الامتثال والتطبيق كي يتفق ظاهره مع باطنه ، وكي يدرك الفرد المنفعة وتتحقق المصالح والمنافع في المجتمع، فلو كان يكتفى بالعلم دون الامتثال لما مقت الله الذين يقولون مالا يفعلون قال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ٢ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُون﴾(القرآن الكريم ، الصف، ٢-٣)

البعد الوقائي العلاجي : إن المنهج التربوي لابد أن يرتكز على تحقيق حفظ الضروريات الخمس من خلال صيانة الإنسان من الوقوع في الانحراف والفساد وتقويمه أن وقع فيه الانسان ، ويتم ذلك من خلال البعد الوقائي والعلاجي ، وهذا ما أقرته المقاصد الشرعية في كافة التشريعات الإسلامية وأن لهذا البعد عمليتان تتمثل فيما يلي :

عملية حفظ الوعي : تعتني هذه العملية بتوفير خبرات معرفية في المنهج التربوي توضح للمتربي صور الفساد والباطل ومظاهره وعوامله والأثر المترتبة عليه فإن الحق الذي تضمنته التشريعات الإسلامية لتكفل حفظ الضروريات الخمس لا تدركها العقول تمام الادراك ، ولا تفقه ما تستلزمه من تدابير وقائية إلا إن تعرفت على أوجه الباطل الذي يناقده ، ويقر ذلك القاعدة المقاصدية : " قولنا الأمر بالشيء نهى عن ضده واضداده والنهى عنه أمر بضده أو بأحد أضداده من جنس قولنا الأمر بالشيء أمر بلوازمه ، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب والنهى عن الشيء نهى عما لا يتم اجتنابه إلا به " (ابن تيمية ، د.ت ،ج١٠، ص٥٣١) ، فكل ما يضاد الأمر الشرعي فهو منهي

عنه شرعاً ؛ لكونه ينقض مقاصد التشريعات الإسلامية ويحول دون بلوغ المصالح والمنافع ودفع المفاسد ؛ ولذا فإن من أهم أدوار المنهج التربوي أن يوفر قاعدة لوقاية الانسان وحمايته من كل ما من شأنه أن يضر به وبالمجتمع ، سواءً أكان متعلق بالدين أو العقل أو النسل أو المال أو العرض ، فهذه الضروريات الخمس هي أساسيات البقاء الإنساني فإن تم تضيعها فسدت الحياة وضاع الأمن وازهقت المصالح المعتبرة شرعاً ، فلا بد أن ينمي المنهج التربوي الوعي والتميز لدى المتربين كي يتمكن من الحفاظ على الكيان الإنساني .

عملية حفظ الحماية : يتم في هذه العملية توضيح المنهج التربوي للأحكام والعقوبات الشرعية المترتبة على الانحراف والفساد ، و كل ما من شأنه أن يوقع الضرر بالإنسانية ويسلب منها حقوقها التي كفلتها مقاصد الشريعة الإسلامية ، فالشريعة الإسلامية كما حفظت الانسان من الوقوع في الفساد فإنها تكفلت بحمايته من الاستمرار في الضلال والفساد والاضرار بالمجتمع بإقرار عقوبات رادعه له ولغيره ، تهدف التأديب والردع لا الانتقام والتشفي ، فهي شريعة تأمن بكون الوقوع في الخطأ فطرة بشرية فلا تنظر للنفس الإنسانية نظرة متعالية مثالية ، لكنها لا تسمح للإنسان بالبقاء عليه والاستكانة والاستسلام له ، بل ترشده لطرق وأساليب علاجه وتقويمه ، وأن اعتبار المنهج التربوي لذلك يحميه من النظرة المثالية للمتربي ويجعله مهتماً بالتعامل مع المخطئ بطريقة منهجية صحيحة يتم فيها تقدير العقوبات وفق ما يتناسب مع مستوى الخطأ ووفق ما يحقق حفظ المصالح الخاصة والعامة.

القاعدة الثانية : بناء المنهج التربوي وفق قاعدة تحقيق المنهج التكاملي الذي يسهم في إزالة الحواجز بين المواد الدراسية ويعمد للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للمتربين في نسق معرفي متكامل ، وتنظيمها تنظيماً دقيقاً ؛ مما يسهم في اتحاد المقصد العام بين المواد الدراسية المختلفة وجعلها متحدة متضامنة يسهم كل مقرر تعليمي بمقاصد ثانوية تدعم المقصد الأساسي وفق ما يتناسب مع التخصص العلمي لكل مقرر تعليمي ، حيث يعرف المنهج التكاملي بأنه "المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية

مختلفة سواء كان هذا المزج مخططاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات بين ذلك "(المعيقل، ٢٠٠١،ص ٤٨) ، فمتى ما وقع التكامل بين موضوعات المواد الدراسية ساعد ذلك في تقديم خبرة تربوية متكاملة ومعارف وعلوم شاملة ؛ مما يرفع نسبة انتفاع المتربي مما يتعلمه وتصبح الخبرات التربوية أكثر ثباتاً ورسوخاً في نفسه ، مما يمكنه من التوظيف الأمثل للمعرفة وفق التكامل المعرفي ، وهذا ينطلق من القاعدة المقاصدية : " المصالح الفرعية مكملة للمصالح الأصلية" . (البدوي ، ١٤٢١،ص٥٦٠).

كما يتحقق التكامل في بناء المنهج التربوي لخبراته وفق مراتب المقاصد الشرعية الضرورية و الحاجية والتحسينية من خلال عناية كل موضوع معرفي من موضوعات المقرر التعليمي برسم أهداف تتصل بتنمية الجانب العقدي والتعبدي ، والجانب الخلقي ، والجانب العقلي والجانب العملي والمهاري والمهني ؛ لكون مصلحة المتربي تحتم وفاء المنهج التربوي بتحقيق التنمية التكاملية الشاملة له التي تتناسب مع طبيعته الإنسانية المتداخلة في تكوينها.

القاعدة الثالثة : قاعدة الترتيب المقاصدي للخبرات التربوية للمنهج التربوي : إن علم المقاصد الشرعية يسهم في توجيه المنهج التربوي لألية ترتيب الخبرات التربوية وفق مراتب المقاصد الشرعية هذه المراتب التي أحسنت التدرج في حفظ وتنمية جوانب الانسان ، ويتمثل ترتيب الخبرات التربوية في المنهج التربوي وفق الترتيب المقاصدي في ترتيبها ترتيباً منطقياً و ارتباطياً ، ويقصد بالترتيب المنطقي أن يتم تنظيم المعارف والخبرات في المنهج التربوي بحيث تكون كل خبرة ممهدة لما تليها ومتصلة بها بتقديم الأولويات التربوية التي تعد ركائز لغيرها على ما سواها فيقدم الأهم حفظاً وتنميةً على المهم وفق اعتبار الأقوى تأثيراً وأثراً على استقامة القوى الإنسانية ، وبتقديم الظاهر السهل الادراك على الخفي الصعب الادراك باعتباره مقدمات لتحصيل المدركات البعيدة ، وبتقديم المباشر على غير المباشر والمحسوس على المجرد ،وفي الحقيقة إن هذا الترتيب يهيأ القوى الإنسان للتنمية وفق مبدأ التدرج ومبدأ توقف التربية للإنسان على عامل النضج والنمو المرحلي الحاصل في القدرات الإنسانية

.كما أن الترتيب المقاصدي للمنهج التربوي يوجه المنهج التربوي لضرورة تقديم المعارف والعلوم التي يتوقف ادراكها على ادراك معارف وعلوم أخرى باعتبارها مقدمات وأليات ووسائل لهذه العلوم والمعارف حيث " يتسع التمييز بين المقاصد الغائية والوسَلِية إلى التمييز بين موقع العلوم بالنسبة إلى بعضها بعضاً ، فثمة علوم لا يسهل تعلمها إلا بعلوم أخرى " (ملكاوي ، ١٤٤١هـ ، ص٢٣٠) ، فهناك علوم أصلية وهناك علوم تابعة ولابد من تقديم الأصلية على التابعة ومثال ذلك تقديم تعلم اللغة العربية على تعلم القرآن الكريم لكونها أداة ووسيلة لتحقيق العلم بالقرآن الكريم ، ومنه أيضا تقديم تعلم الإيمان على تعلم القرآن ؛ لكونه شرط للانتفاع بالهداية القرآنية ، والشاهد على ذلك ما ورد عن جندب قال : "كنا غلمانا حزاورة مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فيعلمنا الإيمان قبل القرآن ثم يعلمنا القرآن فازددنا به إيمانا وإنكم اليوم تعلمون القرآن قبل الإيمان "(البيهقي ، ١٤١٤، ج٣، ص١٢٠)، وهذا يتطلب تنظيم وترتيب الخبرات التربوية للمنهج التربوي بشكل تدرجي تقدم فيه العلوم والمعارف الأساسية على الثانوية ، ويقدم فيه القواعد المعرفية على أجزاء المعرفة التي تنتظم تحتها ، وبتقديم كافة الخبرات التربوية المتصلة بمرتبة الضروريات على مرتبة الحاجيات والتحسينات ؛ لكون التشريعات الواقعة في مرتبة الضروريات هي أساس لما دونها ؛ تبعاً لتوقف صلاح واستقامة المتربي على حفظها ابتداءً ، فحفظ العقيدة مقدم على حفظ العبادات لتوقف قبول أي عبادة وانتفاع العبد بها على سلامتها بالإخلاص لله واتباع النبي صلى الله عليه وسلم وهذا ما أقرته القاعدة المقاصدية : "العبادة لابد فيها من القصد، والقصد لا يصح إلا بعد العلم بالمقصود المعبود". (ابن تيمية ، د.ت ،ج ١٩، ص ١٧٢) والقاعدة المقاصدية :"الباطل من العبادات ما لم يحصل به مقصودة ، ولم يترتب عليه أثره " (البدوي . ١٤٢١،ص٥٥٨) .كما يتحقق الترتيب المقاصدي في التنسيق بين المصالح الفردية والاجتماعية حيث ينبغي على المنهج التربوي أن يراعي مصلحة المتربي ومصلحة المجتمع ويجمع بينهما في تناسق معرفي للخبرات التربوية ، وأن يغرس في نفوس المتربين تقديم المصلحة العامة على الخاصة حال تعارضهما ، وهذا يقتضي تزويد المتربي ببيان مراتب المقاصد الشرعية وماحقه التقديم وماحقه التأخير حال اجتماعها ؛ مما يكفل سلامة منهج وأهداف طالب

العلم ويحمي نتاجه العلمي من الاضرار بالمجتمع والافساد فيه. و ينبثق ذلك من القاعدة المقاصدية " إنما أوجب الله الواجبات وحرم المحرمات لما يتضمن ذلك من المصالح لخلقه ودفع المفاسد عنهم" (البدوي، ١٤٢١،ص٥٥٩).

القاعدة الرابعة : ارتكاز المنهج التربوي على قاعدة رفع الحرج والمشقة: يكفل تحقيق مصالح المتربين ودفع المفاسد عنهم على ارتكاز المنهج التربوي في بناء كافة خبراته التربوية على قاعدة رفع الحرج والمشقة وهذه ما كفلته التشريعات الإسلامية وأشرت إليه القاعدة المقاصدية " مبنى الشريعة على تحرى ما هو لله أطوع وللعبد أنفع وهو الأصلح في الدنيا والآخرة"(البدوي . ١٤٢١،ص٥٦٠) فإن مقصد الشارع من كافة التشريعات أن يكون العبد أشد طاعة له إلا أن هذه الطاعة لا تعني اغفال منافعه وايقاعه في الحرج والمشقة ، ويتحقق ذلك وفق عدة أوجه تتمثل فيما يلي :

- تنوع مستويات الخبرات التربوية ومرونة التشريعات التربوية الضابطة والموجهة لسلوك المتربي بحيث يتمكن المتربي من الالتزام بالأوامر التربوية ، وبلوغ المقصد الشرعي الكلي منها بسهولة ويسر وفق ما يتناسب مع قدراته واحتياجاته ، وهذا نهج النبي صلى الله عليه وسلم حيث ورد في السنة النبوية شواهد على التزامه صلى الله عليه وسلم بتطبيق مبدأ التنوع والمرونة في سن التشريعات الإسلامية معتبراً إمكانية التطبيق لها وتناسبها مع قدرات المتربين واستعداداتهم النفسية واحتياجاتهم ، والشاهد على ذلك اختلاف وصايا النبي صلى الله عليه وسلم للصحابة حال سؤالهم له ، فعن أبي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه " أَنَّ رجُلًا قال لِلنّبِيِّ صلى الله عليه وسلم أَوْصِنِي قال لا تغْضَبْ فرَدَّدَ مِرارًا قال لا تغْضَبْ " (البخاري ، ١٤٠٧، ج ٥ ، ص ٢٢٦٧) ، كما ورد عن أسود بن أصرم قال : " قلت يا رسول الله أوصني قال هل تملك لسانك قال قلت فما أملك إذا لم أملك لساني قال فهل تملك يدك قال قلت فما أملك إذا لم أملك يدي قال فلا تقل بلسانك إلا معروفا ولا تبسط يديك إلا إلى خير" (الحنبلي ،١٤١٠،ج٤، ص ٢٣٩) ، وفي موضع آخر يذكر عبد الله بن عمر " أن معاذ بن جبل أراد سفرا فقال: يا رسول الله أوصني قال أعبد الله ولا تشرك به شيئا قال يا رسول الله زدني قال إذا أسأت فأحسن قال يا رسول الله زدني قال استقم ولتحسن خلقك " (الحاكم النيسابوري ، ١٤١١،ج١،ص ١٢١)، وتكمن الحكمة التربوية من

اختلاف وصايا النبي صلى الله عليه للصحابة رضي الله عنهم في حرصه صلى الله عليه وسلم على أن تكون الوصية التربوية متناسبة مع حال السائل واحتياجاته وقدراته كي يتمكن المتربي من تحقيق المقصد الشرعي بسهولة ويسر دون مشقة ،ولذلك كان نهجه صلى الله عليه وسلم في تحقيق التربية الإسلامية ينطلق من تقدير الأولويات التربوية لكل سائل ومتربي وفق احتياجاته ووفق ما يتناسب مع امكانياته وقدراته .

- ❖ تعدد الاستراتيجيات التربوية للمنهج التربوي على نحو يكفل مراعاة الاحتياجات والفروق الفردية للمتربين الناتجة عن تباين قدراتهم العقلية والنفسية ومهاراتهم ، حيث أن هناك استراتيجيات تتناسب مع مستوى معين من المتربين بينما لا تتناسب مع غيرهم ولذا كان من الضروري تنوع الاستراتيجيات التربوية على نحو يسهل عملية الاكتساب المعرفي للمتربين ويعزز تفاعلهم مع الخبرات التربوية بشكل إيجابي دون تكليفهم مالا طاقة لهم به أو يتحدى قدراتهم واستعداداتهم ، فقد لا يتمكن المتربي من تحصيل العلم وفق أسلوب معين يعتمد على الإدراك اللفظي بل يحتاج لنوع من الإدراك الحسي أو البصري ، ولقد راعى ذلك النبي صلى الله عليه وسلم في منهجه التربوي حيث نجده في موقف تربوي يصور العلم في صور ذهنية كالمثل والقصة ، وفي موقف آخر يستخدم أسلوب يخاطب القدرات العقلية العليا بالأسئلة السابرة والتي تتطلب نوع عالي من التفكير ، وفي موقف آخر يستخدم الرسم البياني لتوضيح المفاهيم وتقريبها للعقول مراعياً الفروق الفردية بين المتربين من جانب ونوع المعرفة من جانب آخر ، فعن ابن مسعود قال:"خط لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم خطاً فقال هذا سبيل الله ثم خط خطوطاً عن يمينه وعن شماله ثم قال وهذه سبل على كل سبيل منها شيطان يدعو إليه ثم تلا " (ابن حبان ، ١٤١٤، ص١٨٠) قوله تعالى : ﴿ **وَأَنَّ هَٰذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ**﴾" (القرآن الكريم، الأنعام ، ١٥٣) . كما أن تنوع الاستراتيجيات التربوية يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكافة مهارة المتربين وقدراتهم حيث أن لكل استراتيجية مهارات وقدرات معينة تسهم في تنميتها، ووفق ذلك فإنه ينبغي الحرص على تنوع الاستراتيجيات التربوية كي تتوافق مع قدرات المتربي من جانب ، وكي تسهم في تحقق مزيد من التنوع والشمولية في تنمية الجوانب الإنسانية وقدراتها ومهارتها من جانب آخر ؛ مما يكفل للمتربين حفظ جوانبهم وتنميتها والحصول على مزيد من المنافع والمصالح ، ويحدد

(حمدان ، ٢٠١٨ ،ص٢٠٦-٢٠٩) مجموعه من المبادئ والمعايير التي يتوجب مراعاتها عند وصف أنواع ومكونات استراتيجيات تدريس المنهج ومنها : تعددها الكمي وتنوع متطلباتها النفسية والتنفيذية ، وتناغمها فيما بينهما ، ومراعاتها للمرحلة الدراسية والعمر الزمني للمتربي ولنوع الاستعداد والذكاء الخاص لدى المتربين بأن تكون هناك استراتيجيات تتناسب مع المتفوقين وأخرى مع العاديين والمتدنين في تحصيلهم ، ومراعاتها لنوع الدوافع والحوافز لديهم ، و لنوع العلاقة الإنسانية والاجتماعية السائدة بين المعلمين والتلاميذ ، و لطبيعة الهدف السلوكي للمنهج ، ولطبيعة المادة الدراسية. وفي الحقيقة إن هذه المعايير لانتقاء استراتيجيات المنهج التربوي وفق مبدأ التنوع تحقق بالدرجة الأولى حفظ المصالح والمنافع ودفع المفاسد عن المتربين ، كما تسهم في مراعاة احتياجاتهم التنموية لكافة جوانبهم .

القاعدة الخامسة : ارتكاز المنهج التربوي للتأديب والتوجيه على قاعدة جلب المصالح ودفع المفاسد: إن الغاية والقصد الشرعي من اقرار الشريعة الإسلامية لمبدأ العقاب تحقيق مصلحة العباد ودفع المفاسد عنهم وحمايتهم منها ،و تهذيب وتأديب السلوك الإنساني وتقويم اعوجاجه وليس الانتقام ؛ لذا نجد أن مبدأ العقاب مبدأ تقيمه التربية الإسلامية وفق ضوابط منها مناسبة نوع وقدر العقاب مع طبيعة النفس الإنسانية ، و صون النفس المؤدبة من مزلة العقاب التي تؤثر على القوى العقلية والنفسية والأخلاقية ، فالمبالغة والشدة في إيقاع العقاب يؤدي إلى سيطرة مفاسد الأخلاق على المتربي حتى يضحى سوء الخلق ديدنه ، كما يجعله غليظ الحس صعب الانقياد ، وهذا كله إفساد بالمتربي وليس إصلاح لسلوكه وهو وفق ذلك يتعارض مع مقاصد الشريعة حيث تأكد القاعدة المقاصدية أن :" الدين تحصيل الحسنات والمصالح ، وتعطيل السيئات والمفاسد " (البدوي ،١٤٢١، ص٥٥٨) ؛ فالمقصد الشرعي من التشريعات كافة تحقيق المصالح وتعطيل كل مفسده تفسد الكيان الإنساني وقواه. ومن أوجه المفاسد التي يجب إزالتها من المنهج التربوي العقوبات الجائرة التي لا تتناسب مع الأخطاء وتلحق الضرر بالمتربي سواء كان ضرار نفسي أو جسدي أو عقلي ؛ فلا بد أن يقنن المنهج التربوي عملية اختيار العقاب نوعاً وكيفاً وفق ما يتناسب مع طبيعة المتربي ويحقق مصالحه ويدرأ عنه المفاسد المتوقع وقوعها ، كما ينبغي عليه أن يوضح للمتربين العقاب المترتب على السلوكيات الخاطئة ويعرفهم بالأضرار المترتبة عليها بشكل مسبق ،كي يحسن المتربي توجيه مقاصده للوجه السليمة تبعاً لإدراكه للعواقب المترتبة على سلوكياته .

هذه أبرز قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية وبعض القواعد المقاصدية والتي ينبغي أن يرتكز عليها المنهج التربوي كي يصل للغاية المنشودة منه .

ثالثاً: جوانب تنمية المتربي من خلال قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية.

إن استناد المنهج التربوي على القواعد المستنبطة من علم المقاصد الشرعية يسهم في جودة المخرج التربوي، ويحقق الارتقاء بالتربية الإنسانية من خلال تنمية قدرات ومهارات مختلفة لدى المتربي من أهمها:

١-الجانب الإيماني:

أ-تقوي إيمان المتربي بتكاملية وشمولية الشريعة الإسلامية وصلاح منهجها في تنمية الانسان لكل زمان ومكان: فإن إدراك المتربي للعل والمقاصد الشرعية تجعله مدركاً أن الشريعة الإسلامية مبناها وأساسها يرتكز على تحقيق النفع و مصالح العباد في المعاش والمعاد ، و إقامة العدل ، والرحمة ، فكل تشريع يخرج عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها ، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحِكمة إلى العبث، فليس من الشريعة الإسلامية ؛ لكونه يتعارض مع مقاصدها ، وحينما يدرك المتربي أن شريعته المهتدي بها منزهة عن الجور وإلحاق المشقة والإضرار بالمكلف . علم يقيناً فساد ما ينسب إليها من مفتريات وتمكن من الدفاع والزود عنها بدليل وبرهان جلي، وهذا يوجب على المنهج التربوي أن يوضح للمتربيين الغاية والمقصد والعلة من كل تشريع بواسطة ضرب الأمثال وإظهار البراهين والأدلة الموضحة لها.

٢-الجانب الوجداني : يقوي عَلم المتربي بالمقاصد الشريعة التفاعل الوجداني والإرادة الانسانية للامتثال للخبرات التربوية في المنهج التربوي وتطبيقها في كافة مجالات حياته ، فإن تربية المتربي على توجيه عقله لطلب المقاصد الشرعية الكامنة في النصوص الشرعية ، وفهمه للعلل والحكم الإلهية من التشريعات الإسلامية التي تخاطب عقله بالقناعة العقلية ، وتحرك وجدانه بإدراك

التناسب بين خصائص نفسه ومطالبها وبين وفاء الشريعة بأحكامها لها كل ذلك يكفل تسخير جوارحه للامتثال والتطبيق .

٣-الجانب الأخلاقي : إن تغذية المنهج التربوي بالجانب التحسيني من علم المقاصد الشرعية المتعلق بالأخلاق والقيم الإسلامية يقوي دافعية المتربي اتجاه الالتزام بالأخلاقيات والقيم الإسلامية في كافة شؤون حياته ومجالاتها، ويوضح له المصالح الدنيوية والآخروية المترتبة عليها وما تقيه من مفاسد تنعكس على ذاته ومجتمعه مما يسهم في اكساب المتربي مقومات الشخصية الإسلامية .

٤-الجانب المنهجي العقلي : يكسب علم المقاصد الشرعية المتربي قواعد منهجية للعمل العقلي مما يجعله في مؤمن من الفساد والضلال الفكري وتتمثل هذه القواعد المنهجية فيما يلي :

أ-اكساب المتربي منهجية الفهم الصحيح للنصوص الشرعية والتي ترتكز على قاعدة الاستئذان المعنوي والتي يراد بها : أن يستند المتربي في فهم النصوص الشرعية على ما ورد من الآيات المبينات المفسرات لمراد الله سبحانه وتعالى، والأحاديث النبوية ، وجهود علماء أهل التفسير ، دون تقديم للعقل على النقل ؛ لكون هذه المنهجية هي أداة فهمة وعقله للمقاصد الشرعية من الأحكام والتشريعات وأداة التوظيف الأمثل لمضامين النصوص الشرعية وفق ما يحفظ مقاصد الشارع ويحفظ مصالح المشرع له. وهذا التوجيه التربوي مستقى من القاعدة المقاصدية لابن تيمية : " من قصد مناقضة قصد الشارع عوقب بنقيض قصده " (البدوي،١٤٢١، ٥٦١) .

ب-منهجية الاستنباط من النصوص الشرعية والاستدلال بها : يتوقف سلامة الاستنباط والاستدلال بالنصوص الشرعية على موافقة مقاصد المستنبط والمستدل لمقاصد الشارع سبحانه وتعالى و سلامتها وصفائها من الأهواء الفاسدة والشهوات ، والمورثات الفكرية الضالة ، ويتحقق ذلك من خلال علم المقاصد الشرعية ، فمتى ما علم المتربي المقاصد والعلل والحِكم التي تدور عليها النصوص الشرعية أحسن توظيفها توظيفاً سليماً ، وكان مقصده تابع لمقاصد الشارع ، مما يجعله في مأمن من التقول على الله بلا علم ولا برهان، و في مؤمن من تحميل النصوص الشرعية مالا تحتمل بتطويعها لخدمة مقاصده و أهوائه الفاسدة وفكره الضال ، كما يورثه بلوغ

الحكمة و العلم النافع ، وأن ابتغى الضلال والفساد وتطويع النصوص لخدمة مقاصده الفاسدة وفكره الضال أضله الله وأغلق عليه طريق الصلاح ، قال تعالى :﴿فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (القرآن الكريم ، القصص ،٥٠) ، حيث تقر القاعدة المقاصدية ذلك وفق مايلي :" من تكلم بالأقوال التي جعل الشارع لها حقائق ومقاصد وهو لا يريد بها حقائقها المقومة لها ولا مقاصدها التي جعلت الألفاظ محصلة لها ، فهو مستهزئ بآيات الله ، وإذا كان الاستهزاء بها حراماً وجب إبطاله وإبطال تصرفاته ." (البدوي،١٤٢١، ٥٦١)

كما يسهم علم المقاصد الشرعية في تنمية قدرة المتربي على استنباط العلل والأسباب ، وتبدأ عملية التنمية لهذه القدرة بتوضيح المربي للمتربي العلة والحكمة من كافة ما يتعلمه ، ليحسن توظيفه في حياته ، فالله سبحانه وتعالى الذي أقام شريعته على تحقيق صلاح الإنسان ودرء المفاسد عنه إلا أنه وضح لعباده العلة الكبرى والمقصد الثانوي من كل تشريع موضحاً اتصاله بتحقيق المقصد الأساسي، ومن الأدلة الشرعية التي وضحت أهمية توضيح المقاصد في الموقف التربوي للمتربي قصة موسى عليه السلام مع الخضر عليه السلام الواردة في سورة الكهف ، والتي عكست لنا أن جهل المتربي بمقاصد المربي تحول دون فهمه الصحيح وتقديره السليم للأمور وتفقده القدرة على صحة الحكم لذلك استنكر موسى عليه السلام ما قام به الخضر من أعمال صالحة.

ج-تنمية منهجية النقد الموضوعي لدى المتربي بجعل معايير تقيمه للفكر الوافد من الثقافات الأخرى منبثقة من المقاصد الشرعية ؛ مما يكون لديه حصانة فكرية وعقدية أثناء عملية الإستقاء المعرفي من الثقافات الأخرى، فمتى ما جعل المتربي محك قبوله لما يستورده من الثقافات قائم على ادراك مقاصدها الخفية والجلية القريبة والبعيدة ، وتقيمها في ضوء مقاصد الشريعة لمعرفة الصالح منها والفاسد سيكون المسلم والمجتمع في مأمن من الانقياد لكل مقصد فاسد ضال يسعى لهدم الكيان الإسلامي ، ولذا حذر الله نبيه من هذا الخطر الفكري . قال تعالى : ﴿وَأَنِ احْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمْ

أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ﴾ (القرآن الكريم ، المائدة،٤٩)

د- منهجية القياس العقلي السليم : إن علم المقاصد الشرعية يقدم للمتربي قواعد مقاصدية تدعم عملية قياسه العقلي حيث تكشف له الغاية من التشريع والعلل والحِكم التشريعية ، والأسباب والمسببات التي تقتضي الحُكم الشرعي ؛ مما يسهم في تنمية القدرة على قياس الفروع على نظائرها من الأصول وفق أساس ثابت يتوقف عليه سلامة نتائج القياس ، فهذه القدرة هامة لكل متربي إذ تمكنه من تعميم القواعد الشرعية وانزالها على النوازل والقضايا التربوية المستجدة و التي تفتقر لمعالجة شرعية ، كما تمنحه الدقة وعمق النظر في العلوم واكتشاف ما يتعلق بها من دقائق العلاقات، وربط الأسباب بمسبباتها.

هـ – منهجية الاستقراء : إن علم المقاصد الشرعية ينمي في المتربي القدرة على الاستقراء بتتبع أجزاء المعرفة وصولاً لإقرار قواعد كلية عامة تحكم الظواهر الجزئية ؛ مما يسهم في إدراك المتربي للعلاقات القائمة بين مختلف العلوم والظواهر ، وإدراك العلل والمقاصد العامة والخاصة ، و القواعد الكلية التي تنتظم فيها جزيئات المعرفة وترتبها ترتيباً منطقياً ؛ مما يمكنه من الوصول لمعارف جديدة وإقرار نسق فكري منظم للمعارف ، وإيجاد حلول تعالج الصعوبات والمشاكل والتحديات التي تواجه الإنسانية بأسرها .

٥-الجانب السلوكي :

أ-الارتقاء بجودة علم وعمل المتربي بإصلاح نيته : إن ربط مقاصد المتربي في أعماله وأقواله وعباداته وعادته بمقاصد الشريعة يصحح نية المتربي التي يتوقف عليها قبول عمله أو رده ، وإن سلامة نية المتربي تسهم في ارتقاء علمه وعمله لمستوى الجودة والاتقان ، وتقوي عزيمته على مواجهة الصعوبات بعزيمة قوية ثابتة مستشعراً موافقة مقصده (نيته) لمقاصد الشارع الحكيم ؛ مما يحقق رقيه ورقي مجتمعه في الدارين ، لذلك ارتكزت القاعدة المقاصدية على اقرار "كل عمل لا يراد به وجه الله ولا يوافق أمره مردود على صاحبه وكل قاصد لم يعنه الله فهو مصدود عن مآربه " (البدوي ، ١٤٢١،ص٥٦٠-٥٦١) ، فحصاد العلم والعمل النافع للإنسان والمجتمع هو القائم في أصله (النية) وفروعه على المقاصد الشرعية ويتفق معها ، وكل ما لم يحقق ذلك فإنه

مردود على صاحبه لا يجني منه العبد إلا التعب والمشقة " فالنية في فعل الانسان هي التي تربط عمله بالمقصد الشرعي وهي تتصل بجميع أفعال الانسان الإرادية " (ملكاوي ، ١٤٤١، ص٢١٧).

ب-توجيه مقاصد المتربين في العبادات والسلوكيات لمتابعة مقاصد الرسول صلى الله عليه وسلم في كافة العبادات التشريعية كي يجني العبد الانتفاع بها ، وذلك من خلال توجيه المقصد الأساسي (النية) للعبادات والسلوك وفق مقصد رسول الله ، وبتوجيه هيئة ممارسة هذه العبادات وفق سنة الرسول صلى الله عليه وسلم وهديه في التطبيق العملي للعبادات حفاظاً على المقاصد الثانوية للنبي صلى الله عليه وسلم من كل عبادة ، فإن النية الصالحة تحقق المقصد الأساسي من العبادات ، ومتابعة الرسول في كيفية أداء العبادات تكفل تحقيق المقاصد الثانوية والجزئية لكل عبادة بعدم إخراجها عن الحد الشرعي المقصود شرعاً بالغلو أو التفريط مما يزهق حفظ المقصد الأساسي ؛ لذلك أمر النبي بمتابعته في التطبيق للعبادات ، فعن أنس رضي الله عنه " أن نفراً من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم قال بعضهم لا أتزوج النساء ،وقال بعضهم لا آكل اللحم ،وقال بعضهم لا أنام على فراش ،وقال بعضهم أصوم فلا أفطر ، فبلغ ذلك رسول الله صلى الله لكني أصلي وأنام وأصوم وأفطر وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني "(النسائي ، ١٤١١،ج ٣ ، ص ٢٦٤) ، فالهدي النبوي لتطبيق العبادات يكفل التيسير ورفع الحرج وتحقيق المصالح العاجلة والآجلة ، وهذا يحقق القاعد المقاصدية : " يعتبر في متابعة النبي صلى الله عليه وسلم متابعته في قصده ." (ابن تيمية ، د.ت ،ج ١٧ ، ص ٤٩٦) .

الخاتمة .

إن الحمد الله الهادي إلى صراطه المستقيم المنزل شريعته هدى للثقلين والصلاة والسلام على خير الأنام الذي بلغ بحسن مقصده صلاح أمته ودرء المفاسد عنها بإقامة شريعة الله علماً وتطبيقاً أما بعد ...

لقد تبين لنا من خلال المعالجة العلمية لأبعاد علم المقاصد الشرعية أن هناك ارتباط وثيق الصلة بينه وبين علم التربية ومناهجها التربوي الذي يفتقر لقواعد أصيلة مستنبطة من علم المقاصد الشرعية والقواعد المقاصدية ، توجه عملية بناء وترتيب أهدافه وخبراته التربوية على نحو يكفل بلوغ المنهج التربوي غايته المنشودة بتناسق تام بين مقاصده الأصلية والفرعية والخاصة والعامة وبين مقاصد الشارع سبحانه وتعالى ، فالمنهج التربوي مسؤول عن توجيه مقاصد المتربين وفق المقاصد الشرعية وتحقيق ذلك متوقف على ارتكازه في بناء خبراته على القواعد المستنبطة من علم المقاصد والتي تكفل جودة وشمولية وتكاملية عملية حفظ و تنمية جوانب شخصية الإنسان وتحقيق التوازن في رعاية مصالحها ودفع المفاسد عنها ، ولقد توصل هذا البحث لعدة نتائج يمكن توضيحها وفق ما يلي :

أهم النتائج :

توصلت الباحثة من خلال دراستها لعدد من النتائج يمكن توضيح أبرزها فيما يلي :

٨-وجود علاقة وثيقة بين علم المقاصد الشرعية وترتيبها و بين بناء المنهج التربوي وانتقاء خبراته التربوية.

٩-يزود علم المقاصد المنهج التربوي بعدة مبادئ ركيزة لبناء الخبرات التربوية تتمثل في مبدأ السببية، ومبدأ خضوع الخبرات التربوية لإمكانية التطبيق، و مبدأ تعدد البدائل التربوية .

١٠- يقر علم المقاصد الشرعية عدة معايير لعمل المربي تسهم في تجويد وتحسين أدائه.

١١- إن أهداف المنهج التربوي لابد أن تتسم بالشمولية والتكاملية والتوازن وفق اعتبار عموم التشريعات والخبرات التربوية وخصوصيتها الواردة في علم المقاصد الشرعية .

١٢- تسهم قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد في تحقيق التنمية المتوازنة لجوانب شخصية المتربي.

١٣- إن بناء المنهج التربوي وفق قاعدة الحفظ السلبي والايجابي للضروريات الخمس يرتكز على بعدين تأسيسي نمائي، ووقائي علاجي .

١٤- إن بناء المنهج التربوي وفق قاعدة تحقيق المنهج التكاملي يسهم في تقديم خبرات تربوية متكاملة ومعارف وعلوم شاملة.

١٥- إن قاعدة الترتيب المقاصدي للخبرات التربوية تمكن المنهج التربوي من تقدير الأولويات التربوية وفق اعتبار الأقوى تأثيراً على المتربي .

١٦- إن ارتكاز المنهج التربوي على قاعدة رفع الحرج والمشقة يكفل تحقيق مصالح المتربين ودفع المفاسد عنهم.

١٧- يرتكز المنهج التربوي للتأديب والتوجيه على قاعدة جلب المصالح ودفع المفاسد.

أهم التوصيات : توصي الباحثة بالتوصيات التالية :

١- توصي الباحثة مصممي المناهج التربوي لتفعيل قواعد المنهج التربوي للمقاصد الشرعية في عملية بناء خبراته.

٢- توصي الباحثة مصممي المناهج التربوي لضرورة بناء المنهج التربوي وفق بعدين تأسيسي نمائي، ووقائي علاجي .

٣- توصي الباحثة المربين لضرورة تقويم سلوكيات المتربين وفق بعدين الحفظ السلبي والحفظ الإيجابي ، ووفق اعتبار إصلاح الأصول قبل إصلاح الفروع .

٤- توصي الباحثة بإقامة ورشة عمل لمصممي المناهج التربوية والمربين تهتم بغرس قواعد المنهج التربوي المستنبطة من علم المقاصد الشرعية .

المقترحات :

١-تقترح الباحثة إقامة بحث علمي يهتم باستنباط قواعد الاجتهاد التربوي من علم المقاصد الشرعية.

٢-تقترح الباحثة إقامة بحث يهتم باستنباط أبعاد التنمية العقلية للمتربين من خلال علم المقاصد الشرعية .

قائمة المصادر والمراجع .

القرآن الكريم

إبراهيم ، أمين الدين محمد.(١٤٣١). *مقاصد الشريعة الإسلامية وقضايا العصر* . أبحاث المؤتمر العام الثاني والعشرون للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١-١٨.

ابن تيمية ، أحمد عبد الحليم . (د.ت) .*كتب ورسائل وفتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية* (ط.٢) . مكتبة ابن تيمية. ت: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي

ابن حجر العسقلاني ، أحمد بن علي. (١٣٧٩). *فتح الباري شرح صحيح البخاري* .دار المعرفة. ت:محمد فؤاد عبد الباقي

ابن حنبل أحمد الشيباني.(د.ت).*مسند الإمام أحمد بن حنبل* . مؤسسة قرطبة.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (١٤٢١). *مقاصد الشريعة الإسلامية* (ط٢). دار النفائس. ت: محمد الطاهر الميساوي.

ابن منظور ، محمد بن مكرم الأفريقي المصري .(د.ت) . *لسان العرب* . دار صادر . بيروت .

أسرة ، إيمان زكي عبد الله .(١٤٣٧).*الأسس المنهجية لتربية العقلية الفلسفية في الفكر التربوي الإسلامي*. إحياء التراث الإسلامي.

آل سعود ، عبد العزيز سطام بن عبد العزيز . (١٤٣٦) . *ترتيب المقاصد الشرعية : دراسة نظمية تأصيلية* . مجلة العلوم الشرعية . جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية . المعهد العالي للقضاء،٣٥، ١٥-١٠٩

أمزيان ، محمد بن محمد.(١٤١٣) .*منهج البحث الاجتماعي* بين الوضعية والمعيارية (ط.٢).الدار العلمية للكتاب الإسلامي .

البخاري ، محمد بن إسماعيل . (١٤٠٧) . *صحيح البخاري* (ط.٣) . دار ابن كثير . ت: مصطفى ديب البغا .

البدوي ، يوسف أحمد .(١٤٢١) مقاصد الشريعة عند ابن تيمية .دار النفائس .

البستي ، محمد بن حبان .(١٤١٤) *صحيح ابن حبان* (ط.٢) ، مؤسسة الرسالة .ت: شعيب الأرنؤوط.

بولوز ،محمد .(د.ت). مقاصد الشريعة وأهدافها وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية .مجلة أصول الدين . ١٦٨ -٢٤٦

البيهقي ، أحمد بن الحسين . (١٤١٤) *سنن البيهقي الكبرى* . مكتبة دار الباز. ت. محمد عبد القادر عطا.

التويم ، خالد محمد .(٢٠١١) . *فقة التربية الإسلامية : مباحث في قواعد الفقه التربوي* . دار إيتراك للطباعة والنشر .

الجربوع ، عبد الله بن عبد الرحمن .(١٤٢٣). *أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الأفكار الهدامة*. عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

جمعية ، بوكبشة .(١٩٩٠). التصور الإسلامي للمنهاج التربوي . جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .

جوارنة ، تهاني أحمد ، و الخطاطبه، عدنان مصطفى .(٢٠١٩) . *أسس بناء المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية*. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، ١٩ (٣) ، ٣٧١-٣٨٥.

الحاكم النيسابوري ، محمد بن عبد الله.(١٤١١). *المستدرك على الصحيحين*(ط.٤) . دار الكتب العلمية.ت : مصطفى عطا .

حسن ، شوقي حسانى محمود . (١٤٣٠) . *تطوير المناهج رؤية معاصرة* .المجموعة العربية للتدريب والنشر.

حكمي ، حافظ بن أحمد .(١٤١٠).*معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول*. دار ابن القيم. ت: عمر بن محمود أبو عمر .

حمدان ، محمد زياد . (٢٠١٨) . *تطوير المنهج التربوي مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة*. دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب .

الحنبلي ، محمد بن عبد الواحد بن أحمد . (١٤١٠) . *الأحاديث المختارة* . مكتبة النهضة الحديثة . ت: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش.

الخادمي ، نور الدين بن مختار.(١٩٩٨). *الإجتهاد المقاصدي حجيته وضوابطه مجالاته*. كتاب الأمة، ٦٦، ١.

الديلمي ، شيرويه بن شهردار بن شيرويه . (١٤٠٦) . *الفردوس بمأثور الخطاب*. دار الكتب العلمية.

الرازي ، محمد بن أبي بكر. (١٤١٥). *مختار الصحاح* . مكتبة لبنان . ت: محمود خاطر.

الزرقاني ، محمد عبد العظيم .(١٤١٦). *مناهل العرفان في علوم القرآن* . دار الفكر .

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي . *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. دار إحياء التراث العربي. ت : عبد الرزاق المهدي.

السعدي ، عبد الرحمن بن ناصر.(١٤٢١). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. مؤسسة الرسالة.

الشاطبي ، إبراهيم بن موسى بن محمد الغرناطي . (١٤١٧) . *الموافقات في أصول الشريعة* .دار ابن عفان .

شبير ، محمد عثمان .(٢٠٠٠). *القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الاسلامية*. دار الفرقان.

الشوكاني ، محمد بن علي . (١٩٨٢) . *طلب العلم وطبقات المتعلمين* . دار الكتب العلمية .

الشوكاني ، محمد بن علي بن محمد (د.ت) . *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. دار الفكر .

الطبري ، محمد بن جرير بن يزيد بن خالد .(١٤٠٥). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن* . دار الفكر.

طعيمة ، سعيد إبراهيم .(٢٠١٣) . *التجديد التربوي في ضوء تحديات العصر* . الدار المصرية اللبنانية.

عبد الحليم ، طارق .(١٩٧٩). *حقيقة الإيمان*. مطبعة المدني .

عبد الفتاح ، سيف الدين . (٢٠٠٢) .*المدخل المقاصدي وفقه الواقع* . مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي للبحوث والدراسات الإسلامية. بحوث ومناقشات الندوة الدولية الافتتاحية نحو فقه سديد لواقع امتنا.

عبدالله، عرفان عبد الدايم محمد أحمد . (٢٠١٧). العملية التعليمية في ضوء المقاصد الشرعية : نقد وتحليل لكتاب أسلمة المعرفة للفاروقي . مجلة العلوم الإسلامية والدولية .جامعة المدينة العالمية.٢ (١)، ٨٧-١١٢

عثمان ، عبد الرؤوف محمد . (١٤١٤) . *محبة الرسول بين الاتباع والابتداع* . رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد إدارة الطبع والترجمة .

العواري . عبد الفتاح عبد الغني محمد إبراهيم .(د.ت) . *الفكر المقاصدي وأثره في ترقية القيم الإنسانية*. المنظومة العالمية لخرجي الأزهر ، ٨-٢٠.

https://jsad.journals.ekb.eg/article_49502_749d309e4db3236e60c35b1e0b18c108.pdf

الغرناطي، محمد بن أحمد بن محمد الكلبي. (١٤٠٣) . *كتاب التسهيل لعلوم التنزيل* (ط.٤). دار الكتاب العربي.

الغندوري ، عبد الجليل . (١٤٣١). *القواعد المقاصدية وأثرها في الاجتهاد الفقهي*. منشورات جمعية الإمام القرافي للدراسة والبحث في المصطلحات والقواعد الشرعية ، ١ .

فوده ، حلمي محمد ، و عبد الله ، عبد الرحمن صالح .(١٤١١) . المرشد في كتابة البحوث . دار الشروق للنشر والتوزيع.

كنعان ، عماد ، (٢٠١٧) . *أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاتجاه* . رسالة ماجستير في التربية غير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية التربية .

الكيلاني ، عبد الرحمن.(٢٠٠٦). *القواعد الأصولية والفقهية وعلاقاتها بمقاصد الشريعة الإسلامية* . مقاصد الشريعة الإسلامية دراسات في قضايا المنهج ومجالات التطبيق . مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي .

لفرم ، محمد . (٢٠١٨). *المقاصد والقيم التربوية*. مجلة قضايا مقاصدية .جمعية البحث في الفكر المقاصدي، ٤.

محمد علي، محمد عبد العاطي . (١٤٢٨) . *المقاصد الشرعية وأثرها في الفقه الإسلامي* . دار الحديث.

مدكور ، علي أحمد . (١٤٢١) . مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها . دار الفكر العربي .

المعيقل ، عبدالله بن سعود . (٢٠٠١). *المنهج التكاملي*. مستقبل التربية العربية. القاهرة ، ٢٢.

ملكاوي ، فتحي حسن .(١٤٤١) . *منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية* . المعهد العالمي للفكر الإسلامي . هرندن . فرجينيا . الولايات المتحدة الأمريكية .

النسائي ، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن . (١٤١١) . *السنن الكبرى* . دار الكتب العلمية . ت : د.عبد الغفار سليمان البنداري، و سيد كسروي حسن

نفيسة ، محمود محمد عيد . (١٤٣١) .*مبدأ السببية في الفكر الإسلامي في العصر الحديث: دراسة تأصيلية مقارنة* . دار النوادر.

النيسابوري ، مسلم بن الحجاج. (د.ت) . *صحيح مسلم* . دار الإحياء. ت: محمد فؤاد عبد الباقي.

يالجين ، مقداد . (١٤١٩). *مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية*. دار عالم الكتب.

تحديد الوظيفة العملية للمسائل الشرعية في ضوء مرويات الامام الصادق عليه السلام

م.د أسعد عبد الرزاق طعمه الأسدي
جامعة الكوفة /كلية الفقه
تاريخ الطلب : ٢٠٢٠/٢/١٦
تاريخ القبول : ٢٠٢٠/٣/١٥
الأميل: Asaad87f@gmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على محمد الامين وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين، وبعد..

يمثل وجود المعصوم عليه السلام في الساحة الدينية بوابة هامة للتشريع الديني واستنباط الاحكام الشرعية، وهو ما تميزت به مدرسة أهل البيت عليهم السلام في مجال الفقه وتشريع الأحكام التي تتعلق بأفعال المكلفين، وقد استمر عطاء الائمة المعصومين عليهم السلام إلى عصرنا الحاضر من خلال المرويات التي اسندت إليهم عبر التراث الحديثي لدى الإمامية متمثلا بالكتب الأربعة وما تلاها من جهود الاستدراك والشرح، حتى أصبح الحديث عند الإمامية المرجع الأساس في تشكيل البنية الفكرية على مستوى العقائد والفقه على حدٍّ سواء، وذلك يدعو إلى رصد أهم ما جاء في نصوصهم عليهم السلام في اتجاه تأسيس المنظومة التشريعية التي من شأنها أن تملأ الموضوعات المتعددة للإنسان المكلف، في سبيل تنظيم حياته على مستوى العبادات والمعاملات.

فرضية البحث: للإمام الصادق عليه السلام الدور المميز في تأسيس المنظومة التشريعية من خلال نصوص مروياته بحكم الظرف الذي أتيح له عليه السلام مما يدعو إلى تكثيف الجهد العلمي في استجلاء معالم مدرسة أهل البيت عليهم السلام، لذا انتظم هذا البحث على أساس النصوص المروية عن الإمام الصادق عليه السلام بوجه أخص، وما لها من دور فاعل في إثراء العقل الفقهي الإمامي تجاه الوقائع التي تتطلب عملية

استخراج الأحكام والافتاء التي يتولاها الفقهاء طيلة القرون الماضية وإلى الآن، فلم يخل جهد علمي على مستوى الفقه بالخصوص من الاستناد إلى مرويات أهل البيت عليهم السلام، وكيف لعبت دوراً كبيراً في وضع الأسس والقواعد التي ينطلق منها الفقيه في استنباط الأحكام الشرعية سواء في الموضوعات التي ورد فيها نص أم في الموضوعات التي لم يرد فيها نص مما جعل مروياتهم عليهم السلام محورا هاما في تأسيس الكثير من القواعد الأصولية فضلا عن الأحكام الفقهية.

مشكلة البحث: لقد واجه الفقهاء المسلمون بشكل عام إشكالية (تناهي النصوص ولا تناهي الوقائع)، أو بمعنى آخر : محدودية النص التشريعي الذي ورد بخصوص موضوعات ذلك العصر مع تزايد تلك الموضوعات وتجددها طرديا مع تقدم الزمن وتنوع المكان، مما أفضى إلى فتح باب البحث أمام إمكانية وضع أصول عملية تسهم في زعزعة تلك الإشكالية بالشكل الذي لا يتجاوز حدود الالتزام بالنص الديني وتلافيا للوقوع في مظنة الحكم بالرأي والذوق الشخصي كما حدث لدى بعض المدارس الاسلامية عندما مارسوا عملية الاجتهاد من خلال الظنون غير المعتبرة كالقياس وغيره، لذا يمكن القول أن موضوع الأصول العلمية كان ابتكارا إماميا بامتياز من خلال دوره في معالجة الموضوعات الجديدة من حيث كونها موضوعات تستدعي الشك في الحكم وتحتم على الفقيه أن يحدد موقفه العملي تجاه تلك المسائل، ومن هنا استند العقل الفقهي الإمامي إلى مجموعة من النصوص المروية عن الأئمة عليهم السلام والتي يمكن عدّها نصوصا مؤسسة للاجتهاد فيما لا نص فيه من خلال تحديدها للموقف العملي في ظرف الشك والذي يندرج ضمنا فيما لا نص فيه،

هدف البحث: في ضوء ما سبق اقتضى القيام برصد موضوعي لتلك النصوص وإبراز دورها في ميدان الاستنباط الفقهي وسبل معالجة القضايا المستحدثة أو المشكوكة على حد سواء، وقد جاء البحث على مبحثين تناول الأول منهما مفهوم الأصول العملية من خلال استعراض موجز للمخرجات العلمية لعلماء أصول الفقه، فيما تناول المبحث الثاني أهم المرويات التي رويت عن الإمام الصادق عليه السلام في هذا المجال.

الباحث

المبحث الأول: الفهم الأصولي للأصول العملية

اعتمد منهج الاستنباط في الفقه الإمامي خاصة في العصور المتأخرة على مراحل وهي:

المرحلة الأولى: الفحص عن الدليل على الحكم الشرعي وموضوعه، والدليل المعتبر وهو الكتاب والسنة والإجماع والعقل، هذا في مقام القطع، فإذا وجد دليل مشروع على الحكم او موضوعه أخذ به .

المرحلة الثانية: الفحص عن الدليل على الحكم الشرعي وموضوعه عن طريق علم اللغة وعلم الدلالة والإمارات المعتبرة شرعا كالسيرة والعرف ... الخ .

المرحلة الثالثة: الأخذ بما يناسب حالة المكلف من الأصول العملية وهي الأصول المعدة والمقررة لتشخيص الوظيفة العملية للمكلف عند فقد الدليل الشرعي على التكليف وامتاز الفقه الإمامي بالأخذ بالأصل العملي عن غيره من فقهاء الجمهور ومنعه ذلك من التورط بالاستحسانات الظنية والآراء الشخصية والمرحلة الأخيرة وهي الأخذ بالأصل العملي في عملية الاستنباط لم تكن بهذه الدرجة من الوضوح عند بدئها، بل أخذت تتبلور وتتضح شيئا فشيئا الى أن ظهرت بشكل دقيق على يد الوحيد البهائي ومدرسته خصوصا صاحب الحاشية على المعالم، ثم تحددت بعده على يد الشيخ الأعظم الأنصاري، فأصبح مفهوم الأصل العملي عبارة عن: وظيفة عملية لا يطلب فيها الفقيه العلم والظن بالحكم الشرعي الواقعي بل يطلب فيها الوظيفة العملية التي يخرج بها عن عهدة التكليف عند عدم معرفته له، [i] وقد قسم علماء الأصول، الأصول العملية بحسب نوع الشك في التكليف فإن الشك في التكليف في الشبهات الحكمية والموضوعية إما أن تلاحظ فيه الحالة السابقة للشك أو لا، وعلى الثاني إما أن يكون التكليف معلوما ولو بجنسه أو لا، وعلى الأول، أما أن يمكن فيه الاحتياط أو لا .

فالأول: وهو ما علم فيه الحالة السابقة للشك فهو مجرى الاستصحاب.

والثاني: وهو ما يصلح فيه جنس التكليف مع إمكان الاحتياط – مجرى الاحتياط، أي: أصالة الاحتياط والاشتغال .

والثالث: وهو ما يعلم فيه جنس التكليف مع عدم إمكان الاحتياط فهو مجرى أصالة التخيير.

والرابع: وهو ما لم تعلم فيه الحالة السابقة للشك ولا جنس التكليف فهو مجرى لأصالة البراءة[ii].

المطلب الأول: الاستصحاب مفهومه وأركانه:

الاستصحاب لغة: يقال استصحبه أي: دعاه الى الصحبة ولازمه، وكل ما لازم شيئا فقد استصحبه[iii].

وأما اصطلاحا: هو الحكم ببقاء حكم أو موضوع ذي حكم شك في بقائه [iv]

فالاستصحاب قاعدة أصولية تأتي فيما إذا كان لدينا يقين بحالة في زمن سابق وشك بذات الحالة في زمن لاحق، ومقتضى القاعدة هنا الحكم ببقاء الحالة السابقة وذلك من قبيل يقيننا بطهارة الإناء سابقا وشككنا بالطهارة لاحقا، فنستصحب الحالة المتيقنة سابقا وهي الطهارة (موضوع الحكم) ونحكم طهارة الإناء، والاستصحاب لم ينل بحثا وافيا عند الجمهور بالنحو الذي ناله لدى الشيعة ورغم إفراد بحث مستقل في مصادرهم الأصولية إلا انه أدرج فيه مصادر القواعد الفقهية ضمن بحوث قاعدة (اليقين لا يزال بالشك) أو (اليقين لا يزول بالشك) وقد ضم هناك بحوثا تطبيقية تفتقر الى التنظير والتحليل لا كما نراه في بحوث الشيعة حيث فصلوا في مجال التنظير والتحليل وبيان الشروط والأركان وموارد جريان الاستصحاب في الشبهات الموضوعية والشبهات الحكمية[v].

ذكر الأصوليون إن للاستصحاب أركان وهي :

أ — اليقين السابق:

والمراد من الحالة السابقة التي وقعت موردا لليقين، اعم من كونها حكما شرعيا أو موضوعا ذا حكم شرعي[vi] ، كما أن المراد من اليقين اعم من كونه وجدانيا وهو العلم أو تعبديا وهو المستفاد مما اعتبره الشارع يقينا كالظن الذي قام على اعتباره دليل قاطع[vii].

ب- الشك اللاحق أو (الشك في البقاء):

أي الشك في بقاء الحالة السابقة أو بقاء المتيقن [viii]، والمراد من الشك ما يقابل اليقين بمعنييه- الوجداني والتعبدي- سواء أكان شكا بالمعنى المنطقي- أي تساوي الطرفين- أم ظنا غير معتبر أم وهما [ix].

ج- وحدة المتعلق أو وحدة القضية المتيقنة والمشكوكة:

وهذه الوحدة تكون من حيث الموضوع والمحمول والنسبة والحمل والرتبة وغيرها إلا الزمان رفعا للتناقض[x]، والوجه في الركنية هنا انه مع تغاير القضيتين (المتيقن بها والمشكوكة) لا يكون الشك شكا في البقاء بل حدوث قضية جديدة[xi].

د- الأثر العملي:

ذكره السيد الشهيد الصدر واعتبره ركنا وبينه بأنحاء ثلاثة[xii]، وهناك آخرون كالسيد محمد سعيد الحكيم اعتبره في الاستصحاب لكن لم يطلق عليه ركنا بل شرطا، مع تفريقه بين الشرط والركن[xiii].

هـ- فعلية الشك واليقين:

فلا عبرة بالشك التقديري لعدم صدق النقض به ولا اليقين كذلك لعدم صدق نقيضه بالشك[xiv].

ح- اتصال زمان الشك بزمان اليقين:

بمعنى أن لا يتخلل بينهما فاصل من يقين أخر، كما هو مفاد تسلط النقض بالشك على اليقين[xv].

ط- اجتماع اليقين والشك في زمان واحد:

والوجه في اعتبار هذا الركن كونه مقوما لحقيقة الاستصحاب الذي هو إبقاء ما كان، إذ لو لم يجتمع اليقين مع الشك تبدل اليقين الى شك، فلا يكون موردا للاستصحاب[xvi].

ي- سبق زمان المتيقن على زمان المشكوك:

ولو انعكس أي سبق زمان المشكوك زمان المتيقن رجع الأمر الى الاستصحاب القهقري الذي لا دليل عليه وعدم حجيته إلا في الأمور اللغوية [xvii].

ك- تعدد زمان المتيقن والمشكوك:

أي مع اتحاد زمان اليقين والشك يفرض تعدد متعلقهما وإلا تحول المورد الى قاعدة أخرى غير الاستصحاب [xviii].

المطلب الثاني: البراءة، مفهومها وأقسامها:

البراءة لغة: من برأ أو برئ بمعنى تباعد، وتخلص[xix]، ومنه براءة الذمة أي تباعدها وتخلصها من التعهد كالتكليف والدين [xx]، والبراءة اصطلاحا: خلو ذمة المكلف من التكليف، واصل البراءة

من الأصول العملية التي مفادها: إن الأصل براءة ذمة كل مكلف من التكليف حتى يثبت بدليل، والحاكم بهذا الأصل والعقل والشرع وما يحكم به الشرع يسمى بالبراءة الشرعية وما يحكم فيه العقل يسمى بالبراءة العقلية.

وتقسم البراءة إلى:

البراءة العقلية: هي كلما شك المكلف في تكليف شرعي ولم يتيسر له إثباته أو نفيه فلا بد له من تحديد موقفه العملي تجاه هذا الحكم المشكوك، وذهب المشهور الى أن تحديد الموقف العملي يكون عبارة عن مسلك قاعدة قبح العقاب بلا بيان القائل: بأن التكليف ما دام لم يتم عليه البيان فيقبح من المولى أن يعاقب على مخالفته وهذا المسلك يعني بحسب التحليل هو أن حق الطاعة للمولى مختص بالتكاليف المعلومة ،ولا يشمل المشكوكة[xxi]، ثم إن مجرى البراءة إنما هو الشك في التكليف وهو على أقسام لأن الشك قد يكون في التكليف النفسي الاستقلالي، وقد يكون في التكليف الغيري وعلى كلا التقديرين قد تكون الشبهة حكمية وقد تكون موضوعية[xxii].

وهناك محاولات للاستدلال على البراءة العقلية وأهمها:

١. استدل بأن التكليف إنما يكون محركا للعبد بوجوده الواقعي كما هو الحال في سائر الأغراض الأخرى، فالأسد مثلا إنما يحرك الإنسان نحو الفرار بوجوده المعلوم لا وجوده الواقعي، وعليه فلا مقتضي للتحرك مع عدم العلم ومن الواضح أن العقاب على عدم التحرك مع انه لا مقتضى للتحرك قبيح[xxiii].
٢. الاستشهاد بالأعراف العقلانية، واستقباح معاقبة الأمر في المجتمعات العقلانية مأمورة على مخالفة تكليف غير واصل[xxiv].
٣. إن كل أحكام العقل مردها الى حكمه الرئيسي الأولي بقبح الظلم وحسن العدل ونحن نلاحظ أن مخالفة ما قامت عليه الحجة خروج عن رسم العبودية وهو ظلم من العبد لمولاه، فيستحق منه الذم والعقاب وان مخالفة ما لم تقم عليه الحجة ليست من أفراد الظلم، إذ ليس من ذي العبودية أن لا يخالف العبد مولاه في الواقع وفي نفس الأمر، فلا يكون ذلك ظلما للمولى، وعليه فلا

موجب للعقاب، بل يقبح، وبذلك يثبت قبح العقاب بلا بيان[xxv].

وهناك مسلك أخر ينفي هذا المسلك وهو (حق الطاعة) الذي اختاره السيد الشهيد الصدر[xxvi].

والبراءة الشرعية: تتلخص في أن المكلف إذا شك في تكليف شرعي ولم يتيسر له إثباته أو نفيه فلا بد له من تحديد موقفه العملي تجاه هذا الحكم المشكوك، وقد رأينا أن المشهور ذهب الى أن تحديد الموقف بقاعدة قبح العقاب بلا بيان الذي هو عبارة عن البراءة العقلية، ولكن نريد هنا أن نبين مفاد البراءة الشرعية التي مفادها هو: ((الإذن من الشارع في ترك التحفظ والاحتياط تجاه التكليف المشكوك))[xxvii]، فيتوافق الحكم الشرعي مع الحكم العقلي المتقدم على مبنة المشهور.

وبعبارة أخرى: إن البراءة الشرعية عبارة عن: ((نفي الحكم الفعلي ظاهرا ونفي المؤاخذة على مخالفة ما لا طريق للمكلف الى العلم به))[xxviii].

وهذه البراءة اعتمدها من لم يعتمد قاعدة قبح العقاب بلا بيان أي البراءة العقلية وبحق الطاعة، فتكون النتيجة عند من امن بحق الطاعة تجاه التكاليف المشكوكة هو البراءة الشرعية لأن قاعدة حق الطاعة مقيدة بعدم ثبوت الترخيص في ترك التحفظ فحينئذ تكون البراءة الشرعية رافعة لقيد قاعدة حق الطاعة ونافية لموضوعها ومبدلة للضيق والسعة[xxix].

ثم إن مجرى البراءة الشرعية هو نفس مجرى البراءة العقلية وهو الشك في التكليف، كما ان الرجوع الى البراءة الشرعية لا يتم إلا بعد الفحص واليأس من الظفر بالأمارة على الحكم الشرعي وموضوعه في مورد الشبهة [xxx].

واستدلوا للبراءة الشرعية عدة أدلة من القرآن والسنة [xxxi].

المطلب الثالث: الاحتياط العقلي أو الاشتغال:

الاشتغال في اللغة: ((هو مصدر اشتغل واصله شغل فالشين والغين واللام أصل واحد يدل على خلاف الفراغ))[xxxii]، والاشتغال اصطلاحاً فهو الوظيفة في حالة العلم الإجمالي[xxxiii].

لأن التكليف تارة يكون معلوما بالتفصيل وأخرى بالإجمال والكلام بالتكليف المعلوم بالإجمال تارة في أصل منجزيته بمعنى أن يكون العلم الإجمالي مثبتا للتكليف وكافيا في تنجزه وتارة في جريان الأصول العملية في أطرافه كلا أو بعضا والكلام في المقام يختص به[xxxiv].

ثم إن القطع أما أن يكون أمرا خاصا لا تردد فيه فهو قطع تفصيلي، كالقطع بوجوب صلاة الصبح، وأما أن يكون فيه تردد، كما إذا قطع بأنه فات منه أداء صلاة الصبح أو المغرب فيقطع بوجوب الصبح أو المغرب والمراد بالعلم الإجمالي هنا هو من القسم الثاني من القطع، فالعلم الإجمالي مركب من علمين: احدهما العلم التفصيلي بالتكليف مثلا، وثانيهما العلم بأن العلم هذا المعلوم ما لا يخرج عن هذه الأطراف أو الطرفين[xxxv]، إذا العلم الإجمالي مركب من علم تفصيلي بالجامع وشكوك تفصيلية بعدد إطراف ذلك العلم، وعليه فإذا شككنا في براءة الذمة من التكليف المعلوم فإن العقل يحكم بوجوب الإتيان به بنحو نطمئن بفراغ الذمة من التكليف، وهو ما يعبر عنه الأصوليون بأن الاشتغال اليقيني يستدعي الفراغ اليقيني[xxxvi]، ومرادهم من الاشتغال اليقيني باشتغال الذمة بالتكليف، ومن الفراغ اليقيني بخلو الذمة وفراغها من عهدته، وعلى هذا ففي أي مورد علمنا بوجود التكليف يجب علينا تحصيل العلم بفراغ الذمة منه، وهو لا يمكن إلا عبر الاحتياط بامتثاله والإتيان به وهو المعبر عنه بالاحتياط ويمكن أن نمثل له بأن من تحقق عنده نصاب الزكاة في التمر والزبيب فأنه لا يصح أن يدفع بدلهما الرطب والعنب، لأن الذمة مشغولة بالتمر والزبيب، ولا نعلم بأنه إذا دفع الرطب والعنب ستبرأ من التكليف هذا في الشبهة الموضوعية لأن الذي نقح موضوع الحكم الشرعي وهو النصاب هو أصالة الاحتياط وانصب حكم وجوب دفع ما يبرأ الذمة.

ويتحقق الاحتياط عبر صورتين:

١- عبر تكرار العمل، كما إذا جهلنا جهة القبلة ولم نتمكن من تحصيل العلم بها، فإنه ينبغي تكرار الاتيان بالصلاة الى الجهات الأربع لنحصل على اليقين بأننا قد صلينا الى جهة القبلة، ومن هذا القبيل الإتيان بكل التكاليف المحتملة كما إذا سافرت الزوجة من دون إذن زوجها وشككنا في أن هذا السفر يعد سفر معصية فيجب عليها أن تصلي

صلاتها تامة أم هو سفر مباح ونحوه فيجب عليها أن تقصّر إذ يجب عليها في هذه الحال أن تجمع بين القصر والتمام لكي تطمئن بفراغ ذمتها من الصلاة .

٢- عبر الاتيان بكل ما نحتمل له مدخلية في صدق الطاعة للتكليف، كما إذا شككنا في أن جلسة الاستراحة واجبة في الصلاة أم لا ؟، فإن مقتضى الاحتياط يستدعي الإتيان بها لكي نطمئن بأننا لم ننقص في أجزاء الصلاة [xxxvii].

المبحث الثاني: التأسيس للأصول العملية في ضوء الروايات الصادرة عن الإمام الصادق عليه السلام:

لا يخفى ما لمدرسة الامام الصادق عليه السلام من اثر كبير في تأسيس مباني فقه الامامية من اصول قواعد الاستنباط، وكانت ثمة تطبيقات مهمة وصلت الينا مروية تمثل نماذج عالية المستوى في تأسيس كبريات القواعد الأصولية من خلال الكثير من الحوارات والأسئلة التي جرت في عهد الامام الصادق عليه السلام، تلك النماذج يمكن عدّها لبنات تأسيسية في سياق العقل الاصولي والفقهي على حد سواء، فلم يقتصر دوره عليه السلام في اصدار الاحكام الشرعية باعتباره ممثلا للنص التشريعي او حاكيا له، واهم ما يستند ليه الفقه الامامي اليوم هو ما يطلق عليه بـ(الاصول العملية)، التي لعبت دورا كبيرا في استنباط الاحكام الشرعية وكانت مثارا لعقول العلماء في الاجتهاد الفقهي فضل عن تأسيس قواعد الاستنباط وفهم النص التشريعي.

وكما مر في المبحث الاول من استعراض موجز للاصول العملية سوف نتناول هنا اهم الروايات العديدة الواردة في تاسيس الاصول العملية وكما يأتي:

المطلب الاول : الروايات المؤسسة لأصل الاستصحاب:

الرواية الأولى . صحيحة زرارة الواردة في باب الوضوء (قلت له : الرّجل ينام وهو على وضوء ، أتوجب الخفقة والخفقتان عليه الوضوء ، فقال : يا زرارة قد تنام العين ولا ينام القلب والاذن فإذا نامت العين والاذن والقلب وجب الوضوء ، قلت فان حرك على جنبه شيء ولم يعلم به؟ قال : لا ، حتى يستيقن أنه قد نام حتى يجيء من ذلك امر بين والا فأنه على يقين من وضوئه ، ولا

تنقض اليقين أبدا بالشك وانما تنقضه بيقين آخر)[xxxviii].

ودلالتها على الاستصحاب والبناء على الحالة السابقة واضحة ، فتدل على حجية الاستصحاب فيه بالخصوص لا مطلقا.

والملاحظ ان التطبيق الجزئي في الرواية انبثق عنه قاعدة عامة يتم الاستناد اليها في ظرف لشك كما مر في المبحث السابق.

الرواية الثانية : صحيحة ثانية لزرارة الواردة في الصلاة (قال : قلت له أصاب ثوبي دم رعاف أو غيره أو شيء من المني فعلمت اثره إلى ان أصيب له الماء فحضرت الصلاة ونسيت ان بثوبي شيئا فصليت ثم أني ذكرت بعد ذلك؟ قال تعيد الصلاة وتغسله ، قلت : فان لم أكن رأيت موضعه وعلمت انه قد اصابه فطلبته ولم أقدر عليه فلما صليت وجدته؟ قال : تغسله وتعيد ، قلت : فان ظننت انه اصابه ولم أتيقن فنظرت ولم أر شيئا فصليت فرأيت فيه؟ قال : تغسله ولا تعيد ، قلت : لم ذلك؟ قال لأنك كنت على يقين من طهارتك فشككت وليس ينبغي لك ان تنقض اليقين بالشك أبدا ، قلت : فاني علمت انه قد اصابه ولم أدر أين هو فأغسله؟ قال : تغسل ثوبك الناحية التي ترى انها قد أصابها حتى تكون على يقين من طهارتك ، قلت : فهل علي ان شككت انه اصابه شيء أن أنظر فيه؟ قال : لا لكنك انما تريد ان تذهب بالشك الّذي وقع في نفسك ، قلت : ان رأيته في ثوبي وانا في الصلاة؟ قال : تنقض الصلاة وتعيد إذا شككت في موضع منه ثم رأيته وان لم تشك ثم رأيته رطبا قطعت الصلاة وغسلته ثم بنيت على الصلاة لأنك لا تدري لعله شيء أوقع عليك فليس ينبغي لك ان تنقض اليقين بالشك)[xxxix].

وهي تتكفل عدة أسئلة سألها زرارة عن الإمام عليه السلام وأجاب عنها الإمام ستعرضها فيما يلي لتوضيح فقه الرواية.

وثمة اسئلة مهمة وردت في الرواية :

السؤال الأول . إذا صلى الإنسان في ثوب نجس نسيانا بعد علمه بالنجاسة أولا؟

وجوابه : وجوب إعادة الصلاة. وقد ورد هذا الحكم في روايات أخرى أيضا وعلل في بعضها بان الناسي تهاون في التطهير دون الجاهل.

السؤال الثاني . لو علم إجمالا بالنجاسة في بعض جوانب الثوب ولم يتمكن من

تشخيص موضعه بالفحص فهل يكفي ذلك للصلاة فيه بالرغم من علمه الإجمالي بالنجاسة أم لا. والجواب : وجوب غسل الثوب وإعادة الصلاة أيضا ، والمقصود من قوله في هذه الفقرة (لم أقدر عليه) عدم إمكان تشخيصه مع الفراغ عن أصله لا زوال العلم وحصول الشك بخلاف ما لو قال (لم أره) فانه يمكن ان يدعي إرادة ذلك منه.

السؤال الثالث . لو ظن الإصابة ففحص ولم ير النجاسة فصلى فيه ورأى فيه فما هو حكمه؟ وجواب الإمام عليه السلام (تغسله ولا تعيد لأنك كنت على يقين من طهارتك فشككت وليس ينبغي لك ان تنقض اليقين بالشك). وهذه الفقرة مع فقره تأتي هما موضوع الاستدلال بالصحيحة على كبرى الاستصحاب[xl].

الرواية الثالثة: صحيحة عبد الله بن سنان قال : (سأل أبي عبد الله عليه السلام وانا حاضرا اني أعير الذمي ثوبي وأنا أعلم انه يشرب الخمر ويأكل لحم الخنزير فيرده علي فاغسله قبل ان أصلي فيه؟ فقال أبو عبد الله عليه السلام : صل فيه ولا تغسله من أجل ذلك فانك أعرته إياه وهو طاهر ولم تستيقن انه نجسه)[xli] و توجد هناك روايات أخرى بهذا المضمون الا ان هذه أحسنها. وهي تدل على الاستصحاب لأنه قد علل الحكم فيها بعدم غسل الثوب الّذي أعاره للكافر باليقين بالطهارة السابقة وعدم اليقين بالانتقاض لا بمجرد عدم العلم بالنجاسة لتحمل على قاعدة الطهارة وهي وان كانت واردة في خصوص الطهارة الخبثية الا انه يمكن استفادة الكلية والتعميم منها بدعوى ظهور سياقها في التعليل وإلقاء القاعدة الكلية خصوصا إذا فرضنا ارتكازية الاستصحاب[xlii].

المطلب الثاني: الروايات المؤسسة لأصل البراءة :

الرواية الأولى: من أهم ما ورد بهذا الشأن الحديث المعروف . (كل شيء مطلق حتى يرد فيه نهي)[xliii] وتقريب الاستدلال به : ان مفاده الإطلاق والتوسعة ما لم يرد نهي وهذا هو التقريب الساذج بالحديث.

والذي يرتكز عليه الاستدلال بالرواية الشريفة هو استظهار معنى السعة وإطلاق العنان من قوله « كلّ شيء مطلق » ، واستظهار معنى الوصول من قوله « حتى يرد » ، فلو كان المراد . من قوله صلى الله عليه وآله وسلم « كلّ شيء مطلق حتى يرد فيه نهي » هو أنّ

كلّ تكليف فهو غير ملزم ما لم يصل بيان من الشارع ينهى عن تركه أو ينهى عن فعله . لكان الاستدلال بالرواية الشريفة على البراءة الشرعيّة تامّ.

و لا ريب أنّ معنى الإطلاق يقابل التقييد والتضييق ، فدابّة مطلقة أي أنّ لها حرية الحركة ولا يعوقها عن الحركة عائق وذلك في مقابل الدابة المقيّدة حيث لا يكون لها حريّة التحرّك ، إذ أنّ القيد يمنعها عن الحركة الاختيارية ، فكذلك المكلّف مطلق العنان فإنّ له أن يفعل وله أن لا يفعل ، وهذا يعني أنّه في سعة من جهة القيام بالفعل أو عدم القيام بالفعل.

وكذلك معنى الورود فإنّ المتفاهم عرفا من معنى الورود هو الوصول ، فحينما يقال وردت الإبل الماء أي وصلت للماء ، وبهذا تكون دالة على البراءة.[xliv]

الرواية الثانية: حديث الرفع المشهور وقد رواه في الخصال بلسان (رفع عن أمتي تسعة وعد منها ما لا يعلمون وعطف عليه ما اضطروا إليه واستكرهوا عليه ... إلخ)[xlv]، والمراد رفع الحكم لا رفع الفعل نفسه، وذلك عام في جميع الأحكام إلا ما خصه الدليل[xlvi]، فالفقرة التي يستدل بها من الحديث قوله (وما لا يعلمون) المعطوف على ما رفع عن الأمة ، ودلالتها على البراءة الشرعية مبنية على ان يكون الرفع ظاهريا لا واقعيا فانه كما يوجد وضع ورفع واقعيان للتكاليف كذلك يتصور رفع ووضع ظاهريان لها ويعني رفع إيجاب الاحتياط من ناحيتها ووضعه[xlvii].

الرواية الثالثة: ما رواه ثقة الإسلام في الكافي عن عدة من أصحابنا عن أحمد بن محمد بن عيسى عن الحجال عن ثعلبة بن ميمون عن عبد الأعلى بن أعين قال سألت أبا عبد الله عليه السلام من لم يعرف شيئا هل عليه شيء؟ قال لا [xlviii].

وتقريب الاستدلال بها مبني على ان تلحظ المعرفة طريقا إلى العمل لا بنحو المعنى الاسمي حيث تدل عندئذ على نفي المؤاخذة . على كل حال . على ترك العمل نتيجة عدم المعرفة ولا يبعد ظهورها في ذلك نتيجة ارتكازية لحاظ المعرفة على نحو الطريقية إلى العمل غالبا ولكن لا يستفاد منها أكثر من نفي ذلك في موارد ترتب عدم العمل على عدم المعرفة وهذا لا يكون الا مع عدم التعرف على الحكمين الواقعي والظاهري معا وإلا لم يترتب عدم العمل كما ان الرواية معتبرة سندا[xlix].

المطلب الثالث: الروايات المؤسسة لأصل الاحتياط:

وأهم ما ورد في هذا الاصل:

الرواية الأولى: ما ورد عن أبي عبد الله عليه السلام (أورع الناس من وقف عند الشبهة)[1]. وهو دال على التثبت والتأني في الشبهات لأنها مورد شك وتردد للمكلف، و يستفاد منها لزوم الرجوع إلى الأئمة وتحكيم أقوالهم وعدم جواز الاستقلال عنهم واعتماد الرّأي والاستحسانات في استنباط الحكم الشرعي كما يفعل المخالفون وهذا أيضا لا خلاف فيه بين الأصولي والاخباري وانما الخلاف فيما حكم به الأئمة في الشبهة البدوية من الاحتياط أو الإباحة.

الرواية الثانية: الأخبار الآمرة بالتوقف عند الشبهة، كقوله (عليه السلام) فى عدّة روايات: «الوقوف عند الشبهة خير من الاقتحام في الهلكة»[li] ونظير هذه الروايات أخبار التثليث كقوله (صلّى الله عليه وآله): «الأُمور ثلاثة: أمر بيّن لك رشده فاتبعه، وأمر بيّن غيّه فاجتنبه، وأمر اختلف فيه فردّه إلى الله»[lii].

وقد اشكل أنّه لا دلالة لهذه لأخبار على وجوب الاحتياط لوجهين:

الوجه الأوّل: أنّ المذكور فيها هو عنوان الشبهة، وهو ظاهر فيما يكون الأمر فيه ملتبساً بقول مطلق، فلا يعمّ ما علم فيه الترخيص الظاهري، لأنّ أدلة الترخيص تخرجه عن عنوان المشتبه، وتدرجه في معلوم الحلية. ويدل على ما ذكرناه من اختصاص الشبهة بغير ما علم فيه الترخيص ظاهراً، أ نّه لا إشكال ولا خلاف في عدم وجوب التوقف في الشبهات الموضوعية، بل في الشبهة الحكمية الوجوبية بعد الفحص، فلولا أنّ أدلة الترخيص أخرجتها عن عنوان الشبهة، لزم التخصيص في أخبار التوقف، ولسانها آب عن التخصيص وكيف يمكن الالتزام بالتخصيص في مثل قوله (عليه السلام): «الوقوف عند الشبهة خير من الاقتحام في الهلكة».

الوجه الثاني: أنّ الأمر بالتوقف فيها للإرشاد، ولا يمكن أن يكون أمراً مولوياً يستتبع العقاب، إذ علل التوقف فيها بأ نّه خير من الاقتحام في الهلكة، ولا يصح هذا التعليل إلاّ أن تكون الهلكة مفروضة التحقق في ارتكاب الشبهة مع قطع النظر عن هذه الأخبار الآمرة بالتوقف. ولا يمكن أن تكون الهلكة المعلل بها وجوب التوقف مترتبة على نفس وجوب التوقف المستفاد من هذه

الأخبار كما هو ظاهر، فيختص موردها بالشبهة قبل الفحص والمقرونة بالعلم الاجمالي.

الرواية الثالثة: الأخبار الآمرة بالاحتياط، كقوله(عليه السلام): «أخوك دينك فاحتط لدينك»[liii] ، وما رواه جابر عن أبي جعفر عليه السلام في وصية له لأصحابه قال: إذا إشتبه الأمر عليكم فقفوا عنده، وردّوه إلينا حتى نشرح لكم من ذلك ما شرح لنا[liv].

فإنّها تدل على وجوب التوقف عند الشبهة، لأنها تدل على حرمة الاقتحام فيما فيه المعرضية للعقوبة في الآخرة، ومن الواضح ليس المقصود من حرمة الاقتحام حرمة إلقاء النفس في الهلكة القطعية، لأنه من الواضح أنّه لا قطع ويقين وعلم وجداني بالعقوبة عند ارتكاب المشتبه، ومع عدم القطع بالعقوبة يكون التمسك بهذه الروايات في ارتكاب المشتبه تمسكاً بالدليل في الشبهات المصداقية وهو غير جائزة بل المقصود حرمة الاقتحام في الهلكة المحتلة، وهذه الروايات تدل على ذلك، ولازم حرمة الاقتحام وجوب الاحتياط في الشبهة الحكمية التحريمية فثبت المطلوب.

هذا في الروايات الدالة على الوقوف مطابقة تارة مع التعليل وأُخرى من دونه، وأمّا الروايات الدالة على الوقوف والتوقف عن الشبهات إلّا أنّه بالدلالة الالتزامية ولو مسامحة حيث فيها الأمر بالسكون والكفّ والتّثبت ونحو ذلك، وهي كثيرة:

الرواية الرابعة: موثقة حمزة بن طيار: أنّه عَرَضَ على أبي عبد الله عليه السلام بعض خطب أبيه عليه السلام، حتى بلغ موضعاً منها قال له: كفّ واسكت، ثم قال أبو عبد الله عليه السلام: إنّه لا يسعكم فيما ينزل بِكم ممّا لا تعلمون إلّا الكفّ عنه والتثبت والرّد إلى أئمة الهدى، حتى يحملوكم فيه على القصد، ويجلوا عنكم فيه العمى، ويعرفكم فيه الحق، قال الله تعالى: فأسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون[lv].

كما أشار إليه صاحب الحدائق[lvi] أن هذه الرّواية دلّت على وجوب الاحتياط في بعض جزئيات الحكم الشرعي مع الجهل به وعدم إمكان السؤال، وهذا يصدق الشبهات الحكمية التحريمية، وذلك لأن ظاهر الرواية أن السافل يعلم بأصل وجوب الجزاء إلّا أنّه شك واشتبه عليه الأمر بأنه يجب على كل واحد منهما منفرداً أو عليهما جزاءً واحداً يشتركان في ذلك فالإمام عليه السلام أمره

بالاحتياط حتى يسألوا عنه، فهذا دل على وجوب الاحتياط في الشبهات التحريميّة.

خاتمة

مما تقدم يتضح جليا الدور الكبير الذي شغلته مرويات الإمام الصادق عليه السلام في تأسيس مقولات علم أصول الفقه وخصوصا ما يتعلق بأهم مباحثه في أوساط الدراسات الدينية والمتمثل بالأصول العملية التي تعد من أهم ما يستند عليه في ميدان الاجتهاد واستنباط الأحكام الشرعية، فضلا عن معالجة ما لا نص فيه من الموضوعات المستحدثة والجديدة على الساحة الفقهية، لذا يمكن القول أن تراث الإمام الصادق عليه السلام مستمر في عطاءه على المستوى الفقهي بشكل واضح مما يدعو إلى تكثيف الجهود لاستثمار مضامينه خدمة للدين والدنيا، ذلك أن الفقه يتعلق بحياة الناس الدنيوية والأخروية على سواء مما يجعل تراث الإمام الصادق ذا مكانة هامة في الدراسات الدينية، من حيث استيعابه لكافة المتغيرات التي قد تطرأ على الاجتهاد والتفكير الفقهي، فاتضح ان المرويات التي أسست لمباحث الأصول العملية ذات قيمة علمية عالية تسهم في إعادة النظر لمكانة التراث الروائي ودوره في الحياة الإنسانية بالشكل الذي يمكن أن نلمسه في الواقع المعاش على صعيد التطبيق العملي للأحكام الشرعية، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هوامش البحث

[i]) ظ: مباحث الأصول، السيد الشهيد محمد باقر الصدر، ٣: ١٩-٢٣، بحوث في علم الأصول، الشهيد محمد باقر الصدر، ٥: ٩-١٢ .

[ii])ظ: الموسوعة الفقهية الميسرة، الأنصاري، ٨: ٥١٧ .

[iii]) ظ: لسان العرب، ابن منظور: (صحب)، المصباح المنير، الفيومي: (صحب) .

[iv]) ظ: كفاية الأصول، الخراساني: ٣٨٤ .

[v]) ظ: موسوعة أصول الفقه المقارن ،١: ٢٨١، إعداد، مركز التحقيقات والدراسات العلمية التابع للمجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية، مط: دكار، طهران، ط١ ،١٤٣٠ / ٢٠٠٩ م .

[vi]) ظ: أصول الفقه، المظفر، ٤: ٢٧٨ .

[vii]) ظ: كفاية الأصول: ٣٩١ .

[viii]) ظ أصول الفقه، المظفر، ٤: ٢٧٨ .

[ix]) ظ: الأصول العامة للفقه المقارن، السيد محمد تقي الحكيم: ٤٤٠ .

[x]) م ن .

[xi]) ظ: دروس في علم الأصول، الشهيد الصدر،٢: ٢٨١، بحوث في علم الأصول،الشهيد الصدر، ٦: ١١٤.

[xii]) ظ: م ن ، ٢: ٤٨٦- ٤٨٩، ٦: ١٢٢- ١٢٤ .

[xiii]) المحكم في اصول الفقه، السيد محمد سعيد الحكيم، دار الفكر، بيروت، ط ١، ١٤٢٦ هـ .

[xiv]) ظ: الأصول العامة للفقه المقارن، الحكيم :٤٤١ .

[xv]) م ن .

[xvi]) أصول الفقه، المظفر ،٤: ٢٨٢ .

[xvii]) ظ: أصول الفقه، المظفر، ٤: ٢١٨ .١٨٢ .

(xviii) م ن، ٤: ٢٨٠ .

(xix) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس: (برأ).

(xx) المصباح المنير، الفيومي: (برأ) .

(xxi) ظ: مصباح الأصول ،الخوئي، ٢: ٤٨٩، الأصول العامة للفقه المقارن ،الحكيم :٥١١، بحوث في علم الأصول ،الصدر، ٥: ٢٣، دروس في علم الأصول ،الصدر .١: ٣٧٠ . –

(xxii) ظ: مصباح الاصول، الخوئي، ٢: ٤٨٩ .

(xxiii) ظ: فوائد الأصول، النائيني، ٣: ٣٦٥، دروس في علم الأصول، الصدر، ٢: ٢٧١ .

(xxiv) ظ: م ن .

(xxv) ظ: دروس في علم الأصول، الصدر، ٢: ٢١٨ .

(xxvi) ظ: م ن، ١: ١٣٠-١٣١ .

(xxvii) دروس في علم الأصول، الصدر، ١: ٣٧٣ .

(xxviii) نهاية الأفكار، العراقي، ٣: ١٩٩ .

(xxix) ظ: دروس في علم الأصول، ١: ٣٧٣ .

(xxx) م ن .

(xxxi) ظ: نهاية الأفكار، العراقي، ٣: ٢٠١، فوائد الأصول، النائيني، ٣: ٢٣١، مصباح الأصول السيد الخوئي، ٢: ٢٥٥ .

(xxxii) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، (شغل).

(xxxiii) ظ: دروس في علم الأصول، الصدر، ١: ٤٠٣ .

(xxxiv) ظ: قواعد أصول الفقه على مذهب الإمامية: ٤٠٨ .

(xxxv) ظ: نهاية الدراية، المحقق الأصفهاني، ٤: ١٢.١٠ .

([xxxvi]) ظ: فرائد الأصول، الأنصاري ،٢: ٢١٠.٢١١، كفاية الأصول، الخراساني: ٣٤٦، مقالات الأصول، العراقي، ٥: ٢٣٨ .

([xxxvii]) ظ: فوائد الأصول، النائيني، ٣: ٣٢٥ .

[xxxviii]– وسائل الشيعة ج ١ ، أبواب نواقض الوضوء ١٤

[xxxix]– التهذيب ، الباب ٢٢ من أبواب تطهير البدن والثياب من النجاسات ، حديث ٨ .

[xl]– ظ: الهاشمي ، محمود ، بحوث في علم الأصول: ج٦ ص ٤٠

[xli]– وسائل الشيعة ، ج ٢ ، ص ١٠٩٥ ، النجاسات ، ب ٧٤ ، ح ١

[xlii]– ظ: الهاشمي، محمود، بحوث في علم الأصول: ٦/ ٩٤

[xliii]– جامع أحاديث الشيعة ، الباب الثامن من أبواب المقدمات ، ح ١٥.

[xliv]– ظ: محمد صنقور، شرح الأصول من الحلقة الثانية: ٢/ ٢٠٠

[xlv]– الخصال : باب التسعة ، ح ٩.

[xlvi]– ظ: الحلبي ابن زهرة، غنية النزوع: ١/١١٢

[xlvii]– ظ: الهاشمي، محمود، بحوث في علم الأصول: ٥/ ٤٠

[xlviii]– أصول الكافي ، ج ١ ، كتاب التوحيد ، باب حجج الله على خلقه ، ح ٢.

[xlix]– ظ: الهاشمي، محمود، بحوث في علم الأصول: ٥/ ٤٠

[l]– جامع أحاديث الشيعة ، الباب الثامن من أبواب المقدمات ، ح٣٣

[li]– الوسائل ٢٧: ١٥٤ و ١٥٥ / أبواب صفات القاضي ب ١٢ ح ٢ وغيره.

[lii]– الوسائل ٢٧: ١٦٢ / أبواب صفات القاضي ب ١٢ ح ٢٨ (باختلاف يسير).

[liii]– الوسائل ٢٧: ١٦٧ / أبواب صفات القاضي ب ١٢ ح ٤٦ (في الطبعة القديمة ح ٤١).

[liv]– (الوسائل: ١٨: ١٢٣) الحديث: ٤٢ الباب ١٢ من أبواب صفات القاضي.

[lv]– (الوسائل: ١٨: ١١٢)

[lvi]– الحدائق الناضره : ١: ٧٣

المصادر والمراجع

القرآن الكريم، كتاب الله العزيز

ابن فارس، احمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، ١٩٧٩

ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دا المعارف.

الأصفهاني، محمد حسين، نهاية الدراية، ط١، ١٣٧٤

الانصاري، محمد علي، الموسوعة الفقهية الميسرة، ط١، مجمع الفكر الاسلامي، قم.

الأنصاري، مرتضى، فرائد الأصول، ط١، مجمع الفكر الاسلامي، قم.

البحراني، يوسف، الحدائق الناضره، مؤسسة النشر الاسلامي.

الحر العاملي، محمد حسن، وسائل الشيعة، مؤسسة ال البيت (ع).

الحكيم، محمد تقي، الأصول العامة للفقه المقارن، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب.

الحكيم، محمد سعيد، المحكم في اصول الفقه، دار الفكر، بيروت، ط ١، ١٤٢٦ هـ .

الحلبي ابن زهرة، غنية النزوع ، ت: ابراهيم البهادري، ط١.

الخراساني، محمد كاظم، كفاية الأصول، مؤسسة ال البيت (ع) .

الخوئي، علي أكبر، مصباح الأصول، تقرير البهسودي، مكتبة الداوري.

الصدر محمد باقر، دروس في علم الأصول، دار الكتاب الاسلامي.

الصدوق، محمد بن علي بن بابويه، الخصال، موقع شبكة الفكر.

الطوسي، محمد بن الحسن، التهذيب، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات.

العراقي، ضياء الدين، نهاية الأفكار، مؤسسة النشر الاسلامي.

الفيومي، احمد بن محمد، المصباح المنير، ط٢، دار المعارف.

الكليني، محمد بن اسحاق، أصول الكافي ، مركز بحوث قسم دار احياء التراث.

محمد صنقور، شرح الأصول من الحلقة الثانية، موقع شبكة الفكر.

المظفر، محمد رضا، أصول الفقه، موقع شبكة الفكر.

الملايري، اسماعيل، جامع أحاديث الشيعة ، موقع الكتروني.

موسوعة أصول الفقه المقارن، إعداد، مركز التحقيقات والدراسات العلمية التابع للمجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية، مط: دكار، طهران، ط١ ،١٤٣٠ / ٢٠٠٩ م .
النائيني، محمد حسين، فوائد الأصول، تقريرات الخراساني، مؤسسة النشر الاسلامي.
الهاشمي الشاهرودي، محمود، بحوث في علم الأصول، ط٢، المجمع العلمي للشهيد الصدر.

الإشاريات الشخصية في مسرحيتي الحسين ثائراً والحسين شهيداً لعبد الرحمن الشرقاوي دراسة تداولية

الباحث: مطلق رزيج عطشان الزهيري.

إشراف: أ.م.د: أسيل سامي أمين.

تاريخ الطلب : ٢٠٢٠/١/٢

تاريخ القبول : ٢٠٢٠/١/٢١

الأميل : faeq.matlabmohamad0@gamail.com

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين.

وبعد:

تعد لغة الخطاب المسرحي أداة تواصل نفعي تنبني على جملة من المقاصد والأهداف تحدد وجهتها التبليغية، إذ يقدم الخطاب المسرحي عرضاً لتجربة بشرية تتسم بشيء من الواقعية تحمل معها قيماً أخلاقية واجتماعية، ودينية ، وسياسية ، ولقد صبت الدراسات اللغوية التداولية الحديثة اهتمامها على تحليل الخطاب في ضوء سياقه، والبحث في إشاريات الخطاب من أهم الركائز التي يرتكز عليها الدرس التداولي، لأنها تؤدي دوراً مهماً في تحديد أطراف العملية الاتصالية، إذ لا يكفي-مثلا- أن يدل الضميران (أنا وأنت)في ذاتهما على المتكلم والمخاطب،ولابد من تدخل السياق ،ولكي يقرأ القارئ نصاً ثم يفهمه عليه تحديد المتكلم المسؤول عن الكلمات في النص والمستمع الذي وجهت إليه الكلمات ،والخطاب المسرحي يبنى على الحوار،وهو تبادل الخطاب بين شخصين أو أكثر، يستلزم هذا البناء مرسلاً ومستقبلاً، يمثل الأول (أنا) بكل تفاصيلها فصلاً ووصلاً ، جمعاً وتثنية وإفراداً، أما

الثاني،فيمثل(أنت) بكل تفاصيلها أيضاً،وهذا التبادل للخطاب يفرض التناوب، ولا يقتصر البحث في الأشاريات الشخصية على الضمائر، بل تشترك في ذلك أسماء الإشارة والنداء وغير ذلك، وهو ما سيبنه هذا البحث إن شاء الله.

because dramatic text has communicative pragmatic characteristic bearing in mind such a text carries information value and it includes semantic and pragmatic features that cannot be revealed verbal context.

The researcher is an attempt to determine the concept of deixes in the pragmatic approach and then determine the importance of personal deixes in linguistic phenomenon analysis. **The researcher chose the dramatic text to be a practical sample simply**

توطئة:

يرى بارهليل أن للعبارات الإشارية أهمية بالغة في سياق التواصل اللساني العادي، وأن أكثر من تسعين بالمائة من التلفظات التي ننطق بها في سياق حياتنا اليومية هي تلفظات إشارية[١]، ولقد عدت الإشاريات مكوناً لسانياً تتغير مساهمته الدلالية بتغيير سياق التلفظ بقصد إنجاز وظيفة إحالية معينة[٢]،وهذا يعني أن هذه التعبيرات تعتمد اعتمادا تاماً على السياق الذي تستعمل فيه ، ولا يستطاع إنتاجها أو تفسيرها بمعزل عنه[٣].ويُعدُّ الفيلسوف الأميركي بيرس ، أوّل واضع لهذا المصطلح من المحدثين [٤].

أمـا الدارسـون العـرب فقـد ترجمـوا مصـطلح (Deixis) ترجمـات عـدّة منها:إشـارة ، ومؤشـر، وتعيـين ، وبرهـاني ضـمني، ومشـير مقـامي[٥]،وتعـد الإشاريات ((إحدى أهم الأشياء التي نقوم بها في أثناء الكلام والتأشير يعني الإشارة من خلال اللغة ...وتستعمل للإشارة إلى الأشخاص من خلال التأشير الشخصيdeixis person ("أنا"، "أنت")أو إلى المكان من خلال التأشير المكاني spatial deixis("هنا"، "هناك")، أو إلى الزمان من خلال التأشير الزمانيdeixis temporal("الآن" "آنذاك")وتعتمد جميع هذه التعابير في تفسيرها على وجود متكلم ومستمع يتشاركان في السياق ذاته))[٦]، فالإشارة في الملفوظ تتشكل بتشكل عناصر إنتاج الخطاب، (المتكلم،والمخاطب ،والمكان الذي ينتج فيه الملفوظ، والزمن الذي أنتج فيه الملفوظ) لذا عُبِر عنها بالمكونات الثلاثة (الأنا و الهنا و الآن)[٧] وباجتماع هذه الأركان تكون الإشارة ((مفهوماً يجمع كل العناصر اللغوية التي تحيل مباشرة على المقام من حيث وجود الذات المتكلمة أو الزمن أو المكان،حيث يوجد الملفوظ والذي يرتبط به معناه))[٨]،وللصلة الوثيقة بين الإشاريات والتداولية، اعتمد في تعريفها فقيل: إنَّها((العلامات اللغوية التي لا يتحدد مرجعها إلّا في سياق الخطاب التداولي؛ لأنّها خالية من أي معنى في ذاتها))[٩]. لذلك سميت مبهمات أو متحولات، وعلى الرغم من أنَّ كل الكلمات في اللغة تحيل على مدلول معيّن،((إلاّ أنَّ بعضًا منها يوجد في المعجم الذهني دون ارتباطه بمدلول ثابت، فلا يتّضح مدلوله إلاّ من خلال التلفظ بالخطاب في سياق معيّن))[١٠].

وقد عرَف علماؤنا القدماء الاشاريات ، وكانوا يطلقون عليها المبهمات[١١]؛وذكروا أنها تقع على كل شي من حيوان وغيرهما ولا تختص بمسمى دون مسمى، وهذا معنى الابهام فيها[١٢]، لأنّها خالية من أي معنى في نفسها،.وهي الضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول، وظروف الزمان والمكان. إلاّ أنّها عامل مهم في تكوين بنية الخطاب، ولها أثر بارز في الإحالة إلى المعلومات والقيام بدورها النحوي ووظيفتها الدلالية[١٣].

ومن الجدير بالذكر أيضا أن العناصر الإشارية هي في الوقت نفسه عناصر إحالية تسهم في سبك النص واتساقه، ولكن ثمة فرق بين الإشارة والإحالة، وعلى النحو الآتي[١٤]:

١.الإشارة هي علاقة تربط بين تعبير ما، وما يشير إليه ذلك التعبير في المناسبات التي يقال فيها.أما الإحالة فهي علاقة تربط بين التعبيرات اللغوية والعالم الخارجي بغض النظر عن السياق.

٢.الإشارة ترتبط بالقول، أما الإحالة فترتبط بالجملة أو التعبير اللغوي بعامة؛ لأن القول مرتبط بالسياق والجملة ليست كذلك. فالإحالة إرجاع عنصر إحالي إلى عنصر إشاري مذكور قبله غالباً أو سيذكر لاحقاً ،وحقه أن يذكر مرة أخرى ،فأغنت الإحالة عن ذكره مع الحفاظ على أبعاد المحال إليه ومواصفاته[١٥].

وقبل البحث في الاشاريات الشخصية نشير إلى أن المسرح هو محاولة من المؤلف لخلق عالم تؤخذ مرجعيته من الواقع ومن ثم ، فإن خطاب الشخصيات المسرحية يمثل إنموذجاً من الخطاب الحقيقي فـ((المرجع هو العالم الخارجي الذي أشارت إليه العلامات اللغوية في سياق العمل المسرحي ، فكل منا يحمل تصوراً خاصاً عن الأشياء المحيطة بنا، والمسرحية تقوم على محاكاة الواقع ، فهي تنتقي بعضاً من عناصر الواقع وتقدمها على الخشبة بشكل فني لتعطي من ورائها مقولات اجتماعية وأيديولوجية وأخلاقية))[١٦]، والمتلقي عندما يتلقى تلك العلامات اللغوية يعمل على تأويلها بإرجاعها إلى عالمها الحقيقي ، فما تقوله الشخصية يحيل إلى العالم الواقعي بكل ما يتخلل النفس من أحاسيس واضطرابات وتناقضات ، فخطاب الشخصية يدلل على اتجاهها السياسي والديني والفلسفي[١٧]، وبناء عليه سيتم التعامل مع الشخصيات على أنها شخصيات واقعية تمثل المرسل(صاحب النص) والمرسل إليه(متلقي النص)، فالإشارة يوجهها المرسل بناء على ما بينه وبين المرسل إليه من عرف لغوي يستطيع التواصل معه تبعاً لذلك العرف،هذا مع الأخذ بعين الاعتبار المرجعية التاريخية لمسرحيتي الحسين ثائراً والحسين شهيداً، فالمسرحيتان مستلهمتان من حدث تاريخي أعتمد الشرقاوي في تأليفهما على التاريخ وأحداث واقعة الطف بتسلسل أحداثها وزمانها ومكانها، وخلاصة القول فأن بحث الإشاريات في المسرحيتين

سيكون على إسناد الإشارة إلى الشخصية المسرحية باعتبار أن الخطاب في المسرحيتين محاكاة للواقع.

الاشاريات الشخصية في مسرحيتي الحسين ثائراً والحسين شهيداً:

تؤدي الإشاريات دوراً مهماً في تحديد أطراف العملية الاتصالية، إذ لا يكفي أن يدل الضميران (أنا وأنت)في ذاتهما على المتكلم والمخاطب، ولابد من تدخل السياق ،ولكي يقرأ القارئ نصاً ثم يفهمه عليه تحديد المتكلم المسؤول عن الكلمات في النص والمستمع الذي وجهت إليه الكلمات[١٨]، وبمجرد تلفظ المتكلم بقوله(أنا) تحولت اللغة إلى خطاب واستدعت مخاطباً (أنت) وبمجرد التلفظ بهذه الملفوظات تكون العملية التواصلية قد أخذت شكل التواصل المباشر بين طرفي الخطاب ،وينوب عن المتكلم والمستمع عناصر إشارية تسمى الإشاريات الشخصية، وهي التي تدل على الشخص، وتتمثل في الضمائر الدالة على المتكلم وحده مثل أنا أو المتكلم ومعه غيره مثل نحن، والضمائر الدالة على المخاطب مفرداً أو مثنى أو جمعاً، مذكراً أو مؤنثاً(ت ،أنت، أنتِ، أنتما، أنتن).أما ضمير الغائب،فيدخل في الإشاريات إذا لم يعلم مرجعه في السياق اللغوي، وعندئذ يتكفل السياق التداولي بمعرفة المشار إليه بالضمير وإذا عرف مرجعه في السياق اللغوي خرج من الاشاريات[١٩].

ويرى فلاسفة اللغة أن دلالة الضمير تحتاج إلى مطابقة الواقع وملاءمة الجملة للظروف التي تقال فيها ،وهذا ما أطلقوا عليه الظروف التاريخية المناسبة، وبهذا يعد شرط الصدق أساساً عند هؤلاء[٢٠] ، ولكن المفهوم التداولي للصدق ((يستمد مرتكزاته النظرية من التصور المنطقي لنظرية العوالم الممكنة. وحاصل هذا التصور أن إسناد قيمة الصدق أو الكذب لعبارة معينة هو مجرد التمييز بين العوالم الممكنة التي تتحقق فيها تلك العبارة ، أو العوالم الممكنة التي لم تتحقق فيها العبارة. وبلغة التداوليات يمكن القول أن القيمة الصدقية للعبارة مرتبطة أشد الارتباط بالسياقات الممكنة في الاستعمال))[٢١].

وتعد الضمائر على اختلاف أشكالها من الإشاريات الشخصية سواء أكانت تلك الضمائر متصلة أم منفصلة، ظاهرة أم مستترة[٢٢] .

ويبنى الخطاب المسرحي على الحوار،وهو تبادل الخطاب بين شخصين أو أكثر، يستلزم هذا البناء مرسلاً ومستقبلاً، يمثل الأول (أنا) بكل تفاصيلها فصلاً ووصلاً جمعاً وتثنية وإفراداً، أما الثاني،فيمثل (أنت) بكل تفاصيلها أيضاً،وهذا التبادل للخطاب يفرض التناوب .أي: يكون المرسل مستقبلاً والمستقبل مرسلاً، ولقد كثر ورود تلك الثنائية في مسرحيتي الشرقاوي، ومن تلك الثنائيات بين المتكلم والمخاطب الحوار الذي دار بين الحسين والوليد أمير المدينة :

الحسين: (ضاحكاً) نحن في منتصف الليل

وقد جاء إلى المسجد مبعوث الأمير

قال لي باسم الأمير انهض إليه الآن فالأمر خطير

(ساخراً) من أمير فيكما؟!

أنا مدعو الى من منكما؟!

الوليد: أنت مدعو إلي ...

أنت مدعو إلى البيعة بالحسنى..فبايع ليزيد

الحسين:أنا أعطي بيعتي سراً؟ ...

أنا لا أسدل ما بيني وبين الناس ستراً[٢٣].

إن سياق النص جعل المتكلم متلقياً وبالعكس بسبب تبادلية الحوار ،وأول ما يمكن ملاحظته بوضوح هو الإشارة إلى الذات المتكلمة في خطاب الحسين باستعمال الضمائر(أنا، وياء المتكلم في لي ،وبيعتي،والضمير المستتر في أعطي) وهذا التكرار يقصد منه تنبيه المتلقي على مكانة المتكلم، وهي إشارة غير لغوية،أحالت على معلومات مغيبة عن النص يدركها كل من المتكلم والمتلقي، فيصبح عندهما وسيط مشترك يتواصلان بواسطته ويسيران على هديه، لذلك جاء خطاب الوليد أمير المدينة مبنياً على وحدة المرجعية والإحالة على شخصية الحسين باستعمال الضمير(أنت) مكرراً، فضلاً عن الضمير المستتر في الفعل(بايع)، وهو خطاب يلوح بعلو مكانة المخاطَب بدليل تكرار الضمير(أنت) مصحوباً بالقسم والمدح وهو قول الوليد: ((أنت والله شعاع قد تبقى من سنا عصر النبوة))[٢٤].

أما ضمير التكلم(نحن) فتشير للجماعة، وقد تشير الى المتكلم ويدخل في حيز إشارتها المرسل إليه ومنه قول الحسين: ((نحن في منتصف الليل، وقد جاء إلى المسجد مبعوث الأمير))[٢٥]،فالحسين أشار إلى نفسه فضلاً عن المخاطب والمشاركين في الخطاب(المستمعين)، وهذه العناصر الاشارية تسهم في تحقيق التفاعل بين المتكلم والمتلقي، مما يسهل عملية التواصل المباشر، ويمكن أن يفهم المتلقي من هذه الإشارة الشخصية (نحن) أن الحسين في هذا الحوار أراد تحويل طلب البيعة من طلب فردي إلى فعل جماعي إشارة منه إلى ما تقتضيه المصلحة العامة.

وقد يدل الضمير (نحن) على المرسِل من غير أن يشرك المرسل إليه معه ،ولهذا فهي تعني أنا وآخرون.أي:ومن يتبنون رأيي، ومن هذا الصنف الضمير الذي يستعمله أصحاب المقامات الرفيعة للدلالة على مرتبتهم مثل الملوك ومن في حكمهم[٢٦]،ويمكن أن يوضع خطاب شخصية الوليد مع الحسين في ضمن هذا الصنف ومنه:

الوليد: نحن لا نطلب إلا كلمة

فلتقل(بايعت) واذهب بسلام لجموع الفقراء فلتقلها وانصرف يا ابن رسول الله حقناً للدماء[٢٧].

فالضمير نحن إشارة شخصية للمتكلم ومن يقف في صفه .

ويختلف المعنى التداولي لـ(نحن) في المثالين السابقين، ولكل منهما معنى رمزي ، ففي المثال الأول جمعت (نحن) بين المرسل والمرسل إليه وكأنهما مرسل واحد، وبالتالي فهما يشتركان في الاهتمام بالحدث. أما في المثال الثاني، فيبدو المرسل–(الوليد)– وكأنه يمارس شيئاً من السلطة والصلاحية عندما يشرك عدداً من الآخرين معه في إرسال الخطاب مستثنياً منهم المرسل إليه مما يوحي بسلطته على آرائهم[٢٨].

ولا يقتصر الجمع بين المتكلم والمخاطب على الإشارة الشخصية (نحن) بل قد يعبر الضمير المتصل(نا) عن ذلك ،فيجعل المرسل والمرسل إليه يشتركان في الفعل،من ذلك ما ورد في الحوار الذي أجراه الشرقاوي بين الحسين وابن الحكم:

ابن الحكم: ما عليهم أنهم ينتظرون

هؤلاء الفقراء الطيبون ..

الحسين: إن تكبرنا على دوننا لتواضعنا لمن هم فوقنا[٢٩] .

يلحظ تكرار الإشارة الشخصية (نا) في قول الحسين، وقد جمع المتكلم بينه وبين المخاطب في الكلام، وربما شمل الضمير(نا) المتحدث عنهم ،وهم (الفقراء الطيبون) ليتنزل المتكلم معهم في مرتبة متساوية،فيحدث تمازج بين الذوات وتذوب الفوارق.

ومن المواضع التي وقع بها المشير الشخصي(نا) معبراً عن اشتراك المرسل والمرسل إليه في الفعل ما ورد في الحوار الذي جرى بين الحسين والوليد وابن الحكم: **الوليد:جاءنا اليوم كتاب من يزيد ...**

إنه ينعى أباه ...

الحسين: عظم الله تعالى أجركم

وإذن أرجع للمسجد

(يتحرك ليخرج) مسيتم بخير

ابن الحكم: ما تحدثنا .. انتظر[٣٠] .

إن الإشارة الشخصية(نا) في قول ابن الحكم(ما تحدثنا) تدل على أن المتكلم نفى حدوث الفعل مشركاً معه المخاطب(الحسين) في ذلك النفي. أي أن الضمير عبر في هذه الجملة عن المرسِل والمرسَل إليه،أما الإشارة الشخصية (نا) في قول الوليد(جاءنا اليوم كتاب من يزيد)، فلم تعبر إلا عن المتكلم ومن يتبنى رأيه في يزيد. أي: إن المرسل إليه وهو الحسين غير مشمول بدلالة الضمير (نا)، فهذا التنوع في دلالة المشير الشخصي(نا) يذكرنا بدلالة المشير الشخصي(نحن)، وعليه يمكن أن يعد الضمير المتصل(نا) من البدائل المعنوية للضمير المنفصل(نحن) في الخطاب التداولي[٣١].

وقد يستعمل هذا المشير الشخصي في بعض السياقات التي تؤطرها العاطفة[٣٢] ومنه ما ورد في قول أسد لعمر:

إنا قتلنا شيخنا ابن مظاهر..يا شقوتاه!

أوَ لا تحس لظى الفجيعة يا ابن سعد؟ ويلتاه!

أنا ذا قتلت برير وهو معلمي القرآن[٣٣] .

فقوله (إنا قتلنا شيخنا) تكرر فيه المشير الشخصي في سياق عاطفي يعبر عن الندم .

والضمير(أنا) من الضمائر الشخصية المعبرة عن المتكلم المفرد وبه تتحول العلامة اللغوية إلى

خطاب،لأنه يفترض مخاطباً(أنت)،وفي استعمال الضمير (أنا) ينصب المتكلم نفسه على رأس العملية الخطابية[٣٤]، ويمكن التماس هذا القصد في حوار شخصية زين العابدين مع شخصية يزيد بن معاوية،إذ يكثر استعمال ضمير المتكلم(أنا) ليبين الكاتب به المكانة الاجتماعية وعلو الرتبة الدينية للشخصية، فيظهر تكرار هذا الضمير، وتعمد الشخصية في الحوار نفسه إلى تحقير المخاطب باستعمال الضمير(أنت) كل ذلك يتضح من سياق الحوار الآتي:

زين العابدين: فأنت إذن جاهل من أنا؟

أنا ابن الصفا

أنا ابن الذي جاءكم بالهدى

أنا ابن القتيل أنا ابن الشهيد

أنا ابن المعذب حتى قضى

أنا ابن الذي حرموه المياه

وقد كان من قبل يسقي الورى

أنا ابن الشفيع أنا ابن محمد المصطفى

أنا ابن الذي رفعوا رأسه وطافوا به فوق سن القنا

أنا ابن من تسربل ثوب الأسى[٣٥] .

يمكن القول أن الأشكال اللفظية المتمثلة بالضمائر في هذا الحوار عملت على تحديد هوية المتكلم فضلاً عن تحديد هوية المخاطب، فالمقارنة بين(أنا وأنت) بقول زين العابدين: (فأنت إذن جاهل من أنا) جعلته يسوق هذه المعلومات والمناقب لإقرار يزيد بجريمته، وهي قتل الحسين بالطريقة التي فصلت بالحوار ،ثم ليجعل يزيد يقر بافتقاره لمثل هذه المناقب، فالضمائر أشكال لسانية تداولية تفهم دلالتها من السياق الذي تقال فيه.

ويستعمل الكاتب المسرحي الضمائر ليكشف بها عن جوانب الصراع النفسي على لسان شخصياته، وتدل الضمائر على صراع تعانيه الشخصية المسرحية ،فتشرع الشخصية بالتعبير عن الصراع النفسي باستعمال ضمير المتكلم، وتعبر بضمير الغائب عن سبب ذلك الصراع، وهذا ما يمكن ملاحظته من حوار شخصية وحشي، إذ يأتي سكران يهذي،فيقول:

وحشي: (مستمراً)وظللت أنبش بطنه حتى عثرت على الكبد

فنزعتها وعصرتها لتلوكها أسنان هند ...

هو ذاك حمزة يصرع الأبطال كإعصار مخيف

هو ذا يصول كما يشاء وقد تحامته السيوف ...

هو ذاك مشغول بضرب الهاربين وكلهم ينحاز عنه

فأتيته من خلفه بالرمح، ما شيء ليقهره سوى غدرات رمح...

أنا من طعنتك غادراً طعن الجبان[٣٦].

لقد عبرت شخصية وحشي عن معاناتها باستعمال ضمائر المتكلم، وعن سبب تلك المعاناة وهو قتل حمزة باستعمال ضمائر الغيبة،فالحوار بني على الأنا والهو ، وليس على الأنا والأنت لأنه صراع نفسي ،وفي الحقيقة يجعلنا الشرقاوي هنا أمام تداخل في الأحداث، فعلى الرغم من أن الشرقاوي أعتمد على التراث التاريخي في مسرحيته إلا أننا لا نعلم أي وجود لوحشي في النهضة الحسينية،ولكن – وبالاعتماد على سياق الحوار- يمكن القول أن الشرقاوي أراد الربط بين شخصية أسد المدافعة عن معاوية وشخصية وحشي، حين أجرى حواراً بين أسد ووحشي: ((أسد: يا قاتل حمزة يا ملعون))[٣٧]، ويرد وحشي:((لم لا يعذب مثل ما عذبت من والى ابن هند))[٣٨]،فأسد يزدري وحشي بحجة قتل حمزة بن عبد المطلب ، مع أنه سيشارك في قتل الحسين وهي جريمة لا تقل عن سابقتها، فهما وجهان لعملة واحدة ليبين للمتلقي ما تفعله الأداة التي تساعد الظلم والطغيان، والتي لن تنال من آمالها شيئاً سوى الندم والحسرة.

ويستعمل المتكلم في حواره ضمائر المخاطب وهي عناصر إشارية شخصية يشار بها إلى المخاطب الذي يقابل المتكلم في المقام ويشاركه فيه لتحقيق التواصل، ولكن المتكلم قد يخاطب ما ليس بحضرته بسبب العالق النفسي والحميمية التي تجعل المتكلم يناجي من ليس بحضرته وينزله منزلة من بحضرته،ومنه خطاب الحسين أمام قبر النبي(صلى الله علية وآله):

بأبي أنت وأمي يا رسول الله إذ أبعد عنك

وأنا قرة عينك...

أنا إن بايعت للفاجر كي تسلم رأسي

أو لكي يسلم غيري.. لكفرت

ولخالفتك فيما جئت للناس به من عند ربك

وإذا لم أعطه البيعة عن كره قتلت! ...

خاض من حولك بحراً من دماء الأبرياء! ...

أترى أمنحه بيعة ذل؟[٣٩].

يلحظ التنويع في ضمير المخاطب بين المتصل ومنه(الكاف في خالفتك،والتاء جئت) وبين المنفصل ومنه (أنت) ، فضلاً عن التنويع بين الضمير الظاهر كما مثلت وبين المستتر في الفعل في قوله:(أترى أمنحه بيعة ذل)، وضمير المخاطب هنا بتنوعه أسهم في وحدة المعنى وائتلاف المعاني الجزئية في الحوار.

وقد يرتبط استعمال ضمير المخاطبين بمبدأ التخلق ولاسيما في الاستراتيجية التضامنية،إذ لا إنسانية من غير أن يرعى المتكلم اعتبار غيره ،حتى يشعر أنه قد تخلص في أقواله وأفعاله من قصر المنفعة على نفسه أو دفع الضرر عن نفسه[٤٠].يلحظ هذا الإيثار من خطاب الحسين في الحوار الذي أجراه الشرقاوي على لسان الحسين مخاطباً أصحابه :

فأنتم في حل مني

أنتم في حل من بيعتكم

ليس عليكم من حرج

هذا الليل يغشيكم فاتخذوا منه رواحلكم[٤١].

إن ضمير المخاطبين في هذا الحوار جاء في سياق دفع الضرر العاجل وهو الموت المحتوم الذي ينتظرهم لأن المعركة التي سيخوضها الحسين وأصحابه غير متكافئة مع العدو من حيث العدة والعدد، لذا آثر الحسين سلامتهم على نفسه على الرغم من سمو الغاية، وحسن العاقبة له ولهم. ولقد حقق استعمال المشير الشخصي غرضاً تداولياً، جعل المخاطبين أو المشاركين في الخطاب يعدُّون أنفسهم ذوي علاقة حميمية من الناحية الاجتماعية[٤٢]،فقالوا:

سعيد: ولماذا نبقى من بعدك؟!

برير: وماذا نفعل يوم الحشر إذا قابلنا جدك؟

بشر: أنقول تركنا قائدنا لم نطعن معه بالرمح؟ ولم نضرب معه بالسيف..؟! [٤٣].

ويعد النداء من الاشاريات الشخصية وهي إشارة إلى المخاطب لتوجيهه وتنبيهه أو استدعائه،فالنداء لا يفهم إلا إذا اتضح المرجع الذي يشير إليه[٤٤]،وحال المرسَل إليه وبعده أو قربه من المرسِل يحدد ما يجب على المرسِل أن يستعمله من أدوات النداء، فإذا كان المرسل إليه قريباً جاز للمرسل أن

يستعمل أداة نداء القريب(الهمزة)،فحال المرسل بين الإنصات والإقبال والقرب يجعل المرسِل يختار العلامة اللغوية المناسبة الخاصة بنداء القريب.أما إذا كان المتلقي بعيداً عن المرسل فإن سياق الحديث يفرض على المرسِل استعمال أدوات نداء البعيد[٤٥] ، ومنه نداء الحسين في مسرحية الحسين ثائراً:((يا فتياني يا فتيان بني هاشم))[٤٦]، فقد استعمل نداء البعيد، إذ أبقى الحسين فتيانه خارج القصر يدل على ذلك قوله: ((لا تقتحموا القصر علينا حتى أخرج أو أدعوكم))[٤٧]. يلحظ من هذا النداء معنى تداولي وهو طلب النجدة والمساعدة،ولاسيما أنه كرر النداء فتعدد المنادى بقوله:(يا فتياني يا فتيان بني هاشم)ليدل على استنجاده، واستنجاده بالكثرة، وهذا المعنى لا يفهم إلا من السياق.أي من الحوار الذي قبله ،إذ يدل سياق الحوار على التهديد الذي صدر من ابن الحكم وهو قوله: ((تخير لنفسك أحدى اثنتين، فإن لم تبايع بعثنا برأسك))[٤٨]،وبذلك يكون النداء دل على إشارة شخصية.

ومن مواضع الإشارة الشخصية بالنداء قول الحسين مخاطباً جيش عمر بن سعد:

الحسين : يا عبيد المال سحقاً بل تداعيتم على الدنيا الغرور

كفراشات تداعين على ضوء السعير

لا تكونوا عصبة الشيطان فيها ينفث الشيطان حقده[٤٩].

استعمل منشئ النص الإشارة الشخصية بالنداء ونادى المرسل إليه بـ(عبيد المال) ولم ينعتهم بالمؤمنين أو المسلمين أو عباد الله، لأن المرسِل يعلم أن من بينهم أعداء الله، وتأتي الوظيفة التداولية للنداء في الحوار من أنه علامة للاستمرار في التواصل مع المخاطب[٥٠]، وأقول منشي النص هنا وأقصد به الإمام الحسين (عليه السلام) لأن الشرقاوي – وفي هذا الحوار تحديداً– لم يغير شيئاً من خطبة الإمام سوى التلاعب اللفظي ليجعلها تنسجم مع شعرية المسرحية، ،وإن هذا الحوار الذي أقتبسه الشرقاوي من خطبة الإمام الحسين(عليه السلام)[٥١]تضمن صورة بيانية رائعة، وهي المشابهة بين حال المخاطبين وحال طيرة الدبى التي تتسابق نحو النور وتزدحم،

وتمتاز بسرعتها وخفتها وضعفها، وهي بذلك تشابه حال المخاطبين في التسرع والضعف والبعد عن البصيرة.

ذكرت أن المرسل يستعمل أداة نداء القريب عندما يكون المنادى قريباً، ويستعمل أدوات نداء البعيد عندما يكون المنادى بعيداً،لكن استعمال تلك الأدوات في مواضعها لا يتقيد بحسب ما يقتضيه الظاهر، فتستعمل في غير ما وضعت له.أي: ((إنها تخرج عن المعنى الذي وضعت له لتعبر عن غايات تواصلية تفهم من خلال السياق والقرائن المصاحبة له، فتتناوب وتتبادل أدوارها في الاستعمال))[٥٢]، فيستعمل المرسل أدوات نداء القريب للبعيد أو بالعكس، فقد يستعمل المرسل أدوات نداء البعيد في ندائه للقريب وذلك يحكمه مابين الطرفين من علاقات متبادلة، بحسب حال المرسل والمتلقي وما بينهما[٥٣]، من ذلك ما ورد في مسرحية الحسين ثائراً في حوار الحسين مع أسد:

أسد: فلتبايع ليزيد وتجنب فتنة يكثر فيها القتل والحرق وألوان الخراب

ثم لا تحرج صدور الشرفاء

سعيد: أهذ يا شيخ .. أهذ أيضاً.. كل شيء بحساب!

بشر:أتخم الشيخ فما يرجو مزيداً

الحسين: يا شريف القوم قد بايعت بالأمس يزيداً فأجبني.. هل تحبه؟[٥٤].

فعلى الرغم من أن الخطاب خطاب مواجهة. أي: إن المستمع حاضر أمام المتكلم قريب منه. استعمل صاحب النص نداء البعيد، وكأن استعمال نداء البعيد يشير إلى البعد ما بين المتحاورين(الحسين وأسد) في الفكر ،وفي الموقف من يزيد، والحال نفسه مع شخصية سعيد الذي استعمل نداء البعيد(أهذ يا شيخ)، فاستعمال نداء البعيد للشخص القريب في هذا الحوار يلمح منه البعد بين المنادي والمنادى في الفكر والموقف.

وتعد أسماء الإشارة من الإشاريات الشخصية[٥٥]، ويشار بها أحياناً إلى الأشياء إشارة حسية، وهي من الأسماء المبهمة بحسب رأي النحويين القدماء[٥٦]،ومنها في مسرحيتي الشرقاوي الحوار الذي جرى بين الحسين والوليد:

الحسين:(هادئاً ساخراً للوليد* ومشيراً إلى ابن الحكم)

قل لهذا إن مثلي قادر أن يمتنع

قل لهذا إن مثلي عندما يأتي إلى السلطان لا يأتي لخوف أو طمع!

إنما يأتي إذا استيقن من قدرته أن يمتنع[٥٧].

إن عبارة (قل لهذا) تضمنت إشارة إلى مشار إليه خارج النص ولكي يتسنى للمتلقي معرفة ذلك المشار إليه لابد من معرفة سياق الحوار(النص) والظروف المحيطة بالمتكلم،لأن السياق هو الذي يخلق النص ، لذا رسم الشرقاوي سياقاً للحوار حتى يفهم المتلقي أن المشار إليه هو ابن الحكم ،فكان وصف حال الحسين(هادئاً ساخراً للوليد ومشيراً إلى ابن الحكم) هو السياق الذي بين المشار إليه.

وورد اسم الإشارة مشيراً شخصياً في حوار برير مع عمر بن سعد :

برير:(من المرتفع) ويلكم يا أهل الكوفة ويلكم

كل شراب منذ اليوم

سيغدو ناراً في جوفكم

عمر:(من السهل) لن يشرب هذا حتى يهلك[٥٨].

يلحظ أن المشار إليه حذف من النص وعوض عنه باسم الإشارة ،والمشار إليه المحذوف هو (الحسين) وقد عمد منشئ النص على التعويض بالإشارة الشخصية بناء على معطيات السياق في حوار طويل احتدم فيه الصراع أنسقي الحسين أم لا نسقيه؟.

ودلالة الإشارة تتحدد بالاستعمال ولا تخضع لمعيار نحوي صارم يحدد نوعها ويضبط مجال استعمالها[٥٩]،فما كان يشار به إلى القريب أو البعيد يمكن أن يشار به إلى المتكلم، ومنه ما ورد في حوار الحسين وهو واقف على قبر النبي(صلى الله عليه وآله):

الحسين: يا رسول الله قد جئت إليك

الحسين بن علي وابن بنتك

هو ذا قد لاذ بك

يرتجي رحمة ربك[٦٠].

فاسم الإشارة (ذا) عادة ما يشير المتكلم به إلى قريب، ولكن المتكلم أشار به في هذا الحوار إلى

نفسه، وسياق الاستعمال هو الذي أبان المشار إليه، وذلك بما تقدمه من الحوار(يا رسول الله قد جئت إليك الحسين بن علي وابن بنتك)،وبناء على ما تقدم يمكن استبدال القيمة الدلالية للعبارة الإشارية بناء على متغيرات السياق[٦١].

تبين مما تقدم فعالية التواصل اللغوي والتداولي المتضمن للإشاريات الشخصية للمتكلم والمخاطب لأن الشرقاوي وظف لغة الحوار وجعلها جارية على لسان لغوي عارف بمجريات السياق ومستوعب لكل الظروف المحيطة بالخطاب، لذلك نجح في إرسال رسالته إلى المتلقي وإبلاغها.

ويمكن أن تعد أل التعريف من الإشاريات،إذ يرى ((بعض الباحثين أن أل التي للتعريف تدخل في العناصر الإشارية؛ لأنها تقوم بالوظيفة التي يقوم بها ٱسم الإشارة، والفارق بينهما أنّ ٱسم الإشارة يزيد عليها بالدلالة على القرب أو البعد... أمّا(أل) التي للتعريف فهي، غير موسومة unmarked بقرب ولا بعد))[٦٢]. وقد نص برجشتراسر على أن أل التعريف من الإشاريات، إذ يقول: ((ومن العناصر الإشارية: الألف واللام للتعريف. وممّا يدلُّ على أنَّها في الأصل لم تكن للتعريف فقط، بل كانت أداة للإشارة، أنَّها حافظت على معنى الإشارة في بعض الحالات، نحو: (اليوم) أي :في هذا اليوم، و(الليلة)أي: في هذه الليلة))[٦٣]. فإذا دخلت (أل) التعريف على الاسم تخصصه للمخاطب أو المتلقي، لأنه قد يكون على سابق معرفة بأشخاص يطلق عليهم هذا الاسم ولكن واحد منهم هو المعهود بصفة معينة[٦٤] فتأتي أل التعريف لتفصله عن غيره ومن ثم تساعد في إيضاح القصد ومنع الالتباس ،ومن الحوارات التي وردت فيها أل التعريف عنصراً إشارياً في مسرحيتي الشرقاوي ما ورد في حوار سعيد وبشر:

سعيد: زال الطاغية المتكبر

بشر : سقط الدجال الأكبر

سعيد: هلك الفرعون المتجبر[٦٥].

ومنه قول بشر محاوراً أسد:

بشر: ليستكمل أبهة الحكم!

أنتم آفتنا الكبرى![٦٦] .

فكانت(أل التعريف) في كلا الحوارين داخلة على المشتقات، ففي الحوار الأول نجد فيها تعريف

اسم الفاعل (المتكبر، المتجبر)،فضلاً عن تعريف اسم التفضيل (الأكبر)،فدخول (أل) التعريف على هذه الأسماء، قد خصصتها وقصرتها على الموصوف وهو ما كان معهود للمستمعين أو أطراف الحوار عن هذا الشخص من الاتصاف بهذه الصفات ليزول اللبس عن فهم قد يحصل لولا (أل) التعريف لأنهم((إنما يدخلون الألف واللام ليعرفوك شيئاً قد رأيته أو سمعت به))[٦٧]. فدخول(أل) التعريف هنا مشيرا شخصياً لتحديد الشياع[٦٨] أي أنها حددت ما كان شائعاً عن هذا الشخص دون غيره، ولا يختلف الأمر في الحوار الثاني عن الحوار الأول، فقد دخلت هذه الأداة الإشارية على اسم التفضيل(الكبرى) في قوله(آفتنا الكبرى)، وتداولية ذلك في قصر هذه الصفات عليهم دون غيرهم.

يتبين مما سبق أن الإشاريات الشخصية تقوم بتقاسم الأدوار داخل الخطاب، فالتواصل الذي تمنحه الإشاريات للخطاب ينتج من كون المرسل إليه يصبح مرسلاً وبالعكس، وذلك بحضورهما في الخطاب،فالإشاريات الشخصية مكون لساني لا محيد عنه لإضفاء البعد التداولي على استعمال اللغة، ولاترتبط بقيد معين في ورودها، فهي علامات يطوعها المتخاطبون لإضفاء بعداً تداولياً على خطابهم.

النتائج:

١- يمكن للمشير الشخصي المعبر عن المتكلمين أن يعبر عن المخاطب والمتكلم في آن واحد، وفي هذا يكون المشير الشخصي خاضعاً للسياق، فمثلا يمكن للمتكلم أن يقول لمتلقيه: نحن سنذهب إلى الجامعة ويقصد بذلك إشراك المخاطَب في الذهاب.

٢- إن لاسم الإشارة دلالاتٍ متحولة يحكمها ويحددها السياق، فمثلا يمكن لاسم الإشارة(هذا) أن يرد مشيراً زمانياً، ومشيراً مكانياً ،ومشيراً شخصياً، فضلاً عن ذلك لا يتقيد اسم الإشارة بدلالته على بعد المشار إليه أو قربه، فقد يدل (هذا) على المشار إليه البعيد، وقد يدل على القريب، وهذا ينطبق على كثير من أسماء الإشارة.

٣- إن المعنى التداولي لحرف النداء بوصفه مشيراً شخصياً لا يخضع لحكم سابق، كالقول السائد (يا) لنداء البعيد، إنما يخضع لحكم الاستعمال والسياق فقد تستعمل (يا) لنداء القريب وقد ينادي المتكلم بها نفسه،فضلاً عن أنها تستعمل لنداء البعيد.

الحواشي:

(١) ينظر:الإشاريات مقاربة تداولية:يوسف السيساوي(بحث ضمن سلسلة بحوث التداوليات علم استعمال اللغة)تنسيق وتقديم إسماعيل علوي : ٤٤١.

(٢) ينظر:المصدر نفسه : ٤٤١.

(٣) ينظر:آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ١٦.

(٤) ينظر:المصدر نفسه:١٧.

(٥) ينظر: المشيرات المقامية في القرآن:٣٨ .

(٦) التداولية :٢٧.

(٧) ينظر: استراتجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية:٨١.

(٨) نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصا): ١١٦.

(٩) استراتجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية:٨٠.

(١٠) المصدر نفسه:٧٩.

(١١) المبهمات مصطلح أطلقه سيبويه على أسماء الإشارة ينظر: الكتاب:٢/ ٥، ٦، ٧، ٧٧، ٧٨ و ٤١١/٣.

(١٢) ينظر:شرح المفصل :٣/ ٣٤٨.

(١٣) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية: ٨٠-٨١.

(١٤) ينظر المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية:١٠٣.

(١٥) ينظر:التوحيد الإبداعي في نحو النص قصيدة زحلة لأمير الشعراء نموذجاً ،محمد خليفة محمود،مجلة الدراسات العربية،ج١٠ ع ١٩ ،٢٠٠٩م: ٢٠ .

(١٦) الخطاب تمثيل للعالم دراسة بعض الظواهر التداولية في اللغة العربية الخطاب المسرحي انموذجاً،عمر بلخير(رسالة ماجستير)إشراف :خولة طالب الإبراهيمي معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،١٩٩٧م:٦٤.

(١٧) ينظر المصدر نفسه:٦٤.

([١٨]) ينظر: التداولية والسرد :٦٣.

([١٩]) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ١٨.

([٢٠]) ينظر المصدر نفسه:١٩.

([٢١]) ينظر:الإشاريات مقاربة تداولية:يوسف السيساوي.(بحث ضمن سلسلة بحوث التداوليات علم استعمال اللغة) تنسيق وتقديم اسماعيل علوي: ٤٥٢

([٢٢]) ينظر :استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية:٨٣.

([٢٣]) الحسين ثائراً: المنظر الثاني:٢٥.

([٢٤]) المصدر نفسه: المنظر نفسه:٣٠.

([٢٥])المصدر نفسه: المنظر نفسه:٢٥.

([٢٦]) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية:٢٩٣.

([٢٧]) الحسين ثائراً: المنظر الثاني :٣٠.

([٢٨]) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغًوية تداولية:٢٩٣.

([٢٩]) الحسين ثائراً:المنظر الثاني:٢٤.

([٣٠]) الحسين ثائراً:المنظر الثاني:٢٤.

([٣١]) ينظر:استراتيجيات الخطاب مقاربة لغًوية تداولية:٣٠٠.

([٣٢]) ينظر المصدر نفسه:٣٠٠.

([٣٣]) الحسين شهيداً:المنظر الثالث:٧٩.

([٣٤]) ينظر:الخطاب تمثيل للعالم دراسة بعض الظواهر التداولية في اللغة العربية(الخطاب المسرحي إنموذجاً): عمر بلخير، (رسالة ماجستير)إشراف : خولة طالب الابراهيمي، قسم اللغة العربية،معهد اللغة العربية وآدابها ،جامعة الجزائر،١٩٩٧م:٥٨.

([٣٥]) الحسين شهيداً: المنظر الخامس:١١٧.

([٣٦]) الحسين ثائراً: المنظر الأول:١٤-١٦.

([٣٧]) المصدر نفسه: المنظر نفسه: ١٧.

([٣٨]) المصدر نفسه: المنظر نفسه: ١٧.

([٣٩]) الحسين ثائراً:المنظر الرابع:٥٠-٥١.

([٤٠]) ينظر اللسان والميزان أو التكوثر العقلي :٢٢٤.

([٤١]) الحسين شهيداً: المنظر الأول :٢٢.

([٤٢]) ينظر: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية:٢٨٨.

([٤٣]) الحسين شهيداً: المنظر الأول :٢٢.

([٤٤]) ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر:١٩.

([٤٥]) ينظر: النظرية التداولية وأثرها فيِ الدراسات النحوية المعاصرة:٥٣-٥٤.

([٤٦]) الحسين ثائراً:المنظر الثاني:٣٣.

([٤٧]) المصدر نفسه:المنظر نفسه:٢٣.

([٤٨]) الحسين ثائراً:المنظر الثاني:٣٣.

([٤٩]) الحسين شهيداً:المنظر الثانيِ:٣٣.

([٥٠]) ينظر: مسائل في النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي:١٠٧.

([٥١]) قول الإمام الحسين (عليه السلام) هو: ((تباً لكم أيتها الجماعة وترحاً وسحقاً...أسرعتم إلى بيعتنا كطيرة الدّبا وتهافتم إليها كتهافت الفراش)) الاحتجاج:٢٢/٢.

([٥٢]) النظرية التداولية وأثرها فيِ الدراسات النحوية المعاصرة:٥٤.

([٥٣]) ينظر: المصدر نفسه:٥٤.

([٥٤]) الحسين ثائراً: المنظر الثالث:٤٦.

([٥٥]) ينظر:الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي:٩١،والنظرية البراكماتية اللسانية دراسة في المفاهيم والنشأة والمبادئ:٨٤.

([٥٦])ينظر: المقتضب:١٨٦/٣.

([*]) الصحيح:ساخراً من الوليد.

([٥٧]) الحسين ثائراً: المنظر الثاني:٢٥.

([٥٨]) الحسين شهيداً:المنظر الثاني:٢٥.

([٥٩]) ينظر: المشيرات المقامية في اللغة العربية:٢٧٨.

([٦٠]) الحسين ثائراً: المنظر الرابع:٤٩.

([٦١]) ينظر:الإشاريات مقاربة تداولية:يوسف السيساوي (بحث ضمن سلسلة بحوث التداوليات علم استعمال اللغة) تنسيق وتقديم إسماعيل علوي:٤٤٢.

([٦٢]) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: ٢٣.

([٦٣]) التطور النحوي للغة العربية: ٨٦.

([٦٤]) المشيرات المقامية في القرآن الكريم: ٧٤.

([٦٥]) الحسين ثائراً: المنظر الأول:٩.

([٦٦]) الحسين ثائراً: المنظر الأول:١٠.

([٦٧]) الكتاب: ٢/ ١٩٨.

([٦٨]) ينظر:المشيرات المقامية في القرآن الكريم: ٧٤.

المصادر والمراجع

١-آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: الدكتور محمود أحمد نحلة،ط١، مكتبة الآداب، القاهرة ،١٤٣٢ هـ ـ٢٠١١م.

٢-الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي:نادية رمضان النجار،ط١، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية ،١٤٣٤هـ- ٢٠١٣م.

٣-الاحتجاج : أبو منصور أحمد الطبرسي ، ط٢ ، منشورات ذوي القربى ، إيران ـ قم ١٤٢٧هـ .

٤-إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية :عبد الهادي بن ظافر الشهري، ط١،دار الكتاب الجديد ،بنغازي- ليبيا، ٢٠٠٤م .

٥-التداوليات علم استعمال اللغة، بحوث محكمة:إشراف وتقديم: حافظ اسماعيل علوي، ط٢، عالم الكتب الحديث، أربد- الأردن، ٢٠١٤م.

٦-التداولية: جورج يول، ترجمة: قصي العتّابي،ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار الأمان الرباط،١٤٣١هـ ـ٢٠١٠م.

٧- التداولية والسرد:جون ك-أدمز، ترجمة:خالد سهر،ط١،دار الشؤون الثقافية العامة،بغداد-العراق،٢٠٠٩م.

٨- التطور النحوي للغة العربية :برجشتراسر، أخرجه وصححه وعلق عليه: رمضان عبد التواب، ط٢، مكتبة الخانجي بالقاهرة،١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

٩-التوحيد الإبداعي في نحو النص قصيدة زحلة لأمير الشعراء نموذجاً ،محمد خليفة محمود،مجلة الدراسات العربية ،ج١٠ ع ١٩ ،٢٠٠٩م.

١٠- ثأر الله (الحسين ثائراً) و(الحسين شهيدا) : عبد الرحمن الشرقاوي،الكتاب الذهبي، ١٩٨٤.

١١- شرح المفصل: ابن يعيش (ت٦٤٣هـ)،قدم له ووضع حواشيه :أميل بديع يعقوب،ط١، دار الكتب العلمية ، بيروت –لبنان،٢٠٠١م.

١٢- الخطاب تمثيل للعالم دراسة بعض الظواهر التداولية في اللغة العربية الخطاب المسرحي انموذجاً،عمر بلخير(رسالة ماجستير)إشراف :خولة طالب الإبراهيمي معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،١٩٩٧م .

١٣-الكتاب : أبو بشر عمر بن عثمان الملقب بسيبويه(ت١٨٠هـ) ، تحقيق : عبد السلام هارون ، ط٢ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

١٤-اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: طه عبد الرحمن، ط١، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء-المغرب،١٩٩٨م.

١٥- مسائل في النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي:أحمد المتوكل،ط١،دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠٠٩م.

١٦- المشيرات المقامية في القرآن الكريم: منى الجابري، مؤسسة الانتشار العربي، ط٢، المغرب، ٢٠١٤م.

١٧-المشيرات المقامية في اللغة العربية: نرجس باديس، مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٩م.

١٨-المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية:محمد محمد يونس،ط٢، دار المدار الإسلامي،بيروت-لبنان،٢٠٠٧ م.

١٩-المقتضب: أبو العباس محمد بن يزيد المبرد(ت٢٨٥هـ)، تحقيق:محمد عبد الخالق عظيمة، ط٣،لجنة إحياء التراث الإسلامي،القاهرة-مصر،١٤١٥هـ-١٩٩٤م.

٢٠- نسيج النص (بحث فيما يكون بهِ الملفوظ نصاً) :الأزهر الزناد ، ط ١، المركز الثقافي العربي،بيروت-لبنان ، ١٩٩٣م .

٢١- النظرية البراجماتية اللسانية التداولية دراسة في المفاهيم والنشأة والمبادئ:محمود عكاشة،ط١، مكتبة الآداب،القاهرة،٢٠١٣م.

٢٢-النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة:أحمد صالح فهد،ط١، عالم الكتب الحديث، أربد- الأردن، ٢٠١٥م.

صعوبات طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين والطلاب انفسهم

الباحث : م. صدام حسين عباس
جامعة القادسية – كلية التربية– قسم العلوم التربوية والنفسية
تأريخ الطلب ٩/ ٤/ ٢٠٢٠
تأريخ القبول:٢٣/ ٤/ ٢٠٢٠
الإيميل: saddam.abbas@qu.edu.iq

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على صعوبات طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين والطلاب انفسهم ، ولتحقيق هدفي البحث قام الباحث بإعداد اداة البحث وهي (الاستبانة) وقد استوفى الباحث آليات اعدادها وتنظيمها على وفق منهجية البحث العلمي وقد تضمنت ٥٠(فقرة) مثلت عبارات البحث ، وقد قام الباحث بتطبيق الاداة على عينة البحث وقد تكونت من (٣٠ مدرس) و(٢٠٠ طالب) من كادر وطلبة ثانوية ابي تراب للمتميزين للبنين في مدينة الديوانية ، واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة كمعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الوسط المرجح ، وقد توصل الباحث لعدد من النتائج مثلت صعوبات توزعت ما بين صعوبات دراسية واجتماعية واقتصادية وبنى تحتية وعامة ومن ثم قام الباحث بعرض النتائج تبعا لطبيعة المستجيبين عليها (نتائج المدرسين) و (نتائج الطلاب) ومن ثم قام بمناقشتها تبعا لدرجة حدتها وفسرها تفسيرا علميا وعرض عدد من التوصيات والمقترحات في اطار مضمون البحث ونتائجه.

الفصل الاول : التعريف بالبحث ويتضمن

أولاً :– مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في امرين الاول منهما تواجد نوعية من الطلبة يمكن القول انهم ينمازون عن اقرانهم الاخرين بميزات عدة مثل امتلاك قدرات عقلية كبيرة ونمط تفكير متقدم ومهارات تفكير متنوعة وملاكات ادراكية عالية فضلا عن القابليات الفذة في النبوغ والعبقرية والاختراع والامر الاخر انهم بالرغم من جميع ما يذكر يتحصلون على تعليم داخل مدارس تسمى مدارس المتميزين وهي في الحقيقة تفتقر لعدد كبير من مقومات التميز

والابداع مما يشطر جسر التواصل بين نوعية الطلبة ونوعية ادواته المتوافرة وانه يمكن القول تمثل فئة الموهوبين والمتميزين الشكل المرغوب من بين فئات التربية الخاصة ذلك ان (عبيد : ٢٠١١، ص١٣) من بدائع صنع الله خلق الانسان وتمام عقله ، ومن معاجز الله في خلقه، ان له في خلقه شؤون ، وعقل الانسان جوهرته التي ينماز بها عن غيره من الخلائق ومن بدائع الخلق ان التربية عموما هي الزيادة والنمو ، ويزداد الانسان يوماً بعد آخر منذ ولادته الى نهاية عمره بالعديد من الخبرات والمعارف والعلوم التي تقنن سلوكياته وترتفع به نحو تحصيل السوك القويم ، ولا يخفى على المربين جميعاً ان المتعلمين يتفانون في قدراتهم العقلية وطبيعة القدرات و الملاكات التي يمتلكونها ، وعليه برز نوع من المتعلمين صنفوا تحت قائمة الطلبة المتميزون ممن حباهم الله بإمكانيات عقلية جعلتهم أكثر فهماً وادراكاً واختباراً واختراعاً في مجالات التعاليم كافة ، وقد أولت الفلسفات التربوية تعليم هذه الفئة من المتعلمين الكثير الاهتمام والرعاية على جميع الاصعدة ، ويدرك المدرس الكفء من طريق مراعاته للفروق الفردية بين طلبته للصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم (زاير وعايز :٢٠١٤، ص٦٩) و ولكن يمكن القول ان العديد من الصعوبات التي واجهتهم في مراحل تعلمهم مما أثرت سلباً على شكل التحصيل ودافع الانجاز جعلتهم في بعض الاحيان يتراجعون أكثر منه تقدماً في مجال التعليم ، ومن تلكم الصعوبات على سبيل الفرض نوعية البنى التحتية ونوعية المحتوى و شكل الانشطة في ضوء ما تقدم تتلخص مشكلة البحث الحالي بانها تسلط الضوء على رسم وتحديد اهم تلك الصعوبات التي تواجه طلاب مدارس المتميزين ومناقشتها بأسلوب علمي خدمة للمصلحة العامة والعملية التعليمية .

ثانياً :- أهمية البحث

يعالج البحث موضوعا له اهمية بالغة في المجال التربوي ، فهو يسلط الضوء على ظاهرة تخص نخبة من المتعلمين لهم تطلعات كبيرة على المستوى الشخصي والمجتمعي ، شريحة مهمة يتطلع لها الوطن لبناء مؤسساته المتعددة ، وانه يمكن القول ان حاجة التربية لهذا البحث تكمن في انه يوفر لها ادوات التطور والتطوير من حيث بناء الفكر الابداعي والابتكاري للانسان ، ذلك انه تلعب التربية دوراً اساسياً في تكوين الفرد عن طريق تسليحه بالمعارف والمهارات وتنمية قدراته وتكوين اتجاهاته لتجعله انسانا قادرا على تحقيق التكيف

الاجتماعي ومتمكنا من تحسين أمور مجتمعه ، ويعد العلم والمعلم المحركان الهامان في عملية التقدم الانساني و الاجتماعي ، إذ يهيئا الفرد للإنتاج ويزجاه في مجال اكتساب الخبرات المادية والروحية . (**بشارة ، ١٩٨٣ ، ص٥**) ان المسؤولية في المجتمع المعاصر هي اعداد الاجيال لمجتمع متقدم متغير بصورة مستمرة او متطور بصورة متسارعة في منطلقاته جميعا واهدافه مما يكون له اثراً عميقا على حياة الانسان وبيئته (**ناصر ،١٩٨٩ ، ص٥٦ ، والجيوشي ،٢٠٠٣ ، ص٢٤**) وتواجه التربية في الدول النامية خاصة صعوبات وتحديات تفرضها طبيعة هذا العصر الحاضر الذي يطلق عليه عصر العلم والتكنولوجيا ، وكان العبء كله يقع بالدرجة الاولى على عاتق التربية فيه ، وتسعى الى الحفاظ على التراث الثقافي وتطويره عن طريق عمليات التعلم والنقل والاتصال والتفاعل الاجتماعي (**اللقاني ، و رضوان ، ١٩٨٦، ص٢٠٧**) من هنا أصبح لزاماً على التربية ان تتطور وتخرج عن مناهجها المحدودة وان تغير وتطور في برامجها وخططها واساليبها القديمة لكي تصبح عملية اعداد صحيحة و شاملة وكاملة للحاضر والمستقبل ولكي تسهم في زيادة كفاية كل مواطن على ان يتفاعل مع غيره وتمكنه من ان يتجاوز ويتكلف للفلسفة الجديدة (**عزيز ، ١٩٨٥، ص٩**) ، ولقد ادرك العالم اجمع الدور الكبير الذي يمكن ان يقوم المعلم به في بناء الاجيال واعدادها للحياة وفي تشكيل المجتمع فهو المسؤول عن تنفيذ السياسة التعليمية التي يضمنها المجتمع لتحقيق اهدافه من حيث التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، (**احمد ، ١٩٩٠،ص١٦**) فضلاً عن الدور الذي يقوم به المعلم ما كان لطريقة التدريس من أثر في تحقيق الاهداف وينبغي ان نتذكر في هذا المجال ان المعلم لا يعلم بمادته فحسب بل يعلم بطريقته واسلوبه الذي يعكس شخصيته وعلاقته مع طلابه ولا يستطيع الطالب ان يستفيد من المعلم ما لم يكن له المحبة والتقدير والاحترام ومن هنا تظهر اهمية المعلم كركن أساسي من أركان المنهج (**محمد ، ١٩٩٨،ص٢٢**) وتعد تنمية الموارد البشرية محور التنمية الشاملة فالإنسان اداة التنمية وغاياتها فلا تنمية بدون انسان والتنمية التي تنبع من صميم المجتمع وحاجاته ، وتحرك قواه الذاتية وتعبئ قدراته المتميزة وتنطلق من امكانياته المتاحة ، هي التي تواجه آثار التغييرات المتسارعة في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فالتعليم هو الذي يصوغ الموارد البشرية نوعاً ومستوى ويزيد من انتاجياتها وعطائها وهو الذي يضمن للأمة

مكانتها في عالم شديد التنافس (المنظمة العربية ، ب، ت ، ص٧) فالمجتمعات على اختلاف درجات رقيها في الحضارة تهتم بالشباب لأنها تعقد عليهم الآمال في الاستمرار والبقاء والتطور والتقدم اذ تقع مسؤولية التنمية والاسراع بها على الشباب بالدرجة الاولى فإمكانات الشباب في الانجاز واداء في هذه المرحلة تبلغ ذروتها كما انهم يمرون بفترة تمتاز بالحيوية والنشاط وهذه المرحلة تعتبر مرحلة مهمة من مراحل النمو في حياة الانسان نظراً لما يحدث فيه من تغييرات بايلوجية واجتماعية ونفسية مهمة (الجسماني ،ب،ت،ص٢٤٧) وتنبثق اهمية البحث الحالي من اهمية ما تنبثق فيها وعلاقتها بالميول العقلية والمهنية والكفاح من اجل التقدم والتطورالانساني ، في ضوء ما يحدث من اندفاعات في مختلف جوانب النمو فهي تميل الى ان تكون زمن النضج العقلي والخبرة (*Horrocks 1966 P .700*) ومن هنا تأتي أهمية مدارس المتميزين في تنمية التفكير العلمي والقدرة على البحث والتجريب لدى الطلبة ومساعدتهم في تحقيق ذواتهم واكتشاف ميولهم العلمية والمهنية فضلاً عن اسهامها في توسيع دائرة الاتصال بين المدرسة والعائلة والاقران واكتساب الفرد المكانة الاجتماعية التي يرغب حصول عليها (ابراهيم ، وهرمز ، ١٩٨٨، ص٧٧٠) هناك حاجة الى الاعتراف بالطالب المتميز بكونه الشخص صاحب القدرة والاتجاه الموجب ويحتاج تقبلا مباشرا و اجتماعيا من المدرس باتجاه الطالب من ناحية واحساسا عاطفيا من الطالب بقيمته الذاتية مع مراعاة الاساليب السلوكية للدرس من ناحية اخرى ، لذا يتحتم على مدارس المتميزين ومدرسيها ان يتجها الى استخدام مثيرات داخلية وخارجية موضوعية مناسبة للموقف التعليمي وان يقللا من الاعتماد على دافعية التعلم الداخلية او الذاتية واضافة الحاجة الى التقدير من المدرس ومن الزملاء في العمل واعطاء الطلبة المتميزين فرصة لأثبات ذواتهم سواء في العمل الجمعي او الفردي (سليمان ، ١٩٩٩،ص٤٣) وعليه فان التميز لابد له من دوافع تحركه وتثيره وتشجعه وتدفع صاحبه لبذل الجهد والطاقة والاستمرار ولا بد له من ظروف مؤاتيه ومشجعة ومن ابرز المتغيرات التي يمكن من خلالها تعزيز عوامل التمييز هي الجماعة النفسية ذلك ان الشخص المتميز في اول حياته يحتاج دائماً الى تقويم عمله من قبل جماعة معينة تشد من أزره وتدفعه الى مزيد من التميز والتقدم (السامرائي ،٢٠٠٢،ص٢) .

تشير الدراسات ان الطلبة المتميزين يمتلكون القدرة الابداعية ، ولكن للأسف قلة ما يوجد

في بعض البلدان من برامج ومناهج متخصصة تنمي وتوجه قدراتهم ومهاراتهم وتساعدهم على صقلها وتحسينها ، من هنا تأتي الحاجة الى تطبيق برامج تشجيع القدرة الابداعية لهؤلاء المتميزين لما لهم من دور في تطوير وازدهار المجتمع وما يمكن ان يتولد عن هذه القدرات من افكار اصيلة وحلول جديدة للمشكلات (البحراني ،٢٠٠٢) ومن هنا جاءت الدعوة الى تغير المدرسين من طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين الى طرائق تدريسية حديثة وجديدة تعتمد على تنمية التميز والتفكير بأنواعه ، منه الابداعي لدى الطلبة المتميزين وعن طريق الاطلاع على الادبيات التي تبحث في المناخ الاجتماعي والنفسي المؤثر والمؤشر بالطلب التمييز والتي كان من بينها قائمة تتضمن مجموعة من العناصر النفسية والمعوقة لحالة التميز لدى الطلبة في المدرسة والتي وجد ان معظمها ينطبق على مدارسنا ومدرسينا في الوقت الحاضر مثل ، الاتجاه نحو عقاب الطلبة الذين يظهرون النقد العقلي، وسيادة الجو التسلطي ، والخوف من صراحة الطلاب ومبادراتهم وقمعهم واجبارهم على ان يعملوا ما لا يحبون وعد الانشطة المتميزة غير ذات أهمية فضلا عن السخرية من اسئلة الطلبة المتميزين والتهرب من الاجابة عليها اواهمالها، (الحسين،٢٠٠١،ص٤٠)

في ضوء كل ما تقدم فالطالب المتميز شخص مؤثر ومتأثر ايضا بما يدور حوله ويستمد اثره مما يقدمه من جديد في مجال عمله ومن خلال البيئة التي يوجد فيها ، ومن هنا جاءت الاهمية الى اجراء هذا البحث والتي يمكن ان نوجزها بالنقاط التالية :-

١-ان الانسان المتميز يشكل لبنة اساسية وفاعلة في المجتمع وعليه فان للمتميزين اثراً مهماً في عملية التغيير الاجتماعي ونحن نلاحظ اليوم ان الامم لم تعد تقاس بما لديها من موارد مادية او طبيعية فحسب بل اصبح مقياس التقدم بما تمتلكه الامة من موارد بشرية متميزة و مبدعة .

٢-اثارت اهتمام المدرسين ومدراء المدارس والعاملين في حقل التربية التعليم بشكل عام حول اهمية تحفيز وتوجيه طاقة هذه الفئة الشابة نحو الانتاج وذلك من خلال توفير الظروف الملائمة لها لكي تواصل تميزها وابداعها

٣- تمكين المدرسة من استثمار طاقات هذه الفئة من خلال غرس العادات والاتجاهات والعلاقات المقبولة اجتماعياً بين الطلبة من خلال وضع

البرامج الجيدة القادرة على تحقيق الاهداف التي تنشدها المدرسة .

ثالثاً :- هدفا البحث

يهدف البحث الحالي الى :-

١- تعرف الصعوبات التي يعاني منها طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين .

٢- تعرف الصعوبات التي يعاني منها طلاب مدارس المتميزين من وجهة الطلاب انفسهم .

رابعاً :- حدود البحث

١- حدود زمانية :- للعام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩

٢- حدود مكانية :- مدينة الديوانية – مركز المدينة – حي الامام الصادق .

٣- حدود دراسية :- ثانوية أبي تراب للمتميزين للبنين .(المدرسة الوحيدة)

خامسا : تحديد المصطلحات :

١- **الصعوبة لغة** : جاء في اللغة تعني الامر الصعب او المتلبس (المنجد في اللغة والاعلام ،٢٠٠٠،ص٣٩٨)

الصعوبة اصطلاحاً :

- عرفها (ديوي ، ١٩٦٦Dewey) انها حالة فشل وارتباك يعقبها حيرة وتردد وتتطلب عملاً او بحثاً للتخلص من هذه الحالة واستبدالها بحالة شعور بالارتياح والرضا (***Dewey, 1966 , P33***)
- عرفها (كود ١٩٧٣ ،Good) انها موقف مبهم ومعقد يؤدي الى التحدي سواء كان ذلك الموقف طبيعياً ام مصطنعاً والذي يحتاج الى امعان في التفكير (**Good , 1973, P.438**)
- عرفها (الهيتي ،١٩٨٦) انها حالة داخلية او خارجية ليبدي الطالب منها معاناته من خلال المبادرة بالتصريح بها لفضاً والاعراب عن احساسه منها بالضيق والانزعاج والارتباك والخوف ولديه الرغبة في التخلص منها ولكنه يجد صعوبة في ذلك (الهيتي ،١٩٨٦،ص٢٧٩)
- عرفها (الزيود ، وآخرون ،١٩٩٩) موقف يشتمل على هدف يصعب تحقيقه لوجود عائق امامه ، مما يستدعي من الفرد التغلب على هذا العائق ، أي اكتشاف الوسائل والمبادئ التي تساعده على اجتيازه (**الزيود ، واخرون ، ١٩٩٩، ص١١٢**)
- عرفها (المليجي ،٢٠٠٠) اي نقص يواجه الكائن الحي في التوافق وتنجم

الصعوبة عادة عن عائق في سبيل تحقيق هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده لفرد مما يؤدي الى شعوره بالتردد والحيرة والتوتر (المليجي ،٢٠٠٠،ص٢٢٤)

التعريف الاجرائي : الصعوبة هي كل الاعاقات والحاجات التي يعترضها طلاب مدارس المتميزين والتي يعمل الطالب على اشباعها و يجد الطالب صعوبة وعدم وضوح او اعاقة تواجهه بسببها في اثناء حياته المدرسية .

٢- الطلاب المتميزين

- عرفها (باسو Bassow) الطلاب المتميزون دراسياً هم الذين لديهم القدرة على الامتياز في التحصيل الدراسي (الخالدي، ١٩٧٥،ص٨)
- عرفها (كلبرت ،Kilptric) الطلاب التميزون يعني الاشخاص الذين يكون اداءهم ممتازاً باستمرار في مجالات الحياة (الخالدي ، ١٩٧٦،ص٣٣)
- تعريف (دير ،Durr) الطلاب المتميزون دراسياً هم الذين لديهم استعداد اكاديمي على مستوى مرتفع سواء ظهر هذا الاستعداد او لايزال كامناً (عبد الغفار ،١٩٧٧،ص٥)
- عرفها (فلمر وست) المتميزين دراسياً هم الذين يصلون في تحصيلهم الاكاديمي الى اعلى مستوى يضعهم ضمن افضل (١٥%) في المجموعة التي ينتمون اليها (العكيلي ،١٩٨١،ص٨٩) .
- التعريف الاجرائي : هم الطلاب الذين يمتازون عن اقرانهم الاخرين بارتفاع دجة التحصيل والقدرات العقلية الاخرى في الدراسة ومجالات الحياة الاخرى .

٣- مدرسة المتميزين

- عرفتها اللجنة العليا لرعاية الموهوبين (١٩٨٤) بانها مشروع يهدف الى رعاية الطلبة المتميزين وفقاً لقدراتهم الخاصة وتنمية هذه القدرات بما يحقق مصلحة التميز كفرد ومصلحة المجتمع الذي يعيش فيه مواطناً صالحاً . (اللجنة العليا لندوة رعاية الموهوبين ،١٩٨٤،ص١٨)
- عرفها (صالح – ١٩٨٤) بانها مدارس لها اهداف تتركز حول احتضان الموهوبين والمتميزين والتفاعل معهم علمياً وتربوياً لتنمية مواهبهم وتوجيهها بحيث يمكن ان تتطور بشكل مستمر في داخل المدرسة

وتتبلور في الابداع والخلق واعداد علماء مبدعين في العلوم الصرفة والتطبيقية (صالح ،١٩٨٤،ص١٨٦)

- عرفتها (وزارة التربية ١٩٩٣) بانها ثانويات متخصصة لاحتضان الطلبة الذين تم تشخيصهم باستخدام اختبار الذكاء والاستعدادات العقلية فضلاً عن تميزهم في التحصيل ، تتميز بتقديم برامج اثرائية في العلوم المختلفة التي من شأنها العمل على اشباع حاجات المتميزين وتطوير استعداداتهم العقلية وتشجيعهم لتطوير مواهبهم وتنميتها (وزارة التربية ، ١٩٩٣)
- عرفها (رنزولي،١٩٥٥) بانها مدارس تضم الطلبة الموهوبين والذين يمتلكون قدرات عقلية عليا يتم تشخيصهم وفق ادوات محددة وخاصة تهدف الى تطوير مواهب طلبتها فهي تؤمن بان لكل واحد من الطلبة دور مهم من الطلبة عليه ان يلعبه في التقدم الاجتماعي ودورهم يمكن ان يعزز اذا توافرت الاساليب المناسبة والتشجيع للارتقاء الى اعلى مستوى ممكن (Renzulii,1995,P.17)
- التعريف الاجرائي : هي المؤسسة التربوية التعليمية القائمة على اساس استقطاب الطلاب الحاصلين على تفوق في التحصيل العلمي والمتميزين في القدرات العقلية والتي توظف جل الامكانيات والطاقة والخبرات لتنمية التفوق والتميز لهؤلاء النخبة من الطلاب لأجل الارتقاء بمستوى الخبرات والنظريات بما يخدم المجتمع .

الفصل الثاني :

اولا: الاطار النظري

عمد الباحث الى ذكر اطار نظري يسلط الضوء على مفهوم التميز ومحدداته الفكرية واهميته العلمية من اجل بناء التصورات العامة بلحاظ موضوع البحث وكالاتي :

- **النظرية الفسيولوجية** : تقوم هذه النظرية على عمل الغدة الكظرية فوق الكليتين وهي من الغدد الصماء وتتكون كل غدة من لب و قشرة وتختلف كل منهما عن الاخرى من حيث شكله وادائها ، فوظيفة القشرة الجزء الخارجي افراز هرمونات تسمى الكورتين وهو يتحكم بمستوى الصوديوم والبوتاسيوم والسكر والوظائف العضلية والجنسية وكمية

الماء في البيئة الداخلية للجسم (بهادر ، ١٩٩٤،ص٩٠) ، والمهم ما يتعلق بالتميز وهو اللب الداخلي الذي يفرز هرمون الادرنالين ووظيفته الاساسية مساعدة الفرد على التكييف للظروف الداخلية المتغيرة فأثناء الانفعال تؤدي الى زيادة دقات القلب ونشاط الرئتين وافراز السكر والعرق وقد توصل العلماء ان زيادة افراز الادرنالين له ارتباط بالنشاط العقلي حيث وجدوا ان افراز الادرنالين للمتميزين اكثر من افرازه لدى الاعتياديين وهذا يعد مؤشراً على الارتباط بين التفوق ونشاط الادرنالين ، وظهر ان الذكور أكثر افرازاً من الاناث وهذا ما يدعم هذه النظرية لان معظم المتميزين والعباقرة من الرجال (الظاهر،٢٠٠٥،ص٤١٢) .

- **النظرية الوراثية** : ان القدرات العقلية العامة او القدرات الخاصة تتحدد بعوامل وراثية اكثر ن العوامل البيئية وقد اثبتت كثير من الدراسات ان العباقرة والمتميزون ينحدرون من سلالات اشتهرت بالتفوق العقلي وقد ذكر (جيلفورد *Gulliford,1967*،) بحثاً ارتباطياً بدرجات قرابة متفاوتة وقد اظهرت تلك الدراسات اثر الوراثة على البيئة كما انه لا يمكن الفصل تماماً بين البيئة والوراثة وخاصة في جانبها السيكولوجي اذ ان الجنين وهو في بطن امه يتأثر بالظروف البيئية وما توفرها من جانب نفسي للأم فالجنين يتأثر بعوامل التغذية والشروط الفيزيقية والنفسية للأم وما تتعرض له من ظروف (***Gulliford,1967,P.352***)
- **النظرية البيئية** : وهي تناقض النظرية الوراثية وتقول ان التفوق هو نتيجة للعوامل البيئية اكثر من العوامل الوراثية وان البيئة ليست موحدة فكلّ ينظر من زاويته فالأبناء داخل الاسرة يمثلون بيئة اسرية واحدة ولكل منهم بيئته الخاصة لان دلائل المثيرات لا تكون واحدة للجميع ، فمثلا يقول واطسن *Watson* " اعطوني اثنا عشر طفلاً اصحاء وذوي تكوين سليم واعطوني عالمي الخاص بحيث اهيأ لكل واحد منهم لأضعه في ظروف بيئية معينة لأكون منه طبيباً او فناناً أو تاجراً او لصاً ..... الخ " وعلى هذا فان الوراثة والبيئة عاملان غير

مستقلين وان هناك وشائك بينهما وكل منهما يؤثر في الاخر فيشتركان معاً في صناعة ما سيؤول اليه الفرد من قدرات وامكانيات (الظاهر ، ٢٠٠٥ ، ص٤١٦) .

- **النظرية المرضية** : ربطت هذه النظرية بين التفوق بأشكاله الابتكاري منه والمرض العقلي وهي نظرية قديمة وقد تأثرت الثقافات القديمة العربية واليونانية بهذه النظرية التي عدت العبقرية نوع من الشذوذ وقد يتبادر الى الذهن لأول وهلة ان كلمة الشذوذ تدل على اللاسواء او التخريب او الاجرام ، فهي تحمل معنى سلبياً لكن قد يكون التميز باي اشكاله فالتميز هو الشذوذ عن الاعتيادي فالأطفال الذين يتميزون بمدى واسع عن المتوسط وفق النظرة الاحصائية وبالتالي يخضع المتميز تحت خيمة الشواذ ، اما اذا انطلقنا من النظرية المثالية التي تنظر الى الشذوذ بانه حالة الانحراف عن المثل العليا والكمال والشخص الاعتيادي هو الكامل الذي لا توجد فيه سلبية وقد لا يكون الحال كذلك الا في اقلية نادرة لان الكمال صعب المرام لذلك وفق هذه النظرية يعتبر الشواذ هم الذين يمثلون الاغلبية على اعتبار انه من الندرة ان نجد انسان كاملاً ليس فيه سلبية ، اما الاعتياديون الذي يتسمون بالكمال هم القلة الشاذة عن المجموع العام ، ان النظرية المرضية لا يمكن القبول المطلق برفضها كذلك لا يمكن القبول بها بشكل مطلق اذ قد يرتبط احياناً التميز والتفوق بحالات مرضية لان الفرد المتميز قد يتصف بسمات شخصية مميزة كالإحساس المرهف والمبدئية التي قد تصطدم بواقع مؤلم بحيث يدركه اكثر من غيره بالحالات المأساوية التي يكون لها تأثيراً اكبر بكثير من تأثيرها على الاعتياديين فمثلاً قد عانى جان جاك روسو الفيلسوف الفرنسي الشهير من الاضطراب العقلي الذي تضمن جنون العظمة (البار نويا) وهناك من يرى ان هناك ارتباطاً وثيقاً بين العبقرية والمرض العقلي فكأنهما صفتان متلازمتان وخاصة ارتباط العبقرية بالأمراض النفسية (Vernon , 1972 , P.50)

- **النظرية الطبيعية** : ربطت هذه النظرية التميز بالطبيعة ومن ابرز اعلام هذه النظرية هو افلاطون (*Platon*) الذي يرى التميز في الالهام الناجم عن قوة خارجية الهية تعمل على وجوده ثم جاء بعده أرسطو (*Aristotle*) الذي ربط التميز بالإنتاجية الخاضعة لقوانين الطبيعة حيث تحدث بعض المنتجات بشكل تلقائي او عن طريق الخط ، ومن مؤيدي هذه النظرية ايضاً كانت (*Kant*) الذي اكد على ان هناك علاقة بين كل من الابداع والموهبة والعبقرية ويعد ذلك تمييزاً طبيعياً . ثم جاء بعد ذلك جالتون (*Galton*) والذي أكد على ان هنالك علاقة بين التميز والاستعداد الوراثي أي انه ربط الابداع بالوراثة (المعايظة ، :٢٠٠٠ ، ص١٨٦)

- **النظرية الفسيولوجية** : نظر اصحاب هذه النظرية الى التميز في ضوء علم النفس الفسيولوجي وان هذا العلم يهتم بالأسس الفسيولوجية للسلوك الانساني ويهتم بدراسة الجهاز العصبي ووظائفه المختلفة (الكناني وآخرون ، ١٩٩٧،ص٤٠) ومن ابرز اعلام هذه النظرية جوزيف بوغن و غلندا والذي اكد على ان التمييز يعتمد على بناء التوصيلات العصبية الموجودة في الدماغ وهي متصلة بعضها مع البعض الاخر ، ويسمى بالجسم الجاسئ وتعمل على التعاون بين نصفي كرة الدماغ ، وقد اكد ايضاً ان التميز اللغوي هو ناتج عن عمل في النصف الايسر للدماغ وهو افضل من النصف الايمن في هذا المجال ، ومن انصار هذه النظرية (والتر كانون) الذي اكد على اهمية الحدس من اجل التوصل الى النتائج العلمية الابداعية فالفرد في صغره لا يستطيع ان يحل مسائل رياضية وعندما يذهب الى النوم ويستيقظ في الصباح يكتشف ان خطوات الحل واضحة له ، وقد أطلق العلماء على هذه الظاهرة (*Hunch*) وهي تعني الاشارة المفاجئة والشعاع السريع من اقتراح يظهر بصورة غير متوقعة (السرور ، ٢٠٠٢،ص٢٢) ، فسر جعفر التميز عن طريق اعتماده تفسير عالم الفسلجة برودمان لدراسته المخ وتقسيمه الى مناطق متعددة لكل منها وظائف

فسلجية محددة ، و يرى ان التميز عملية مخية ينظر لها من ناحية تركيز الانتباه في موضوع معين لفترة طويلة من الزمن بعد الالمام الواسع والعميق به ، فيكون نشاط عصبي تقوم به المناطق المخية التي بلغ اثرها حده الاقصى و نشوء عملية عزل مخي يستلزم تركيز الانتباه ونشوء عملية الانطباع الذهني والارتباطات العصبية في المناطق المخية النشطة والمثارة بفعل تركيز الانتباه فأن ذلك يشير لقرب ميلاد فكرة علمية جديدة غير مألوفة (جعفر ،١٩٨٨،ص٥)

- **النظريات النفسية :**

أ. **نظرية التحليل النفسي**

لقد وضع مؤيدو هذه النظرية تفسيراً للتميز يتفق مع تصورهم العام لشخصية الفرد ، فالتميز ينشأ من طريق الصراع النفسي الذي يبدأ لدى الفرد في أيام حياته الاولى ، وهو بمثابة الحيلة الدفاعية لمواجهة الطاقات اللبيدية التي يرفض المجتمع التعبير عنها ، اذ ان التميز هو نتيجة لما يحدث من صراع بين المحتويات الغريزية مثل الغرائز الجنسية والغرائز العدوانية من ناحية وضوابط المجتمع ومتطلباته من ناحية أخرى (عبد الغفار ،١٩٧٧،ص١٧٩) ، ويعرف اصحاب النظرية التميز انه محصلة تفاعل ثلاث متغيرات للشخصية وهي الانا ، الانا الاعلى ، والهو ، وان تحقيق التميز مرهون بكبت (الانا) حتر تبرز على السطح محتويات اللاشعور او ما قبل الشعور (عبيد ، ٢٠٠٠،ص٩٠) وقد فسر فرويد التميز بالعلا والتسامي فالتميز تعبير عن حيلة دفاعية تسمى بأعلاء (هرمز و ابراهيم :١٩٨٨ ،ص ٢٩٨) ، اي ان الدافع الجنسي يتم علاوة عن كبته صراعا مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية ويوجه هذا الدافع بالتالي الى دافعية مقبولة اجتماعيا ثم يتسامى نحو اهداف ومواضيع ذات قيمة اجتماعية ايجابية (روشكا:١٩٨٩ ص٢٤) ، لاحظ لحظ (كريس) عام ١٩٥٢ ان العملية النفسية في التميز هي عملية نكوص خدمة الانا و يقول كريس هنا "ان الانا توقف ضوابطها بصورة مؤقته وتسمح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة الانتاج الابداعي ، وهكذا فان التميز ينبعث اساساً من المحتويات اللاشعورية بما تشتمل عليه من ذكريات واوهام ومحفزات غريزية " ، ثم يتوقف على قدرة الانا على تعليق وظيفتها في السيطرة على هذه المحتويات غير انها تقوم بدور الموجه لهذه المحتويات في اتجاه المشكلة التي يحاول المتميز ايجاد حل لها ،

وان حاولت هذه المحتويات ان تتجه نحو اشباع ما لا تقره الانا . وهكذا تجد الهو نفسها في موقف يسمح لمحتوياتها بالتعبير عن نفسها وبالتالي لا تحاول الهو التخلص من الانا او التغلب عليها (عبد الغفار :١٩٧٧،ص١٨٠ – ١٨١) ،

بالنسبة الى يونج فهو يرى ان لكل شخص طاقة وحيوية تأخذ صورا عدة تختلف باختلاف الافراد ويعتبر يونج ان اللاشعور الجمعي هو القاعدة الاساسية لنفس الانسان وشخصيته ويقول " ان سبب التميز الفني بشكل خاص هو تقليل اللاشعور الجمعي في مدد الازمات الاجتماعية (صالح: ١٩٩٤،ص٨٣) ،

اكد ادلر ان التميز ينشأ عند الفرد نتيجة لنقص يشعر به يدفع الفرد لتعويض هذا النقص الذي يشعر به (المعاضيه :١٩٩٨ ،ص٣٩)

ب. النظرية السلوكية :

وجدت النظرية في افق الاتجاه السلوكي ، وحاول مؤيدوها دراسة التميز على اساس الخطوط الاساسية لاتجاهاتهم ويفترض ان السلوك الانساني هو جوهر تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات ، وان هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة من قبل من تبناها ويدخل ايضا ضمن اطار السلوكية ، ان مفهوم الاشتراط الوسيلي او الاجرائي ، يرى ان الفرد يصل الى استجابات متميزة بالارتباطات ، مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المنبه والاستجابة بتعزيز الاستجابات المرغوب فيها ، واستبعاد الاستجابة غير المرغوبة ، ان الفرد حسب ذلك لديه القدرة على تنفيذ استجابة متميزة بناء على تعزيز او احباط الاداءات المبدعة لديه وهذا له اساس من الصحة حيث يفترض ان الاباء لديهم القدرة على التأثير في طموحات اطفالهم وقياداتهم نحو التفكير المتميز (روشكا :١٩٨٩،ص٢٦)

ج. النظرية المعرفية

يرى اصحاب النظرية ان الطرق العديدة التي يدرك الافراد بها الناس والاشياء والاحداث قد طرحوا مفهوم الاساليب المعرفية ، وتعني الطرائق يلجأ اليها الافراد في تحصيلهم للمعلومات من البيئة وطحر ودكن شكلين من الادراك هما :

- المعتمد على المجال *Fild Depentgent* والمستقل عن المجال *Fild Independent*

ويرى ايضاً بان الاطاحة بمرئيات البيئة للحصول على المعلومات المناسبة وتعد

استراتيجية مهمة من استراتيجيات العمل المتميز ، وقد اكد جاردنر ان المتميزون يعطون استجابات اكثر من غيرهم في البيئة الثرية المليئة بالتنبيهات ، والتميز على وفق المنحى المعرفي و يمثل طرائق مختلفة للحصول على المعلومات ومعالجتها وطرق مختلفة ايضاً في الدمج بين هذه المعلومات من أجل البحث عن الحلول الاكثر كفاية للمشكلات الابداعية . (صالح ، ١٩٩٤ ، ص٢٤) . ومن ابرز مؤيدي هذه النظرية هو ازوبل الذي يعد التميز انه مشابه لمستوى التركيب في المستويات المعرفية ضمن تصنيف بلوم المعرفي الذي يرى التعليم يتم عن طريق (المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) وكل منها يتطلب ظهور انتاج اصيل في ضوء الخبرات السابقة (جابر :١٩٨٢،ص٤٤٧) .

- ويرى جان بياجيه ثلاثة شروط لا بد من توافرها ليستطيع الافراد ان يتميزوا وهي :

١) ان يعمل الفرد وحده ويتجاهل اي انسان آخر من حوله والا يثق باي تأثير خارجي .

٢) ان يقرأ الفرد كمية كبيرة من المجالات العلمية المختلفة خارج نطاق مجاله .

٣) البحث عن خصم (احمد:٢٠٠٠ ، ص٢١)

ثانيا : دراسات سابقة

١– دراسة الكيكي (٢٠٠٨)

اجريت الدراسة في مدينة الموصل – معهد المعلمين العالي – و تحت عنوان "المشكلات الدراسية لدى طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات في مدينة الموصل" وكان هدف الدراسة الاجابة عن السؤالين التاليين : السؤال الاول ما المشكلات الدراسية لدى طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات ؟والسؤال الثاني هل هناك فرق ذو دلالة احصائية في المشكلات الدراسية لدى طلبة ثانوية المتميزين والمتميزات تبعا لمتغير الجنس ؟ قام البحث بأعداد استبانة تتكون من ٣٠ فقرة وطبق الباحث الاستبانة على عينة ١٠٠ طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث المتوسط و بواقع ٥٠ ذكور و٥٠ اناث وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الوسط المرجح وقد توصلت الدراسة الى وجود العديد من المشكلات الدراسية لدى طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات في مدينة الموصل وايضا توصلت الدراسة انه لا يوجد

فـروق ذات دلالـة احصـائية في المشـكلات الدراسية لدى طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات تبعـا لمتغـير الجـنس – ذكـور وانـاث واصـى الباحث بعدد من التوصيات المناسبة تبعا لمتغير البحث . (الكيكي :٢٠٠٨، ص٥٥)

٢- دراسة عبد الحسين (٢٠١٥)

اجريـت الدراسـة في محافظـة الديوانيـة - جامعـة القادسـية - كليـة الآداب – قسـم الاجتمـاع - وتحـت عنـوان - الخصـائص الاجتماعية لطلبة مدارس المتميزين والمتميزات في العراق - دراسة ميدانية في مدينة الديوانية – تناولت الباحثة هذا الموضوع من زاوية علم الاجتمـاع و هـدفت الدراسـية الى معرفـة الخصائص الاجتماعية لطلبة مدارس المتميزين في العـراق ومشـكلاتهم واسـاليب رعـايتهم وعلاقتهـا بنـوع الجـنس ذكـر وانثـى والمـوطن الاصـلي ريـف او حضـر وتعلـيم الوالـدين والمسـتوى الاقتصـادي وحجـم الاسـرة – اعتمـدت الباحثـة المقابلـة والملاحظـة اداتـان لتحقيـق اهـداف البحـث وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن ٧٤٠ طالبـا وطالبـة تراوحـت اعمارهم ما بين ١٢ الى ١٨ سنة من طلاب وطالبات مدينة الديوانية ، ومن ثم قامت بمعرفة خصائصـهم العقليـة والشخصـية والانفعاليـة والجسـمية والاجتماعيـة وقـد تناولـت هـذه الدراسة المشكلات التي تواجه الطلبة المتميزين وتوثر سلبا على توافقهم الاجتماعي ومن اجل تفهـم تلـك المشـكلات ومسـاعدتهم علـى مواجهتها والعمل معرفة اساليب رعاية الطلبة المتميـزين و اشـارة نتـائج الدراسـة الى وجـود علاقـة بـين تفـوق الطلبـة المتميـزين والحالـة الاجتماعيـة ومكـامن الاقامـة والمسـتوى الاقتصادي وهناك علاقة بين التفوق والحالة الاجتماعيـة للطلـب وفي المسـتوى العمـري اظهرت النتائج تفوق لصالح الذكر والاناث للأعمار ماين ١٢-١٣ سنة كما اشارة النتائج لوجود مشكلات شخصية واجتماعية تودي بمستويات الطلبة للتراجع والتقهقر والاحباط والفشل . (عبد الحسين :٢٠١٥، ص١١٨)

- **مناقشة الدراسات السابقة** : اجريت الدراسـة الاولى في مدينـة الموصـل ، وكانـت عينـة الدراسـة (١٠٠) طالـب وطالبة بواقع(٥٠ طالب) من مدرسة ثانويـة المتميـزين و(٥٠ طالبـة) مـن مدرسـة ثانويـة المتميـزات ، وكانـت اجـراءات الدراسـة اعـداد اسـتبانة تضـمنت ٣٠ فقـرة فقـط ، في حـين كانت عينة الدراسة الحالية تتكون من عينـة مثلـت مدرسـي وطلبـة مـدارس المتميزين وكان عدد افراد عينه البحث(

٣٠ مدرس) و(٢٠٠ طالب) من طلبة مدارس المتميزين وكانت فقرات اداة البحث تتكون من ٥٠ فقرة تضمنت صعوبات متعددة ومتنوعة مثلت معطيات الصعوبات لدى طلبة المتميزين ، هذا بلحاظ الدراسة الاولى ، في حين اجريت الدراسة الثانية في مدينة الديوانية وفي مجال علم الاجتماع ، ولكنها تناولت الصعوبات بعيدا عن المفهوم التربوي التعليمي ، وان اشارت له ضمنا ولكن في ضوء معطيات علم الاجتماع ، كما وقد خلت عينة البحث من تواجد المدرسين ، ويعدهم الباحث من اقرب المتواجدين والمشخصين لصعوبات الطلاب المتميزين ومنذ مدة ليس قصيرة ، ولم يكن من ضمن الاجراءات اعداد اداة الاستبانة المبنية على مفهوم منهج البحث العلمي وانما قامت الباحثة بفرز الصعوبات عن طريق الملاحظة والمقابلة ولم يجد الباحث في ثنايا قراءته للإجراءات انهما مبنيان على وفق قواعد منهمج البحث العلمي ، في حين كان البحث الحالي بجميع اجراءاته منذ بدايتها وحتى اكماله مبنيا في ضوء مفهوم التربية والتعليم وعلى وفق قواعد منهج البحث العلمي .

- **الافادة من الدراسات السابقة :**

افاد الباحث من الدراسات السابقة جملة من الفوائد منها التعرف على طبيعة المشكلة ، ورسم هيكلية البحث وطبيعة الاهداف والادوات المعتمدة في الدراسة وطبيعة الوسائل الاحصائية ، وطريقة معالجة النتائج وعرضها ، وطبيعة مناقشتها فضلا عن ذلك الاطلاع على الادبيات في الرسالتين والافادة منهما في تفسير النتائج .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

يتناول هذا الفصل الاجراءات التي اتبعت لتحقيق اهداف البحث من حصر للمجتمع الاصلي واختيار العينة بنوعيها الاستطلاعية والاساسية وخطوات اعداد الاداة وصدقها وثباتها وتطبيقها والوسائل المستعملة في تحليل النتائج .

- **منهج البحث :**

اعتمد الباحث المنهج الوصفي لتحقيق اهداف البحث وهو احد مناهج البحث العلمي المستعملة في التخصصات التربوية وهو منهج يدرس ظاهرة ما او قضية معينة قائمة في الواقع بقصد تشخيصها والكشف عن جوانبها ولا

يتوقف عند تحديد ملامح او جوانب الظاهرة ووصفها وصفاً علمياً بل يتعدى الى محاولة البحث عن اسبابها الحقيقية وكذلك تصنيف المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها والتعبير عنها كمياً وكيفياً مما يؤدي الى فهم اوسع لعلاقات الظاهرة المدروسة مع غيرها من الظواهر (الكندي ،د ، ت)

- **اجراءات البحث**

١- مجتمع البحث :- ويقصد بمجتمع البحث جميع وحدات الظاهرة المدروسة او مفرداتها او هو كل الافراد الذين يحملون صفات الظاهرة او بياناتها التي هي متناول الدراسة والبحث (داود :١٩٩٠،ص٦٦) ، ويشمل مجتمع البحث ما يلي :

أ- اسم المدرسة : مدرسة ثانوية ابي تراب للبنين للمتميزين .في محافظة الديوانية .

ب- مجتمع المدرسين : بلغ عدد المدرسين في مدرسة ابي تراب للمتميزين ٤٠ مدرساً ومدرسة.

ج- مجتمع الطلبة : بلغ عدد افراد طلاب مجتمع البحث في مدرسة ابي تراب للمتميزين ٤٥٠ طالباً .

٢- عينة البحث :- ويقصد بالعينة الجزء الذي يمثل المجتمع الاصلي او الجزء الذي يجري عليه الباحث مجمل عمله (محجوب : ٢٠٠٢، ص٦٧) ، وتشمل عينة البحث الحالي ما يأتي :-

- العينة الاستطلاعية

أ- عينة المدرسين (١٠) مدرس وقد شكلت نسبة مئوية قدرها (٢٥%) من المجتمع الاصلي للمدرسين .

ب- عينة الطلبة : بلغ عدد افراد العينة الاستطلاعية للطلبة (٥٠) طالباً شكلت نسبة مئوية قدرها (١١،١١%) من المجتمع الاصلي للطلبة ينظر جدول رقم (١) الذي يوضح اعداد العينة لكل من المدرسين والطلاب .

جدول رقم (١) يوضح اعداد العينة لكل من المدرسين والطلاب .

النوع	العدد الكلي	العينة الاستطلاعية	النسبة المئوية
المدرسين	٤٠	١٠	%٢٥
الطلاب	٤٥٠	٥٠	%١١،١١

٢- العينة الاساسية التنفيذية (التطبيقية)

أ- عينة المدرسين : اعتمد الباحث ١٠٠% من افراد المجتمع الاصلي بسبب صغر عدده .

ب- عينة الطلبة :- بعد ان تم تحديد المجتمع الاصلي للطلبة في هذا البحث والبالغ عددهم (٤٥٠) طالباً وبعد استبعاد افراد العينة الاستطلاعية من والبالغ عددها (٥٠) طالباً بقي من المجتمع الاصلي (٤٠٠) طالب وقد اخترا الباحث عشوائياً (٢٠٠ طالب) يشكلون نسبة مئوية قدرها (٤٤%) من المجتمع الاصلي ، ينظر الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) يوضح اعداد العينة التنفيذية (التطبيقية)

النوع	عدد افراد مجتمع الاصلي	العينة التنفيذية (التطبيقية)	النسبة المئوية
المدرسين	٤٠	٤٠	%١٠٠
الطلاب	٤٥٠	٢٠٠	% ٤٤

- **أداة البحث** :اعتمد الباحث الاستبانة اداة لجمع البيانات النهائية لما تمتاز به من صفات منها ، الاقتصاد سواء في الوقت المستغرق او الجهد المبذول ، وان الاداة المستعملة تحددها طبيعة واهداف البحث لان استعمال الاداة المناسبة يؤدي الى تحقيق نتائج جيدة علماً انها من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في مجال البحوث التربوية والنفسية (جودة :٢٠١٠ ، ٩٤) ومن أجل بناء الاستبانة قام الباحث بالاتي :-
- اجراء استطلاع عن طريق (استبانة مفتوحة) الى عينة من مدرسي

وطلاب مدارسة المتميزين ، اختيرت عشوائياً تضمنت سؤالاً مفتوحاً (ما صعوبات طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين والطلاب انفسهم ؟ ملحق (١)

- مقابلات شخصية : قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات الشخصية الشفوية لعدد من المدرسين والطلبة استهدف بها الاحاطة بموضوع اعداد الاستبانة .
- الادبيات والكتب : الاطلاع على المراجع والمصادر المناسبة .

١- بعد ذلك جمع وافرغ الباحث اجابات المدرسين والطلاب من الاستبانة المفتوحة واعد الاستبانة بصيغتها الاولية وقد تضمنت (٥٠) فقرة ، رتب الباحث الفقرات جميعها واستبعد المتشابهة منها ثم وضعت في استبانة مغلقة ووضعت لها البدائل المناسبة وعرضت على عدد من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم ، وقد قبلها الخبراء جميعا بعد تعديل طفيف جدا عليها . ملحق (٢) .

صدق الاداة : وللتأكد من صدق الاداة الذي يعد اهم شرط يجب توافره في اداة القياس والذي يعني جودة وقدرة الاداة على قياس ما وضعت من أجله (الطريحي : ٢٠٠١ ، ص ٧٢) لذا فقد اعتمد الباحث الصدق الظاهري من طريق عرض فقرات الاستبانة المغلقة على عدد من الخبراء والمحكمين للحكم على مدى قدرة وصلاحية فقرات الاداة على قياس الصفة المراد قياسها وقد تم الاخذ بآرائهم حول فقرات الاستبانة المغلقة من حيث صلاحيتها واسلوب صياغتها وقد بلغ عدد الخبراء (١٠) خبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية ، ملحق رقم (٣) وعلى ضوء اراء الخبراء اخذ الباحث نسبة اتفاق (٩٥%) فاكثر من المحكمين كحد ادنى وتم اجراء التعديلات التي اشار اليها الخبراء وحذف الفقرات غير الصالحة او تعديلها ، وبذلك اصبحت الاداة جاهزة بصيغتها النهائية اذ تألفت من (٥٠) فقرة لكل المدرسين والطلبة ، وقد وضع الباحث امام كل فقرة بدائل متدرجة تبين مدى شعور المستجيب بالصعوبة وهي (تنطبق علي تماما – تنطبق علي الى حد ما – لاتنطبق علي الى حد ما – لا تنطبق علي تماما)

ثبات الاداة : يشير الثبات الى الاستقرار في تقدير المقاييس لما يقيسه (جابر : ١٩٨٣، ص٢١٦)

بمعنى ان يعطي الاختبار نفس النتائج او نتائج متقاربة اذا ما اعيد تطبيقه على نفس المجموعة في نفس الظروف (الطريحي :٢٠٠١،ص٧٨) وهناك طرائق عديدة لإيجاد الثبات ارتأى الباحث استعمال طريقة اعادة الاختبار ، اذ اعاد الباحث تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من افراد المجتمع الاصلي للبحث وقد بلغ حجم المجموعة التي اعيد عليها تطبيق الاستبانة (١٠) من المدرسين و (٥٠) طالبا و جدول رقم (٣) يبين معامل الثبات .

يذكر ان المدة بين الاختبارين ينبغي ان لا تتجاوز ثلاثة اسابيع (عيسوي :١٩٧٤،ص٥٨)، واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات وقد بلغ (٠،٨١) في استبانة المدرسين و (٠،٧٦) في استبانة الطلاب وهما بذلك معاملاً ثبات جيدين ، ذلك ان معامل الثبات الجيد يتراوح بين (٠،٧٠) و (٠،٩٠) ، ينظر جدول رقم (٣) يبين معامل الثبات .

العينة	حجم العينة الاستطلاعية	معامل الثبات
المدرسين	١٠	٠،٢٥%
الطلاب	٥٠	٠،٣٠%

تطبيق الاداة :بعد التأكد من صدق الاداة وثباتها قام الباحث بتطبيقها بصورتها النهائية على افراد العينة الاساسية (التنفيذية)المؤلفة من (٣٠) مدرس و (٢٠٠) طالب يتوزعون على صفوف مدرسة ابي تراب للبنين للمتميزين وقد اعتمد الباحث اسلوب التوزيع المباشر اذ يرى (عبيد :١٩٩٢، ١١٥) ان اتصال الباحث المباشر مع افراد العينة يضمن تشجيعهم وبالتالي يقلل من الهدر عن اهمال ن مج س ص . (مج س) (مج ص)

عدد منهم للاستبيان بعد الحصول على الاستجابات المطلوبة على الاستبانة ، ينظر جدول (٢) السابق ذكره

الوسائل الاحصائية

١- **معامل ارتباط بيرسون(Pearson)** :-

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب قيمة معامل ثبات الاداة بطريقة اعادة الاختبار

ر= {ن مج س^{٢} – (مج س) ^{٢} } { ن مج ص^{٢} – (مج ص)^{٢}} √ (السيد :١٩٧٩،ص١٨٣)

ر= معامل الارتباط

ن = عدد الافراد

س ، ص = قيم الاختبارين

٢– معادلة فيشر (الوسط الحسابي المرجح) لمعرفة درجة حدة كل فقرة من فقرات اداتي البحث ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة للفقرات لغرض تفسير النتائج بحسب القانون الاتي

درجة الحدة = ت١×٤+ت٢×٣+ت٣×٢+ت٤×١

مج ت (*Fisher:1955, P.156*)

- ت١= تكرار البديل (تنطبق علي تماما)
- ت٢= تكرار البديل (تنطبق علي الى حد ما)
- ت٣ تكرار البديل (لا تنطبق علي الى حد ما)
- ت٤ تكرار البديل (لا تنطبق علي تماما)
- مج ت = مجموع تكرارات البدائل الاربعة .

واعطى الباحث لكل بديل من بدائل كل فقرة من فقرات الاداة التي اختارها المستجيبون الاوزان التالية :

١–اربع درجات للبديل الاول (تنطبق علي تماما)

٢–ثلاثة درجات للبديل الثاني (تنطبق علي الى حد ما)

٣–درجتان للبديل الثالث (لا تنطبق علي الى حد ما)

٤–درجة واحدة للبديل الرابع (لا تنطبق علي تماما)

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء اهداف البحث ، وسوف تعرض النتائج على النحو التالي :

ترتيب الصعوبات تنازلياً من اعلاها حدة الى ادناها حدة كما في جدول (٤) يمثل

استجابات المدرسين وجدول (٥) يمثل استجابات الطلبة

جدول رقم (٤) يمثل استجابات المدرسين على فقرات الاستبانة المغلقة :

الرتبة ضمن الاستبانة	التسلسل ضمن الاستبانة	الفقرات	درجة الحدة
.١	٤	اعتماد درجة الاختبار التحريري بوصفها معيار لقبول الطالب في مدرسة المتميزين	٢،٨٥
.٢	١٤	خضوع بعض حالات القبول للطلاب في مدارس المتميزين للمحسوبية	٢،٧٢
.٣	٣٦	كثرة العطل يؤدي الى الاسراع بالمنهج مما يؤثر على الطالب	٢،٦٥
.٤	١	افتقار مدارس المتميزين للتكنولوجيا الحديثة مثل الانترنت	٢،٤٥
.٥	١٣	قلة الامكانيات المادية المقدمة لهذه المدارس	٢،٢٨
.٦	١٩	قلة اهتمام اولياء امور الطلاب بالمستوى العلمي لأبنائهم	٢،١٦
.٧	٢٠	انقطاع الكهرباء المستمر الامر الذي لا يساعد الطلاب على توفر الجو المناسب للدراسة	٢،١٦
.٨	٢٢	عدم الاهتمام بالمرافق الصحية والمغاسل والاهتمام بتنظيفها	٢،١٢
.٩	٣٥	تغيير المناهج الدراسية المتكرر وتأخر وصولها للطلبة بالوقت المحدد	٢،١٢
.١٠	٨	افتقار القاعات الدراسية للأثاث المناسب لعملية الدراسة	٢،٨
.١١	٤٥	اسئلة الامتحانات الشهرية تكون بأسلوب الالقاء او الكتابة على السبورة مما يؤدي الى اضاعة الوقت المخصص للامتحانات	٢،٠٨
.١٢	١٥	انعدام وجود مساعد مختبر في مدارس المتميزين	٢،٠٨
.١٣	١٦	كثرة اعداد الطلاب في الصف الواحد	٢،٠٤
.١٤	٦	عدم وجود مكتبة مخصصة ومهيئة للمطالعة	٢،٠٤
.١٥	٧	افتقار مدار المتميزين للمختبرات المزودة بأجهزة حديثة لأجراء التجارب العلمية	٢،٠٤
.١٦	٣	لا فرق بين المدارس العادية ومدارس المتميزين من ناحية طرائق التدريس المتبعة	٢
.١٧	١٢	قصور النظام التعليمي وتخلفه في مدارس المتميزين قياساً مع الدول المتقدمة	٢
.١٨	٢٥	قلة الدورات التأهيلية لمدرسي مدارس المتميزين	٢
.١٩	٣٩	نقل بعض المدرسين في منتصف السنة مما يؤثر على اداء الطالب	٢
.٢٠	٢٤	غلبة الكوادر التدريسية في مادة دراسية دون اخرى	٢
.٢١	٢	قلة الامكانيات الاقتصادية للطالب لبعد مدارس المتميزين عن اماكن سكناهم	١،٩٦
.٢٢	٤١	استعمال اجهزة الموبايل داخل الصف من قبل المدرسين	١،٩٢
.٢٣	٢٣	الحالة النفسية التي يتعرض لها الطالب بسبب المعاملة القاسية من قبل بعض المدرسين	١،٩٢
.٢٤	٥٠	غلبة الظواهر السلبية عند الطلاب كالتدخين وغيرها	١،٩٢
.٢٥	٣١	افتقار مدارس المتميزين للساحات المناسبة لنشاطات الطلاب	١،٩٢

٢٦.	٣٧	قلة اعتماد بعض المدرسين على الطرائق التدريسية المتنوعة	١،٨٨
٢٧.	١١	قلة اهتمام المدرسين اغلبهم بطبيعة طلاب مدارس المتميزين	١،٨٨
٢٨.	٢٨	توقيت الامتحانات بعضها في نهاية الدوام مما يؤثر على اداء الطالب وارباكه	١،٨٤
٢٩.	٢٩	شراء بعض الكتب لعدم توفرها في مدارس المتميزين مثل كتاب الحاسوب واللغة الفرنسية	١،٨٤
٣٠.	٣٠	افتقار مدارس المتميزين الى المرسم الفني	١،٨٤
٣١.	١٠	افتقار مدارس المتميزين للكادر التدريسي المناسب لعملية الدراسية	١،٨
٣٢.	٤	قلة وجود الرعاية الصحية والاجتماعية المناسبة	١،٨
٣٣.	٣٣	عدم توفر مياه صالحة للشرب	١،٨
٣٤.	٣٢	قلة اهتمام ادارة المدرسة بآراء الطلاب	١،٨
٣٥.	٣٤	قلة الاهتمام بنظافة المدرسة	١،٨
٣٦.	٢١	عدم الاهتمام بدرس التربية الرياضية والتربية الفنية واستغلالها في دروس اخرى	١،٧٦
٣٧.	٥	تأخر وصول الكتب في بداية العام الجديد	١،٧٦
٣٨.	٢٧	قيام بعض المدرسين بوضع اسئلة غير نموذجية تتفاوت بين الكثرة والصعوبة	١،٧٦
٣٩.	٤٣	صعوبة التعامل مع بعض المدرسين	١،٧٢
٤٠.	٤٠	استعمال الضرب والكلام السيء من قبل ادارة المدرسة وبعض المدرسين	١،٧٢
٤١.	٤٨	عدم اكتمال المناهج الدراسية	١،٦٨
٤٢.	٤٩	افتقار مدارس المتميزين للقوانين النوعية المناسبة لها	١،٦٨
٤٣.	٤٧	غلاء الاسعار الموجود في الحانوت المدرسي والذي يضطر الطالب للذهاب اليه بسبب طول الدوام الذي يستمر (٨) دروس	١،٦٨
٤٤.	٩	ازدحام اليوم الدراسي وقلة الفرص (الاستراحة) فيما بينها	١،٦٨
٤٥.	٤٤	قلة المتابعة من قبل بعض المدرسين للطلبة في الواجبات والمستلزمات الدراسية	١،٦٨
٤٦.	٤٦	انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي وقيام بعض المدرسين بتجاهل شرح المادة بذريعة اخذها في المعهد المخصص للدروس الخصوصية	١،٦٤
٤٧.	٤٢	التدخين من قبل بعض المدرسين في داخل الصف	١،٦
٤٨.	١٨	انعدام توفير وجبة غذائية في مدارس المتميزين	١،٥٦
٤٩.	٢٦	اغفال تدريس اجزاء من المادة من قبل التدريسيين انفسهم	١،٥٦
٥٠.	٣٨	عدم توفر سيارات لنقل الطلبة	١،٤٤

جدول رقم (٥) يمثل استجابات الطلاب على فقرات الاستبانة

الرتبة ضمن الاستبانة	التسلسل ضمن الاستبانة	الفقرات	درجة الحدة
١.	٤٨	عدم اكتمال المناهج الدراسية	٢،٣٦
٢.	٩	ازدحام اليوم الدراسي وقلة الفرص (الاستراحة) فيما بينهما	٢،٣٥
٣.	٢٧	قيام بعض المدرسين بوضع اسئلة غير نموذجية تتفاوت بين الكثرة والصعوبة	٢،٣٣
٤.	١٠	افتقار هذه المدارس للكادر التدريسي المناسب لعملية الدراسة	٢،٣١
٥.	٣٧	قلة اعتماد بعض المدرسين على الطرائق التدريسية المتنوعة	٢،٣١
٦.	٢١	عدم الاهتمام بدرس التربية الرياضية والفنية واستغلالها في دروس اخرى	٢،٢٨
٧.	٧	افتقار مدارس المتميزين للمختبرات المزودة بأجهزة حديثة لأجراء التجارب العلمية	٢،٢٦
٨.	٦	عدم وجود مكتبة مخصصة ومهيئة للمطالعة	٢،٢٥
٩.	٣٥	تغيير المناهج الدراسية المتكرر وتأخر وصولها للطلبة بالوقت المحدد	٢،٢٥
١٠.	٥٠	غلبة الظواهر السلبية عند الطلاب كالتدخين وغيرها	٢،٢٣
١١.	٤٥	اسئلة الامتحانات الشهرية تكون بأسلوب الالقاء او الكتابة على السبورة مما يؤدي الى اضاعة الوقت المخصص للامتحانات	٢،١٨
١٢.	٢٣	الحالة النفسية التي يتعرض لها الطالب بسبب المعاملة القاسية من قبل بعض المدرسين	٢،١٨
١٣.	٣١	افتقار مدارس المتميزين للساحات المناسبة لنشاطات الطلاب	٢،١٦
١٤.	٣٤	قلة الاهتمام بنظافة المدرسة	٢،١٦
١٥.	٢٠	انقطاع الكهرباء المستمر الامر الذي لا يساعد الطلاب على توفر الجو المناسب للدراسة	٢،١٥
١٦.	٢	قلة الامكانيات الاقتصادية للطلاب لبعد مدارس المتميزين عن اماكن سكناهم	٢،١٥
١٧.	١	افتقار مدارس المتميزين للتكنولوجيا الحديثة مثل الانترنت	٢،١٥
١٨.	١٤	خضوع بعض حالات القبول للطلاب في مدارس المتميزين للمحسوبية	٢،١٥
١٩.	٤٣	صعوبة التعامل مع بعض المدرسين	٢،١١
٢٠.	٢٢	عدم الاهتمام بالمرافق الصحية والمغاسل والاهتمام بتنظيفها	٢،١١
٢١.	٤٤	قلة المتابعة من قبل بعض المدرسين للطلبة	٢،١١
٢٢.	٢٩	شراء بعض الكتب لعدم توفرها في مدارس المتميزين مثل كتاب الحاسوب واللغة الفرنسية	٢،١٠
٢٣.	١٢	قصور النظام التعليمي وتخلفه في مدارس المتميزين قياساً مع الدول المتقدمة	٢،١٠
٢٤.	١٩	قلة اهتمام اولياء امور الطلاب بالمستوى العلمي لأبنائهم	٢،٠٩

٢٥.	٣٣	عدم توفر مياه صالحة للشرب	٢،٠٩
٢٦.	١٣	قلة الامكانيات المادة المقدمة لهذه المدارس	٢،٠٩
٢٧.	١١	قلة اهتمام اغلب المدرسين بطبيعة طلاب مدارس المتميزين	٢،٠٩
٢٨.	٣٢	فلة اهتمام ادارة المدرسة بآراء الطلاب	٢،٠٩
٢٩.	٤٦	انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي وقيام بعض المدرسين بتجاهل شرح المادة بذريعة اخذها في المعهد المخصص للدروس الخصوصية	٢،٠٧
٣٠.	٣	لا فرق بين المدارس العادية ومدارس المتميزين من ناحية طرائق التدريس المتبعة	٢،٠٧
٣١.	٢٦	اغفال تدريس اجزاء من المادة من قبل التدريسيين انفسهم	٢،٠٦
٣٢.	١٧	قلة وجود الرعاية الصحية والاجتماعية المناسبة	٢،٠٤
٣٣.	١٦	كثرة اعداد الطلاب في الصف الواحد	٢،٠٣
٣٤.	٢٨	توقيت الامتحانات بعضها في نهاية الدوام مما يؤثر على اداء الطالب وارباكه	٢،٠٢
٣٥.	٨	افتقار القاعات الدراسية للأثاث المناسب لعلمية الدراسة	٢،٠١
٣٦.	٢٤	غلبة الكوادر التدريسية في مادة دون اخرى	٢
٣٧.	٤١	استعمال اجهزة الموبايل داخل الصف من قبل المدرسين	١،٩٩
٣٨.	٣٦	كثرة العطل يؤدي الى الاسراع بالمنهج مما يؤثر على الطالب	١،٩٨
٣٩.	٤٠	استعمال الضرب والكلام السيء من قبل ادارة المدرسة وبعض المدرسين	١،٩٧
٤٠.	٤٩	افتقار مدارس المتميزين للقوانين المناسبة لها	١،٩٦
٤١.	٤	اعتماد درجة الاختبار التحريري بوصفها معيار لقبول الطالب في مدارس المتميزين	١،٩٥
٤٢.	٣٩	نقل بعض المدرسين في منتصف السنة مما يؤثر على اداء الطالب	١،٩١
٤٣.	٤٧	الاسعار الباهظة في الحانوت المدرسي والذي يضطر الطالب للذهاب اليه بسبب طول الدوام الذي يستمر (٨) دروس	١،٩
٤٤.	٢٥	قلة الدورات التأهيلية لمدرسي مدارس المتميزين	١،٨
٤٥.	٣٨	عدم توفر سيارات لنقل الطلبة	١،٧٨
٤٦.	٤٢	التدخين من قبل بعض المدرسين داخل الصف	١،٧٦
٤٧.	١٨	انعدام توفر وجبة غذائية في مدارس المتميزين	١،٧٥
٤٨.	٥	تأخر وصول الكتب في بداية العام الجديد	١،٧٠
٤٩.	١٥	انعدام وجود مساعد مختبر في مدارس المتميزين	١،٤١
٥٠.	٣٠	افتقار مدارس المتميزين الى المرسم الفني	١،٢٥

ويتناول الباحث تفسير الصعوبات التي وردت في الثلث الاعلى والثلث الادنى وكالاتي :

- **مناقشة الصعوبات المدرسين ضمن الثلث الاعلى والتي حصلت على وسط مرجح ما بين (٢،٨ – ٢،١٦) وكالاتي :**

١- صعوبة (اعتماد درجة الاختبار التحريري بوصفها معياراً لقبول الطالب في مدارس المتميزين) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٨٥) ويعزو الباحث سبب ذلك الى ان اعتماد معيار الدرجة في الامتحانات النهائية الوزارية في السادس الابتدائي احد ابرز صعوبات مدارس المتميزين لان تلك الدرجة لا يمكن ان تكون معياراً للحكم على تفوق الطالب الذي حصل على درجة (٩٥) في الامتحان .

٢- صعوبة (خضوع بعض حالات القبول للطلاب في مدارس المتميزين للمحسوبية) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٧٥) ويعزو الباحث سبب ذلك الى تأكيد المدرسين على ان عملية القبول في مدارس المتميزين يجب ان تكون بعيدة عن المحسوبية والمجاملة بهدف الوقوف على المستوى الحقيقي للطالب .

٣- صعوبة (كثرة العطل يؤدي الى الاسراع بالمنهج مما يؤثر على الطالب) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٦٥) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور المدرسين بتأثير كثرة العطل على جودة تحصيل الطلبة في هذه المدارس لأنها لا تعطي الوقت الكافي للمدرسين لإكمال المنهج وتحقيق الاهداف المرجوة .

٤- صعوبة (افتقار هذه المدارس للتكنولوجيا الحديثة مثل الانترنت) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٤٥) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور المدرسين بضرورة وجود مثل هذه التكنولوجيا في هذه المدارس للتطوير ومواكبة التطور والتقدم العلمي في كافة المجالات .

٥- صعوبة (قلة الامكانيات المادية المقدمة لهذه المدارس) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٢٨) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور المدرسين بان ما موجود في هذه

المدارس من الاجهزة والمعدات والامكانيات لا يتلاءم مع نوعية الطلبة فمدارس المتميزين تتعامل مع فئة من الطلبة تحتاج الى الكثير من المعدات والاجهزة بهدف تطوير قدراتهم العلمية

٦- صعوبة (قلة اهتمام اولياء امور الطلاب بالمستوى العلمي لأبنائهم) وفقرة (انقطاع الكهرباء المستمر الامر الذي لا يساعد الطلاب على توفر الجو المناسب للدراسة) حصلت الصعوبتين على درجة حدة (٢،١٦) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور المدرسين بأهمية المتابعة من قبل الوالدين لأبنائهم للوقوف على مستواهم العلمي بهدف التعاون بين البيت والمدرسة في تطوير المستوى العلمي للطلبة . فضلا عن انقطاع الكهرباء في اثناء الدوام خصوصا في فصل الصيف يؤثر على تحصيل الطلبة سلبا .

- **مناقشة صعوبات الطلبة ضمن الحد الاعلى و التي حصلت على وسط مرجح ما بين (٢،٣٦ – ٢،٢٨) وكالاتي :**

١- صعوبة (عدم اكتمال المناهج الدراسية) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٣٦) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور الطلبة بأن عدم توفر الكتب يشكل عقبة كبيرة لهم وذلك لأن الطلبة قد يضطرون من أجل الحصول على المادة وسد النقص الى شرائها من السوق او استنساخها على شكل مراحل مع ارتفاع كلفة الاستنساخ فضلا الى انه قد يكون غير واضحاً وبذلك قد يؤثر على المستوى التحصيلي لهم .

٢- صعوبة (ازدحام اليوم الدراسي وقلة الفرص " الاستراحة " فيما بينها) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٣٥) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور الطلبة بالجهد الذي يبذل نتيجة طول اليوم الدراسي الذي يستمر الى سبعة دروس مما يؤدي الى ارهاقهم وبالتالي قد يؤثر على مستوى التحصيل لهم .

٣- صعوبة (قيام بعض المدرسين بوضع اسئلة غير نموذجية تتفاوت بين الكثرة والصعوبة) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٣٣) ويعزو

الباحث سبب ذلك ان معظم الاسئلة الامتحانية لا تراعي التباين بين مستويات الطلبة الفكرية وقدراتهم العلمية وقد يرجع ذلك الى عدم اطلاع المدرسين على الاساليب الحديثة في بناء وتصميم الاختبارات وانواعها وتدرجها في الصعوبة والتمييز .

٤- صعوبة (افتقار هذه المدارس للكادر التدريسي المناسب لمستويات الطلبة) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٣١) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور الطلبة بان بعض المدرسين الموجودين في هذه المدارس غير قادرين على ايصال المادة الى اذهانهم بشكل منظم واسلوب واضح ومبسط وقد يرجع سبب ذلك الى ان المدرس لا يقوم بتهيئة الدرس مسبقاً معتمداً على معلوماته مما يؤدي الى تقديم الدرس بصورة مرتبكة وغير واضحة .

٥- صعوبة (قلة اعتماد بعض المدرسين على الطرائق التدريسية المتنوعة) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٣١) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور الطلبة بأن المدرسين يتعاملون معهم وكأنهم على مستوى واحد من الوعي والادراك لذا ينبغي مراعاة المتعلمين وقابلياتهم الفكرية ومستوى نضجهم عند استعمال الطريقة التدريسية .

٦- صعوبة (افتقار مدارس المتميزين للتكنولوجيا الحديثة مثل الانترنت) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (٢،٢٨) ويعزو الباحث سبب ذلك الى شعور الطلبة لضرورة توافر هذه التقنيات في هذه المدارس وعدم وجودها في هذه المدارس يجعلهم يشعرون بضعف هذه المدارس في تطوير المستوى العلمي لهم .

- **مناقشة صعوبات المدرسين ضمن الثلث الادنى والتي حصلت على وسط مرجح ما بين (١،٦٨ – ١،٤٤) وكالاتي :**

١- صعوبة (قلة المتابعة من قبل بعض المدرسين للطلبة) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٦٨) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور المدرسين بانهم على تواصل مستمر مع

الطلبة في المادة التي يقومون بإعطائها ومتابعتها .

٢- صعوبة (انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٦٤) ويعزو الباحث سبب ذلك قيام بعض المدرسين بتجاهل شرح المادة بذريعة اخذها في المعهد المخصص للدروس الخصوصية) فضلا عن ذلك شعور المدرسين بانهم يقومون بإعطاء المادة على الوجه الاكمل ويسعون الى اكمال المناهج الدراسية التي يقومون بتدريسها الا ان بعض الطلبة يلتحقون بهذه المعاهد بهدف فهم المادة نتيجة للغيابات المتكررة او لعدم انتباههم للدرس.

٣- صعوبة (التدخين من قبل بعض المدرسين داخل الصف) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٦) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور المدرسين بان التدخين داخل الصف لا يؤثر على اعطائهم للمادة العلمية للطلبة .

٤- صعوبة (انعدام توفر وجبة غذائية في مدارس المتميزين) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٥٦) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور المدرسين بان هذه الصعوبة لا تعتبر رئيسية ولا يمكن ان تؤثر على سير العملية التعليمية لان الطالب يمكن ان يجلب الطعام معه من البيت او يشتريه من الحانوت المدرسي .

٥- صعوبة (اغفال تدريس اجزاء من المادة من قبل المدرسين انفسهم) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٥٦) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور المدرسين بان بعض اجزاء المادة العلمية تكون سهلة وقد تم التطرق لها في مراحل سابقة لذلك يكون التركيز عليها قليل وليس اغفالها .

٦- صعوبة (عدم توفر سيارات لنقل الطلبة) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٤٤) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور المدرسين بان عدد كبير من الطلبة يتم احضارهم الى هذه المدارس من خلال اولياء امورهم والذين يمتلكون سيارات خاصة بيهم او لقربهم من المدارس من مناطق سكناهم .

- **مناقشة صعوبات الطلبة ضمن الثلث الادنى و التي حصلت على وسط مرجح ما بين (١،٧٨ – ١،٢٥) وكالاتي :**

١-(عدم توفر سيارات لنقل الطلبة) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٧٨) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور الطلبة بان توفر سيارات خاصة لنقل الطلاب يعد امر غير ضروري لان معظم اولياء الامور لديهم سيارات خاصة بعهم ويعملون على ايصال ابنائهم الى هذه المدارس او لقرب هذه المدارس من مناطق سكناهم .

٢-(التدخين من قبل بعض المدرسين داخل الصف) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٧٦) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور الطلبة بان قيام بعض المدرسين بالتدخين داخل الصف لا يؤثر بدرجة كبيرة على سير الدرس خاصة اما اذا كان التدخين في فترة محدودة من الدرس.

٣-(انعدام توفر وجبة غذائية في مدارس المتميزين) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٧٥) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور الطلبة بان هذه لا تعد صعوبة الكبيرة التي تؤثر عليهم وذلك من خلال الاعتماد على الحانوت المدرسي او من خلال جلب الطعام الى المدرسة .

٤-(استعمال الموبايل داخل الصف من قبل المدرسين) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٧٠) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور الطلبة بان هذه لا تعد صعوبة كبيرة اذ قد يستعمل المدرس جهاز الموبايل لفترة قصيرة جداً لا تؤثر على سير الدرس .

٥-(انعدام وجود مساعد مختبر في مدارس المتميزين) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٤١) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور الطلبة بقلة التجارب التي يقومون بها او لان التجارب بسيطة تعتمد على مدرس المادة في تطبيقها .

٦- (افتقار مدارس المتميزين الى المرسم الفني) حصلت هذه الصعوبة على درجة حدة (١،٢٥) ويعزو الباحث سبب ذلك لشعور الطلبة بان هذه

الصعوبة تعتبر بسيطة لانهم يمارسون الرسم بشكل قليل اضافة الى استغلال درس التربية الفنية بدروس اخرى

الفصل الخامس :

اولا :الاستنتاجات

١- تكليف مدرسين للتدريس في هذه المدارس غير مؤهلين وغير قادرين على ايصال المادة العلمية الى اذهان الطلبة .

٢- النقص في الكتب المدرسية .

٣- قلة توفر التقنيات الحديثة .

٤- ضعف اهتمام المدرسين باتباع طرائق تدريسية حديثة في ضوء ما توصلت اليه البحث التربوية .

٥- شراء بعض الكتب المنهجية مثل الحاسوب واللغة الفرنسية .

٦- عدم مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين الطلبة .

٧- اهمال درسي التربية الفنية والرياضية واستغلالهما في دروس اخرى .

ثانيا : التوصيات

١- ضرورة تزويد مدارس المتميزين بالوسائل والتقنيات الحديثة .

٢- ضرورة الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية عند صياغة الاسئلة .

٣- ضرورة الاهتمام بتهيئة مكتبة مزودة بالكتب الحديثة لتزويد طلبة المتميزين بالجوانب المعرفية .

٤- توفير الكادر التدريسي المناسب لقدرات الطلبة .

٥- تزويد المدرسين بالدورات والخبرات اللازمة .

ثالثا : المقترحات

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:-

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على جميع مدارس المتميزين في العراق .

٢- اجراء دراسة حول صعوبات التفكير الابداعي عند طلاب مدارس المتميزين في من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين .

٣- اجراء دراسة حول صعوبات التعلم الابتكاري لدى طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر الاختصاصيين في مجال التربية وعلم النفس .

ملحق رقم (١)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية **م/ استبانة مفتوحة**

كلية التربية

يعمل الباحث على انجاز بحث بعنوان ((**صعوبات طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين والطلاب انفسهم**)) . ومن متطلبات انجاز البحث اعداد استبانة مفتوحة تتضمن السؤال التالي : ((**ما الصعوبات التي يواجهها طلاب مدارس المتميزين ؟**))

يرجو الباحث تعاونكم والإجابة على هذا السؤال بحرية كبيرة ودقة وموضوعية خدمة للبحث العلمي ، علماً ان الاجابة لا تتضمن كتابة الاسم ، فقط الاشارة الى ما يمثله بكتابة كلمة **مدرس** او **طالب** في المربع ولكم فائق الشكر والامتنان .

الباحث : م- صدام حسين عباس

ملحق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية **م – استبانة اراء الخبراء والمحكمين**

السيد :– _____ **المحترم**

تحية طيبة ....

يعمل الباحث على انجاز بحث بعنوان ((**صعوبات طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين والطلاب انفسهم**)) وقد استقى واستوفى الباحث المشكلات المذكورة عن طريق استبانة مفتوحة فضلاً عن الادبيات الاخرى و اذ يضع الباحث بين ايديكم فقرات الاستبانة المغلقة للتحقق من صلاحيتها وتعديل ما سترونه مناسباً ولكم خالص الشكر والتقدير ، علماً ان بدائل الاجابة هي تنطبق علي تماماً / تنطبق علي الى حد ما / لا تنطبق علي الى حد ما / لا تنطبق علي تماماً

الباحث : م ، صدام حسين عباس

ملحق (٣)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة القادسية **م / استبانة مغلقة**

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي المدرس

عزيزي الطالب

يعمل الباحث على اجراء بحثه الموسوم بـ

((**صعوبات طلاب مدارس المتميزين من وجهة نظر المدرسين والطلاب انفسهم**)) اذ يضع الباحث بين ايديكم الاستبانة المغلقة المتضمنة مجموعة من الفقرات تمثل صعوبات متمني منكم قراءتها بدقة وابداء رأيك اتجاهها بكل مهنية وجدية وصدق خدمة للبحث العلمي ، علماً انه لا حاجة لذكر اسم المدرس او الطالب ، فقط الاشارة الى ما يمثله بكتابة كلمة **مدرس او طالب** في المربع ولكم فائق الشكر والامتنان .

ملاحظة :- تكون الاجابة بوضع علامة (√) على اختيار واحد فقط .

الباحث : م ، صدام حسين عباس

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ الى حد ما	لا تنطبق عليّ الى حد ما	لا تنطبق عليّ تماماً
١.	افتقار مدارس المتميزين للتكنولوجيا الحديثة مثل التعليم الالكتروني				
٢.	قلة الامكانات الاقتصادية للطلاب لبعد مدارس المتميزين عن اماكن سكناهم				
٣.	لا فرق واضح بين المدارس التقليدية ومدارس المتميزين من ناحية المنهج والطرائق والنشاطات واساليب التقويم .				
٤.	اعتماد درجة الاختبار التحريري بوصفها معيار لقبول الطالب في مدارس المتميزين				
٥.	تأخر وصول الكتب في بداية العام الجديد				
٦.	افتقار المدرسة لوجود مكتبة مهيئة ومخصصة للمطالعة				
٧.	افتقار مدارس المتميزين للمختبرات المزودة بأجهزة حديثة لأجراء التجارب العلمية				
٨.	افتقار القاعات الدراسية للأثاث المناسب لعملية الدراسة				
٩.	ازدحام اليوم الدراسي وقلة الفرصة (الاستراحة) فيما بينهما				
١٠.	افتقار المدارس للكادر التدريسي المناسب لمستويات الطلبة				
١١.	قلة اهتمام المدرسين اغلبهم بطبيعة مدارس المتميزين				
١٢.	قصور النظام التعليمي وتخلفه في مدارس المتميزين قياساً مع الدول المتقدمة				
١٣.	قلة الامكانيات المادية المقدمة لهذه المدارس .				
١٤.	خضوع بعض حالات القبول للطلاب في مدارس المتميزين للمحسوبية				
١٥.	لا يوجد مساعد مختبر في مدارس المتميزين				
١٦.	كثرة اعداد الطلاب في الصف الواحد				
١٧.	قلة وجود الرعاية الصحية والاجتماعية المناسبة				
١٨.	لا توجد وجبة غذائية واحدة لطلبة مدارس المتميزين				
١٩.	قلة اهتمام المدرسة واولياء امور الطلاب بالمستوى العلمي للطلبة				
٢٠.	انقطاع الكهرباء المستمر الامر الذي لا يساعد على توفر الجو المناسب للدراسة				
٢١.	قلة الاهتمام بدرس التربية الرياضية والتربية الفنية واستغلالها في دروس اخرى				
٢٢.	قلة الاهتمام بالمرافق الصحية والمغاسل والاهتمام بتنظيفها				
٢٣.	الحالة النفسية التي يتعرض لها الطالب بسبب المعاملة القاسية من قبل بعض المدرسين				
٢٤.	غلبة الكوادر التدريسية في مادة دراسية دون اخرى				
٢٥.	قلة الدورات التأهيلية لمدرسي مدارس المتميزين				
٢٦.	اغفال اكمال تدريس اجزاء من المادة من قبل التدريسيين انفسهم				
٢٧.	قيام المدرسون بعضهم بوضع اسئلة غير نموذجية تتفاوت بين الكثرة والصعوبة				
٢٨.	توقيت الامتحانات احيانا في نهاية الدوام مما يؤثر على اداء الطالب وارباكه				
٢٩.	شراء بعض الكتب لعدم توفرها في مدارس المتميزين مثل كتاب الحاسوب واللغة الفرنسية				
٣٠.	افتقار مدارس المتميزين الى المرسم الفني				
٣١.	افتقار مدارس المتميزين الى الساحات المناسبة لنشاطات الطلاب				
٣٢.	قلة اهتمام ادارة المدرسة بآراء الطلاب				
٣٣.	قلة توفر مياه صالحة للشرب				
٣٤.	قلة الاهتمام بنظافة المدرسة				
٣٥.	تغيير المناهج الدراسية المتكرر وتأخر وصولها للطلبة بالوقت المحدد				
٣٦.	كثرة العطل يؤدي الى الاسراع بالمنهج مما يؤثر على الطالب				

٣٧.	قلة اعتماد بعض المدرسين على الطرائق التدريسية المتنوعة والحديثة				
٣٨.	قلة توفر سيارات خاصة لنقل الطلبة				
٣٩.	نقل بعض المدرسين في منتصف السنة مما يؤثر على اداء الطالب				
٤٠.	استعمال الضرب والكلام المسيء من قبل ادارة المدرسة وبعض المدرسين				
٤١.	استعمال اجهزة الموبايل داخل الصف من قبل المدرسين				
٤٢.	شرب السكائر من قبل بعض المدرسين في داخل الصف				
٤٣.	صعوبة التعامل مع بعض المدرسين				
٤٤.	قلة المتابعة من قبل بعض المدرسين للطلبة في اداء الواجب واكمال المستلزمات				
٤٥.	اسئلة الامتحانات الشهرية احيانا تكون بأسلوب الالقاء او الكتابة على السبورة مما يؤدي الى اضاعة الوقت المخصص للامتحانات				
٤٦.	انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي وقيام بعض المدرسين بتجاهل شرح المادة بذريعة اخذها في المعهد المخصص للدروس الخصوصية				
٤٧.	غلاء الاسعار الموجود في الحانوت المدرسي والذي يضطر الطالب الذهاب اليه بسبب طوال الدوام الذي يستمر (٨) دروس				
٤٨.	اغفال اكتمال المناهج الدراسية				
٤٩.	افتقار مدارس المتميزين للقوانين النوعية المناسبة لها				
٥٠.	غلبة الظواهر السلبية عند الطلاب كالتدخين وغيرها				

ملحق (٤)

اسماء الخبراء والمحكمين

ت	اسم المحكم / الخبير	التخصص	مكان العمل	
			الجامعة	الكلية
١.	أ.د احسان حميد	طرائق تدريس علوم حياة	جامعة القادسية	كلية التربية
٢.	ا.د علي صكر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية	كلية التربية
٣.	ا.د جبار رشل	طرائق تدريس تاريخ	جامعة القادسية	كلية التربية
٤.	ا.د كطفان	طرائق تدريس فيزياء	جامعة القادسية	كلية التربية
٥.	ا.م د. ارتقاء يحيى	علم النفس التربوي	جامعة القادسية	كلية التربية
٦.	ا.م.د علاء احمد عبدالواحد	طرائق تدريس علوم حياة	جامعة القادسية	كلية التربية
٧.	ا.م.د علي رحيم	طرائق تدريس علوم حياة	جامعة القادسية	كلية التربية
٨.	ا.م.د مازن ثامر	طرائق تدريس علوم حياة	جامعة القادسية	كلية التربية
٩.	ا.م.د هشام مهدي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية	كلية التربية
١٠.	م.د احمد عمار	قياس وتقويم	جامعة القادسية	كلية التربية

المصادر العربية

- القرآن الكريم ، مؤسسة الاعلمي ، بيروت : لبنان

١-احمد ،عبد الله حامد (٢٠٠٠) الابداع في نظرية بياجيه ، مجدلة الفيصل التربوية السعودية ،العدد ٣٨٠.

٢-البحراني ، وداد بنت عبد الله (٢٠٠٢) قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الاساسي والتعليم العام في سلطة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس

٣-بشارة ، جبرائيل (١٩٨٣) ، المنهج التعليمي ، دار الرائد العربي ، بيروت ،ط١.

٤- بهادر ، سعدية محمد علي (١٩٩٤) في علم النفس ، مطبعة المدني القاهرة ، ط١

٥-جابر ، عبد الحميد (١٩٨٢) سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم و دار النهضة العربية ، القاهرة

٦-الجسماني ، عبد علي ، ب – ت ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ،ط٢،مكتبة الفكر العربي ، مصر .

٧-جعفر ، نوري (١٩٨٨) ابرز مزايا المبدعين الفكرية والسلوكية ، الجهاز المركزي والسيطرة النوعية ز

٨-جودة ، محفوظ ، (٢٠١٠) اساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الادارية ، ط١، عمان ، دار زهران للنشر والتوزيع

٩-الحسين ، ابراهيم عبد الكريم (٢٠٠١) مهارات التفوق الدراسي ،ط١،دار الرضا للنشر والتوزيع ، سوريا .

١٠- الخالدي ،اديب محمد (١٩٧٦) دراسة العلاقة بين التفوق العقلي وبعض الجوانب للتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المدارس الاعدادية ،بغداد ،مطبعة دار السلام

١١- داود ، عزيز حنا ، و انور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد .

١٢- الداود ، محمد بن صالح (٢٠٠٣) المتفوقين و دور النشاط الطلابي ، مجلة المعلم ، منتديات الصبورة

١٣- روشكا ، الكسندر (١٩٨٩) الابداع العام والخاص ، ترجمة غسان الحي أبو فخر ، سلسلة عالم المعرفة (١٤٤) الكويت

١٤- زاير ، سعد علي، و عايز ،ايمان اسماعيل (٢٠١٤) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن

١٥- الزيود ، نادر فهمي ، هندي ، صالح ذياب ، عليان ، هشام عامر ، كوافحة ، تيسير مفلح (١٩٩٩) التعليم والتعليم الصفي ، الاردن ، عمان ، دار الفكر للنشر .

١٦- السامرائي ، هاشم (٢٠٠٢) التنشئة الاجتماعية للمبدعين ، مجموعة محاضرات القيت في المؤتمر العلمي للجمعية الباراسايكولوجي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .

١٧- السرور ، ناديا هايل (٢٠٠٢) مقدمة في الابداع ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الاردنية ، دار وائل للنشر .

١٨- سليمان ، علي السيد ، (١٩٩٩) عقول المستقبل (استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الابداع) مكتبة الصفحات الذهبية – الرياض

١٩- السيد فؤاد البهي ، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ،ط٣ القاهرة – مصر ١٩٧٩ .

٢٠- صالح ، قاسم حسين ، (١٩٩٤) نحو نظرية الابداع ، مجلة العلوم النفسية العدد (٢) العراق.

٢١- صالح سامي مظلوم (١٩٨٤) اسس انتقاء واعداد الكادر المشرف على مدرسة الموهوبين ، بحث مقدم الى ندوة رعاية الموهوبين – بغداد .

٢٢- الطريحي ، فاهم حسين ، واخرون ، مبادئ القياس والتقويم التربوي ،ط١ ، المكتبة الوطنية ٢٠٠١.

٢٣- الظاهر ، احمد قحطان (٢٠٠٥) مدخل الى التربية الخاصة ، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن .

٢٤- عبد الحسين ، سهى زهوان هادي ،(٢٠١٥) الخصائص الاجتماعية لطلبة مدارس المتميزين في العراق دراسة ميدانية في مدينة الديوانية ، رسالة ماجستير غير منشورة

٢٥- عبد الغفار عبد السلام (١٩٧٧) التعرف العقلي والابتكار ، القاهرة ، دار النهضة .

٢٦- عبيد ، ماجدة السيد (٢٠٠٠) تربية الموهوبين والمتفوقين ،ط١ ، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان .

٢٧- عبيد ، ماجدة السيد (٢٠١١) سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٨- عزيز ، صبحي خليل (١٩٨٥) اصول وتقنيات التدريس والتدريب ، بغداد ، الجامعة التكنولوجية .

٢٩- العكيلي ، منى محمد (١٩٨١) التنشئة الاسرية واثرها في احداث القلق العصابي ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة

٣٠- عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار النهضة للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٤ .

٣١- الكناني ، ابراهيم ، ومصطفى ، محمد عيسى ، ومحمد ، يحيى محمود ، (١٩٩٧) علم النفس العام ،ط٨ ، مطبعة الصفدي ، بغداد .

٣٢- الكندي ، عبد الله ، ومحمد احمد عبد الدايم ، المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية ، د.ت

٣٣- الكيكي، محسن محمود احمد ،(٢٠٠٨) المشكلات الدراسية لدى طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات في مدينة الموصل ، مجلة دراسات تربوية ، العدد الثاني

٣٤- اللجنة العليا لرعاية الموهوبين (١٩٨٤) سلسلة البحوث والدراسات والتوصيات المقدمة في الندوة من ١٥ – ١٧ آذار ١٩٨٤ ، مطبعة الوزارة ، العدد ١٩ .

٣٥- اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس ، احمد رضوان (١٩٨٤) تدريس المواد الاجتماعية ، مطبعة دار العالم العربي ، القاهرة ط ٤ .

٣٦- محجوب ، وجيه ، واحمد بدري حسين ، البحث العلمي ، بغداد ، ٢٠٠٢ .

٣٧- محمد ، صباح محمود (١٩٩٨) تكنولوجيا الوسائل التعليمية ، دار اليازوردي العلمية ، عمان ، ط ١ .

٣٨- المعاضيدي ، سفيان صائب (١٩٩٨) التفكير الابداعي وعلاقته بالقدرات الادراك فوق الحسي (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب .

٣٩- المعايطة ، خليل عبد الرحمن ، ومحمد ، عبد السلام اليواليز (٢٠٠٠) الموهبة والتفوق ، ط ١ ، مكتبة الفكر للطباعة والنشر ، عمان .

٤٠- المليجي ، حلمي (٢٠٠٠) علم النفس المعاصر ، ط ٨ ، بيروت ، دار النهضة العربية .

٤١- المنجد في اللغة والاعلام (٢٠٠٠) ط ٣٨ ، بيروت ، دار الشروق .

٤٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ب – ت مشروع الاساليب والمقاييس المستخدمة في الكشف عن الموهوبين في التعليم الاساسي ، تونس .

٤٣- ناصر ، ابراهيم (١٩٨٩) اسس التربية ، دار عمان للنشر .

٤٤- هرمز ، صباح حنا ابراهيم (١٩٨٦) ، علم النفس التكويني ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، مصر

٤٥- الهيتي ، خلف نصار ، (١٩٨٦) المشكلات النفسية والانحرافات السلوكية في الدول العربية والخليجية ، التربية ، جامعة بغداد ، العدد ٣٤ .

المصادر الاجنبية

1-Adams , Georgia Sachs : Measurements and Evolutions and Guidance , New York , rine nart and Winston , 1966 .

2-Dewey ,S. (1966) How we think 3rd Lexingtons MaHealth.

3-Fischer . Euqence C "International Survey of the Beginning Teacher " in Yauch , Wilbur A and Other , The Beginning Teacher . Henry Holt , New York , 1955.

4-Good .C.V. (1973) . Dictionary of Education , New York : 3rd ed . MaGraw , Hill .

5-Gulliford , J. P.(1967). The Nature of Human Intelligence . New York: McGeaw Hill Co.

6-Horrocks .J. (1966) . The Adolescent . In :Carmichael ,L Manual of Child Psycology . 2nd ed . New York , Honn Wiley .

7-Vernon, P.E :Adamson .G. and Vernon , D . F . (1972). The Psychology and Education of Gifted Children . London : Methusn and Co.

المساعي الدبلوماسية البريطانية لعقد مؤتمر للقوى الأربعة العظمى ١٩٥٣-١٩٥٤

أ.م.د حسين محسن هاشم القصير

جامعة القادسية/ كلية التربية/قسم التاريخ

تاريخ الطلب : ٢٠٢٠/١/١٩

تاريخ القبول : ٢٠٢٠/٢/٢٤

الأميل : hussein.mohsin@qu.edu.iq

مستخلص

حتمت كل من أوضاع ومصالح بريطانيا الاقتصادية والسياسية والعسكرية على إدارة ونستون تشرشل الثانية تحقيق السلام العالمي عبر السبل الدبلوماسية، من خلال عقد مؤتمر يجمع القوى العظمى لمناقشة قضايا التوتر الدولي، وتجنب الحروب لاسيما بعد امتلاك الأسلحة النووية لأكثر من دولة، الامر الذي يحتم الاحتكام الى طاولات المناقشات والمداولة بين الدول العظمى للوصول الى حلول مقبولة.

مارست بريطانيا دور الوسيط بين واشنطن وموسكو لتقريب وجهات النظر بينهما، في خطوة حسبت لصالح تشرشل بأنه صانع السلام كما كان صانعا للنصر في وقت الحرب، فبدأ بمعية ادارته رسم سياسة متكاملة الخطوات استمرت قرابة عام كامل، بدأت بدعوة لقمة عالمية وانتهت بإقناع كل الأطراف للموافقة على المشاركة بتلك القمة مرورا بسلسلة طويلة من المفاوضات التمهيدية المزدوجة التي تكللت عن اتفاق بين القوى الأربع العظمى بعقد مؤتمر في برلين مطلع عام١٩٥٤ على مستوى وزراء الخارجية، لمناقشة القضية الألمانية والنمساوية، فضلا عن مناقشة امر عقد مؤتمر خماسي لاحق باشتراك الصين لبحث القضايا الآسيوية.

Abstract

Britain's economic, political and military interests in the Churchill's second administration are bound to secure world peace through

embarked on an integrated policy that took nearly a year to call for a world summit. The participation of that summit through a long series of preliminary preliminary negotiations that culminated in an agreement between the four great powers to hold a conference in Berlin in 1954 at the level of foreign ministers, to discuss the German and Austrian issue, as well as discuss the convening of a conference five-year later with the participation of China to discuss Asian Issues.

المقدمة وفرضية البحث

سببت ازمة برلين الأولى ١٩٤٨ قطيعة دولية بين المعسكرين الغربي والشرقي(حلفاء الامس) دامت خمسة سنوات. شهدت الساحة العالمية خلال تلك المدة تطورات خطيرة على مستوى العلاقات الدولية وصلت الى "حافة الهاوية" في الشؤون ذات الاحتكاك او المشاركة لاسيما في

diplomatic means by holding a conference of great powers to discuss issues of international tension and avoid wars, especially after possessing nuclear weapons for more than one country Great Powers to arrive at acceptable solutionst.

Britain has acted as an intermediary between Washington and Moscow to bring their views closer together, in a move that was in favor of Churchill as a peacemaker as well as a wartime victor. Together with his administration, he

القضايا الاسيوية والاوربية، فتعقدت الصلات العالمية وأصبحت من الأمور شبه المستحيلة ان لم تكن محالة، فتفاقمت الحرب الباردة بحدوث أزمات دولية استخدمت فيها الدول العظمى الحرب بالوكالة تارة والمشاركة المباشرة تارة أخرى، كما في ازمات كوريا وفيتنام تايوان، وزاد الامر سوءا نجاح الثورة الشيوعية وتحول الصين الى

المعسكر الشيوعي، ومما أجج الخطر أكثر توصل اكثر الدول العظمى الى انتاج أسلحة الدمار الشامل، اذ لم يعد حكرا على الولايات المتحدة الامريكية منذ عام ١٩٤٩.وتوجت تلك العلاقات المشحونة بالانقسام العالمي الى حلفين عسكريين متعاديين الأول حلف الناتو الذي يضم معظم دول اوربا الغربية والولايات المتحدة الامريكية بزعامة واشنطن؛ والثاني حلف وارشو الذي يضم دول اوربا الشرقية الشيوعية بزعامة موسكو.

سبب ذلك تعطلت معظم المصالح الدولية لاسيما البريطانية منها والسبب بذلك وقوعها في قرب أماكن الازمات الدولية في جنوب شرق آسيا والصين واوربا الشرقية، لذلك تحتم على حكومة تشرشل الثانية١٩٥١-١٩٥٥ إيجاد مخارج حقيقية ملموسة للحفاظ على المكتسبات البريطانية التي حققتها عبر تاريخها، وايقنت ان تحقيق ذلك لا يتم الا عبر تبني استراتيجية سياسية خاصة تلائم التطورات الحاصلة مبنية على أساس نشر السلام وإنهاء الحروب، ليتسنى لها حفظ وديمومة تلك المصالح، يأتي ذلك في وقت اتهم به تشرشل انه رجل حرب وليس صانعا للسلام، فكان ذلك دافعا آخر امامه وادارته لرفع راية تحقيق السلام العالمي.

قسم البحث الى ثلاث محاور تناول الأول منها الدوافع البريطانية لتبني سياسة إقامة السلام العالمي؛ واما الثاني فقد عالج مسألة اقناع الدول العظمى بالمسار السياسي البريطاني عبر المفاوضات المباشرة وتبادل المذكرات الدبلوماسية. بينما اختص المحور الثالث بتقييم السياسة البريطانية لتحقيق السلام الدولي. لذلك بني البحث وفق فرضيات هي: ١- سعي تشرشل الى اثبات انه صانع للسلام العالمي. ٢- عدم جدوى القتال لتحول الحروب من الخنادق الى طاولات السياسة. ٣- حتمية السلام العالمي بسبب انتشار أسلحة الدمار الشامل. وفقا لذلك نطرح الأسئلة الاتية: هل نجح تشرشل بإثبات انه صانع للسلام؟ ماهي الظروف التي دفعت إدارة تشرشل الى تبني سياسة تحقيق السلام العالمي؟ وهل نجحت بريطانيا بمساعيها السياسية ؟

أولا: الدوافع البريطانية لتبني سياسة السلام

١- دوافع شخصية خاصة برئيس الحكومة تشرشل:

سعى ونستون تشرشل ***Winston Churchill*** 1874 –1965 دائما خلال وزارته الثانية١٩٥١-١٩٥٥ الى اثبات

شخصه امام الراي العام البريطاني بانه رجل المهمات سواء في زمن الحرب ام السلم على حد سواء، لاسيما بعد الإخفاق في انتخابات عام ١٩٤٥، هذا من جهة ومن جهة ثانية أراد اثبات انه رجل السلام، فكما حقق النصر امام المانيا النازية، واشعل الحرب الباردة في خطاب فولتون ١٩٤٦ [١] ، فانه قادر على إخماد سعير تلك الحرب وانهائها، ومن ثم تحقيق السلام العالمي عبر سبل دبلوماسية خاصة به[٢].

ومن الجدير بالذكر انه(تشرشل) وجد في مسار سياسة سلفه العمالي كلمنت اتلي١٩٤٥-١٩٥١ ***Clement Attlee*** دافعا مضافا لتبني هذه الاستراتيجية، فقد انتهج اتلي سياسة الرفض والمعارضة إزاء محاولات تحقيق السلام مع الكتلة الشيوعية، اذ انه عارض -بالاشتراك مع الولايات المتحدة الامريكية- عام١٩٤٦ مقترحا سوفيتيا لعقد قمة دولية لنزع الأسلحة[٣]، وتكرر الامر عام١٩٤٩ حول عقد مؤتمر يجمع بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتي لإرساء أسس السلام العالمي في اعقاب ازمة برلين الأولى[٤].

مما سبق يمكن ملاحظة تجمع اكثر من دافع لدى تشرشل لترك بصمة أخرى في السياسة البريطانية المعاصرة، يحدوه امل في زرع بذور الأسف لدى الراي العام البريطاني بشأن عدم انتخابه عام ١٩٤٥.

٢- دوافع "وطنية" خاصة بالأوضاع البريطانية:

١- محاولات استعادة مكانة بريطانيا العالمية ، فمن المعروف ان المكانة البريطانية العالمية شهدت تراجعا كبيرا بعد الحرب العالمية الثانية على مختلف الجوانب الاقتصادية والسياسية والعسكرية، فأصبحت تابعة بعد ان كانت متبوعة سياسيا، وتعتمد على غيرها في امدادها ماليا وعسكريا، حتى امست ضمن مستوى العالم **"الثاني"**، فكان لدى تشرشل وادارته طموحات **"مشروعة"** لاستعادة الريادة البريطانية العالمية التي كانت تتمتع بها طيلة القرن التاسع عشر ونصف القرن العشرين، او على الأقل الوصول الى مستوى العالم **"الأول"** بمعية الاتحاد السوفيتي وحليفتها الولايات المتحدة الامريكية، لممارسة دورها العالمي على اكمل وجه كما كان ديدنها سابقا، خاصة بعد ان لمست إدارة تشرشل مدى " **فقر بلادهم الامر الذي يقوض دورها العالمي، لاسيما وانها دولة استعمارية كبرى"**، وقال وزير الخارجية انتوني ايدن(١٨٩٧-١٩٧٧) ***Anthony Eden*** في هذا الخصوص ((**انه لا يمكن ان يقبل انها -بريطانيا- أصبحت تدور حول الولايات المتحدة الامريكية**))[٥]، وهذا ما

ذهب اليه تشرشل نفسه، وان **"كان اكثر استعدادا لتقبل فكرة تراجع بريطانيا عالميا"**[٦] فرأت الادارة ان تبني سياسة **"التقريب"** بين الكتلتين المتصارعتين، وتحقيق أسس السلام بينهما يسهم بتحقيق تلك الطموحات، ناهيك عن تحقيق بعض المكتسبات السياسية الجديدة التي من الممكن ان تنعكس إيجابا على أوضاعها الاقتصادية المتدنية.

ب- تحقيق المكتسبات والحفاظ على مصالحها الخاصة:

اتهمت بريطانيا بانها **"تعمل لأجل مصلحتها الخاصة"** من اقرب حلفاؤها في تلك المدة[٧]، وهنا نسأل ما هي تلك المصالح؟ وأين تنتشر ؟ لكي يتسنى لنا معرفة مشروعية هذا الدافع لتلك المساعي الدبلوماسية التي مارستها بريطانيا.

تقسم المصالح البريطانية آنذاك الى نوعين: الأول مكتسبات متحققة كالامتيازات التجارية، والاستثمارات الاقتصادية تحققت وتنامت بعيد الحرب الباردة في شتى ارجاء العالم، لكن ما يهم في هذا الشأن هو في قارتي أوربا وآسيا، اذ عملت على إيجاد تناغم اقتصادي متبادل مع البلدان الاوربية لاسيما بلدان اوربا الشرقية كهنكاريا وبولندا ويوغسلافيا، وينطبق الحال على بلدان آسيوية في الشرق الأقصى وجنوب شرق آسيا، وقد حققت افضلية اقتصادية ملحوظة عبر تلك العلاقات، فكانت لندن حريصة جدا على استمرار وتنمية تلك العلاقات، مما استوجب انهاء حالة الحروب وتحقيق السلام ليتسنى لها ادامة علاقاتها الاقتصادية، والمعروف ان المنطقتين الاوربية والآسيوية هما المناطق الرئيسة للصراع بين الكتلتين لذلك اقتضى الامر تحركا دبلوماسيا ومساعي حقيقية حثيثة من قبل إدارة تشرشل لتحقيق السلام العالمي، الذي ينعكس إيجابا على الأوضاع الاقتصادية البريطانية[٨]؛ واما النوع الثاني فيتعلق بالمستعمرات البريطانية في آسيا وتحديدا في جنوب شرق آسيا حيث مستعمرات هونك كونك وسنغافورة وماليزيا، واذا امعنا النظر لوجدنا ان تلك المستعمرات الحيوية بالنسبة الى لندن- بعد خسارة الهند والصين- محاطة ببؤر الصراعات بين الكتلتين الغربية والشرقية في كوريا وفيتنام الامر الذي هدد تلك المستعمرات وتبعيتها الى بريطانيا عبر طريقين: الأول بامتداد تلك الحروب اليها بشكل مباشر، وحصول تصفيات بين الكتلتين على أراضي تلك المستعمرات؛ والثاني عبر وصول المد الشيوعي اليها عبر الصين، وبهذا الخصوص صرح ايدن في خضم ازمة فيتنام ان **"شغله الشاغل وقلقه الرئيس كان ماليزيا"** نتيجة

لاستمرار الحرب الدائرة في فيتنام، او في حال انتصرت الشيوعية في الشمال(منطقة الهند-الصينية)[٩]، فاقتضى الامر توحيد الجهود والتركيز على هدف انهاء تلك الحروب عبر دبلوماسية خاصة تثمر عن نتيجة واحدة سلامة وبقاء تلك المستعمرات بإدارة لندن، وهذا ما سعت اليه حكومة تشرشل الثانية، اذ انصب جهدها الدبلوماسي على إحلال السلام في الشرق الأقصى وجنوب شرق آسيا.

تماشيا مع ما سبق، سلكت بريطانيا منذ عام١٩٥٠ سياسة نوعية (غريبة) إزاء القضايا الاسيوية انطلاقا من مبدأ تحقيق المصالح غاية رئيسة وان كان على حساب حلفاؤها الغربيين، اذ انتهجت سياسة "**مركبة تجمع بين الاحتواء والتسويات، وليس الاحتواء والمواجهة- كسياسة البيت الأبيض-**"، فمن جهة جابهت التوسع الشيوعي من جهة الصين نحو مستعمراتها، وفي ظروف أخرى تقبلت السياسة البريطانية الوضع الراهن في الهند- الصينية، وتجنبت استفزاز الصين، بل سعت الى مزيدا من التداول التجاري، وتطبيع العلاقات الدبلوماسية مع بكين، اذ ايقنت ان عليها الإبقاء على "**الباب مفتوحا**" مع الاخيرة، ويسري الحال في وضع كوريا وتايوان أيضا، اذ تبنت "**سياسة الاحتواء عند اندلاع الحرب الكورية١٩٥٠ ،لكن الحل الوسط لم يغب عن خيارتها، فقد أصرت دائما على امرين: انهاء الحرب الكورية يليه جهودا دبلوماسية لتطبيع العلاقات مع الصين، وكانت على استعداد لمنح الصين المقعد الدائم في الأمم المتحدة**" [١٠].

ج- ضغط الراي العام البريطاني لإنهاء الحرب الباردة، ووضع حد للتهديدات التي تطال بريطانيا ومصالحها الحيوية، والالتفات الى تعويض الخسائر التي منيت بها بريطانيا لاسيما الاقتصادية التي اثرت على المستوى المعيشي للشعب البريطاني جراء كثرة الحروب ، فكان ذلك دافعا حيويا من ممثلي الشعب لحكومة تشرشل للاستمرار في مساعيها لتحيق السلام العالمي، وبناء علاقات ودية تجمع الغرب مع الشرق يسودها التعاون الاقتصادي الذي من شأنه الاسهام في تعافي الاقتصاد البريطاني المتضرر[١١].

٣- دوافع خارجية:

ا- الخشية من أسلحة الدمار الشامل لاسيما النووية والهيدروجينية التي بات يمتلكها اكثر من طرف وهي في طور الانتشار، ومن الممكن وصولها الى الدول الصغيرة(غير الدول الأربعة العظمى)، وبذلك ستكون مصدر قلق كبير باستمرارية الحروب، وان وجود تلك الأسلحة

فالعالم سيكون بخطر، والمصالح الاقتصادية والحيوية ستكون تحت رحمة تلك الأسلحة، فاعرب تشرشل عن مخاوفه الكبيرة من التطور المتنامي والمتواصل للأسلحة النووية والهيدروجينية، اذ أصبحت تلقي بظلالها على العلاقات الدولية وزادتها توترا [١٢].

ب- وفاة الزعيم السوفيتي جوزيف ستالين ***Joseph Stalin*** عام١٩٥٣ الذي يعد سبب القطيعة وسبب معظم الازمات والتوترات الدولية بين الكتلتين —حسب الرؤية الغربية ومنها البريطانية-، ووفاته كانت بمثابة فرصة سانحة لتحقيق السلام العالمي[١٣]، غير بعيد عن ذلك شجعت الأوضاع التي مر بها الاتحاد السوفيتي بعد ستالين حكومة تشرشل للمضي قدما في مساعيها، فمثلا أبدت ادارة الرئيس السوفيتي الجديد جورج مالينكوف ١٩٥٣-١٩٥٥ ***George Malenkov*** استعدادا مشجعا للتعاون مع الدول الغربية لتحقيق السلام وخفض التوترات الدولية، كذلك الأوضاع السوفيتية المقلقة نتيجة اندلا ع احداث الشغب والمظاهرات الرافضة للهيمنة السوفيتية التي عمت بلدان اوربا الشرقية منذ حزيران١٩٥٣ لاسيما في تشيكوسلوفاكيا وألمانيا الشرقية[١٤].

ج- الوضع الخاص بالمشكلة الألمانية التي دفعت السياسة البريطانية باتجاه إيجاد حلول سلمية عبر السبل الدبلوماسية بعيدا عن تكرار الحروب، فبريطانيا رفعت شعار وجوب حل المعضلة الألمانية وفق الرؤية الغربية البريطانية عبر توحيد الالمانيتين وعدم تحييدها -كما تدعو موسكو-، بإجراء انتخابات حرة عامة في الشطرين لانتخاب حكومة مركزية توقع على معاهدة انهاء الاحتلال مع دول الحلفاء، ولها حرية الاختيار بين المعسكرين الغربي او الشرقي، مع رغبة بريطانية معلنة بوجوب استمالة المانيا للأحلاف الغربية والاوربية وعدم تحييدها[١٥]. وقد علمت ان ذلك لن يتم الا عبر الطرق الدبلوماسية مع الاتحاد السوفيتي باستغلال وفاة ستالين عام ١٩٥٣، وعدم تصلب مالينكوف إزاء القضية الألمانية، ورغبة حكومته واستعدادها للانسحاب من المانيا الشرقية، والتسليم بأفضلية المشروع البريطاني الخاص بألمانيا، وهذا ما أكدته تقارير السفارة البريطانية في موسكو، اذ اكد السفير البريطاني السير وليام هيتر ***William Hayter*** استعداد مالينكوف لإتمام صفقة الاتفاق بشأن المانيا، وعزز ذلك تأكيد السياسي المعارض انورين بيفان ***Aneurin Bevan*** بأن مالينكوف" **سيتفاوض برحابة على انسحاب القوات السوفيتية من المانيا**"[١٦].

يلاحظ ان هناك اهتماما بريطانيا بحل المعضلة الألمانية وفق رؤيتها –بريطانيا–، والسؤال ماذا ستكسب بريطانيا من ذلك؟ ان انهاء المشكلة الألمانية وفق المشروع البريطاني سيوحد المانيا مرة أخرى مما سيجعلها دولة قوية في قلب القارة الاوربية تستطيع حفظ الامن الأوربي من المد الشيوعي، أي انها ستكون حاجزا بين الكتلة الشيوعية في اوربا الشرقية وبين بلدان اوربا الغربية ومنها بريطانيا، هذا من جهة ومن جهة أخرى ان عودة القوة الالمانية ستؤدي الى انسحاب القوات البريطانية من القارة وانحسار الانفاق العسكري المترتب عليه، مما يعني انهاء الالتزام المالي البريطاني تجاه حفظ الامن الأوربي، كما سيسهم برفد مشروع تأسيس الجيش الأوربي ***(EDC)The European Defence Community*** بقوات المانية تكون أساسا مهما بذلك المشروع الذي هو من بنات افكار السياسة البريطانية.

د- الأوضاع الفرنسية، اذ ان من العلوم ان فرنسا تمر في تلك المدة بأوضاع قلقة جدا بفعل تفاقم ازمة مستعمراتها في الهند–الصينية، وانها ترغب بتحقيق انفراج وانهاء تلك الازمة بشتى الطرق، فوافقتها بريطانيا كليا لان من شأن حل تلك الازمة ان يتيح تفرغ القوات الفرنسية وعودتها الى اوربا للإسهام في الدفاع عن امن القارة الازوربية عبر الاشتراك الفاعل في الجيش الأوربي الى جانب المانيا، كما من شأنه ان يجعل من فرنسا قوة كبيرة في اوربا يسمح بتنامي القوة الألمانية، وبالتالي انسحاب القوات البريطانية من اوربا وانهاء التزامات المالية، فكانت أوضاع فرنسا تتطلب حلا دبلوماسيا عاجلا، وهذا يتطلب بدوره مؤتمر دولي يجمع اطراف الكتلتين[١٧].

هـ- سياسة الولايات المتحدة الامريكية في تلك المدة التي بنيت على مجابهة الشيوعية في آسيا، وبما ان بريطانيا في حلف معها فكانت هناك دعوة ملحة من قبل واشنطن لتدويل الحرب في آسيا في كوريا وفيتنام، وهذا ما تعارضه لندن لما يترتب عليه من خسائر مالية وعسكرية جسيمة ناهيك انه سيؤدي الى معاداة الصين مما ينهي الامل باستعادة المصالح البريطانية هناك، فضلا عن انه سيحتم حربا مفتوحة مع بكين مما سيؤدي الى دخول موسكو، والنتيجة حربا عالمية جديدة تكون بريطانيا في غنى عنها ، فسبب ذلك حرجا للسياسة البريطانية والحل الوحيد للخروج منه هو تحقيق السلام وانهاء الحروب، فضلا عن ذلك ان سياسة المجابهة لواشنطن ستؤدي الى تركيز اهتمام الاخيرة على آسيا، والانسحاب من اوربا وتركها في عهدة الدفاع البريطانية وهذا ما لا تريده لندن التي عبرت عن

رغبتها في الانسحاب من القارة، وعدم الاشتراك في المشاريع الدفاعية، بسبب التبعات المالية[١٨].

يبدو ان الدبلوماسية البريطانية وقعت في مشكلة محيرة بين تحقيق أهدافها، وبين استمرارية حلفها مع واشنطن، فهي لا تستطيع التضحية باي منهما، فأهدافها ضرورة ملحة لاسيما في تلك الظروف التي تمر بها من تراجع اقتصادها فضلا عن تحقيق سمعتها الدولية، والحلف مع واشنطن يوفر لها المرجعية العسكرية التي تحتاج اليها في مواجهة التحديات الشيوعية في اوربا ناهيك عما يوفره من غطاء عسكري عبر حلف الناتو، اذ يزودها بالأسلحة والمعدات العسكرية، ويضيف زخما بالقوة على المستوى الدولي، مما حدى بها لبحث عن الحلول الوسط للجمع بين الامرين عبر السبل الدبلوماسية وهذا ما سيميز استراتيجيتها اللاحقة.

ثانيا: الاستراتيجية البريطانية في تحقيق اهدافها السياسية:

مارست بريطانيا استراتيجية خاصة لإنجاح عملية عقد قمة دولية تجمع الدول الأربع العظمى عبر الدعوة، ومن ثم خوض مفاوضات مزدوجة طويلة وشائكة مع الدول الغربية من جهة ومع موسكو من جهة أخرى تكون فيه لندن المحور الذي تدور حوله تلك المفاوضات، وحلقة الوصل التي تجمع بين تطلعات الطرفين، ووسيلة التقريب التي تنتهج الحلول الوسط لعل مساعيها تفلح بوضع استراتيجية توفيقية بين الأطراف كافة.

اقترح تشرشل في ٢٠ نيسان١٩٥٣ امام حكومته عقد مؤتمرا دوليا سريا "**على مستوى عال**"، وبـ"**اقل اشخاص ممكنين**"[١٩]، ثم وجه من على منصة ارفع هيئة تشريعية مجلس العموم البريطاني في ١١/ايار١٩٥٣ دعوة الى رؤساء الدول الثلاث العظمى(الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي وفرنسا)، لعقد قمة دولية تجمع كل الأطراف لبحث ومناقشة السبل الكفيلة بتحقيق السلام العالمي، وانهاء حالات التوتر الدولية، على امل الاستجابة وتحقيق تلك الغاية، اذ قال ان((**مؤتمرا على اعلى مستوى يجب ان يتم بين القوى العظمى دون تأخير**))[٢٠]، واكد في خطابه على وجوب((**مواصلة استكشاف إمكانيات تحقيق السلام في عالم ما بعد ستالين**))[٢١]، كما طرح في الخطاب اول مشكله توجب حلها حسب رؤيته وهي المشكلة الألمانية، اذ قال((**من بين القضايا التي تتطلب حلا طبيعة الحدود الألمانية الشرقية المؤقتة**)) واستطرد قائلا ان((**من حق روسيا ان تشعر بالاطمئنان فالأحداث الرهيبة لغزو هتلر لن تتكرر ابدا، وبولندا ستظل قوة ودودة وعازلة**))[٢٢].

ماذا يفهم من نصوص الخطاب؟ أولا انه القاه بنفسه من قبة البرلمان في محاولة لاضافة زخما لدعوته، واظهارها بمظهر سياسي جاد، وانه عازم على تحقيق السلام العالمي انطلاقا من هذه الدعوة بالقرب من ضفاف التايمز، في خطوة تحسب الى لفت الانتباه الى مكانة بريطانية الدولية وانها لا زالت فاعلة عالميا، ثم يتبين ان وفاة ستالين كان الدافع الأكبر له، اذ حاول لفت انتباه العالم الى حقيقة ان سبب التوترات الدولية قد زال من الوجود، ثم انتقل الى مرحلة جس نبض الأطراف المعنية باثارة اول قضية وهي المانيا، اذ كان طرحه عبارة عن رسالة الى واشنطن وموسكو بان دعوته هي اول خطوة ضمن رؤية بريطانية متكاملة لحل القضية الألمانية، اذ تفسر على انها بادرة لعودة الدبلوماسية البريطانية العالمية، كما داعب المشاعر السوفيتية في محاولة لكسب الحكومة الجديدة في الكرملين عبر التركيز على طمأنتها من موضوع عودة التهديد الالماني، وطمأنها اكثر برسم مستقبل بولندا بانه لا نية غربية في استقطاب وارشو الى الحلف الغربي، وهي أمور كانت موسكو تلح عليها.

دخلت ادارة تشرشل في المرحلة الثانية والحاسمة في مشروعها السياسي، اذ بعد حصول الموافقات المبدئية من عواصم القوى العظمى، حل وقت المفاوضات أولا بين الدول الغربية، اذ كانت مفاوضات مباشرة عبر مؤتمرات مصغرة ولقاءات، وعبر تبادل الرسائل والمذكرات الدبلوماسية؛ وثانيا بين الدول الغربية وبين موسكو عبر تبادل المذكرات، فكانت مفاوضات مزدوجة طويلة تعرضت لحالات فشل عديدة بسبب اختلاف وجهات النظر بين كل الأطراف، ولتفادي ذلك كان " **يجب ان تمر المفاوضات عبر طوق من المحادثات المبدئية بين القوى الأربعة العظمى**" [٢٣].

جرت اول مفاوضات غربية ثلاثية(الولايات المتحدة الامريكية وبريطانيا وفرنسا) مباشرة على مستوى وزراء الخارجية في واشنطن في تموز١٩٥٣ ، لوضع اللمسات الأولى على برنامج سياسي غربي موحد، ثم عرضه على موسكو، في محاولة لمعرفة ردود الفعل هناك، وقد دارت المناقشات حول موضوع أساسي تمثل بالمشكلة الألمانية، ودورها في مشروع الدفاع الأوربي، وقرر الوزراء الثلاث" **ان يقترحوا عقد اجتماع في بداية الخريف لوزراء خارجية فرنسا والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة، والاتحاد السوفيتي، ليبحثوا مباشرة، الخطوات الأولى، التي ستؤدي الى حل مرض، للمشكلة الألمانية، وعلى التحديد، تنظيم انتخابات حرة، وإقامة حكومة مستقلة لجميع المانيا**"[٢٤].

أرسلت لندن بمذكرة دبلوماسية الى موسكو عن المقترح الغربي، فرد الكرملين بمذكرة سلمت للسفير البريطاني في موسكو في آب ١٩٥٣حملت الرفض السوفيتي للمقترحات الغربية، وعوضا عنها اقترحت موسكو عقد مؤتمرا خماسيا يضم الصين إضافة للدول الأربع العظمى، ويبحث كل القضايا الدولية [٢٥]، فلجات الدول الغربية الى **"سياسة الحذر"** في تناول الطرح مع موسكو بعد ان ادركوا انها تبغي **"اضعاف الوحدة الغربية"**[٢٦]، وهنا برز موقف ايدن الذي اتفق مع ممثل فرنسا بوجوب **"الحفاظ على الوحدة الغربية، وكشف النوايا السوفيتية عبر الاحتكام الى الأفعال وليس الاقوال"**[٢٧].

ادرك ايدن ان موسكو عبر اقتراحها لمؤتمر شامل واشتراطها اشراك الصين فيه انها تستهدف وحدة الحلف الغربي، اذ انها تعلم اختلاف وجهات النظر بين الدول الغربية الثلاث بشأن الصين، اذ ان واشنطن ترفض رفضا قاطعا الجلوس مع الصين ضمن طاولة نقاش واحدة، كما ترفض الاعتراف بها كممثل للشعب الصيني، واما فرنسا فكانت مترددة فهي لا تمانع في اشراك الصين اذا كان اشراكها يؤدي الى انهاء مشاكل فرنسا على الرغم من موقف الصين السلبي في فيتنام، واما بريطانيا فأنها تسعى الى التطبيع مع بكين، من جانب ثاني ان اثارة بعض القضايا الدولية من شأنها زرع الفرقة في الصف الغربي، اذ لا تتشارك الدول الغربية ذات التوجه فيما يخص تلك القضايا، فمثلا قضية فيتنام تسعى واشنطن الى استمرار الحرب وردع الشيوعية، بينما تسعى باريس الى انهاء تلك الحرب وان كان عبر الصين، بينما تقتضي المصلحة البريطانية بموافقة الراي الفرنسي، فيتضح وجود تفاوت غربي ربما يؤدي الى انقسام، وهذا ما ارادت موسكو تحقيقه عبر اقتراحاتها.

على الرغم من ذلك، وبدافع تحقيق المصالح، والسعي لإنجاح المفاوضات، تقبلت بريطانيا شرطي موسكو في البداية، اذ انفتحت إدارة تشرشل على الطرح السوفيتي لاسيما حول اشراك الصين، باستثناء ايدن الذي ايقن انهم سيخسرون حلفهم مع واشنطن اذا اصروا على هذا الموقف، فأوضح الى تشرشل ان واشنطن من المحال ان تجتمع مع الصين في مؤتمر واحد، كما انها لن تعترف ببكين على انها احدى الدول العظمى[٢٨]، فاقتنع تشرشل وتم رفض الطرح السوفيتي، ثم دخلت الدول الغربية الثلاث في لقاء ثاني عقد في لندن في ١٦ تشرين الأول ١٩٥٣، وفيه اقنع ايدن نظيريه بضرورة الإصرار على عقد المؤتمر والمضي قدما في محاولات اقناع موسكو بالتخلي عن شرطيها المسبقين،

بالاقتصار على القوى الأربعة، وعلى بحث مشكلتي المانيا والنمسا فقط، فبعثت لندن بمذكرة الى موسكو بقرار الدول الغربية[٢٩]، فجاء الرد عبر مذكرة سوفيتية حملت ليونة بالموقف السوفيتي، اذ تنازلت موسكو عن شرطيها السابقين شريطة ان يكون على جدول اعمال "المؤتمر المزمع عقده" موضوع عقد مؤتمر خماسي لاحق يضم الصين الى جانب الدول الأربع، كما اشترطت ان يكون مكان المؤتمر في برلين[٣٠].

مما سبق يبدو ان الدبلوماسية البريطانية نجحت في تحقيق خريطة طريق نحو عقد مؤتمر دولي للسلام، لكن بقي امامها امر واحد يتعلق بمدى تعامل واشنطن مع الطرح السوفيتي، وهذا ما بحثه تشرشل وايدن في مؤتمر برمودا في ٢ كانون الأول ١٩٥٤ مع إدارة البيت الأبيض، اذ كان الرد السوفيتي الأخير ضمن جدول اعمال قمة برمودا، فبدى الوفد الأمريكي غير متعنت في موقفه، واشترط عقد المؤتمر بأقرب فرصة ممكنة، لتفويت عملية التأخير التي تتبعها موسكو بغية تعطيل الإجراءات الغربية إزاء القضايا الاوربية والاسيوية، وقد وافق تشرشل وايدن على ذلك مؤكدين على الموقف الغربي الموحد[٣١].

مما سبق، اصبح الطريق سالكا لتحقيق المسعى الدبلوماسي البريطاني بعقد قمة مؤتمر دولي للدول الأربع العظمى في برلين، لبحث القضايا الألمانية والنمساوية فضلا عن الطرح السوفيتي بعقد مؤتمر خماسي لاحق يضم الصين، يناقش القضايا الاسيوية.

وجرى اللقاء الأخير بين ايدن ونظيريه الأمريكي(جون فوستر دالاس) والفرنسي (جورج بيدو) في باريس في كانون الاول ١٩٥٤ على هامش قمة حلف الناتو، وحدث التأكيد على عقد المؤتمر في نهاية ذلك الشهر بعد موافقة موسكو، على ان يتم بحث مشكلتي المانيا والنمسا، وهنا تحتم وضع برنامج غربي موحد إزاء هذين الموضوعين، والاستعداد لما سيتم عرضه من جانب موسكو، فاتفق الأطراف الثلاثة على تشكيل لجنة مشتركة تضع مسارا موحدا ومحددا تسير الدول الغربية بموجبه خلال سير المؤتمر، على ان تأخذ اللجنة بالحسبان نتائج مؤتمر برمودا التي تم الاتفاق عليها بين الأطراف بخصوص المانيا، وملخص ما تم الاتفاق عليه هو[٣٢]:

١- التأكيد على **"مشروع انتوني ايدن"** حول حل المعضلة الألمانية وتوحيدها عبر اجراء انتخابات عامة في كلا الشطرين لانتخاب حكومة موحدة، ومن ثم توقيع معاهدة انهاء حالة الاحتلال.

٢-اقتراح ايدن بإصدار مرسوم "سلامة" لتطمين موسكو وتبديد مخاوفها من احياء قوة المانيا.

٣-مواجهة التوجهات السياسة لموسكو عبر سياسة **"اوربا للاوربيين"** في محاولة لابعاد واشنطن عن اوربا، وجعل مسؤولية امنها مناطة بالسوفييت.

٤-التأكيد على مشاريع الدفاع الأوربي باشراك المانيا فيه.

يمكن القول ان المساعي الدبلوماسية البريطانية حققت المبتغى، اذ حصلت على تأكيد دولي من قبل الأطراف الغربية الثلاثة فضلا عن انها سبق وحصلت على الموافقة السوفيتية على حضور مؤتمرا للسلام يبحث حلولا لمشكلتي المانيا والنمسا، وهو الامر الذي كان من دوافع مساعي لندن لعقد المؤتمر لما يوفره من تخلص بريطانيا من تبعات مالية وعسكرية جراء اشتراكها في الدفاع عن اوربا، فضلا عن ذات التبعات المترتبة على وجودها العسكري في المانيا والنمسا، مما يعني انهاء التزاماتها في اوربا، وقد منحها الشرط السوفيتي افضلية دبلوماسية أخرى عندما اصر على بحث عقد مؤتمر آخر يضم الصين لبحث القضايا الاسيوية، وهو عين الأهداف التي تنشدها لندن، اذ سيمهد الطريق امام سياسة التطبيع مع بكين، كما سيسهم في انهاء الحرب في كوريا وفيتنام مما سينعكس إيجابا على المصالح البريطانية في الصين وجنوب شرق آسيا.

ثالثا: تقييم الدبلوماسية البريطانية وابرز المعوقات:

لغرض وضع تقييم موضوعي للمساعي البريطانية نتساءل هل نجحت حكومة تشرشل في مساعيها؟

من خلال ما تقدم يمكن القول انها نجحت(جزئياً) الى حد كبير في تحقيق الهدف الرئيس المتمثل بجمع الدول العظمى على طاولة واحدة بعد طول انقطاع، اذ تم الاتفاق بين تلك الدول الأربع على مكان وزمان انعقاد المؤتمر في برلين بين شهري كانون الأول وشباط من عام ١٩٥٤، وعلى مستوى وزراء الخارجية[٣٣] ، لكن ذلك النجاح عكر صفوه امر عدم حسم أي من القضايا عبر المفاوضات التمهيدية التي جرت، لذلك تنعدم إمكانية إعطاء تقييم متكامل، اذ يقتصر على مسألة إمكانية عقد المؤتمر من عدمه، وجدول اعمال متفق عليه فقط، دون الخوض بتفاصيل تلك القضايا، لذلك تأجل الحسم الى وقت عقد المؤتمر ، وإصدار البيان الختامي، ومن هذا المنطلق ووفق ما تم الاتفاق عليه اثمرت الجهود عن عقد مؤتمر لبحث القضايا الاوربية لاسيما الألمانية

والنمساوية اللتين شكلا هاجسا للسياسة البريطانية ووجوب تخلص بريطانيا منهما، وهذا بحد ذاته يعد سبقا محسوبا للدبلوماسية البريطانية في عهد إدارة تشرشل الثانية، لكن أهدافها المتمثلة بوضع حلول للقضايا الدولية الأخرى ذات الاهتمام البريطاني قد تأجل البث بها الى حين انعقاد المؤتمر، لذا فهو نجاح نسبي، وهذا النجاح جاء بعد المساعي الحثيثة لدبلوماسية الحلول الوسط او سياسة التقريب بين وجهات النظر المختلفة التي تبنتها لندن.

اما فيما يخص ابرز المعوقات التي اعاقت خط سير المساعي البريطانية فكان في مقدمتها التقاطع في وجهات نظر الكرملين والبيت الأبيض، وتشكيك كل منهما بالآخر منذ بداية المفاوضات، فمن جهتها أصرت موسكو على امرين: اشراك الصين؛ وبحث كل القضايا الدولية في مؤتمر واحد، بينما رأت واشنطن استحالة تحقيق ذلك، فقد رفضت اشراك الصين، وايدت اقتصار المؤتمر على القضايا الاوربية حصرا، كما انها شككت بنوايا موسكو، وصرحت ان موسكو هي ذاتها على الرغم من وفاة ستالين[٣٤]، اذ لم تتغير، فسبب ذلك تعثر المفاوضات، ووصولها الى طريق مسدود، وهنا مارست الدبلوماسية البريطانية سياسة الحلول الوسط، وتقريب وجهات النظر، لتتراجع موسكو عن شرطيها كما مر بنا.

شد انتباه الباحث امر تراجع الكرملين على غير العادة، فطرح السؤال ما سبب ذلك؟ كان الجواب الذي تناولته المصادر غير مقنع تماما، اذ ارجع السبب الى تغير سياسة موسكو؛ ووفاة ستالين؛ ورغبة الكرملين بتحقيق السلام[٣٥]، فحتم ذلك البحث عن مسوغات أخرى اكثر اقناعا، لكن المصادر المتوفرة لم تذكر أي سبب آخر، فلجأ الباحث الى التحليل الذي قاد الى سبب مرجح جدا تمثل بالدور البريطاني الذي استطاع موازنة شروط الفريقين(موسكو وواشنطن)، عبر اقناع موسكو بالتنازل عن شرطيها، مقابل منحها حلا وسطا يحمل في ثنياه إمكانية تحقيق الشرطين آجلا، اذ اوحت الى الأخيرة ان تشترط إضافة مادة الى جدول اعمال المؤتمر تحتوي على شرطيها، وتعمل بريطانيا من جهتها على اقناع واشنطن بضرورة بالموافقة على شرط موسكو، عبر إعطاء تنازل غربي مقابل تنازل موسكو كي لا تظهر الدول الغربية بانها افشلت مساعي السلام امام الراي العام العالمي، بالموفقة على إضافة تلك المادة الى جدول اعمال المؤتمر، فوافق الجانبان، ونجحت المساعي البريطانية.

الدليل على ذلك، ان بريطانيا استغلت حالتين لدى كل من موسكو وواشنطن: الأولى تيقنها من جدية موسكو بعقد المؤتمر لتحقيق الأهداف السوفيتية[٣٦]، فتلاقت غايات موسكو ولندن على ذات الاهداف، فعملت على اقناع موسكو ان المؤتمر نفسه سيضمن تحقيق شروطها عبر مناقشة اشراك الصين في مؤتمر خماسي لاحق يبحث القضايا العالمية مباشرة مع الدول الغربية، وان لندن وباريس لا تمانعان ذلك[٣٧]، مما يضع ضغطا كبيرا على واشنطن يؤدي في النهاية الى قبول المقترح السوفيتي؛ والثاني تصريح البيت الأبيض بانه لا يمانع لقاء الصين لبحث القضايا الاسيوية في مؤتمر لاحق[٣٨]، فاستغلت ذلك لاقناع واشنطن بالموافقة على تضمين الشرط السوفيتي الى جدول اعمال المؤتمر.

المعوق الاخر تمثل بموقف المانيا الغربية، التي سعت بعد خطاب تشرشل في ١١ أيار ١٩٥٣ الى عرقلة المساعي البريطانية، ومنع أي عملية اتصال بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتي، فقد بعث المستشار الألماني ادیناور ١٩٤٩ -١٩٦٣ ***Adenauer*** في ٢٩ ايار١٩٥٣ مذكرة الى واشنطن يطالب فيها البيت الأبيض منع بحث القضية المانية مع الاتحاد السوفيتي، اذ كان يعتقد-ادیناور- ان تشرشل يريد التضحية بقضية المانيا لصالح موسكو مقابل انسحاب بريطانيا من القارة الاوربية[٣٩]، وبهذا الخصوص صرح ايدن ان ادیناور اكثر شخصية اعاقت **"مخطط"** تشرشل لأنه اكثر تأثيرا على البيت الأبيض، وقال في هذا الصدد ان ((**خطابه(ادیناور) الحق اضرارا كبيرة**)) في المساعي الدبلوماسية البريطانية[٤٠]، وذكرت صحيفة **مانشستر غارديان *Manchester Guardian*** **مؤكدة ما سلف** ان" **شكوك ادیناور في إمكانية استغلال محادثات القوى الأربعة كوسيلة تكتيكية للتاثير على موسكو هي للأسف امر محبط**" [٤١]

المعوق الأخير تمثل بالموقف الفرنسي المتذبذب بسبب الأوضاع الصعبة في فيتنام، فقد مالت باريس في البداية الى مواقف لندن المتوائمة مع اهداف موسكو، فقد أبدت استعدادها الى الموافقة على شروط موسكو والجلوس مع الصين طالما ان ذلك يحقق مصالحها بإنهاء حرب فيتنام، لكنها سرعان ما غيرت وجهتها الى دعم موقف واشنطن بسبب حاجتها الى دعم الاخيرة في حربها في فيتنام، اذ ان موقف واشنطن الرافض اثر على باريس فغيرت موقفها[٤٢]، فسبب ذلك عرقلة للمساعي البريطانية التي اضطرت ان تساير حليفتيها الغربيتين، ثم اللجوء الى أساليب الحلول الوسط والتقريب.

مما تقدم يمكن القول ان الدبلوماسية البريطانية حولت موقف فرنسا المتذبذب الى صالح مساعيها، اذ استخدمت رغبة فرنسا بانهاء حربها في فيتنام كورقة رابحة في اقناع موسكو بالتخلي عن شرطيها المسبقين لعقد المؤتمر وتضمينهما على جدول الاعمال، اذ بينت لموسكو إيجابية الموقف الفرنسي ببحث القضايا الاسيوية عبر الجلوس مع الصين.

الخاتمة والاستنتاجات

توصلت الدراسة الى عدد من الاستنتاجات ابرزها :

١- تظافرت دوافع عديدة على مستويات متعددة بعضها فردي وأخرى عامة داخلية، فضلا عن الدوافع الخارجية لتشجيع إدارة تشرشل الثانية على تبني سياسة مغايرة لسياسة الحكومة العمالية السابقة، مبنية على أساس تجنب الحروب، وإقامة أسس السلام العالمي بين المعسكرين المتضادين الغربي والشرقي.

٢- كانت المصالح الاقتصادية في مقدمة الدوافع التي دفعت إدارة تشرشل لتحيق السلام العالمي بغية الخروج من الأوضاع الاقتصادية المتردية التي تمر بها بريطانيا آنذاك، وللمحافظة على المكتسبات التي حققتها خلال مسيرتها، اذ اقتضى ذلك منع الحروب وإرساء أسس السلام؟

٣- صمم تشرشل على اثبات انه رجل السلام امام الراي العام البريطاني الذي سبب اخفاقه في انتخابات عام ١٩٤٥.

٤- استغلت بريطانيا وفاة الزعيم السوفيتي للشروع بمساعيها لاقامة السلام العالمي، اذ كان الحدث الأبرز الذي مهد لتطبيق سياستها الرامية لنشر السلام.

٥- استخدمت بريطانيا أسلوب الحلول الوسط وتقريب وجهات النظر كاساس في مساعيها بين واشنطن وموسكو، اذ كانت الخط المعتدل الذي وازن بين المتطلبات والشروط المسبقة.

٦- استفادت بريطانيا من الموقف الفرنسي المتذبذب في دعم مساعيها في اقناع موسكو بالتخلي عن شروطها المسبقة لعقد المؤتمر باشراك الصين وبحث كل القضايا الدولية، وابدالها بشرط وضع الشرطين على جدول اعمال المؤتمر، اذ اوحت الى موسكو انها بمعية فرنسا ستساندان هذا المطلب ولا يمانعان به، كما ستتفقان على اقناع واشنطن بقبوله.

٧- كان المعوق الأكبر امام سياسة بريطانيا هو تهديد الحلف الغربي مع واشنطن، اذ انها وصلت خلال المفاوضات التمهيدية الى

نقطة وضعتها امام خيارين اما نجاح مساعيها او انهاء حلفها الغربي، فلجات الى أسلوب دبلوماسي ركز على الالتفاف حول الشروط السوفيتية.

٨-نجحت مساعي إدارة تشرشل عبر سياسة التقريب والحلول الوسط نجاحا نسبيا بالاتفاق على عقد المؤتمر ومن ثم مناقشة قضايا التوتر الدولي، أي انها استطاعت التوفيق بين وجهات النظر فقط للجلوس على طاولة المناقشات، دون إمكانية معرفة نتائج ذلك المؤتمر.

٩- تلاقت الأهداف البريطانية مع الأهداف السوفيتية في كثير من النقاط، لكنها لم تستطع الاتفاق معها بسبب موقف واشنطن

١٠- الذي اثر على الموقف السياسي البريطاني لاسيما بخصوص القضايا الاسيوية؟

١١- رفضت بريطانيا بشكل قاطع كل ضغوط واشنطن بوجوب مجابهة الشيوعية، بل فضلت سياسة التطبيع مع الصين في خطوة تحسب لصالح مساعيها لاحلال السلام العالمي.

الهوامش

[١] – القى تشرشل في ولاية ميسوري في ٥ آذار ١٩٤٦ خطاب الستار الحديدي ***Iron Curtain*** ، اذ دعى الى فرض "ستارا" يمتد من بولندا الى بحر الادرياتيك لحماية اوربا من المد الشيوعي عبر تعاون انكلو–امريكي. للمزيد من الاطلاع ينظر:

Fraser J. Harbutt, The Iron Curtain Churchill, America, and the Origins of the Cold War,Oxford,1986,P.183-209

[2] *- John W. Young , Thef oreigni poliscyo f Chlur-chill'ps eacetimine administratio1n 1951-55 (Leicester,1988), p.60-61.*

[3] - V. KIRILLOV, The Post-War Disarmament Problem, *InterNational Affairs, Moscow,September, 1959,p.15.*

[4] *- G. Anatolyev, Britain and European Security, InterNational Affairs, Moscow, February, ,1966,p.44.*

[5] *- Robert Rhodes James, Anthony Eden(London, i986), p.532-533.*

[6] *- David Carlton, Anthony Eden (London, i986), p. 300.*

[7] *- www.mtholyoke.edu. The Pentagon Papers Gravel Edition Volume 1, Chapter 3, "The Geneva Conference, May-July, 1954"(Boston: Beacon Press, 1971), Section 1, p. 108-146.*

[٨] – حول موضوع العلاقات الاقتصادية بين بريطانيا والبلدان الاسيوية والاوربية ينظر:

Young-joo, Jung, A natural harmony? Government, Business and British Interests in Southea4 Asia, 1945-1951, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Warwick, March 2002,p.102-151; Vladimir Unkovski-Korica , The Yugoslav Communists' Special Relationship with the British Labour Party 1950–1956, Cold War History, DOI:10.1080/14682745.765864,2013,p.2-37; R. Hughes, "Possession is Nine Tenths of the Law": Britain and the Boundaries of Eastern Europe since 1945, Diplomacy & Statecraft, 16:4, DOI: 10.1080/09592290500331022,2005,p.723-740; Kevin

Ruane,'Containing America': Aspects of British foreign policy and the cold war in south-east Asia, 1951–54, Diplomacy and Statecraft, 7:1, DOI: 10.1080/09592299608405998,1996,p.141-174.

[9] *-Anthony Eden, Full circle (London-, I960), p.87.*

[10] *-CAB, I29/64 C(53)33o, Eden to Cabinet, 24 November. I953, FO, 37I/I09272/101, Makins (Washington) to London, 9[January. I954; FO, 8oo/784/95, Eden to Churchill, 25 November. I953.*

[11] *- John W. Young , Op.Cit,p.60.*

[12] *- Winston S. Churchill, NEVER GIVE IN, The Best of Winston Churchill's Speeches, (London: Pimlico, 2004),p.486.*

[١٣] – ج.ب. دروزيل، التاريخ الدبلوماسي تريخ العالم من الحرب العالمية الى اليوم، تعريب: نور الدين حاطوم، ط٢،(دمشق: دار الفكر،١٩٧٨)،٣٣٦؛

R. Gerald Hughes, Britain, Germany and the Cold War The search for a European Détente 1949-1967,(New York: Routledge,2007),p.24;

[١٤] – انتوني ايدن، مذكرات انتوني ايدن، القسم الأول من مرحلة ١٩٥١-١٩٥٧، ترجمة: خيري حماد،(بيروت: دار مكتبة الحياة،١٩٦٠)، ص٩٣.

[15] – *Gerald Hughes, Op.Cit,p.25.*

[16] –. *Ibid.*

[17] *-Martin Gilbert, Neverd espair-: W instonS . Chuzrch1il9l 45-65 (London, I988), p. 682.*

[18] – *FO, 800/778/74, Eden to Alexander, I2 December. I953; FO, 37I/I I2778/I3, Hood minute, 24 February. I954; CAB,I29/70 C (54)70, Churchill to cabinet, i8 August. 1954; www.mtholyoke.edu,Op.Cit.*

[١٩] – دروزيل، المصدر السابق.

[20] – *Gerald Hughes, Op.Cit,p.24-25.*

[21] - *John W. Young ,Op.Cit.*

[22] - *Gerald Hughes,Op.Cit,p.24.*

[23] -*FO, 37I/I07437/83, Roberts minute, I July I953· Public Record Office (P.R.O.); CAB, I28/26, CC (53) 39, Salisbury, 6July I953, P.R.O.*

[٢٤] – انتوني ايدن، المصدر السابق،ص٩٤.

[٢٥] – عن المقترحات والرد السوفيتي ينظر: المصدر نفسه، ص٩٤-٩٥؛

V.M.Molotov, Results of the Berlin Conference, NEWS SUPPLEMENT,No.6. March 16. 1954, Printed in the U.S.S.R,p.3-7.

[26] -- *John W. Young ,Op.Cit,p.59-60.*

[27] -*J. W. Young, 'Churchill, the Russians and the Western alliance : the three-power conference at Bermuda, December I953 ', The English Historical Review, cvm (I986), 889-9I2. https://doi.org/10.1093/ehr/CI.CCCCI.889*

[28] -*F,O 8oof784/95, Eden to Churchill, 25 Nov. I953,*

[٢٩] – انتوني ايدن، المصدر السابق،ص٩٥.

[30] - *CAB I28j26 CC (53)73, 8 December. I953; Denise Foliot , Documents on international affairs 1953, (Oxford, I956),p.111.*

[٣١] – انتوني ايدن، المصدر السابق،ص٩٦.

[٣٢] – المصدر نفسه، ص٩٧؛

Cab,129-65-c-54-10-10, THE PROBLEM OF SECURITY IN EUROPE, 11TH JANUARY, 1954.

[33] - *CAB I28j26 CC (53)73, 8 December. I953.*

[34] - *Johln Colville, The fringes of power: Downing Street diaries 1939-1955, (Lolndon,I985), p. 683-*

[35] - *Denise Foliot, Op.Cit.*

[36] -Ibid.

[37] - Ibid; CAB I28j26 CC (53)73, 8 December. I953

[38] - FO 37I/I09278/311, Minutes of 4th plenary session, Berlin, 28jan. I954.

[39] - Gerald Hughes,Op.Cit,p.24.

[40] - Ernest R. May, The American Commitment to Germany 1949–1955, Diplomatic History, 1989,p. 459.

[41] - Manchester Guardian, 8 June 1953.

[42] - FO 8oof784/87, Salisbury to Paris, I Aug. I 953.

قائمة المصادر

أولا: الوثائق المنشورة:

١ –وثائق وزارة الخارجية البريطانية

Documents on British Foreign Office (FO):

1-FO, 37I/I09272/101, Makins (Washington) to London, 9January. I954

2-FO, 8oo/784/95, Eden to Churchill, 25 November. I953.

3- FO, 800/778/74, Eden to Alexander, I2 December. I953.

4- FO, 37I/I I2778/I3, Hood minute, 24 February. I954 .

5- FO, 37I/I07437/83, Roberts minute, I July I953· Public Record Office (P.R.O.).

6- FO 37I/I09278/311, Minutes of 4th plenary session, Berlin, 28 January. I954.

7- FO 8oo/784/87, Salisbury to Paris, 1 August. I 953.

٢– وثائق ٢. الأرشيف الوطني ، مجلس الوزراء

The National Archives , Cabinet (CAB)

1- CAB,I29/70 C (54)70, Churchill to cabinet, 18 August. 1954.

2- CAB,129-65-c-54-10-10, The Problem of Security in Europe, 11th January,1954.

3- CAB, I28/26, CC (53) 39, Salisbury, 6July I953, P.R.O.

4- CAB, I29/64 C(53)33o, Eden to Cabinet, 24 November. I953.

5- CAB I2826 CC (53)73, 8 December. I953.

ثانيا:الكتب العربية والمعربة

- انتوني ايدن، مذكرات انتوني ايدن، القسم الأول من مرحلة ١٩٥١-١٩٥٧، ترجمة: خيري حماد،(بيروت: دار مكتبة الحياة،١٩٦٠).

- ج.ب. دروزيل، التاريخ الدبلوماسي تريخ العالم من الحرب العالمية الى اليوم، تعريب: نور الدين حاطوم، ط٢،(دمشق: دار الفكر،١٩٧٨).

ثالثا: الكتب الاجنبية

1- *David Carlton, Anthony Eden (London, 1986).*

2- Denise Foliot , Documents on international affairs 1953, (Oxford, I956) .

3- Ernest R. May, The American Commitment to Germany 1949–1955, Diplomatic Histor.

4- G. Anatolyev, Britain and European Security, InterNational Affairs, Moscow, February, 1966,p.44.

5- Johln Colville, The fringes of power: Downing Street diaries 1939-1955, (Lolndon,I985).

6- John W. Young , Thef oreigni poliscyo f Chlur-chill'ps eacetimine administratio1n 1951-55 (Leicester,1988), p.60-61.

7- Kevin Ruane,'Containing America': Aspects of British foreign policy and the cold war in south-east Asia, 1951–54, Diplomacy and Statecraft, 7:1, DOI: 10.1080/09592299608405998,1996.

8- Manchester Guardian, 8 June 1953.

9- R. Hughes, "Possession is Nine Tenths of the Law": Britain and the Boundaries of Eastern Europe since 1945, Diplomacy & Statecraft, 16:4, DOI: 10.1080/09592290500331022,2005,p.723-740.

10- Robert Rhodes James, Anthony Eden(London, 1986.

11- The Pentagon Papers Gravel Edition Volume 1, Chapter 3, "The Geneva Conference, May-July, 1954"(Boston: Beacon Press, 1971), Section 1. www.mtholyoke.edu.

12- V. KIRILLOV, The Post-War Disarmament Problem, InterNational Affairs, Moscow,September, 1959.

13-Anthony Eden, Full circle ,(London-, I960).

Fraser J. Harbutt, The Iron Curtain Churchill, America, and the Origins ١٤-of the Cold War,Oxford,1986.

15-J. W. Young, 'Churchill, the Russians and the Western alliance : the three-power conference at Bermuda, December I953 ', The English Historical Review, cvm (I986).

https://doi.org/10.1093/ehr/CI.CCCCI.889

16-Martin Gilbert, Neverd espair-: Winston S . Chuzrch11 1945-1965, (London, I988), p. 682.

17-R. Gerald Hughes, Britain, Germany and the Cold War The search for a European Détente 1949-1967,(New York: Routledge,2007).

18-V.M.Molotov, Results of the Berlin Conference, NEWS SUPPLEMENT,No.6. March 16. 1954, Printed in the U.S.S.R.

19-Vladimir Unkovski-Korica , The Yugoslav Communists' Special Relationship with the British Labour Party 1950–1956, Cold War History, DOI:10.1080/14682745.765864,2013 .

20-Winston S. Churchill, NEVER GIVE IN, The Best of Winston Churchill's Speeches, (London: Pimlico, 2004).

21-Young-joo, Jung, A natural harmony? Government, Business and British Interests in Southea4 Asia, 1945-1951, Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Warwick, March 2002.