اشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة

تصدر عن

مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية

مركز التنمية للدراسات والتدريب

العدد الخامس عشر

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد المرقم (٨٩١) لسنة ٢٠١٦

البريد الالكتروني al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

مكتبة الأمير

للتنضيد الطباعي والتصميم

بغداد ، باب المعظم ، قرب كلية الهندسة

أ.د. هادي كطفان شون	**أ.د. وفاء تركي عطية**
رئيس التحرير	**مدير التحرير**

هيأة التحرير :

١. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد / العراق
٢. أ.د. أفراح ياسين محمد الدباغ / جامعة صلاح الدين / العراق / إقليم كردستان
٣. أ.د مازن جاسم الحسني /جامعة واسط / العراق
٤. أ.د.موفق عبدالعزيز الحسناوي/ الجامعة التقنية الجنوبية / العراق
٥. د. سعيد جاسم علي الأسدي/ جامعة البصرة / العراق
٦. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور/ مصر
٧. أ.د. كمال عبدالله حسن / جامعة الأنبار / العراق
٨. أ.م.د. أمينة عبدالله سالم / جامعة حلوان / مصر
٩. أ.م.د. عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت/ العراق
١٠. أ.م.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق
١١. أ.م.د.عدنان كاظم الشيباني / جامعة المثنى / العراق
١٢. أ.م.د. مرتضى شنشول ساهي / جامعة ميسان / العراق
١٣. ا.م.د. حسن حسين صديق/ جامعة رانية السليمانية/ العراق/ إقليم كردستان
١٤. ا.م.د. محمد محي الدين صادق/ جامعة صلاح الدين/ العراق/ إقليم كردستان
١٥. أ.م.د. جوتيار عادل محمود /جامعة صلاح الدين/ العراق / إقليم كردستان
١٦. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري/جامعة الموصل/ العراق

خبير اللغة العربية / ا.م.د رحيم جلوب الكعبي

خبير اللغة الإنكليزية / أ.م. هدى عبد علي حطاب

سياسة النشر في المجلة

تدعو مجلة مركز التنمية للدراسات والبحوث جميع الباحثين والاكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

مجلة مركز التنمية للدراسات والتدريب مجلة شهرية محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات كافة (اللغة العربية وادابها، واللغة الانكليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والادارة والاقتصاد، والسياحة، والعلوم التربوية والنفسية، والعلوم السياسية، والاعلام، والفلسفة، وعلوم القران، واللغة الكردية، وسواها). وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيأة التحرير وجمع كبير من الاساتذة الخبراء في الاختصاصات العلمية كافة من داخل العراق وخارجه.

ملاحظات عامة

- ان لايكون البحث منشوراً في مجلة داخل العراق وخارجه او مستلاً او مقتبساً من كتاب او اطروحة او رسالة جامعية او منقولا من شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، على ان يقدم الباحث تعهداً خطياً بذلك يرفق مع البحث .
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية تتعلق بهوية المجلة.
- اشعار الباحث بقبول بحثه خلال مدة اقصاها شهر من تاريخ تسليم البحث.
- لايجوز للباحث ان يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيأة التحرير الا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير ويتم ذلك قبل اشعاره بقبول بحثه للنشر.
- يلتزم الباحث باجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة اليه وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لاتتجاوز (15) خمسة عشر يوماً.
- لاتعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ان لم تنشر .
- لاتلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط .
- على الباحث ان يرفق مع بحثه نبذة مختصرة عن سيرته العلمية .

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء كاتبيها وليس بالضرورة أن تعكس وجهة نظر المجلة

ضوابط النشر في المجلة

ترحب مجلة إشراقات تنموية بنتاجات السادة الباحثين من داخل العراق وخارجه وتقوم بنشر بحوثهم في الاختصاصات الإنسانية وفقاً للقواعد الأتية :

١- أن تحتوي الصفحة الاولى من البحث على :

أ- عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية .

ب-اسم الباحث باللغتين العربية والإنكليزية ، ودرجته العلمية ، وشهادته ، والتخصص الدقيق .

ت-بريد الباحث الالكتروني .

ث-ملخصين : احدهما باللغة العربية والأخر باللغة الإنكليزية بحجم خط (12).

ج-مفاتيح الكلمات (keyword) باللغة العربية والانكليزية ، وتدرج في الصفحة الأولى من البحث بعد الخلاصتين.

٢- أن يكون مطبوعا على الحاسوب بنظام (word 2007) وتزود هيأة التحرير بنسخة من البحث مطبوعاً على نظام ورق (A4) مع قرص مدمج (CD) يتضمن مادة البحث.(لا يتجزأ البحث بأكثر من ملف على القرص).

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (25) صفحة من الحجم (A4) .

٤- أن لا يقل عدد الأسطر في الصفحة الواحدة عن (30) ثلاثين سطراً .

٥- أن يكون البحث سليماً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية مع مراعاة الدقة في الأسلوب بشكل صحيح .

٦- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الاتي:

أ- اللغة العربية : نوع الخط (Simplified Arabic) وحجم الخط (14).

ب- اللغة الإنكليزية: نوع الخط (Times New Roman)عناوين البحث بحجم (16).

ت- الملخصات بحجم (12) ، أما فقرات البحث الأخرى بحجم (14).

ث- استخدام معالج النصوص.

٧- يلتزم الباحث بالشروط العلمية المتبعة في كتابة البحوث العلمية من حيث الترتيب وتنظيم البحث بمصادره وهوامشه بالنظام التلقائي (تعليقات ختامية) في نهاية البحث بحجم (12)، كما يجب مراعاة وضع الخرائط والصور والجداول في مكانها أينما وردت في متن البحث.

كلمة العدد

بقلم أ.د.هادي كطفان شون
رئيس التحرير

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام علي المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى اله وأصحابه أجمعين، وبعد...

اعزائي القراء الكرام .. بداية اهنئكم بقدوم شهر رمضان المبارك اعادة الله عليكم وعلينا وعلى الامة الاسلامية بالخير واليمن والبركات، متمنين لكم كل الخير بهذا الشهر الفضيل وتقبل الله منكم ومنا صيامة وقيامة وكل عام وانتم بخير.

والحمد الله وبتوفيقه نطل عليكم في هذا الشهر الفضيل بالعدد الخامس عشر من مجلتكم (اشراقات تنموية) التي جاء كالعادة زاخرا بالدراسات العلمية الجيدة والمتنوعة، ليضيف ماسبقه من أعداد بحوثاً ودراسات تناولها باحثون أجلاء لتملئ الفضاءات البحثية في مجالات المعرفة المختلفة.

فبحوث ودراسات هذا العدد جاءت متنوعة بتنوع تخصصات واهتمامات باحثيها، ومتميزة برصانتها العلمية، وتطبيقها لأسس ومنهجية علمية سليمة، ونعاهدكم بان تستمر مجلتكم بدورها الرائد في اثراء المكتبة العراقية والعربية بكل ماهو جديد ومفيد من فروع العلم والمعرفة.

كما لا يفوتني أن أنتهز الفرصة بهذا الشهر المبارك لأدعو كل الزملاء الباحثين المتخصصين في الفروع الانسانية المختلفة لنشر بحوثهم ونتاجاتهم العلمية بمجلتكم (اشراقات تنموية)، وذلك طبقا لقواعد النشر المعلنة في المجلة وموقعها الإلكتروني، على وعد منا بأن نكون عوناً لكل باحث جاد مجتهد يرغب في نشر نتاج فكره وحصاد جهده، وأن نكون معين علم لكل باحث عن المعرفة التي تتصل بمجالات عمل المجلة.

وختاماً لا يسعني في هذه الكلمة الا ان اتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل الباحثين الذين تفاعلوا ودعموا المجلة منذ صدور العدد الاول وليومنا هذا، ولكم قرائنا الاعزاء .. والشكر الموصول لاسرة التحرير الذين عملوا وسهروا واعطوا من وقتهم وجهدهم في كل مرحلة من مراحل الاعداد والتجهيز لتصبح المجلة بين ايديكم.

ونسأل الله تعالى أن يكون عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم وأن ييسر لنا الاستمرار في عملنا هذا، فهو الموفق وهو المعين.

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
.١	التكنلوجيا الحديثة ودورها في بناء التربية المستدامة	أ.د.هادي كطفان الشون م.صدام حسين عباس	١٧-١
.٢	الدور الاجتماعي والسياسي للمؤسسة العسكرية في العهد الملكي	أ.د. ثناء محمد صالح م.م.حسين ابراهيم عداي	٥٨-١٨
.٣	تطور الحرف والصناعات الشعبية وامكانية تسويقها	أ.م.د.تماضر عبدالجبار ابراهيم	٧٩-٥٩
.٤	تعليم ثقافة التسامح ضرورة ملحة لبناء مستقبل واعد	أ.م.د.سرى طه ياسين أ.م.د. قتيبة عباس حمد	٩٤-٨٠
.٥	قراءة نقديّة في تدهور عالميّة اللغة، وسُبل معالجتها	د.عمّار الزويني الحسيني	١١٦-٩٥
.٦	المعلم المعاصر واعداده على وفق معايير الجودة	أ.م.د. ضرغام سامي عبدالامير م.م علي كاظم ياسين	١٤٦-١١٧
.٧	عادات العقل المنتجة وعلاقتها بالخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس اعدادي	أ.م.د آلاء سعد لطيف كريم الرواف	٢٠٣-١٤٧
.٨	تهذيب العادات العربية في القرآن الكريم	أ.م.د. شيماء ياسين الرفاعي م.د. منى ياسين الرفاعي	٢٥٧-٢٠٤
.٩	الحرف والمهن في الدولة العربية الاسلامية	د. فينوس ميثم د. زينة عبد الامير	٢٩٠-٢٥٨
.١٠	حقوق المرأة القيادية بين التراث والمعاصرة	أ.م.د. رحاب لفته حمود الدهلكي	٣٠١-٢٩١
.١١	المؤسسات الدينية ودورها في إثراء العادات والتقاليد في العراق خلال	أ.م.د. وائل جبار جودة م.د. أرشد حمزة حسن	٣٣٨-٣٠٢

	عهد المماليك ١٧٤٩-١٨٣١	م.د. طالب سلطان حمزة	
١٢.	التجارب الأنتخابية الوطنية في االعراق ١٩٢٥-٢٠١٠ دراسة تاريخية	أ.م. حسين كريم حمود م. فاضل جاسم منصور	٣٣٩-٣٥٣
١٣.	المعتقدات والعادات الشعبية في مواجهة حياة المدنية (مدينة الموصل أنموذجًا)	أ.م.د. علي احمد محمد العبيدي	٣٥٤-٣٦٣
١٤.	الوسائل الإعلامية المعاصرة ودورها في التربية المدرسية	أ.م.د. عذراء أسماعيل زيدان	٣٦٤-٣٨٨
١٥.	الرواسب اللغوية في اللهجات العراقية المعاصرة	د. سلمان ياسين عباس	٣٨٩-٤١٦
١٦.	الهوية الوطنية العراقية "الجذور الواقع التطلعات"	د. عباس علوان الشويلي	٤١٧-٤٣٣
١٧.	قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة	م.د. زينة عبد المحسن راشد	٤٣٤-٤٥٠
١٨.	العوامل المؤثرة في العملية التربوية التعليمية لرعاية الموهوبين وسبل الارتقاء بها	د.لمى سعدون جاسم د.سهى سعدون جاسم	٤٥١-٤٦١
١٩.	الصعوبات التي تواجه ترشيح المرأة العراقية في الانتخابات العامة (١٩٢٥- ٢٠١٨) دراسة تاريخية سياسية	د.كافي سلمان مراد الجادري	٤٦٢-٤٧٨
٢٠.	تطوير المناهج وطرق التدريس وفق معايير متطورة المجتمع العراقي انموذجاً	م. ايناس صادق حمودي	٤٧٩-٤٩٥
٢١.	الآثار القانونية المترتبة على مسؤولية	م.م احمد فاضل عباس	٤٩٦-٥٢٨

	المعلم المدنية تجاه التلاميذ		
.٢٢	دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة المدرس والطالب الجامعي	م.م. باسمة عبود مجيد م.م.سحر خليل إسماعيل	٥٢٩-٥٤٨
.٢٣	مفردات عامية اصلها من اللغة العربية	م.م. ايمان مطشر عاجل	٥٤٩-٥٧٥
.٢٤	وسائل الاعلام التربوي في العراق بين الواقع.. والطموح	م.م عبد الكاظم محمد سويد م.م محمد جابر كاظم	٥٧٦-٦٠٥
.٢٥	السكن العشوائي وتأثيرة على النظام الحضري للمدينه	الباحثة بشرى ياسين علي الدباس	٦٠٦-٦٢٦
.٢٦	Developing A Programme of Using Handouts For Teaching Grammar In Intermediate-School and Studying The Effectiveness	Dr. Sura Abbas Obaid	٦٢٧-٦٤١
.٢٧	الثنائيات الضدية في الشعر العربي القديم (عنترة ابن شداد نموذجاً)	أ.م. نور خالد محي الدين	٦٤٢-٦٧٣

التكنلوجيا الحديثة ودورها في بناء التربية المستدامة

أ.د.هادي كطفان الشون م. صدام حسين عباس

مستخلص البحث

تعد التكنلوجيا واحدة من مظاهر الحداثة وهي متنوعة وتتخذ اشكالا متعددة تحاكي الابداع وتسعى لضمان زيادة معرفة الانسان وتحسين ادائه وتعديل سلوكه،وبالتالي تعمل التكنلوجيا على صقل شخصية المتعلم وتهذيبها وتزويده بالمعرفة العلمية وبناء أفكاره وتهيئه متطلبات النجاح وفق مراحل دراسية أعدت وهي تتلاءم مع نمو العقلي والعمري. إن عالم التكنولوجيا عالم كبير اذا دخله الانسان سيجد الكثير من الاشياء التي تروق له، فلقد دخلت التكنولوجيا في كثير من مجالات الحياة، ويرى الباحثان ان التكلوجيا اتسع علميا في الآونة الاخيرة حيث شمل العديد من جوانب الحياة، ومن المتوقع فى الأعوام القادمة حدوث طفرات كبيرة فى مجتمعاتنا وخاصة المجتمعات التي تهتم بالعلوم وتطويرها، فالاختراعات العلمية الحديثة تنهال علينا دون توقف او ركود، ونجد أن العلم قد تطرق في كل شيء. ومن هنا لابد أن نعلم أن التكنولوجيا ليست محدودة على مجال معين، فأنت وفى أي مجال كنت عليك ان تكون على دراية بالتطورات العلمية التي تتعمق في المجال الذى تعمل فيه وعليك أن تكتسب خبرات جديدة دائما وأن يكون عملك سائرا على منهج علمي مدروس وهذا مما لاشك فيه سيساعدك كثيرا على النجاح، فأنت عضو في هذه الامة وأيا كنت فلك دور كبير و فعال . وتاتي اهمية البحث الحالي ليسلط الضوء على البناء المستدام للتربية الحديثة في ضوء مفهوم العولمة التي نعيشها في العصر الراهن، حيث اصبح الجانب التّكنولوجيّ من الجوانب الهامّة والأساسية في المجتمع، إذ أحدث تبدُّلاً وتحوُّلاً في مسيرة المُجتمعات على كافة الأصعدة الثقافية والسياسية والاجتماعية، لكنّه لا بُدّ من الإشارة إلى ضرورة رسم طبيعة العلاقة بين التّكنولوجيا والمُجتمعات لضمان اتّساق التقنية والحداثة مع قيم المجتمع، والوصول إلى حالة من التّكيف الواعي بينهما .

Abstract
Technology is one of the manifestations of modernity and is diverse and takes multiple forms that mimic creativity and seeks to ensure the increase of knowledge and improve the performance of human behavior and modify, and thus works technology to refine the character of the learner and refining it and provide him with scientific knowledge and build his ideas and prepare the requirements of success according to the stages of study prepared and is compatible with the development of mental and age. The world of technology is a great world. If the person enters it, he will find many things that appeal to him. Technology has entered many fields of life. The researchers see that the methodology has expanded scientifically lately. It has covered many aspects of life. Our societies and especially the societies that are interested in science and its development, modern scientific inventions to us without stagnation or stagnation, and we find that science has touched on everything. It is important to know that technology is not limited to a particular field. In any field, you have to be aware of the scientific developments that are deep in the field in which you work, and you should always acquire new expertise and work in a well-studied scientific approach. Will help you a lot to succeed, you are a member of this nation and you have a large role and effective. The importance of the current research to highlight the sustainable construction of modern education in the light of the concept of globalization, which we live in the current era, where the technological aspect of the important and fundamental aspects of society, has changed the transformation of the march of societies at all levels of cultural, political and social, The need to define the nature of the relationship between technology and communities to ensure that technology and modernity are consistent with the values of society and to achieve a state of conscious adaptation between them.

مشكلة البحث :

ان من اعقد الاشكاليات في عصرنا الحاضر واكثرها الحاحا عند الباحثين اغلبهم , هي ان الغوص و الخوض في مفهوم التربية عموما والتربية المستدامة بوصفها مطلبا عالميا حديثا يتصف بالتجديد بشكل خاص , ذلك ان التربية تهدف لبناء الانسان على اسس صحيحة تمكنه من تحقيق التكامل على مختلف الاصعدة في الحياة الانسانية , من هنا فانه يمكن القول انه تتلخص مشكلة البحث الحالي بالاجابة على التساؤلات منها مامفهوم التكنلوجيا الحديثة في عصرنا الحاضر ؟ وما الاسس التي تستند اليها من منظور علم الاجتماع ؟ وما الدور الذي يمكن ان تلعبه في بناء التربية المستدامة ؟ . ان نقطة الانطلاق الاولى لنظرية التنمية البشرية والمستدامة هي نقطة الانطلاق من مجرد التركيز على النمو الاقتصادي كمعيار شبه منفرد للتقدم الى ان يكون هذا النمو احد ابعاد عملية التنمية البشرية عن طريق بلورة اطار متكامل يشمل الهيكل الاجتماعي والبشري بجميع جوانبه . (الربيعي : ٢٠١٦ , ١٥)

فالتربية تعد من أهم وسائل المجتمع فهي تحافظ على أعرافه و نظمه ومعايره الاجتماعية . فدور التربية هو تنمية السلوك البشري وتطويره كي يتناسب مع ما هو سائد في المجتمع فهي تسعى لبناء شخصية الفرد علميا واجتماعيا وإعداده للقيام بدور فعال في المجتمع ضمن أهداف عامة واضحة المعالم , فالتكنلوجيا واحدة من مظاهر الحداثة وهي متنوعة وتتخذ اشكالا متعددة تحاكي الابداع وتسعى لضمان زيادة معرفة الانسان وتحسين ادائه وتعديل سلوكه ,

وبالتالي تعمل التكنلوجيا على صقل شخصية المتعلم وتهذيبها وتزويده بالمعرفة العلمية وبناء أفكاره وتهيئه متطلبات النجاح وفق مراحل دراسية أعدت وهي تتلاءم مع نمو العقلي والعمري . إن عالم التكنولوجيا عالم كبير اذا دخله الانسان سيجد الكثير من الاشياء التي تروق له ، فلقد دخلت التكنولوجيا في كثير من مجالات الحياة ، والتكنولوجيا تعنى التطبيق العلمي للعلوم التي تم التوصل اليها في جميع المجالات في الحياة ، فنجد أن التكنولوجيا الحديثة دخلت فى الصناعة والزراعة والتجارة والطب ..... الخ.

ولا تعنى التكنولوجيا الأجهزة والمعدات الثقيلة وان كانت جزءا من تمظهراته , ولكن المفهوم دائرته اتسعت ، فمثلا انت اذا اتبعت اسلوباً معيناً فى زراعة نبات ما وهذا الاسلوب اعتمد على قواعد علمية مدروسة , فأنت حينها قد قمت بتطبيق ضربا من ضروب التكنولوجيا , وان

كانت تخص الزراعة في هذا المورد ، وغيرها من الأمثلة التى يمكن أن أسوقها لك من حياتنا العملية .

ونحن نرى في الآونة الاخيرة اتساعا علميا شمل العديد من جوانب الحياة ، ومن المتوقع فى الأعوام القادمة حدوث طفرات كبيرة فى مجتمعاتنا وخاصة المجتمعات التي تهتم بالعلوم وتطويرها ، فالاختراعات العلمية الحديثة تنهال علينا دون توقف او ركود ، ونجد أن العلم قد تطرق في كل شيء . ومن هنا لابد أن نعلم أن التكنولوجيا ليست محدودة على مجال معين ، فأنت وفى أي مجال كنت عليك ان تكون على دراية بالتطورات العلمية التي تتعمق في المجال الذى تعمل فيه وعليك أن تكتسب خبرات جديدة دائما وأن يكون عملك سائرا على منهج علمي مدروس وهذا مما لاشك فيه سيساعدك كثيرا على النجاح ، فأنت عضو في هذه الامة وأيا كنت فلك دور كبير و فعال .

والنهضة لا تقوم بين ليلة و ضحاها ولكنها تحتاج لتخطيط دقيق وواسع ، وصبر طويل , فالبداية تكون بوضع خطة مدروسة تناسب وضع البلد الذي يسعى للرقى ولا بأس أن يتم الاستعانة بتجار الدول الاخرى او اصحاب رؤوس الاموال أو الاستعانة بخبراء من تلك البلاد ، ثم بعد ذلك يتم التقدير الزمنى الذى تستغرقه الخطط ودراسة المشكلات التي يتوقع ان تواجهنا ثم البدء بالتنفيذ دون توانى وسيكون التقدم بأذن الله . وان جزءا من ذلك يتعلق تحقيقه عن طريق تعلم وتطوير مهارات التفكير لدى الجيل الناشيء . (غانم : ٢٠٠٩, ١٤١)

إن العالم الغربي والعرب والمسلمين لهم دور كبير فى بحر العلم الواسع فلهم إنجازات لا حصر لها يشهد بها التاريخ فى جميع المجالات ، وإن كان ينتابهم شيء من الضعف بسبب البعد عن طريق الله – عز وجل – ، واكتفاءهم بالاستهلاك فقط في بعض الاحيان فالسبب يعود لقلة العمل والتطور في مجالات الحياة .

والمبدعون العرب والمسلمون لهم الشيء الكبير في مجال التطور الانساني ومنه التكنلوجي في نظرياتهم العلمية الكبيرة وهم كثر منهم : ابن سينا والادريسي وابن النفيس و ابن بطوطة والحسن بن الهيثم والبيرونى والخوارزمي – والغرب يطلقون اسم الخوازميات على العمليات الحسابية المعقدة والمهمة على صعوبتها الا انها ليست مستحيلة فكثير من الدول كانت فى عداد

الدول النامية ولكنها استطاعت النهوض و الخروج من دائرة الظلام واصبحت على رأس الدول المصنعة والمصدرة للتكنولوجيا أمثال : الهند ، دول النمور الاسيوية وماليزيا وغيرها .

اهمية البحث وحاجته :

ان البحث الحالي له اهمية كبيرة فهو يسلط الضوء على البناء المستدام للتربية الحديثة في ضوء مفهوم العولمة التي نعيشها في العصر الراهن , وواحدا من مظاهر العولمة التكنلوجيا , فالتربية مطلب الانسان الاول بل اهم مطالب الانسان التي يعمل جهارا نهارا على تحقيقها بطريقة قصدية او عفوية مبنية على الية متدربة مسبقا , ذلك ان التربية طريقة عيش ورؤية للحياة في ضوء متطلبات المعرفة , وهي اي التربية زيادة ونمو يحصل عليه الانسان باستمرار وهي كذلك رعاية وتنشئة ملازمة له يستند اليها في سبيل الارتقاء , والمعرفة تشمل كافة المعلومات والمعارف التي يستطيع الانسان الوصول اليها بقدرته الذاتية , مثل علوم الطبيعة , واللغة , والرياضيات , والفن , والتربية البدنية , وهي تؤكد على دور الحواس في اكتشاف المعرفة المحيطة بالإنسان ، كذلك النظر العقلي والتأمل والتفكر في الكون ومكوناته ، وهنا يكمن سحر وانجاز التكنولوجيا , فقد تحولت تلك الاشياء – التى لا قيمة لها عند البعض – مع كثير الافكار والتجارب والايدى العاملة الى اختراع لا يخلو منه مجال للعمل , فالتكنولوجيا حينما تدخل فى مجال معين تعنى أن نجمع كل الافكار التى طرحت فى ذلك المجال والتوفبق بينها و إخضاعها لليد العاملة و صنعها بطريقة ملائمة للوظيفة التى صنعت من اجلها .وان هذا الامر يستند الى استراتيجية الفلسفة البنائية التي تشدد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم . (عطية : ٢٠٠٩ , ١٣٣) .

وتعتبر التكنولوجيا سلعة من السلع فهناك من ينتجها و يوردها وهناك من يطور فيها وهناك من يقتصر دوره على الاستخدام فقط ، فالمصنع ليم الى الصناعة و التجارة . أو المنتج هو الذى يساهم فى انشاء او ابتكار او اكتشاف شئ جديد ويخرج جهاز مفيد تنتفع به البشرية ، وصناعة التكنولوجيا ليست حكرا على احد ولكنها تحتاج الى مواصفات خاصة وظروف معينة ، فصناعة التكنولوجيا تحتاج الى كم كبير من المعرفة العلمية كما تحتاج الى تمويل ضخم و معامل متطورة لاجراء التجارب اللازمة وكذلك اماكن للتصنيع واسواق للبيع ، كما يجب الاهتمام

بالمبدعين والمفكرين ورعاية الافكار الجديدة ، وتوفير المناخ المناسب للعمل من الراحة والمن والاستقرار . فالتكنولوجيا يجب ان تكون محدودة بحدود القيم والاخلاق التى علمها الله للخلق فى القرآن وفى هدى النبي – عليه الصلاة والسلام – ، فلو حادت التكنولوجيا عن ذلك الطريق فلابد للفساد ان ينتشر. فنحن نرى سلبيات التكنولوجيا والانتشار المعرفى و اثرالاستخدام السلبي في ذلك على القيم والعادات التى ورثتها الامم فكما يقال العلم سلاح ذو حدين ، فلو كانت التكنولوجيا محفوظة بالقيم والاخلاق لاستطعنا التخلص من السلبيات التى تكاد تفسد مجتماعتنا ، فعلى الانسان أن يحسن استغلال تلك النعمة التى منحها الله للانسان وان يشكر ربه على تلك النعمة ، ولا يعصى الله فيها حتى لا تصبح التكنولوجيا التى هى مصدر راحة الانسان حملا ثقيلا لا يتحمل تبعاته و تصبح نقمة مصدر شقاؤه في هذه الحياة .وقد اعتاد الناس ان يسخرون في بعض الاحيان ممن لا يتوقع ان يستجيب لذلك الطرح وهذه النظرة . (هيرنادي : ١٩٨٩ , ١٦٧)

ونحن نعلم جيدا ان التكنلوجيا وتمظهراتها المتنوعة تكاد تؤثر بشكل كبير في بناء التربية المتسدامة ذلك انها تؤسس لمنطق التطور الانساني في مجالات الحياة وهو ينعكس بشكل واضح على تنشئة الانسان وطريقة العيش فالتربية المستدامة غيرة النظرة السائدة التقليدية للانسان في ضوء الحداثة . و تتحدث الأدبيات التربوية عن هذا المفهوم في حدود قدرة المنظومة التربوية على توفير فرص التعليم والتدريب للجميع بصورة مستمرة ودائمة – أي القدرة على التعلم من أجل الحياة ومدى الحياة – بما يتلاءم والاحتياجات المتعددة والمتغيرة للتنمية المستدامة التي تعبر عن التغيير والقدرة على التأقلم والتعامل مع المتطلبات سريعة التغيير في بيئات معولمة ومرنة وقابلة للتجديد والتغيير والتحول بما يمكنها من تحقيق أهدافها المنشودة المعلنة. أكد الفصل السادس والثلاثون من قمة الأرض عام ١٩٩٢م على أهمية الدور المحوري الذي تلعبه التربية والتكنلوجيا في تحقيق التربية و التنمية المستدامة وضرورة إعادة توجيه التربية لخدمة هذه التنمية التي تشترك فيما بينها حول التعليم في أنه المتغير الأهم في تحقيق التنمية المستدامة وأهمية إسهام الجميع في هذا التعليم باعتباره حق من الحقوق الأساسية للإنسان والتأكيد على أهمية تجويده وتحسين نوعيته بالنظر إلى البعد البيئي في برامج التعليم، وكل ذلك لا يتحقق إلا من خلال استدامة المتغيرات والعوامل الفاعلة في هذه التنمية. يشير المختصون

إلى أن كسر حاجزي المكان والزمان من أهم المتطلبات لتحقيق التربية المستدامة التي تهدف إلى الارتقاء بحياة الأجيال القادمة من خلال تحقيق التنمية الاقتصادية وتحسين الظروف الاجتماعية على اعتبار أن التربية بجميع أشكالها ومستوياتها تعد من أقوى الأدوات الفاعلة لإحداث التغيرات المطلوبة لتحقيق التنمية المستدامة , ان من المسلمات الاساسية لحياة العصر هو الارتباطي الصميمي بين تطور المجتمع بتطور حاجاته . (البدري : ٢٠١١ , ٨) كما أن العقد العالمي للتربية من أجل التنمية المستدامة ٢٠٠٥/٢٠١٤م للأمم المتحدة ارتكز على ضرورة توفير التعليم والتدريب للجميع مدى الحياة وتجويد نوعيته وإعادة توجيه البرامج التربوية والتكنلوجيا الحديثة بما يتناسب مع التغيرات السريعة في عملية بناء الوعي والفهم الاجتماعي للتنمية المستدامة . تأتي أهمية التربية المستدامة Sustainable Education في استمرارية التجديد في مجال التعلم والتعليم وقدرتها على تزويد المنتفعين بالكفاءات والخبرات المتجددة التي تسهم في تحسين فرصهم في التوظيف والحراك الاجتماعي الذي يتطلب وجود رؤى واستراتيجيات تربوية تجديدية تؤكد على تكامل جميع الخبرات التعليمية النظامية وغير النظامية وتوفير فرص التعليم النوعي والتدريب العالي بما يمكن من توسيع الاستثمار التعليمي ونشر المعرفة للجميع دون قيود مؤسسية أو مكانية بعد اعتماد مناهج تزيد من مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مختلف جوانبها الاجتماعية الاقتصادية والبيئية. واضرب لك مثالا لو افترضنا اننا نريد صنع سيارة فإننا نحتاج الى خبراء فى الميكانيكا لتصميم محركات السيارة و سنحتاج الى مهندسي كهرباء لتصميم الدوائر الكهربية المتعلقة بالبطارية والاضاءة وسنحتاج الى خبراء فى علم التصادم لتحقيق الامان الافضل للركاب و سوف نحتاج ايضا الى دراسات طبية لتحقيق الراحة الافضل للركاب من حيث مثلا استقامة الظهر ووضع الرؤية وخبير الكمياء له دور فعال فى تطوير البطارية و صناعة الاطارات والمهندس الالكترونى الذى يضفى بمجاله الكثير على تلك الأله مثل الكاسيت او خاصية مانع الانزلاق ABS)) أو جهاز التحكم عن بعد ، وغير ذلك من العلوم التى تتكاتف معا لتكون مزيجاً مفيداً تنتفع به البشرية , وتتحقق به التربية والتنمية المستدامة بما يحقق ارتقاء الانسان وبناء خبراته . ولو أخذنا مثالا اخرا في مجال الرياضة كمثال نجد أن العلم قد وضع أسسا وقواعد حديثة للرياضيين ، فمن دراسة جسم الانسان وحركاته وسلوكه تمكن العلم من التوصل لبعض التمارين التى تعين الرياضى على أداء أفضل

، كما قدمت له العلوم الميكانيكة والحركية أجهزة رياضية متنوعة مثل المشاية التي تمكنه من الجري دون ان يتحرك اي مسافة للأمام وكذلك العجلة الثابتة . ولعل ذلك نتيجة لكم هائل من المعرفة توصل اليها الانسان في العصر الحديث منذ بدء الثورة الصناعية ، حيث قام الانسان بالعديد من التجارب لا ثبات نظرية ما او لاكتشاف شيء جديد ، وهذه الاكتشافات والتجارب ما هي الا احدى الحلقات الصغيرة فى سلسلة العلم الطويلة فكلما توصلت الى حلقة تبين لك ان العلم ما زال مفتوحا وان كثير من الحلقات العلمية مفقودة فكلما بحثت زادت الامور تعقيدا ، وتبين من ذلك ضعف الانسان امام قدرة الخالق – جل شأنه , ولقد ادى انفصال العلوم عن الفلسفة الى بروز ظاهرة العلم بمعناه الحقيقي وتغييرت الية التفكير في اطار ذلك ببروز التفكير القائم على البحث العلمي , . (الزغلول : ٢٠١٤ , ٢٣)

من تجليات التكنلوجيا واثرها في التربية المستدامة :

من تجليات التربية والتعليم اعادت النظر للمناهج التربوية بكل الجوانب عن طريق معرفة الاسس النفسية , (سليم : ٢٠٠٤ , ٣١) وعندما تم اكتشاف الذرة ظن العلماء انها نهاية المطاف المادي و حينما تعمقوا اكثر في هذه الذرة تبين لهم انها تتكون من جسيمات اصغر فاصغر، ونفس الشيء حدث في اكتشاف الفضاء الخارجي وفى جسم الانسان وما الى ذلك ، واختصر ذلك قائلا ما من اكتشاف جديد الا ويتبعه الاف الاكتشافات الجديدة .

مثلا الحاسوب (الكمبيوتر) ذلك الجهاز العجيب الذى ابدعت فيه عقول البشر (وانوه ان جميع الاختراعات البشرية ما هي الا دليل قدرة الله فهو الذى ابدع العقل البشرى وهو الذى مهد للإنسان التفكير في كل هذه المخترعات يقول تعالى عن قدرته } ويخلق مالا تعلمون { فما من شيء على هذه الارض او في هذا الكون الا يسير بقدرته وبعلمه – سبحانه وتعالى عما يشركون –) .==========

فالحاسوب عبارة عن مزيج من المواد الكيميائية و النظريات الفيزيائية والعلاقات الرياضية المعقدة ، ذلك المزيج الذى ابدع ذلك الجهاز وهذه المكونات لم تنشأ جملة ومن فرد واحد ولكنها تمت على فترات متباعدة ومراحل متعاقبة وبعد تجارب كثيرة ، تم جمع هذه التجارب والاكتشافات و التوفيق بينها واخضاعها للعامل التكنولوجي والتطور المعرفي .

فالجهاز يعمل بالكهرباء التي تم اكتشافه قبل الحاسوب – وأعنى بذلك انه لولا اكتشاف الكهرباء ما اخترعنا الحاسوب – ولو تعمقنا في مكونات الحاسوب والتغيرات التي طرأت عليه منذ اكتشافه حتى الان فلن ينتهى بنا الحديث ، ولكن المهم ان ذلك الجهاز وصل الينا في شكله المعتاد بعدما طرأت عيه الكثير من التغيرات والتطورات المعقدة التي شاركت فيها اكثر من يد واكثر من عقل فكم عالم وكم مهندس ادخل فكرة جديدة على هذا الاختراع ، والتطور لازال مستمرا والمجال مفتوح لكل انسان ، ولكم اتمنى ان يكون للمسلمين الدور الاكبر في هذا المجال .

وقبل ان انهى حديثي عن الحاسوب اريدك ان تتخيل معي لو أننا انتقلنا بالة الزمن الى احدى العصور التليدة بجهاز كمبيوتر والتقينا مع احد علماء ذلك العصر المبدعين ، ثم اخبرته أن ذلك الجهاز يتكون من السيليكون الذى هو المكون الأساسي للرمل ومن البلاستيك الذى يستخرج من الزيت (البترول) ومن كذا وكذا ثم أحضرت له كل تلك المواد ثم اخبرته أن هذه المواد هي التي يتكون منها الحاسوب فلن يستطيع بعقليته ان يتخيل ذلك –حتى لو كان ذو عقلية تخيلية بعيدة – ذلك لأنه يفتقد الكثير من الحلقات العلمية التي تحدثنا عنها سابقا .

والاتصالات اللاسلكية من اهم التغيرات التي احدثتها التكنولوجي الحديثة والتي جعلت العالم كله عبارة عن قرية صغيرة ،فمن أهم تطبيقات اللاسلكية : الهاتف المحمول والتلفاز والانترنت ويعتبر كلا منهم مجال خاص يتسع الحديث فيه .

ونشاهد ذلك التطور التكنولوجي ايضا في مجال الميكانيكا التي غيرت العالم فعملت على تسهيل المواصلات و سرعتها وازالت حمل ثقيل كان يقع الانسان في المصانع وابعدت عنه مخاطر كثيرة اثناء عمليات التصنيع الصعبة وخاصة في درجات الحرارة العالية كما في افران انتاج الحديد ، ولعل من اهم الاختراعات الميكانيكية : الطائرات والصواريخ التي تحمل الاقمار الصناعية وكذلك السيارات والمعدات الثقيلة كالرافعات والجرارات وغيرها.

ومن المهم ان اقول ان جميع فروع العلم لا تتجزأ و لا تنفصل فكل فروع العلم حلقة متصلة متكاملة و إن كان لكل مجال رجال متخصصون , واضرب لك مثالا لو افترضنا اننا نريد صنع سيارة فإننا نحتاج الى خبراء فى الميكانيكا لتصميم محركات السيارة و سنحتاج الى مهندسي كهرباء لتصميم الدوائر الكهربية المتعلقة بالبطارية والاضاءة وسنحتاج الى خبراء في علم

التصادم لتحقيق الامان الافضل للركاب و سوف نحتاج ايضا الى دراسات طبية لتحقيق الراحة الافضل للركاب من حيث مثلا استقامة الظهر ووضع الرؤية وخبير الكيمياء له دور فعال في تطوير البطارية و صناعة الاطارات والمهندس الإلكتروني الذى يضفى بمجاله الكثير على تلك الألة مثل الكاسيت او خاصية مانع الانزلاق ABS)) أو جهاز التحكم عن بعد ، وغير ذلك من العلوم التي تتكاتف معا لتكون مزيجاً مفيداً تنتفع به البشرية .

فالتكنولوجيا حينما تدخل في مجال معين تعنى أن نجمع كل الافكار التي طرحت في ذلك المجال و التوفبق بينها و إخضاعها لليد العاملة و صنعها بطريقة ملائمة للوظيفة التي صنعت من اجلها .

وتعتبر التكنولوجيا سلعة من السلع فهناك من ينتجها و يوردها وهناك من يطور فيها وهناك من يقتصر دوره على الاستخدام فقط ،

فالمنتج هو الذى يساهم في انشاء او ابتكار او اكتشاف شيء جديد ويخرج جهاز مفيد تنتفع به البشرية ، وصناعة التكنولوجيا ليست حكرا على احد ولكنها تحتاج الى مواصفات خاصة و ظروف معينة ، فصناعة التكنولوجيا تحتاج الى كم كبير من المعرفة العلمية كما تحتاج الى تمويل ضخم و معامل متطورة لاجراء التجارب اللازمة وكذلك اماكن للتصنيع واسواق للبيع ، كما يجب الاهتمام بالمبدعين والمفكرين ورعاية الافكار الجديدة ، وتوفير المناخ المناسب للعمل من الراحة والمن والاستقرار . (عبيد : ٢٠١١ , ٣١) .

فى هذه المقدمة تجولت قليلا حول مفهوم التكنولوجيا وتطبيقاتها وذكرت بعض المثلة من حياتنا لذلك ،ولكنى سأكمل حديثى بالحديث عن التكنولوجيا الرقمية أو تكنولوجيا الحواسيب كما يقال ، فالحق أن هذا المجال العلمى يشهد تغيرات يصعب تقديرها ، ففى كل لحظة نجد كثير من المخترعات تخرج للعالم لكى تزيده تقدما .

اهمية التكنلوجيا في التربية المستدامة والتعليم :

أدى التطور التكنولوجي إلى حدوث تغيير ملحوظ في جميع مجالات الحياة، وأصبحت ضرورة ملحة من ضروراتها، خاصة في المجال التعليمي، كالهندسة والطب وغيرها من المجالات، وقد تعرض المجال التعليمي لحدوث انقلاب جذري نتيجة لدخول التكنولوجيا والوسائل الحديثة فيه،

ودفع ذلك إلى قيام المؤسسات التعليمية بالتسابق من أجل توفير جميع الطرائق التكنولوجيا الحديثة، والتي لها دور كبير في مساعدة الطلبة على التعلم بطرائق أسهل وأبسط .

ان أهمية التكنولوجيا في التعليم لها صور متعددة واشكالا متنوعة , فللتكنولوجيا في مجال التعليم أهمية كبيرة وتتلخص فيما يلي: لها أهمية كبيرة في أنها تقوم بدور المساعد للمعلم، ويكون ذلك من خلال توجيهه الوجهة الصحيحة في طريقة عرض المادة، وتوصيلها للطلبة بطريقة سهلة وواضحة، مما يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على استقبال المعلومة بشكل أبسط وأسرع، مقارنة بالطرائق التقليدية المستخدمة في المجال التعليمي، مما يؤدي إلى مساعدتهم في الحصول على تحصيل علمي أعلى من أي وقت مضى، فضلا عن المتعة التي يحصل عليها الطالب عند دراسته بوسائل وطرائق حديثة ومتطورة.

وانه يمكن القول انه عندما يستخدم الطلبة وسائل تكنولوجيا حديثة كالكمبيوتر، يكون الهدف من استخدامه هدفاً علمياً بحتاً، وذلك من خلال استعماله كمرشد ومعلم الكتروني، فيعمل على مساعدتهم من خلال البرامج المتنوعة والوظائف المختلفة التي يقوم بها، فضلا عن ذلك تؤدي إلى اكتساب المواهب الجديدة، وتنمية وتقوية القدرات العقلية في المواضيع العلمية المختلفة، فضلاً عن الدور الكبير الذي يقوم به الإنترنت والذي يتيح للطلبة المشاركة في العديد من الأنشطة التعليمة المتنوعة، وذلك عن طريق عملية تبادل المعلومات والبحث عنها بكافة الوسائل .

و تعد التكنولوجيا مصدراً رئيساً في الحصول على المعلومات الوافرة، التي يحتاج لها كل من المعلم والطالب، ففي الوقت الحاضر أصبح الإنترنت، من أهم المصادر التي يتم الحصول على المعلومات المتنوعة من خلاله، كالحصول على الموسوعات والقواميس والخرائط وغيرها من التطبيقات المهمة والضرورية في مختلف المجالات، فهذه التطبيقات لا يمكن الحصول عليها من خلال الطرق التقليدية المختلفة ، وتكمن أهميته في أنه يوفر الكثير من الوقت والجهد عند البحث عن المعلومات التي يحتاج لها.

فضلا عن ذلك تعد التكنولوجيا مصدر مهم في عملية التخاطب ما بين الطالب والمعلم، وذلك من خلال التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة والأماكن الأخرى المخصصة للحديث، فيتمكن الطالب من الحديث مع معلمه وهو جالس في بيته أمام شاشة الكمبيوتر

الخاصة به، و قدرتهم على الحوار والنقاش فيما يتعلق بالمواضيع العلمية، وفي هذه الحالة تقوم التكنولوجيا على ربط الطلاب بالمعلمين، كما تربط المعلمين مع بعضهم البعض.

توفر التكنولوجيا ميزة التعليم الذاتي، وذلك من خلال توافر الأقراص التعليمية، التي تتيح للطالب الدراسة والحصول على المادة التي يريدها وهو جالس في منزله . وما ذكر ليس الا فيضا من غيض وللباحثين والدارسين الخوض في غمار ذلك فالمجال لا يتسع لذلك .

الاثار والسلبية الايجابية التكنلوجيا على التربية المستدامة والتعليم :

يَشهد القرن العشرون والواحد والعشرون ثورةً في التّكنولوجيا، ذلك انها أصبحت تُسيطر بشكل كبيرٍ على الحياة اليوميّة وتدخل في كلّ تفاصيلها، سواءً في الحياة العَمَليّة أو العِلميّة، حتى وصل الحال إلى الاستغناء عن بعض الأدوات التقليديّة والاستعاضة عنها بأدواتٍ إلكترونيّة أو تِقَنيّة من نتاج ثورة التكنولوجيّا.

واستمد العصر الحاضر لقب عصر التقنيّة والتّكنولوجيا انطلاقاً من غزو التّكنولوجيا جميع مَناحي الحياة، وعلى كافّة الأصعدة؛ إذ لم يقتصر على التّواصل فحسب، بل امتدّ ليُصبح أحدَ وسائل التّعليم الأساسيّة، والعمل، وأكثر بكثير ممّا كان عليه في السّابق، إذ إنّ انتشاره كان مَحدود النّطاق، إلّا أنّ دائرته بدأت تتّسع حتى ضَمّت جميع مَناحي الحياة الإنسانيّة. تُعرف التّكنولوجيا بأنّها علم يُعنى بدراسة مجموعة من الصّناعات والفنون والحِرف، وكل ما يمّت لها بِصِلةٍ من وسائلَ وموادٍّ، وكلمة Technology أصلها إغريقي وتُقسم إلى قسمين: techno ومعناها فنّ ومهارة اكتساب الأشياء، أمّا Logia فهي تعني طريقة التّعبير، وبذلك كلمة تكنولوجيا مُجتمعةً معناها التّعبير عن طريقة اكتساب الأشياء ., ويُمكن تعريف التّكنولوجيا أيضاً بأنّها إيجاد الطّرق لتحويل المعلومات والموارد للحصول على قيمٍ مُحدّدة.

في العصر الحالي يرتبط مَفهوم التّكنولوجيا ارتباطاً وثيقاً بالتقدّم التقنيّ والإلكترونيّ الذي شهده العالم، وأصبح يعتمد في إنجاز الصّناعات والفنون التي يُعبّر عنها مُصطلح التّكنولوجيا على وجود أجهزة إلكترونيّة مُتطوّرة. إيجابيّات التّكنولوجيا من إيجابيّات التّكنولوجيا في العصر الحديث ما يأتي: مَنحت الإنسان الشّعور بالحريّة، فبات من السّهل أن يحصل الإنسان على ما يشاء وقتما يُريد. إتاحة الفرصة للتّواصل وتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، وفتحت أبواباً

للنّقاش والحوار مع مختلف الأطياف والتّوجهات في شتّى المواضيع. نتيجة ولقد اظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات كنتيجة طبيعية للتطورات والتجديدات التي حدث في ضوء التكنلوجيا الحديثة . (عباس : ٢٠٠٩ , ٦٧)

ان استحداث مفهوم التّجارة الإلكترونيّة، وتيسير عمليّات البيع والشّراء وتبادل العُملات عن طريق الإنترنت. أثبتت أنّها أفضل من حيث التّكلفة، فساهمت في تحسين الإنتاجيّة، ممّا أدّى إلى رفع أجور العاملين. وساهمت في تقديم الخدمات الحكوميّة عن بعد ، فأدّت إلى توفير الوقت والجهد , وأوجدت خدمة التعلُّم عن بُعد، وفتحت مجالا واسعاً أمام البحوث العلميّة. وقد ساعدة على سرعة إنجاز المَهام في أيّ وقت على مدار اليوم والعام , و بنت جسراً لتقريب المسافات وجعل العالم قرية صغيرة , واستحداث وظائف جديدة ، مثل برمجة وتطوير مواقع الويب والمعدّات , واستخدام وسائل التّكنولوجيا في الإعلام عن طريق معرفة آخر الأخبار والتّفاصيل مهما تباعدت المسافات ، وذلك بما أوجدته الصّحافة الإلكترونيّة من خدمة مُتابعة الأحداث أولاً بأول , .

وسلبيّات التّكنولوجيا كثيرة وواضحة يمكن ان تلخص بكلمتين سوء الاستخدام , ومن السّلبيات التي تنتج عن التّكنولوجيا ما يأتي: ادمان التّكنولوجيا؛ إذ تسبّبت التّكنولوجيا وغزوها للحياة اليوميّة للأفراد بعدم القدرة للاستغناء عنها. وقد إزالة حواجز الخصوصيّة، حيث إنّه وبتطوّر التّكنولوجيا أصبحت عمليّات الاختراق أكثر تطوّراً.

ومن السلبيات انه ادت الى ميل الأشخاص للانطوائيّة والعزلة، وتراجع التّواصل مع الأصدقاء والعائلة. والاستخدام المُفرِط للتّكنولوجيا يُؤدّي إلى خللٍ في نموّ الجهاز العصبيّ عند الأطفال. وتراجع الحرف اليدويّة واللّمسات الفنيّة على المصنوعات. ومن السلبيات اكتساب بعض العادات العنيفة من الألعاب الإلكترونيّة. واندثار الصّحافة الورقيّة في ظلّ وجود الصّحافة الإلكترونيّة التي تتميّز بسرعة نقل الخبر. و صعوبة التحقّق من المعلومات والأخبار نتيجة تعدّد المَصادر وسرعة الانتشار. ومن السلبيات الاضرار الصحيّة نتيجة إدمان التّكنولوجيا وتوفّرها في متناول الفرد طوال الوقت. والكسل والسُّمنة. وعدم وجود عدالة في التّعليم نتيجة طغيان التّكنولوجيا على العمليّة التعليميّة، ممّا أدّى إلى ظلم بعض المناطق الفقيرة التي لا تتحمّل تكلفة الأجهزة. وهيمنة بعض الحضارات واللّغات على الأخرى، حيث باتت الثّقافة الأمريكيّة هي السّائدة بين الشّباب.

ومن السلبيات الخطيرة جدا تطوّر الأسلحة بانواعها ومنها اسلحة الدّمار الشّامل بحيث أصبح تدمير العالم أمراً مُمكناً.

وهذا الامر بمجمله يتعلق بخصائص التكنلوجيا ومكوناتها ومقوماتها , فهي اعطت للتطور السرعة والامكانية لتحقيق ذلك في ضوء محددات الزمان والمكان , فالتّكنولوجيا تتماز بالخصائص الآتية: سلاسة النّظام: حيث تم اختصار العمليّات المُعقّدة في عمليّات بسيطة، فضلا عن إنجاز مَهام مُتعدّدة في وقتٍ واحدٍ. ومن خصائصها العالميّة والتّجانس: ترتبط التّكنولوجيا بالحياة العامّة والخاصّة للأفراد والجماعات.والازدواجية : حيث بإمكانها أن تكون ذات مَنافعَ ومضارٍّ في نفس الوقت. وقد تأسّست وفق قواعد علميّة دقيقة. ومكونات التّكنولوجيا تتكوّن التّكنولوجيا من كلّ ممّا يأتي: المعدّات (Hardware). والبرمجيّات (Software). وقواعد البيانات (Database). وشبكات الحاسوب (Networks) . العمليّات (Procedure). ومُقوّمات التّكنولوجيا فانه يجب أن تمتاز التّكنولوجيا بعدد من المُقوّمات حتّى تتمكن من أداء المَهام كما يجب: منها , عمليّة نقل دقيقة وسريعة للبيانات؛ فمليارات العمليّات التي تتمّ حول العالم خلال اليوم يجب أن تتّصف بالدّقة والسّرعة. وسعة تخزينيّة عالية وسرعة وصول للبيانات.و التّواصل السّريع بين الإنسان والحاسوب، وبين الحواسيب بعضها البعض. والمُساعدة في صنع القرار. وسلاح تنافسيّ بين الأمم؛ وحيث أصبح مِعيار قوّة الأمم ما تتّصف به من مواردَ تقنيّةٍ عالية.

اثر التكنلوجيا الحديثة على المجتمع والتربية المستدامة :

تُعرّف التّكنولوجيا بأنّها توظيفُ المعارف العمليّة لتحقيق حاجات الإنسان ورغباته وتطوير المجتمع. نتاج استثمار المعرفة: تُعرّف التّكنولوجيا بأنّها الأنواع والوسائل المختلفة التي تُستخدم لتحقيق اللوازم الضرورية لتيسير حياة الإنسان وراحته وضمان بقائه. استخدام نتاج استثمار المعرفة: تُعرّف التّكنولوجيا بأنّها جميعُ الطّرق التي تُساعد الأفراد في اكتشافاتهم واختراعاتهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم. ويُعرّف بعضُ العلماء التكنولوجيا بشقيّها المادي والفكري اللذان يتكاملان ويمتزجان بحيث يؤديان لمعنىً مُتكاملٍ لمفهوم التّكنولوجيا؛ حيثُ يشملُ الشقّ الماديّ جميعَ المعدّات والآلات، ويشملُ الجانب الفكريّ القواعد والأسس المعرفية التي تقود للإنتاج .

وانه يمكن القول ان أثر التكنولوجيا على المجتمع صاحَبَ استخدام التّكنولوجيا تأثيراتٌ كثيرةٌ على المجتمع بكافة أفراده وفئاته، ولا شكّ أنّ التّأثيرات هذه تنقسمُ ما بين تأثيراتٍ إيجابيةٍ وسلبيّة؛ حيثُ يرجعُ أثرها للكيفية التي يستخدمها بها الفرد. والأثر الإيجابي للتكنولوجيا على المجتمع تسهيل الحياة اليومية للأفراد وتيسيرها؛ إذ يستطيع الفردُ إنجاز أعمالٍ كثيرةٍ في وقتٍ وجهدٍ قليلين وبسرعةٍ كبيرة، كما ارتبطت كثيرٌ من أعمال الأفراد وتحرّكاتهم وتوّجهاتهم وتعاملاتهم المالية والحكومية وتعليمهم وأبحاثهم ومتابعاتهم للأخبار والأحداث والكثير من التّفاصيل بالتّكنولوجيا التي سهّلت عليهم القيام بها بطريقةٍ لم يكونوا ليفعلوها لو لم تكن التّكنولوجيا موجودةً لديهم . وتقريب الشّعوب واختصار المسافات بينهم؛

إذ ساعدت التكنولوجيا على جعلِ العالم يبدو كقريةٍ صغيرة، فيتعارف النّاس دون الحاجة للسفّر فيكوّنون علاقاتٍ وصداقاتٍ من مختلف أنحاء العالم. تطوير ثقافة الأفراد وتوسيع مداركهم، وإبقائهم متابعين لأحداث العالم جميعها دون أيّ أعذارٍ تَحُول بينهم وبين المجتمعات الأخرى. وتطوير قدرات الأفراد عبر إتاحة وسائل التّعلم كافة؛ كتعلّم اللغات، وتعلّم برامج التّصميم مثلاً. وتقريب الآراء ووجهات النّظر؛ من طريق إتاحة التّكنولوجيا للتواصل المُجتمعي؛ الأمر الذي ساهم بشكلٍ كبير في التّعرف على آراء ونظريّات الطرف الآخر، وأسلوب تفكيرهم والتّعامل معهم، فتزيد خبرتهم وعلمهم وطريقة تعاطيهم مع المشكلات. وتطوير جوانب الاقتصاد والطبّ والتّعليم؛ ممّا يؤثّر إيجاباً على المُجتمع وبنيته.

ومن الأثر السلبي للتكنولوجيا على المجتمع تقليل التّواصل الفعلي بين الأفراد؛ حيثُ حلّت المكالمات الهاتفية عن بُعد والرّسائل النّصية مكان التّواصل الفعلي عن قرب، مما أدّى لتغيير جذري في مفهوم التّرابط والتّماسك العائلي القائم على العون والمساعدة، وقد قال الكاتب ألفن توفلر (بالإنجليزية:Alvin Toffler) في كتابه الموجة الثالثة: (لقد جلبت لنا الحضارة نمطاً عائليا جديداً، وغيّرت طرق العمل، والحب والمعيشة، وظهر اقتصاد جديد نتج عنه مشاكل سياسية جديدة، وفي خلفية كل ذلك تبدّل وعي الانسان). وانتشار الكُتب والصُّحف والمجلات الرّقمية، وحلّها مكان الوسائل التّقليدية؛ ممّا أثّر على أساليب التّعبير والكتابة. وزيادة متطلّبات الحياة التي يجب على الفرد توفيرها واقتنائها؛ مما يُكلّف الأفراد حِملاً جديداً لتوفير هذه الإمكانيّات، فلم يكن من الضّروري سابقاً اقتناء العائلة للتلفاز والأدوات التكنولوجيّة الخاصة

بأعمال المنزل، بَيدَ أنّه لا يُمكن لأيّ عائلةٍ احتمالَ غياب هذه الأجهزة. وزيادة الطّلب على مصادر الطّاقة الكهربائية؛ حيثُ لا تَعملُ معظم أدوات التّكنولوجيا إلا بالطّاقة الكهربائية؛ ممّا أدخل المُجتمعات في أنماط حديثة من الاستهلاك.

وقد أدّى انتشار التكنولوجيا إلى توفير موادّ تعرض العنف بين الأفراد في المجتمعات سواء أكانت مُسلسلات أم ألعاباً إلكترونيّة موجّهة للكبار والصّغار، ويتأثّر الصّغار بشكلٍ كبيرٍ بهذه الألعاب والمسلسلات الكرتونية التي تعرض العنف بأسلوبٍ مباشر أو غير مباشر؛ مما يؤثّر على سلوكياتهم . وابتعاد الأفراد عن المجتمع؛ مما يُرغّبهم في العزلة عن مُجتمعهم. الإدمان على الإنترنت؛ حيثُ يزدادُ عدد مستخدمي الإنترنت يوماً بعد يوم، ويصلُ الكثير منهم لمرحلة الإدمان على استخدامه؛ مسبّباً لهم كثيراً من المشاكل الأسرية والصحيّة والمُجتمعية . , وتيسير الطريق أمام من يريد ممارسة السلوكيات الخاطئة كإدمان المُخدّرات؛ حيثُ تعزلهم عن النّاس وتجعلهم في حالة هروبٍ من الواقع الحقيقي، وتخلقُ لهم واقعاً افتراضياً؛ ممّا يزيد حياة الفرد تعقيداً ويوقعه في مشاكل لا حصر لها. وتعطيل قدرات العقل؛ إذ كلما زاد اعتماد الإنسان على أدوات التّكنولوجيا كالحاسوب، كلّما قلّ بالتالي استخدامه لعقله وذاكرته؛ الأمر الذي سيؤدّي لشلّ القدرة على التّفكير وتعطيل قدرات العقل في مراحل مُتقدّمة. تعويد الإنسان على الاتّكال؛ حيثُ يستطيع المرء الحصول على المعلومات بخطوات قليلة مُختصرة، ممّا أدّى إلى حبس القدرات الإبداعية والحدّ منها. زيادة نسب البطالة؛ وذلك بسبب ازدياد استخدام التّكنولوجيا في مجالات الصّناعة والزراعة، ممّا أدّى إلى الاستغناء عن بعض جهود الإنسان في تسيير هذه المجالات. التطور التكنولوجيّ والمجتمع غزا التّطور التكنولوجي بكافة أشكاله ووسائله مُجتمعات العصرَ الحاليّ كافّة وتسرّب إلى كافّة مناحي الحياة فيها؛ حيثُ صارت تُستخدم التّكنولوجيا في مختلفِ الأماكن كالبيوت والمكاتب والمؤسسات الرسمية في الرّيف والمدينة والصّحراء، وباتَ من الطبيعيّ تعاملُ الأفراد معها مهما علا مستواهم الحضاريّ أو قلّ، ومهما كانت فئتهم العمريّة، ولقد استطاعت التّكنولوجيا بفضل انتشارها أن تُغيّر في أنماط الحياة اليومية للشّعوب، سواءً في الجانب الاقتصادي والثّقافي والاجتماعي، وخاصّة في فئة الشّباب الذين يكونون دائماً عُرضةً لأيّ جديد. وتغيّرت وتطوّرت البُنى التّحتية لكثيرٍ من المُجتمعات بفعلِ استخدام التّكنولوجيا الحديثة بشكلٍ كبيرٍ في الآونة الأخيرة، وأصبحَ الجانب التّكنولوجيّ من الجوانب الهامّة

والأساسية فيها، إذ أحدث تبدُّلاً وتحوُّلاً في مسيرة المُجتمعات على كافة الأصعدة الثقافية والسياسية والاجتماعية؛ لكنّه لا بُدّ من الإشارة إلى ضرورة رسم طبيعة العلاقة بين التّكنولوجيا والمُجتمعات لضمان اتّساق التقنية والحداثة مع قيم المجتمع، والوصول إلى حالة من التّكيف الواعي بينهما .

المصادر

القران الكريم

١- البديري ,طارق عبد الحميد : نظم الحوافز في علم النفس الاداري , ط١, دار الايمان , سورية , ٢٠١١ .

٢- الربيعي , فؤاد فليح حسن : التنمية البشرية والشباب الواقع والطموح , دار القارئ , بيروت , ٢٠١٦ .

٣- الزغلول , عماد عبد الرحيم : نظريات التعلم , ط١ , دار الشروق , الاردن , ٢٠١٤ .

٤- سليم , مريم : علم النفس التربوي , ط١ , دار النهضة , بيروت لبنان , ٢٠٠٤ .

٥- عباس , ماجد , وافراح محمد : علم النفس التربوي أفاق مستقبلية , ط١ , مطبعة العصامي , العراق ٢٠٠٩ .

٦- عبيد , ماجدة السيد : سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين , ط١ , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان الاردن .٢٠١١.

٧- عطية , محسن علي : استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء , دار المناهج , الاردن , ٢٠١٠ .

٨- غانم , محمود محمد : مقدمة في تدريس التفكير , دار الثقافة , عمان , ٢٠١٠ .

٩- هيرنادي بول , ماهو النقد , ط١ , دار الشؤون الثقافية , بغداد , ١٩٨٩ .

الدور الاجتماعي والسياسي للمؤسسة العسكرية في العهد الملكي

أ.د. ثناء محمد صالح
م.م.حسين ابراهيم عداي
جامعة بغداد – كلية الآداب

المستخلص

توزع البحث الحالي في فقرتين رئيستين، ونقاط عدة، اذ تناولت الفقرة الاولى مقدمة تاريخية لجذور المؤسسة العسكرية العراقية، والبدايات الاولى التي تشكلت منها عام ١٩٢١، وفضلا عن كونه ينطوي على فقرتين رئيستين: الاولى– الدور الاجتماعي للمؤسسة العسكرية العراقية، والثانية– الدور السياسي للمؤسسة العسكرية العراقية، وكلتا الفقرتين تمتد لتوضح هذين الدورين من العام ١٩٢١– ١٩٥٨ (العهد الملكي).

ان فقرة الدور الاجتماعي والتي هي الاولى تضمنت سبع نقاط لتكشف فيها عن الاليات والمعايير التي اتبعتها المؤسسة العسكرية في المجتمع العراقي، لتلعب اهم الادوار الاجتماعية في العراق الحديث، مع بيان للمشكلات التي تعرضت لها المؤسسة العسكرية في داخل العراق، فضلا عن المشكلات والتوجهات المتعارضة في الفكر الوطني والقومي على مستوى الداخل، وكذلك على مستوى الخارج وانعكاساتها على المؤسسة العسكرية، وبالتالي انعكاس دورها الاجتماعي على المجتمع.

اما الفقرة الثانية الدور السياسي للمؤسسة العسكرية في العهد الجمهوري، فقد ضمت تسع نقاط تم فيها تفصيل الدور السياسي للمؤسسة العسكرية، مع اهم ما واجهته من اشكالية سياسية على مستوى ثنائية الداخل والخارج الدولي والاقليمي، اضافة الى الخروقات التي ارتكبتها داخل القوات المسلحة، والايجابيات التي عملت عليها لتحقيق دولة سيادية مستقلة وخالصة من قرارات السياسة الدولية (بريطانيا).

Abstract

The first paragraph deals with the historical roots of the Iraqi military establishment and the early beginnings of its establishment in 1921. In addition, it contains two main paragraphs: First - the social role of the Iraqi military establishment, and the second - the political role of

the institution Iraqi military, and both paragraphs extend to illustrate these roles from 1921 to 1958 (the royal era.)

The social role paragraph, which is the first included seven points to reveal the mechanisms and standards followed by the military institution in Iraqi society, to play the most important social roles in modern Iraq, with a statement of the problems faced by the military institution in Iraq, as well as problems and trends conflicting in thought National and national level at home, as well as at the level of the outside and its implications on the military establishment, and thus reflect their social role on society.

The second paragraph of the political role of the military institution in the Republican era, it included nine points were detailed the political role of the military, with the most important faced by the political problem at the bilateral level at home and abroad and international and regional, in addition to violations committed within the armed forces, and the pros that worked To achieve a sovereign and independent sovereign state of international policy decisions (Britain)

أولاً- الدور الاجتماعي للمؤسسة العسكرية: العهد الملكي (١٩٢١- ١٩٥٨)

١- جذور وتأسيس المؤسسة العسكرية العراقية

تعود الجذور الاولى للمؤسسة العسكرية الى الحقبة العثمانية، اذ كان هنالك جيش عراقي لكن تحت امرة الجيش العثماني الذي يخضع لقيادات حربية في اسطنبول ومقره في بغداد، وعندما حصل الانقلاب العثماني عام ١٩٠٨، لجأ الانقلابيون الى تشريد بعض الضباط للحيلولة دون تحقيق طموحاتهم القومية، فالتحقوا بالشريف حسين في الحجاز لما يتمتع به من مكانة ونفوذ ومعارضة ضد العثمانيين، وعين الشريف (جعفر العسكري) قائدا عاما لجيش الحجاز، لكن بقاء الضباط لم يدم طويلا فقرروا العود الى العراق بعدما اخرجت القوات الفرنسية الملك فيصل من سوريا ليشاركوا في ثورة العشرين بقيادة (جميل المدفعي) والتي سببت خسارة اقتصادية لبريطانيا فاضطرت الى خفض القوات البريطانية الى الثلث بعد ذلك.[١] تنبغي الاشارة الى ان الخسارة الاقتصادية كانت الشرارة الاولى لتشكيل حكومة مؤقتة وتأسيس دولة تضم مؤسسات خاضعة لبريطانيا لتفادي اية خسارة قادمة.

حلت الإدارة البريطانية محل الإدارة العثمانية في العراق في نهاية الحرب العالمية الاولى، اذ قامت بتقسيم العراق إلى (١٦) وحدة إدارية تتبعها الاقضية والنواحي، واشرف على إدارة كل وحدة إدارية حاكم سياسي يعاونه مساعده في إدارة الاقضية الذي حل محل القائمقام، أما النواحي فقد أدارها مديرون عراقيون على غرار مديرين في العهد العثماني، كما أن مقار الألوية شكلت فيها مجالس استشارية محلية يرأسها الضابط السياسي وأعضاؤها من الشخصيات البارزة وهذا يكشف عن المشاركة المحدودة للأهالي في الإدارة، لذلك كانت هذه المجالس ضعيفة وليست ذات قيمة مؤثرة سوى القيام بشؤون محلية بسيطة، اذ ان هذه التوليفة كانت محسوبة بدقة فالحكام السياسيون ومساعدوهم امتازوا بصلاحيات غير محدودة فمن خلال هيمنتهم على دوائر الوحدات الإدارية مكنت قوات الاحتلال البريطاني من اختزال قوتهم الإدارية والمالية والإدارية، لتأمين حاجاتهم والمحافظة على الأمن وجمع الموارد المالية والسيطرة على القبائل.[٢] ومن هذا المنطلق جاءت خطة الادارة البريطانية بتشكيل حكومة مؤقتة في ٢٣ تشرين الاول عام ١٩٢٠، بوزاراتها ومن ضمنها وزارة الدفاع تهدف الى تهدئة البلاد، شريطة ان يكون تنظيم وادارة الوزارات باشراف بريطاني.[٣]

عقدت ثاني جلسات الحكومة المؤقتة في ١٠/تشرين الثاني/نوفمبر عام ١٩٢٠، لعرض قضايا مهمة من قبل المستشارين البريطانيين والمندوب السامي على مجلس الوزراء تضمنت عدة فقرات اساسية، وفي احدى الفقرات تم التهيئة لعرض مشروع تأسيس الجيش العراقي.[٤]

بدأت فكرة تأسيس جيش عراقي رسمي في مؤتمر الشرق الاوسط في القاهرة سنة ١٩٢١، الذي حضره (الحاكم العسكري البريطاني برسي كوكس وجعفر العسكري وساسون حسقيل) وعند عودة كوكس الى بغداد اصدر بيانا رسميا يطالب فيه بالإسراع بتشكيل جيش محلي مع خطوات عملية لتنفيذ القرار، فبعث الى مجلس الوزراء المؤقت بكتاب في ٢٦ ايار ١٩٢١، يطالب فيه الإسراع بتكوين الجيش واذيع بيانا بتشكيل وزارة الدفاع، وينبغي الالتفات الى ان القرار لم يكن هو اليوم الذي تأسس فيه الجيش العراقي، فاجتماع عشرة ضباط في مقر خصصه جعفر العسكري على انه يوم تأسيس الجيش العراقي بتاريخ ٦ كانون الثاني، هي محاولة ذكية للتخلص من كتابة التاريخ الحقيقي لتأسيس الجيش بسحبه اشهرا قبل المؤتمر لإعطاء الدور الاول والنهائي للعامل المحلي المتمثل بجعفر العسكري.[٥] كما تعد محاولة لجذب كافة الطبقات

التي ستعتبرها مؤسسة مسيسة من الخارج، لكن في الحقيقة ان تشكيل المؤسسة العسكرية العراقية جاء بارادة بريطانية لان بريطانيا هي من قررت وبدأت بالاشراف وبشكل مباشر على تأسيسها.

٢- أول الادوار الاجتماعية للمؤسسة العسكرية

عندما رأت المؤسسة العسكرية ان تكوينها سيكون بهذه المجموعات قامت بلعب اول دور اجتماعي لها من ثلاث جهات:

الاولى- رفضت المؤسسة العسكرية ان يكون التشكيل من خلال هذه المجموعات لان المجموعة الاول كانت تضم ضباطا سنة ممن خدموا في الجيش العثماني اضافة الى المجموعة الثالثة والتي يكون غالبية ضباطها عملوا في جيش الشريف، وهذا يعني ان التمثيل للطوائف في العراق لم يك بالمستوى المطلوب، فالشيعة الذين يعدون اكثرية في العراق كانت نسبة التمثيل لهم كـ(ضباط) ضئيلة جدا، وهذا يعني ظهور مشكلة اجتماعية في القريب العاجل ولا بد من احتوائها منذ البدء. لذا قامت المؤسسة العسكرية باضافة أعداد أخرى لتعالج ذلك الخلل، فأعلنت بتاريخ ٢١/حزيران/ ١٩٢١، عن تسجيل أسماء لمن يرغب بالتطوع في المؤسسة العسكرية، وتشكل في غضون شهر الفوج الأول وفتحت المدرسة العسكرية، وبعد ثلاث سنوات أنشئت مدرسة الضباط وبدأت عملية إيفاد الطلبة الضباط إلى بريطانيا والهند.[٦]

الجهة الثانية- ضمت المؤسسة العسكرية المجموعة الثانية (قوات من الاثوريين) وهذا يعني تمثيلا جيدا لمكون اجتماعي في العراق، الا ان المشكلة تمثلت في ان المؤسسة العسكرية لم تستطع ادماجهم فيها لذا بقيت المؤسسة العسكرية في مواجهة معها.

الجهة الثالثة- اعطت المؤسسة العسكرية اهمية بالغة للرياضة البدنية عندما أنشئت عام ١٩٢١ باعتبارها جزءا متمما للتدريب العسكري، اذ ان ممارستها تجعل الجندي يتحمل المصاعب والمشاق وتزيد من قدرته القتالية وتمنحه الكفاية العقلية والبدنية، كما تنمي في الافراد روح الجماعات، فقد احدثت فرقاً رياضية في الوحدات والمؤسسات والتشكيلات على اختلافها وتطورت حتى وصلت عام ١٩٢٧ بتشكيل فرق قدم متعددة اشهرها فريق الفوج السابع وفريق المدرسة العسكرية الملكية وفريق اللاسلكي، كما ان لعبتي (البولو والصيد) ادخلتا رسميا للجيش

بوساطة اصدار اوامر الى الجيش العدد (٤) الصادر في ١٩٢٧/١/٢٨ من وزارة الدفاع بادخالهما كتمارين عسكرية وكان لها الاثر الكبير في انتشارها، اذ نشرت روح المنافسة بين الفرق الوطنية وانعكس الامر على المجتمع العراقي واصبح التشجيع يحصل من قبله لفرق مختلفة حتى اصبح البعض يقطع مسافات مشيا على الاقدام لمشاهدة الالعاب وانعكس الامر ليشمل العمال المدنيين الذين يعملون في وحدات الجيش وينقلونها الى محل سكناهم ويقومون بتدريب اللاعبين، واصبحت الفرق الرياضية العسكرية عام ١٩٣١، تتبارى كفريق يسمى (الفرقة الوطنية) مع فرق شعبية وتمنح كأساً ذات قيمة معنوية للفريق الفائز.[٧] كما يعد العامل الاخير (الرياضة) من العوامل الرئيسة في نشر التربية العامة في البلاد بغرض احتواء اهم فئة في المجتمع (الشباب).

ارادت المؤسسة العسكرية ان تستكمل الدور بان تجعل من الانتماء للمؤسسة بصورة عامة قائمة على معيارين لتغطية المجتمع بالكامل. وهما كالاتي:[٨]

المعيار الاول- الطائفة: بان يكون التمثيل لاهم واكبر طائفة مغيبة (الشيعة) ومبعدة عن المؤسسة العسكرية لغرض التوازن، سواء اكان على مستوى الضباط ام الجنود، الا انها اخفقت في ذلك، لان افراد المكون الشيعي غالبيته غير متعلمين وليسوا مؤهلين لان يكونوا ضباطا، لذلك انحصرت غالبية شريحة الضباط بالطائفة السنية، اما على صعيد الجنود فقد نجحت المؤسسة العسكرية باستيعابهم وكان غالبيتهم من المحافظات الجنوبية، ومع ذلك اسهم هذا الدور بخلق مجال حضاري متقدم.

المعيار الثاني- أثني/مناطقي: قسمت المؤسسة العسكرية المجندين الى مجندي مدن ومجندي عشائر، ومجندي المدن عرب مدن وكرد مدن، ومجندي العشائر اسفل البصرة ودجلة الوسط وشمر وعشائر كردية شمالية غربية وعشائر كردية جنوبية وسليمانية وتركمان.

لقد ارتأت النخب العسكرية منذ تأسيس الدولة العراقية بان يكون الجيش هو المجال الامثل لتحقيق الفكرة العراقية وتغلبها على الافكار التي كانت سائدة في البلاد. وبذا اتفقت الكلمة على حاجة العراق الى الجيش وخصصت مبالغ ضخمة وصلت الى رصد ٢٥% من خزينة الدولة للجيش سنويا، الا ان النخب العسكرية رأت ان هذا الصرف هو عبء على الدولة اضافة الى

عدم تحقيق الوحدة المرجوة من الجيش، لذا حاولت ادخال قانون الخدمة الالزامية لتحقيق الغرض التي ترنو اليه، فبهذا القانون تتحقق الوحدة الوطنية ويقل العبء المادي.[٩]

٣- التجنيد الالزامي

اعتمدت المؤسسة العسكرية على الاتفاقية العسكرية المبرمة بين الحكومة العراقية والبريطانيين ١٩٢٤- ١٩٢٦والتي ارادت ان تدخل فيها نص لتطوير الجيش العراقي من خلال التجنيد الاجباري، وكان الهدف منه ابعاد المسؤولية المزدوجة في ادارة الجيش، لكن لم يتم التوصل الى ايجاد هذا النص وبقي التجنيد اختياري لمعارضة بريطانية اقرار القانون او العمل به متذرعة بانه يواجه رفض شعبي كبير ويعود سبب الرفض الشعبي الى رؤساء العشائر الذين يرون ان الدفاع عن الوطن واجب على كل عراقي لكن شريطة ان يكون العراق مستقل.[١٠] الا ان السبب الرئيس لرفض العشائر لقانون التجنيد الاجباري هو التقصير غير المتعمد من المؤسسة العسكرية او الاهمال بعدم توعية وتثقيف الناس بهذا القانون لان المجتمع ارتبط وعيه بفكرة التجنيد الاجباري التي كانت في العهد العثماني والتي كان يطلق عليها (سفر بر) اذ ذهب فيها رجال كثيرون من غير رجعة.[١١] اما الهدف المضمر من اقرار قانون التجنيد الاجباري كان لاجل تحقيق الوحدة الوطنية. كما يؤدي خطوة ضرورية لتحقيق الاستقلال والخلاص من زعزعة الوضع الاجتماعي الداخلي للعراق نتيجة الارباكات التي تأتي من دول الجوار والدول الغربية (بريطانيا).[١٢]

اصرت المؤسسة العسكرية بالحاح على تطبيق القانون لما له من اهمية في الواقع الاجتماعي ففي عام ١٩٢٧، حاولت العمل بقانون التجنيد الاجباري، وكان الهدف منه. كالاتي:[١٣]

أ- ان هذا القانون سيجعل من المؤسسة العسكرية وسيلة فاعلة في دمج ابناء العشائر والمدن ويكسر الخط القاسي والثابت بين العشائر وهو شرط مسبق وضروري للحياة الوطنية.

ب- اشراك الشيعة في الدولة الجديدة ومنحهم فرصة ارتقاء مواقع المسؤولية وكذلك الاكراد.

ت- يسهم القانون بنمو الطبقة الوسطى.

ث- احتواء وحصر السلاح بيد الدولة فالتقارير التي وردت للملك فيصل الاول، تثبت ان في البلاد اكثر من (١٠٠) الف بندقية بينما كانت الحكومة لا تملك سوى (١٥) الف فقط.

كما يؤدي ادخال قانون الدفاع الوطني (التجنيد الاجباري) في المؤسسة العسكرية الاثر البالغ في التربية العامة للمجتمع. ويمكن ايجازه على النحو الاتي:[١٤]

أ- يستهدف بان يجعل الجيش الة دفاع وطنية تستمد قوتها من المجتمع.

ب- يهيء جميع الافراد لخدمة الدفاع عن الامة وقت الضرورة.

ت- يجعل الجيش ممثلا عن الامة.

ث- يكمل الدور الذي يقع على التعليم الالزامي فهو يعلمهم خدمة الدفاع الوطني والتي هي مسؤولية الجميع.

ج- تعليم الفرد على تحمل الشدائد وتحمل المحن.

ح- يزيد الضبط الاجتماعي كما يثبت روح التماسك الاجتماعي.

خ- يتعلم الفرد التضحية والايثار.

د- يعد اهم وسيلة لنشر التربية وتوحيد اتجاهها.

ذ- التخلص من الروح الفردانية في المجتمع العراقي لتقوي روح الجماعة.

٤- خطوة بديلة للتجنيد الالزامي وقمع عسكري

سلكت المؤسسة العسكرية طريقا آخرا بعد المواجهة القوية بالرفض، اذ قامت بحلحلة كافة القوات المتشكلة على اساس طائفي او اثني أومناطقي وسعت الى دمجها في المؤسسة العسكرية، كخطوة بديلة عن التجنيد الالزامي، وتعد هذه الخطوة من الخطوات المتطورة للالتحاق بالمؤسسات المهنية ولتشكيل جيش وطني بامتياز، وكذلك جعل المؤسسة العسكرية تمثل الوطن وليس فئة او طائفة او مكون، اذ اقدمت على حل قوات الليفي الاثوري ودمجهم في المؤسسة العسكرية. الا ان تلك القوات رفضت الانضمام وقامت بارسال طلب الى عصبة الامم تطالب فيه الحكومة العراقية باقامة حكم ذاتي لهم في العراق، لكن عصبة الامم لم توافق لكون ان الحكومة العراقية تهتم بالاقليات اكثر من الاغلبية، وثانيا لان ذلك سيؤثر على وحدة الدولة العراقية، وقد ادى هذا الرفض من قبل عصبة الامم والحكومة العراقية الى اثارة المشكلات من

قبل الاثوريين مع الحكومة فقاموا بعدم الامتثال لاي امر تطلبه منهم السلطة وتحاشيا للصدام معهم سمحت لهم الحكومة بمغادرة العراق، الا ان الفرنسيين والانكليز قاموا بتهريبهم مع اسلحتهم من دون موافقة الحكومة الى سوريا، ومع ذلك لم تعترض الحكومة العراقية طريقهم، لانها ملتزمة بالعهود والمواثيق الدولية بالمحافظة على حقوق الاقليات ولسبب داخلي في سوريا كما ادعت فرنسا قاموا بارجاعهم لزعزعة الوضع في العراق مع اسلحتهم ومن دون علم الحكومة العراقية.(١٥)

حرضت بريطانيا الزعماء الاثوريين على المطالبة بالاستقلال بغرض تفتيت الوحدة الوطنية العراقية، فقام الزعماء بحركة تمرد ضد الدولة عام ١٩٣٣ يطالبون فيها بالانفصال في شمال العراق (العمادية، زاخو، دهوك)، ووجدت حكومة رشيد عالي الكيلاني نفسها امام مشكلة كبيرة وحساسة، فهي من جهة دخلت عصبة الامم وملزمة بحماية الاقليات ومن جهة تريد المحافظة على وحدة العراق، الا ان عصبة الامم عضدت من موقف الحكومة العراقية فاعتبرت ان مشكلة الاثوريين مشكلة داخلية، وهذا الاعتبار مهد الطريق امام الحكومة لمواجهتها فقامت بتوجيه انذار لمدة اسبوع، وعندما لم تستجب الحركة لنداء الحكومة ارسلت حملة عسكرية بقيادة (بكر صدقي) مع اعتقاد المؤسسة العسكرية بان هذا التمرد خطر يهدد الدولة، فقام بكر صدقي بالقضاء عليهم، وهذا الامر جعل منه بطلا وطنيا.(١٦) يعد هذا التصرف من قبل المؤسسة العسكرية تصرفا غير مهني، لان المؤسسة العسكرية تمثل المجتمع العام وبذات الوقت هي لم تمثل السلطة، فالمشكلة التي حدثت بين الاثوريين والحكومة هي مشكلة مع مكون من مكونات المجتمع العراقي الداخلية ومناطة بشكل مباشر بالحكومة، كما ان الحكومة كفيلة بان تجد لها حلولا دبلوماسية، نعم يمكن ان يقال ان المؤسسة العسكرية لها حق التدخل بحفظ النظام الداخلي للمجتمع والسيطرة على عدم انفلات الامن، الا انها تتدخل لحسم الصراع فهذا يعني انها غير حيادية وكشفت بهذا الفعل انها تمثل السلطة ولازمه انعدام الثقة بمهنيتها مستقبلا.

لم يك هذا القمع هو الاول بل سبقه قمع متعدد ليستمر حتى عام ١٩٣٥، وبصرف النظر عن رفض الجيش بان يقمع تمرد حركة الشيخ عبد الواحد سكر في بداية عام ١٩٣٥، الا انه عاد في ذات العام لقمعها واعتقال مناصريها واعدام البعض منهم، بل اعلن عن الاحكام العرفية في اغلب محافظات العراق والتي استخدمت لاول مرة في العراق.(١٧) لكن ينبغي الالتفات الى

انه لم يك اعلان الاحكام العرفية في العراق هو الاول كما ذكر. اذ تم استخدام الاحكام العرفية لاول مرة في العراق عام ١٩٢٤ في زاخو والعمادية.

٥- عسكرة مجتمعية وانقلاب عسكري بقيادة بكر صدقي (الاتجاه الوطني)

مهد قمع الحركات في العراق منذ ثلاثينات القرن العشرين الى السيطرة على المجتمع بوساطة البدء بمشروع عسكرته (عسكرة المجتمع)، اذ أسست قوة من الشباب المدني لتتدرب على حمل السلاح وتكون ظهيرا للجيش، لذا انشئت مدرسة للفتوة بلغ تعدادها عشرة الاف فتى لتدريبهم على حمل السلاح والقتال، واخرى للكشافة برعاية الملك غازي وهي نمط من انماط عسكرة الشباب واسندت بنظامي الفتوة والتدريب العسكري والجوالة للشباب، والزمت المدارس بتلك التشكيلات بين طلابها. اذ ان انتشار العسكرة في المجتمع يعد من العوامل الرئيسة والتي مهدت لانقلاب بكر صدقي، لان غياب الروح المدنية في المجتمع يعكس قيما شديدة ذات طابع عنفي يتمثل باستخدام السلاح، ولعل انقلاب بكر صدقي هو صدى لقيم اجتماعية كانت تهدف لذلك. فضلا عن الانقسام الداخلي في الجيش والتي اخذت بالتزايد نتيجة استخدامه في قمع القبائل، فمن جهة ساد شعور كبير بين الضباط والجنود بانهم مستخدمون ضد ابناء جلدتهم ومن جهة اخرى شعور اخرين بانهم القوة الوحيدة والافضل لخدمة الوطن كون ان الثقة بالمدنيين باتت متزعزعة، لذا باتت هذه الاسباب نتيجة مرجحة لوقوع الانقلاب عام ١٩٣٦.[١٨] عملت المؤسسة العسكرية على ان تكون العسكرة المجتمعة ذات اتجاه وطني، مما يعني ان الافكار القومية ستقوض ويحجم دور النخب العسكرية القومية، لذا قامت النخبة العسكرية ذات الاتجاه القومي في انشاء نادي المثنى بن حارث الشيباني عام ١٩٣٥ لنشر الافكار والمبادئ القومية العربية بين الشباب ومنعها من الانجراف مع تلك الافكار المناهضة للقومية العربية في العراق.[١٩] وبذا بذرت البذرات الاولى للصراع داخل المؤسسة العسكرية.

شهدت حقبة الثلاثينات صراعا بين النخب العسكرية الوطنية والقومية في مجالات الحياة العامة، اذ دافعت النخب العسكرية مطلقا عن امور تخص المجتمع. وهي كالاتي:[٢٠]

أ- حرية الصحافة والغاء القوانين التي تحد من حريتها.

ب- طالبت بالغاء المادة (٢٣) من قانون المطبوعات والتي تهدد بتعطيل الصحف لاتفه الاسباب.

ت- الافراج عن الصحف المعطلة واعطاء حرية الصحافة واعفاء ورق الطباعة من الرسوم مما شجع حركة التاليف في العراق.

ث- طالبوا بحرية الراي والسماح باقامة التظاهرات واطلاق سراح الطلبة المعتقلين بسبب التظاهرات.

ج- حرية الانتخابات وعدم التدخل الحكومي فيها.

ح- دعت الى تحرير المراة ونشر الثقافة حول تقديرها.

٦- صراع عسكري وتدخل مباشر في شؤون المجتمع.

لكن لم تمض سوى بضعة اشهر حتى جاهرت المؤسسة العسكرية الاتجاه الوطني (بكر صدقي) بمعاداة وتوعد القوى الديمقراطية عامة والشيوعية خصوصا. اذ قامت بتصفية خصومها جسديا او بوساطة تهديدهم سواء بالقتل ام بالرحيل خارج العراق.[٢١] كما قامت بشن حملة معادية للشيوعية في الصحافة والمجالس والبرلمان باستخدام شعار (ليس في العراق تربة صالحة للشيوعية) لمحاربتهم، وحشدت اوسع القوى بما فيهم المحافظين ضدهم وتم اضعافهم الى حد ليس بقليل، اذ تم اعدام واعتقال مجموعات كبيرة منهم، وعلى الرغم من وصول حكومة جميل المدفعي لانصاف الشيوعية الا ن الخط القومي بقي بالضد منهم، بل بقي يشكل قوة ضغط تجاه الحكومة للحد منهم ومقاومة النزعة الشيوعية.[٢٢]

بعد انقلاب بكر صدقي عام ١٩٣٦، طرحت الحكومة الجديدة برنامج اجتماعي وقع على عاتق المؤسسة العسكرية وارادت العمل عليه، الا انه لم ينفذ بشكل كامل، لكن ابرز واهم الادوار الاجتماعية التي لعبتها المؤسسة العسكرية في عهد بكر صدقي. عندما وجه وزير الدفاع الفريق (عبد اللطيف نوري) كتابا الى رئيس الوزراء والمرقم (٣٠٤٣) بتاريخ ١٩٣٦/١١/١٠، يطلب فيه اصدار بلاغ الى كافة موظفي الدولة بان يلتزموا باعمالهم وان يعاملوا الناس بحسن في مراجعاتهم الرسمية وينجزونها باسرع ما يمكن، وهذا الطلب يعد الاول في تاريخ العراق

الحديث كون ان الموضوع يتعلق بوزارة الداخلية، وهذا مؤشر على ان السلطة العسكرية في عهد بكر صدقي مهيمنة على شؤون الدولة وتسيرها كما تشاء.[٢٣] واقدمت على الاتي:[٢٤]

أ- قدمت المساعدات للمنكوبين من الاحداث.

ب- الغاء بعض فقرات قانون دعاوى العشائر واصدار مرسوم اعادة الاموال للعشائر بموجب قرارات المجالس العراقية.

ت- تخفيض رسوم الطابو (ضريبة العقار).

ث- نقل العديد من الحكام في بلداة عراقية وفقا للمصلحة العامة.

ج- استيفاء اجور حق الماء والاراضي حول موضوع (الذرعة والتخمين) والبالغة ١٢.٥% ونسبة ١٠% الى الاستهلاك فيصبح ما يستوفى بنسبة ٢٢.٥% والذي يؤدي الى زيادة جهود الفلاح.

ح- تحقيق قانون الاستهلاك والذي يفرض حصة الحكومة فقط على المنتج الصافي.

٧- المؤسسة العسكرية (الاتجاه القومي)

ان افضل المجالات التي قدمت فيها المؤسسة العسكرية خدمة اجتماعية للبلد في عهد الاتجاه القومي هي عملية الانتاج الزراعي، اذ اخذت تضغط باستمرار على الحكومة بهذا الشأن. وبذا استحصلت اصدار قانون تسوية حقوق الاراضي رقم (٢٩) لسنة ١٩٣٨ المعدل بالقانون (٢٤) لسنة ١٩٣٩بمنح الاراضي الزراعية للشيوخ وتقنين مقادير المياه لربط مصالح الشيوخ الاقتصادية بمقدار ولائهم للدولة، كما اسهمت في ادخال شيوخ العشائر الى البرلمان كنواب واعيان لاخضاع سلطتهم التقليدية للسلطة الادارية والسياسية للدولة، وبالتالي استمرار الضبط الاداري لابقاء الانتاج الزراعي على احسن وجه، وبذا تبرر هيمنة الملاك على الفلاحين لئلا ينزحوا نحو المدن وتتدهور الزراعة، ان استمرار الضغط مع مساهمة فاعلة من قبل المؤسسة العسكرية وخصوصا في حقبة الثلاثينيات شهد فيها العراق تطورا تدريجيا بمجال الزراعة. اذ ارتفع مستوى التعليم الزراعي بوساطة التخصص في مجال التعليم الزراعي، وافتتحت مدارس لتدريس الزراعة في الارياف، وتطورت التقنية الزراعية وبنيت السدود، اذ بنيت سدة الكوت عام ١٩٣٩ اضافة الى مشاريع اخرى على نهر الزاب الصغير ونهر ديالى والفرات،

فضلا عن فتح باب الكلية العسكرية امام الشباب المثقف للانضمام للكلية العسكرية برتبة ضابط وفق شروط يسيرة فضلا عن تسهيلات اخرى. وهي كالاتي:[٢٥]

أ- يقبل في الكلية العسكرية خريجي الرابع الثانوي او ما يعادله بدل اكمال الثانوية والبكالوريا.

ب- تكون الدراسة لمدة سنة واحدة بدل سنتين.

ت- ادماج دورة ضباط الاحتياط مع تلامذة الدورة الجديدة لكي يتخرجوا ضباطا حربيين.

ث- الغاء الاجازات والامتحانات الفصلية مع زيادة في ساعات التدريب والمطالعة امام التلاميذ لتخريج الدورات الحربية باسرع وقت ممكن.

اضافة لما مر ذكره فان المؤسسة العسكرية بقيت مسيطرة لتلعب ادوارا اجتماعيا اخرى ففي عام ١٩٤١ قامت. بالاتي:[٢٦]

أ- اصلاح مباني الاوقاف.

ب- زيادة المساحات المزروعة قطنا والاعتناء بها اذ شجعت جميع مجالاتها في تحقيق الاكتفاء الذاتي.

ت- اعادة انتاج زيت البترول الى حالته الطبيعية ثانية بعد ان كان قد توقف منذ العام ١٩٣٩.

ث- انشاء جمعيات تعاونية لانتاج معلبات الفواكه المحفوظة.

ج- شروع البنك الزراعي الصناعي بتقديم القروض للمزارعين وكذلك تقديم وبيع الخدمات الزراعية الالية.

ح- المشاركة مع الشركة العراقية لانتاج الاسمنت وساعد في مشروع الزيوت النباتية.

خ- الاستفادة من الميزانية المخصصة من قبل الحكومة للمؤسسة العسكرية للعام ١٩٤٠-١٩٤١ لاستكمال مشروعات الري.

د- انشاء نقابات عمالية واجبار الملاك على بناء اكواخ لمزارعيهم.

كما حازت المؤسسة العسكرية على موافقة مجلس الوزراء بعد ان طالبته بان يجعل يوم ٦ كانون الثاني عطلة رسمية والاحتفال بعيد الجيش الفضي من كل سنة وتطلق فيه ٢١ اطلاقة مدفع اعتزازا بهذا اليوم التاريخي وابتهاجا بذكراه.[٢٧]

٨- انهاء المؤسسة العسكرية من الداخل

المفارقة الملفتة للنظر هنا ان المؤسسة العسكرية تمكنت من الرجوع للسلطة عام ١٩٥٢ وبقرار من الوصي وعلى الرغم من جميع الاحتياطات التي وضعها الوصي وبريطانيا، بهدف انهاء دورها الاجتماعي من ثلاث جهات:

الجهةالاولى- ان الوعي القومي والوطني لازال موجود في الشارع العراقي ويعول على المؤسسة العسكرية بانقاذهم من النظام وبريطانيا، لذا كان لابد ان تعود للسلطة وتثبت عمليا للمجتمع بانها مؤسسة تولت السلطة وبذات الوقت تقف ضد المجتمع، وبذلك سيفهم المجتمع ان المؤسسة العسكرية غير قابلة لموالاة جهة شعبية مهما كان توجهها، أي: عمدوا الى تسقيطها وزعزعت ثقة المجتمع بها.

الجهة الثانية- ان تخسر المؤسسة العسكرية جماهيرها وتفقد شرعيتها مما يتسنى للوصي اقالتها.

الجهة الثالثة- عندما تقوم بالافعال المرسومة لها سلفا من الوصي وبريطانيا ستنتهي حكومة العسكر الى الابد وتتشوه صورتها امام الجميع.لذا قامت حكومة العسكر بالاتي:[٢٨]

أ- قمع التظاهرات الطلابية في بغداد عام ١٩٥٢.

ب- منع المتظاهرين من التجمعات على اختلاف انواعها.

ت- تعطيل الجرائد في بغداد الاتية (الاتحاد الدستوري والاهلي والقبس والامة والنبأ ولواء الاستقلال والجبهة الشعبية ولاجهاد والعراق اليوم والسجل وصوت الشعب والحصون والافكار والوادي والاداء والعالم العربي واليقظة)، اما خارج بغدا فعطلت جرائد (صوت الفرات في الحلة والبريد والخبر في البصرة والمثال واللواء في الموصل وكذلك الاديب وفتى العرب ونصير الحق).

ث- فرض رقابة على الجرائد غير المشمولة بالتعطيل واخضاعها للفحص قبل النشر.

ج- منع الكتب الصادرة من خارج العراق وعند ضبطها يعاد ارجاعها الى مصدرها وتكون على نفقة المستورد.

ح- حرق الصحف والمجلات التي يتقرر منعها.

خ- عند ضبط اي صحيفة ممنوعة ترسل الى الى مديرية الدعاية العامة لاتلافها.

د- منع التجوال من الساعة السادسة مساء وحتى السادسة صباحا والمخالف يحكم بالسجن لمدة لا تزيد على ٣ سنوات وغرامة لا تزيد على ١٥٠ دينار.

ذ- بدأت الحكومة بعد اعلان الاحكام العرفية بحملات اعتقال واسعة شملت كافة الطبقات الاجتماعية، ووزراء سابقين ونواب وصحفيين وقادة احزاب ومثقفين وانصار حركات ومنهم محمد مهدي الجواهري.

لقد غاب دور المؤسسة العسكرية الاجتماعي منذ سقوطها في ثورة مايس، ولم تجد فرصتها المناسبة للعب دور اجتماعي ايجابي كما متوقع منها، اذ ان النظام الملكي والصراعات و الارادات الداخلية والخارجية عطلت الكثير. ويمكن ايجازها على النحو الاتي:[٢٩]

أ- تطور الاقطاع بين ١٩٣٢-١٩٤٦، اذ وسعت الحكومة الاستحواذ على الاراضي الزراعية من خلال تشريع قوانين لصالح رؤساء العشائر ورجال الطبقة الحاكمة وبهذا اضعفت قوة الفلاحين واصبحوا تابعين للملاكين قانونيا واقتصاديا.

ب- الصناعة التي لم تقم في العراق الا في ثلاث مؤسسات كبيرة ويسيطر عليها الانكليز وهي (ميناء البصرة، وسكك الحديد، وشركة نفط العراق).

ت- صناعة النفط التي لم تتفاعل مع حركة الاقتصاد بسبب استلاف العراق ما بين عامي ١٩٢٩- ١٩٣١، حصصه من واردات النفط مما جعلته غير قادر على مجابهة الشركة للحصول على اسعار معقولة تتناسب وقيمة النفط المستخرج.

ث- التجارة التي كانت تديرها بريطانيا وجميع رؤوس الاموال كذلك فاغلب المصارف كانت تدار من قبل بريطانيين فمجموع اعضاء غرفة تجارة بغداد كان (٢٢) عضوا (١٢) منهم بريطانيون و (٢) اوربيان و سبعة يهود وعراقيا واحدا، اما عدد الشركات الاجنبية حتى عام ١٩٥٧، كانت اكثر من (٢٢٥) شركة تهيمن على حركة السوق.

ثانياً- الدور السياسي: ثنائية الداخل /الخارج (الوطني /الاقليمي والدولي)

اتسم المجتمع العراقي في عقد العشرينيات من القرن الماضي بقوى شعبية متعددة، كانت ابرزها القوى الوطنية لتليها القوى القومية والقوى الاسلامية اضافة الى القوى والارادات الدولية، هذا قبل ان تتبلور وتتحول الى اتجاهات في عقد الثلاثينيات، الا ان القوى الوطنية والقومية

كانت تطفو الى سطح المجتمع من دون غيرها، كما ان القوى الوطنية كانت تنظر الى المؤسسة العسكرية على نحو التشكيك والريبة منها، ومرجع تلك الريبة الى اعتقاد القوى الوطنية بان المؤسسة العسكرية مؤسسة من قبل الاحتلال البريطاني وليس من قبل الدولة العراقية وهذا بطبيعته يعزز من الاعتقاد بعدم وطنيتها، وبذات الوقت هو مبرر بان تقف ضدها وتصفها بانها مؤسسة تخدم الاحتلال ولا تخدم المجتمع العراقي، الا ان المؤسسة العسكرية العراقية ومن خلال جملة من الاسباب استطاعت ان تكسر ذلك الحاجز وتحول الشك والريبة تجاهها الى اطمئنان وثقة وتجسير علاقة ايجابية بينها وبين القوى الوطنية. ومن تلك الاسباب هي:[٣٠]

١- ضم العديد من الضباط الذين يحملون مبادئ وطنية.

٢- معاداة بريطانيا للكثير من الضباط ومعاقبتهم بقطع رواتبهم.

٣- التنصل من الوعود التي تقطعها بريطانيا للمؤسسة العسكرية.

٤- عدم محاسبة المؤسسة العسكرية لمعظم الضباط المنتمين لجمعيات سرية والتي تطالب بالتحرير والاستقلال.

٥- برهنت المؤسسة العسكرية عن صدق علاقتها عندما ذهبت الى كربلاء لتقف مع الحركة الوطنية بوجه السيطرة البريطانية.

١ – الكتل السياسية في الجيش (الكتلة القومية)

الا ان تلك الاسباب لم تصمد طويلا، اذ ان اول الخروقات التي ارتكبتها المؤسسة العسكرية العراقية على مستوى السياسة حدثت عندما شكلت كتلة سياسية من قبل ضباط عسكريين من داخل المؤسسة العسكرية، في الوقت الذي كان يحظر مزاولة اي نشاط سياسي داخل المؤسسة العسكرية، وعرفت باسم (كتلة الضباط القوميين) عام ١٩٢٧ وابرز قادتها (صلاح الدين الصباغ وفهمي سعيد)، اذ ان تشكيل كتلة سياسية داخل مؤسسة رسمية ملتزمة بالحياد هو مؤشر واضح على خروجها عن حياديتها المهنية. اذ ان ابرز ضابطين للكتلة القومية اصبحا معلمين في مدرسة الاركان، ومن خلال موقعهما استطاعا الاتصال بالضباط وكسبهم حتى ان بعض الضباط اخذوا يحضرون الاجتماعات التي يقيمها بعض النواب ليتداولوا فيها الامور السياسية، وعلى الرغم من العقوبات التي اصدرها وزير الدفاع ضد الضباط الذين

يتدخلون في السياسة الا ان ذلك لم يمنعهم من الاستمرار في الامور السياسية، واصبح عملهم اما بشكل علني رسمي من خلال المشاركة في الانتخابات النيابية ودخول المجلس النيابي بعد الاستقالة من الجيش او المشاركة في عضوية الاحزاب من دون ترك الجيش، وذلك الخرق العلني ادى الى زيادة عدد التنظيمات السياسية في المؤسسة العسكرية، وهذا الامر ساعد على تدخل الجيش في شؤون الدولة الا ان التنظيم الاقوى لكتلة الضباط القوميين، بل ازداد نشاط الكتلة لتنشأ كتلة سياسية بتنظيم مدني في المجتمع لتؤسس مؤسسات اجتماعية متعددة.[٣١] وبما ان هذه الكتلة السياسية بتنظيم مدني تاخذ توجيهاتها من قبل الكتلة القومية، فيعني ان الاتجاه القومية ذا الفكر العسكري اخذ بالنزول الى الشارع، وهي بداية او خطوة نحو تعسكر المجتمع بطريقة سياسية وبلباس مدني وبقي يخفت ويظهر بصور متعددة وتسميات وتشكيلات مسلحة حتى عام ٢٠٠٣.

ومن الاسباب التي ادت الى ظهور الكتلة القومية. كانت على النحو الاتي:[٣٢]

أ- عدم التزام بريطانيا بتنفيذ وعودها بتقوية الجيش العراقي وتسليحه.

ب- الوقوف بوجه السياسات البريطانية التي تحاول اعاقة تطور الجيش المتاتية من داخل القوات المسلحة.

ت- ثبوت صحة التوقعات حول مستقبل العراق الاقتصادي اثر بروز النفط فيه، وهذا يعد عاملا يدعم قوتهم العسكرية في المجال السياسي لقيادة البلاد.

ث- عدم ترشيح العراق من قبل بريطانيا لدخول عصبة الامم.

ج- زيادة البعثات العسكرية البريطانية، مع مزيد من الصلاحيات للمفتش العام البريطاني.

ح- مساندة بريطانيا للقبائل بالوقوف بالضد من قانون التجنيد الاجباري.

خ- احتفاظ بريطانيا بقوة جوية وفوجين من قوات الليفي الاشورية.

ان ابرز الادوار السياسية التي لعبتها المؤسسة العسكرية العراقية في نهاية العشرينيات وبداية الثلاثينيات هو السعي الدؤوب نحو تأهيل العراق للدخول الى عصبة الامم، اذ حاولت ان تشق طريقا خاصا بها لتحقيق غايتها، ولم يك امام المؤسسة العسكرية الا التقدم نحو اقرار قانون التجنيد الاجباري من قبل البرلمان والذي بقي معطلا منذ عام ١٩٢٣، ليكون هو المنفذ الرئيس لتحقيق الاستقلال للدولة العراقية. الا ان بريطانيا رفضت ذلك القانون واقترحت استبداله

بمشروع للتجنيد قائم على اساس التطوع ويحقق نفس الاهداف المتوخاة من التجنيد الاجباري، وبالمقابل تقدم بريطانيا مساعدات لتلك القوات شريطة ان يتبعوا مشورتهم، كما يتم تقديم مساعدات للحكومة ودعمها، فضلا عن مساعدات تخص الجيش العراقي من تشكيل وتدريب وتسليح، وعلى الرغم من تلك المغريات المقترحة لم توافق المؤسسة العسكرية على استبدال القانون باخر.[٣٣] لذا اندفعت بريطانيا لعقد اتفاقية ترسم من خلالها دور الجيش فأناطت مسؤولية الدفاع الخارجي بها والحماية الداخلية مرتبطة بالجيش العراقي مبررة ذلك ان الجيش العراقي غير قادر على مجابهة اي عدوان خارجي وعززت ذلك بالعامل الاقتصادي اذ خصصت مبلغا بسيطا للجيش كراتب شهري يصل الى (لك ربية) للسيطرة عليه، الا ان التوسعة المستمرة للجيش والمطالبات المتزايدة بتحمل المؤسسة العسكرية مسؤليتها اضطرت بريطانيا في عام ١٩٣٠، عقد معاهدة ثانية لتلغي الاولى ولم تختلف عنها الا بفارق واحد وهو تحمل العراق مسؤولية الدفاع الخارجي وحفظ الامن الداخلي مع بقاء الاحتفاظ بمصالح بريطانيا في العراق ومع كل ذلك لم تساند او تساعد بريطانيا الجيش العراقي وابقته ضعيفا تحت امرتها ومشورتها الا ان الدراسات كشفت عام ١٩٣٢، بان التركيبة العسكرية للجيش العراقي قوية وهي قادرة على تحمل مسؤوليتها بالدفاع عن العراق وهذا الامر فتح الطريق امام العراق لدخول عصبة الامم عام ١٩٣٢، وليسجل بذلك بانه اول دولة عربية دخلت عصبة الامم.[٣٤] ولازمه ان اصبح العراق من اوائل الدول العربية التي تخلصت من الاحتلال الاجنبي.

كما ان دخول العراق الى عصبة الامم يعني انه نال الاعتراف به كدولة مستقلة تقوم بمهامها وتعالج شؤونها الدخلية والخارجية، مما يعني انكفاء الادارة البريطانية وتقهقر قرارها في الشأن العراقي الى حد كبير، لذا افضى ذلك الاستقلال منذ بداية عقد الثلاثينيات حتى نهايته الى تطورات على مستويين وهما:

المستوى الاول- تطور الجيش العراقي ونمو دوره

قامت المؤسسة العسكرية العراقية ولاول مرة في تاريخها في عام ١٩٣٥ بمناورات عسكرية بإشراف رئيس اركان الجيش، وهذه المناورات لرفع معنويات الجيش ودخوله في مخاضات عسكرية متقدمة اكثر من مجرد وحدات للحماية، كما زادت مخصصات وزارة الدفاع، اذ شكلت القوة الجوية واصبح الجيش اربع فرق واخذ عنوانات وتشكيلات ورتبا عسكرية جديدة وقسم الى

اربعة اماكن: الاول- آمر للمنطقة الجنوبية يقود الفرقة الاولى ومقرها بغداد، والثاني- آمر للمنطقة الشرقية يقود الفرقة الثانية ومقرها كركوك والثالث- آمر للمنطقة الشمالية ومقرها الموصل وترتبط بالفرقة الثانية والرابع- آمر منطقة الفرات ومقرها الديوانية وترتبط بالفرقة الاولى، وفي ١٢/ حزيران/ ١٩٣٥، اردفتها بتنفيذ قانون الدفاع الوطني رقم (٩) لسنة ١٩٣٤، والذي يقضي بوجوب الالزام للجميع بالخدمة الاجبارية، وعلى الرغم من ان هذا القانون واجه معارضة كبيرة وشديدة من القبائل ومن علماء النجف والاقليات في العراق، لكن تلك المعارضة لم تجدِ نفعا فالقانون سرى مفعوله واستقطب الكثير من ابناء المجتمع العراقي.[٣٥] اذ وصل عدد الضباط في الجيش العراقي الى (١٨٠٠) ضابط و (٤٥,٠٠٠) ضابط صف وجندي، و(١٣,٠٠٠) حيوان، وقواته المحاربة تتألف من (٤٢) فوج مشاة و(٢١) بطرية مدفعية ومجموع اربع كتائب خيالة، وعدة اسراب جوية، واربع بواخر نهرية، وصنوف فنية وادارية اخرى.[٣٦] وكانت تشكيلاته تتالف من الاتي:[٣٧]

أ- اربع فرق مشاة وفرقتان كاملتان بمدفعيتهما وهندستهما ومخابراتهما.

ب- قوات آلية سيارات ودبابات ومدرعات ومدفعية.

ت- الخيالة وتتالف من لواء يحتوي ثلاث كتائب وخيالة الحرس الملكي وسرايا خيالة ثلاث فرق.

ث- الحرس الملكي وفوج الحراسة.

ج- القوة الجوية وتتالف من اربع اسراب مختلفة الاغراض.

ح- قوة الحدود المتالفة من ثلاث افواج مشاة وثلاث بطريات مدفعية.

خ- القوة النهرية وتتالف من اربعة مراكب.

د- بطرية مقاومة طائرات.

ذ- استمرار التجنيد لعام واحد (١٢,٥٠٠) جندي وبلوغ الاحتياط للعام الواحد (٧٥٠٠).

ر- العتاد الاحتياطي لجميع الصنوف مع معمل لصنع الاسلحة المختلفة، وثاني لصنع القنابل المدفعية وورش كاملة لمختلف الصنوف الفنية والالية.

بذات الوقت تعاملت النخبة العسكرية مع مفردات التحرر والحركة الديمقراطية في البلاد بشكل ايجابي باعتبارها مظهر من مظاهر الحياة الديمقراطية وميدان من ميادين الحياة

الاجتماعية والسياسية، اذ اسهمت النخبة العسكرية بتأليف وتأسيس معظم الاحزاب السياسية العراقية فلا تكاد تخلو اي هيئة تاسيسية لاي حزب وخاصة في حقبة الثلاثينيات من عضو او اكثر من النخبة العسكرية العراقية، كما اكدت النخب العسكرية على اهمية الاحزاب في جمع الامة وبلورتها لان الدستور قائم على اسس ديمقراطية، بل دعت النخب العسكرية الى دمج الاحزاب في هيئة واحدة تفاديا للتناحر الحزبي، وبذا كانت النخبة العسكرية سباقة بالمطالبة بتاسيس احزاب سياسية في العراق تكون ذات فاعلية ايجابية بين صفوف المجتمع العراقي.[٣٨]

المستوى الثاني- تحديد وتبلور القوى السياسية في ثلاثة اتجاهات رئيسة، وتتمثل بالاتي:[٣٩]

الاول- الاتجاه القومي: الذي يؤكد على المشروع العروبي، اذ يعد العراق جزءا من الامة العربية ويدعو الى الوحدة الشاملة، اذ تمثل هذا الاتجاه بنادي المثنى وحركة الضباط الاحرار الاربعة وتوج اخيرا في ياسين الهاشمي.

الثاني- الاتجاه الوطني: الذي يؤكد على وجوب ان يكون العراق للعراقيين ويضم الديمقراطيين والمستقلين والذين التفوا حول الحزب الوطني من جماعة جعفر ابو التمن وحزب النهضة من جماعة امين الجرجفجي والذي تطور الى جماعة الاهالي عام ١٩٣٢، وتوج اخيرا بانقلاب بكر صدقي.

الثالث- الاتجاه الاسلامي: الذي بقي دوره ضعيفا جدا بسبب ما لحقه من ارهاصات ثورة العشرين.

٢-صراع الكتل السياسية العسكرية

برز الاتجاه الوطني كند للاتجاه القومي لما يحمله من فكر واهداف يرنو الى تحقيقها، اذ كان بطبيعته يتعارض مع الفكر والاهداف القومية، واول ظهور له كان متمثلا بالقضاء على حركة النساطرة على يد بكر صدقي. وقد ادى ذلك الانتصار الى ظهور كتلة سياسية في الجيش عرفت بكتلة بكر صدقي السياسية ليلتف حولها الكثير، وهذا الحدث يعد الاهم في تاريخ المؤسسة العسكرية منذ ولادتها حتى ذلك التاريخ، لأنه رفع من شأن المؤسسة العسكرية العراقية التي تعتبرها بريطانيا قوة ثانوية بعد قوات الليفي، وبذات العام بادرت المؤسسة العسكرية بقصف

معسكر القوة الجوية للملكية البريطانية في الموصل بالقذائف والمدفعية واصبح المناخ السياسي ليس مهيأً لقبول الجيش كقوة حاسمة في الجهد العسكري فحسب، بل في الاوضاع السياسية وتطوراتها، وهذه الانتصارات جعلت من الجيش مركز قوة لاستقطاب من يعمل في المجال السياسي، وكان لابد من ان تتأثر القوى السياسية في الجيش بهذه الاوضاع، لان هذه القوى اخفقت قبل ذلك في القضاء على النساطرة لتبرز المؤسسة العسكرية بانها مركز الدولة التي تمارس اللعبة السياسية لحسم وضعها الحرج في اية لحظة، وترتب على ذلك ان يصاغ النظام السياسي بصياغة جديدة اهمها تدخل المؤسسة العسكرية (الاتجاه الوطني) بصنع القرار السياسي في العراق.(٤٠)

ولاجل ان تثبت المؤسسة العسكرية من موقعها كان لزاما عليها ان تضع موانع ضد من يحاول زلزلتها، ولعل المؤسسة العسكرية كانت على علم ان عدوها الاول اصبح داخليا (الاتجاه القومي)، ولابد ان تعد العدة لمواجهته، لذا اتجهت الى مد جسور لها مع اطراف اخرى وصلت الى رئيس الدولة من جهة، والى المجتمع العام من جهة اخرى، لتعسكر الجميع وتحكم قبضتها، واول من قصدته هو الملك غازي والذي يتمتع بحس وطني الى حد اقرب منه الى الروح القومية، كما ان لديه نشاطات عسكرية نتيجة نشأته العسكرية. لذا ارتبطت المؤسسة العسكرية بالملك غازي واصبحت لها صلة مباشرة به، كما اسندته بجميع تحركاته لانها تعلم ان الملك لا يرفض لها طلبا.(٤١)

اتجهت المؤسسة العسكرية الى الشق الثاني (المجتمع) ووضعت خارطة طريق لعسكرته من دون اثارت مشكلات ضدهم، او ربما تعيق تحركهم من قبل الاتجاه القومي فاوعزت الى الملك بان يتخذ خطوة اولى نحو ذلك. فقام الملك بتشريع نظام الفتوة رقم (٥٠) لسنة ١٩٣٥، لتدريب الشباب على حمل السلاح لاجل تحقيق الوحدة العربية فيما بعد، وهذا الفعل اربك بريطانيا فتحركت للحد من تصرفات المؤسسة العسكرية والملك عن طريق ياسين الهاشمي الذي شكلت حكومته معادلة جديدة في الدولة للحد من تدخل المؤسسة العسكرية في صنع القرار السياسي.(٤٢)

وبطبيعة الحال فان انعدام الثقة بمجموعة كبيرة تمثل المؤسسة العسكرية، فضلا عن اهم عنصر في الدولة وهو الملك، وما ترنو اليه يفضي الى ردة فعل مساوية لها في القوة او اكثر

منها ومعاكسة لها في الاتجاه، فالاجراءات التي يجب ان تتخذ ينبغي ان تكون مؤمنة وحازمة وغير قابلة للتشكيك، والهدف منه ارجاع المؤسسة العسكرية الى وضعها الطبيعي الذي وجدت من اجله، وهذا ما فعلته حكومة ياسين الهاشمي والتي تمثل الخط القومي من خلال سعيها الى عودة المؤسسة العسكرية الى وضعها الدستوري، وان لا تتعدى دورها باقصاء اي طرف.

٣- كتلة بكر صدقي العسكرية (الاتجاه الوطني)

ان اسقاط الحكومة بهذه الطريقة هو مؤشر واضح على ان السلطة انتقلت من المدنية الى السلطة العسكرية، ولازمه تمكن المؤسسة العسكرية من صناعة القرار السياسي بشكل مباشر من خلالها فقط، وما يؤيد هذا المؤشر هو حصر منصب وزير الدفاع بيد بكر صدقي ولا يحق لاحد التدخل فيه، وباتت الدولة بيد المؤسسة العسكرية، كما ان هذا الانقلاب بدل ان ينميها ويطورها اودى بها، لان الطريق الذي سلكته لم يك طريقا دستوريا، لذا اصبحت في وضع حرج فهي غير قادرة على ادارة السلطة الا عن طريق القوة العسكرية والتي ستنقلب ضدها بيوم ما، وكما ستكشف الاحداث لاحقاً.

اصبحت المؤسسة العسكرية بقيادة (بكر صدقي) فيما بعد المسؤولة عن تسيير امور الدولة وتفرض رأيها على المسؤولين وتصدر الاوامر من دون الرجوع الى مجلس الوزراء او الوزير المختص، وتدخلت في الانتخابات وحدت من العمل السياسي ومارست عملية الاغتيال السياسي للعديد من مناوؤيها، كما عملت على ابعاد العناصر القومية والوطنية من الجيش واضعفت دوره في الساحة القومية من خلال عقد ميثاق (سعد آباد بين العراق وايران وتركيا) ومعاهدة رسم الحدود بين (العراق وايران) في ٤ تموز ١٩٣٧، والتي تنازل العراق بموجبها عن جزء من شط العرب لقاء اعتراف ايران بالحدود بين البلدين في حين ان القانون الاساس للدولة العراقية لا يجيز التنازل عن اي شبر من ارض العراق لاي سبب كان.[٤٣] فضلا عن ملاحقة تنظيم عسكري شيوعي وجد داخل المؤسسة العسكرية منذ عام ١٩٣٥، مع تشكيل لجنة عسكرية له عام ١٩٣٦، للاشراف على خلايا التنظيم، اذ تم اعتقال (٦٥) ضابط صف وجنديا منهم

واعدام اخرين، كما حكمت على (زكي خيري) وزملائه من مسؤولي التنظيم العسكري المدنيين بالحبس سنتين وسنتين مراقبة.[٤٤]

تلك المؤشرات تكشف عن الدور السياسي المنفرد للمؤسسة العسكرية والتي افضت الى نظام دكتاتوري تقوده، وان كان شكل النظام العام ديمقراطي تقليدي يتضمن مجلس امة ومجلس اعيان، الا ان الدور الذي لعبته المؤسسة التي يقودها بكر صدقي تكشف من خلال خطواتها انها متسلطة على الدولة وقرارتها السياسية وتجر العراق نحو علاقات ليست لها صلة لا بالدول العربية ولا ببريطانيا وحلفائها، فضلا عن ممارسات شخصية عادت سلبا على المؤسسة العسكرية كقيامه بقتل جعفر العسكري وتشريد الكبار والرموز التي تمثل العائلة المالكة، وبهذه الاسباب وبمجملها خطط ضباط من الجيش العراقي الكيفية التي يتم بها قتل بكر صدقي ووضع حد للمؤسسة العسكرية ولعل وراء ذلك المخطط بريطانيا وليس الاتجاه لقومي لانهم كانوا بوضع ضعيف جدا بسبب ما تلقوه من بكر صدقي، اذ اقدمت مجموعة من الضباط بتكليف عسكريين بقتله وتمت تصفيته في القاعدة الجوية في الموصل بتاريخ ١٩٣٧/٨/١٠.[٤٥]

٤- انحسار دور المؤسسة العسكرية بالشأن السياسي

لم يحاول بكر صدقي ان يقضي على الدولة والمؤسسة العسكرية فقط، بل انهى ثقة الاتجاهات الاخرى والتيارات المجتمعية بالاتجاه الوطني، فضلا عن انعدام الثقة بالاتجاه القومي. لذا جاءت حكومة جميل المدفعي والتي تمثل سياسة الوسط لتنهي الصراع العسكري في العراق من جهة، وتحافظ على كيان الدولة من جهة اخرى، اذ اخذ على عاتقه التزام سياسة الوسط (السياسة الوطنية)، وقام باخذ تعهد من قادة الجيش ورجال السياسة بعدم زج الجيش في الحياة العامة وفي المقابل سيقوم بدوره في نسيان احقاد الماضي، لذلك لم يقتص من جماعة بكر صدقي وقام بتشجيع الاتجاه اللاقومي. لذلك سعى الى حصر اعمال الجيش العراقي بالواجبات الوطنية الملقاة على عاتقه مع اتخاذ التدابير الفعالة لتقوية روح الجندية وفق هذا الاساس.[٤٦] وهذا يؤشر على ان الحكومة بـ(سياستها الوسطية) كانت تهدف للوقوف بوجه الخروقات التي تقوم بها المؤسسة العسكرية والتي تتداخل مع مواقف رجالات السياسة في

العراق، ولكي تحقق الحكومة سياستها اعتمدت الاجراءات المذكورة انفا، الا ان الاجراءات كانت تحمل اخطاءً عديدة، تتمثل في طياتها بالاتي:

أ- اخذت الحكومة تعهدا من قادة الجيش والسياسة بعدم التدخل بعمل المؤسسة العسكرية لكن من دون ضمان للعودة.

ب- ان عدم الاقتصاص من جماعة بكر صدقي سيؤلب الاعداء ضد الحكومة عموما والمؤسسة العسكرية خصوصا، وبهذا ستقوم المؤسسة العسكرية (الاتجاه القومي) بتصفية مناوئيها وتقع المؤسسة العسكرية بمشكلة اخرى.

ت- شجعت الحكومة الاتجاه اللاقومي ولا تقصد به الاتجاه الوطني بل الاتجاه المعتدل والمخلص من الوطنيين الذي انخدعوا بقيادة بكر صدقي، وهذا الامر بطبيعته سيظهر للمؤسسة العسكرية ثلاثة اعداء: (الاتجاه القومي، الاتجاه الوطني المناصر لبكر صدقي، الارادة البريطانية).

ث- التقت مصالح الاعداء معاً، مما رجح عودة المؤسسة العسكرية بكافة توجهاته الى التدخل بالشأن السياسي مرة اخرى.

ج- بدل ان يتم تطهير الجيش من الداخل للمحافظة عليه سعت الحكومة الى تطهيره من الخارج ولازمه ان الصراع بات مؤجلا.

ح- اقدمت الحكومة على شق المؤسسة العسكرية بغرض السيطرة عليها مما تسبب في تعميق الهوة العسكرية وتعاظم دورها السياسي.

من جانب اخر وفي ذات السياق، سعى وزير الدفاع (صبيح نجيب) الى شق الجيش العراقي الى معسكرين لإقامة توازن يمكنه من السيطرة عليه: معسكر يمثل الاتجاه الوطني، والاخر يمثل الاتجاه القومي. لذا تطورت اوضاع الجيش السياسية الى حد كبير حتى عادت استخداماته لأغراض ثانوية وصلت الى الاغتيال الشخصي، ففي تاريخ ٥/ ٣ /١٩٣٩، اعلنت الحكومة الاحكام العرفية، بسبب اكتشاف مؤامرة تستهدف قلب نظام الحكم والمجيء بعبد الاله ملكا بدل غازي، وتم اعتقال حكمت سليمان ومجموعة كبيرة من الضباط.[٤٧] يعد تكرار اعلان الاحكام العرفية من قبل الحكومات العراقية في حقبة الملك غازي لمرات عديدة وقياسا بمثيلاتها منذ تاسيس الدولة العراقية حتى عام ١٩٥٨، مؤشراً على ان المؤسسة العسكرية كانت باوج

قواها من حيث تدخلها السياسي، سواء اكان بصنع قرار سياسي مباشر منها، ام تقف معرقلة امام عمل الحكومة ام اقالتها في كثير من الاحيان.

وبدل ان يكون تقسيم المؤسسة العسكرية الى شقين حلا للحد من تصرفاتها، فتح الباب بوجه الحكومة ومواجهتها بشكل صلب، اذ ان تمحور جهة في شق من الشقين يعني انها استجمعت قواها واصبحت تمثل قوى ضاغطة على الحكومة، واول امر اتجهت له هو المطالبة باقالة حكومة (جميل المدفعي) لان حكومته تمثل الحامية لانصار بكر صدقي، فضلا عن السياسات المتبعة بعدم تشجيع الاتجاه القومي. لذا قرر رئيس اركان الجيش صلاح الدين الصباغ والعقيد فهمي سعيد آمر القوة الالية مع ضباط الكتلة القومية وضع الجيش تحت اهبة الاستعداد للتحرك نحو دخول بغداد في حال لم تستقل حكومة المدفعي، وتم ذلك بارسال طلب الى الملك غازي بتنحي الهاشمي عن المنصب واستبداله بشخص اخر، وفعلا وافق الملك واضاف قائلا للجيش (ان حركتكم طعنة نجلاء للدستور ولكننا نرجو ان تكون الاخيرة).[٤٨] خطاب الملك يؤشر الى ضعف الدولة والحكومة امام الجيش، اذ يتضح ان القرار بيد المؤسسة العسكرية (الاتجاه القومي).

٥- كتلة القوميين العسكرية (الاتجاه القومي)

لقد لعبت المؤسسة العسكرية (الاتجاه القومي) دورا ثانيا، اذ تدخلت في العملية السياسية بارغام جميل المدفعي على الاستقالة واستبداله بنوري سعيد بتاريخ ١٢/٢٥/ ١٩٣٨، الا ان نوري سعيد مارس سياسة ذات طابع دولي، اذ قام بقطع علاقات العراق الدبلوماسية مع المانيا لمناصرة بريطانيا.[٤٩] مما دعا بالاتجاه القومي العسكري ان يجبره على الاستقالة، وتم تكليف رشيد عالي الكيلاني بالوزارة، ولكي يحكم القوميون سيطرتهم على السلطة قاموا بتشكيل الحركة العربية السرية وضمت فيها العسكريين والمدنيين القوميين ومنهم الحاج امين الحسيني مفتي القدس ورشيد عالي الكيلاني وصلاح الدين الصباغ وغيرهم، واهم ما قرر في الحركة هو مواجهة بريطانيا، يظهر من تلك الاستقالات ان الاتجاه القومي يريد تنفيذ منهاجه القومي/ العسكري لا منهاج الحكومة- الدولة.

ان هذا التطور كان سببه ان المؤسسة العسكرية بخطها القومي لم توافق على سياسة نوري سعيد الذي قام بقطع علاقاته مع المانيا في بداية الحرب العالمية الثانية، كما قام بتقديم فرقتين

عسكريتين للمشاركة في الحرب مع الحلفاء لذلك انقسمت المؤسسة العسكرية الى معسكرين الاول- يضم الموالين لبريطانيا، والثاني- يضم الوطنيين والقوميين المناوئين لبريطانيا، اذ طالبت هذه المجموعة بالوقوف على الحياد من الحرب، لانها ارادت الحصول على مكاسب اجتماعية واقتصادية وعسكرية لتطوير الاوضاع في العراق، وبذا نجح المعسكر الثاني باقالة نوري سعيد وتنصيب رشيد عالي الكيلاني بدلا عنه.(٥٠)

مهدت بريطانيا لاقالة حكومة الكيلاني، اذ قدمت طلب الى الحكومة العراقية بقطع علاقاتها مع ايطاليا الا ان الاتجاه القومي رفض ذلك، وهذا الموقف السلبي فتح الطريق امام الملك للضغط على حكومة الكيلاني بالاستقالة.(٥١) وشكلها بدلا عنه (طه الهاشمي) بطلب من الوصي بتاريخ ١٩٤٠/١/٣١، اذ قام بتفتييت وحدة العناصر القومية منها: نقل العقيد كامل شبيب الى الديوانية وغيره من الضباط القوميين، مما اشعرهم بانهم مستهدفون وسينهون في الاخير.(٥٢) لذا اعلنت المؤسسة العسكرية التمرد، اذ سارت القوات العسكرية قوات (العقداء الاربعة) الى بغداد عام ١٩٤١، لاسقاط الحكومة وعلى اثرها هرب الوصي من بغداد، لكن المشكلة الاخرى ان هروب الوصي يعني غياب السلطة الدستورية العليا.(٥٣)

لذا قام قادة الجيش والسياسة بتشكيل (مجلس الدفاع الوطني) لتمشية امور البلاد وقرر المجلس تكليف الكيلاني بتاليف الوزارة المسماة بـ (حكومة الدفاع الوطني) وخلع الوصي وتنصيب (الشريف شرف) بدلا عنه.(٥٤) ان استبدال ثلاث حكومات في غضون اشهر يكشف عن قوة الدور السياسي للمؤسسة العسكرية في الدولة العراقية – ليس فقط في هذه المدة بل المدة الممتدة في عقد الثلاثينيات والتي اسقط العسكر فيها (١٢) حكومة- كما انه يؤشر الى ان المؤسسة العسكرية مازالت مستفحلة من خلال رضوخ الملك لاوامرها باقالة حكومة واستبدالها باخرى، كما ان اتيان المؤسسة العسكرية برشيد عالي الكيلاني الشخص المتناغم فكريا مع الاتجاه القومي يعد البوابة التي من خلالها ستعود المؤسسة العسكرية للانقضاض على السلطة مرة اخرى، لكن هذه المرة ستدفع المؤسسة العسكرية الثمن الباهظ، اذ فتحت الباب لتدخل عسكري بريطاني لاسقاط حركة مايس واحتلال بغداد.

ان وصول الاتجاه القومي بهذه الطريقة الى السلطة، بل الى قيادة الدولة العراقية، من دون ان يواجه اية معارضة من داخل العراق، يعني انها اصبحت تمثل دولة عراقية مستقلة ومختلفة عما انشأتها (بريطانيا)، وذلك الاستقلال يحمل ثلاث رسائل لبريطانيا:

الاولى– خسران بريطانيا لاهم دولة تمثل مصالحها الاقتصادية.

الثانية– سينضم العراق الى حلف دول المحور بحسب المعطى الاول لسياسة حكومة رشيد عالي الكيلاني بانشاء علاقة ايجابية مع ايطاليا، وهذا بطبيعته سيؤدي الى ان تواجه بريطانيا عدوا جديدا.

الثالثة– خلع الوصي بهذه الطريقة (الاكراه العسكري) يعني ان المؤسسة العسكرية مستعدة لمواجهة بريطانيا عسكريا.

٦– الاسباب الرئيسة لتدخل المؤسسة العسكرية في الشأن السياسي

من العوامل الرئيسة التي ادت الى تدخل المؤسسة العسكرية في الشأن السياسي العراقي ما بين عامي ١٩٣٢– ١٩٤١. تكمن بالاتي:[٥٥]

أ- شكل الحكم ديمقراطيا في الظاهر فقط، اذ كانت السلطة التشريعية خاضعة للسلطة التنفيذية.

ب- المناصب الوزارية اغلبها اصبحت بيد من يرتبط مصيرهم بالادارة البريطانية.

ت- لدى ضباط الجيش مطالب خاصة تمثل جزءا من مطالب القوى الوطنية الشعبية، فقد كان محروما من حق الانتخاب، فضلا عن ادارة الجيش التي كانت تقع بيد من يقف حائلا من دون تطويره.

ث- اضطراب الحياة السياسية، اذ كانت تسقط بمعدل يزيد عن خمس وزارات في السنة.

ج- افتقار الحياة السياسية لحزب جماهيري شعبي يتولى قيادة الحركة الوطنية.

ح- شعور ضباط الجيش بان السياسيين يتامرون عليهم لكي يقوموا بقمع الثورات.

خ- ازدياد قوة ضباط الجيش بعد القضاء على حركات التمر في العراق، اذ اصبح المجتمع ينظر اليهم بتقدير شديد.

د- تمادي وزارة ياسين الهاشمي في كبت الحريات ومصادرة الصحافة واضطهاد خصومها السياسيين.

ذ- مقارنة الحالة السياسية السيئة في العراق ومقارنتها بجيرانها (ايران وتركيا) التي حكمها العسكر وقام باصلاحات ايجابية.

فضلا عن ان الحكومة بشكل عام والنخب المالكة بشكل خاص اصبحت مدينة للجيش في بقائها، وبما ان الجيش هو نتاج الشعب والطبقات المسحوقة خاصة فقد تبلورت لديه حقيقة ان النخب غير مؤهلة لادارة اية حكومة وانها مجرد سارقة لحق الشعب، لذا وجد نفسه في الصدارة وتقع عليه مهمة ابعاد هذه الطغمة عن مسرح السلطة.

٧- سياسة بريطانيا تجاه المؤسسة العسكرية

بعد القضاء على حركة مايس عام ١٩٤١، اتبعت بريطانيا سياسة مخالفة لكل السياسات القديمة التي اتبعت لتحديد دور الجيش ومنعه من التدخل في الشان السياسي، اذ قامت باضعافه من خلال اتباع اليات محددة للسيطرة عليه للابد ومن دون رجعه. والالية كانت كالاتي:

أ- اعتقال عشرين ضابطا من كبار القادة.

ب- تحويل الفوج الثالث من كل لواء الى كادر اداري.

ت- الغاء التجنيد الاداري في بعض المناطق.

ث- وضع خطة لتقليص كيان الجيش الفعلي وذلك من خلال اعادة الضباط المستشارين البريطانيين، وهؤلاء قد اشتهروا بنزعتهم الاستعمارية ليسيطروا على الجيش، وبما ان الغاء الجيش مهمة متعذرة قاموا باخلاءه من القيادات الكفؤة وابقوا على هيكله فقط.

ج- تم اخراج (٢٨٧٩) عسكريا اغلبهم من الضباط والقادة الذين يألفون العمود الفقري للجيش.

ح- غض النظر عن المتخلفين وفسح المجال للمتطوعين بترك الخدمة في الجيش.

خ- الغيت فرقة كاملة.

د- اغراق معسكر الرشيد.

ذ- تطبيق سياسة سلاح بلا عتاد.

ر- وجود جهاز حربي تنقصه الادامة من خلال زيادة الاحتياط.

اما من جانب الوصي الذي رجع بأمر بريطاني والذي يمثل النظام الملكي فكانت سياسته تجاه المؤسسة العسكرية قاسية هي الاخرى. اذ احال مابين عامي ١٩٤١-١٩٤٢، (٣٢٤) ضابطا على التقاعد، وفي ١٩٤٨ اخرج (١٠٩٥) ضابطا من الخدمة قبل بلوغهم سن التقاعد، واصبح الجيش في حالة يرثى لها، ومنعت الشرطة من المساعدة في ملاحقة الفارين من الخدمة العسكرية، وافتقارها الى الدعم اللوجستي وغيره مما سبب لها نقص في الخبرة والقيادة.[٥٦]

لو اقتصرت بريطانيا على جميع الاليات المتبعة لتحديد واضعاف دور الجيش من دون الالية الرابعة لتمكنت من السيطرة عليه واضعافه الى حد كبير، الا ان النقطة الرابعة مثلت تحديا قوميا ووطنيا، اذ ان تغييب قيادات الفكر القومي لا يعني بالضرورة تغييب الفكر ذاته، لذا فتواجد المستشارين البريطانيين في الجيش سينتج صداما ويمهد لخلق مشكلات كبيرة كون ان وجودهم على اقل التقادير يصطدم بالشعور الوطني الذي يتحسسه الضابط والجندي العراقي لوطن مستقل واحد، ولعل بريطانيا شعرت به فيما بعد، لذلك حاولت القضاء عليه بطريقة اخرى. لذلك شجعت بريطانيا الدول العربية على التدخل المسلح في فلسطين بعد انسحاب قواتها في ١٥ ايار عام ١٩٤٨، بغرض مشاركة الجيش العراقي لاحجام دوره اكثر لا لاجل العرب او العراقيين انفسهم بل لامر اخر، ففي بيان رسمي رفعه الميجر الجنرال (رنتن) رئيس البعثة العسكرية الاستشارية البريطانية لدى الجيش العراقي الى الحكومتين العراقية والبريطانية مؤكدا فيه بلوغ الجيش العراقي الكفاءة، اذ اصبح الجيش بغنى عن البعثة ووافقت الحكومة العراقية لانها تريد الخلاص من النفوذ البريطاني على الجيش، ووافقت الحكومة البريطانية لانها تريد زج الجيش العراقي لاحقا بحرب غير متكافئة مع الصهاينة للقضاء عليه وتحقيق وطن لليهود يدوم الى امد بعيد.[٥٧] الا ان زج الجيش العراقي بحرب غير متكافئة قدم فرصة للمعارضة وللضباط الوطنيين للتكتل وتشكيل خلايا سرية منظمة تهدف الى اسقاط النظام الملكي.[٥٨] والتي تبلورت فيما بعد باسم (الضباط الاحرار).

٨- انقلاب المؤسسة العسكرية على نفسها

يبدو ان السياسات البريطانية وكذلك توجهات النظام الملكي ساهمت في اضعاف الجيش من خلال زجه بحرب فلسطين وغيرها غير مجدية في منع الجيش من التدخل في السياسة،

بعبارة اخرى ان منع الجيش من التدخل في السياسة على مر تاريخه كان يقوم بفرض حظر عليه من خارج المؤسسة العسكرية وليس من الداخل، وبما ان تدخله بالغاء معاهدة برتسموث وتنديده بالنظام الملكي بعد حرب فلسطين كان لابد من ايقافه من داخل المؤسسة العسكرية، وهذه السياسة الجديدة مهدت للمؤسسة العسكرية الطريق لتعود الى السلطة مرة اخرى والتي عرفت بـ(انقلاب الوصي). اذ تولت المؤسسة العسكرية حكم البلاد عام ١٩٥٢ برئاسة (نور الدين محمود) رئيس اركان الجيش وقامت بدور سياسي خدم مصالح النظام بوساطة مجموعة من الضباط الموالين للوصي ولبريطانيا، اذ اقدمت على اعلان الاحكام العرفية في بغداد.[٥٩] كما اقدمت على الاتي:[٦٠]

أ- حل الاحزاب السياسية وهي (حزب الاتحاد الدستوري وحزب الامة الاشتراكي وحزب الجبهة الشعبية وحزب الاستقلال والحزب الوطني الديمقراطي).

ب-ايداع رؤساء الاحزاب السياسية السجن.

ت-اجراء انتخابات نيابية في ظل الاحكام العرفية بغرض تفتيت المعارضين وتمهيد الطريق لحكومة يرتأيها الوصي.

فضلا عن اجراء تعديل في قانون الانتخابات بوساطة مرسوم، وجعله قائما على اساس الانتخاب المباشر، وبذا اتضح انه عسكري في ميدان السياسة، وتعامل معه على اساس انه ساحة عمليات، وبعد كل ذلك قدم استقالته ودخل في مجلس الاعيان.[٦١]

ان حادثة انقلاب الوصي والتي عاد فيها الجيش الى صدارة السلطة واتبع سياسات بعيدة كل البعد عن اهداف وتطلعات الجماهير تؤشر الى الاتي:

أ- انهاء الدور السياسي للمؤسسة العسكرية بالكامل.

ب- ضربها من الداخل لكي لا تتمكن من العودة مرة اخرى.

ت- انهاء ثقة الاطراف السياسية بها.

ث- تحمل رسالة الى جميع الاطراف السياسية المعارضة لسياسة بريطانيا والوصي بان المؤسسة العسكرية هي آلة بيد النظام.

ج- تشويه صورة المؤسسة العسكرية محليا.

ح- تحويل الصراع من المؤسسة العسكرية والسلطة الى المؤسسة العسكرية وشركائها من الداخل.

خ- تصفية الخصوم السياسيين للدولة.

د- ادخاله في مجلس العيان خوفا من عودته للسلطة بوساطة المؤسسة العسكرية.

لا يمكن رصد اي مؤشر على ان المؤسسة العسكرية عادت الى السلطة من ذاتها او انها انحرفت عن اهداف الجماهير، لان المؤسسة العسكرية بعد ثورة مايس كانت تقبع تحت سيطرة النظام وبريطانيا ولا تتمكن من التحرك نحو السيطرة على السلطة، وما يعضد ذلك التوجه تصريح وزير الخارجية ارشد العمري في وزارة الباجه جي عام ١٩٤٤، اذ تقدم بطلب رسمي للولايات المتحدة بغرض المساعدة العسكرية بإعادة تنظيم الجيش وتزويده بفرقتين الاولى للقتال الصحراوي والثانية للقتال الجبلي، فضلا عن وحدات تنفذ مهمات خاصة اهمها الحفاظ على الدولة والولاء التام لعرش الملك.(٦٢) يؤشر سعي الحكومة لتحديث الجيش العراقي على الرغم من وجود سياسات خارجية لاضعافه، الى وجود اتجاه وطني يهدف الى المحافظة على كيان المؤسسة العسكرية من هدمها بالكامل، كما ان هذا الاتجاه قفز بشكل ملحوظ وبرز دوره عام ١٩٥٥، باعلان الحكومة عن الانضمام الى حلف بغداد، ويعود سبب بروزه بشكل مفاجئ لان الحلف يمثل سياسة غربية خالصة والذي يهدف الى الوقوف بوجه المد الشيوعي باتجاه الدولة العربية ظاهرا، الا انه مستبطن في حقيقته حماية تامة لاستمرار وامتداد السياسات الغربية وابرزها امريكا وبريطانيا، فضلا عن انه الحامي الرسمي لاسرائيل، كما يؤشر الى عدم غياب الحس الوطني بين صفوف الضباط على الرغم من الويلات والانتكاسات التي تلقوها.

٩- بوادر لعودة المؤسسة العسكرية للتدخل في الشأن السياسي (الضباط الاحرار)

يتضح ان الدور السياسي الذي لعبه الجيش كان متمثلا باحتجاجات فقط، لكن ما لبث ان تطور بعد عام ليصل الى حد اصدار منشورات تتضمن تهديد للحكومة والتحرك عسكريا ضد مصالحها. اذ اصدر التنظيم منشور يهدد فيه السلطة الحاكمة من مغبة مناصرة الحلف الغربي لضرب مصر خلال العدوان الثلاثي عام ١٩٥٦، او وقوف الحكومة مكتوفة الايدي ملوحا في منشوره بضرب المصالح الغربية وخصوصا البريطانية والامريكية في العراق في حال شن الهجوم.(٦٣)

لقد بدت جميع الاساليب عاجزة امام وقف تدخل الجيش في السياسة، كما بدا لدى المؤسسة العسكرية ان النظام لن يتوقف عن سياساته الغربية واستمراره بالخذلان للعراق والامة العربية، وبذات الوقت بدا الشعب وقياداته المدنية اضعف من اي وقت مضى، فسياسات الوصي ونوري السعيد احكمت قبضتها على شؤون الدولة السياسية، لذا كان من اولويات التنظيم (حركة الضباط الاحرار) التحرر السياسي. اذ يعتبره التنظيم انه امر محتوم، لان النظام الملكي لم يكن دستوريا الا في مظهره فاغلبية اعضاء مجلس النواب كانوا من الشيوخ والاقطاعيين، ولن يصبح اي فرد عراقي نائبا الا عن طريق الوصي او نوري سعيد.[٦٤] فقد حفلت سياسات نوري السعيد في حقبة الخمسينيات ونهايتها بمحاربة الاحزاب علانية والصحافة وعطلت صحيفة الحزب الوطني الديمقراطي اضافة الى تعطيل سبع عشرة صحيفة سياسية فضلا عن ممارسة سياسة (ضيق الخناق) على معارضيه.[٦٥]

ان ما يلفت في الامر ان المؤسسة العسكرية عادت تشكيل نفسها على نفس الاسس والفكر كما في عهدها السابق، فالتنظيمات العسكرية ائتلفت على اساس وطني وقومي وغيره، وهذه الاسس ستعود بها الى حيث كانت، وما يؤشر على تلك العودة هو الاختلاف على اصل التسمية لـ(حركة الضباط)، فالوطنيون ارادوا اعطاءها اسما ذا طابع وطني، اذ اسموها (تنظيم الضباط الوطنيين) اشارة الى دورها العراقي الخالص من دون ان تلعب اي دور خارج البلاد سواء اكان على مستوى الاقاليم ام الدول العالمية، اما الضباط القوميون ارادوا اعطاءها دورا اقليميا قوميا، لذا حولوا تسميتها اسوة بحركة (الضباط الاحرار) في مصر، كما ان رضوخ وقبول الضباط الوطنيين في الحركة او التنظيم باستبدال اسمها الى حركة الضباط الاحرار يكشف عن قوة ضباط الاتجاه القومي داخل الحركة فضلا عن سيطرتهم عليها وعلى المؤسسة العسكرية، وكما يبدو فان الاتجاه القومي لم ينتهِ في المؤسسة العسكرية، كما تصورت بريطانيا والنظام الملكي.

يعود الاعتقاد القومي الذي بقي سائدا بين اغلب فئات المجتمع العراقي في الحقبة الملكية الى النكوث بالوعود التي قطعتها بريطانيا للشريف حسين باستقلال البلاد العربية ووحدتها والى معاهدة سايكس بيكو وجعل فلسطين وطنا لليهود بموجب وعد بلفور، فجميع ذلك كون شعورا قوميا لدى الفرد العراقي الذي انعكس على المؤسسة العسكرية لان الجندي والضابط جزء منها

فمن الطبيعي ان تكون المؤسسة العسكرية مؤسسة وطنية قومية ويحمل قادتها امال واماني الشعب العراقي في تحقيق الوحدة العربية، اذ اخذت على عاتقها قيادة التيار القومي وابرز كتلة فيها كانت كتلة الضباط القوميين، وما ان تم القضاء عليها في احداث مايس حتى بدات تنشط وتظهر بصورة اخرى واسم جديد نتيجة العوامل الاجتماعية والسياسية وهي كتلة (الضباط الاحرار) والتي اخذت على عاتقها القضاء على (الملكية وانهاء الاقطاع والخلاص من حلف بغداد واصلاح النظام اجتماعيا وسياسيا وتحقيق الوحدة العربية وتحرير فلسطين).[٦٦] وهذا ما يفسر تبوئ النخب العسكرية العراقية للمناصب السياسية والادارية والسيطرة الكاملة او شبه الكاملة على الحكم، لان الاتجاه القومي اشبه ببوصلة لتحديد الاتجاه العروبي الذي كان مهيمنا على الشارع العراقي، لذا يرى هذا الاتجاه ان اي حكومة تحمل خلاف ما يراه منهجهم لابد من الاطاحة بها باي وسيلة كانت، واستمر هذا الحال للمؤسسة العسكرية الى ما بعد الجمهورية.

الخاتمة

خلص البحث الى ان المؤسسة العسكرية العراقية منذ تأسيسها حتى العام ١٩٥٨،تمثلت بمرحلة من الضعف في قبال المجتمع، اذ كان مجتمعا زراعيا في الغالب نظامه اقطاعيا عشائريا، تمتلك العشائر فيه قطع وافرة من السلاح تفوق ما تمتلكه المؤسسة العسكرية، لنستنتج من ذلك اختلال المعادلة بين المؤسسة العسكرية والمجتمع، اذ لم تتمكن من القيام بالادوار والمسؤوليات الموكلة اليها، واستمر ذلك الامر ما بين ١٩٢١ وحتى الاربعينات من القرن العشرين، لكن وعلى الرغم من العقبات التي واجهتها المؤسسة العسكرية العراقية في قبال المجتمع الا انها تمكنت في مقامات اخرى الى كسب ود المجتمع الى حد ما، اذ قامت في مرحلتها الاولى (العقد الاول) بضم اعداد كبيرة اليها، كما حاولت مرارا وتكرارا التقليل من الفجوات التي قد تخلقها الازمات الاجتماعية، فقد شاركت المؤسسة في الكثير من الاعمال الاجتماعية لتعكس سلوكها الاجتماعي وتقترب من المجتمع الذي يمثل ابناؤه جزء كبير منها.

اما على صعيد عملها السياسي فقد تم اختراق المؤسسة العسكرية سياسيا قبل ان تتحول في العهد الملكي الى سلطة تحكم الدولة وتتحكم به، اذ تم انشاء كتل سياسية داخل المؤسسة العسكرية ليعكس هذا الامر تخندقات واتجاهات متعددة تمثلت بالاتجاه القومي (الكتلة القومية)

بقيادة فهمي سعيد، و(الكتلة الوطنية) بقيادة بكر صدقي ومن وراءه الملك غازي و(الاتجاه الدولي او الاقليمي) بريطانيا المتمثل بنور سعيد، اذ تصادمت تلك الاتجاهات فيما بينها لتتجه بالمؤسسة العسكرية لاستخدامها بطرق ليست دستورية، ومنذ ذلك الحين بدأت الانقلابات العسكرية بقيادة بكر صدقي عام ١٩٣٦ لتسبقه انقلابات غير معلنة لازالت حكومات، ومن ثم القيام بالضغط على الملك لاجباره على تبديل حكومات حتى وصل الامر الى سيطرة الاتجاه القومي بالكامل وازاحة كاملة للملك واستبداله باخر والمواجهة المباشرة مع بريطانيا عام ١٩٤١، اذ تم احتلال العراق مرة اخرى وتفتييت كبير للجيش العراقي من خلال تسريح مجموعات واعدام اخرين، فضلا عن سجن العديد منهم واستمر الحال حتى القيام بانها دوره عندما زج في حرب ١٩٤٨ في فلسطين، ليعقبه انقلاب الوصي وانهاء اي امل للقوى الاجتماعية فيه، وهذا الامر انعكس مرة اخرى على تكوين كتلة سياسية داخل الجيش عرفت بـ(كتلة الضباط الاحرار) لتقوم بدورها بانقلاب عسكرية انهى وجود النظام الملكي بالكامل واستبداله بحكم او نظام جمهور صعدت فيه المؤسسة العسكرية الى قلب السلطة ليصبح القرار السياسي قرارا عسكريا ومن دون منازع.

الهوامش

[١]- د. رجاء حسين حسني الخطاب، تأسيس الجيش العراقي وتطور دوره السياسي من ١٩٢١-١٩٤١، بغداد، دار الحرية، ١٩٧٩، ص ٢١، ٢٤.

[٢]- د. علي وتوت، الدولة والمجتمع في العراق المعاصر- سوسيولوجيا المؤسسة السياسية في العراق ١٩٢١-٢٠٠٣، بيروت، مركز دراسات المشرق العربي، ٢٠٠٨، ص ٣٧٨-٣٧٩.

[٣]- أياد طارق خضير الدليمي، مدينة بغداد في ظل الاحتلال البريطاني ١٩٧١- ١٩٢١، بغداد، ديوان الوقف السني، ٢٠١٣، ص ٢٢١.

[٤]- د. محمد صالح حنيور الزيادي، الحكومة العراقية المؤقتة (٢٥ تشرين الاول ١٩٢٠- ٩ ايلول ١٩٢١)- دراسة تاريخية في واقعها الاداري، دمشق، تموز طباعة ونشر وتوزيع، ٢٠١٢، ص ٧١، ٧٨.

[٥]- حسن العلوي، الشيعة والدولة القومية في العراق ١٩١٤-١٩٩٠، قم، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٩٠، ص ١٧٥-١٧٦.
[٦]- د. علي وتوت، مصدر سابق، ص ٣٨٧- ٣٩٢.
[٧]- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- الجيش في العهد الملكي ابان الانتداب، ج٢، بغداد، الدار العربية للطباعة، ١٩٨٧، ص ٤٠٨.
[٨]- د. عمار يوسف عبد الله، السياسة البريطانية تجاه عشائر العراق ١٩١٤- ١٩٤٥، بغداد، اصدارات مشروع بغداد عاصمة الثقافة العربية، ٢٠١٣، ص ٢٣٥.
[٩]- خيري امين العمري، شخصيات عراقية من العهد الملكي، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٨، ص ١٠٤- ١٠٥.
[١٠]- أ.د. فاروق صالح العمر، العلاقات العراقية البريطانية ١٩٢٢- ١٩٤٨- دراسة وتوثيق، ط٢، بيروت، دار ومكتبة البصائر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤، ص ١٣٤.
[١١]- حليم حسن الاعرجي، الشيخ الخوام ١٨٨١- ١٩٦٧- الثائر الانسان قصة تحدي التبعية والتعسف في ظل ظروف القهر والتخلف، ط٢، بيروت، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١١، ص ٤١٣.
[١٢]- د. قيس جواد علي الغريري، رشيد عالي الكيلاني ودوره في السياسة العراقية ١٨٩٢- ١٩٦٥، بغداد، شركة دار الحوراء للتجارة والطباعة والنشر، ٢٠٠٦، ص ٦٣.
[١٣]- حنا بطاطو، العراق- الطبقات الاجتماعية والحركات الثورية من العهد العثماني حتى قيام الجمهورية، ط٢، الكتاب الاول، ترجمة عفيف الرزاز، بيروت، مؤسسة الابحاث العربية، ١٩٩٥، ص ٤٣، ٤٥- ٤٦.
[١٤]- ابو خلدون ساطع الحصري، مذكراتي في العراق ١٩٢٧- ١٩٤١، ج٢، بيروت، دار الطليعة، ١٩٦٨، ص ٣٠٧- ٣١٣.
[١٥]- حسام حمودي الساموك، الملك غازي ودوره في انقلاب بكر صدقي عام ١٩٣٦ وقضية هروب الاميرة عزة أخت الملك غازي وزواجها من خادم يوناني وأثرها على الانقلاب، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٥، ص ٣٠- ٣٣.
[١٦]- محمد صبري ابراهيم العزاوي، الوحدة الوطنية والنظام السياسي العراقي- دراسة في المعوقات والحلول، رسالة ماجستير غير منشورة، فرع النظم السياسية والعالم الثالث، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، ٢٠٠٧، ص ٢٩-٣٠.
[١٧]- د. عماد عبد السلام رؤوف (اعداد وتعليق وتقديم)، مذكرات عبد المجيد محمود الوزير في العهد الملكي بالعراق، لندن، دار الحكمة، ٢٠٠٦، ص ٢٦٦- ٢٧٦.
[١٨]- د. قيس جواد علي الغريري، رشيد عالي الكيلاني ودوره في السياسة العراقية ١٨٩٢- ١٩٦٥، بغداد، شركة دار الحوراء للتجارة والطباعة والنشر، ٢٠٠٦، ص ١١٤.
[١٩]- د. حازم مجيد احمد الدوري، الضباط العراقيون وتأسيس الدولة القومية ١٩٠٨- ١٩٤١، لندن، دار الحكمة، ٢٠١٢، ص ٢٢٤.
[٢٠]- المصدر نفسه، ص ٢٢٨- ٢٢٩.
[٢١]- د. صالح عباس الطائي، عبد الواحد الحاج سكر ودوره الوطني حتى عام ١٩٥٦، النجف، مطبعة الميزان، ٢٠١٤، ص ١٤٤- ١٤٦.
[٢٢]- أ.د. يحيى كاظم المعموري، الشيخ سلمان البراك- اول وزير حلي في تاريخ العراق المعاصر، الحلة، دار الفرات للثقافة والاعلام، ٢٠١١، ص ٩٣.
[٢٣]- عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج٤، ط٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨، ص ٣٠٦-٣٠٧.
[٢٤]- فاطمة صادق عباس السعدي، صالح جبر ودوره السياسي في العراق حتى عام ١٩٥٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ٢٠٠٨، ص ٧٧- ٨٣.

[٢٥]- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- تطور الجيش وتنظيمه، ج٤، بغداد، مديرية المطابع العسكرية، ١٩٩٨، ص ٥٤.
[٢٦]- اسماعيل احمد ياغي، حركة رشيد عالي الكيلاني- دراسة في تطور الحركة الوطنية العراقية، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٧٤، ص ٥١.
[٢٧]- المصدر نفسه، ص ١٤١.
[٢٨]- يعرب عبد الرزاق عبد الدراجي، الاحكام العرفية في العراق- ظروفها التاريخية وآثارها السلبية ١٩٢٤-١٩٥٧، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠٠٩، ص ١٨٢- ١٨٤.
[٢٩]- د. مظفر عبد الله امين ود. جهاد صالح العمر، عهد الاستقلال الوطني الشكلي- العراق في التاريخ، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٣، ص ٧٠٥- ٧١٢.
[٣٠]- د. رجاء الخطاب، مصدر سابق، ص ١٤١.
[٣١]- المصدر نفسه، ص ١٤٥-١٤٦.
[٣٢]- المصدر نفسه، ص ٥٣.
[٣٣]- د. لطفي جعفر فرج عبد الله، عبد المحسن السعدون ودوره في تاريخ العراق السياسي المعاصر، بغداد، مكتبة يقظان العربية، دت، ص ٢٨٩.
[٣٤]- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- تاسيس الجيش العراقي، ج١، بغداد، الدار العربية للطباعة، ١٩٨٦، ص ١٨٦.
[٣٥]- د. رجاء الخطاب، مصدر سابق، ص ٦٢-٦٣.
[٣٦]- عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج٦، ط٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨، ص ١٨٣.
[٣٧]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
[٣٨]- د.حازم مجيد احمد الدوري، الضباط العراقيون وتأسيس الدولة القومية ١٩٠٨- ١٩٤١، لندن، دار الحكمة، ٢٠١٢، ص ٢٢٦- ٢٢٧.
[٣٩]- ابراهيم الحيدري، الشخصية العراقية- البحث عن الهوية، ج١، بيروت، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٣، ص ١٢٥.
[٤٠]- منذر جواد مرزة، العهد الملكي في العراق- احداث ومؤامرات ١٩٢١-١٩٥٨، النجف، مؤسسة دار الزهراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، ص ١٥٩-١٦٠.
[٤١]- د. لطفي جعفر فرج، الملك غازي– ودوره في سياسة العراق في المجالين الداخلي والخارجي ١٩٣٣-١٩٣٩، بغداد، مكتبة اليقظة العربية، ١٩٨٧، ص ٧٣، ٧٩.
[٤٢]- المصدر نفسه، ص ٨٥.
[٤٣]- مجموعة باحثين، العراق في التاريخ، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٣، ص ٦٨٩- ٦٩١.
[٤٤]- صلاح الخرسان، صفحات من تاريخ العراق السياسي الحديث- الحركات الماركسية ١٩٢٠-١٩٩٠، بيروت، مؤسسة المعارف للمطبوعات، ٢٠٠١، ص ٢٥.
[٤٥]- حسام حمودي الساموك، مصدر سابق، ص ٢٠١- ٢٠٦.
[٤٦]- عبد الرزاق الحسني (جمع وتصنيف)، الاصول الرسمية لتاريخ الوزارات العراقية في العهد الملكي الزائل، ط٢، بيروت، دار الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤، ص ١٣٣.
[٤٧]- أ.د. يحيى كاظم المعموري، طه الهاشمي ونشاطه العسكري والسياسي في العهدين العثماني المتأخر والملكي العراقي حتى عام ١٩٥٨، الحلة، دار الفرات للثقافة والاعلام، ٢٠١٤، ص ١٢٩- ١٣٠.
[٤٨]- دة. عصمت السعيد، نوري السعيد- رجل الدولة والانسان، لندن، مبرة عصام السعيد، ١٩٩٢، ص ٣٦.
[٤٩]- د. عديد دويشا، عراق الحقبة الملكية- تاريخ سياسي، ترجمة مصطفى نعمان احمد، بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، ٢٠١٢، ص ٢٦٤.

[٥٠]- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- وزارة الدفاع والمقر العام، ج٣، بغداد، الدار العربية للطباعة، ١٩٩١، ص ١١٦- ١١٧.
[٥١]- أ.د. محمد حسين الزبيدي (اعداد وتحقيق)، مذكرات رؤوف البحراني- لمحات عن وضع العراق منذ تأسيس الحكم الوطني عام ١٩٢٠ ولغاية عام ١٩٦٣، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٩، ص ٢٧٠.
[٥٢]- أ.د. جمعة عليوي الخفاجي، علي جودة الايوبي ودوره في السياسة العراقية حتى عام ١٩٥٨، بغداد، دار ومكتبة عدنان، ٢٠١٤، ص ١٦١.
[٥٣]- محمد حسين الطريحي، مذكرات الطريحي ود. محمد حسين الزبيدي (كتابة وتحقيق)، بغداد، مؤسسة المدى للاعلام والثقافة والفنون، ٢٠٠٦، ص ١٤١، ١٤٧.
[٥٤]- أ.د. عبد الزهرة الجوراني، الحياة البرلمانية في العراق ١٩٣٩- ١٩٤٥- دراسة تاريخية، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ٢٠٠٤، ص ٨٠، ٨٢.
[٥٥]- اسماعيل احمد ياغي، مصدر سابق، ص ٢١.
[٥٦]- حنا بطاطو، العراق- الحزب الشيوعي، ط٢، الكتاب الثاني، مصدر سابق، ص٤٨-٤٩.
[٥٧]- عبد الرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية، ج٧، ط٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨، ص ٢٩٤-٢٩٥.
[٥٨]- محمد حمدي الجعفري، انقلاب الوصي في العراق- دراسة تاريخية تحليلية وثائقية، القاهرة، مكتبة مدبولي، ٢٠٠٠، ص ٧٢- ٧٣.
[٥٩]- Haddad, George, Revolution and Military Rule – in the middle east: The Arab state, Robert speller, USA, 1971, P 75-77.
[٦٠]- صلاح هادي عبادة الحلي، الاقصاء السياسي في تاريخ العراق المعاصر ١٩٢١- ١٩٥٣، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، ٢٠١٥، ص ١٨٦- ١٨٧.
[٦١]- سليم الحسني، رؤساء العراق ١٩٢٠- ١٩٥٨- دراسة في اتجاهات الحكم، لندن، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص ٣٧٦.
[٦٢]- اسامة عبد الرحمن نعمان الدوري، العلاقات العراقية الامريكية في سنوات الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩- ١٩٤٥، بغداد، مطبعة الرفاه، ٢٠٠٦، ص ٢٨١-٢٨٤.
[٦٣]- عماد نعمة العبادي، رفعت الحاج سري ونشاطه العسكري والسياسي في العراق ١٩٤٨- ١٩٥٩، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٢، ص ٦٥.
[٦٤]- خليل ابراهيم حسين، الانحراف-خلفيات وثائق- الذاكرة التاريخية لثورة ١٤ تموز ١٩٥٨- النص الكامل لوقائع الندوة التي نشرت على حلقات في آفاق عربية، بغداد، دار لشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧، ص ١٧٥.
[٦٥]- د. ليلى ياسين حسين الامير، نوري سعيد ودوره في حلف بغداد واثره في العلاقات العراقية- العربية حتى عام ١٩٥٨، بغداد، مكتبة اليقظة العربية، ٢٠٠٢، ص ١٣٣- ١٣٤.
[٦٦]- العقيد الركن محي الدين عبد الحميد، الخلفية السياسية والتنظيمية- تنظيم الضباط الاحرار- الذاكرة التاريخية لثورة ١٤ تموز ١٩٥٨- النص الكامل لوقائع الندوة التي نشرت على حلقات في آفاق عربية، بغداد، دار لشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧، ص ١٢- ١٦.

المصادر والمراجع

أولا- الكتب العربية

١- ابراهيم الحيدري، الشخصية العراقية- البحث عن الهوية، ج١، بيروت، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٣.
٢- ابو خلدون ساطع الحصري، مذكراتي في العراق ١٩٢٧- ١٩٤١، ج٢، بيروت، دار الطليعة، ١٩٦٨.
٣- اسامة عبد الرحمن نعمان الدوري، العلاقات العراقية الامريكية في سنوات الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩-١٩٤٥، بغداد، مطبعة الرفاه، ٢٠٠٦.
٤- اسماعيل احمد ياغي، حركة رشيد عالي الكيلاني- دراسة في تطور الحركة الوطنية العراقية، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٧٤.
٥- أياد طارق خضير الدليمي، مدينة بغداد في ظل الاحتلال البريطاني ١٩٧١- ١٩٢١، بغداد، ديوان الوقف السني، ٢٠١٣.
٦- أ.د. جمعة عليوي الخفاجي، علي جودة الايوبي ودوره في السياسة العراقية حتى عام ١٩٥٨، بغداد، دار ومكتبة عدنان، ٢٠١٤.
٧- د. حازم مجيد احمد الدوري، الضباط العراقيون وتأسيس الدولة القومية ١٩٠٨- ١٩٤١، لندن، دار الحكمة، ٢٠١٢.
٨- حسام حمودي الساموك، الملك غازي ودوره في انقلاب بكر صدقي عام ١٩٣٦ وقضية هروب الاميرة عزة أخت الملك غازي وزواجها من خادم يوناني وأثرها على الانقلاب، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٥.
٩- حسن العلوي، الشيعة والدولة القومية في العراق ١٩١٤-١٩٩٠، قم، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٩٠.
١٠- حليم حسن الاعرجي، الشيخ الخوام ١٨٨١- ١٩٦٧- الثائر الانسان قصة تحدي التبعية والتعسف في ظل ظروف القهر والتخلف، ط٢، بيروت، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١١.
١١- خليل ابراهيم حسين، الانحراف-خلفيات وثائق- الذاكرة التاريخية لثورة ١٤ تموز ١٩٥٨- النص الكامل لوقائع الندوة التي نشرت على حلقات في آفاق عربية، بغداد، دار لشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧.

١٢- خيري امين العمري، شخصيات عراقية من العهد الملكي، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٨.

١٣- د. رجاء حسين حسني الخطاب، تأسيس الجيش العراقي وتطور دوره السياسي من ١٩٢١-١٩٤١، بغداد، دار الحرية، ١٩٧٩.

١٤- د. صالح عباس الطائي، عبد الواحد الحاج سكر ودوره الوطني حتى عام ١٩٥٦، النجف، مطبعة الميزان، ٢٠١٤.

١٥- أ.د. فاروق صالح العمر، العلاقات العراقية البريطانية ١٩٢٢- ١٩٤٨- دراسة وتوثيق، ط٢، بيروت، دار ومكتبة البصائر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤.

١٦- فاطمة صادق عباس السعدي، صالح جبر ودوره السياسي في العراق حتى عام ١٩٥٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ٢٠٠٨.

١٧- د. قيس جواد علي الغريري، رشيد عالي الكيلاني ودوره في السياسة العراقية ١٨٩٢- ١٩٦٥، بغداد، شركة دار الحوراء للتجارة والطباعة والنشر، ٢٠٠٦.

١٨- سليم الحسني، رؤساء العراق ١٩٢٠- ١٩٥٨- دراسة في اتجاهات الحكم، لندن، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٢.

١٩- عبد الرزاق الحسني (جمع وتصنيف)، الاصول الرسمية لتاريخ الوزارات العراقية في العهد الملكي الزائل، ط٢، بيروت، دار الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤.

٢٠- ===، تاريخ الوزارات العراقية، ج٤، ط٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨.

٢١- ===، تاريخ الوزارات العراقية، ج٦، ط٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨.

٢٢- ===، تاريخ الوزارات العراقية، ج٧، ط٧، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٨.

٢٣- أ.د. عبد الزهرة الجوراني، الحياة البرلمانية في العراق ١٩٣٩- ١٩٤٥- دراسة تاريخية، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ٢٠٠٤.

٢٤- دة. عصمت السعيد، نوري السعيد- رجل الدولة والانسان، لندن، مبرة عصام السعيد، ١٩٩٢.

٢٥- د. علي وتوت، الدولة والمجتمع في العراق المعاصر- سوسيولوجيا المؤسسة السياسية في العراق ١٩٢١-٢٠٠٣، بيروت، مركز دراسات المشرق العربي، ٢٠٠٨.

٢٦- د. عمار يوسف عبد الله، السياسة البريطانية تجاه عشائر العراق ١٩١٤-١٩٤٥، بغداد، اصدارات مشروع بغداد عاصمة الثقافة العربية، ٢٠١٣.

٢٧- د. عماد عبد السلام رؤوف (اعداد وتعليق وتقديم)، مذكرات عبد المجيد محمود الوزير في العهد الملكي بالعراق، لندن، دار الحكمة، ٢٠٠٦.

٢٨- عماد نعمة العبادي، رفعت الحاج سري ونشاطه العسكري والسياسي في العراق ١٩٤٨- ١٩٥٩، بيروت، الدار العربية للموسوعات، ٢٠٠٢.

٢٩- مجموعة باحثين، العراق في التاريخ، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٣، ص ٦٨٩- ٦٩١. صلاح الخرسان، صفحات من تاريخ العراق السياسي الحديث- الحركات الماركسية ١٩٢٠-١٩٩٠، بيروت، مؤسسة المعارف للمطبوعات، ٢٠٠١.

٣٠- أ.د. محمد حسين الزبيدي (اعداد وتحقيق)، مذكرات رؤوف البحراني- لمحات عن وضع العراق منذ تأسيس الحكم الوطني عام ١٩٢٠ ولغاية عام ١٩٦٣، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٩.

٣١- محمد حسين الطريحي، مذكرات الطريحي ود. محمد حسين الزبيدي (كتابة وتحقيق)، بغداد، مؤسسة المدى للاعلام والثقافة والفنون، ٢٠٠٦.

٣٢- محمد حمدي الجعفري، انقلاب الوصي في العراق- دراسة تاريخية تحليلية وثائقية، القاهرة، مكتبة مدبولي، ٢٠٠٠.

٣٣- د. محمد صالح حنيور الزيادي، الحكومة العراقية المؤقتة (٢٥ تشرين الاول ١٩٢٠- ٩ ايلول ١٩٢١)- دراسة تاريخية في واقعها الاداري، دمشق، تموز طباعة ونشر وتوزيع، ٢٠١٢.

٣٤- العقيد الركن. محي الدين عبد الحميد، الخلفية السياسية والتنظيمية- تنظيم الضباط الاحرار- الذاكرة التاريخية لثورة ١٤ تموز ١٩٥٨- النص الكامل لوقائع الندوة التي نشرت على حلقات في آفاق عربية، بغداد، دار لشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧.

٣٥- د. مظفر عبد الله امين ود. جهاد صالح العمر، عهد الاستقلال الوطني الشكلي- العراق في التاريخ، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٣.

٣٦- منذر جواد مرزة، العهد الملكي في العراق- احداث ومؤامرات ١٩٢١-١٩٥٨، النجف، مؤسسة دار الزهراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

٣٧- د. لطفي جعفر فرج، الملك غازي- ودوره في سياسة العراق في المجالين الداخلي والخارجي ١٩٣٣- ١٩٣٩، بغداد، مكتبة اليقظة العربية، ١٩٨٧.

٣٨- ===، عبد المحسن السعدون ودوره في تاريخ العراق السياسي المعاصر، بغداد، مكتبة يقظان العربية، دت.

٣٩- د. ليلى ياسين حسين الامير، نوري سعيد ودوره في حلف بغداد واثره في العلاقات العراقية- العربية حتى عام ١٩٥٨، بغداد، مكتبة اليقظة العربية، ٢٠٠٢.

٤٠- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- تاسيس الجيش العراقي، ج١، بغداد، الدار العربية للطباعة، ١٩٨٦.

٤١- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- الجيش في العهد الملكي ابان الانتداب، ج٢، بغداد، الدار العربية للطباعة، ١٩٨٧.

٤٢- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- وزارة الدفاع والمقر العام، ج٣، بغداد، الدار العربية للطباعة، ١٩٩١.

٤٣- وزارة الدفاع، تاريخ القوات العراقية المسلحة- تطور الجيش وتنظيمه، ج٤، بغداد، مديرية المطابع العسكرية، ١٩٩٨.

٤٤- أ.د. يحيى كاظم المعموري، الشيخ سلمان البراك- اول وزير حلي في تاريخ العراق المعاصر، الحلة، دار الفرات للثقافة والاعلام، ٢٠١١.

٤٥- ===، طه الهاشمي ونشاطه العسكري والسياسي في العهدين العثماني المتأخر والملكي العراقي حتى عام ١٩٥٨، الحلة، دار الفرات للثقافة والاعلام، ٢٠١٤.

ثانيا- الكتب المترجمة

٤٦- د. عديد دويشا، عراق الحقبة الملكية- تاريخ سياسي، ترجمة مصطفى نعمان احمد، بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، ٢٠١٢.

٤٧- حنا بطاطو، العراق- الطبقات الاجتماعية والحركات الثورية من العهد العثماني حتى قيام الجمهورية، ط٢، الكتاب الاول، ترجمة عفيف الرزاز، بيروت، مؤسسة الابحاث العربية، ١٩٩٥.

ثالثا- الرسائل والاطاريح

٤٨- صلاح هادي عبادة الحلي، الاقصاء السياسي في تاريخ العراق المعاصر ١٩٢١- ١٩٥٣، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، ٢٠١٥.

٤٩- محمد صبري ابراهيم العزاوي، الوحدة الوطنية والنظام السياسي العراقي- دراسة في المعوقات والحلول، رسالة ماجستير غير منشورة، فرع النظم السياسية والعالم الثالث، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، ٢٠٠٧.

٥٠- يعرب عبد الرزاق عبد الدراجي، الاحكام العرفية في العراق- ظروفها التاريخية وآثارها السلبية ١٩٢٤- ١٩٥٧، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التاريخ، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠٠٩.

رابعا- الكتب الانكليزية

51- Haddad, George, Revolution and Military Rule – in the middle east: The Arab state, Robert speller, USA, 1971.

تطور الحرف والصناعات الشعبية وامكانية تسويقها

أ.م.د.تماضر عبد الجبار ابراهيم
كلية التربية الاساسية/الجامعة المستنصرية

المستخلص:

تعد دراسة الحرف والصناعات الشعبية اهمية كبيرة, اذ ان الحرف اليدوية تحمل بجعبتها الكثير من العطاء, فهي هوية ثقافيه شعبيه, ولأنها متوارثة ومن ضمن البيئة المحيط, فتعد اسهل وأقرب للعاملين بها, فتحل الكثير من مشاكل البطالة والفقر, وايضا هي سفيرة للبلاد حيث يقتنيها السياح إلى أنحاء العالم, وتتحول لسلعه يتم تصديرها للخارج .

الحرف التقليدية منظومة عملية وثقافية, انها طرائق وفنون لصناعات مختلفة, تنشأ عادة عن مثال القديم, ويحور فيها الحرفيون حينا بعد حين, وقد تنوعت اساليب الاداء عبر العصور تبعا لما يطرأ على المجتمع بعاداته وتقاليده واحتياجاته من التغير والتحول.

ان دراسة الحرف من وجهة نظر انتروبولوجية مع الاطلالة التاريخية على بنية هذه الحرف تسهم في فهم طبيعة الحياة في مجتمعاتنا.

Abstract

The study of folk crafts and industries of great importance, as the crafts carry Bdjaptha a lot of tender, it is a cultural identity of the popular, and it is inherited and from within the ocean environment, Vtad easier and closer to their employees, will be resolved a lot of unemployment and poverty problems, and also is the ambassador of the country where he acquired tourists Around the world, and become a commodity exported abroad.

Traditional crafts process and cultural system, it's methods and arts for various industries, usually arise from the old example, and distorts the craftsmen at times after a while, varied methods of

performance through the ages, depending on what occurs to society Avadath, traditions and needs of change and transformation.

Studying the character from an anthropological point of view with a historical look at the structure of the letter contributes to an understanding of the nature of life in our societies.

الفصل الاول: مفهوم الحرف والصناعات الشعبية:

الحرف اليدوية أو الصناعات التقليدية هي الصناعات المعتمدة على اليد أو باستخدام الأدوات البسيطة فقط, وكذلك ينطبق المصطلح على الوسائل التقليدية لصناعة السلع، اذ أنها المهارة الخاصة أو القدرة على التفنن في صنع الأشياء يدوياً، اي صنع الأشياء المفيدة والجميلة, والفردية هي من أهم معايير الحرف, كون لها أهمية ثقافية ودينية, والذي يميز مصطلح الحرفية ' اليدوية' من الفئة المستخدمة بشكل متكرر. وتعد السلع اليدوية عموما العمل الأكثر تقليدية، مقارنة بالصناعة التقليدية التي تستخدم الآلات الصناعية.

ان تحول اشكال المادة الاولية الى سلع للاستخدام المنزلي جاء في سياق الاقتصاد القائم على الاكتفاء الذاتي, ثم تحول مع الزمن الى سلعة للتبادل في مجال السوق, وبرز الحرفي المتخصص, أي حرفي القرية الذي يعمل في مشغل خاص وبأدوات عمل بسيطة لكي يلبي حاجات المجموعة التي ينتمي اليها. وتلا ذلك الحرفي المصنع الذي بدا باستخدام ادوات اكثر تعقيدا او مكننة بالاعتماد الى حد بعيد على الطاقة المتوفرة. وتلا ذلك العامل المتخصص الذي يعمل باستخدام وتسيير الة في منشآت صناعية, هنا العامل ماجور يعمل داخل مؤسسة حيث وسائل الافعال منفصلة عن الفاعلين, يدير الة فقط اذ يقوم بعمل جزئي او كلي خارج نطاق الابداع الشخصي[١].

تعد الصناعات الحرفية التقليدية اليدوية والشعبية واحدة من أهم المهن والأعمال التي تتوارثها الأجيال, وجزء من التكوين والنسيج الاجتماعي للمجتمعات، كما أنها جزء من الهوية الوطنية الثقافية التي تعكس أصالة الماضي (التاريخ القديم) وما يربطها بروح الحاضر من

علاقة, اذ أن بعض المنتجات الحرفية ذات دلالة على جوانب الهوية الوطنية للدولة المنتجة للحرف والصناعات اليدوية.

الصناعات اليدوية هي كل انتاج مصدره العقل البشري سواء كان ماديا او معنويا، وبتعبير اخر تفاعل جماعة خاصة مع بيئة طبيعية ذات موارد معينة تقيد لعمل ما في الحرف التي يزوالها نفر من الناس في منطقة جغرافية خاصة تختلف في حرفها عن بيئة جغرافية اخرى(٢).

تتضمن الحرف اليدوية ما يلي: أشغال الخرز, نحت العظام, صناعة الموبيليات, صناعة السفن, كولاج (وقد تتضمن استخدام البذور والقماش والورق والصور الفوتوغرافية وأي مواد أخرى), الكروشيه, النقش على المعادن (الفضة والألومنيوم), المنسوجات, البستنة, الحياكة, الخشب المطعم, صنع الأدوات المعدنية, الفسيفساء, التطريز, صناعة الفخار والخزف, فن صناعة لوحات الزهور المجففة (باستخدام أوراق وبتلات زهور حقيقية), صناعة الدمى, تضريب اللحف (لحاف نوم), سرج, نموذج مصغر, الخياطة, صناعة الأحذية, الغزل, الزجاج الملون, بيوغراف, فن حفر الخشب, مشغولات خشبية .

أن الحرف التقليدية المتوارثة عبر الأجيال تمثل علامة متميزة ورصيداً ثقافياً ثميناً وقيماً يعكس أصالة وحضارة المجتمع خاصة أن عدداً من منتجات الحرف اليدوية تأثرت كثيراً بطبيعة المكان والمعيشة اليومية التي سخرت المنتجات لتتناسب مع احتياجات الفرد. **فمثلاً في العراق** الحرف الشائعة في المنطقة الشمالية تختلف عن حرف اهل الوسط والجنوب وتختلف من مكان الى اخر باختلاف البيئة وتباين احداثها. والصناعات هي مثلا الحدادة والنجارة والصياغة وغيرها من الصناعات الشعبية، وهي ما يستعان على تعاطيه وممارسته بالات وادوات الصناعة الشعبية، ويكون تعلمه عن طريق الدراسة العملية، لان من يتتبع دراسة الصناعات في العراق يدرك اهميتها وذلك نابع من كونها كثيرة التنوع، ومرد ذلك الى اختلاف طبيعة القطر الجغرافية والمناخية ومواده الاولية وكثافة سكانه في منطقة ما دون اخرى, فالصناعات الموجودة في منطقتي وسط وجنوب العراق تختلف عما هي عليه في المنطقة الشمالية، لا بل قد نشاهد اختلافا واضحا بين صناعة واخرى في بيئة جغرافية واحدة كما في المنطقة الشمالية .

ففي **منطقة الجنوب من العراق** حيث اشجار النخيل ومادة البردي والقصب (مناطق الاهوار) وهي تستعمل لصناعة السلال ، الحصران ، الاطباق ، الزوارق المائية ، فضلا عن الصناعات الصوفية. اما في **المنطقة الوسطى** فان اهم صناعاتها الصوفية كالبسط والسجاد، فأنها اشتهرت بصناعة التزجيج والنحاسيات والفخاريات. وفي **المنطقة الشمالية** حيث مقالع الاحجار والجبال والغابات فقد اشتهرت في النحت والحفر على الخشب، الى جانب صناعاتها الاخرى كصناعة الفخار الغزيرة بعطائها والجيدة في شكلها والصناعة الصوفية كالسجاد والبسط ان كانت منسوجة وان لم تكن فصناعة الصوف المضغوط (اللباد المعروف محليا ب(الجبن)[٣].

كما يكاد ينفرد العراق بحرفة يدوية وصناعة شعبية، تلك هي صناعة الفضة المطعمة بالمينا التي تؤديها طائفة الصابئة, الا ان دخول الآلات الحديثة في عصر النهضة وانتاجها كل ما هو جيد وجديد ادت بتلك الصناعات التقليدية الى الانحسار والانكماش والاندثار شيئا فشيئا, اذ ابدلت كل المقاييس والاوزان التي كانت سائدة في اسلوب جديد بعيد كل البعد عن ضمير واحساس الشعب المتمثل بتلك الصناعات النابعة من عمق روحه وروح اجياله السابقة, فتوقف بعضها عن الانتاج وبقيت الاخرى تسير بإنتاجها بصورة عسيرة, والذي نطلبه من هذه الصناعات بان تحافظ على تلك الاصالة والسمات بالتالي هو الحفاظ على تراث الامة ذاتها.

يعبر الحرفيون وأصحاب الصناعات التقليدية عن واقع الحال وتراجع هذه الصناعات التي أصبحت مقتصرة على فئة بسيطة تحاول حماية التراث والأصالة بمحاولات فردية وأحياناً جماعية[٤].

ان الدول العربية غنية بصناعاتها الحرفية والمتنوعة والمتعددة، ولكل بلد ما يميزه من تلك الصناعات, ولكن تواجه الحرف اليدوية التقليدية مصيراً مجهولاً نتيجة لابتعاد الشباب عن ممارستها وعدم وجود جهات داعمة لها, ما يجعلها عرضة للانقراض ولاسيما في ظل غياب التسويق أو السوق الجيدة. كما أن تغير العمل ونوع الأدوات في ظل التقنية والمعدات الحديثة عامل مؤثر في اختفاء بعض الصناعات التقليدية أو تراجعها بشكل لافت، حيث أصبح التفكير ينصب في البحث عن أعمال أكثر ربحاً, ما نتج عنه عدم توافر أجيال جديدة تشتغل بها وتتعلمها, لذلك من الضروري هنا تأتي أهمية حماية الصناعات الحرفية والتقليدية باعتبارها موروث ثقافي وحضاري عبر العصور يجب المحافظة عليه.

لدراسة الحرفة الشعبية من الافضل الانطلاق من اعتبارات عدة منها:

الانتشار: تتميز الحرفة بانتشارها في المكان الجغرافي بحيث نجد تحولا من حرفي القرية الى القرية الحرفية. فأي اثر تركة هذا الانتشار في مستوى البناء الاجتماعي؟ حيث ينتمي معظم الافراد الى حرفة واحدة, وهنا يتساوى الجميع, وتخف حدة الصراعات المحلية وابرزها الصراع بين العائلات, فالعلاقات تأخذ طابع الانتماء الى الحرفة الواحدة وتنشأ علاقات اجتماعية اساسها اقتصادي وهدفها التعاون والمصالح المشتركة, ويدخل كذلك اثر البيئة الجغرافية من خلال وجود مواد اولية من نبات او تربة او حيوان, كذلك الوسط الاقتصادي اثر, فالإنتاج الحرفي يتمم ويدعم قطاعا انتاجيا اخر, فالحرفة تتمم العمل الزراعي او تنتج حرفا ثانية, كل ذلك في سياق تجاري واندماج تكاملي في بناء اقتصادي واجتماعي(٥).

القدم: تتميز الحرفة بالقدم واحيانا لم تتمكن من معرفة منشئها, وقد تميزت الى جانب القدم بازدهارها في مجال جغرافي واسع طال المناطق المجاورة .

التغيير: نجد حرابا وتغييرا وربما ضمورا كليا للحرف, وهذا يندرج في الهدف الاساسي في تسليط الضوء لمعرفة واقع الحرف التقليدية باندثارها او انحدارها وضمورها او تطورها وازدهارها, واية عوامل اثرت في ذلك؟ فهل من اثر لغياب مؤسسات الدولة التي ينبغي ان ترعي هذه الحرف بالدعم والمساعدة والاعداد والانتاج والتوجيه؟ بحيث اننا لأنجد مديرية عامة للشؤون الحرفية كما في معظم الدول, او تدعم الاستيراد وتخفيض الضرائب, او عدم السماح بتصدير مواد اولية يمكن تصنيعها, ثم عدم انشاء تعاونيات حرفية وعدم ادخال اصحابها في الضمان الاجتماعي او الصحي.

التسويق: للسوق اهمية في تواجد الحرف ونموها, فالعلاقة بين السوق والحرفة مهمة, فالحرفي بدا بإنتاج فردي ليفي بحاجاته الخاصة, يصبح حرفي القرية, وبعدها حرفي المنطقة, وهكذا بدا الاتساع من الخاص الى العام, والارجح لكل مجموعة سكانية حرفييها, ثم لاحقا بدا الاختصاص في بعض القرى, مع وجود السوق اتسعت دائرة الاستهلاك ودائرة التبادل فزاد الانتاج ثم الخروج عن الدائرة الاولية في الانتاج بما يعرف(بالتوصيات) أي الطلب المسبق لإنتاج السلعة الى مبدا التراكم بدون طلب مسبق(٦).

مزايا الصناعات الشعبية:

أن لها إيجابيات اجتماعية وخاصة على السيدات والأطفال بمليء الفراغ بشيء مفيد, وايضا للرجال والمراهقين بدل الجلوس على المقاهي والكافيات وتضييع الصحة والمال بالفراغ والعادات السيئة.

تمثل الصناعات والحرف اليدوية انموذجا مبهرا للمهارات الفردية والإبداع الإنساني في المشغولات التي تحتاج مهارات شديدة ودقة واتقان وخيال فني وابتكار, والبديع في هذه الصناعات الحرفية انها تقدم منتجا واحدا مصنوعا من بدايته لنهايته يدويا دون تدخل الآلات الحديثة، كما انها تستخدم الخامات الأولية المتوفرة في البيئة الطبيعية لتعبر عن معطياتها وثقافتها.

لذا، فان الحرف والصناعات اليدوية تعد مرآة تعكس الهوية الثقافية والابداعية للدولة التي تنتجها، وتعتبر تراثاً وطنياً تحافظ عليه معظم الدول كجزء من هويتها وأصالة شعوبها ورمزاً لعراقتها وحضارتها، مثل صناعة السجاد والكليم اليدوي والتطريز واشغال الفضة والنحاس.

تسهم الصناعات اليدوية في محاربة البطالة لأنها قد تستخدم الكثير من الايدي العاملة الاقل تعلما، كما تستوعب النساء العاملات فيه داخل بيوتهن، وكذلك انها تتيح الفرصة لكبار السن أو غيرهم ممن لا يستطيعون ترك مكان إقامتهم، للعمل بالصناعات اليدوية بما يوفر لهم مصدراً للدخل الكريم.

تعد الصناعات اليدوية مصدرا جيدا للعملات الأجنبية في عدد من الدول النامية وذلك من خلال تصدير المنتجات اليدوية المصنعة للخارج، بجانب دورها الفعال في تنشيط السياحة، حيث يقتنيها الزوار والسياح لشراء المنتجات التقليدية والاحتفاظ بها كتذكار أو توزيعها كهدايا، باعتبارها قيمة فنية تراثية.

لعبت العولمة دورا مؤثرا في حياة الشعوب وكادت ان تقضي خصوصياتها، غير ان الحرف اليدوية لعبت دور البطولة في صمود الشعوب في الاحتفاظ بهويتها الثقافية والحضارية من الذوبان في فلك هذه العولمة[٧].

العقبات التي تواجهها الصناعات الحرفية:

بعد أن سيطرت الآلات الحديثة على الصناعات، فان الاجيال الحديثة قد انصرفت عن تعلم الحرف اليدوية خاصة في ظل تدني عوائدها المادية، كما هجرها أرباب الحرفيين المتمرسين إلى أعمال اخرى تدر عليهم أرباحا اكبر.

تواجه الصناعات اليدوية تحديا أخر يتمثل في تكرار التصاميم والأشكال دون ابتكار تصاميم جديدة يقوم بتحديث القديم مع الحفاظ على أصالته، مع استمرار مشكلات غياب التسويق الجيد لمنتجاتها، مما ينذر بإمكانية انقراض هذه الصناعات التراثية المهمة[٨].

الفصل الثاني: اهمية الحرف والصناعات الشعبية :

تتميز الحرف والصناعات اليدوية بأنها تمثل تعبيراً حقيقياً عن التقاليد الحية للإنسان، فهي تعتمد على الأسس الثلاثة للتنمية المستديمة، التكييف والتجديد والإبداع, إلا أن الحرفيين يفتقدون الإمكانات التي تمكنهم من تطوير أساليب إنتاجهم وترويجها.

يميز العالم الإسلامي بانه يضم تراثاً حضارياً من الفنون والحرف التقليدية في شتى الميادين الحياتية، ولكن هذا التراث الغني لم يأخذ حتى الآن حقه من التعريف به، على الرغم من بعض محاولات إحياء الأنماط والتصاميم القديمة وإقامة المعارض المتخصصة، ولذا تظهر الحاجة ملحة الآن لتنظيم نشاط عالمي يتناسب مع المستوى الراقي لهذا الكم النوعي من التراث.

تنعكس أهمية الحرف والصناعات اليدوية في أن بعض المنتجات الحرفية ذات دلالة على جوانب الهوية الوطنية للدولة المنتجة للحرف والصناعات اليدوية، وفيما يلي عرض لأهمية الحرف والصناعات اليدوية

١-الأهمية التاريخية والثقافية :

تشير كتب التاريخ إلى أنه في عهد الرسول محمد(صلى الله عليه وال وسلم) كان يوجد صحابة عظماء يزاولون أعمالاً حرفية، والصحابة والتابعين هم سادة الدنيا علماً وعملاً وفضلاً، وكانت صناعاتهم وحرفهم في النجارة والحدادة والخياطة والجزارة ولم يقلل ذلك من شأنهم عند الله ولا عند عقلاء الناس, وبصفة عامة ينظر إلى الصناعات الحرفية اليدوية على أنها مرآة تعكس جانباً من جوانب الهوية الوطنية للبلد، وتعتبر تراثاً وطنياً تحافظ عليه معظم الدول كجزء من هويتها وأصالة شعوبها ورمزاً لعراقتها وحضارتها وتطورها[٩].

كانت الصناعات اليدوية حتى ماضي قريب تفي بكل متطلبات ومستلزمات المستهلك، وكانت منتجاتها متوافقة مع الأنماط المعيشية السائدة في المدن والأرياف, تساهم بتوفير حاجات الإنسان المختلفة، من ملبس وأثاث ومسكن وغيرها من مستلزمات الحياة اليومية في جميع الميادين، وتبعاً للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي اجتاحت العالم، وأدت إلى تغيرات عميقة في سلوكيات وحاجيات الأفراد وأنماط الاستهلاك, فقد أنحسر العمل في قطاع الصناعات اليدوية, وبفضل التقدم والنمو الاقتصادي الذي بلغته المجتمعات الإنسانية، والانتقال من مرحلة الإنتاج اليدوي إلى مرحلة التصنيع الآلي، حيث تشهد منتجات الصناعات اليدوية في العالم اليوم تنافساً شديداً من جانب السلع المصنعة باستخدام الآلات، ويعزى ذلك إلى أسباب منها القدرات الإنتاجية العالية للآلات أو إدخال التقنيات الحديثة أضافة إلى اكتشاف مواد خام جديدة بديلة واستخدامها كبديل للخامات المحلية، فضلاً عن زيادة تفضيل بعض المستهلكين للسلع أو المنتجات المصنعة آلياً، لاسيما إذا صاحب ذلك انخفاض في سعرها وملاءمتها لخدمة حاجياته بصورة أفضل. ونتيجة لكل ذلك برزت اتجاهات مختلفة لمسألة التعامل مع الصناعات اليدوية، فهناك فئة تنظر إليها من منظور التراث وضرورة الإبقاء عليه دون تجديد أو تعديل, وهناك فئة ثانية ترى أن الأكثر صواباً هو إدماج هذه الحرف في عجلة الصناعة الحديثة وإهمال ما لا يقبل الإدماج إلى أن يندثر تلقائياً، أما الفئة الثالثة فترى أن الصناعات اليدوية يجب التعامل معها كتراث وطني يلزم المحافظة عليه، وكصناعة توفر فرصاً للعمل سواء في الإنتاج أو التسويق الذي يجب أن يتلاءم مع رغبات المستهلكين بصفة عامة، ومع رغبات بعض الفئات الأخرى ذات الاهتمام باقتناء المنتجات اليدوية بصفة خاصة كالسواح مثلاً.

٢-الأهمية الاجتماعية:

تعتبر البطالة مشكلة اجتماعية خطيرة, فهي تمثل هدراً للطاقة وتترتب عليها الكثير من الآثار المدمرة على الفرد والمجتمع, فالبطالة تقود إلى الجريمة وتؤدي إلى انفراط الأمن والاستقرار الاجتماعي, وإلى كثير من العوامل الأخرى التي تهدد النسيج الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع, ونظراً لهذه الآثار المرتبطة بالبطالة، فإن التعامل مع هذه الظاهرة والقضاء عليها أصبح من أولويات السياسات والخطط للدول النامية والمتقدمة على حد سواء[١٠].

تعد الصناعات اليدوية إحدى المجالات التي تساهم في حشد وتعبئة القوى العاملة الوطنية, وتحسين مدى المشاركة في النشاط الاقتصادي, وذلك من أجل دفع عجلة الاقتصاد وتحقيق التنمية, وفي هذا السياق تعتبر إتاحة الفرصة لاستيعاب النساء العاملات أحد الوسائل الهامة لبلوغ ذلك الهدف.

تركز الخطط التي يتم وضعها لزيادة فرص العمل وإيجاد وظائف جديدة، وإن ما يتم استحداثه من وظائف سيكون متاحاً لفئات المجتمع من الرجال والنساء، خاصة أن الصناعات اليدوية هي أحد القطاعات التي لا تتردد المرأة عن العمل فيها، لاسيما أن معظم العمل في المنزل دون الحاجة إلى الانتقال إلى أماكن العمل مما يعني أن هذا القطاع يشتمل على إمكانية تعبئة كافة الموارد البشرية غير المستغلة والتي إذا لم تعمل فإنها تعتبر ضمن البطالة المقنعة.

٣-الأهمية الاقتصادية :

يعتمد الإنتاج في الصناعات اليدوية بشكل رئيسي على الأفراد، وغالباً فإن النسبة بين رأس المال والعمالة منخفضة مقارنة مع الصناعات غير اليدوية، ونظرا لتدني النسبة بين رأس المال والعمالة فأن هذا القطاع مصدرا قويا من مصادر توفير فرص العمل, كما برهنت الصناعات اليدوية على أنها مصدر جيد للعملات الأجنبية في عدد من الدول النامية, حيث يساهم هذا القطاع مساهمة كبيرة في إجمالي العملات التي تحصل عليها بعض الدول من تصدير المنتجات المصنعة في الدولة, ويحتسب ذلك ضمن عائدات السياحة للدولة[١١]. يمكن تلخيص الأهمية الاقتصادية للصناعات اليدوية في التالي:

١. إمكانية إيجاد فرص عمل أكبر عن طريق تخصيص موارد أقل مقارنة بمتطلبات الصناعات الأخرى, وقابليتها لاستيعاب وتشغيل أعداد كبيرة من القوى العاملة بمؤهلات تعليمية منخفضة.
٢. الاستفادة من الخامات المحلية وخاصة المتوفرة في المناطق الريفية تستطيع المرأة كأم وربة بيت من ممارسة الحرفة في الأوقات التي تناسبها، وفي الأماكن التي تختارها أو حتى في منزل .
٣. انخفاض التكاليف اللازمة للتدريب، لاعتمادها أساساً على أسلوب التدريب أثناء العمل فضلاً عن استخدامها في الغالب للتقنيات البسيطة غير المعقدة .

٤. المرونة في الانتشار في مختلف المناطق وخاصة التي يتوفر بها خدمات أولية, بما يؤدي إلى تحقيق التنمية المتوازنة بين الريف والحضر, ويؤدي إلى الحد من ظاهرة الهجرة الداخلية, ونمو مجتمعات إنتاجية جديدة في المناطق النائية .
٥. المرونة في الإنتاج والقدرة على تقديم منتجات وفق احتياجات وطلب المستهلك أو السائح[١٢] .

٤-الأهمية السياحية :

تبين من بعض الدراسات المنشورة في بعض الدول أن قطاع الحرف والصناعات اليدوية يساهم بدور إيجابي وفعال في التنمية السياحية, ويعزى ذلك إلى أسباب تشجيع الزوار والسياح على شراء المنتجات التقليدية, والاحتفاظ بها كتذكار أو توزيعها كهدايا، أن القيمة التراثية للحرف أمر معترف به في المناطق السياحية في كافة دول العالم، والعائد المادي هو العامل الأكثر أهمية في بقاء هذه الحرف حيث يلاحظ بصورة عامة أن أي سائح (بمفردة أو ضمن مجموعة)عند زيارته لأي دولة تكمن رغباته في اقتناء المنتجات الحرفية من تلك الدولة. وتتطلب الأهمية السياحية عملية تشجيع ودعم الصناعات اليدوية حتى يمكن توفير منتجات حرفية ذات نوعيات جيدة وبمواصفات ملائمة سواء فيما يتعلق بالحجم أو الشكل, لذلك لابد من مضاعفة الجهد والتصدي للمصاعب والعقبات التي تواجه الحرفي, وهذا الأجراء يتطلب الجهد والتنسيق بين كثير من الجهات ذات الاهتمام بالحرف، ومن ذلك أهمية تنميه مستوى الوعي لدى المجتمع بأهمية الحرف, وإيجاد أسواق ومنتجات جديدة، مع تحسين أساليب العرض والتقديم وطريقة التغليف لبعض المنتجات الحرفية، على أن يصاحب ذلك تميز في الجودة والنوعية للمنتجات الحرفية, ويلزم توفير فرص لتدريب العاملين في مجال الحرف, لذلك لابد من دعم كافة الوسائل المتعلقة بالحرف والصناعات اليدوية، إضافة إلى تشجيع ودعم المساهمة النسائية في قطاع الحرف اليدوية, وزيادة أعداد المنتجين والبائعين, والعمل أيضاً على تطوير الورش والأسواق الحرفية, للوصول في النهاية إلى حرف وصناعات جيده ومتطورة تسهم بشكل جيد في النهوض بالصناعات اليدوية, والاستفادة منها سياحياً في جميع المناطق[١٣] .

ان اهتمام الدولة بالحرف التقليدية المنعكس على تطور الصناعة وما ينتظر ان تحققه صناعة هذه الحرف عبر المهرجانات السياحية التي تشهدها الدول, يدل دلالة واضحة على

اهمية الحرف التقليدية, كما انها جزء لا يتجزأ من تراثنا في الماضي الذي يمكنه ان يصل الى درجة العالمية. فكيف يمكن حماية القلة القليلة المتبقية من الحرفيين واستثمار حرفهم سياحيا وتطويرها واستغلالها كصناعة حديثة ذات معنى ومضمون يجمع بين جمال الماضي والق الحاضر؟ لقد اشتهر اغلب الصناع قديما بالصناعات اليدوية والذين لا يزال معظمهم يمتهنها كمورد رزق له, فالصناعة التقليدية احدى الدعائم الاساسية التي كانت ترتكز عليها البيئة الاقتصادية لألاف الاسر في الواحة رغم انحسار معظم الحرفيين وتناقصهم في الوقت الراهن، ومن ابرز الحرف فيها المصنوعات الذهبية والمصوغات والمجوهرات والفضيات مع صناعة الخناجر والسيوف والدباغة والخرازة والقطاطنة الندافون والنجارون كصناعة الابواب والنوافذ الخشبية من اشجار الاثل والنخل والزخارف والنقوش الجميلة وصناعة الصناديق الخشبية والازياء والشداد والكور والفخار لعمل الزير والحب المصخنه والصلحي الغرشة والاكواب والتنور وصناعة المشالح والعباءة وخبانتها والصناعات السعفية كالقفاصة والحصر والخوصيات بانواعها وأشكالها المختلفة, وكما هو معروف ايضا ان المرأة استطاعت ان تبدع في الصناعات اليدوية, كما ترعى اسرتها وابناءها ومنزلها فمثلا **البدوية** راعية الغنم تصنع بيديها الاقط السم والجبن والسمن والقرب وتغزل الصوف وتنسج البسط, بينما **نساء الريف والمدن** انتجن صناعات تخدم حياتهن اليومية حيث صنعت الخوصيات (السعف) والسلال والمعاطف والسفر والمهاف والمناسف وكذلك المراد وليف بالخيط والقفاصة والفخار والنجارة والحياكة كتطريز الملابس والثياب والمساند والفرش وتجفيف الربيان والحناية والعجافة وطحن الحبوب وتصنيع منتوجات الالبان والسلوق والتمر المجفف ومسح الخبز كخبز الرقاق, وكل هذه الحرف تطورت لتواكب متطلبات العصر الحديث, واغلبها بدأ يتلاشى رغم اقبال وحب الناس لهذه الحرف في المواسم والمهرجانات, لأنه تحمل معاني اصالة الماضي[١٤].

يعتبر فن الفخار من أهم الحرف اليدوية التي استخدمها الإنسان منذ العصور الحجرية في حياته المنزلية والعملية، كما يعتبر الفخار من اشهر الحرف والصناعات اليدوية في المجتمعات البدائية والتقليدية, وللفخار والخزف تاريخ عند حضارة الرافدين ووادي النيل, وقد تميزت ألوانه مثل الأبيض والأصفر والأحمر والأصفر الليموني والأخضر والفيروزي المخضر وكذلك البنفسجي المائل إلى الأحمر, وكذلك استعملوا الخزف لشتى الأغراض سواء الاستعمال

اليومي كالأواني أم كتحف للزينة, وصنعوا الفسيفساء الخزفية والبلاط لكسوة العمائر من الداخل والخارج. واشتهر العراق ومصر وسوريا والمغرب بفن الخزف, ووجدت الكثير من القطع الخزفية العربية في المتاحف العالمية.

كذلك نرى التحف الزجاجية والتي تمتاز بجمال لونها ورقتها ونقاوتها ودقتها في الزخرفة وتشمل الأواني والأكواب والمزهريات للاستعمال اليومي وكذلك القوارير الصغيرة لحفظ العطور والأدوية[١٥].

٥-أهمية الحرف اليدوية:

يحظى قطاع الحرف الشعبية والصناعات اليدوية باهتمام واسع في معظم دول العالم، وتتزايد الجهود المبذولة على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية لتأكيد الأهمية الاجتماعية والثقافية للحرف كجزء من التراث الوطني في غالبية الدول، ولا ينحصر الاهتمام على الجوانب الثقافية والاجتماعية بل يشمل كذلك الجوانب الاقتصادية, وذلك لأهمية الاستفادة من الإمكانيات المتاحة, سواء كانت تلك الإمكانيات تتعلق بالموارد البشرية التي لديها مهارات متميزة في الأنشطة الحرفية, أو تتعلق بزيادة الاستفادة من الخامات الأولية المتوفرة في البيئة المحلية، أو غير ذلك من الإمكانات المتاحة لدى بعض الجهات ذات العلاقة والتي يمكن الاستفادة منها في تنمية وتفعيل الاستثمار في مشاريع صغيرة أو متوسطة الحجم في قطاع الصناعات التقليدية، كما تركز بعض الدول على تنمية قطاع الحرف والصناعات اليدوية، وذلك لأهمية منتجاتها في جذب السياح وزيادة أعدادهم[١٥].

الفصل الثالث: انواع الصناعات الشعبية في العراق

تنقسم صناعتنا الشعبية في العراق الى ما يلي :

١ - الصياغة (الذهب والفضة) :

المعروف ان العرب هم اول من اكتشف علم الكيمياء، حيث ورد اسم الكيمياوي خالد بن زيد بن معاوية (المتوفى عام ٨٥ هـ) والذي قيل انه كان اول من قام بأجراء التمارين الكيمياوية ، فهي اذن من اقدم الحرف التي مارسها اجدادنا وقد درج الكثير منهم عليها حتى غدت هذه الحرفة احدى حرفنا الشعبية المتميزة في بلادنا، وذكرها الكثير من الرحالة الذين زاروا العراق

ونخص بالذكر منهم البرتغالي(تكسيرا) في عام (١٦٠٤ م) قال : ان هناك في بغداد صناعا مهرة اختصوا في امر هذه الصناعة من المسلمين الى جانب قسم كبير من الصابئة وكان لهم سوق كبيرة خاص بهم، اذن فأمر هذه المهنة كانت على جانب من الاهمية، وقد خضعت اصول هذه المهنة كغيرها الى عامل التطور نتيجة لتاريخ عمرها الطويل, وقد انعكس هذا التطور في اسلوب صياغتها وانتشارها في مختلف المدن العراقية, وهذا مما يعكس لنا عاملي التنافس والتخصص لذلك من العسير ان ترى مدينة عراقية خالية من وجود الصاغة فيها, لان الصائغ يقوم بصورة مستمرة بالإنتاج نظرا لازدياد الطلب على المصوغات الذهبية والفضية, ومن اهم مناطقها بغداد والكاظمية والعمارة والموصل, كما يمكن القول انه نتيجة احتكاك السياح الاجانب بالصاغة فقد اتبعوا اساليب الصياغة ذات الاشكال الزخرفية في موضوعاتها كتجسيم حيوانات او نباتات او مواقع اثارية مثل النخلة ، اسد بابل ، وملوية سامراء ، فضلا عن اتباع اسلوب الصياغة المخرمة ، كما يمكن الاشارة الى استعمال المينا الزرقاء والسوداء واعمال التطعيم بقطع الفضة والذهب, ومن جملة المصوغات الاقراط ، الخواتم ، الاساور ، دبابيس الشعر ، السكاكين ، الشوكات. اما في المناطق الجنوبية فيشاع في وسطها الاسلوب الريفي مثل الحجول ، القلائد ، الاساور ، الخزام ، وقل ذلك في حلي المنطقة الشمالية من حيث التخصص في اسلوب النقش والزخرفة وان ظهر بعض التشابه البسيط بينهما[١٦] .

٢ – صناعة النسيج والحياكة :

لا نستطيع على وجه التحديد ان نعرف تاريخ نشوء هذه الصناعة لكنها كانت عريقة في قدمها, فقد كانت معروفة قبل الميلاد بكل تأكيد. كما اختلف الكثير من العلماء حول موقعها الاول, فهناك رأي قائل من ان سكان اسيا الصغرى والصينيين هم اول من عرفها, وكذلك بالنسبة الى المصريين القدماء فيقولون ان ملوكهم من الفراعنة كانوا قد استعملوها، لكننا نستطيع القول ان السومريين والبابليين كانوا قد عرفوا هذه الصناعة نتيجة العثور على بعض المخلفات المادية التي خلدتها رسومهم وبعض النصوص الكتابية المكتشفة اثناء الحفريات، فقد ذكر ان كليوباترا كانت تلف جسمها بسجادة من صنع بابلي عندما قابلت القيصر، كما عثر في مقبرة تعود الى مؤسس المملكة الفارسية على سجادة من صنع بابلي، فمن هذه القرائن يتضح لنا ان

ارض العراق الخصبة في كل شيء لابد من انها كانت لديها مجموعة متخصصة بمثل هذه الصناعة, من اجل تجهيز مؤسساتها الدينية خاصة والدنيوية عامة بهذه المفروشات, وقد جاء اسم مدينة بغداد على لسان الكثير من الرحالة الاجانب التي وطأة اقدامهم ارضها وشاءوا ان يتجولوا في ازقتها ليروا الكثير من آلات الحياكة (الجومة) اليدوية موزعة هنا وهناك.

لا تقتصر هذه الصناعة على انتاج البسط والسجاد والاغطية فهي تنتج الثياب ايضا بمختلف اشكالها واسمائها، عليه فهي تنتج كل ما يفرش ويلبس وما يستعمل كغطاء، وقد اشتهرت اماكن اكثر من سواها نتيجة عاملي الجودة والاتقان في العمل، فتاتي مدينة السماوة على قمة هذه الاماكن اذ تنتج الكثير من المستلزمات النسيجية لكنها انفردت بإنتاج الأرز الصوفية ذات الاشكال المطرزة بالألوان الداكنة مثل اللون الاحمر والبنفسجي ووفق اصول هندسية رائعة, كما اشتهرت مدينة (الحي) في محافظة واسط بأشكالها الجميلة التي تجمع بين اشكال الحيوانات والزخارف والنقوش الهندسية, ومدينة (المدحتية) في محافظة بابل هذا في مناطقنا الوسطى والجنوبية من البلاد, اما في المنطقة الشمالية فقد اشتهرت مدينة (زاخو) في محافظة دهوك بصناعة المرعز حيث يستعمل كأغطية الى جانب صناعتها للألبسة وخاصة الازياء الكردية، كما اشتهرت منطقة الحمدانية في محافظة نينوى بصناعة نوع معين من الفرش وهو ما يعرف ب (الجبن) وهو الصوف غير المنسوج[١٧] .

٣ – صناعة المنسوجات النباتية:

عرفت هذه الصناعة من قبل العراقي قبل معرفته لصناعة الاواني الفخارية, فقد وجدت في مدينة اور الجنوبية والتي يعود تاريخها الى حوالي ثلاثة الاف سنة قبل الميلاد اثار السلال مطبوعة على اوان فخارية، ناهيك عما ذكره المؤرخون القدامى امثال هيرودتس الذي كتب الكثير عن احوال العراق، واشارته الواضحة الى وجود قارب صغير دائري كان مستعملا في انهر العراق القديم .

تعتبر النخلة المصدر الرئيسي لهذه الصناعة حيث قال عنها المؤرخ سترابو انها (تزود البابليين بجميع احتياجاتهم ماعدا الحبوب) وقد مارس الكثير من شعوب العالم هذه الصناعة

كالرومان واليونان وانها تحتل المكانة الاولى في بلادنا نظرا لكثرة اعداد النخيل فيها ولهذه الصناعة اربعة اساليب للعمل :

١- اللف : ومواده الحلفاء واغصان الاشجار الطرية او سيقان بعض النباتات.

٢- الضفر : ومواده اغصان اشجار الصفصاف والخيرزان والقصب وخوص النخيل .

٣- اللظم والتداخل : ومواده سيقان البردي والحلفاء .

٤- التشابك والتداخل : ومواده جريد النخيل .

ومن جميع هذ المواد تصنع اغطية القلل، المراوح اليدوية، الزنابيل، السلاسل، البوراي(جمع بارية)، بيوت خزن الحبوب، وسائط النقل المائية مثل المشاحيف ، الاسرة ، الكراسي وغيرها, هذا في مناطق العراق الجنوبية. اما المناطق الشمالية فلانعدام وجود مثل هذه المواد الاولية بسبب الطبيعة الجغرافية والمناخية فقد اعتمد على سيقان الحنطة والشعير لصناعة السلال، الحقائب ، الاسفاط ، ادوات التزيين وهي دقيقة الصنع, ومناطق انتاج النوع الاول في هيت ، محافظة الانبار والقرنة ، محافظة التأميم ، وحمام العليل ، محافظة نينوى[١٨] .

٤ - الصناعات الفخارية:

تعود فترة صناعة الفخار الى العصور الحجرية الحديثة فهي تمتد الى الاف السنين قبل الميلاد ويمكن مشاهدة اولى نماذجها في خزانات المتحف العراقي. وقد ظهرت اول التفاتة من قبل الانسان اليها عندما عرف الزراعة التي دفعته الى حياة الاستقرار بعد حالة التنقل والتجوال, وقد استعملها بادئ الامر في خزن الحبوب ودفن الموتى, وبمرور الزمن بدأت تتحسن هذه الصناعة بعد ان اخذت طريقا جديدا فصارت على اشكال عدة بعد ان دخلت عليها المسحة الفنية فاضحت بألوانها واشكالها المزخرفة مختلف الاشكال ومن اهمها القلل، الاباريق، الاواني، الحباب, والمزهريات وهي تحتل مكانا واسعا في مناطق البلاد. وتتمتع منطقة طوز خرماتو (منتصف الطريق بين بغداد وكركوك) بسمة ومكانة عالية في الوسط الفني رغم انها تستعمل كل ما تنتجه لأغراض الزينة وليس للاستخدام اليومي كما كان حال وجودها اول الامر فهي تنتج نماذج متنوعة وذات اشكال غريبة عن واقع الحياة, وتتميز قلل هذه المنطقة بانها ذات طابقين (جدارين) للقلة الواحدة او ثلاثة وهي مخرمة ومزخرفة، وذات اشكال لحيوانات مألوفة او منقرضة كأشكال الفيلة والاسود والثيران المجنحة (لعله مقتبس من الثور الاشوري) والطيور

والاسماك وبأجسام مركبة كأن يكون جسمه لحيوان وجناحاها لطائر او رأسه رأس انسان ولا نعرف بالضبط لماذا هذا التركيب الغريب والذي لا يعرفه حتى صناعها بالذات، كما اشتهرت الى جانب ذلك منطقة العمادية (محافظة دهوك) بإنتاج نوع من القلل ذات جدران رقيقة جدا، وكذلك منطقة ديانا (محافظة اربيل) كما ان هناك مناطق اخرى يمتاز فخارها بالسماجة في الصنع والبساطة في الشكل مثل مدن الحلة وبغداد وهيت[١٩] .

٥ – الصناعات الخشبية :

حرفة قديمة ظهرت الحاجة اليها عندما وجد الانسان ضرورة ملحة لاستقراره فتطلبت حياته الجديدة ان يبني البيوت فدخل الخشب في عمل السقوف والابواب, وما اليها عندما وجد الانسان ضرورة ملحة لاستقراره فتطلبت حياته الجديدة ان يبني البيوت, فدخل الخشب في عمل السقوف والابواب وما اليها، يتعلم الانسان هذه الحرفة عن طريق التمرين والتدريب العملي عليها, وكان لا يزال يخضع لتعلمها منذ الطفولة في معامل النجارة الاهلية على يد اساتذة او ابيه فيحاكيه أول الامر ويقلده بعد ذلك الى ان يبلغ مرحلة المهارة, ومن احسن ما زودتنا به التقنيات الاثرية والتي تدل على مهارة وقابلية النجار القديم السرير الخشبي المطعم بالأحجار الثمينة من مدينة الوركاء الواقعة جنوب العراق والذي يعود تاريخيه الى عصر جمدة نصر حوالي (٢٥٠٠ ق . م) والعجلة العائدة الى عربة الملك اورناشه حوالي (٢٥٢٠ – ٢٤٩٠ ق.م) المصنوعة والمثبتة بالمسامير فهي خير دليل على تفنن اجدادنا في هذا المضمار .

تنقسم الصناعات الخشبية من حيث اشكالها الى ادوات عمل في القرية او المدينة، وموجودات البيت ومن ادوات العمل النير ، الفدان ، (آلة الحرث) ، المراوح (المذارة) ، الجرجر (لدراسة البيدر) ، المنخل وغيرها .

اما موجودات البيت فتشمل المهد ، الجاون والميجنة (تستعمل لفرز الحبوب عن الشوائب) ، الهاون الخشبي ، الاسرة ، الكراسي ، الملاعق ، وادوات الزينة مثل المشط الخشبي ، الغلايين ، المحمل (يستعمل لحفظ اثاث المراة و لوازمها) , ومن الادوات الموسيقية الناي ، الطبلة ، الدف[٢٠] .

٦ – الصناعات الحديدية :

صناعة بدائية توجد في بعض القرى ومناطق الارياف وتشمل المساحي ، المناجل ، الفؤوس ، والآلات القاطعة كالسكاكين, والسيوف, ومستلزمات ركوب الخيل, وما يستعمل للصيد كالفالة, وتشتهر سوق الشيوخ(محافظة ذي قار) ومدينة النجف وابو الخصيب(محافظة البصرة) ومدينة بغداد بهذه الصناعات .

٧ – الصناعات الجلدية :

لقد جاء ذكر هذه الصناعة على لسان الرحالة الهولندي (نيجهولت) الذي زار مدينة بغداد قبل اكثر من قرن حيث قال ان فيها محال يمارس اصحابها صناعة الاحذية والاحزمة واغماد السيوف والخناجر ومعدات الخيول وغير ذلك، اما الان فقد تقلصت هذه الانواع من الصناعة بسبب ظهور الالة الحديثة .

٨ – الصناعات النحاسية :

يطلق اسم (الصفر) عاميا على معدات النحاس و(البرنج) على مادة البراص ، والمواد المصنوعة من النحاس تميل الى اللون الاحمر والمصنوعة من البراص الى اللون الاصفر, والاخير هو سبيكة ممزوجة من النحاس والخارصين. وتشير التقنيات الاثرية الى ان هذه الصناعة كانت موجودة منذ العصور البابلية والاشورية حيث عثر على اوان نحاسية كما ازدهرت هذه الصناعة في القرن الثالث عشر الميلادي في مدينة الموصل بسبب وجود الخامات في منطقة الخابور وتشجيع اسرة زنكي التي حكمت الموصل لها, ومن يتجول في اسواق بغداد وكربلاء يرى فن هذه الصناعة بصورة واضحة على الاواني النحاسية والبرونزية ، كما انتشر فن التخريم بالنحاس او الفضة او كليهما معا كما في الاواني والمزهريات ودلال القهوة .

٩ – صناعة القرميد (الكاشي):

تعتبر من الصناعات العراقية القديمة ازدهرت في الفترة العباسية, وانتشرت الى مناطق ايران وبلدان شمال افريقيا, وظلت محافظة على اسسها وقواعدها في كل من مدينتي كربلاء والكاظمية حتى الان, تعتمد هذه الصناعة على التربة البكر(غير المزروعة) تنقى وتغسل عدة مرات ثم تحول الى عجينة ويخلط معها الرمل ومسحوق الزجاج والحصى لتقوية التربة، بعد ذلك تقطع معها الرمل ومسحوق الزجاج والحصى لتقوية التربة، بعد ذلك تقطع بواسطة القوالب الى اشكال مختلفة حسب الطلب، ثم تفخر بدرجة حرارية عالية لمدة (١٢) ساعة ثم تطلى بطبقة

لونية ويعاد فخرها بعد جفاف الطلاء لفترة (١٠) ساعات وبعدها ترسم الزخارف عليها ويعاد فخرها لمدة (٤) ساعات ليكتسب الشكل النهائي. اما النقشات المعروفة فهي الاندلسية ذات اشكال عوالق واوراق واغصان قوسية الحركة، وهناك النقشة التركية وتتكون من وحدات زخرفية متناظرة ، والنقشة الهندية وتكون على شكل اقواس وعقد ترتبط مع بعضها.

توجد صناعات اخرى صغيرة مثل صناعة الحجريات في قرية سكينيا العليا من قضاء سنجار وهي تستخدم للزينة فتنتج اشكال دلال القهوة والشاي وملحقاتها. كما تنفرد مدينة البصرة بانتاج نوع خاص من الزوارق التي تستخدم في مناطق الاهوار ذات الاسماء العديدة كالمشحوف والطراد وغيرها. كما اشتهرت مدينة كربلاء بالنقش على الخشب(طبعات) واستعمالها في عملية طبع الاقمشة وغيرها [٢١].

التوصيات :

تضع الباحثة التوصيات الاتية:

١-أن دعم الصناعات الحرفية خطوة مهمة يجب أن تُفعل وليس مجرد شعارات تتمثل خطوات الدعم بخطة استراتيجية تتضمن الدعاية والإعلان والتسويق والترويج للمنتجات التقليدية بالأسواق الداخلية والخارجية من خلال وسائل الإعلام المختلفة, بالإضافة إلى المنتديات والملتقيات والمعارض التي تعرف بأهمية هذه الصناعات وأنها جزء من ماضينا وحاضرنا.

٢-من جانبه اخر إن تنظيم برامج وورش متخصصة لتعليم الأجيال الشابة بعض الحرف اليدوية والصناعات التقليدية بشكل مستمر ودائم كما هو الحال بالنسبة للدول الأجنبية يجذب الشباب، ولا بد أيضاً من توجيه وتطوير المنتج الحرفي ليواكب تطوير العصر مما يزيد من انتشاره وإقبال الشباب للعمل في إنتاجه.

٣-لقد كان أرباب الصناعة أو الحرفيون يعملون دون الاعتماد على شهادات دراسية أو معاهد صناعية، بل كانت بالخبرة تتوارث أباً عن جد، واليوم في ظل التطور يمكن تخصيص مراكز تعليم أو شعب دراسية في المعاهد لتعلم هذه الحرف.

٤-تبقي الحرف اليدوية قيمة حضارية تحافظ على اصالة الوطن وحضارته من الاندثار بفعل معطيات العولمة، ولكنها تحتاج لتضافر جهود المتخصصين والمسؤولين معا من أجل

العمل على استعادتها لمكانتها في الاقتصادية في المجتمع بتشجيع انشاء مراكز التدريب عليها، ووضع خطط لتطويرها خاصة وأنها ظلت لسنوات طويلة دونما ابتكار او تحديث على الشكل الذي توارثته الأجيال، مما قلل من أهميتها.

٥-وفي تقديري ان الدول العربية ومؤسسات المجتمع المدني مطالبة بالإسراع في دعم المبادرات لصقل الخبرات وتنمية المهارات والكفاءات والاستفادة من خبرات شباب المصممين والحرفيين لتطوير الصناعات اليدوية.

٦-ان البنوك الوطنية يمكنها ان تسهم بدور كبير في تفعيل هذه الصناعات بتقديم برامج للقروض التمويلية التي تدعم المشروعات الحرفية وتدعيمها بالدراسات التسويقية الحديثة بما يكفل لأكبر قدر من تسويق منتجاتهم وبيعها، مع ضرورة فتح الأسواق امام هذه الصناعات عبر الاستفادة من تجارب الصين في تسويق منتجاتها عبر العالم.

الهوامش:

(١)السعد, عبد الجليل, الحرف والصناعات الشعبية بين الامس واليوم والغد, الامارات العربية المتحدة, ٢٠١٠,ص٤.

(٢) حسين, جنان, الحرف والصناعات التقليدية: هل من منقذ لها من الاندثار, الكويت, ٢٠١٤, ص٢.

(٣)العابدين, علي زين, فن صناعة الحلي الشعبية, القاهرة, ١٩٨١,ص١.

(٤) المصدر نفسه, ص٢.

(٥) العابدين, علي زين, وظائف الحلي الشعبية, مجلة التراث الشعبي, العدد١٢, السنة الثامنة, بغداد,١٩٧٧, ص ١٢.

(٦) المصدر نفسه, ص٤.

(٧) السهيل, سارة, الحرف اليدوية صناعات ثقافية تحتاج للتطوير, الامارات, ٢٠١٦, ص٢ .

(٨) المصدر نفسه, ص٣.

(٩) الرميحي, راشد, الازياء الشعبية في دول مجلس التعاون الخليجي, الامارات , ٢٠١٥,ص٣.

(١٠) المصدر نفسه, ص٤.

(١١)الميمان, محمد ابراهيم, الحرف الشعبية بالمملكة العربية السعودية, الرياض, ٢٠١٥, ص٥.

(١٢) المصدر نفسه, ص٤.

(١٣) المصدر نفسه, ص٤.

(١٤)سرحان , نمر, منهج البحث لدراسة الحرف والصناعات الشعبية البدوية, مجلة الثقافة الشعبية, السنة الرابعة, العدد ٤, البحرين, ٢٠١١, ص٥.

(١٥) المصدر نفسه, ص٦.

(١٦) المصدر نفسه, ص٧.

(١٧)بزي, علي, الحرف التقليدية: اهمية ومنهج دراستها, مجلة التراث الشعبي, السنة٤, العدد١٢, البحرين,٢٠١١, ص٦.

(١٨) المصدر نفسه, ص٧.

(١٩)حسن, هادي منعم, الصناعات الشعبية في العراق, العراق, ٢٠١٠, س١-٣.

(٢٠) المصدر نفسه, ص٤-٧.

(٢١) المصدر نفسه, ص٨-١٠.

المصادر

١. السعد, عبد الجليل, الحرف والصناعات الشعبية بين الامس واليوم والغد, الامارات العربية المتحدة, ٢٠١٠.

٢. حسين, جنان, الحرف والصناعات التقليدية: هل من منقذ لها من الاندثار, الكويت, ٢٠١٤.

٣. العابدين, علي زين, فن صناعة الحلي الشعبية, القاهرة, ١٩٨١.

٤. العابدين, علي زين, وظائف الحلي الشعبية, مجلة التراث الشعبي, العدد١٢, السنة الثامنة, بغداد,١٩٧٧.

٥. السهيل, سارة, الحرف اليدوية صناعات ثقافية تحتاج للتطوير, الامارات, ٢٠١٦.

٦. الرميحي, راشد, الازياء الشعبية في دول مجلس التعاون الخليجي, الامارات , ٢٠١٥.

٧. الميمان, محمد ابراهيم, الحرف الشعبية بالمملكة العربية السعودية, الرياض, ٢٠١٥.

٨. سرحان , نمر, منهج البحث لدراسة الحرف والصناعات الشعبية البدوية, مجلة الثقافة الشعبية, السنة الرابعة, العدد ٤, البحرين, ٢٠١١.
٩. بزي, علي, الحرف التقليدية: اهمية ومنهج دراستها, مجلة التراث الشعبي, السنة٤, العدد١٢, البحرين,٢٠١١.
١٠.حسن, هادي منعم, الصناعات الشعبية في العراق, العراق, ٢٠١٠.

تعليم ثقافة التسامح ضرورة ملحة لبناء مستقبل واعد

أ.م.د.سرى طه ياسين أ.م.د. قتيبة عباس حمد
الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات

المستخلص

هناك الكثير من الأمم على سطح الكرة الارضية ، وهذه الأمم تتنوع ثقافاتها وعاداتها وتقاليدها ، وهذا التنوع لا يقتصر على الإنسان فقط ، بل تتسم به كل المخلوقات الحية وغير الحية .

ومن غير المعقول المطالبة بان يكون الناس متشابهين متطابقين ، ولهذا السبب يجب تعلم ثقافة قبول الآخر وإدراك وجود الاختلاف ، وهذه الثقافة هي ثقافة التسامح .

Abstract

There are many nations on the surface of the earth, they challenge their culture, customs and traditions, and this diversity is not limited to humans only, but all living and non-living creatures.

It is unreasonable to demand that people be alike and have identical diseases

أولاً: التسامح لغة واصطلاحاً

أجمعت معاجم اللغة العربية على ان "التسامح" هو المساهلة[١] ، وسَمَحَ سَمحاً وسماحاً ؛ لأن وسَهُل .[٢]

يقول القرآن الكريم : ((فَٱصۡفَحِ ٱلصَّفۡحَ ٱلۡجَمِيلَ)) [سورة الحجر ،الآية٨٥].

فما معنى الصفح وما علاقته بالتسامح ، معنى الصفح :ترك المؤاخذة بالذنب ، ومعنى الصفح ترك أثره من النفس ، وكونه لم يبق أثره في النفس قمة في التسامح . [٣]

والتسامح إصطلاحاً هو : التأكيد على أهمية احترام الآخرين ، وحقهم في اعتماد ما يشاؤون ، وعدم النظر إليهم بانتقاص ؛ لأنهم مختلفون في لغاتهم ، أو ألوانهم ، أو دياناتهم، أو آرائهم ، الأمر الذي يضمن للجميع الحق في الحياة الكريمة [٤] ، ويقصد أيضاً تسامح الشخص في الأمر ، أي تساهل فيه ، ومنه : (لا تتسامح الدولة مع الخونة ، والمتأمرين) [٥]

قال الفراء : " رجل سمح ورجال سُمحاءُ " . [٦]

ومنه قوله (صلى الله عليه وسلم) جاء فيه ((فيقول الله تعالى : اسمحوا لعبدي كإسماحه الى عبادي)) [٧] .

ومنه ايضاً . تسامح القوم تسامحاً ومسامحة ، اي تساهلوا في الأمر ، إذا تنازلوا بلا مشاحنة أو مضاجرة [٨] .

قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : ((السماح رباح والعسر شؤمٌ)) [٩].

وإما السماحة : فهي ترك المضاجرة ونحوها ، وحدد الفقهاء التسامح بنوعين :

١ – التسامح في اللفظ : قال الجرجاني في ذلك :

" التسامح – هو ألا يعلم الغرض من الكلام ويحتاج في فهمه الى تقدير لفظ اخرى، واستعمال اللفظ في غير الحقيقة بلا قصد علامة معنوية ، اعتماداً المعنى في المقام فوجود العلامة بمعنى التسامح " [١٠] .

٢ – التسامح في طريقة التعبير : يقصد به العفو عند المقدرة وكظم الغيض ، والتساهل في العلاقات الإنسانية واتباع الليونة دون القسوة من حكم التسامح في الإسلام .

قال العلماء : (المسامحة مندوب إليها) [١١]

ثانياً: أهمية التسامح

تقر الديانات السماوية والشرائع الارضية باختلاف الأمم والشعب وتنوعها، ومنها الدين الإسلامي ، حيث قال القرآن الكريم : چ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن چ چ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ چ وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ ڗ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات:١٣]

لقد حدد القرآن الكريم الغاية من إنشاء الخلق التي تمثلت في التعارف ، وهذا يضع الناس على قدم المساواة ، وبالتالي فان الاحترام الكامل لكل الناس مهما تعددت ألوانهم وعقائدهم وثقافاتهم هو تعبير عن المساواة، وهو ما سيقود الى التعاون ، والتشارك في عيش الحياة على هذا الكوكب ، ومن نافلة القول ان هناك اختلافات بين الأمم قد تكون على صعيد الشكل الخارجي ، أو على صعيد الجوهر، وكل ذلك ليس مدعاة للتنافر والتقاتل والحرب ، لكن هناك من يسعى للخراب ، لذلك وجد ضالته في التعصب والتحزب على وفق مبررات عرقية أو دينية ،أو لونية وسياسية وربما حتى داخل العرق الواحد ، أو الدين الواحد ، حيث تم تقسيم الدين الى فرق وطوائف ومذاهب.

وقد شهدت أوربا حاجة ماسة للتسامح في القرنين السادس عشر والسابع عشر على أثر ما شهدته أوربا من اشتداد موجة التعصب الديني العدواني وما رافقه من حروب دينية بين الطوائف المسيحية . (١٢)

وهذا انتقل الآن الى بلدان العالم الإسلامي حيث شهدنا اندلاع وصعود حركات التطرف والتكفير التي احرقت الاخضر واليابس ، ودمرت المؤسسات العلمية ، والمنشآت الصناعية ، والمراكز البحثية ، والحقول ، وقبل كل ذلك الإنسان .

ولهذا السبب تتجلى ثقافة التسامح كاحدى أهم الضرورات الانسانية والاخلاقية في الواقع المعاصر بعد ان انتشرت ظاهرة العنف ، وظاهرة تهدم العلاقات الاجتماعية على كافة الاصعدة (١٣).

ثالثاً: نشر ثقافة التسامح

١. الاسرة ودورها : للأسرة دوم مهم في نشر ثقافة التسامح ، وذلك عبر تربية ابنائها منذ الصغر على التسامح في الاقوال والافعال وخصوصاً عند حدوث نزاع أو شجار بين الوالدين ، وعندما يتربى الأولاد في جو خالٍ من التسلط والتشبث بالرأي وتسوده ثقافة منفتحة ، فان ذلك يقوي روح التفهم للآراء وبالتالي الابتعاد عن التعصب الذي هو نقيض التسامح ، ومن المهم ان يعرف الابناء ان التسامح ليس الانسحاب من الموقف ، وليس ضعفاً بل قوة . (١٤)

٢. الابتعاد عن الطائفية : يزخر القرآن الكريم بآيات كثيرة تحث على عدم الفرقة ، والأمر بالوحدة ، ومن تلك الآيات : چ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ ۚ ﴾ [آل عمران:١٠٣] وقوله تعالى : چ إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴿٩٢﴾ ﴾ [الانبياء :٩٢] ، ان غلب روح التعصب ناتج من التنازع المذهبي والطائفي ، ويمكن تربية المجتمع تربية صحيحة بعيدة عن كل تعصب .

٣. احترام الاديان الأخرى: من المؤسف أن نرى الكثير من الناس يدعون الى الديمقراطية والعلمانية ، لكنهم في جوهرهم متعصبون حتى النخاع ، ومن المهم الاشارة الى إن القرآن الكريم يقول ان الله سبحانه هو من سيحكم بين الناس في الآخرة لقوله : چ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـِٔينَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلْمَجُوسَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿١٧﴾ ﴾ [الحج:١٧] .

٤. عدم فرض عقائد معينة : تدعو الدول التي نسميها ديمقراطية إلى احترام العقائد بما في ذلك العقائد الدينية ، وكذلك يدعو القرآن الكريم إلى عدم فرض الإيمان ، وذلك ما يقوله الكتاب الحكيم : چ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ ﴾ [البقرة :٢٥٦] .

٥. التسامح وتبادل الرأي : ان تبادل الرأي ، وقبول الرأي الآخر مبدأ يجب ترسيخه خصوصاً وان الثقافة الدينية تدعو إلى الشورى ، والمتأمل في هذا المبدأ لوجدناه في الإسلام يؤدي إلى إبراز طبيعة التسامح في شخصية الإنسان المسلم، فالشورى تقتضي وجود آراء متعددة متفاضلة لا تجد حلها إلا في التسامح الذي يذيب عوامل التصلب في الرأي والتعصب في المواقف.[١٥]

رابعاً : التسامح الايجابي

ينبغي تحديد معنى التسامح بكل دقة وعدم خلطه مع مفاهيم أخرى يعدها البعض من التسامح ، أو محاولة جعل التسامح أنواع وأنماط ، وقد يكون التسامح درجات ومراتب ، لكنه يظل ضمن حدود معينة .

وقد توصلت دول العالم مجتمعة الى الوصول الى معنى التسامح وتعريفه حين تم الاتفاق على إعلان مبادئ اعتمدته منظمة اليونسكو ، وهي منظمة تابعة للأمم المتحدة تُعنى بشؤون التربية والعلوم والثقافة ، وذلك في دورتها الثامنة والعشرين من ٢٥/تشرين الأول/اكتوبر إلى ١٦تشرين الثاني /نوفمبر عام ١٩٩٥ ، وكان تعريف التسامح هو:[١٦]

التسامح لا يعني التنازل أو التساهل ، بل هو موقف ايجابي يعترف بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحرياته ، والتسامح لا يعني قبول المساس بهذه القيم .

التسامح يقوم على قبول واحترام تنوع وثراء ثقافات العالم ، وهو ما يستوجب الانفتاح والاتصال مع حرية الفكر والمعتقد ، وكل ذلك يكون مدخل لابعاد النزاعات والحروب .

إن التسامح هو قاعدة حقوق الانسان والتعددية وبالتالي الديمقراطية وسيادة القانون .

التسامح لا يعني القبول بانتهاك حقوق الانسان ، وبهذا فهو يعارض الظلم الاجتماعي أو اجبار الناس على التخلي عن مستحقاتهم.

خامساً : التنشئة الاجتماعية

إن تنشئة الأطفال على وفق قيم وثقافة التسامح هو جزء من التنشئة الاجتماعية ، والتنشئة الاجتماعية ليست مصطلحاً سهل التعريف ، أو إن له تعريفاً محدداً بسبب اختلاف

وتباين النظريات التي تتناول هذا الميدان ، لكن هناك ما هو مشترك بين التعريفات ، يتمثل في عملية دمج ثقافة الافراد في المجتمع ودمج الأفراد في ثقافة المجتمع . (١٧)

ويحاول كل ذي اختصاص ان يعطي تعريفاً للتنشئة الاجتماعية حسب منظوره ، فالفلاسفة يرون انها عملية تحويل الانسان بخصائصه الفردية الى كائن اجتماعي ، في حين يراها علماء الاجتماع عملية يتحقق فيها التواصل الاجتماعي والثقافي ، أما علماء النفس فأنهم يركزون على قابليات الطفل الاساسية في التعلم.

وهناك من يمزج بين مفهوم التنشئة الاجتماعية ومفهوم التنشئة الثقافية ، حيث ينشأ الفرد داخل إطار الثقافة ويغرس القيم الثقافية للمحيط الذي ينتمي إليه ، فتنتقل إليه الخبرات من جيل الآباء إلى جيل الأبناء . (١٨)

وعلى هذا فان التنشئة هي تدريس وتدريب وصقل ذلك إنها تعلم من الطفل وتعليم تربية من المربي ، وتستمر عملية التنشئة طوال عمر الانسان ؛ لأنه يظل يتعلم من مجتمعه عبر التفاعل الاجتماعي الذي لن يتوقف الى نهاية العمر ، لكن هذه التنشئة تبدأ بكل الاحوال منذ الصغر حيث بداية تشكل شخصية الانسان في الاسرة وبداية التفاعل مع المجتمع.

سادساً: بدايات ثقافة التسامح

إن غرس ثقافة التسامح يبدأ في عمر مبكر عند الإنسان ، وفي مرحلة الصغر ، وهذا الغرس سينمو ويكبر عند الفرد ليتحول الى سلوك وجزء من سمات الشخصية الانسانية الدائمة ، وهذا سينعكس على الفرد ليكون شخصية متفهمة ايجابية متفائلة .

ومن الطبيعي ان يكون للأسرة دور مهم ، وكذلك للآخرون وللمدرسة فهم اكثر البيئات تأثيراً في سلوك الطفل اللاحق .

ودور الأسرة يتجلى في اعتماد الوالدين ثقافة الحوار والتفاهم أمام الابناء والابتعاد عن التشنج والتعصب ومحاولة فرض الرأي على الطرف الثاني باية صورة من الصور ، وكل ذلك سينعكس على الطفل داخل الأسرة ، الذي سيعتمد هذا الاسلوب ليكون الطريقة التي ينظر بها للعالم لاحقاً ، وتكون منهجه عند مواجهته آراء معاكسه لرأيه وعبر ذلك يتفهم الاختلاف مع الآخر .

وهذا يستلزم ان يكون الابوان من الاشخاص المنفتحين ويؤمنان بالتسامح ، فمن غير المعقول ان ابوين يؤمنان بالتعصب يقومان بتربية أطفالهما على التسامح.

إن عملية التربية بثقافة التسامح عملية مركبة تكون مبنية على أسس سليمة وتتحقق بالتدريج وليس بصورة فجائية .

ويبدأ تعليم التسامح للأطفال في سن صغيرة وأساس هذا أننا جميعاً نخطأ ، فلابد أن نسامح غيرنا[١٩] ؛ لأننا سوف نجد من يسامحنا إذا سامحنا غيرنا ، والبيئة الاولى بالطبع هي الأسرة ، ويمكن للأسرة ان تقوم بما يأتي فيما يخص التحلي بثقافة التسامح .

- تعليم الطفل أهمية تقبل الآخر ؛ وذلك لأن كل شخص يتميز عن الآخرين وأنه يتصرف بطريقة مختلفة ، ولهذا يجب تفهم هذه الحقيقة والتعامل معه على هذا الأساس .
- اعتماد تربية خاصة تقوم على ترسيخ مبادئ الوسطية والاعتدال في معتقداتهم وأفعالهم واقوالهم وتنمية روح الانتماء والمواطنه . [٢٠]
- يكون الآباء قدوة لابناء ، إذ من غير الممكن ان تطالب الأم مثلاً من أحد ابنائها ان ينفذ توصياتها في حين أنها لا تعمل بتلك التوصيات ، ولا تتوقعي لطفلك أن يطبق تعاليمك مالم يراك تطبيقنها بنفسك وتعتمدينها نهجاً في حياتك.[٢١]
- إن هناك خطوات يجب اتباعها لغرس ثقافة التسامح ، وأول هذه الخطوات يبدأ بغرس الآيات الكريمة التي تحض على العفو والتسامح ثم تطبيقها [٢٢].
- تعليم الطفل ان لا يحصر تفكيره بالانتقام والقصاص في مشاجراته وعراكه مع اقرانه ، فهناك الكثير من الخلافات يمكن حلها بالتفاهم والعفو والتسامح .
- أهمية تعليم ان يكون اجتماعياً يختلط بالآخرين ، فذلك يتيح له ان يتعرف على التنوع والاختلاف .
- من المهم ان تعرف العائلات أن الطفل يكتسب ٣٣% من معارفه وخبراته ومهاراته في السادسة من عمره ، ويحقق ٧٥% من خبراته في الثالثة عشرة من عمره ، ويصل هذا الاكتساب الى أتمه في الثامنة عشرة من العمر. [٢٣]

- يشير علماء البيولوجيا الى ان دماغ الطفل يصل الى نحو ٩٠% من وزنه عندما يكون الطفل في الخامسة عشرة من عمره .
- من المهم الاشارة الى إن الحياة الاجتماعية العربية مبنية في إطار سلسلة مترابطة من علاقات التسلط والرضوخ بين الأب والابناء والأخوة والأخوات ، الكبير ، والصغير ، الرئيس والمرؤوس ، وهكذا إلى أن تصل العلاقة بين الحاكم والمحكوم . [٢٤]

سابعاً: دور المدرسة في نشر ثقافة التسامح بين الاطفال

إن واحدة من المشكلات التي تواجه نشر ثقافة التسامح هو وجود مجتمعات احادية الثقافة ، ذلك أن التسامح يُعدُّ قيمة لها أهميتها في المجتمعات ذات الثقافات المتعددة ، ولهذا السبب فقد لا يوافق الأهل على اندماج أطفالهم في وسط ثقافي متنوع.

ويمكن الاشارة الى ما يمكن للمدرس القيام به في نشر ثقافة التسامح :

١. تقوم المدارس بمراعاة وتعليم قيم التسامح ، خصوصاً وان معظم بلدان العالم متنوعة الثقافات والاعراق واللغات بما في ذلك العراق المتنوع على الصعيد العرقي الاثني ، واللغوي ، والديني، والثقافي .
٢. نصت المادة ١٣ في فقرتها الاولى من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل على : (يكون للطفل الحق في حرية التعبير ، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والافكار وتلقيها واذاعتها دون اعتبار للحدود) [٢٥] ، وبالطبع استثنت المادة ما يخص المواد التي تلحق الضرر بالغير أو بالامن الوطني ، وبالطبع فإن مثل هذا الحق لن يتمكن الطفل من ممارسته في مجتمع لا يؤمن بالتسامح رغم ان هذه الفقرة كان يجب ان تشير الى عمر معين والى تنوع ثقافات المجتمعات ، وبالتالي وجود حد أدنى مقبول .

٣. من الضروري معرفة ان المدارس ليس هدفها تعليم جميع النظريات والافكار للأطفال ، فذلك في الحقيقة لا يحدث في اعرق المجتمعات الديمقراطية ، ومن الخطأ تصديق القول الذي يقول ان كل الافكار يتم احترامها ، فهناك ممارسات نقدية لقبول أو معارضة الآراء والأفكار ومن ثم التصويت لها أو ضدها.

٤. يمكن للمدارس تنظيم جولات وسفرات مدرسية الى مناطق الاقليات أو من هم من جماعات وأديان أو قوميات أخرى من أجل تمتين النسيج الاجتماعي والتعرف على الآخر عن كثب.

٥. إن المناهج الدراسية هي الوعاء الذي يحمل المعلومة وينقلها للطالب الذي هو في الحقيقة قد لا يعرف الكثير من المعلومات ، وبالتالي فان من المهم ان تكون المناهج الدراسية مصاغة بشكل يساعد الطالب على الحوار والمناقشة وتحفزه على ايجاد بيئة تساعد على الحوار وتشجع على ثقافة الحوار وقبول الآخر. [٢٦]

٦. الاستفادة من المطبوعات والوسائل البصرية التي تنشر مواد عن التسامح لتوزيعها على الطلاب أو القيام بعرض اشرطة عن قصص قصيرة في قاعات الدروس ، خصوصاً وان ذلك سيكسر روتين الدراسة ورهبتها ويوفر فرصة سيتقبلها الطلاب ؛ لأنها ستوفر الفائدة والمتعة .

الخاتمة

إن التسامح ضرورة حياتية مهمة لكي تتقدم المجتمعات وتتطور في كل الميادين ؛ لأن التسامح يوفر الأمن وهو عنصر ضروري لا يحدث تقدم من دونه.

وتسعى قوة خارجية وداخلية الى بث روح التعصب وعدم التسامح لاغراض منها خلق جماعات تابعة لها في مسعى للوصول الى السلطة وتدمير النسيج الاجتماعي كي يسهل اختراق المجتمعات من الخارج.

إن بث روح التسامح يبدأ من الأسرة ومن المناهج الاجتماعية صعوداً الى دوائر صنع القرار.

فتطرق هذا البحث الى مفهوم التسامح وتعريفه بمعناه الاشمل وارجعه الى اصله اللغوي العربي الذي يعني العفو والصفح ، وبالمقابل فان التسامح لا يعني باي حال من الأحوال التهاون أو المساس بحقوق الآخرين ، والتعدي عليها .

والتسامح هو غاية صعبة المنال ليس من السهولة تحقيقها ذلك أن العديد من الناس يعيشون على نشر العداوات والفتن والتعصب وبث روح الكراهية والحقد ليكون كل ذلك الوقود الذي يشعل النزاعات والحروب التي تمكنهم من العيش عليها ، وليس ادل على ذلك من شركات السلاح التي تمد المتطرفين والمتعصبين بالعدة والاموال لتأجيج التطرف وعدم التسامح.

والتسامح أساس لبناء مجتمع آمن يعيش في هناء وراحة بال وينصرف الى الاعمال المثمرة واساس كل ذلك يبدأ من السرة التي تمثل أصغر وحدة اجتماعية ، ويستمر في المدرسة ومناهجها وما توفره من سبل ومناهج للتعليم.

وبالطبع ان للاعلام ووسائله دور في نشر ثقافة التسامح ، لكن تأثيرها سيزيد على متابعيها وينحسر أو لا يكاد يبين على من لا يتابعها .

ومن المهم تعميق الثقافة الدينية التي تدعو للتسامح وذلك هو جوهر الاديان.

ويكفي القول ان القرآن الكريم خاطب الرسول مشيداً بخلقه (ولو كنت فظاً غليظ القلب لأنفضوا من حولك) ، أنها روح التسامح التي تجعل الناس يتحلقون حول الرسول ﷺ.

الهوامش

(١) لسان العرب ، ابن منظور ، طبعة دار صادر ، بيروت ، ١٩٩٥م.

(٢) المعجم الوسيط ، موقع معاجم .

(٣) فتح القدير ، الشوكاني .

(٤) ثقافة التسامح / محمد قروان ، موقع موضع http//mawdoo3.com

(٥) ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة ، أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ١١٤/٢.

(٦) تهذيب اللغة ، للازهري ، لأبي منصور محمد بن أحمد (ت:٣٧٠هـ) ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، حققه وقدم له عبد السلام محمد هارون ، راجعه محمد علي النجار ،(د.ت) : ٤ / ٢٠١ .

(٧) مسند احمد ، ابو عبد الله بن محمد بن حنبل ، (ت ٢٤١هـ) ، تحقيق : شعيب الارنؤوط ، ج ١ / ١٩٥ .

(٨) تهذيب اللغة : ٤ / ٢٠١ .

(٩) مسند الشهاب القضاعي ، ابو عبد الله محمد بن سلامة القضاعي ، المصري ، (ت ٤٥٤هـ) ، تحقيق : حمدي بن عبد الحميد ، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط ٢ ، (١٤٠٧هـ - ١٩٨٦م) ج ١ / ٤٨ ، حديث رقم(٢٣).

(١٠) التعريفات ، علي بن محمد بن علي الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ) ، تحقيق : جماعة من العلماء بإشراف الناشر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط ١ ، (١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م) ، ٥٧/١ .

(١١) المصدر نفسه ، ٥٧/١ .

(١٢) ثقافة التسامح ، مجموعة باحثين ، موقع دار الفكر www.fikr.com

(١٣) كيف ننشر ثقافة التسامح في المجتمع ، أنية أبو غليون ، موقع جريدة الثورة Htpp/thawra.sy

(١٤) كيف ننشر ثقافة التسامح في المجتمع ، أنية أبو غليون ، موقع جريدة الثورة Htpp/thawra.sy

[١٥] بناء ثقافة التسامح ، د. حسن عزوزي، موقع الوعي الشبابي
Alwaiialshabady.com

[١٦] للمزيد ينظر: جامعة منيسوتا – مكتبة حقوق الانسان /إعلان مبادئ بشأن التسامح
Hrlibrary.umn.edu.

[١٧] دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح / أناس المشيشي /موقع آفاق
Aafaqcenter.com

[١٨] المصدر نفسه .

[١٩] كيف نعلم ابناءنا التسامح؟ / موقع نسمات

[٢٠] دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح / أناس المشيشي /موقع آفاق

[٢١] كيف تعلمين طفلك التسامح ؟ /كاسيا سلامة / موقع عائلتي
www.3azilati

[٢٢] كيف نعلم ابناءنا التسامح؟ / موقع نسمات

[٢٣] دور التنشئة الاجتماعية / اناس المشيشي /موقع آفاق,

[٢٤] دور التنشئة الاجتماعية / اناس المشيشي /موقع آفاق,

[٢٥] اتفاقية حقوق الطفل / موقع ويكي مصدر
Ar.wikisource

[٢٦] الاعلام وثقافة الحوار والتسامح / زينب عبد اللطيف صالح / جريدة التآخي
press.com www.altaakhi

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. اتفاقية حقوق الطفل / موقع ويكي مصدر Ar.wikisource

٢. الاعلام وثقافة الحوار والتسامح / زينب عبد اللطيف صالح / جريدة التآخي
press.com www.altaakhi

٣. بناء ثقافة التسامح ، د. حسن عزوزي، موقع الوعي الشبابي
lwaiialshabady.com

٤. التعريفات ، علي بن محمد بن علي الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ) ، تحقيق : جماعة من العلماء بإشراف الناشر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط ١ ، (١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م) .
٥. تهذيب اللغة ، للازهري ، لأبي منصور محمد بن أحمد (ت:٣٧٠هـ) ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، حققه وقدم له عبد السلام محمد هارون ، راجعه محمد علي النجار ،(د.ت) .
٦. ثقافة التسامح / محمد قروان ، موقع موضع http//mawdoo3.com
٧. ثقافة التسامح ، مجموعة باحثين ، موقع دار الفكر www.fikr.com
٨. جامعة منيسوتا – مكتبة حقوق الانسان /إعلان مبادئ بشأن التسامح Hrlibrary.umn.edu.
٩. دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح / أناس المشيشي /موقع آفاق Aafaqcenter.com
١٠. دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح / أناس المشيشي /موقع آفاق
١١. فتح القدير ، الشوكاني .
١٢. كيف تعلمين طفلك التسامح ؟ /كاسيا سلامة / موقع عائلتي www.3azilati
١٣. كيف نعلم ابناءنا التسامح؟ / موقع نسمات
١٤. كيف ننشر ثقافة التسامح في المجتمع ، أنية أبو غليون ، موقع جريدة الثورة
. tpp/thawra.sy
١٥. لسان العرب ، ابن منظور ، طبعة دار صادر ، بيروت ، ١٩٩٥م.
١٦. مسند احمد ، ابو عبد الله بن محمد بن حنبل ، (ت ٢٤١هـ) ، تحقيق : شعيب الارنؤوط .

١٧. مسند الشهاب القضاعي ، ابو عبد الله محمد بن سلامة القضاعي ، المصري ، (ت ٤٥٤هـ) ، تحقيق : حمدي بن عبد الحميد ، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط ٢ ، (١٤٠٧هـ – ١٩٨٦م)
١٨. المعجم الوسيط ، موقع معاجم .

قراءة نقديّة في تدهور عالميّة اللغة ، وسُبل معالجتها

د.عمّار الزويني الحسيني
جامعة طهران/ كليّة الإلهيّات/ قسم اللغة العربيّة
Email: Ammaralzwainy7@gmail.com

الملخص:

ثمّة إشكال في تدهور اللغة العربيّة في عصر الصراعات الثقافيّة ، فربما أصاب اللغة العربيّة ضعف ينعكس على الواقع الثقافي والفكري من خلال الابتعاد عنها، والولوج بقوّة في اللغة الأخرى، فلابدّ من الحفاظ على هويّة اللغة العربيّة، كونها هويّتنا، ونظام القطب الواحد، وهو ما يعني نظام اللغة الواحدة والثّقافة الواحدة، أومام يسمّى بنظريّة قوّة المعرفة اللغويّة يجعل اللغة العربيّة في بوتقة مغلقة، على الرغم من عالميّتها.

تضمّن بحثنا إشكاليّة انخفاض مستوى اللغة العربيّة في أروقة الجامعات والمدارس العربيّة ، وكذلك تضمّنت أبعاد عالميّة اللغة وأثرها، كونها لغة ليّنة مسترسلة بألفاظ جميلة مفعمة بالمعاني وتراكيب فصيحة، مستلهمةً صياغة ألفاظها من بلاغة القرآن الكريم.

ومن النتائج التي توصّل إليها المقال هي: الاهتمام بدور اللغة العربيّة في المناهج الدراسيّة والتركيز عليها، كونها اللغة الأم، مع الاهتمام ببقيّة اللغات، كونها لغات ثانويّة.

Summary:

There is a problem in the deterioration of the Arabic language in the era of cultural conflicts. Perhaps the Arabic language has a weakness reflected in the cultural and intellectual reality by moving away from it and penetrating strongly in the other language. The identity of the Arabic language, our identity and the one-pole system, The one-language system and one culture, called the theory of the power of linguistic knowledge, makes the Arabic language in a closed crucible, despite its universality.

Our research included the problem of the low level of Arabic language in the corridors of Arab universities and schools, and also included the dimensions of the world language and its impact, being a soft language, translated in beautiful words full of meanings and compositions, inspired by the wording of the words of the rhetoric of the Koran.

One of the findings of the article is: attention to the role of Arabic in the curriculum and focus on it, being the mother tongue, with attention to the rest of the languages, being secondary languages.
Key words: deterioration, Arabic language, the power of knowledge, methods of treatment, intellectual diversity.

المقدّمة:

لاشكّ أنّ الحديث عن اللّغة يعتبر في عصرنا اليوم هو حديث عن الهويّة وسياق التطوّرات الحضاريّة بكلِّ ما تعنيه من مقوّمات الحفاظ على الكيان والوجود وسط هذا العبث الكوني المتزايد حدّته يوما بعد يوم، فقد باتت دول الاستدمار، وليست دول الاستعمار وخاصّة منذ سقوط جدار برلين وتحول العالم إلى سياسة القطب الواحد تسعى جاهدة إلى المحافظة على هوّيتها في ظلّ السعي الحثيث إلى نشر ثقافتها من خلال النسيج الثّقافي الذي تحمله اللغة الإنجليزية.

أغلبنا يعتقد أنّ اللغة مجرّد كلمات وتراكيب نحويّة نتواصل بها، ولكنّ الحقيقة غير ذلك، فهي إلى جانب ذلك محمول ثقافيّ حضاريّ يميّز تلك الأمّة عن غيرها من الأمم، وما زاد من حدّة انتشار اللغة الانجليزيّة عوامل كثيرة منها تفشي ظاهرة العولمة، فقد سهّلت المهمّة أكثر على الثّقافة الغربيّة لعبور مختلف الثّقافات عن طريق اللغة الانجليزيّة.

إنّ محاولة تهميش وإقصاء اللغة العربيّة أمرٌ مقصودٌ قد دبّر بليلٍ كما يقال، فاللغة العربيّة أصبحت في حالة من الانفراط الكبير كنتيجة حتمية لتغلغل العولمة الامبريالية فيها بسمومها الفكريّة عابثة بمقوّمات الهويّة العربيّة الإسلاميّة والحضارة الإسلاميّة عامّة، ونافثة لتلك السّموم القاتلة في نسيج فكرنا العربي الاسلامي تحت غطاء التّثاقف وحوار الحضارات.

لذا نحاول إظهار بعض المفاهيم والأفكار المهيمنة على اللغة العربيّة، وكذلك سُبل معالجة تدهورها إن صحّ التعبير، ومن الضروري بيان ذلك للعالم كي ينظر إلى عين الحقيقة، وقد بذلنا جهدنا في إظهار الحقيقة ، وأعملنا فكرنا لنضع هذا البحث المتواضع بالمستوى المطلوب ليكون لنا زاداً في أولانا وأخرانا ﴿وما توفيقي إلاّ بالله عليه توكّلت وإليه أنيب﴾(هود/٨٨).

المدخل:

هناك لونٌ من المأساة التي تعيشها ثقافة اللغة بسبب الاستدمار العالمي، فقد هجرت الأمّة العربيّة اللغة العربيّة، فضعف اللغة العربيّة كارثة أُبتليت بها الأمّة العربيّة، وهذا الأمر يذكرنا بالشاعر الكبير مصطفى جمال الدين حينما انبرى لإصلاح هذا التدهور مدافعاً عن اللغة ومفاهيمها الأساسيّة ، وبالذات في قصيدة (حارس اللغة) التي ألقاها في أربعين العلاّمة الدكتور مصطفى جواد اللغويّ المعروف ، وقد ندّد بالاغتراب لدى الجيل العربي حول مفاهيم اللغة قائلا:

يا حارس اللغة التي كادت على صَدأ اللُهى أن لا يرنّ لها صدى
هبّت عليها الحادثات فلم تدع غصناً بعاصف حقدها متأوّدا
وتناهبت غرثى اللغات طعامها في حين تطعمها الضريع الانكدا
حتى لكادت ، وهي تمضغ مرّهُ أن (تعجم) الكلم الفصيح وتهندا٢

فهنا يخاطب الشّاعر جمال الدين الأستاذ مصطفى جواد بعد أن وصفه بحارس اللغة العربيّة؛ لأنّه دافع عن سلامة اللغة دفاعاً مريرا، وقام بتأليف كتابه الشهير(قل ولاتقل)، ويخبره بحال الأمّة العربيّة التي هجرت اللغة العربيّة، وذهبت إلى اللغات الجائعة التي أكلت طعام اللغة العربيّة، وأطعمت أصحاب اللغة العربيّة الضريع، وهنا تناص قرآني، فالضريع هو نبات العوسج الشائك كريه الرائحة لاترعاه دابّة لخبثه، وهو طعام أهل النار، وقد ذكرها القرآن الكريم بقوله: ﴿ ليس لهم طعامٌ إلاّ من ضريع ﴾(الغاشية/٦) .

والأنكى من ذلك الطلبة الذين يدرسون اللغة العربيّة، فهم لايعرفون أصولها وقواعدها، بل أنّهم غادروا اللغة العربيّة، واهتمّوا بلغات آخر، فقد ضاعت اللغة العربيّة الفصيحة بين استعمال اللغة العاميّة، ودخول اللغات الأجنبيّة إلى أن يقول:

أشكو إليك أبا جواد أنّنا في الركب جيل ضاع ماضيه سدى

ويشكو إليه بالتحديد طلاّب كليّة الآداب قائلاً:

ويمرّ في فمي الشكاوى أن أرى وراد نبعك فيه أكثرنا صدى
جيلٌ بَنيتَ عقوله فجلوتها صرحا من الفكر الوضاح ممردا٣

فالداهية العظمى حينما تجد طلبة اللغة العربيّة في قسم اللغة العربيّة لايجيدون مبادئ اللغة العربيّة، فيُخبر الشاعر أبا جواد، وهي كنية الدكتور مصطفى جواد بضياع تعبه في تعليم الطلبة الذين تتلمذوا على يديه، ودرسوا العربيّة، وقد أتعب نفسه جاهداً في ترسيخ مبادئ اللغة العربيّة. والمشكلة في هذا الجيل العربي أنّه فضّل اللغات الأخرى على لغته العربيّة الأصيلة، وهي لغة القرآن الكريم، حيث يقول الشاعر جمال الدين:

غصّت بها لهوات جيل مترف ما اعتاد غير شذى المعاصر موردا

متمزّق في الشوط يجهل نفسه ويظل يجهل ما أضاع وبـددا

وهنا يصف الشاعر هذا الجيل الذي لم يلتزم بهويّة لغته بالجيل الممزّق ، فمشكلة الجيل العربي ضياع الهويّة واللغة، فالشاعر جمال الدين يطالب ألاّ تكون تلك اللغات محتلّة للّغة العربيّة ، نعم لا مانع من تعلّمها ، ولكن ليس على حساب هويّتك:

مـهلا فلست ببالغ قمـم المنـى ويداك من شمع وريشك من مدى

جدّد إذا اسطعت الجديد بفكرة تنيك رخوا أو تقـيمك مقعـدا

واكتب جديدك في قشيب ناعم من نسج قومك تلقهم لك سجّدا٤

هنا ينبّه الشاعر طلبة اللغات الأجنبيّة بأنّ هذه اللغات التي تعلّموها لاتجعلهم يرتقون إلى القمم، وكذلك يطلب الشاعر من الطلبة أن يبنوا أفكاراً جديدة نافعة تحيا بها اللغة العربيّة، ويحثّهم على كتابة الجديد في قشيب ناعم، أي في ثوب نظيف مصدره من قومك الذين تنتمي إليهم، وبذلك سيرفعوك إلى القمم، وقد استخدم الشاعر التناص بقسميه(اللفظي والمعنوي)، فهو يُشير في تناصه إلى الآية الكريمة: ﴿ فألقي السحرة سجّداً ﴾((طه/٧٠).

إشكاليّة التدهور:

إنّ إشكاليّة التدهور عن اللغة العربيّة في عصرنا اليوم ذو شجون، فهو حديث عن إحدى أبرز الاشكاليّات العويصة التي تلقي بظلالها على جامعاتنا العربيّة خاصّة وأنّ خطابات قوة العرفة المرتبطة اليوم بشكل كبير بالحضارة الغربية والمركزية التي تميزها من خلال الانتشار الرهيب للمعرفة المرتبطة باللغة الانجليزيّة، وهو ما يحتّم على طلابنا في الجامعات العربية العكوف على تعلم اللغة الانجليزيّة أولا حتى يلج عالم المعرفة والبحث العلمي وهو ما يجعلنا نطرح العديد من الاشكاليّات في هذا المضمار فكيف السبيل إلى إعادة اللغة العربيّة كلغة

لخطابات قوّة المعرفة؟ وما الأدوات والسُبل الكفيلة التي يمكن لنا اتّباعها لإعادة فعالياتها وسط المركزيّة الغربية التي تزداد قوّتها يوما بعد يوم؟ فضلا عن هل يمكن إيجاد نوع من التواصل الحضاري اللغوي العالمي الذي يجمع العقل العربي والغربي معاً، والذي يجمع جميع اللغات على اختلافها دون أي توجه آيديولوجي مغرض؟

إشكاليّة الهويّة:

لقد مرّ الوطن العربي باعتباره أحد أبرز الدول الاسلاميّة، بل هو قطب رحاها بمراحل عصيبة تعرّض بها للاحتلال من طرف المستدمر البريطاني والفرنسي والإيطالي، ومن قبله المستدمر العثماني، وكذلك الأمريكي الغاشم بفترة استدماريّة شوّهت معالم هوّيته اللُّغويّة خاصّة في الحرم الجامعي والتي مازالت لحد الآن تلقي بظلالها على معالم الهوية العربيّة، فاغلب الشعوب العربيّة هي شعوب حضاريّة ثقافيّة طموحة للحصول على إنجاح الفكر الوقّاد، فالمتتبّع للجو الثّقافي داخل الجامعات العربيّة باعتباره أنموذج مصغّر عن طبقة النخبة يقف على ذلك التشرذم الهويّاتي للمجتمع العربي الذي أصبح مفتقدًا لتلك الهوية، فقد ابتعدت اللغة العربيّة الفصيحة عن أروقة الجامعات، ربما نجد القليل ممّن يتحدّث الفصحى، والغريب إذا تحدّث أحدهم بالفصحى قالوا عنه: (مجنون، متفيهق، معقّد).

ومع توالي الأزمان وتطور الأحداث بالجامعات عامّة فضلاً عن تتابع النكسات سواء الاقتصادية أو السياسيّة أو غيرها وهو ما زاد من تراجع قوة المعرفة أكثر بالجامعات ، وصلت المنظومة التربويّة والأكاديميّة في الجامعات حتى وصل الطالب العربي إلى التباهي بالحديث باللغة الإنجليزيّة، والفرنسيّة والألمانيّة، والتبجّح بكونه يتقن اللغة الغربيّة اتقاناً تامّاً، وهو ما جعل الثّقافة الغربيّة تحكم سيطرتها على دواليب المنظومة الثّقافية للمجتمع العربي، وهو حال ما نراه بهذا المجتمع من ذل وخضوع لذلك النسق الحضاري الغربي، وفي هذا الشأن يقول الأديب المصري مصطفى صادق الرافعي: « ما ذلَّت لغة شعب إلا ذَلَّ، ولا انحطّت إلا كان أمره في ذَهاب وإدبار، ومن هذا يفرض الأجنبي المستعمِر لغته فرضًا على الأمّة المستعمَرة، ويركبهم بها، ويشعرهم عظمته فيها، ويستلحقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكامًا ثلاثةً في عمل واحد؛ أمّا الأوّل : فحبس لغتهم في لغته سجنًا مؤبدًا، وأمّا الثاني : فالحكم على ماضيهم بالقتل محوًا ونسيانًا، وأمّا الثّالث : فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرهم من بعدها لأمره تَبَع»[٥].

لقد أوجز لنا الرافعي الوضع المتدهور للُّغة العربيّة بالمجتمعات العربيّة وجامعاتها ومدى أثرها على عقل الطالب فضلاً عن تغلغلها في وسط النخب الثّقافيّة خاصّة التي تعتبر الممثلة الأولى للدول العربيّة، ولعل هذا ما أدى إلى تغلغل المركزية الغربيّة أكثر فضلا عن بروز اشكاليآت كبرى يعاني منها المجتمع العربي عامّة، وبروز اشكاليّة الصراع والحوار بين الحضارات والثّقافات، وهي ثنائية ضديّة تحمل في طيّاتها العديد من المفاهيم منها: النّظام الدولي الجديد، ونـهاية التاريخ، واشكاليّة الهوية، وصراع الأيديولوجيات...الخ، جميع هذه الإشكاليات كانت ولازالت تنخر انسانيّة المجتمعات الشرقيّة والغربيّة على حد السواء في القرن الواحد والعشرين هذا القرن الذي يعد أحد اكبر القرون التي وصل فيها الصراعات الثقافيّة والحضاريّة أوجها، وهو ما يجعلنا نطلق عليه مركز وبؤرة الأيديولوجيات التي تأبى التجانس، لتزداد على إثرها خطابات قوّة المعرفة في اطار استعلاء الحضاريّة الغربيّة ونشر قوّتها ومركزّيتها تجاه باقي الحضارات.

آيدلوجيّة الثّقافة الغربيّة:

الآيدلوجيّة مصطلح لاتيني في الأصل يعني علم الأفكار، وهو علمٌ يدرس مدى صحّة أو خطأ الأفكار التي يحملها النّاس. هذه الأفكار التي تُبنى منها النّظريّات والفرضيّات، التي تتلاءم مع العمليّات العقليّة لأعضاء المجتمع. وقد انتشر استعمال هذا الاصطلاح بحيث أصبح لا يعني علم الأفكار فحسب، بل النظام الفكري والعاطفي الشّامل الذي يُعبّر عن مواقف الأفراد من العالم والمجتمع والإنسان، فهي فكرة يتقيّد بها المفكرون إلى درجة كبيرة، بحيث تؤثّر على سلوكهم ، وتحدّد إطار علاقاتهم بالفئات الاجتماعية

لقد أصبحت الأيديولوجية عبارة عن نظام الأفكار المتداخلة كالمعتقدات التي يؤمن بها جماعة معيّنة أو مجتمع ما وتعكس مصالحها واهتماماتها الاجتماعية و الأخلاقية و الدينيّة و السياسيّة و الاقتصاديّة وتبررها في نفس الوقت، وهي عقيدة شاملة والمظلّة الأخلاقيّة والعقائديّة الكُبرى لتنظيم المُجتمع ، ولو تأمّلنا مليّاً في آيدلوجيّة الثقافة الغربيّة لوجدناها فكراً بعيداً عن الحقيقة قد أصابه الإعتوار، فهي ثقافة تروم الهيمنة على الفكر، وقتل روح الهويّة، لذلك يقول الوزير الفرنسي السّابق بينوت: « لقد خسرت فرنسا امبراطوريّة استعماريّة، وعليها أن تعوّضها بإمبراطوريّة ثقافيّة، وهذا يعني أن المدخل الحقيقي للاستعمار الجديد هو الهيمنة اللغويّة

والثقافيّة»[٦]. وهو ما يجعلنا نقول بأن الاحتلال الاستداميّ الذي يمثل المركزيّة الغربيّة يعمل على المدى البعيد ومازالت سيطرته على الثّقافة العربيّة، وهو حال ما نراه في المجتمع العربي المتشبّع بثقافة اللغة الأجنبيّة حد التّخمة، فالعلاقة بين الهويّة واللُّغة شيء واحد فضلاً عن تأكيد قوّة المعرفة ، ولذلك ما إن فقدت اللغة العربيّة معالمها بالمجتمع العربي حتّى خفتت تلك القوّة المعروفة للثّقافة الإسلاميّة لدى المجتمع العربي، فكان أمر فقدان الهويّة لا محال حاصل كون الركيزة الأولى فُقدت ألا وهي هوية اللُّغة العربيّة.

وقد ازداد الوضع بخصوص اللّغة العربيّة داخل الحرم الجامعي تأزّماً أكبر خاصّة منذُ عقد انبثاق العولمة، فما « تعيشه الأُمّة العربيّة في ظروف العولمة والنّظام العالمي الجديد، وبالذّات منذ أوائل عقد التسعينات للقرن الماضي هو محاولة افراغ قصري لمخزون ذاكرة الأمة.. فغياب أو فقدان الذاكرة الجمعية عند الأمم والشّعوب طوعًا أو قسرًا من الممكن أن يقود إلى اضطرابات خطيرة وحادّة »[٧]. وهو حال ما نشهده بالجامعات العربيّة من انسداد تاريخي وتشويه عمدي لتاريخ اللُّغة العربيّة التي تشهد تغريبًا رهيبًا نتيجة تلك الأبعاد والأليّات السياسية التي تنتهجها دول الاستدمار العالمي من خلال إلصاق قوة المعرفة بضرورة طبع شخصيّة الطّالب بطابع الثّقافة الغربيّة بتعلّمه للغة الأجنبيّة، وترك العربيّة.

بعد الوقوف على معالم التغريب الهويّاتي للُّغة العربيّة بالجامعات العربيّة والتفكيك لتجليّات الخطابات الآيديولوجيّة باعتبارها أحد أبرز السرديآت الكبرى التي تعمل على وضع الآيديولوجيا الغربيّة من خلال اللغة الأجنبيّة كنموذج ثقافي وحضاري للعالم، حقّ لنا الآن أن نتساءل مع رضوان جودت زيادة قوله: « هل يعني هذا أنّ المستقبل القادم قد صكّت طبعته وأنجزت، ولم يعد لنا من دور سوى التأمّل في صنعتها؟»[٨]، وهو ما يجعلنا في مداخلتنا هذه نبحث عن السُبل الكفيلة بتفكيك خطاب قوّة المعرفة والسعي لجعل اللغة العربيّة لغة للكونيّة الثقافيّة خطاباً ينشر القوّة المعرفيّة للهويّة الإسلاميّة في إطار الشّريعة الإسلاميّة، وفق آليات وأبعاد خالية من أيّة أيديولوجيّة، أو مركزيّة مغرضة سعيًا لتحقيق توافق كونيّ لغوي صحيح رصين يخاتل معالم التعايش بعيدًا عن أي مركزيّة استداميّة جديدة عن طريق اللّغة.

تفكيك خطاب قوّة المعرفة:

لقد أصبحت العالميّة وقوّة المعرفة لصيقة بالحضارة الغربيّة لا غير حيث الخلو الشّبه تام من أيّ مقدّسات موجهة لذلك المسار فبات لزاماً على الطالب العربي ضرورة تمثّل الثّقافة الغربيّة بكلّ اشكاليّاتها حتى ينعت بكونه طالباً عالميّاً مختلفا حيث عملت القوى العالميّة من خلال الترويج لخطاباتها الفكريّة ونظريّاتها العلميّة المبثوثة في عقول طلبتنا على تكوين ثقافة الطالب الجامعي فيتمّ تلقينها لهم دون شرح أو توضيح لحقيقتها العميقة وأصولها الفلسفيّة الموغلة في العنصريّة، فيطالبون الطلبة بقراءة تلك النظريّات في أصولها اللغويّة كالإنجليزيّة مثلا، فيتشرّب الطالب تلك الثّقافة عن طريقة اللغة الانجليزيّة المختلفة تماماً عن نسق وإيقاع الحضارة والثذقافة الإسلاميّة فتنسف الهويّة الإسلاميّة بداعي الكونيّة والتثاقف غير الواعي والغير مبني على توازن القوى المعرفيّة في حين غفلة عن أنظمتنا العربيّة التي لا تولي أهميّة كبيرة إن لم تكن معدومة تماماً لمثل هذه الأمور الخطيرة، فهم متغافلون عن أنّ العالميّة وقوّة المعرفة تعني التنوّع والتعدّديّة لا الأحاديّة المعرفيّة، وهو ما أكّده الشّيخ محمد مهدي شمس الدين في معرض حديثه عن العالميّة بقوله: « إنّ العالميّة هي تعبير عن مجال قد يكون بعيداً عن السياسة و الاقتصاد، بل هي تعبير عن التنوّع الثّقافي، فالعالميّة تعني الاعتراف بالتبادل، الاعتراف بالأدوار، بحيث يكون العالم منفتحاً على بعضه بعضاً مع الاحتفاظ بتنوّعاته، ولقد كانت هذه السّمة البارزة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وترتكز العالميّة على الاعتراف بالآخر، احترام خصوصيّات الآخرين، وهو الأمر الذي أنتج حالة الحوار بين الثّقافات والحضارات والدول والشعوب والمصالح والأديان...، فالعالميّة لا تعني الهيمنة الاقتصاديّة وحتّى الثّقافيّة، إنّما تعني التنوّع وانفتاح الثّقافة الخاصّة على الثّقافات الأخرى»[٩].

لقد « كرّس الغرب دلالة العالميّة بوصفها لصيقة به، أو بما يصدر عنه، أو يتّصل به...»[١٠] فتلك الشّعارات الرنّانة المزركشة عن سبل التثاقف المعرفي ليست سوى أكاذيب توظف لخدمة المركزيّة الغربيّة وزيادة الاعتقاد بقوّة معرفة الحضارة الغربيّة، وزيادة تغلغل ذلك النفوذ المعرفي الأيديولوجي في نسيج المجتمعات المغلوب على أمرها خاصّة في معاقلها وهي الجامعات التي تخرج سنويّاً نخباً مستلبة الهويّة تعيش وهم قوّة المعرفة الغربيّة الخالية من المعالم الإسلاميّة، وتبعا لذلك فلا نستغرب المظاهر التي نراها ماثلة أمامنا من ذاك الانسلاخ الشّبه كلّي عن تمثل هويّة اللغة العربيّة في جامعاتنا ونعت من يتكلّم باللّغة الفصحى بالمتخلّف

الجاهل، فقد أصبح من أهم شروط أن يوصف الشّخص بقوّة المعرفة الارتقاء حسب تلك الشّروط المغرضة لمصاف كونيّة الحضارة الغربيّة، ولعلّ التجربة التركية في علاقتها مع الدول الغربيّة لأبرز مثال « فمع حلول القرن التاسع عشر _أصبح المجتمع الدولي مجتمعاً أوروبيّاً، لا يمكن لغير الدول الأوروبيّة أن تقبل في عضويّته إلاّ إذا ارتقت إلى مستوى حضاري يحدّده الأوروبيون، وعندما تصل إلى هذا المستوى قد تقبل عضويّتها، وكانت تركيا أوّل دولة تخضع لذلك المعيار بموجب المادة الثامنة من معاهدة باريس عام ١٨٥٦م، حيث قبلت في اطار القانون العام وتآلف أوروبا»[١١].

إنّ اللغة هي إحدى مقوّمات هويّة الأمّة، لأنّها الوسيلة الأولى لتوصيل العقيدة وتحقيق الافتخار بها، وصياغة معالم طريق الأمّة وتنظيم نمط تفكيرها وإعادة بناء نسيجها وتكونه التكوين المعرفي الصحيح، وحماية ذاكرتها الجمعيّة من الاختراقات الفكريّة، وبناء صرحها الحضاري وسياجها الثّقافي، والحيلولة دون اختراقه فلا يمكن تحقيق النهوض الحضاري بغير اللّغة[١٢]. فلابدّ بناء على ذلك للأمّة أن تعتمد لغتها اعتماداً حقيقيّاً لا شكليّاً داخل الجامعات، لأنّ التاريخ لم يسجّل يوماً أنّ أمّة حقّقت التقدّم الحضاري الحقيقي بلغة غيرها من الأمم[١٣]، وهو ما جعل القوى العالميّة تجنّد المختصين لتحقيق ذلك، فخطاب قوّة المعرفة وسبل إدارتها بما يحقّق الأجندات المسطرة مسبقاً من أكثر الموضوعات سخونة والمثيرة للجدل في وقتنا الحاضر، كما تعّد بؤرة التركيز لجهود القوى العالميّة لظمّ أكبر قدر ممكن من المنتمين تحت لوائها أطراف متعدّدة بوجهات نظر واهتمامات مختلفة، على وجه الخصوص الطبقة المثقّفة والنخبة عامّة داخل الجامعات باعتبارهم صفوة المجتمع.

أسئلةٌ في غاية الأهميّة:

ثمّة أسئلة تراود الجميع، وهو ماذا يعني كلّ التخرّصات التي يمتطيها الغرب بالنسبة للمركزيّة الغربيّة ؟ ألا يمكن الوصول لنشر خطاب قوّة المعرفة بالعالم دون اللجوء للقوّة النّاعمة؟ ألا يمكن تحقيق سُبل الوصول إليها دون أيّ خطاب أيديولوجي استعلائي؟ وهل جميع مختصّي إدارة قوّة المعرفة مؤهلون فكريّاً للعمل في خطاب قوّة المعرفة؟ وما الدور الجديد الموكّل لهم في عصر عولمة المعرفة وصراع الحضارات والثّقافات؟ ما المهارات سواء اللغويّة أو غيرها من

المهارات المطلوب منهم اكتسابها في التعامل مع متغيّرات العصر وطبيعته لإدارة المعرفة الإدارة السليمة؟.

أجوبةٌ في غاية الأهميّة:

للإجابة على الاستفسارات أعلاه يأتي هذا البحث للتعريف بالمعرفة المطلوب إدارتها وأنواعها، كما تبيّن عمليّات إدارة خطابات قوّة المعرفة ومراحل تنفيذها من أجل استشراف الدور المفروض تأديته من قبل مختصّي المعلومات والمهارات المطلوب اكتسابها للعمل ضمن فريق إدارة قوّة المعرفة خاصّة، وأنّ التكنولوجيا تقوم بدور بارز في التحوّل المعرفي والاقتصادي والنمو الاجتماعي والتغيير الشّامل لكلّ نواحي الحياة. كما اعتبرت العنصر الأكثر أهميّة في الإنتاج والاستثمار، بل اعتبرت مورداً ثريّاً لكثير من الدول وتكلفة عالية لدول أخرى وما زاد من هذه الفعاليّة الدور البارز لوسائل الاعلام في زيادة سيطرة بعض اللغات والمعارف، فالتعبير الإعلامي يتغيّر ويتأثّر بمحتوى الرسالة وظروف التلقي، فقد اتّفق على أنّ الأسلوب الإعلامي لا يقصد به اللغة الأدبيّة المتمثّلة في الشّعر والأدب، إنّما هي لغة تبنى على أساس نسق اجتماعي تحمل مفرداتها وقواعدها وعباراتها طابعاً يطبع خصوصيّات ذاك المجتمع وتمثلاته الثّقافيّة والأيديولوجيّة وهو ما يجعلنا وسط كلّ هذا نبحث عن السُبل الكفيلة لتفعيل اعتزاز الطالب العربي باللّغة العربيّة لإعادة هيبة خطاب المعرفة الإسلاميّة الصحيحة بعيداً عن أي مركزيّة، أي أنّها خالية من السّياق، والّسياق هنا مفتوح على مصراعيه ونقصد منه ذاك السّياق المرتبط بتمثلات خطاب المركزية الغربيّة، هذا ولا نعدم أن يكون لخطاب قوّة المعرفة سياق معيّن لكنه مشروط بالانعدام التام لأيّ خطاب أيديولوجيّ استدماري يمرر سلطة المركزيّة الغربيّة التي تفتك يوماً بعد يوم بالهويّة العربيّة الإسلاميّة واللغويّة منها بشكل خاص خاصّة في ظلّ أنّ معرفة العلوم المختلفة مرتبط ارتباطا شبه كليّ باللغة الانجليزيّة وغيرها من اللغات التي تمثّل المركزيّة الغربيّة.

اللّغة العربيّة الهويّة الإسلاميّة:

تعتبر اللّغة العربيّة إحدى أهم وأغنى لغات العالم على الإطلاق نظراً للمستوى الحضاري الذي وصلت إليه من تنظيم محكم وتواصل حضاري عالمي بين مختلف الثّقافات التي تبدوا ظاهريّا متناقضة ، لكن الحضارة التي تمثّلها اللغة العربيّة استطاعت وبشكل كبير احتواء ذلك

التعدّد ليخرج من سمت التناقض الظاهري إلى الانسجام، لا بل إلى التمازج مع مختلف الحضارات والعبور الثّقافي الذي تفتقده العديد من الحضارات الأخرى على مستوى لغاتها رغم عالميّتها التي لا ننكرها.

ففكرة العبور الثّقافي والتخلّص من تبعات المركزيّة المغرضة رؤية أصيلة ومتجذّرة في بنية اللّغة العربيّة باعتبارها لغة القرآن الكريم الذي جاء للعالمين كافّة على اختلاف مذاهبهم وتعدّد مشاربهم الدينيّة و المعرفيّة منها، هذه اللّغة التي تعتبر أداة فعّالة لإعادة اعتزاز الشّباب بهويّتهم داخل الجامعات العربيّة؛ وذلك من خلال تفعيل أدوات اخراجها من الركود الكبير الذي تعيشه بتحريك البحث العلمي و المعرفة وخطابات قوّة المعرفة، وهو ما يجعلنا نقول بالضرورة إنّها لغة تحتوي جميع الحضارات والثّقافات المختلفة بجميع الرؤى والأفكار المتنوعة بعيداً عن لغة التعصّب ومظاهر العنف المنتشرة بالعالم، فهي جوهر الفكر وأداة حفظ الكيان والوجود، عامل فعّال في حفظ الهويّة الدينيّة أمام التيّارات الفكريّة المنحرفة بالعالم والتي يتلقّاها طلاّبنا بشكل يومي:« إنّ اللغة العربيّة جوهر الفكر وماهيّته، وفي نظر علماء الاجتماع أهمّ عامل مساعد على نشأة الحضارة الإنسانيّة»[١٤] وهو ما تعكسه الدراسات النّفسيّة التي عنيت بهذا الجانب حيث كلّما تمّ تفعيل اللّغة العربيّة كأداة تواصل كوني وعطاء علمي وحضاري للعالمين كافّة على تنوّع أعراقهم واختلاف دياناتهم وتوجهاتهم الفكريّة، وبالتّالي يزداد اعتزاز الطالب العربي بنفسه وبهويّته وبالتّالي يتمّ حفظ الهويّة الدينيّة كأمر بديهي فتفتر وتنعدم تدريجيا التيارات التكفيريّة لتبرز معالم الفكر الوسطي الإسلامي السّمح كون العامل النّفسي وجد المناخ المناسب للنّمو في كنف الاعتزاز بالهويّة.

العراق الأنموذج الحضاري لكونيّة اللّغة العربيّة وخطاب قوّة المعرفة:

إنّ ترجمة ما أسلفناه نلمسه في ثقافة المسلمين في العراق التي تُعد من أزهى الثقافات على جميع الأصعدة، فنرى المسلم يعيش جنب الصابئي والمسيحي واليهودي، فكلّ هذا الاختلاف الديني لم يمنع أن تحتويهم لغة واحدة تمثّل حضارتهم وتعبّر عن كيانهم ووجودهم وهويّتهم، فالجميع يعتزّ بذلك باعتبار اللّغة العربيّة لغة للثّقافة الكونيّة الوسطيّة، ولغة للمعرفة والتواصل البعيد عن الخطابات الأيديولوجيّة،ولعلّ هذا ما أكّدت عليه الدراسات النّفسيّة التي تعتبر اللّغة خاصّية نفسيّة جوهريّة في حياة الشّعوب، وسرّ نجاح الحضارات وقيامها وذاك راجع لانتشار

سُبل الفكر الوسطي بتفعيلهم لأهميّة اللّغة من الناحية النّفسيّة لدى الطلبة وداخل النسيج التربوي، وهذا ما عملت عليه المؤسّسات الثقافيّة في العراق، وهو ما جعل التواصل بين الثّقافات المختلفة تواصلاً عابراً للثّقافات شكّل حضارة كونيّة عالميّة دائمة العمل، فالعراقيّون ابتعدوا كثيراً(قديماً وحديثاً) عن الخطاب الأيديولوجي المبطّن بالكراهية والطافح برائحة العنصريّة من خلال اللّغة وأهمّيتها العالميّة في التواصل بين الشّعوب في اطار الشّريعة الإسلاميّة، كون الدستور يحكم بأنّ دين الدولة الرسمي الإسلام، علماً أنّ العراق مرّ بنكسات الاحتلال مراراً، ولكن رجاحة ثقافته من قبل النخب الواعية جعلته رمزاً للثبات على الهويّة الأصيلة.

إذن هكذا هو العراق العظيم الحقيقي الذي يبني الأمم التي تحافظ على هويّتها، فيرفع من شان منظومتها التعليمية ويُعلي من قيمتها، نستطيع القول: إنّ حضارة العراق العالميّة بمنظومتها التعليميّة الرصينة استطاعت بتلك التوليفة العجيبة أن تحفظ التعدّد الثّقافي لمختلف المجتمعات المتنوّعة، وتحمي خصوصيّاتها الحضاريّة لتحتويها كلّها من خلال لغة القرآن الكريم ممثلة بحضارة جامعة هي حضارة الإسلام حضارة الفكر الوسطي منفتحة على مختلف اللّغات والثّقافات، وهو ما يجعلنا نقول بأن شعار ثقافة العراق بمنظومتها التربويّة مثّلته الآية الكريمة التّالية بامتياز:﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾(الحجرات/١٣) .

لعل التفاعل والتمازج الثقافي المعرفي في العراق هو الذي جعلهم يشكّلوا على اختلاف مذاهبهم وديانتهم ذلك الزخم الحضاري العميق التمازج بين مختلف الثّقافات وجعل بدوره زيغريد هونكه تتساءل قائلة: « أما آن لنا أخيرًا أن نسعى باحثين وراء ما قد يجمعنا، متخطين ما سبق أن فرقنا؟ !... »[١٥] وهو سؤال عميق فأما آن للدول العربيّة حقّاً من إيجاد صيغة جديدة للتآلف الحضاري والتحالف المعرفي بين مختلف الثّقافات لإعادة ذلك النموذج الحضاري العراقي في التعبير عن فكرة قوّة المعرفة القائمة على التعدّديّة الثّقافيّة والتخلّص من كلّ تبعات المركزيّة الغربيّة والكراهيّة والأحقاد لكلّ ما يمت للغة والمعرفة وللتراث الإسلامي العالمي؟، وما الدور الذي يتوجّب علينا الإسراع في القيام به لإعادة المعرفة الإسلاميّة إلى مصاف العالميّة؟، وهل بإمكان اللّغة العربيّة أن تمثل المعرفة الإسلاميّة اليوم بين مختلف اللغات الأخرى العالميّة؟، وما

السُبل الكفيلة لتحقيق انعتاق اللغة العربيّة من رواسب المركزيّة الغربيّة لولوج عالم التواصل العالمي في اطار الشريعة الإسلاميّة العالميّة؟.

سُبل المعالجة وتحقيق التواصل الكوني:

إن السبل الكفيلة بتطوير اللُّغة العربية وتحويلها إلى لغة كونيّة تعمل على بناء حضارة عالمية والخروج من شرنقة المركزيّة الغربيةّ الجاثمة على حضارتنا، لن يتأت بشكل سريع أو هكذا صدفة وإنّما يجب أن تتضافر لتحقيقه العديد من الجهود العربيّة والإسلاميّة المخلصة الساعية للنهوض بالحضارة الإسلاميّة وإبراز الكونيّة الثقافيّة التي تتميّز اللغة العربية بها، وهنا لابدّ من ذكر بعض السُبل الكفيلة بذلك:

١ـ وسائل الإعلام:

تعتبر وسائل الإعلام أحد أبرز الأدوات المعاصرة التي تصوغ الأفكار وتبعث الصراع وتثبّت القيم والمعتقدات وتغرس ثقافات معيّنة وتزيل أخرى، بل وتعمل على تشويهها وهو ما جعل هذه الوسائل أدوات فعّالة لتوجيه الفكر والثّقافة التحكم في خطابات قوّة المعرفة، ولتفعيل سبل الإقلاع الحضاري أو تراجعه، فقد استُغلّت الخطابات الإعلاميّة بشتى الوسائل من طرف القوى العالميّة من أجل تحقيق السّيطرة على العالم، فلمختلف وسائل الإعلام سواء السمعيّة أو المرئيّة أو مختلف وسائل التواصل الاجتماعي المتنوّعة من فيسبوك أو تويتر أوتلكرام وواتساب وغيرها، كلّها يمكن لها أن تلعب الدور المحوري في نشر الهويّة العالميّة للغة العربيّة لتحقيق التجانس بين مختلف اللُّغات تحقيقاً لتواصل كوني معرفي عابر لمختلف الثّقافات إبرازاً للمشترك الحضاري والإنساني بين اللغة العربيّة وباقي اللّغات وفي ما يلي نذكر بعض النقاط التي تعمل على الوصول بلغة القرآن الكريم إلى التواصل الكوني العابر للثّقافات في ظلّ انتشار قوّة المعرفة.

أ_ تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة باعتبارها القوّة الضاربة لتوجيه الفكر وزرع الثّقافات ، وذلك في نشر اللُّغة العربيّة من خلال وضع أناس أكْفَاء وعلى قدر عال من الاحترافيّة المهنيّة والأخلاقيّة بحيث تتحقّق المعادلة الصعبة الشخص المناسب في المكان المناسب، أي تجنب وضع من ليست لهم الأهلية؛ ليكونوا في مراكز حضاريّة كهذه لأنّ الحديث حديث عن الهويّة المركز الأساس لبناء الحضارات وبقائها في سكّة التواصل الحضاري العالمي.

ب_ وضع قوانين صارمة ورادعة وفق المنهج تعمل على الحدّ مما تمارسه العديد من وسائل الإعلام التي تقوم بعمليات أدلجة للخطابات اللّغوية والعرفيّة وزرع للفتن بين الطوائف المختلفة كوصم كلمة الأرهاب مثلاً والجعل منها معادلا حيويّا لمفردة الإسلام، وهو ما يتنافى مع طبيعة الإسلام الذي يمثل اللّغة العربيّة، وهو الداعي لنشر السّلم والتّشاكل الحضاري الفاعل ايجابيّاً بين مختلف الثّقافات والحضارات على اختلافها وتنوّعها.

ج_ ضرورة القيام بدورات تدريبيّة مكثّفة للقائمين على مختلف وسائل الإعلام من صحفيّين ومراسلين ومقدّمي برامج من أجل توعيتهم بالأهميّة الحضاريّة والثّقافيّة للّغة العربيّة، والتأكيد لهم على ضرورة التّكلّم باللّغة العربيّة الفصحى قدر المستطاع طبعاً في تعاملهم مع المخالفين لهم في الثّقافة والدين وذلك في المحافل الدوليّة العالميّة حتى تكون اللّغة العربيّة لغة للتّواصل الثّقافي وبناء الحضارة العالميّة متشاكلة مع مختلف المنظومات الثّقافيّة.

د_ إقامة ندوات ومؤتمرات عالميّة تجمع كبار الباحثين والعلماء المختصين في اللّغة العربيّة، من أجل التباحث في كيفيّة سُبل إرساء وسائل وأدوات ناجعة لتصيير اللّغة العربيّة لغة عالميّة وكونيّة ومصدراً للإشعاع الحضاري ولغة للعلوم التقنيّة ومختلف العلوم الإنسانيّة حتى نوجد لها بيئة خصبة وموقعاً متقدّماً في ساحة العالم المعاصر.

هـ_ تفعيل ودعم دُور الانتاج السينمائي سواء الخاصّة بالرسوم المتحرّكة للأطفال، أو بالأفلام والمسلسلات أو غيرها، من أجل ترسيخ القيم الثّقافية والعرفيّة والحضاريّة التي تحملها اللغة العربيّة للمتلقين خاصّة فئة الأطفال والشّباب لأنّهم في فترة التشكيل والغرس الثّقافي وبإمكانهم التلقّي الجيّد لتلك الثّقافة الإسلاميّة من خلال اللّغة العربيّة ونسيج بنيتها الحضاريّة العالميّة والعمل من خلالها وبها على ترسيخ قيم التّواصل المعرفيّ الثّقافيّ العالميّ مع الآخر من خلال اللّغة.

٢_ الدين والنخب الثّقافيّة:

يعتبر الدين أحد أبرز الأدوات الفعّالة في الحفاظ على مقوّمات الهويّة اللّغويّة للأُمم وبعثها من أجل بناء حضارة عالميّة عابرة للثّقافات تتعايش داخل بوتقتها مجموعة من الثّقافات المتنوّعة والمختلفة بعيداً عن لعبة العولمة المغرضة السّاعية إلى السّيطرة على مختلف نوافذ النُفوذ

العالمي بشتّى الوسائل المشروعة منها و غير المشروعة تجسيداً لنوازع الامبرياليّة العالميّة التي تمارسها القوى العالمية.

إنّ المثقّف العربي أصبح اليوم أمام تحدٍ كبير للنهوض باللغة العربيّة وضرورة تجاوز كلّ المطبّات الموجودة بطريقه ، فالمثقّف العربي اليوم أصبح مطالباً بتجاوز مشكلاته والخروج من برجه العاجي الذي مكث فيه طويلاً، وذلك بالتطوير النوعي لمسيرته فهناك تخبط كبير لدى العديد من مثقّفينا بمختلف تياراتهم، وهو ما يضعهم في تحدّي تعديل دورهم الحضاري والثّقافي في تفعيل اللغة العربيّة للنهوض بالحضارة الإنسانيّة وإيجاد استراتيجيّات محكمة لإخراج اللغة العربيّة من الشرنقة التي تحيط بها من كلّ جانب، والمثقف العربي عليه مسؤوليّات كبيرة تجاه اللغة العربيّة من أجل تحطيم من خلالها ومختلف أدواتها الثّقافية تلك الصورة النمطيّة المعششة في أذهاننا في كون أنّ اللّغات الغربيّة خاصّة اللغة الإنجليزيّة هي الوحيدة المنوط بها تعلّم لغة مختلف العلوم سواء التقنيّة أو العلوم الإنسانيّة ومختلف تفرعاتها، وهو نسق مكث وعشش في أذهاننا طويلاً وهو ما جعل اللغة العربيّة في آخر ترتيب اللغات العالميّة كنتيجة حتميّة لترسّبات تلك الرؤى الاستداميّة التي نخرت عميقاً في أذهاننا في حين أنّ اللّغة التي كما يقول الشّاعر الفرنسي رامبو عنها قوله : « ما دامت كل لغة (فكرة) فسوف يأتي اليوم الذي تكون فيه اللغة عالمية تتحدّث من النفس إلى النفس، لغة لكلّ العطور والأصوات والألوان، لأنّها رابطة لكلّ الأفكار »[١٦].

اللُّغة العربيّة أداة تواصل حضاري عالمي بين مختلف الثّقافات والحضارات المختلفة والمتنوّعة، وهو ما أكّده ديننا الإسلامي الحنيف، كون اللغة نعمة إلهيّة لا تضاهى تميَّزَ بها الإنسان عن المخلوقات الأخرى وهي وسيلة فكريّة لربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض عن طريق التواصل والتخاطب وتبادل الأفكار والآراء والمعلومات، وهي الأداة الفاعلة في حفظ التاريخ ونقله من جيل إلى آخر، وهي آية كبيرة من آيات الله الكبرى المتعدّدة إذ قال تعالى: ﴿مِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾ (الروم/ ٢٢)، وكلّ أمّة من الأمم تفتخر بلغتها وتحاول أن تتشبّث بها، لأنّها هويّتها وعنوانها ورمزها، والعرب والمسلمون حالهم حال الأمم الأخرى يفتخرون بلغتهم ويعتزّون بها وحاولوا الحفاظ عليها وصيانتها، ولا سيما أن الله جلّ وعلا شأنه أسند إلى اللغة العربيّة مهمّة حمل القرآن الكريم، قال

تعالى : ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾(يوسف/٢) ، وكذلك أنّها لغة الحديث النبويّ الشّريف ولغة أهل الجنة، كما صرح بذلك رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله: « أحِبُّوا العربيّة لثلاث؛ لأنّي عربي، والقرآن عربي، وكلام أهل الجنّة عربي»١٧، ويقول الإمام الصادق(عليه السلام):«تعلموا العربيّة، فإنّها كلام الله الذي كلّم به خلقه»١٨، وكذلك قول المنصفين من المستشرقين الغربيين الذين حثّوا الأمّة الإسلامية على ضرورة العودة لمنابع التراث العربي الإسلامي للوقوف من جديد في وجه التيارات الاستدماريّة المختلفة الساعية للفتك باللغة العربيّة وجعلها في آخر ترتيب التواصل الحضاري لعلّ على رأس هؤلاء المستشرقين نجد المستشرق والمؤرخ وعالم الاجتماع الفرنسي جاك بيرك:«عندما تمنى للعرب والمسلمين أن يبدعوا خصوصيّتهم من داخل تراثهم دون أن يتنكروا لعصرهم، وكذلك أن لا يذوبوا في (لغة) الحضارة الغربيّة فتطمس هويتهم فهذا هو الطريق الوحيد الذي يستطيعون من خلاله أن يشاركوا في بناء الحضارة الإنسانية من جديد»[١٩].

إنّ الوعي الحضاري يُسهم في إحياء الشّرق من جديد، واللّغة العربيّة ستكون لا محالة لغة التشاكل الحضاري الكوني، وبذلك يحصل الانفلات من المركزية الغربية الجاثمة على صدورنا من خلال انشاء مركزيّة شرقيّة تُعنى بدراسة كلّ ما يمتّ للغرب من بناء حضاري ونسق ثقافي للغة الإنجليزيّة وغيرها من اللغات، وهو ما يحتّم علينا انشاء مراكز تُعنى بعلم الاستغراب مثلما كانت ولا زالت لهم مراكز علم الاستشراق في دراستنا ومعرفة طبيعة عقليتنا من خلال النسق الحضاري والثقافي للّغة العربيّة، حتى نتصدّى لهذا النوع من الاستدمار الجديد، وقد باتت هذه الدعوات التي تنمّ عن وعي كبير بأهميّة التواصل الحضاري العالمي للغة العربيّة محل دراسة في الدراسات ما بعد الكولونيالية، إلاّ أنّها تحتاج إلى مزيد من التفعيل لتأتي أكلها على أرض الواقع حقيقة لا مجرد دراسات تبقى على رفوف المكتبات ولا يكون لها أدنى فعاليّة معرفيّة حضاريّة خاصّة في ظل الهواجس الدبيرة التي شكّلتها نظريّة قوّة المعرفة بأبعادها الاستدماريّة الجديدة.

إنّ أي انطلاقة جديدة لابدّ أن تبنى على إدراك عقلي كبير ووعي عميق بالذات ومدركاتها المعرفية، لنتمكن من جديد من الظفر ببعث حضاري والانفلات من تبعات الخطاب الأيديولوجي المعرفي للغة المستدمر الذي لن يأتي بشكل عبثي أو من عدم، بل يستند إلى وقائع معرفيّة حيّة

من خلال العودة مجدداً لمعرفة تراثنا بشكل خاص والتمسك به وسبر أغوار ممكناته المعرفيّة الحضاريّة حتى يكون له الدور الفاعل في بعث النهضة المعرفيّة المنشودة للّغة العربية، دون التغافل عن دور الآخر واسهامه في هذا النشاط الحضاري فنحن لا نعبش منعزلين عن العالم، فلا بأس أن نأخذ من الآخر المعرفة والخبرة بعد معرفته المعرفة الجيدة داخل تربته أولا، ومن ثم نبحث عن سبل غرسه في ثقافتنا بما يتلاءم مع طبيعتها، شريطة أن لا يكون ذلك مدعاة لإلغاء شخصيّتنا أو نصبح تابعين للغرب تبعية المغلوب للغالب وهو ما أكد عليه ابن خلدون حينما قال: « المغلوب مولع أبدا في الاقتداء بالغالب، في شعاره وزيّه ونحلته، وسائر أحواله وعوائده ، والسبب في ذلك، أنّ النّفس أبدا تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه، إمّا لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من انقيادها، ليس لغلب طبيعي، إنّما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتّصل لها، حصل اعتقادًا، فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به، وذلك هو الاقتداء أو لما تراه، والله أعلم»[٢٠].

وهكذا نكون قد وضعنا أيدينا على الترياق الناجع لبناء حضارة إنسانية عالمية جديدة تمثلها اللّغة العربية بتنوّعها الثّقافي الجامع لمختلف اللّغات داخل بوتقة الإنسانيّة تتظافر فيها جهود كلّ من الشّرق والغرب معاً، إعلاءً لصرح التّعايش وبعيداً عن أي خطاب أيديولوجي قد تمثّله إحدى اللّغات على حساب لغة أخرى خاصّة وأنّ دعوات الحوار و التواصل الكوني العالمي تستدعي التكافؤ في موازين القوى.

النتائج:

من خلال ما تمّ ذكره في بحثنا من تساؤلات عويصة وإشكاليّات عميقة، وسعياً منّا لإيجاد بعض الحلول الواقعيّة التي تكفل ولو جزئيّاً الخروج من هذا الانسداد العقلي التاريخي الذي تتخبّط هويتنا اللغويّة، وبغية الوقوف في وجه المركزيّة الغربيّة التي تفتك ببنية الثّقافة الإسلاميّة وهويتها في إطار الصراع الحاصل بين العالم الإسلامي والغرب، نطرح بعض الأفكار والحلول التي نرجو أن تسهم في انعتاق اللغة العربيّة والثّقافة الإسلاميّة عامّة من شرنقة تلك النّظريّات الاستدمارية التي تغزو جامعاتنا.

١_ النسق الحضاري العقلي لبنية العقل الغربي قائم على برديغمات عنصريّة تعمل على إقصاء الآخر نابذة للتنوع اللغوي، فقد أنتجت فلسفة ما بعد الحداثة إنساناً ثاناتوسياً مخرّباً للعالم ناسفاً للقيم الإنسانيّة وشتى أنواع التعايش السّلمي القائم على مبدأ قبول التعدّد الثّقافي والحضاري، ضارباً بكلّ ذلك عرض الحائط، ومرسياً بدل ذلك قيما عنصريّة جديدة من مثل: الإسلاموفوبيا، التشظي، الهدم، الامبراطورية الغربيّة...، ساعية إلى نشر هذه المفاهيم المختلفة في أذهان الطلاب بالجامعات من خلال اللعب اللغوي على المصطلحات والمفاهيم لتختزل هذه المفاهيم معادلة ديالكتيك الشرق والغرب.

٢_انتشار دواعي حوار الأديان وحوار الثّقافات والدّعوة إلى المعرفة الكونيّة وتلاقح الحضارات...الخ. كلّها تقريباً مجرد أغراض سياسيّة بحتة، ساعية إلى إحكام السّيطرة على العالم ونشراً للنموذج الثّقافي والحضاري الغربي خاصّة عن طريق اللغة الإنجليزيّة بدعوى أنّها هي الأجدر بقيادة العالم كما قال المنظر والمفكر الصهيوني صموئيل هنغتون على اعتبار أنها النموذج الحضاري الكوني ومركز القوة بالعالم وبالتالي فهي الأجدر بقيادة زمام وأمور العالم على كافّة الأصعدة.

٣_ فتح المجال لفئة النخبة الواعية حقا بأهمية الأبعاد الوحيانية العلاقنية، لا المزيفين باعتبارهم فئة تنويرية تستجدي سُبل النهوض والخروج من هذا السُكون التاريخي للغة العربيّة في جامعاتنا ومعاهدنا العربيّة، من أجل بعث النهضة المنشودة التي لطالما عمل المفكرون العرب على تجسيدها على أرض الواقع، ولكن هذه المرّة يجب أن تكون ذاتيّة وفق ضوابط واقعيّة بعيداً عن إكراهات المركزيّة الغربية الساعية للتحكم في دواليب سيرورة قوة المعرفة بالعالم، فالنهضة التي نريدها هي نهضة نابعة من الفعل الذاتي لا من ردّات الفعل القصريّة التابعة للمستدمر.

٤_ الهويّة واللغة وجهان لعملة واحدة فإذا ما تمّ تشويه معالم اللغة العربيّة فذلك لاحق لا محالة بالهويّة الإسلاميّة، وهو حال ما هو حاصل بأوطاننا العربيّة التي تشهد تغريباً رهيباً للغة العربيّة خاصّة على مستوى فئة الشّباب الذين صاروا مولعين بثقافة ولغة أخرى ومخرجاتها الثّقافيّة والعلميّة، فأصبح الشّاب العربي يتحدّث باللغة الإنجليزيّة ظنّاً منه بأنّها هي لغة الثّقافة والمعرفة والتحضّر في حين مَن لا يتحدّث بها ينعت بالتخلّف والرجعيّة.

٥_ فقدان اللغة العربيّة لفعاليتها المعرفيّة والحضاريّة تابع لذلك الانسداد التاريخي والتراجع الفكري الرهيب النابع من العديد من التراجعات المنبثقة عن سلسلة من النكسات الحضاريّة المتوالية للأمة العربيّة الإسلاميّة، فهويّة اللغة لا تبرز إلاّ إذا تجسّدت مرجعيّاتها الثّقافيّة التي بُنيت عليها متغلغلة في البُنية الاجتماعيّة والنسيج الفكري العقلي للأمّة خاصّة الطبقة المثقّفة بالجامعات لتتعدّى نطاق الأمّة العربيّة إلى العالميّة متحوّلة إلى لغة كونيّة تحاكي مخرجات العلم ومختلف العلوم التقنيّة والإنسانيّة المبنيّة على خطاب قوّة المعرفة.

٦_ إن الاستدمار الجديد يعمل على توظيف كافّة الوسائل لزعزعة وتخريب المعالم الجماليّة للغة العربيّة من خلال العديد من الأساليب لعلّ على رأسها وسيلة القوّة الناعمة المصطلح الذي صاغه البروفيسور جوزاف ناي أي وسائل وأدوات العولمة خاصّة عن طريق الإعلام الذي يعمل على تخريب العقول خاصّة لدى الأطفال الصغار بزرع القيم الثقافيّة للغة الانجليزيّة فيهم، فيشبّون على تلك القيم الغريبة لتخترق العولمة فيهم الهويّة الإسلاميّة وتعمل على نسفها والعبث بمقوماتها الحضاريّة.

٧_ لمّ شعث الانفراط الهويّاتي للغة العربيّة في اطار ديالكتيك الشّرق والغرب لن يتأت إلاّ من خلال العودة لمنابع تراثنا العربي القديم من جميع جوانبه ومختلف مجالاته، وتفعيل كل تلك الذخائر النّفيسة لبعث من خلالها اعتزازنا _خاصة فئة الشّباب_ بهويّتنا عامّة وكياننا الحضاري واللغوي خاصّة دون التغافل عن ضرورة مدّ جسور التذاوت والتواصل الكوني المعرفي مع الآخر أي باقي الحضارات ممثّلة بمختلف اللغات لإقامة لغة عربيّة عالميّة، فاعلة في اطار تبادل العطاء الحضاري العالمي، وهكذا يمكننا الجعل من لغتنا العربيّة شعاراً لمختلف العلوم وحاضنة لمختلف الثّقافات في إطار التواصل الفكري العالمي.

الهوامش:

1-جمال الدين،الديوان، ط١،دار المؤرخ العرب، بيروت ١٩٩٥م ، ص ٥٥٢ .

2-المصدر نفسه، ص٥٥٥ .

3-المصدر نفسه، ص٥٥٥ .

4-الرافعي، وحي القلم ، ط٢،دار المعارف، ١٩٨٢م، ص٢٣ .

5-بشير خلف، وقفات فكريّة "حوار مع الذات...وخز للآخر"، د.ط،١٩٩٨م، ص٢٠ .
٦-محمد علي حوات،العرب والعولمة، شجون الحاضر وغموض المستقبل،ط١، مكتبة _ مدبولي، القاهرة، ٢٠٠٢م،ص ١٥٩
٧-رضوان جودت زيادة، صدى الحداثة في زمنها القادم، ط١،المركز الثقافي العربي، _ المغرب، ٢٠٠٣م، ص ١١٨
٨-أسعد السحمراني، صراع الأمم بين العولمة والديمقراطية،ط١، بيروت، دار النفائس ، ٢٠٠٠م، ص ١٦
٩- ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي،ط٥، المركز الثقافي العربي، الدار _ البيضاء، ٢٠٠٧م، ص١٨٧
١٠-هيدلي بول، المجتمع الفوضوي _دراسة النظام في السياسة العالمية، ترجمة ونشر _ مركز الخليج للأبحاث، ط٣، ٢٠٠٢م، ص ٨٨_٨٩
١١-ابراهيم السمرائي، في شرف العربية، مقدمة: عمر عبيد حسنة، سلسلة كتاب الأمة، _ عدد ٤٢، ط١، ١٩٩٤. ص٢٨
١٢-محمد جابر الأنصاري، تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها،ط١، بيروت،المؤسسة _ العربية للدراسات والنشر، ص٢٠٣
١٣-عبد السلام المسدي، اللسانيات في خدمة اللغة العربية،د.ط، المطبعة المصرية، _ تونس، ١٩٨٣م. ص٩
14- زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، مصدر سابق.ص ١٣ _
١٥- صاحب الربيعي: دور اللغة في التواصل الحضاري، الحوار المتمدن-العدد: ١٥٠١ _ -٣/٢٦/ ٢٠٠٦م
17- النيسابوري،المستدرك على الصحيحين،ط٣،الأعلمي،بيروت،٢٠١٤م، ج ٤ ص ٨٧ -
-الصدوق، الخصال،ط٢، دار احياء التراث،بيروت،٢٠٠٩م، حديث رقم ١٣٤ ، ص ٢٥٨ -
18

١٩-ابتسام أسناوي، رؤية مستقبلية للانا والآخر من خلال فكر أدباء ورواد معاصرين ، _ مقارنات : مستقبل الأدب المقارن في ظل العولمة ، العدد الأول ، القاهرة ، ٢٠٠٢ . ص ١٤٧ -٢٠

٢١-ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون،ط١، بيت الأفكار الدولية،السعوديّة، د ت، ص٧٧.

المصادر:

١- جمال الدين،الديوان، ط١،دار المؤرخ العرب، بيروت ١٩٩٥م .

٢- . الرافعي، وحي القلم ، ط٢،دار المعارف، ١٩٨٢م.

٣- بشير خلف، وقفات فكريّة "حوار مع الذات...وخز للآخر"، د.ط،١٩٩٨م.

٤- محمد علي حوات،العرب والعولمة، شجون الحاضر وغموض المستقبل،ط١، مكتبة مدبولي، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٥- رضوان جودت زيادة، صدى الحداثة في زمنها القادم، ط١،المركز الثقافي العربي، المغرب،٢٠٠٣م.

٦- أسعد السحمراني، صراع الأمم بين العولمة والديمقراطية،ط١، بيروت، دار النفائس،٢٠٠٠م.

٧- ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي،ط٥، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٧م.

٨- هيدلي بول، المجتمع الفوضوي _دراسة النظام في السياسة العالمية، ترجمة ونشر مركز الخليج للأبحاث، ط٣، ٢٠٠٢م.

٩- ابراهيم السمرائي، في شرف العربية، ط١، سلسلة كتاب الأمة،عدد ٤٢ ، ١٩٩٤م.

١٠- حمد جابر الأنصاري، تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،د.ت.

١١- عبد السلام المسدي، اللسانيات في خدمة اللغة العربية،د.ط، المطبعة المصرية، تونس، ١٩٨٣م.

١٢- ابتسام أسناوي، رؤية مستقبلية للانا والآخر من خلال فكر أدباء ورواد معاصرين ، مقارنات : مستقبل الأدب المقارن في ظل العولمة ، العدد الأول ، القاهرة ، ٢٠٠٢ .

المعلم المعاصر واعداده على وفق معايير الجودة

أ.م.د. ضرغام سامي عبد الامير
م.م علي كاظم ياسين
جامعة القادسية / كلية التربية

ملخص البحث

اختلفت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم ، فقديماً أي ما قبل عصر التربية الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملّقن وناقل معرفة فقط وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم . كما أن المعلم يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة والتربية السليمة

وقد تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث ، وأصبح ينظر إلى المعلم على أنه معلم ومربٍ في آن واحد فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلّم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم " روحياً وعقلياً وجسمياً ومهارياً ووجدانياً " هذا إضافة إلى دور المعلم

في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقيّه . ويطلب من المعلم تجاه هذه الأدوار والمهام التي يؤديها ويمثلها أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري وترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤولياته الجسام والجديدة والمتطورة والشاملة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة، والمشاركة الفعّالة والإيجابية من خلال عمله كعضو في المؤسسة التعليمية ، في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف ما له وما عليه ، ويكون ذلك برعاية النمو الشامل للتلاميذ المتعلمين جسمياً وعقلياً وانفعالياً .

وبشكل عام فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل باعتباره معلم قدوة ويمثل دعامة أساسية من دعامات الحضارة فهو صانع أجيال وناشر علم ورائد فكر ومؤسس نهضة وإذا كانت الأمم تقاس برجالها فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل ، ولا عجب إذ ينادي رفاعة الطهطاوي بأن المعلمين هم خير من يمشي على تراب الأرض ولذلك عمد الباحثان الى تناول شخصية

المعلم من خلال مجموعة من المحاور وقد خلصا الى مجموعة من التوصيات المهمة في نهاية البحث.

Abstract

Different views across the ages in terms of the roles performed by the teacher, Vkdima any pre-modern education was perceived to the teacher as a teacher and a vector of knowledge only and what the students who teach them save the knowledge and information that connects them. The teacher is also solely responsible for disciplining and raising children without any importance to the role of the family and the house in the upbringing and proper education.
This concept has developed in the era of modern education, and the teacher is perceived as a teacher and educator at the same time. It is the responsibility of students to learn, teach and contribute effectively and effectively to their development through sound and comprehensive care for the integrated development of the educated individual "spiritually, mentally, physically, "This is in addition to the role of the teacher in the field of interaction with the environment and community service and contribute to progress and paperwork.
The teacher is asked for these roles and the tasks that he performs and represents to be the focus of work in the school and its backbone and its value is based on his awareness and his awareness of his new and complex responsibilities and developed and comprehensive and proportional to the spirit of the age in achieving the educational goals in various aspects, and active and positive participation through his work as a member of the educational institution , In the preparation of a good citizen who knows what he has and what it is, and it is sponsored by the overall growth of learners physically, mentally and emotionally.
In general, the modern view of the teacher is represented as a role model and is a pillar of the pillars of civilization is a generation of generations and the publisher of science and the pioneer of thought and founder of the Renaissance and if the nations measured by men, the teacher is the builder of men and the maker of the future, and no wonder that Revaa Tahtawi calls teachers are better than walking on Soil dust, and therefore the two researchers to address the character of the teacher through a set

of axes and have come to the collection of important recommendations at the end of the research.

* مقدمة :

اختلفت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم ، فقديماً أي ما قبل عصر التربية الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملّقن وناقل معرفة فقط وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم . كما أن المعلم يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة والتربية السليمة .

وقد تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث ، وأصبح ينظر إلى المعلم على أنه معلم ومربٍ في آن واحد فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلّم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم " روحياً وعقلياً وجسمياً ومهارياً ووجدانياً " هذا إضافة إلى دور المعلم في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقيّه .

ويطلب من المعلم تجاه هذه الأدوار والمهام التي يؤديها ويمثلها أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري وترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤولياته الجسام والجديدة والمتطورة والشاملة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة ، والمشاركة الفعّالة والإيجابية من خلال عمله كعضو في المؤسسة التعليمية ، في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف ما له وما عليه ، ويكون ذلك برعاية النمو الشامل للتلاميذ المتعلمين جسمياً وعقلياً وانفعالياً .

وبشكل عام فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل باعتباره معلم قدوة ويمثل دعامة أساسية من دعامات الحضارة فهو صانع أجيال وناشر علم ورائد فكر ومؤسس نهضة وإذا كانت الأمم تقاس برجالها فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل ، ولا عجب إذ ينادي رفاعة الطهطاوي بأن المعلمين هم خير من يمشي على تراب الأرض . (مرسي ، ١٩٩٨،٥٤).

*المعلم والتعليم الفعال :

كثيراً ما يتحدث المربون عن التعليم الفعّال! فهل هناك شروط معينة أو مواصفات محددة للتعليم الفعّال؟ هل هناك قواعد يتفق عليها المربون تحدد شروط التعليم الفعّال ومواصفاته؟ فلو قلنا مثلاً أن التعليم الجيد هو الذي يبنى على تخطيط جيد فهل هذا يعنى أن مجرد توافر التخطيط

الجيد يقودنا إلى تعليم جيد بالضرورة؟ أو قلنا إن التعليم الجيّد يتطلب معلماً يتقن المادة الدراسية! فهل هذا يعني أن اتقان هذه المادة سيعكس بالضرورة تعليماً نشطاً أو تعليماً فعالاً؟

إن هذه الصعوبات قادت المربّين إلى الحديث عن إطار للتعليم الفعّال، باعتبار أن الحديث عن التعليم الفعّال يبسط المشكلة كثيراً ويحصر التعليم في بنية معينة أو محددة. فالحديث عن التعليم الفعّال إذن، يفترض بساطة الموقف التعليمي وتسطّحه شكليته أكثر مما يفترض غنى هذا الموقف وتعقّده وتنوعه. وهذا يعني أن التعليم الفعّال في موقف ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر. فالحديث عن التعليم الفعّال هو حديث جزئي يرتبط بموقف معين: بمعلم معين، بطلبة معينين، بظروف معينة، وهذا ما يفسر وجود أنماط عديدة من هذا النوع من التعليم وليس نمطاً واحداً!! فلنستعرض الآن بعض الأطر التي وضعها عدد من المربين للتعليم الجيد أو التعليم الفعّال في ضوء الأدوار المتغيرة للمعلم.

لقد حدد رذر فورد خصائص وشروط التعليم الفعّال بما يلي:

- استخدام المرونة في طرائق التدريس.
- ملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم.
- تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم.
- استخدام التجريب.
- إتقان مهارة إثارة الأسئلة.
- معرفة المادة الدراسية بشكل متقن.
- إظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم.
- إتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين.(Rutherford،1971،p22).

* القواعد التي يتوجب على المعلم الفعّال الالتزام بها

إن من أهم القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للطلبة ما يلي:

١- أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته: فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخراً عن بدء الدرس، بينما التلاميذ يتوافدون على الفصل. وعندما يضبط المعلم موعد حضوره للفصل ويعد للدرس مقدماً قبل حضور التلاميذ، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته.

فمن أسوأ الأمور ألا ينهي المعلم درسه بطريقة طبيعية في نهاية الموعد المحدد، أو يشغل التلاميذ بالعمل بعد إنتهاء الموعد مما يعطلهم عن موعد بدء الدرس التالي. ومثل هذا السلوك من جانب المعلم يظهره بمظهر المهمل غير المنظم أمام التلاميذ، ويضيع عليهم وعلى نفسه فرصة تلخيص النقاط الرئيسية في الدرس. وهو ما يعتبر على جانب كبير من الأهمية للتلاميذ ولنجاح المعلم. كما أن تسرع المعلم في اللحظة الأخيرة في جمع أوراقه ومتعلقاته استعداداً لمغادرة الفصل قد يظهره بمظهر المرتبك مما قد يثير ضحك التلاميذ. ويكون مركز المعلم ضعيفاً عندما يطالب تلاميذه بأن يحرصوا على الانضباط في المواعيد بينما هو نفسه يعطيهم أسوأ الأمثلة على ذلك... ففاقد الشيء لا يعطيه .

٢-أن يكون مستعداً جيداً: فمن الأمور المهمة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً، والتأكد من توفر كل الأدوات والإمكانيات والأجهزة السمعية أو البصرية التي سيستخدمها في الدرس، وكذلك المواد الاستهلاكية من طباشير وأوراق أو صمغ أو مقصات أو مواد كيمائية.. والتأكد من أن التوصيلات الكهربائية سليمة إذا كان سيستخدم أجهزة كهربائية في الدروس العملية.

٣-أن يجيد استخدام صوته: لأن صوت المعلم هو أداته ووسيلته الرئيسية في الاتصال بينه وبين التلاميذ. وهو وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم. ومن الضروري إذن أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت، وطريقة التعبير. إن أحد الأشياء التي يستطيع المعلم أن يمتع بها التلاميذ إجادته لاستخدام صوته بحيث يكون حسن الوقع على آذان التلاميذ، ويحمل إليهم من ألوان التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ما يحملهم على الاستجابة له. إن المعلم في هذا شأنه شأن الممثل على المسرح يجب أن يحسن طريقة الإلقاء. ويستطيع أي معلم أن يدرب نفسه على ذلك باستخدام شريط تسجيل يسحل عليه صوته ويعدل فيه حتى يجيد ويحسن الإلقاء. فالمعلمة التي تقرأ قصة للأطفال، والمعلم الذي يقرأ شعراً أو نصاً أدبياً أو حواراً معيناً يكون موفقاً في قراءته بمقدار ما يكمن التلاميذ من متابعة قراءته بوضوح ونقل ما فيه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات وتعابير.(قطامي،٦٦،١٩٩٨).

٤-أن يكون واعياً منتبهاً بما يحدث في الفصل :فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطباعاً لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينين في مؤخرة رأسه. فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة عابرة شاملة، وقد يتحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون.

٥-أن يتفهم ما يحدث في الفصل: فمن المهم للمعلم أن يتوصل إلى فهم الأسباب وراء سلوك التلاميذ في الفصل. وفي ضوء فهمه لهذا، يمكنه أن يتصرف وأن يستخدم الأسلوب المناسب للتعامل معه.

٦-أن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل: وهذا يعني ألا يقصر اهتمامه على بعض التلاميذ دون البعض الآخر. وقد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يعطون اهتماماً أكثر ووقتاً أكبر مع تلاميذ معينين أو مجموعة معينة منهم. فالتلاميذ الأذكياء أو المجتهدين قد يكون لهم الحظوة على غيرهم ربما لأنهم أكثر استجابة للمعلم، وأكثر إشباعا لطموحاته. وقد يحدث العكس فيهمل التلاميذ المجتهدين على اعتبار أنهم مجتهدون ويعطي اهتماماً أكبر لغيرهم لحاجتهم إليه. ويترتب على عدم إعطاء المعلم انتباهه لكل الفصل أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الاهتمام ينصرفون إلى أعمال أخرى وأيسرها الإخلال بنظام الفصل لجذب انتباهه واهتمامه. ومن هنا كان من المهم للمعلم أن يكون على وعي بضرورة توزيع اهتمامه على التلاميذ في الفصل توزيعاً عادلاً (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦.)

٧-أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات: فقد يحدث في بعض الأحيان، لاسيما في المراحل التعليمية الأولى والابتدائية، وجود بعض المواقف والأزمات التي تتطلب من المعلم حسن التصرف. من هذه الأزمات أو المواقف الحرجة على سبيل المثال، وقوع مزهرية على الأرض وانكسارها، أو وقوع علبة لون سائل أو دهان على الأرض في حصة الرسم، أو كسر كأس زجاجية أو ما شابهها في المعمل، أو إصابة التلميذ بوقوعه على الأرض أو جرح نفسه في درس عملي أو ما شابه ذلك. ومثل هذه المواقف يمكن التعامل معها بهدوء بدون الإخلال بنظام الدراسة إذا كان المعلم والتلاميذ على معرفة وعلم بما يتبع عادة في مثل هذه الأحوال. وعندها يمكن التعامل مع الموقف بهدوء حسب مقتضيات الموقف. فإذا كانت المزهرية المكسورة بعيدة عن عمل التلاميذ فيمكن ترك إزالتها إلى ما بعد الحصة، أو يقوم التلميذ التي تسبب في وقوعها بجمع بقاياها ووضعها في أحد أركان الحجرة حتى يمكن التخلص منها فيما بعد. وبالنسبة

للدهان قد يستدعي أحد الفراشين لإزالة الدهان وتنظيف أرض الحجرة. وفي حالة إصابة التلميذ فإنه يمكن أن ينقله إلى حجرة طبيب المدرسة، وهكذا...

٨-أن يساعد التلميذ الذي يواجه مشكلة: قد يقع بعض التلاميذ في مشكلات خاصة بهم، وتسبب لهم إحباطاً شديداً في الفصل تصرفهم عن الدرس مهما حاول المعلم جذب انتباههم إليه. ومع أن هذه المشكلات قد تعني القليل بالنسبة للمعلم إلا أنها تعني الكثير بالنسبة للطفل. فقد يكون التلميذ قد نسي كتابه أو أدواته الدراسية في المنزل، أو أنه لم يتسلمها من المدرسة، أو أن والده لا يستطيع شراءها، أو لم يشترها له بعد، أو قد يكون التلميذ قد تغيب فترة عن المدرسة لمرضه أو لسبب آخر مما يجعل من الصعب عليه مواصلة الدراسة مع زملائه المنتظمين، أو أنه يجلس بعيداً عن السبورة ويجد صعوبة في متابعة الدرس أو له مشكلة مع معلم آخر، أو أن شيئاً قد ضاع منه في الفصل، أو سرق منه، أو يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات التي يطول شرحها. والتلميذ الذي يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات يكون قلقاً متوتراً. والمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يكتشف مثل هذا التلميذ وعندها يستطيع أن يساعده على التغلب على المشكلة التي يواجهها بالطريقة المناسبة. فقد يشركه مع زميل له في استخدام كتبه وأدواته مؤقتاً، وقد يجلسه قريباً من السبورة، وقد يتصل بوالده لمناقشة المشكلة معه. وقد يشتري له الأدوات أو الكتب من صندوق تبرعات المدرسة إذا كان غير قادر على سدادها، وقد يرد له ما ضاع أو سرق منه. والمعلم في تفاعله مع هذه المشكلات قد يستخدم إجراءات فورية في الفصل مثل إشراك التلميذ مع آخر أو إجلاس التلميذ قريباً من السبورة. وقد يتطلب الأمر معرفة تفصيلات أكثر عن المشكلة من التلميذ، ويكون مجال ذلك في مكتبه وقت فراغ التلميذ في " الفسحة" أو بين الدروس حيث يكون التلميذ في مأمن من الخوف من ذكر تفصيلات المشكلة أو التحدث عنها. وإلى جانب اهتمام المعلم الفردي بتلميذ له مشكلة، يجب أن يظهر اهتمامه أيضاً بتلاميذ الفصل ككل أو بصفة عامة. فقد يخصص إحدى الحصص أو جزءاً منها لمراجعة الدروس السابقة، ومن خلال استجابات التلاميذ يستطيع أن يتعرف على المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ ويتعامل معها. كما أن التلاميذ في مثل هذا الجو العادي الطبيعي يحسون باهتمام المعلم وعنايته بهم، وأنه مستعد دائماً لمساعدتهم في التغلب على صعوباتهم ومشكلاتهم .(القضاة والترتوري ،٢٠٠٧،٥٧).

٩-ألا يقول شيئاً لا يقدر على تنفيذه أو لا ينفذه: من الأمور التي تشين المعلم وتفقده هيبته ومكانته في نظر التلاميذ أن يعدهم بشيء إلا إذا كان متأكداً أنه سينفذه، ولا يستخدم تهديدات أو وعود ثم لا ينفذها أو لا يستطيع أن ينفذها، وإذا حدث لسبب ما أن المعلم وعد بشيء ثم لم ينفذه وجب عليه أن يشرح علنا لكل التلاميذ الأسباب التي أدت إلى عدم تنفيذ الوعود مع تعويضهم بشيء آخر بديل.

١٠-ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل: من الأخطاء التي يقع فيها المعلم مقارنته لتحصيل تلميذ في الفصل بتحصيل زميل له، وتعليقه على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر، لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة بعضهم بعضاً، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل. ومن هنا كان على المعلم الجيد أن يتلافى عمل مثل هذه المقارنات، وهذا لا يعني ألا يشيد بالأعمال الممتازة، لأن الموقف مختلف، فالإشادة بعمل تلميذ ممتاز على عكس المقارنة لا تتضمن التقليل من شأن الآخرين، لا سيما إذا كان التلميذ الممتاز له مكانة في الفصل، عندها تكون الإشادة بعمله مطلوبة ليكون قدوة للآخرين (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

١١-أن يحسن استخدام الأسئلة :الأسئلة الجيدة وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس، وأداته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم. والمعلم الجيد هو الذي يحسن استخدام الأسئلة ويجيد صياغتها وتوجيهها. ومن المعروف أن الأسئلة تختلف وتتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعة مضمونها والغرض الذي ترمي إليه. ويجب أن ينوع المعلم في أسئلته، كما ينبغي أن يهتم إلى جانب الأسئلة الشفهية بالأسئلة التحريرية التي تتطلب الكتابة والأسئلة العملية التي تتطلب القيام بإجراء أو عمل.

١٢-أن يقوّم تلاميذه بصفة مستمرة: فالتقويم باختصار يعنى الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية، إضافة إلى تعديل سلوك الطالب وتعديل مستواه المعرفي. وهو يوضح للمعلم مدى ما أحرزة التلميذ من تقدم ونجاح، ويكشف له عن نواحي الضعف والقوة في التلميذ. ولذا كانت عملية التقويم مهمة للمعلم والمتعلم على السواء لأنها تساعد كلاً منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين وإحكام عملية التعليم والتعلم. ومن المعروف أن المعلم الجيد يستخدم التقويم بنوعيه التكويني أو الجزئي الذي يتم على فترات ومراحل، والمجملي أو

الشامل، كما أن المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، ومنها الامتحانات والاختبارات بجميع أنواعها. ويجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل مرة على نتائج تقويمه، وتوضيح جوانب القوة والضعف فيها. وقد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل. ويجب أن يتذكر المعلم شيئاً هاماً وهو أنه عندما يوجه سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، ويجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم (مرسي، ١٩٩٨، ٣٢).

١٣-أن يقوم بتلخيص الدرس: من الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم الجيد مراعاتها تلخيصه للدرس في نهاية الحصة، فذلك يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على النقاط والعناصر الرئيسية فيه، ويعزز من فرص تذكرهم لها وتثبيتها في الذاكرة. وهذا يتطلب من المعلم حسن توقيته للدرس حتى لا تضيع عليه فرصة عمل تلخيص له. ومن ناحية التحليل العلمي لأهمية تلخيص الدرس تدل نتائج بحوث التعلم وعمل الذاكرة على أننا ننسى كثيراً مما نتعلمه بعد عملية التعلم مباشرة، وأن المعلومات تظل في الذاكرة قصيرة المدى ما لم يحدث لها تعزيز بالدرجة التي يمكن بها أن تخزن في الذاكرة بعيدة المدى. وتدلنا نتائج هذه البحوث أيضاً على أن الإنسان يتذكر ما يسمع أكثر مما يقرأ، وأن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع معاُ يعطي نتائج تعليمية أفضل. فالإنسان عندما يقرأ قراءة جهرية يستطيع أن يحفظ ما يقرأه بصورة أفضل من القراءة الصامتة .

١٤-تخطيط الدرس: يقوم نجاح أي عمل على التخطيط الجيد والدقيق، لأنه بذلك يبعد هذا العمل عن العشوائية والارتجال ويحقق له النجاح، فالذي يميز الإنسان الناجح عن غيره اعتماده على التخطيط العقلاني السليم في أعماله وأنشطة حياته، ومن هنا كان للتخطيط أهمية بالنسبة للمعلم (خاطر، ١٩٩٩،).ولا يقصد بالتخطيط مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية والإجراءات التعليمية التعلمية في دفتر يسمى دفتر التحضير، بل هو منهج وأسلوب وطريقة . ويعرف التخطيط على أنه: "تلك العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية، بما تشمله هذا العملية من عمليات تقوم على تحديد الأهداف التربوية، وتحديد محتوى هذه الأهداف واختيار الأساليب والإجراءات التي

تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، واختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة وتحديد الأبعاد الزمانية والمكانية والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الأهداف"

١٥-تنفيذ المواقف التدريسية: بعد عملية التخطيط للدرس يأتي دور المعلم في التنفيذ داخل الفصل، ويحتاج التنفيذ إلى آليات معينه، إلا أنه يقوم على مبادئ من أهمها: الاهتمام بالفهم، لا الاستظهار والحفظ والتلقين، والعمل على تكوين العادات الحسنة، وتهذيب النفس، وتنمية الخصال الأخلاقية خلال الدرس (خاطر، ١٩٩٩) .

١٦-مساعدة الطلبة على بناء استراتيجيات التعلم: وهنا على المعلم أن يراعي الأمور التالية: ألا يكون حرفياً في تنفيذ المقررات والمناهج، فالمعلم بخبراته الواسعة وتجدده المستمر مثرياً للمنهاج، يحلله ويخطط له ويفعّله بتوظيف تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية الحديثة. التنوع في طرق التدريس وأنماط النشاط ليتماشى مع الفروق الفردية للطلبة .استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرضها في وقتها المناسب، والتدرب على تشغيلها وتجهيزها قبل بداية الحصة، والتأكد من صلاحيتها للعمل .

١٧-أن يعطي المعلم قدراً من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للطلبة، ويتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة.

١٨-أن تتاح الفرصة لأغلب التلاميذ للإجابة على الأسئلة التي أعدها المعلم أثناء التحضير، والتي تعتبر مثيرات يستجيب لها الطلبة، ويعتبر هذا نوعاً من التعزيز.

١٩-أن يوجه التلاميذ إلى تحديد أهداف نشاطهم، لأن ذلك يساعد على فهم النشاط وتنظيمه وتحديد اتجاهاته (خاطر، ١٩٩٩).

٢٠-على المعلم أن يستخدم التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة حتى لا يصبح منفراً لهم .

*أدوار المعلم في إدارة البيئة المادية للصف القائمة على التعليم الفعّال :

ينبغي أن يأخذ المعلم بالاعتبار أن التصميم المادي للغرفة الصفية يحقق إدارة أفضل، وعليه، فإن من المتوقع أن يقوم المعلم بما يلي-:

وضع برنامج صيانة لمكونات غرفة الصف ومحتوياتها، مثل إصلاح المقاعد، وطلاء الجدران والطاولات، ورفوف الكتب، والعمل على ديمومة إصلاحها، وجعل ذلك جزءاً من مسؤوليات الطلبة .

العمل على إظهار غرفة الصف في أبهج صورة، وأجمل شكل، وذلك بتعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران، ويفضل تزيين الجدران بلوحات يقوم الطلبة بتصميمها، وتزيينها بالرسوم.

توجيه الطلبة إلى استخدام الطرائق والمواد المتوافرة بكفاية، والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لا يعيق حركة المعلم والطلبة داخل غرفة الصف.

إدخال تعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة.

تنظيم أماكن المواد التعليمية، مثل الخرائط والرسومات والدفاتر والأقلام بحيث يمكن استخدامها بسهولة حين تدعو الحاجة.

إيضاح العلاقة بين البيئة المادية لغرفة الصف وصحة الطلبة النفسية والبدنية(أبو نمرة، ٢٠٠١، ٤٣).

تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب مع حاجاتهم، وعلى وجه الخصوص ذوي الاحتياجات الخاصة، فضعاف السمع والبصر يجلسون أقرب ما يكونون إلى المعلم والسبورة، والطلبة الذين يعانون من ضيق في التنفس يجلسون قريباً من النافذة.. وهكذا.

إعداد وتنظيم سجلات خاصة بمحتويات غرفة الصف.

تنظيم جلوس الطلبة بشكل يتناسب مع أهداف الدرس والنشاطات التي سيقوم بها الطلبة، أو طريقة التدريس التي سيتبعها المعلم (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

تنظيم الطلبة داخل غرفة الصف بما ينسجم مع التعليم الفعّال:

يمكن تنظيم عملية تعليم التلاميذ داخل غرفة الصف في ثلاثة أنماط هي:

١ –التعليم الجماعي:

إن النمط الأكثر شيوعاً في تنظيم التلاميذ للتعلم هو التعليم الجماعي، وبالرغم من المطالبات المتكررة للابتعاد عن هذا الأسلوب، إلا أنه ما زال هو الشائع، وقد يعود ذلك إلى أنه الأسهل والأقل كلفة، ولا يتطلب الكثير من عمليات التنظيم وإجراء التغيرات في ترتيب الأثاث أو المقاعد، بالإضافة إلى أن هناك بعض المعلومات التي يسعى المعلمون إلى أن يوصلوها إلى

جميع التلاميذ في آن واحد، مثل التعليمات العامة أو عرض الأفلام والأشرطة والشرائح والشفافيات. وقد يوفر هذا الأسلوب فرصاً للمشاركة في المناقشة ولجميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم، وقد يتبع بعمل فردي.

ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط وفي متابعة الأعمال الفردية، حيث يقوم المعلم في البداية بتحديد الأفكار الرئيسية وإطار العمل، ثم يعزز ذلك بالمتابعة، ويتم تبادل الخبرات من خلال المناقشة الجماعية، وقد يكون تنظيم جلوس التلاميذ على شكل صفوف متوازية أو على شكل حرف U مناسباً لهذا النمط من التنظيم للطلبة (خليل وآخرون، ١٩٩٦،٥٥).

٢ –التعليم التفريدي:

يخلط المعلمون بين نمطين من التعليم هما التعليم الفردي والتعليم التفريدي. فالتعليم التفريدي يعنى أن كل طفل لديه المهام من الأعمال الخاصة به والتي صممت لتناسب حاجاته واهتماماته وميوله وسرعته واستعداده للتعلم، في حين أن التعلم الفردي يعنى أن جميع التلاميذ يمارسون نفس المهام من الأعمال، ولكن كلاً منهم يعمل وفق امكاناته وسرعته.

فالنوع الأول يتطلب من المعلم إعداد برامج ودروساً تتفق مع حاجات التلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم، وبالتالي يجد المعلم نفسه محتاجاً إلى تخطيط عدد لا بأس به من الدروس كي يستطيع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومع هذا فقد نجح بعض المعلمين في تفريد عملية التعليم، وذلك من خلال إعداد أوراق العمل على أنشطة مختلفة من المفاهيم والأفكار المتعددة، ويمكن للتلميذ أن يختار منها وفق ميوله وقدراته واهتماماته.

أما النوع الثاني فإنه يمكن أن ينفذ من خلال تخطيط واحد يقوم به المعلم بحيث يعطي فرصة للتلاميذ جميعهم لكي يقوموا بنفس المهمة، ولكن يترك لكل تلميذ حرية اختيار المدة الزمنية التي يستغرقها وفق سرعته ومقدرته، ولذلك فإنه على المعلم أن يزيد اهتمامه نحو جميع فئات التلاميذ وبشكل خاص فئة المتفوقين وفئة بطيئي التعلم، فكلاهما يحتاج إلى معالجة فردية خاصة .

٣ –تنظيم التلاميذ في مجموعات:

من العوامل التي تسهم في خلق جو من الانسجام داخل غرفة الصف وتؤدي إلى إقبال التلاميذ على عملية التعلم والتعليم هو تنظيم هؤلاء الأفراد في مجموعات، فتنظيم التلاميذ في مجموعات يساعدهم على أن يتعلموا من بعضهم بعضاً، وبالتالي يساعد بطيئي التعلم في التغلب على

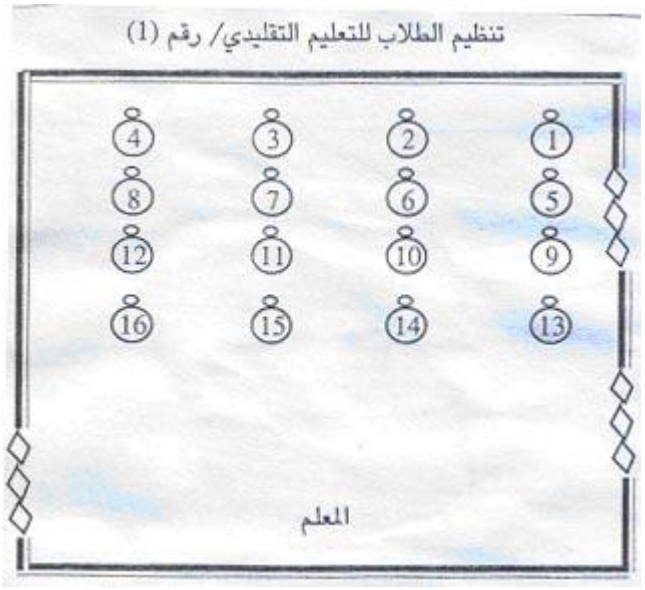
الشعور بالفشل، ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية، وكما أنه يعطي فرصة للمعلم لتوجيه ورعاية التلاميذ الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو كيف يتم تقسيم التلاميذ في مجموعات؟ وهل المجموعات متجانسة أم غير متجانسة، وهل التقسيم في مجموعات متجانسة سيكون وفق التشابه في القدرات العقلية، أم سيكون وفق التشابه في الميول والاهتمامات؟ وهل سيعمل التلاميذ معا في مجموعة واحدة، في نشاط واحد؟ أم أنهم سيجلسون في جماعات صغيرة ليقوم كل منهم بعمل خاص بحيث يكون بإمكان الفرد محاورة زملائه ومناقشتهم في بعض القضايا التي يشعر بحاجته للسؤال عنها؟

في الحقيقة لا يوجد رأي متفق عليه حول الطريقة المثلى للتنظيم، فالبعض يؤيد تنظيم التلاميذ في فئات متجانسة حيث يرون أن هذا التنظيم يسهل عملية التعلم، لأن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم تكون متقاربة.

ولكن التربويين اختلفوا في كيفية تنظيم التلاميذ في مجموعات متجانسة، بعضهم أيد التقسيم وفق القدرات العقلية، والبعض الآخر يرى أن التقسيم وفق الميول والاهتمامات هو الأفضل، وهناك فريق آخر من التربويين يرى أن تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة وفق القدرات العقلية يزيد الضعيف ضعفاً، ويزيد المتفوق غروراً.

وهناك رأي ثالث يرى ضرورة وجود مرونة في عملية التنظيم بحيث يكون التنظيم مرتكزاً على الحاجة إليه أو الغرض منه، على أن تخضع عملية التشكيل أو التنظيم للتلاميذ لعملية تقويم مستمرة لمعرفة الآثار التي أحدثتها طريقة التنظيم المتبعة وإجراء التعديلات المناسبة إذا لزم الأمر، ولا يمكن للمعلم أن ينجح في وضع تلاميذه في فئات أو مجموعات إن لم يكن على علم ورؤية بواقع تلاميذه من حيث القدرات والاهتمامات ومستوى التحصيل، ولذلك فإن المعلم يجب أن يكون واسع الاطلاع، مهتماً بتنمية التفكير، محاولاً الاستفادة من تلاميذه في الحصول على تغذية راجعة، مما يتيح الفرصة في أن يجدد ويبتكر في أساليب التدريس، ويتعرف أخطاءه ويتعلم منها، كما ينبغي له أن يكون ذو قدرة عالية على اختيار التنظيم المناسب لكل موقف، وأن يجري تعديلاً فيه إذا تغير الموقف وتغيرت الحاجة.(Good, 1984)

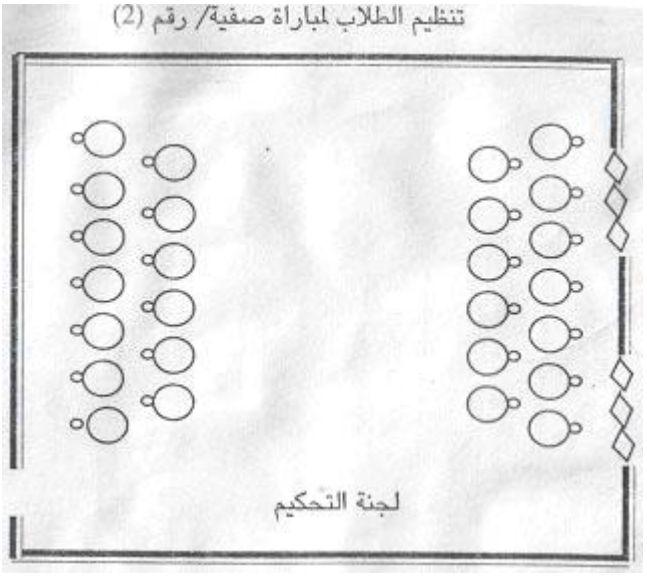
تنظيم الطلاب للتعليم التقليدي



التوضيحات :

- المعلم هو الموجه والقائد والمقرر لعمليات التعلم والتعليم.
- يستعمل هذا الأسلوب في تقديم مادة جديدة أو عرض وسيلة تعليمية أو القيام بنشاط موحّد أو إجراء تقييم جماعي.
- المآخذ: تعلم غير مؤثر، عدم مراعاة الفروق الفردية، ميول سلبية لدى الطلاب نحو المعلم والمادة الدراسية (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦)

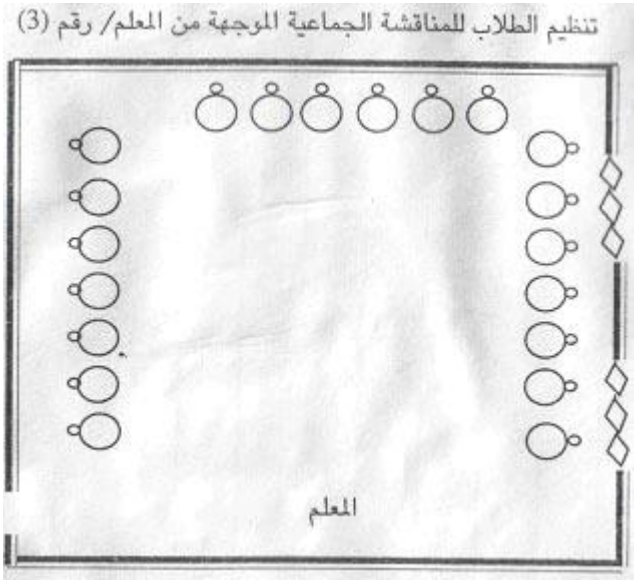
تنظيم الطلاب لمباراة صفية



التوضيحات :

- تتألف لجنة التحكيم من المعلم وطالبين أو من ثلاثة طلاب.
- مراعاة تنوع قدرات الفريقين وتكافؤ مستواهما.
- تحدد مكافأة للفريق الفائز يقبل بها الفريقان.
- تحديد قائد لكل فريق لأعمال التنسيق.
- معرفة الطلاب لهدف المباراة وأحكامها التنظيمية.
- تنمية المنافسة البناءة في جو من الانضباط الصفي

تنظيم الطلاب للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم

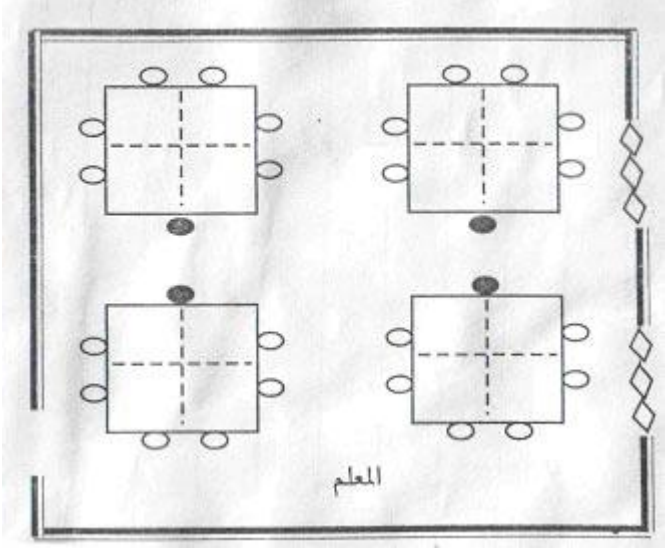


التوضيحات:

- المعلم كموجه ومنسق للنقاش.
- عدد الطلاب الأقصى عشرون طالباً.
- يقوم قادة المجموعات الفرعية الثلاث بأعمال التلخيص.
- إمكانية التعليم والتقييم المباشر من المعلم.
- يؤخذ على التنظيم عدم إشراك جميع طلبة الصف حين يزيد عن عشرين، عدم مشاركة بعض الأفراد، إمكانية نشوء ميول سلبية وعدم ارتياح لوجود المعلم (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

تنظيم الطلاب على شكل مجموعات لإنجاز بعض المهمات

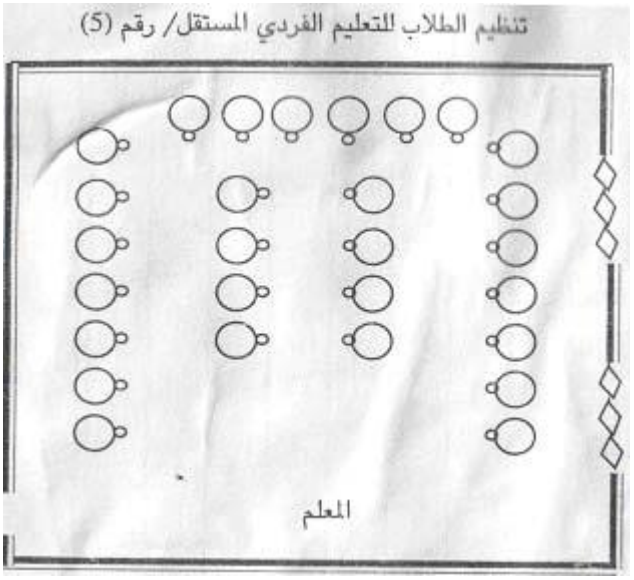
تنظيم الطلاب على شكل مجموعات لإنجاز بعض المهمات/ رقم (4)



التوضيحات:

- المعلم كموجه متنقل.
- تجميع الطلاب حسب رغباتهم وبما يتفق وطبيعة المهمة.
- قيام الطلاب بحل التمارين أو كتابة تقارير جماعية.
- مشاهدة الطلاب لمجموعة من الصور الثابتة.
- إمكانية التوجيه الجماعي للصف عند الحاجة.
- العدد الأقصى لكل مجموعة ستة مع الرئيس (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

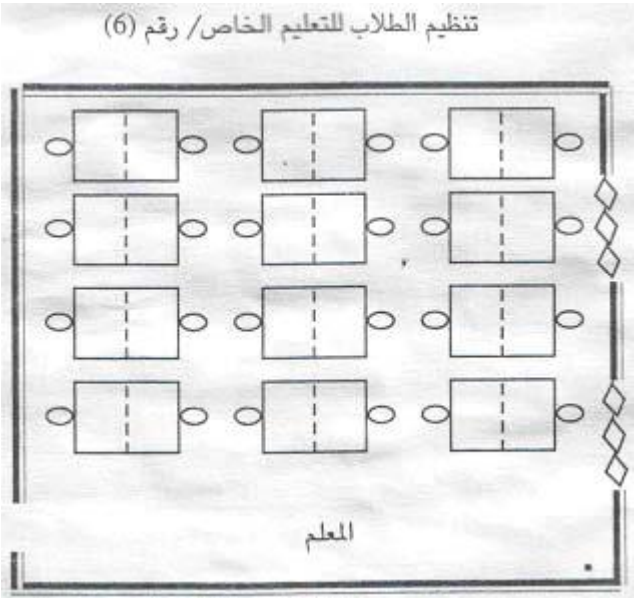
تنظيم الطلاب للتعليم الفردي المستقل



التوضيحات:

- المعلم المشرف متنقل وموجه فردي.
- الطلاب يعملون حسب قدراتهم وسرعاتهم.
- إمكانية اختبار الطلاب في مادة دراسية.
- إمكانية التوجيه الجماعي عند الحاجة.
- تفاعل كل طالب مع المعلم حسب حاجته.(الزبيدي ،٨٩، ٢٠٠١).

تنظيم الطلاب للتعليم الخاص



التوضيحات:

- المعلم موجه متنقل.
- طالب يشارك في تعليم الآخر.
- طالبان يقومان بمعالجة نشاط تربوي.
- انضباط الصف من خلال اقتران طالب بآخر.
- تفريد التعليم وتبادل التعاون الفردي.
- إمكانية إعطاء تعليمات جماعية .

*أدوار المعلم في إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية والاجتماعية :

إن للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة صف ما تأثيراً كبيراً في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في الصحة النفسية لإدارته لصفه وتنمية الصحة العقلية لطلابه، التي ستتيح لهم تعليماً أفضل وتعلّما أكثر فعالية، وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم.

مناخ اجتماعي عاطفي <---نسبة تعلم عالية

وفي هذا المجال نتوقع من المعلم أن يقوم بما يلي.

إعداد الطالب إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون، والتكافل، والعدل، والنظام، والتقدم، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين، واحترام مشاعرهم.

تدريب الطلاب على الخدمات الاجتماعية، وتقديرهم القيم الثقافية تقديراً حسناً.

مساعدة الطلاب على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه وبالتالي التكيف مع أنفسهم، أي تشمل الاستقرار النفسي والاستقرار الاجتماعي.

تنمية الروح الانتقادية، والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.

رعاية الطلاب كجماعة ليحصلوا على علاقات مرضية ومستوى من الحياة فيه تناسق وانسجام مع رغباتهم وقدراتهم، وتتمشى مع الصالح العام للمجتمع.

تلبية حاجات الطالب النفسية والفطرية، كحاجته إلى الأمن والطمأنينة، والحب والتقدير، والإحساس بالنجاح، وحبه للحرية، وحاجته لسلطة ضابطة.

توفير الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة والموضوعية والثقة والمودة.

قبول واحترام مشاعر الطلبة، والتعبير عن ذلك من خلال الأقوال والأفعال.

العمل على تحقيق إحساس الطالب بالأمان والحرية في السلوك والتعبير، وتغييب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بين المعلم والطالب.

تقبل آراء الطلبة وأفكارهم، والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات، والالتزام بالانفتاح والموضوعية تجاه القضايا التي تطرح في غرفة الصف.(ابو هزاع، ٢٠٠١،٧٨).

تجنب المحاباة داخل غرفة الصف، لأنها من معيقات تحقيق المناخ النفسي الجيد.

استخدام التعزيز والتشجيع، لأنه يسهم في حث الطلبة إلى المزيد من التفاعل، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.

إقامة علاقات ودية مع الطلبة، تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.

تنمية مظاهر الانضباط الذاتي والطاعة الواعية المفكرة عند الطلبة.

دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، كما أكدت نتائج كثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم

مهارات التواصل والتفاعل الصفي (الزبيدي، ٢٠٠١). فالمعلم معني بالتفاعلات المختلفة، ومناسباتها داخل غرفة الصف، فهو القدوة، ومنظم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة.

ويعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مهماً في عملية التعلم والتعليم؛ لهذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعّالة بين المعلم والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلم والتلميذ في حالة فعالة (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

وهكذا يتبين لنا أن التفاعل اللفظي الذي يدور في غرفة الصف بين المعلم والطلبة يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، وعليه فإن توجيه خطى هذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوب فيها، يتطلب الكثير من المهارات والقدرات والمواهب الخاصة.

أشكال التفاعل الصفي:

إن الأشكال التي يتخذها التفاعل الصفي شبيهة بالأشكال التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، لأن غرفة الصف تشكل نظاماً اجتماعياً متكاملاً.. وهذه الأشكال هي:

التبادل: وهي عملية يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد لتحقيق هدف يتوقع من تحقيقه مكافأة مادية أو معنوية.

التعاون: وهو سلوك مشترك لمجموعة أفراد لتحقيق هدف يراد منه فائدة معينة .والتعاون صفة إيجابية في التفاعل الصفي، فهي تقلل من عمليات الصراع وتؤدي إلى الانسجام بين أعضاء غرفة الصف.

الإذعان أو الطاعة: لعل من أكثر الصعوبات أن تجد ثقافة أو منظمة اجتماعية دون أن تكون عملية الطاعة جزءاً منها، لأن الطاعة متعلقة بالمعايير الاجتماعية والقيم والقوانين والأنظمة والسلطة. من هنا جاءت مقولة: " إن كل إنسان يذعن في لحظة ما، لشيء ما، لقيمة معينة."

القسر أو الإلزام.. وهذه العملية لها طرفان :المُجبِر، والمُجبَر، ويمكن أن تأخذ هذه العملية طابع التفاعل الذاتي، فما نسميه قوة الإرادة هي صيغة من صيغ ضبط الذات. ومن مظاهر قسر الذات في غرفة الصف ما يسمى بالدأب أو المثابرة، والمحافظة على النظام والإصغاء .

الصراع: هي العملية التي يحاول فيها فرد أن يدمر فرداً آخر أو يحاول التقليل من مركزه، كما يمكن أن تقوم جماعة في صراع جماعة أخرى بدل الفرد)

*دور التفاعل الصفي في زيادة التعلم الفعّال:

إن مشاركة التلاميذ في الدروس له دور مهم في التحصيل الدراسي، كما لشرح المعلم في جميع العلوم، كدروس القراءة واللغة والفن والرياضيات. لقد وُجِد أن نتائج عملية التحصيل تزداد بازدياد مشاركة التلميذ، بل وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، فعلى المعلّم التخطيط لزيادة تحصيل تلاميذه بالعديد من الطرق، من بينها تفاعله اللفظي معهم.

ويُبين الشكل التالي سلوك المعلّم والتلميذ وأثره في زيادة التحصيل الدراسي (الزبيدي ،٩٩، ٢٠٠١).

شكل يبين سلوك المعلم والتلميذ وأثره في زيادة التحصيل الدراسي

أثر زائد في --- سلوك التلميذ لمشاركة --- سلوك المعلم التخطيط التحصيل <- التغطيةالنجاح <- الإدارةإعطاء الأوامر

دور المعلم:

- التخطيط: هو الاستعداد لنشاطات حجرة الفصل.
- الإدارة: يُقصد بها السيطرة على سلوك التلاميذ.
- التعليمات: هي التوجيهات التي تُساعد على تعلّم التلاميذ.

دور التلميذ:

- المشاركة: يُقصد بها عدد المرات التي يُساهم بها التلميذ في الشرح، أو الإجابة عن أسئلة المدرس بصورة جيدة وموجهة.
- التغطية: يُمكن قياسها بما تعلمه التلميذ سابقاً، واحتفظ به، وتُبيّن ما اجتازه من اختبارات تُجرى له خلال العام الدراسي.
- النجاح: هو اجتياز ما سبق تعلمه، والانتقال إلى المرحلة التي تليها من التعلم.

لقد وُجد أن هناك ارتباطاً بين مشاركة التلميذ، وتعلمه للمادة التي يدرسها، وبين ما تمت مشاركته فيها، وارتفاع مستوى التحصيل (بوهزاع، ٢٠٠١، ٤٤).

كما تُؤكد نتائج العديد من الدراسات، التي أُجريت حول التعريف إلى أنواع السلوك، والمناخ التعليمي في غرفة الصف، على أهمية دراسة التفاعل، وأثره في العملية التعلمية– التعليمية.

تفاعل المعلم والطالب:

أثبتت الدراسات الميدانية أن أثر المعلم واستراتيجيات تفاعله في تكوين مفهوم ذات أكاديمية عالمية لدى الطلاب، وبخاصة في مراحل التعليم المبكرة قد يساعد على تطوير الجوانب الشخصية للطالب التي تفيد في حياته المستقبلية الواقعية.

وأشارت البحوث إلى وجود عوامل عدة تؤثر في عملية تفاعل المعلم مع الطالب وأهمها:

أ .أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم: أشارت الدراسات إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات متباينة نحو الطلاب المتباينين أكاديمياً، مما يؤثر في تحصيل الطلاب وسلوكهم إيجاباً أو سلباً سواء كان عن طريق " الهالة" أو " النبوءة" التي تحقق ذاتها. فقد أشار أحد الباحثين (سيلبرمان، ١٩٧٩) إلى شيوع أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم وهي:

اتجاه التعلق: ويحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد طلابه لعام آخر.

اتجاه الاهتمام: عندما يفضل المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره.

اتجاه اللامبالاة: وهو تحدّث المعلم عن طالب ما بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره.

اتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن لا يكون طالب في صفه، ويتمنى نقله إلى صف آخر.

ويمكن القول أن اتجاهات المعلمين في تفاعلهم مع طلابهم لا تتوقف على مدى تقدم هؤلاء الطلاب تحصيلياً فحسب، بل تتضمن بعض الخصائص الشخصية الأخرى التي يتمتعون، بها مثل: القدرة على التوافق المدرسي والاهتمام بالنظم المدرسية واحترامها، وعدم إثارة المشكلات وقدرتهم على تعزيز سلوك معلميهم).

ب .جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي: فقد تبيّن أن المعلمين يميلون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير الطلاب الأقل جاذبية.

ج. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب: أشارت البحوث إلى أن المعلمين يميلون إلى التفاعل مع طلابهم من ذوي المستويات الاقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع

طلابهم من ذوي المستويات الدنيا. لكن مع أخذ بعض العوامل في الحسبان عند الحكم على الطلاب والتفاعل معهم مثل: الدافعية، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات.

د. أثر توقعات المعلم: أثبتت الدراسات أن المعلم الذي يكوّن فكرة تفيد أنّ أحد طلابه ذكي مثلاً يتفاعل معه على أنه كذلك، وسيتوقع منه سلوكاً ذكياً، وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توحي بأنه ذكي فعلاً مما يؤدي إلى تحقق توقعات المعلم. وهذا ما يسمّى (النبوءة التي تحقق ذاتها.(

هـ. أثر جنس المعلم والطلاب: يرى البعض أن هناك تحيز لجنس المعلم، أي أنّ المعلّم يحابي طلابه الذكور، وأن المعلّمة تحابي طالباتها الإناث، وللجنس دور اجتماعي محدد تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين بغض النظر عن الفروق البيولوجية والفسيولوجية، والتشريحية للأفراد، ولهذا الدور سلوكات معينة، لكن كون التعليم مهنة لها مهاراتها، وأصولها، وأسسها، فمن المفروض بل ومن المتوقع أيضاً أن يقوم كل معلم ومعلمة بأداء دورهما المهني على نحو متشابه تقريباً وبخاصة عندما تتشابه ظروف التعلم والتعليم.

و. أثر سلوك الطلاب الصفي: ينبغي للمعلم أن يكون ملماً باستجابات طلابه وخصائصهم وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف، ودورها في تكييف أو تغيير أو تعديل، أو إضافة، استراتيجيات التعلم، وذلك من خلال تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

دور المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ

إن من أهم الأسباب التي أنشئت المدرسة من أجلها في البداية نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع ويرضاها، ومن هنا أصبح المعلم هو المسئول الأول عن هذا الأمر، بل ويمكن القول أنه ممثل للمجتمع في هذا الشأن، بمعنى أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته، وأن يكون واعياً بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصياً وبالنسبة لتلاميذه، بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل تلقائي دون تمثيل أو افتعال، وهنا يصبح المعلم قادراً على التأثير في تلاميذه، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها. فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاهاً موجباً نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير

ذلك من الأمور المتعلقة به كمعلم، فإن هذا الأمر سرعان ما يتمثله التلاميذ ويصبح جزءاً من تكوينهم وممارستهم داخل المدرسة، بل وينعكس أيضاً على سلوكياتهم خارج المدرسة، إذ أن المعلم في هذه الحالة يكون مثالاً ونموذجاً وقدوة يحتذى بها، وهذا يتطلب أن يلمس المتعلم في مواقف متعددة أن المعلم يسلك على هذا النحو لأنه هو كذلك، بمعنى أنه يسلك هذا السلوك بصورة طبيعية، وأنه لا يتعمد أن يظهر بصورة خاصة تم الإعداد لها لغرض أو آخر، أي أن المتعلم كلما شعر بالصدق، وكلما شعر بأهمية الشيء وقيمته كانت المواقف التي من هذا النوع ذات تأثير بالغ في البناء الوجداني له، ومن ثم تتعدل سلوكياته في الاتجاه المرغوب فيه.

وترجع أهمية هذا الأمر إلى أن التلاميذ يأتون إلى الفصول المدرسية ولديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة، وكذلك الكثير من الاتجاهات غير المرغوب فيها والتي تكونت لديهم من خلال تفاعلاتهم السابقة مع الجماعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بما في ذلك الأسرة وجماعات اللعب ووسائط الثقافة والنوادي وغير ذلك، وفي هذه الحالة تصبح المدرسة مسؤولة على نحو متكامل مع الأسرة في تعديل مسار هذه المفاهيم والاتجاهات. ولا يمكن القول في مثل هذه الحالات أن هذه المفاهيم والاتجاهات.

ولا يمكن القول في مثل هذه الحالات أن هذه المسألة من صميم مسئولية الوالدين، ولكن الواقع هو أنها مسؤولية مشتركة بين هذين الطرفين وغيرهما من الأطراف المعينة بعملية التربية، ولذلك فلعلنا لا نغالي إذا قلنا إن هذا الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم ليس محصلة لإعداده المهني فقط ولكنه محصلة لإعداده المهني والعلمي والثقافي، وإلى جانب هذا هو محصلة أيضاً لأسلوب تربيته ونمط شخصيته وأسلوب إعداده للمهنة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تكوين وبناء شخصية قادرة على تحمل مسئولية هذا الدور الأساسي)(القضاة والترتوري ، ٢٠٠٧، ٥٨).

أدوار المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

تؤكد معظم نتائج الداسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعلمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعلمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الخفز الخارجي للتلاميذ

الذين لا يخفزون للتعلم داخلياً، ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية الداخلية منها)

أ .الإنجاز باعتباره دافعاً: يعتقد أصحاب هذا الرأي أن انجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعلمي، فعلى سبيل المثال، فإن التلميذ الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمة تعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى. وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح، وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

ب .القدرة باعتبارها دافعاً: يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال، في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار، ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، فالرضا الذاتي الناتج عن النجاح الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ، ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد، وهكذا... وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه، ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

ت .الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: لقد وضع ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات في سلم الحاجات الإنسانية، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته. ويعتبرها قوة دافعية إيجابية داخلية توجه سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتوكيد ذاته، من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز. أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلاميذ، فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها: التشجيع، استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة، من مثل الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى، أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواء كانت لفظية أم

غير لفظية أم باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة، أم عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه. بالإضافة إلى أن توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية.

ما هي المهمات الملقاة على المعلم لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعّال؟

أهمية توضيح المعلم سبب الثواب أو المكافأة وأن يربطها بالاستجابة.

أهمية تنويع المعلم في أساليب الثواب.

أن يتناسب الثواب مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم لسلوكاً عادياً ثواباً ممتازاً وأن يعطي في الوقت ذاته الثواب نفسه لسلوك متميز.

أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.

أن لا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون فيها تعليماً وتهذيباً .

التركيز على الربط بين الجهد والإنجاز.

استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها.

استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح.

تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها.

توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.

أعط اهتماماً للطلبة الذين يشعرون بأنهم لا ينتمون، وتدخل في أمورهم بشكل بناء.(ابو نمرة ، ٢٠٠١، ٦٧).

كن واعياً لتأثير التعزيز على الدافعية ومعرفة مع أي الطلبة يعمل التعزيز بشكل أفضل ومتى؟

ومن هنا فإن معرفة المعلم وقدرته على استثارة دافعية الطلاب الداخلية والخارجية، كحد يضمن تفاعلاً أكثر بين المعلم والطالب، وبين المعلم والمادة، والطالب وزميله والطالب، والمكان، من هنا نلاحظ أن المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يسوده تفاعلاً لفظياً وغير لفظي وكذلك استثارة الدافعية، تؤدي إلى نسبة تعلم عالية وتعلم حقيقي داخل غرفة الصف.

*التعليم الفعّال وتعزيز الدوافع والحاجات

تشير نظريات الدوافع إلى أن الطفل يولد ولديه دافع طبيعي للتعلم، وبذلك يكون دور المدرسة هو تعزيز وتقوية هذا الدافع الطبيعي وتوظيفه في توفير دافعية عالية للتعلم المدرسي. ومن أكثر

العوامل المساعدة على توفير الدافعية للتعلم الاهتمام بتلبية حاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية. وفيما يلي عرض موجز لهذه الحاجات:

١ .الحاجات العقلية:

ومن أبرز هذه الحاجات ما يلي:

- الحاجة إلى الإثارة: وتظهر في رغبة الطفل واندفاعه للتعرف على أشياء وأحداث جديدة وغير مألوفة.
- الحاجة إلى فهم البيئة التي تحيط به: وتظهر في رغبة الطفل في الاستفسار والرغبة في الحصول على تفسيرات لما يحيط به من الظواهر.
- الحاجة إلى التحصيل: وترتبط بالحاجة للحصول على الاحترام والتقدير، حيث أن الناس يقدرون الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في التحصيل، وتتمثل هذه الحاجة في رغبة التلميذ في الحصول على درجات عالية في الامتحانات وقيامه بواجباته المنزلية بجد واجتهاد، ولذلك نجد أن هؤلاء التلاميذ يركزون على المعلومات التي تزودهم بمعلومات سريعة عن طبيعة المشكلة التي يدرسونها وطرق معالجة الامتحانات.(Hanson,1985)

٢ –الحاجات النفسية والاجتماعية، ومن أبرز هذه الحاجات:

أ –الحاجة إلى الانتماء:

وتظهر في رغبة الطفل في أن يكون عضوا في جماعة، ويحرص على إبقاء علاقات حميمة مع أعضائها، كأن يكون أحد أعضاء فريق كرة قدم أو عضو في نادي أو جماعة من أقرانه أو أن ينتمي إلى أسرة معينة.

ب –الحاجة إلى المديح:

وتظهر رغبته في نيل المديح والثناء والاعتراف بقدراته وذكائه وتفوقه وإخلاصه في العمل وبقدرته على تقديم العون والمساعدة للآخرين.

ج –الحاجة إلى الاستقلال:

وتظهر في رغبته في إظهار قدرته على الاعتماد على نفسه في القيام بالمهمات التي توكل إليه أو القيام بمهمات الأكبر منه سناً.(Hanson,1985)

د- الحاجة إلى السيطرة:

وتظهر في رغبة الطفل بالتأثير على الآخرين وإخضاعهم لإرادته، ومن الجدير بالذكر أن هذه الحاجات لا تكون واحدة عند جميع التلاميذ وإنما تتفاوت تبعاً لتفاوت استعدادهم وقدراتهم ومستويات أسرهم الاقتصادية والثقافية. وعلى المعلم أن يسعى إلى تلبية هذه الحاجات ضمن ما يستطيع وما تتوفر لديه من إمكانات وذلك من خلال توفير الجو الصفي المشجع الذي يشعر فيه الطفل أنه عضو فاعل فيه وله كيانه، ومنحه الثقة بنفسه وأفكاره، واحترام شخصيته وتعزيز إنجازاته، والتقليل من مقارنته مع زملائه، وإعطائه فرصة للمشاركة في نشاطات الصف العملية والتنظيمية مما يسهل عملية إدارة الصف ويؤدي إلى تعلم جيد (خليل وآخرون،١٩٩٦).

*التوصيات :

إن مهنة المعلم هي مهنة جديرة بالتقدير فكيف لا يكون ذلك وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" إنما بعثت معلماً " فالمعلم مربي أجيال وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين كما أن وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء والرجال الدين والفلاسفة على مر العصور والأجيال

ورسالتنا لك اخي المعلم وهي في الوقت نفسه توصيات البحث :

هذه رسالتك العظيمة وانت اهل لها، وهذا هو مجتمعك المسلم نسلمك فلذة كبدنا لتقوم بتربيته وتعليمه، فاحرص على اكسابه الاخلاق الفاضلة، ودربه على المهارات التي تنمي تفكيره وتوسع مداركه، وتهذب طباعه وتصقل قدراته وتشبع ميوله وحاجاته، وفر له الحرية والامان لكي يتعلم وهو آمن فتزيد رغبته في التعلم، اثر دافعيته بتنويع المثيرات، وساعده على حل المشكلات التي تواجهه فان احسنت ذلك جاء الجيل ليعلم ابناءك ويربيهم ويقوم بدورك نحو مجتمعك على اكمل وجه لان المجتمع يصلح بصلاحك ويستعين بك على جيل من الشباب المتحمس لخدمة دينه ووطنه .

المصادر

أولاً: المصادر العربية :

*القران الكريم :

أبو نمرة، محمد (٢٠٠١) إدارة الصفوف وتنظيمها، دار يافا للنشر والتوزيع، عمّان.
أبوهزاع، فتحية (٢٠٠١)، أنماط التفاعل اللفظي في مدروس مادة الأحياء ببعض مدارس التعليم الثانوي العام في دولة البحرين، رسالة ماجستير، جامعة القديس يوسف، بيروت.
الترتوري، محمد والقضاه، محمد (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان.
خاطر، تهاني (١٩٩٩)، مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات حلولها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة .
خليل، محمد الحاج وآخرون (١٩٩٦)، إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمّان.
الزبيدي، سلمان عاشور (٢٠٠١)، الإدارة الصفية الفعّالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس.
القضاه، محمد والترتوري، محمد (٢٠٠٧). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار الحامد ودار الراية للنشر، عمّان.
قطامي، يوسف (١٩٩٨). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان.
مرسي، محمد منير(١٩٩٨)، المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

Good, T. 85 Brophy, J (1984). Looking in Classrooms , Harper row Publishers, New York.
Rutherford. W.l.(1971). An Analysis of teacher Effectiveness Reading Methods and Teacher Improvement, London.
Hanson,E.(1985). Educational Administration and Organizational Behavior, Allyn and Bacon Iuc, Boston.

عادات العقل المنتجة وعلاقتها بالخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس اعدادي

أ.م.د آلاء سعد لطيف كريم الرواف
وزارة التربية العراقية

مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي الى التعرف على عادات العقل المنتجة وعلاقتها بالخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس اعدادي للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) وقد بلغت عينة البحث (١٠٠٠) طالب وطالبة من كلا الفرعين العلمي والادبي للصف السادس اعدادي وبواقع (٥٠٠) طالب وطالبة للفرع السادس العلمي و(٥٠٠) طالب وطالبة للفرع السادس ادبي .

ومن اجل تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحثة ببناء مقياس عادات العقل المنتجة لطلبة السادس اعدادي وقد تكون من (٤٠) فقرة ومقياس الخرائط الذهنية لطلبة السادس اعدادي الذي تكون من (٢٠) فقرة وبعد تطبيق هذين المقياسين توصلت الباحثة الى النتائج الاتية :

١- استخدام عادات العقل المنتجة بمستوى متوسط من قبل كلا الفرعين من طلبة السادس العلمي والادبي .
٢- استخدام الخرائط الذهنية بمستوى متوسط من قبل كلا الفرعين من طلبة السادس العلمي والادبي .
٣- تفوق فرع السادس علمي على الفرع السادس ادبي في استخدام كل من عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية .
٤- وجود علاقة قوية بين عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي .

وقد توصلت الباحثة الى مجموعة من التوصيات منها مساعدة الطلبة على ربط المعلومات الحديثة بالقديمة وتعليمهم عن طريق المحاكاة او النمذجة واهمية التواصل البصري مع الطالب كما تم النوصل الى مجموعة من المقترحات كان منها اجراء دراسة توضح العلاقة بين عادات العقل المنتجة ونمط الشخصية واجراء دراسة توضح علاقة الخرائط الذهنية بالتفكير الابداعي .

Abstract

the relationship among the habits productive and mind maps and academic achievement for sixth class of secondary school for academic year (2016-2017) .

The present search was aimed to :

1- Measure of mind of habits productive and mind maps for sixth class of secondary school.

2- Comparison of habits productive and mind maps for sixth class of secondary school pursuant to the variable of specialization (scientific-literary) .

3- Finding the relationship among the habits productive and mind maps and academic achievement for sixth class of secondary school for academic year (2016-2017) .

And to achieve the purpose the searcher was built the measure of mind of habits productive and measure of mind maps for sixth class of secondary school then the searcher was found the validity , reliability and discrimination formula of items then applied these tools on sample of (1000) student for sixth class of secondary school then statistical processing of data by use t-test of one sample , t-test of two sample independent , multiple correlation coefficient .

The searcher was arrived to those findings :

1- The students for sixth class of secondary school have middle average for each of mind of habits productive and mind maps.

2- The student of scientific specialization was better than the student of literary specialization for each of mind of habits productive and mind maps.

3- **There are positive relationship among the mind of habits productive and mind maps and academic achievement for sixth class of secondary school.**

Then to be based on these findings the searcher arrived at many recommendation some of them : Helpful the student to correct recent information with old information by intimate and necessary the visual contact with student .

The searcher was found many suggestions some of them :

1- **Make study about relationship between the mind of habits productive and model of personality .**
2- **make study about relationship between mind plans and creative thinking .**

مقدمة البحث :

اتجه العلماء والمربون في دعواتهم التربوية الحديثة خاصة في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين الى دعم الاتجاه الذي يقوم على ما افرزته نتائج الدراسات والبحوث في التفكير والعقل البشري بما يخص التعمق والاهتمام بما يسمى بعادات العقل (Habits Of Mind) وعليه اهتم الباحثون بوضع الاستراتيجيات اللازمة من اجل تدريب مهارات التفكير والتحول الى العادات العقلية التي يمارسها الانسان في حياته يوميا وفي كل لحظة في حل مايواجهه من مشكلات في مختلف الاصعدة ولذلك اصبحت هذه العادات العقلية منطلقا لاستراتيجيات ذكية من اجل انتاج الطالب الذكي (العويدات ٢٠١٤،ص١).

فقد ادرك الانثروبولوجيون بان الانسان هو المخلوق الوحيد الذي يمتلك العقل واللغة والقدرة على الانتاج ، وجاءت كلمة (Reason) عند الفلاسفة الغرب بمعنى العقل الذي من خلاله يمكن للانسان ان يفكر ويتوجه نحو العمل وهو القوة التي يمكن من خلالها تصور المعاني وتأليف مختلف القضايا في جميع الاصعدة (الحيدري ، ٢٠١٤، ص١).

ولقد اشتق مفهوم العادات العقلية من مجموعة كبيرة من النظريات المعرفية منها نظريات الذكاء ونظرية الذكاء الوجداني ونماذج معالجة المعلومات ونماذج ماوراء المعرفة والانماط المعرفية والنماذج البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي (عبد الحميد والشافعي ٢٠٠٢،ص٧١٣)،وقد اوضحت دراسة (دانيال) (Daniel,1994) اهمية العادات العقلية في

اكتساب الخبرات التعليمية كما اوضحت دراسة (باير)(Beyer,1991) اهمية العادات العقلية خاصة مع استخدام تعبيراتها المعرفية لانها ستكون جزءا من ذات المتعلم وحياته الشخصية (صبح وعفانه، ٢٠١٠،ص١٩).

كما ان للعادات العقلية علاقة وطيدة بالاداء الاكاديمي كما تم توضيح ذلك في دراسة (صبح وعفانة ،٢٠١٠) وكما اوضحت دراسة (دوجاري واخرون) (Dujary etal,1994) وان لنوذج (مارزانو) تاثير في تنمية الاستيعاب المفاهيمي (فتح الله،٢٠١٠) ، وكما اشارت دراسة (تارلتون)(Tarleton,1992) ان لنوذج مارزانو الذي استخدم فيه عادات العقل المنتجة اهمية في تعلم مهارات التفكير واكدت دراسة (الباز،٢٠٠١) ان لنموذج مارزانو اثر في التفكير المركب لطلبة الثانوية واشارت دراسة (هانت وبيل) (Hant&Bell,2002) ان للعادات العقلية اثر في الاتجاه نحو المادة الدراسية .

وقد اهتم علماء النفس المعرفي مثل (هايرل) بتقسيم العادات العقلية الى مهارات طرح الاسئلة والمهارات العاطفية ومهارات ماوراء المعرفة والعصف الذهني اما (دانيال) فقد قسمها الى الانفتاح العقلي والعدالة العقلية والاستقلال العقلي والميل الى الاستفسار او الاتجاه النقدي (صبح وعفانة ،٢٠١٠،ص١٣) في حين اكدت دراسة (بيركنز وتيشمان) (Perkins&Tishman,1997) ان للقصص اثر كبير في التشجيع على ممارسة العادات العقلية وابرزت دراسة (آل سعود،٢٠١١) ودراسة (يسربومجدي،٢٠١٠) ودراسة (درويش،٢٠٠٨) ودراسة (الرحيلي،٢٠٠٧) اهمية نموذج مارزانو الذي استخدم عادات العقل المنتجة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم خاصة اذا ماتم الابتعاد عن الطرق التقليدية والاستناد الى الفلسفة التربوية التي تسعى الى تحفيز وتنمية قدرات المتعلمين ، وعليه فان صورة العقل العربي تتاثر بتعدد وتشعب الفكر العربي خاصة مايظهره الاعلام من صور جاهزة تجعل الشخص المتلقي عبارة عن مستهلك سلبي حيث يفقد العقل خياله بسبب هذه الصور التي تحمل كل شيئ مما يؤدي الى تعطيل الخيال ونفس الشيئ يحدث للفكر المقروء من شعر وقصة ورواية اذا ما اتسمت افكارها بالاستهلاكية او السوقية (الكناني ، ٢٠١٠،ص١) وعليه تجد الباحثة ان تعطيل الخيال من شانه ان يقضي على اي بادرة لاستخدام العادات العقلية المنتجة لان الخيال مهم في التقدم نحو تشغيل العمليات

العقلية ويجد (كوستا وكاليك ،٢٠٠٣) ان المقصود من ذلك تنمية العادات العقلية السليمة التي تمكن الطالب من السيطرة على عملياته العقلية وتنظيمها في سلم من الاولويات مما يؤدي الى النجاح في الحياة الاكاديمية والشخصية بنفس الوقت (Costa&Kallick,2003,p1).

فعادات العقل السليمة تجعل امام الطالب الفرصة لطرح الاسئلة وتفسير القضايا الغامضة وذلك عندما يقوم العقل بانتاج المعرفة وليس فقط استرجاعها او تذكرها وهذا ماتحفزه الاسئلة والتحديات المثيرة التي تعمل على تنشيط العادات العقلية وبالتالي التوصل الى الاستراتيجيات المناسبة لحل هذه التساؤلات فضلا عما تثيره من مثابرة واصرار وابداع وصنعة متقنة لخلق انسان المستقبل القادر على مواجهة كافة صعوبات الحياة (costa&Garmston,1998) ، وقد اكدت نتائج دراسة (عراقي،٢٠٠٧) على فاعلية نموذج ابعاد التعلم في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية بشكل كبير خاصة في تدريس مادة الفلسفة وعليه نجد ان دراسة (عبد الوهاب وشريف ،٢٠١١) تبرهن على وجود علاقة ارتباطية بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الاول الثانوي لان عادات العقل المنتجة لابد ان تمارس في مناخ يتسم بالاستقرار الانفعالي (فتح الله ،٢٠٠٨) (عبد الوهاب وشريف ، ٢٠١١،ص١-٢) .

وتتضح العلاقة بين العادات العقلية المنتجة والخريطة الذهنية من كون الاخيرة اداة تساعد على التفكير والتعلم وكونها طريقة تعتمد على رسم كل مايرده الطالب في ورقة واحدة بشكل منظم ومحاولة استبدال الكلمات بالصور او برسمة ويكون ذلك بشكل مركز ومختصر ليحفز على التذكر (صبي،٢٠٠٨،ص١)، واهمية الخرائط الذهنية تتضح في تكوين نظرة شمولية عن الموضوع والاهداف التي يسعى الطالب الى تحقيقها والتوصل الى النتائج المطلوبة لانها تسهل وضع الحلول للعراقيل والمشاكل فضلا عن تسهيل امكانية تدفق الافكار بيسر وسرعة مع تنوعها لتحرير الطاقة الكامنة في العقل البشري (الدويكات ،٢٠١٦،ص١-٣) ، لذا تعد الخرائط الذهنية من اهم الاساليب التي يتم استخدامها في العمل والتعلم وفي حل المشكلات وفي العصف الذهني (ابراهيم ،٢٠١٤،ص١) فهي وسيلة للتعبير عن الافكار من

خلال الرسومات والصور التعبيرية والاعتماد على الذاكرة البصرية في رسم وتوضيح الافكار واسترجاعها (الدويكات ،٢٠١٦،ص١) .

ويمكن استخدام الخرائط الذهنية ليس في التذكر فحسب بل في تحليل البيانات والتخطيط للحياة المهنية ولتكوين عادات جديدة وفي انشاء قاعدة كاملة للبيانات وهي فعالة في العمل الجماعي والعروض التفاعلية التوضيحية وتعد افضل بست مرات من التذكر عن طريق النصوص فقط ومن خلالها تتم عملية ربط الافكار بشكل منطقي ومتابعة الحلقة المفقودة وهي تمكن من التعرف على جميع تفاصيل الموضوع المدروس وتمكن من التعرف على الروابط بين عناصر الموضوع والتعرف على الفكرة الرئيسية مع فروعها (ابراهيم ،٢٠١٤،ص١-٣) ، وقد اشار (كون) (Khoon,2005) الى ان استخدام العادات العقلية ادى الى تحسن مهارات كل من التفكير الناقد والتفكير المنطقي ، كما اظهرت دراسة (عمور،٢٠٠٢) الى ان استخدام عادات العقل الاساسية والمركبة ادى الى تنمية مهارات التفكير الابداعي الذي يعد من عادات العقل المنتجة وهي الاصالة والمرونة والطلاقة وتنمية مهارتي الاستدلال والاستقراء وهما من مهارات التفكير الناقد الذي يعد من عادات العقل المنتجة كذلك (الكركي ،٢٠٠١،ص١).

وهذا ما يؤكد ما توصلت اليه دراسة (كوستا وكاليك) (Costa&Kallick,2003) ودراسة (سوارتز وباركز ،١٩٩٤) من حيث ان استراتيجيات العادات العقلية قادرة على تحفيز التفكير وتنميته بشكل فعال (Swartz&Parks,1994) (Costa&Kallick,2003) ، ومن الجدير بالذكر ان العلماء وجدوا عند ملاحظة الخلايا العصبية لدماغ الانسان ان الخلايا العصبية تكون على هيئة تشجرات او تفرعات توصل الخلايا العصبية بعضها ببعض وهذه هي نفس الهيئة التي نرسم بها الخرائط الذهنية ممايدل على وجود علاقة بين الخرائط الذهنية ودماغ الانسان (طه،٢٠١٧،ص١) ، فالخريطة الذهنية فعالة جدا في الحصول على المعلومات من الدماغ جيئة وذهابا حيث تعد المرآة الخارجية للتفكير وهي تزود الدماغ بمفاتيح عدة لامكانياته الدينامية كما انها تشغل كل من مهارات نصفي الدماغ الايمن والايسر وتحفز الخيال وانتاج الصور كما وضح ذلك (رالف هايبر) في دراسته بدرجة (٨٥-٩٥%) كما ان الصورة الواحدة من هذه الصور المستدعاة يمكن ان تساوي الف كلمة وذلك لان

الصور اكثر تذكيرا من الكلمات (Buzan,2017,p1-4) ، فالخريطة الذهنية وسيلة تعبيرية عن وجهة النظر الشخصية بشأن العالم الخاص بالافكار والمخططات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط (الموسوعة الحرة ،٢٠١٧،ص١)

مشكلة البحث :

عرفت في السنوات الاخيرة الكثير من التحولات التربوية المهمة التي افرزها الفكر التربوي ومنها الانتقادات الكبيرة لاساليب التدريس التقليدية في مختلف المراحل الدراسية ومن هذه التحولات الاهتمام بتنمية وتطوير العادات العقلية للطلبة لانها تعد من سمات الانسان المثقف علميا وتربويا ، وعليه تدعو الاساليب التربوية الحديثة الى ان تكون العادات العقلية هي الهدف الاساسي في التدريس وفي جميع المراحل التعليمية (فتح الله ،٢٠١٠ ،ص١).

ومما لاشك فيه ان العادات العقلية المنتجة اذا كانت ضعيفة فسوف تؤدي بالنتيجة الى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوى القدرة او المهارة وهذا ما ايده (مارزانو) في عام (٢٠٠٠) كما اشار (كوستا) الى ان اهمال تدريب وتنشيط العادات العقلية المنتجة يؤدي الى تدهور نتائج العملية التعليمية ، فالمهم ليس اكتساب المعلومات وانما العمل على استخدامها وتفعيلها وان الخرائط الذهنية باعتبارها وسيلة للتعبير عن الافكار فهي لاتنفصل عن العادات العقلية المنتجة لان اهمالها والجهل بها يؤدي الى عدم تكوين نظرة شمولية عن الموضوع المدروس ولاتتضح الاهداف التي يسعى الشخص الى تحقيقها ولايمكن بذلك التوصل الى النتائج المطلوبة وبالتالي لن يتمكن الطالب من وضع حلول للعراقيل والمشاكل التي تواجهه لان عدم استخدام الخرائط الذهنية يؤدي الى اعاقة تدفق الافكار والحيلولة دون تنوعها واعاقة تدفق الطاقة الكامنة للعقل فضلا عن صعوبة التذكر وصعوبة تحليل البيانات وصعوبة التخطيط للحياة الدراسية والمهنية وصعوبة تكوين عادات جيدة في المستقبل .

ومن خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على عينة من طلبة السادس اعدادي بلغت (١٠٠) طالب وطالبة وجدت من خلالها الباحثة ان (٦٥%) من هؤلاء الطلبة لايستخدمون عادات العقل المنتجة و(٥٤%) لايستخدمون الخرائط الذهنية وهم منخفضي

التحصيل الدراسي وعليه يمكن ان تتضح مشكلة البحث الحالي عن طريق الاجابة عن التساؤلات الاتية :

س١/ مامستوى عادات العقل المنتجة لدى طلبة السادس اعدادي للفرعين العلمي والادبي ؟

س٢/ مامعدل استخدام الخرائط الذهنية من قبل طلبة الصف السادس اعدادي للفرعين العلمي والادبي ؟

س٣/ هل توجد علاقة بين عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراس لطلبة السادس اعدادي من كلا الفرعين العلمي والادبي ؟

اهمية البحث

وتتضح اهمية البحث من خلال العلاقة بين الخرائط الذهنية والهدف من العادات العقلية المنتجة وهو حل المشكلات وهذا ما وضحته دراسة (كولدن بيرك) (Golden Berg,1996) حيث اشارت الى العلاقة بين العادات العقلية وتنمية القدرة على حل المشكلات كما اوضحت دراسة (كوتمان،٢٠٠٢) العلاقة بين عادات العقل وزيادة التحصيل الدراسي فضلا عن دراسة (حجات،٢٠٠٩) التي اوضحت علاقة عادات العقل بالتواصل ودقة التحكم ومرونة التفكير (حجات،٢٠٠٩)كما اظهرت دراسة (كوستا وكاليك ،٢٠٠٣) ان عادات العقل تحدث تحسنا ملحوظا في الاداء الاكاديمي للطلبة وسبب ذلك يعود الى كون العادات العقلية تجعل الطالب قادرا على الاصغاء وتفهم المواقف التعليمية وتطبيق ماتم تعلمه سابقا في المواقف الحالية فضلا عما يكتسبه الطالب من مرونة في التفكير وتنمية القدرة على التحليل والتجريب والتقويم والتعميم والاستدلال والتصنيف والتذكر (Costa&Kallick,2003) .

وعليه فإن الخريطة الذهنية تتيح تطور واشتراك الافكار بشكل بصري ويستخدم هذه الوسيلة الاشخاص المفكرون خاصة في اعمالهم المكتبية ففي الخرائط الذهنية تتكون تجمعات للمعلومات المخزونة ويمكن استخدامها في ادارة الاعمال التجارية والتخطيط الستراتيجي فضلا عن استخدام المعلمين لها في دروسهم لعرض المشاكل المعقدة عن طريق الخرائط الذهنية التي تعكس الصور وتستخدم لاثارة التفكير الابداعي الذي يعد من عادات العقل المنتجة وتساعد على تدفق الافكار الجديدة وتعد الاداة المثالية لذلك ، ولكتابة الملاحظات اثناء المحاضرة او المؤتمر ولسهولة الاسترجاع والاستظهار ومن اجل التخطيط

للاعمال فهي تلخص استراتيجية اي مشروع برموزها البصرية البسيطة ويدخل التخطيط العقلي الحدسي والبسيط في تكوين الخرائط الذهنية كذلك في عادات العقل المنتجة المتمثلة بالتفكير الابداعي في مرحلة الومضة الفكرية التي تستند بشكل كبير على الحدس وعليه تعد هذه العملية المدير التنفيذي لتحسين معدل اي انتاج عن طريق تحويل الافكار الابداعية الى صعيد العمل والانجاز (Wilson,2017,p1-4) ، وقد اوضح باركنس (Perkins,1999) ان الطريقة التي يتم فيها اكتساب العادات العقلية هي عن طريق وضع الطلبة في مواقف تجبرهم على التساؤل والاستجابة لمتطلبات التحديات والبحث عن الحلول لما يمكن ان يواجههم من مشكلات وتقديم التبريرات المنطقية لذلك (فتح الله ،٢٠١٠،ص١١)،وقد اظهرت نتائج دراسة (صبح وعفانة ،٢٠١٠) ، ان العادات العقلية تركز على الشخصية عندما تنظر الى الذكاء فضلا عن تاثير العواطف في التفكير الجيد والتعلم ، وتعترف العادات العقلية باهمية الحساسية الى المشكلات فضلا عن دعمها للتفكير الناقد والابداعي وبذلك تشترك مع ماتحفزه الخرائط الذهنية في العقل البشري (صبح وعفاتة ،٢٠١٠، ص١٧) لان كل من التفكير الناقد والتفكير الابداعي هما من عادات العقل المنتجة كما وضح ذلك (مارزانو) في نموذجه العقلي .

وتؤكد دراسة (لويري) (Lowery,1991) ان من الصعوبة استخدام العادات العقلية تلقائيا اذا لم يتم التدريب عليها من قبل الطلبة الذين اعتادوا على اهمالها في بيوتهم او مدارسهم لان مثل هؤلاء الطلبة سوف يشعرون بمقاومة كل من يدعو الى تعلم العادات العقلية بسبب ماتكون لديهم من فراغ معرفي بسبب اهمالها من قبل الاهل والمعلمين سابقا وعليه فقد وجد باير (Beyer,2003) ان من الضروري ممارسة العادات العقلية مرارا وتكرارا والتمهيد في استخدامها من البسيط والانتقال تباعا الى الاكثر تعقيدا كي يصبح استخدام العادات العقلية امرا تلقائيا عند مواجهة اي موقف مشكل (فتح الله ،٢٠١٠،ص٩-١٠)(صبح وعفانة ،٢٠١٠،ص١٨) وذلك لن يتم الا بوجود الخرائط الذهنية التي تيسر من ممارسة العادات العقلية المنتجة ، واشارت دراسة (جبريل ،٢٠٠٣) الى تاثير مهارات التفكير الاتية بنموذج ابعاد التعلم كالاستنباط وتقديم الادلة والاستقراء وتحليل الاخطاء وتحليل المنظور والتصنيف والمقارنة كما اوضحت دراسة (الحارون ، ٢٠٠٣) اهمية هذا النوذج في

تنمية مهارات ماوراء المعرفة كما اشارت دراسة (الحصان،٢٠٠٧) على تاثير هذا النموذج في الادراكات نحو البيئة الصفية (فتح الله ،٢٠١٠،ص٥) ولاينفصل كل ذلك عن كون الخرائط الذهنية السبيل الاسلم لتيسير اداء كل ما سبق من عمليات عقلية خاصة اذا ما تم تعزيز ذلك وهذا ماوجده (مارزانو) حيث وضح ان هناك مجموعة من الستراتيجيات او الاجراءات والخطوات التي تساعد التلاميذ على اكتساب العادات العقلية اثناء عملية التدريس ايا كانت المواد الدراسية التي يتم تدريسها وهنا تتضح اهميتها خاصة اذا ما تم استخدام التعزيز بشكل صريح ومباشر (صبح وعفانة ،٢٠١٠،ص١٨).

كما ان الخريطة الذهنية تعمل على تخطيط وتنظيم المعلومات بشكل بصري واظهار العلاقات فيما بينها وهي تدور حول مفهوم وحيد ليتفرع الى افكار اخرى وهي شبكات عنكبوتية وخرائط شعاعية وهي معرفة تصويرية منظمة ذات علاقة بالتفكير البصري وبالذاكرة وبالابداع وحل المشكلات ويستخدمها المربون والمهندسون والعلماء والنفسيون وغيرهم ومن الفلاسفة الذين استخدموها (ارسطو) فضلا عن الفيلسوف (ريمون) (١٣١٥-١٢٣٥) ويمكن ان نسميها بالشبكة السيمانطيقية وقد طورت في اواخر الخمسينات واوائل الستينات نظرية (Quillian&Collins،2017) خرائط ذهنية مماثلة في التركيب الشعاعي وقد عرضها في عام (١٩٧٤) بوزان (Buzan) في سلسة تلفزيونية على هيئة شجرة شعاعية وتستخدم فيها الالوان للتحفيز البصري وللتشفير والتجميع فضلا عن امكانية تطوير الاسلوب الشخصي في المخطط وهي بذلك تولد الافكار وتصنفها وتنظمها وبالتالي امكانية حل المشكلات واتخاذ القرارات لذا فان للخرائط الذهنية تطبيقات تربوية وعائلية وشخصية فهي عبارة عن شبكة سيمانطيقية تنظم العناصر بشكل يوضح العلاقات فيما بينها . (QUILLIAN&Collins,2017,p1-8)

ويمكن ان نقول بان العادات العقلية هي عبارة عن مهارات عقلية تم اكتشافها من قبل ارثر كوستا غايتها تنمية التفكير لدى الانسان وهذا هو هدف العادات العقلية المنتجة التي تبناها سوام في نموذجه ولان الانسان الذي يعتمد على العادات العقلية بشكل مستمر يصبح بامكانه تطوير قدراته العقلية الى ابعد مايمكن تصوره ، فالعادات العقلية تعد من خصائص الاشخاص الذين يصلون في ادائهم الى القمة فهي تسمو فوق جميع مايمكن ان

يتعلمه الانسان ويستفاد منها في جميع الاماكن سواء كان ذلك في المنزل او المدرسة او الشركة او الملعب وغير ذلك وبامكان العادات العقلية ان تجعل من الاطفال مبدعين لانها تعمد الى الاستفادة من كل ما يقابله الانسان في بيئته وتعمل على التفاعل مع البيئة وبالتالي زيادة الارتباطات بين خلايا الدماغ وبالنتيجة زيادة الذكاء الانساني وانطلاقا من كون الذكاء الانساني قابل للتعديل والزيادة فان الطالب يتعلم مدى الحياة وبالتالي يزداد ذكاؤه كلما تعلم اكثر ووفقا لذلك يمكن ان نكون جميعنا موهوبون وقد وجد (ابو الحاج ، ٢٠١٢) ان العادات العقلية بامكانها تقوية جميع انواع الذكاء المتعددة سواء كان ذكاء لفظيا او حركيا او موسيقيا او منطقيا او مكانيا او طبيعيا او اخلاقيا او عاطفيا وعليه فان العادات العقلية غيرت من مفهوم الذكاء القديم وغيرت من الممارسات التربوية التقليدية التي كانت تركز على عملية تلقين المعرفة ومعلومات الطالب اما عن طريق العادات العقلية فيتم التركيز على سلوك الطالب او رد فعله عندما يعرف او لايعرف الاجابة الصحيحة ، فالذكاء هنا يركز على تكوين الموقف النقدي والمرونة والقضايا المثيرة للاهتمام فهذه العادات العقلية قادرة بكل انواعها الستة عشرة على ايقاظ العقل وتفعيله لدى الطالب في الحياة المدرسية (ابو الحاج ،٢٠١٢،ص١).

ويمكن ان نقول بان العادات العقلية تجعل الانسان قادر على تكوين نظرة شمولية للاشياء وهذا ماتشترك فيه عادات العقل المنتجة مع الخرائط الذهنية وهو امر لايمكن الاستغناء عنه عند تفسير الظواهر العلمية وعند حل مشكلة ما وعند اتخاذ قرار بشان معين والشمولية تعني الرؤيا من جميع الزوايا للموضوع المطروح ، كذلك تدعم العادات العقلية التفكير النقدي لدى الانسان وتعمل على تنشيط العقل وتشترك في ذلك مع الخرائط الذهنية خاصة في تقوية الروابط الاجتماعية حيث يمكن ان يفهم الاخرون ايضا ماتهدف اليه خريطتنا الذهنية وبذلك تضفي الخرائط الذهنية والعادات العقلية الروح الحيوية والاستمتاع بالاعمال لانها تبعد الملل عن العقل وتجعله يعمل باستمرار كما تعمل العادات العقلية على تقوية الاقتصاد المعرفي عن طريق تحويل المجتمع الى مجتمع منتج وفعال فهي تغير المفاهيم الخاطئة وتجعل المجتمع يتقبل ماتفرزه التكنلوجيا الحديثة من مفاهيم (ابو الحاج ،٢٠١٢،ص٣) .

ومن الامور التي تشترك فيها الخرائط الذهنية مع العادات العقلية المنتجة هو ما اكدته دراسة (روتا)(Rotta,2004) من حيث ان العمل على تنمية العادات العقلية يؤدي الى تنظيم المخزون المعرفي لدى المتعلم كما يعمل على ادارة الافكار بشكل فعال والعمل على تنظيم الموجودات والمعارف من اجل حل المشكلة المطروحة (فتح الله ،٢٠١٠،ص١-٢) ، ويمكن ان نقول بان العقل البشري يقوم بعدة عادات عقلية يوميا وتختلف كل عادة عقلية عن الاخرى في وظيفتها او هدفها او وصفها وهي قدرة الانسان على حل ومواجهة المواقف المشكلة واتخاذ القرارات الحاسمة وهذا ماتشترك فيه مع الخرائط الذهنية كما ان عادة التحكم بالانفعالات تتيح للطالب امكانية السيطرة على الانفعال من اجل ادراك الموقف المشكل بصورة صحيحة ومن ثم التفكير في وضع الحلول المناسبة لهذا الموقف كما ان عادة الدقة العقلية وعادة التساؤل من العادات المهمة في عملية الابداع والتخيل والابتكار فضلا عن عملية جمع المعلومات عن طريق الحواس وادراكها عقليا وهذا ماتشترك فيه الخرائط الذهنية مع عادات العقل المنتجة (جرار، ٢٠١٤،ص٣).

وما يعزز العلاقة بين الخرائط الذهنية والعادات العقلية المنتجة هو نتائج دراسة (هوريسمان) التي اشارت الى ان مكونات العادة العقلية هي عبارة عن خبرات سابقة وميول واتجاهات وقيم ومهارات وعن طريق العادة العقلية نقوم بعملية اختيار فكري للتصرف العقلي المطلوب من عدة انماط عقلية كما تتم عملية الانتقاء الفكري لعدد من عناصر الموقف المشكل بناء على مالدى الطالب من خبرة سابقة وقيم او مبادئ معينة وهذا يتطلب وجود عملية التكرار والاستمرار في حل المشكلات واستخدام هذه الانماط العقلية المنتقاة على الدوام ، ومن النماذج التي تراعي اهمية العادات العقلية هو نموذج سوام (Swom) ويعني (School Wide Optimum Model) وهو نموذج شامل يمكن تدريس مختلف المواد فيه وهو مصمم ليراعي عادات وتقاليد المجتمع العربي المسلم والحضارة العربية الاسلامية وهو منفتح لما يقدمه الاخرون من علم ومعرفة وحكمة ويسمى ايضا (بالنموذج الامثل الشامل لكل المدرسة) فهو قادر على تطوير شخصية الانسان من جميع الجوانب من اجل الانسان المتعلم الناجح وغاية نموذج سوام هو اعداد جيل منتج مفكر يتمكن من التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة عن طريق دمج مجموعة من العمليات والمهارات والعادات العقلية

لتدريس مختلف المواد وفق تقنيات واجراءات واستراتيجيات عملية ويهدف نموذج سوام الى رفع دافعية المتعلم وتطوير مواهبه وانماط تفكيره وذكائه وتنمية الثقة بالنفس وضبط الذات والقدرة على النقد البناء كما يساعد نموذج سوام على التحكم بالارادة وتوجيهها وخاصة مايتعلق بالعادات العقلية المنتجة كالمثابرة والصبر والهمة العالية والاتقان والدقة في العمل كما يساعد هذا النموذج على امتلاك مفاتيح العلوم كما يمكن الانسان من فهم نفسه والاخرين واكتساب جميع المهارات سواء كانت عقلية ام معرفية فضلا عن اكتساب مهارة حل المشكلات وصناعة القرار والتحكم بطريقة التفكير وضبطها واكتساب المعارف واستخدامها في الحياة اليومية وبالتالي بناء الشخصية الانسانية وصقلها فضلا عن التحكم بالانفعالات والعواطف ومما لاشك فيه ان التامل وعملية التفكر هما من اركان التعلم الاساسية والهيكل الاساسي لنموذج سوام هو دمج العادات العقلية المنتجة مع المهارات والعمليات العقلية الاساسية في عملية التدريس فضلا عن مراعات انماط التفكير في النموذج الذهني للمتعلم ومراعاة اساليب التعلم المفضلة وانواع الذكاءات والتمييز والاهتمامات والموهبة ومنطقة التطور التي تكون قريبة من البنية العقلية الحالية للمتعلم وعدم اهمال كون التعلم عملية لابد ان تكون على مدى الحياة مستمرة وفعالة واستخدام الاستراتيجيات التي تحفز ذلك ، ومن الامور المهمة في نموذج سوام هي مراعاة مالدى المتعلم من انفعالات ومشاعر وعواطف ومعتقدات واتجاهات وادراكات وتصورات واعتبار ذلك نصف عملية التعلم كما ان التطبيق والاداء او الفعل والعمل هو النصف الاخر لعملية التعلم .

وتساعد الخرائط الذهنية على تصنيف المفاهيم وترتيب المعلومات وربط المعارف الحالية بالمعارف القديمة وتنشيط القدرة الابداعية كما ترسم الخريطة الذهنية بتحديد الموضوع اولا واستخراج المفاهيم الاساسية ويتم تحديد مركز الورقة للانطلاق ويتم رسم دائرة صغيرة في منتصف الورقة لتعبر عن الموضوع الرئيسي او الفكرة الاساسية وبعدها نضع تفرعات تنطلق من الفكرة الرئيسية ونضع لكل فرع من هذه التفرعات كلمة مفتاحية تعبر عن المضمون كما يتم استخدام الالوان لكل من هذه التفرعات وتزداد التفرعات دقة كلما اقتربنا من نهايتها مع ضرورة احاطة الافكار الرئيسية بالدوائر لتكون واضحة او ملفتة للنظر وفي

النهاية نحصل على شجرة تمثل جميع اركان وجوانب الموضوع المدروس بشكل منظم ومتسلسل (خلوي،٢٠١٣،ص٧).

ويعالج العقل المعلومات البصرية اسرع من غيرها فالخرائط الذهنية اداة للدراسة فهي فعالة للمتعلمين باي مستوى لانها تنظم المعلومات بشكل بصري وبذلك تسهل فهم المفاهيم الصعبة فهي تساعد على فهم مادة التعلم عن طريق الارتباطات البصرية بين المفاهيم فضلا عن تطوير مهارات الاستدعاء بشكل افضل والعقل يمكن ان يخطط باستخدام الانترنت على نحو حدسي لانه سوف يعتمد على الخيال واطلاق العنان للجانب المبدع المستند الى بصيرة المتعلم الذي يشترك في عملية التعلم بشكل فعال فيمكن للمتعلم ان يغطي محتوى كبير عن طريق التلخيص الذي تتيحه الخرائط الذهنية كما جرب ذلك (مارتن لوثر كينج) حيث خطط لحل مشكلة معقدة على الانترنت واكتشف الروابط بين اجزاء هذه المشكلة وعن طريق الخيال توصل الى حل مبدع لها حيث تمكن من اتقان مادة التعلم لانه تعلمها باحساس بصري اكثر ومايمكنه ان يجعلك تسيطر على العناصر البصرية هو لون ونوع وحجم الخط فضلا عن امكانية تضمين الخريطة لبعض الصور فبامكان جانب الدماغ البصري معالجة الصور ب(٦٠,٠٠٠)مرة بسرعة عن غيرها من المعالجات فهي تجعل التعلم ماديا واكثرحيوية وبروزا عن طريق تحفيز المناطق المسؤولة عن الجوانب البصرية في الدماغ(King,2016,p1-9).

ومن الملاحظ ان العادات العقلية تتضح لدى الطلبة في كل مايمكن ان يفعلوه سواء كانت عادات عقلية سلبية اوضعيفة او العكس وكل ذلك يؤثر سلبيا او ايجابيا في عملية التعلم وعليه فعادات العقل المنتجة من المفضل ان تكون محور عملية التعلم فلا فائدة من تعلم محتوى المنهج بدون تعلم السعي للمثابرة على تحقيق الحد الاقصى من الكفاءة في الاداء فضلا عن التاني والابتعاد عن الاندفاع في العمل فاكتساب المعلومات ليس الهدف الاسمى لعملية التعلم بل اكتساب العادات العقلية الايجابية هي التي تساعد في تحقيق التعلم واكتساب اي خبرة سوف يحتاجونها في المستقبل فالعادات العقلية هي حجر الاساس لجميع انواع التعلم(احمد،٢٠١٦،ص١-٦).

ومما سبق نستنتج وجود عقل ناضج يقابله عقل بدائي ، فالاول يطوع الاشياء وينتج اما الثاني فهو متمسك بالماضي وفاشل في التعامل مع المحيط فهو لايستنبط ولايحاجج

ولايتقدم اويتاخر وعليه لابد ان يوازن الانسان بين القيم الاخلاقية والعقل المنفعي في كل مايخص شؤونه او شؤون الاخرين (العناني،٢٠١٠،ص١-٢)، وهنا لابد للعقل البشري ان يدرك اهمية القيم الاخلاقية التي نادت بها جميع الاديان في انتاجه لمختلف الاطاريح (التميمي،٢٠١٦،ص١) ، ويجب ان ندرك بان التطور الذي حصل في المجتمعات المتقدمة هو بسبب احترام العقل المفكر المنتج والمبدع لذا يجب ان نقي عقولنا من حالة السبات التي تعاني منها المجتمعات المتخلفة (محمد،٢٠١٦،ص١).

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تحقيق مايأتي :

١- بناء مقياس عادات العقل المنتجة لطلبة السادس اعدادي.

٢- بناء مقياس الخرائط الذهنية لطلبة السادس اعدادي.

٣- التعرف على مستوى عادات العقل المنتجة لدى طلبةالسادس اعدادي لكلا الفرعين العلمي والادبي.

٤- المقارنة بين استخدام العادات العقلية المنتجة للفرعين العلمي والادبي للسادس اعدادي .

٥- التعرف على معدل استخدام الخرائط الذهنية لطلبة السادس اعدادي للفرعين العلمي والادبي .

٦- المقارنة بين استخدام الخرائط الذهنية لكل من الفرعين العلمي والادبي للسادس اعدادي .

٧- التعرف على العلاقة بين عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي لطلبة السادس اعدادي لكلا الفرعين العلمي والادبي .

حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بطلبة الصف السادس اعدادي لكلا الفرعين العلمي والادبي للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) حيث بلغ مجتمع البحث (٨٧) اعدادية وثانوية لجانب

الكرخ من مدينة بغداد وكانت العينة (١٠٠٠) طالب وطالبة وبواقع (٥٠٠) طالب وطالبة للفرع العلمي و (٥٠٠) طالب وطالبة للفرع الادبي .

تحديد المصطلحات :

ستقوم الباحثة بتعريف كل من المصطلحات الاتية : العادات العقلية ، العادات العقلية المنتجة، الخرائط الذهنية.

العادات العقلية : عرفها كوستا وكاليك (Costa&Kallick,2003) على انها " مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول التي يمتلكها الطالب وتعني اننا نفضل نمطا من السلوكيات الفكرية عن غيره من الانماط لذا فهي تعني ضمنيا صنع اختيارات او تفضيلات حول اي الانماط التي ينبغي استخدامها في وقت معين دون غيره من الانماط وتدعو هذه الانماط الى التامل في تأثيرات استخدامها وتقييمها وتعديلها والتقدم نحو تطبيقات مستقبلية " (Costa&Kallick,2003,p1)

عادات العقل المنتجة (Mind of Habits Productive) : عرفها (احمد ،٢٠١٦) على انها " الوعي بالذات وضبطها والوعي بالتفكير وضبطه والوعي بالارادة الذاتية وضبطها فضلا عن ضبط الاداء" (احمد ،٢٠٠١٦،ص١-٦)

اما الخرائط الذهنية (Mind Maps) فقد عرفها (ابراهيم،٢٠١٤) بانها "رسم توضيحي له فكرة رئيسية بالمنتصف وتنقسم منه فروع اخرى من الافكار الفرعية وتعتمد على ربط الافكار ذات الصلة مع بعضها البعض لسهولة تذكرها وسهولة تحليل الموضوع ككل "(ابراهيم ،٢٠١٤،ص١).

وقد تم تبني التعاريف السابقة من الباحثة لانها الاكثر شمولا ودقة ووضوحا في تناول المفاهيم الاساسية للبحث الحالي .

الاطار النظري:

عادات العقل المنتجة Mind Of Habits Productive:

من الامور التي يعتقد بها (مارزانو واخرون ،١٩٩٩) هي كون العادات العقلية تعمل على التأثير في كل شيئ تقوم بعمله ، فالعادات العقلية الضعيفة تؤدي الى تعلم ضعيف والعكس صحيح ومن اجل اكتساب العادات العقلية المناسبة لابد من تهيئة المواقف والانشطة التي تجعل الطالب يمارس هذه العادات من اجل التوصل الى توظيف المعلومات الجديدة في مواقف الحياة ومشكلاتها المختلفة وعليه فان نموذج مارزانو يعتمد على استخدام الخرائط المعرفية والمخططات الهرمية والصور او الرسوم في عرض الافكار الرئيسية والمفاهيم الخاصة بالموضوع في بداية الدرس من اجل ابراز الافكار الاساسية للموضوع وصيانة انشطة تعليمية ومهام تعليمية تجعل دور المتعلم فعال في العملية التعليمية من اجل تحقيق الاهداف المرسومة فضلا عن تنوع الانشطة التعليمية لممارسة مختلف مهارات التفكير واكتساب العادات العقلية المطلوبة والتدريب على صقل المفاهيم المطروحة .

كما يجب ان يتدرب الطالب على استخدام العادات العقلية عن طريق استخدام المعلومات السابقة في الدروس الحالية والاتصاف بالمثابرة والابتعاد عن التهور والاندفاع في اصدار اي حكم او اتخاذ اي قرار فضلا عن الاسهام مع الزملاء في طرح التساؤلات حول المعلومات غير المعرفة واستخدام التفكير التبادلي والعمل على عرض المواقف المجتمعية والدراسية ومختلف المشكلات سواء كانت اجتماعية او شخصية او دراسية لانها اداة التنمية الرئيسية وتعزيز العادات العقلية المرتبطة بالشعور بالاطمئنان والتوافق الاجتماعي .

وان استخدام نموذج مارزانو يعني بالتاكيد على تعميق المعرفة عن طريق التدريب على الانشطة العقلية مثل الاستقراء والمقارنة والاستنباط والتحليل والتجريد والتصنيف وتحليل الاخطاء والتاكيد على البعد الخامس المعني بالعادات العقلية المنتجة عن طريق مقابلة الاختيارات البديلة وترتيب الاولويات والتنبؤ بالنتائج من اجل تنمية الاستيعاب المفاهيمي

وبالتالي تطوير العادات العقلية (فتح الله ،٢٠١٠،ص٥-٦) وقد صنف مارزانو واخرون في عام (٢٠٠٣) مكونات البعد الخامس بعادات العقل المنتجة الى منفتح العقل وعلى وعي بالتفكير وتقويم فاعلية الافعال ورفع حدود المعرفة والقدرات وتوسيعها وادماجها بشكل مكثف بالمهام (فتح الله،٢٠١٠،ص٧-٨).

ولقد قام مارزانو سنة (١٩٩٢) بتصنيف العادات العقلية المنتجة كما ياتي :

١- التنظيم الذاتي (Self Regulation) : من خلال مهارة ادراك التفكير الذاتي ومهارة التخطيط ومهارة ادراك المصادر اللازمة ومهارة الحساسية تجاه التغذية الراجعة ومهارة تقييم فاعلية العمل .

٢- التفكير الناقد (Critical Thinking) : ويتضمن الالتزام بالبحث عن الدقة والبحث عن الوضوح والتفتح العقلي ومقاومة التهور واتخاذ المواقف والدفاع عنها والحساسية تجاه الاخرين .

٣- التفكير الابداعي (Creative Thinking) : ويتضمن الانخراط بقوة في المهمات حتى عندما لاتكون الاجابات او الحلول واضحة وتوسيع حدود المعرفة والقدرات وتوليد معايير التقييم الخاصة والثقة بها والمحافظة عليها وتوليد طرق جديدة في النظر خارج نطاق المعايير السائدة (فتح الله ،٢٠١٠،ص٢) .

وقد قدم كوستا وكاليك سنة (٢٠٠٠) قائمة بست عشرة عادة عقلية هي المثابرة والتحكم بالتهور والاصغاء بتفهم والتفكير بمرونة والتفكير حول التفكير والكفاح من اجل الدقة والتساؤل وطرح المشكلات وتطبيق المعارف السابقة على اوضاع جديدة والتفكير والتواصل بوضوح ودقة وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس والاتيان بالجديد والاستجابة بدهشة ورهبة والاقدام على مخاطر مسؤولة وايجاد الدعابة والتفكير التبادلي والاستعداد الدائم للتعلم المستمر (فتح الله،٢٠١٠،ص٩) .

صفات من يمتلكون العادات العقلية :

لقد وجد كل من كوستا وكاليك سنة (٢٠٠٠) ان العادات العقلية تتجاوز الفروع المعرفية التقليدية المعروفة وهي تسري وتنطبق بصورة متساوية لجميع الاعمار فحل مشكلة توزيع المياه يختلف عن حل مشكلة النفايات وتحليل البيانات الاحصائية يختلف عن تحليل قصيدة ما الا انه على الرغم من ذلك نجد ان اصحاب العادات العقلية يتشابهون في السمات التي يمتلكونها ومن هذه السمات الميول الفكرية ، حيث يميل صاحب العادات العقلية بشكل شديد الى حل المشكلات التي تصادفه وتصادف الاخرين على حد سواء فضلا عن المشاركة الاجتماعية وابداء الرأي حيث يميلون الى استخدام ماهو متاح من الموارد الممكنة لايجاد الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة المطروحة ومن ثم الالتزام بالتفكير العميق من اجل تحقيق الاهداف الفكرية فضلا عن الحساسية المعرفية من اجل تحقيق التفكير الفعال والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب ومن الجدير بالذكر انه لولا هذه القدرة ماكان هناك التزام وميول وحساسية فكرية ، فالقدرة تتيح امكانية المقارنة ورؤية الفروق والاختلافات بين الكائنات والافكار واستخدام الفئات لتصنيف الحقائق واعداد الحجج المنطقية من اجل اقناع الاخرين ومن اجل تحفيز هذه القدرة الفكرية يحتاج التلميذ الى التحفيز والتوجيه المستمر من قبل ذوي العادات العقلية ويمتلك صاحب العادات العقلية القيمة التي تكون نتاج نقد الخبراء للتفكير المستخدم مع عدم اهمال وجهات النظر المعارضة (ابو الحاج،٢٠١٢،ص٣).

وفيما ياتي استعراض لمكونات العادات العقلية المنتجة من وجهة نظر (مارزانو ،١٩٩٢):

١- التفكير الناقد :

يعد نوعا مركبا من التفكير ويرتبط بمجموعة من السلوكيات المختلفة في المواقف او الاوضاع ويتداخل مع المنطق ونظرية المعرفة وحل المشكلة والتعلم ويجد جون ديوي في كتابه (كيف تفكر) بانه " التمهل في اعطاء الاحكام وتعليقها لحين التحقق من الامر" (Dewey,1982) ن اما بياجيه فيجد الباحثون ان التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد لديه

(Meyer,1991) ومن الضروري معرفة ان من مكونات التفكير الناقد العملية التي يتم من خلالها صياغة التعميمات والتفكر في البدائل وارجاء الحكم لحين توفر الادلة المناسبة ويعتمد التفكير الناقد على التحقق من مصداقية المعلومات والادعاءات والتعرف على الافتراضات الضمنية والمغالطات المنطقية ومايعتري مسار عملية الاستدلال من تناقض في المقدمات او الوقائع ومحاولة تجنب الاخطاء الشائعة في الاستدلال عن مختلف المواضيع وفصل التفكير المنطقي عن العاطفي ، ويجد هارندك (Harnadek,1976) ان كل انسان قادر على ان تتاح له فرصة لممارسة التفكير الناقد بشكل فعلي كما اننا لابد ان نعترف بتضمن التفكير الناقد عناصر من العواطف والاحكام الشخصية فمن الصعب الفصل بينها وبين مكونات الشخصية ووجد ماير (Meyer,1991) ان التفكير الناقد يحتوي على بعد معرفي وبعد عاطفي ويميز البعد المعرفي حاجة الانسان لمنظور تحليلي ينطلق منه ويميز البعد العاطفي وجود الاتجاهات لدى الانسان وحاجته لاصدار الاحكام واستمتاعه عند معالجته للمسائل المتشابكة (معوض،٢٠١٣،ص١-٥).

ومن خصائص التفكير الناقد هي وضوح المعطيات والصحة والدقة والقدرة على الربط والعمق والاتساع والمنطق (العاجيب،٢٠١٦،ص١-٢)،وان التفكير الناقد يعد "نشاطا عقليا متأملا وهادفا يقوم على الحجج المنطقية وغايته الوصول الى احكام صادقة وفقا لمعايير مقبولة ويتألف من مجموعة من المهارات تسنخدم منفردة او متجمعة وتصنف ضمن ثلاث فئات هي التحليل والتركيب والتقويم "

مكونات التفكير الناقد :

يتكون من عدة افعال اهمها تقويم الادلة وبناء المعايير للحكم والاستنتاج والتعليل والاستنباط والتعرف على الافتراضات وتحليل الاسباب والافكار واخذ بنظر الاعتبار جميع الاحتمالات والاستناد الى العقل وليس الانفعال والاهتمام بتفسيرات الاخرين وارائهم والبحث عن الحقيقة واصدار الاحكام .

ومما لاشك فيه ان التفكير الناقد هو روح الابتكار فهو ينمي لدى الطالب القدرة على فحص وتقييم المعلومات والحكم عليها وتفسيرها وبامكان اي فرد ان يكون صاحب تفكير ناقد طالما استند الى مهارات التفكير الناقد ومنها القدرة على استيعاب جميع الافتراضات والاستدلال وتحديد درجة البراهين والمنطق وغيرها (العجمي ، ٢٠١١، ص١-٢).

٢- التفكير الابداعي Creative Thinking :

عرفه ميدر (Meader,199) بانه " نمط تفكيري مكون من عنصرين هما التفكير المتقارب الذي يتضمن انتاج معلومات صحيحة ومحددا مسبقا او متفق عليها حيث تتدنى الحرية في هذا النشاط الذهني اما التفكير التباعدي فهو يستخدم لتوليد وانتاج واستلهام الافكار المختلفة والمعلومات الجديدة في انتاج اشياء جديدة اعتمادا على الخبرات المعرفية (عرفات،٢٠١٠،ص١-٥)، ويجد فرتهايمر (Wertheimer) ان بداية نشاط التفكير الابداعي يكون على هيئة مشكلة تمثل جانبا غير مكتمل بشكل او باخر حيث يقوم الفرد باخذ الكل بنظر الاعتبار مع علاقة التفاصيل بعضها ببعض والفكرة الابداعية لدى فرتهايمر هي التي تحدث بعد الاستبصار او بعد فترة الحضانة وهي نتيجة الحدس وليست نتيجة السير المنطقي للعلاقات (روشكا،١٩٨٩) ، اما وجهة النظر المعرفية فتجد ان التفكير الابداعي هو نتيجة القدرة على دمج المعلومات بعد تجميعها وتشكيلها ومن ثم القدرة على التحكم فيها وهو نتيجة الاثراء الفكري (قطامي،٢٠٠١) ، كما تعد العملية الابداعية عملية دينامية تبدا من مرحلة توليد الافكار بعد الاستناد الى الخبرات السابقة والاعتماد بشكل كبير على البحث في المخزون المعرفي وتذكر تفاصيله والاستناد الى الاعتماد على عمليتي البحث والتعديل اللتان تعدان من اهم عناصر العملية الابداعية (غانم،٢٠٠٤) ، وتدأ عملية الابداع بمرحلة تكوين الفرضية ومن ثم اختبار الفرضية واخيرا مرحلة التوصل الى النتائج (الطيطي،٢٠٠١)

بينما يجد ولاس وماركسبري (Wallas&Marksbery) ان العملية الابداعية تعتمد على مرحلة الاعداد او التحضير ومرحلة الكمون ومرحلة الاشراق ومرحلة التحقيق اما تايلور(Taylor,1959) فيجد ان الابداع على خمسة مستويات هي الابداع التعبيري والمنتج

والابتكاري والتجديدي والتخيلي (غانم،٢٠٠٤) ومما سبق يمكن ان نستنتج ان من العلماء الذين فسروا سيكلوجية الابداع هو فرويد الذي اعتبره تسامي او اعلاء للغرائز المكبوتة والتي تحدث بسبب الصراع بين مكونات الشخصية ويظهر الابداع في احلام اليقظة والتخيل ولعب الاطفال اما التحليل النفسي الحديث فيركز على ماقبل الشعور وهو الحدس وما له من دور في العملية الابداعية والذي يعد حكما او استنتاجا لايبنى على المنطق انما على العمليات اللاشعورية وعليه يمكن ان نقسم المبدعين الى (مناطقة) مثل انشتاين و(حدسيون) مثل نيوتن وتتفق الباحثة مع الاتجاه الحدسي في تفسير السلوك الابداعي فللحدس اهمية في اكمال الجانب الناقص من الخبرة بشكل غير مألوف وجديد بينما تؤدي الحلول المنطقية الى مانحن معتادون على القيام به (السيد،١٩٧١).

٣- تنظيم الذات : ان التنظيم الذاتي للتعلم يعد "القدرة على اكتساب استراتيجيات وطرق جديدة وتطويرها لتساعده في عملية التعلم واكتساب المعرفة بما يعود بالفوائد الاكاديمية والاجتماعية ويشتمل على عنصرين هما : تنظيم المعارف والخبرات لتخدم المتعلم في مواقف التعلم الجديدة وجهده الذي يبذله لاكتساب طرق جديدة مع النية الصادقة والرغبة في التعلم "(جابر واخرون،٢٠١٤،ص٥٠٦)، وقد عرف ليندر وهاريس (Linder&Harris,1993) المتعلم المنظم ذاتيا بأنه " الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وماوراءالمعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية " وتم وضع عدة اسس للتنظيم الذاتي للتعلم وهي : المعتقدات المعرفية والدافعية وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والحساسية للموقف والضبط البيئي وتظهر اهمية التنظيم الذاتي للتعلم في مساعدة الطالب في تنمية القدرة على التعلم مدى الحياة وهو اهم هدف تربوي نسعى لتحقيقه لانه يركز على شخصية المتعلم وتطويرها (Linder&Harris,1993) كما ابرز ذلك روزندال واخرون (Rozendaal etal,2003) باعتبار التنظيم الذاتي للتعلم من ابرز الحلول لتحقيق جودة التعلم المنشودة كذلك تعزيز القدرة على التمييز بين ماتم تعلمه جيدا وما تم تعلمه باقل جودة ووفق ذلك يتم تنظيم المادة الدراسية بشكل فعال يؤدي الى التفوق الدراسي والحياتي ، ومن المحددات التي استندت اليها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا هي خاصية تنظيم الذات (Self-Regulation) التي ينفرد

بها الانسان عن طريق اعادة ترتيب المتغيرات التي تحيط به او المتغيرات البيئية وان التنظيم الذاتي للتعلم ينحصر بين المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية وهي محددات متشابكة كما يوجد نوع اخر من التنظيم الذاتي هو التنظيم الذاتي المستتر او الضمني وهو يعتمد على تنظيم العوامل الشخصية للمتعلم ويعني الاستناد الى المراقبة الذاتية مع تكييف النواحي الوجدانية فضلا عن المعرفية كاستخدام التخيل في استرجاع بعض المعلومات المهمة في حل الموقف المشكل ومن الجدير بالذكر ان التنظيم الذاتي يحتوي على ثلاثة عمليات هي : الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي ورد الفعل الذاتي اما مراحل التنظيم الذاتي للتعلم فتتلخص بوضع الاهداف والتخطيط والتنشيط للمعرفة الخاصة بالمحتوى السابق وتنشيط المعرفة الميتامعرفية اما المرحلة الثانية فهي الوعي الميتامعرفي ومراقبة المعرفة والمرحلة الثالثة هي اختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير والمرحلة الرابعة التي تعتمد على الاحكام المعرفية كرد فعل بعد التأمل ، ومن المهم في عملية التنظيم الذاتي للتعلم ان يعمل الطالب على تنشيط الدافعية ومن ثم تنشيط السلوك والسياق الذي يتم فيه التعلم كالسياق الاجتماعي المتمثل بالاقران والمعلمين والاسرة وغير ذلك من سياقات معرفية او بيئية وضرورة وجود المراقبة التي تعني الوعي بالمظاهر المختلفة سواء كانت معرفية او دافعية من اجل حصول عملية التقييم المستمر للسلوك التعليمي (الحسينان، ٢٠١٠،ص١-٥٢).

وقد اشارت دراسة عبد السلام (٢٠٠٨) الى مكونات تنظيم الذات وهي : اعداد الاهداف وتعزيز الذات والمراقبة المستمرة للذات وتقييم الذات واشارت دراسة (Bandura,1991) الى ان مكونات الذات هي : ملاحظة الذات وتقييمها وتعزيزها في حين اشارت دراسة (Margues etal,2005) الى وجود خمسة عوامل في الذات هي : السلوك الايجابي الذي يكون عبارة عن النشاط الهادف لحل المشكلة والاحساس بالمشاعر الايجابية وتجنب المشاعر السلبية والقدرة على التحكم الذاتي الداخلي للمزاج والتعبير عن الحاجات والمشاعر وتأكيد الذات والثقة بالنفس والاستقلالية وايجاد السلوكيات البديلة (عبد السلام ،٢٠٠٨،ص٥) .

مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المدارس الاعدادية والثانوية التابعة لجانب الكرخ من بغداد للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) حيث بلغ عدد المدارس (٨٧) مدرسة اعدادية وثانوية كما موضح في الجدول رقم (١)

جدول (١)

مجتمع البحث المتكون من المدارس الثانوية والاعدادية في جانب الكرخ الاولى من بغداد

ت	المدرسة	ت	المدرسة
١	اعدادية المأمون للبنات	٤٥	اعدادية الكاظمية
٢	اعدادية حطين للبنات	٤٦	ثانوية الكوثر
٣	اعدادية الكندي	٤٧	ثانوية العطيفية
٤	اعدادية اليرموك	٤٨	اعدادية المعتصم للبنات
٥	ثانوية الكفاح العربي	٤٩	ثانوية الامل
٦	ثانوية المتميزات للبنات	٥٠	ثانوية البلاد
٧	ثانوية الرسالة للبنات	٥١	ثانوية التاجي
٨	اعدادية بغداد للبنات	٥٢	ثانوية الجواهري
٩	اعدادية الفرات للبنين	٥٣	ثانوية المقداد
١٠	ثانوية الينبوع	٥٤	ثانوية قطر للبنات
١١	ثانوية النضال	٥٥	اعدادية الحرية للبنات
١٢	ثانوية الحارثية للبنات	٥٦	ثانوة التضحية للبنات
١٣	اعدادية المستقبل للبنات	٥٧	اعدادية الزهور
١٤	اعدادية السيدية	٥٨	ثانوية الامام علي (ع) للبنين
١٥	ثانوية اغادير	٥٩	ثانوية احد للبنات
١٦	ثانوية تبوك	٦٠	ثانوية ام المؤمنين
١٧	ثانوية المعتصم للبنات	٦١	ثانوية الزوار للبنين

١٨	ثانوية رفيدة للبنات	٦٢	ثانوية الخلود للبنات
١٩	ثانوية زبيدة للبنات	٦٣	اعدادية اليمن
٢٠	اعدادية البوابة الشرقية	٦٤	ثانوية خولة بنت الازور
٢١	ثانوية الحريري	٦٥	ثانوية الحكمة للبنين
٢٢	اعدادية الاخلاص للبنات	٦٦	اعدادية الكرخ للبنات
٢٣	اعدادية الامل للبنات	٦٧	ثانوية عمر المختار للبنين
٢٤	ثانوية الاصيل	٦٨	ثانوية عتبة بن غزوان للبنات
٢٥	ثانوية شط العرب	٦٩	اعدادية العراق الجديد
٢٦	ثانوية الحسين للبنين	٧٠	اعدادية النصر للبنات
٢٧	ثاموية الزيتونة للبنات	٧١	ثانوية الشعلة للبنين
٢٨	اعدادية العامرية للبنين	٧٢	اعدادية النور للبنين
٢٩	اعدادية الخضراء للبنات	٧٣	ثانوية البيان للبنات
٣٠	اعدادية القدس للبنين	٧٤	ثانوية بدر الكبرى للبنين
٣١	ثانوية الجامعة للبنات	٧٥	ثانوية الانفال للبنات
٣٢	ثانوية المتميزات للبنات	٧٦	اعدادية المثنى للبنين
٣٣	اعدادية اجنادين للبنات	٧٧	ثانوية ابو غريب للبنين
٣٤	اعدادية الخضراء للبنين	٧٨	ثانوية الشيخ ضاري
٣٥	ثانوية السياب للبنات	٧٩	ثانوية حماه
٣٦	اعدادية الفاروق للبنات	٨٠	اعدادية المحمودية للبنين
٣٧	ثانوية الميساء للبنات	٨١	اعدادية المحمودية للبنات
٣٨	ثانوية النهرين	٨٢	ثانوية الانوار
٣٩	ثانوية المعينات للبنين	٨٣	ثانوية الجولان
٤٠	اعدادية نبوخذ نصر	٨٤	ثانوية الطارمية
٤١	ثانوية الامال للبنات	٨٥	ثانوية الهدى للبنات
٤٢	ثانوية فاطمة الزهراء (ع)	٨٦	ثانوية الصديق

	للبنات		
٤٣	ثانوية العقيدة للبنات	٨٧	ثانوية الخورنق
٤٤	ثانوية النورين		

عينة البحث : تكونت عينة البحث من (١٠٠٠) طالب وطالبة من طلبة السادس اعدادي للفرعين الادبي والعلمي وبواقع (٥٠٠) طالب وطالبة للفرع العلمي و(٥٠٠) طالب وطالبة للفرع الادبي وكما موضح في الجدول (٢) .

جدول (٢)

عينة البحث من طلبة السادس اعدادي لكلا الفرعين العلمي والادبي

ت	مدارس الذكور	العدد	ت	مدارس الاناث	العدد
١	اعدادية الفرات	٥٠	١١	اعدادية المأمون	٥٠
٢	ثانوية الحسين (ع)	٥٠	١٢	اعدادية حطين	٥٠
٣	اعدادية العامرية	٥٠	١٣	ثانوية المتميزات	٥٠
٤	اعدادية القدس	٥٠	١٤	ثانوية الرسالة	٥٠
٥	اعدادية الخضراء	٥٠	١٥	اعدادية بغداد	٥٠
٦	ثانوية المعينات	٥٠	١٦	ثانوية الحارثية	٥٠
٧	ثانوية الامام علي (ع)	٥٠	١٧	اعدادية المستقبل	٥٠
٨	ثانوية الزوار	٥٠	١٨	ثانوية المعتصم	٥٠
٩	ثانوية الحكمة	٥٠	١٩	ثانوية رفيدة	٥٠

١٠	ثانوية عمر المختار	٥٠	٢٠	ثانوية زبيدة	٥٠
المجموع		٥٠٠	المجموع		٥٠٠

ومن اجل تحقيق اهداف البحث الحالي في التعرف على مستوى استخدام العادات العقلية المنتجة وعلاقتها بالخرائط الذهنية للطلبة من كلا الفرعين الادبي والعلمي للصف السادس اعدادي كان لابد من بناء مقياس العادات العقلية المنتجة ومقياس الخرائط الذهنية حيث قامت الباحثة بالخطوات الاتية لبنائه :

أ- جمع الفقرات لمقياس العادات العقلية المنتجة ومقياس الخرائط الذهنية :

قامت الباحثة بجمع فقرات المقياس الخاص بالعادات العقلية المنتجة من خلال الاطلاع على الدراسات الاتية (فتح الله ،٢٠١٠) و(القحطاني ،٢٠١٤)و (سعيد،٢٠١٤) و(عراقي،٢٠٠٧) و(شريف،٢٠١١) وقد تكون المقياس من (٤٠) فقرة بصيغته المبدئية* وقد قامت الباحثة باعادة صياغة فقرات المقياس بشكل يجعلها اكثر وضوحا ودقة بعد ان اطلعت على المقاييس الخاصة بالعادات العقلية المنتجة للدراسات المطروقة اعلاه وقامت الباحثة بجمع فقرات مقياس الخرائط الذهنية من دراسة (الدويكات،٢٠١٦) ودراسة (ابراهيم،٢٠١٤) ودراسة (الصبي،٢٠٠٨) ودراسة (خلوي،٢٠١٣) ودراسة (طه،٢٠١٧) ودراسة بوزان(Buzan,2014) ودراسة (Wilson,2017) ودراسة (King,2016) ودراسة (Quillion&Collins,2017) وعليه فقد تكون مقياس الخرائط الذهنية من (٢٠) فقرة بصيغته المبدئية *.

ب-اعداد تعليمات مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية :

قامت الباحثة بكتابة تعليمات مقياس عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية بشكل واضح ودقيق وبعيد عن الاسهاب فضلا عن التنويه بعدم ذكر الاسم اثناء الاجابة وان الغاية هي الحصول على معلومات صادقة وصحيحة مع ضمان سرية الاجابة ، وقد تكونت العينة

الاستطلاعية الاولى من (٣٠) طالب وطالبة من كلا الفرعين العلمي والادبي للصف السادس اعدادي وكما موضح في جدول (٣) والغاية من هذا التطبيق هو التعرف على وضوح ودقة الفقرات والتعرف على

- انظر ملحق (١)
- انظر ملحق (٢)

الزمن المستغرق للاجابة وعليه كانت الفقرات واضحة للمفحوصين وكان الوقت المستغرق للاجابة متراوح بين (١٠-٢٠) دقيقة وبمعدل (١٥) دقيقة للاجابة عن مقياس عادات العقل المنتجة ، اما الوقت المستغرق للاجابة عن مقياس الخرائط الذهنية فقد تراوح بين (٥-١٥) دقيقة وبمعدل (١٠) دقائق للاجابة عن المقياس .

جدول (٣)

العينة الاستطلاعية الاولى

المدرسة		عدد طلبة السادس علمي	عدد طلبة السادس ادبي
ثانوية الشعلة للبنين		٥	٥
ثانوية البيان للبنات		٥	٥
اعدادية المثنى للبنين		٥	٥
المجموع	٣٠	١٥	١٥

الصدق الظاهري لمقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية :

يعد الصدق الظاهري من الخصائص السايكومترية المهمة لبناء اي مقياس لذلك لابد ان نتعرف على مدى قياس الخاصية التي اعد المقياس لغرض قياسها (Ebel,1972,p552) وعليه لابد ان يتفق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس عادات العقل المنتجة وانطلاقا من ذلك تم تقديم الفقرات لعشرة محكمين مختصين بمجال التربية وعلم النفس * للتعرف على

مدى صلاحية فقرات كل من مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية حيث تم اطلاعهم على اهداف البحث والتعاريف النظرية والفئة العمرية لعينة البحث من اجل الاستبقاء على الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق وكانت نسبة الموافقة على الفقرات متراوحة مابين (٨٠-١٠٠) لمقياس عادات العقل المنتجة كما موضح في جدول (٤) و(٨٥-١٠٠) لمقياس الخرائط الذهنية حيث لم تحذف اي فقرة من فقرات كلا المقياسين وبذلك كان عدد الفقرات الخاصة بمقياس عادات العقل المنتجة (٤٠)فقرة* وعدد فقرات مقياس الخرائط الذهنية (٢٠) * فقرة بعد اجراء الصدق الظاهري لكل منهما .

الصدق التميزي لفقرات مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية :

ان الغاية من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات التي تميز بين الطلبة الذين يمتلكون الصفة التي يقيسها المقياس بشكل عال والطلبة الذين يمتلكون حدا واطئا من نفس الصفة (Ahman,1970,p218) ولذلك تم تطبيق المقياسين على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة من الصف السادس اعدادي كما موضح في جدول (٥)

جدول(٥)

عينة الصدق التمييزي لفقرات مقياس عادات العقل المنتجة ومقياس الخرائط الذهنية موزعة على وفق متغير التخصص .

ت	المدرسة	عدد طلبة السادس علمي	عدد طلبة السادس ادبي
١	ثانوية ابو غريب للبنين	٢٠	٢٠
٢	اعدادية المحمودية للبنات	٢٠	٢٠
٣	ثانوية بدر الكبرى للبنين	٢٠	٢٠
٤	ثانوية البيان للبنات	٢٠	٢٠
٥	ثانوية الزوار للبنين	٢٠	٢٠
مج		١٠٠	١٠٠

ومن اجل اجراء الصدق التمييزي للفقرات تم ترتيب درجات المفحوصين على مقياس العادات العقلية المنتجة والخرائط الذهنية تنازليا واختيار (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات على المقياسين وعليه فقد بلغ عدد استمارات المجموعة العليا (٥٤) استمارة كذلك عدد استمارات المجموعة الدنيا وقد تراوحت درجات الطلبة في المجموعة العليا مابين (١٨٤- ١٤٠) وتراوحت درجات الطلبة في المجموعة الدنيا مابين (١١٥ - ٤٥) لمقياس عادات العقل المنتجة وتراوحت درجات الطلبة في المجموعة العليا لمقياس الخرائط الذهنية مابين (٨٨- ٧٨) والمجموعة الدنيا مابين (٤٣ - ٢٩) وعليه فقد قامت الباحثة بايجاد القوة التمييزية لكل فقرة في المقياسين عن طريق طرح عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة الدنيا من عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة العليا وقسمة الناتج على عدد افراد المجموعة العليا او الدنيا (Allen&Yen,1979,p122) حيث اعتبرت الباحثة الطالب الذي يختار البديل الثالث (ينطبق على بدرجة متوسطة) فاعلى هو البديل الصحيح وما دون ذلك هو البديل الخاطئ لكلا المقياسين ، وقد دلت النتائج على تمييز جميع فقرات مقياس عادات العقل المنتجة على وفق معيار (ألن) (Allen) حيث اشار الى تمييز الفقرة التي تحصل على (٠,٣٠) درجة فأعلى عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجدول (٦) يوضح ذلك

كذلك دلت النتائج على تمييز جميع فقرات مقياس الخرائط الذهنية على وفق معيار (ألن) (Allen) حيث كانت القوة التمييزية اعلى من (٠,٣٠) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما موضح في جدول (٧) .

جدول (٦)

القوة التمييزية لفقرات مقياس عادات العقل المنتجة وفقا لطريقة العينتين المتطرفتين .

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	٠,٤٣	١٥	٠,٣٤	٢٩	٠,٤٢
٢	٠,٥٢	١٦	٠,٦٥	٣٠	٠,٦٥
٣	٠,٣٨	١٧	٠,٥٥	٣١	٠,٦٧
٤	٠,٦٦	١٨	٠,٤١	٣٢	٠,٤٥
٥	٠,٣٣	١٩	٠,٥١	٣٣	٠,٣٦
٦	٠,٧٦	٢٠	٠,٦٣	٣٤	٠,٤٩
٧	٠,٣٤	٢١	٠,٥٩	٣٥	٠,٥٤
٨	٠,٥٦	٢٢	٠,٦٤	٣٦	٠,٥٧
٩	٠,٤٤	٢٣	٠,٧٧	٣٧	٠,٦٩
١٠	٠,٣٧	٢٤	٠,٤٩	٣٨	٠,٧٢
١١	٠,٥٤	٢٥	٠,٣٨	٣٩	٠,٦٥
١٢	٠,٣١	٢٦	٠,٦٨	٤٠	٠,٥٨
١٣	٠,٥٤	٢٧	٠,٣٣		
١٤	٠,٥٩	٢٨	٠,٤٨		

جدول (٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الخرائط الذهنية وفقا لطريقة العينتين المتطرفتين.

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	٠,٤٩	٨	٠,٤٥	١٥	٠,٤٣
٢	٠,٣٤	٩	٠,٦٧	١٦	٠,٧٦
٣	٠,٤٣	١٠	٠,٦١	١٧	٠,٣٩
٤	٠,٦٥	١١	٠,٣٣	١٨	٠,٥٥
٥	٠,٤٣	١٢	٠,٤١	١٩	٠,٦٨
٦	٠,٥٥	١٣	٠,٤٤	٢٠	٠,٥١
٧	٠,٣٢	١٤	٠,٦٥		

ثبات مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية :

قامت الباحثة بايجاد ثبات المقياسين عن طريق اجراء اعادة تطبيق المقياسين على نفس العينة بعد فاصل زمني قدره (١٤) يوم (لندفل،١٩٦٨،ص٣٩٥-٣٩٦) حيث بلغ عدد افراد العينة التي تم تطبيق المقياسين عليها (١٠٠) طالب وطالبة من الصف السادس اعدادي موزعين وفق متغير التخصص كما موضح في جدول (٨) .

جدول (٨)

عينة ثبات مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية موزعة وفق متغير التخصص.

ت	المدرسة	علمي	ادبي	العدد
١	ثانوية الامال للبنات	٥	٥	١٠
٢	اعدادية العامرية للبنين	٥	٥	١٠
٣	ثانوية فاطمة الزهراء (ع) للبنات	٥	٥	١٠

٤	اعدادية القدس للبنين	٥	٥	١٠
٥	ثانوية العقيدة للبنات	٥	٥	١٠
٦	اعدادية الخضراء للبنين	٥	٥	١٠
٧	اعدادية المعتصم للبنات	٥	٥	١٠
٨	ثانوية المعينات للبنين	٥	٥	١٠
٩	ثانوية قطر للبنات	٥	٥	١٠
١٠	اعدادية الفرات للبنين	٥	٥	١٠
المجموع		٥٠	٥٠	١٠٠

وقد بلغ معامل ثبات مقياس عادات العقل المنتجة بعد ايجاد العلاقة بين التطبيق الاول والثاني باستخدام معادلة بيرسون (٠,٩٠) وبلغ معامل ثبات مقياس الخرائط الذهنية (٠,٨٩) ويعد ذلك مؤشرا على استقرار النتائج عبر الزمن حيث يعد المقياس ثابتا اذا ماتجاوز (٠,٨٥) وفقا لمعيار (لندفل،١٩٦٨،ص٣٩٦) .

تصحيح مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية :

يتكون المقياس الخاص بعادات العقل المنتجة من (٤٠) فقرة ويتكون مقياس الخرائط الذهنية من (٢٠) فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل هي ينطبق علي بدرجة قليلة جدا تقابلها درجة واحدة وتنطبق على بدرجة قليلة وتقابلها درجتان وتنطبق على بدرجة متوسطة وتقابلها ثلاث درجات وتنطبق علي بدرجة كبيرة وتقابلها اربع درجات وتنطبق على بدرجة كبيرة جدا وتقابلها خمسة درجات ويختار المفحوص بديلا واحدا من هذه البدائل لكل فقرة من فقرات المقياس ومجموع درجات البدائل المختارة تمثل درجة المفحوص على مقياس عادات العقل المنتجة ومقياس الخرائط الذهنية .

التطبيق النهائي :

قامت الباحثة بتطبيق كل من مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية على عينة من الطلبة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة وبواقع (٥٠٠) طالب وطالبة من الفرع العلمي

و (٥٠٠) طالب وطالبة من الفرع الادبي للصف السادس اعدادي للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) .

الوسائل الاحصائية :

استخدمت الباحثة المعادلات الاحصائية الاتية :

١- معادلة بيرسون لايجاد العلاقة بين التطبيق الاول والثاني من معامل الثبات .

٢- اختبار t-test لايجاد الفروق بين درجات الطلبة للفرعين العلمي والادبي واختبار t-test لعينة ومجتمع .

٣- معادلة التمييز الطرفي لايجاد قوة التمييز بين المجموعة العليا والدنيا لمقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية .

٤- تم استخدام معادلة معامل الارتباط المتعدد لايجاد العلاقة بين عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي .

٥- تم استخدام معادلة المتوسط الفرضي عن طريق مجموع اوزان التقديرات مقسوما على عددها مضروبا في عدد الفقرات (الكبيسي،١٩٨٧،ص١٢٠) .

النتائج :

قامت الباحثة ببناء كل من مقياسي عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية كما تم توضيح ذلك في اجراءات البحث وعليه تم تحقيق الهدف الاول والثاني من البحث الحالي اما الهدف الثالث فهو التعرف على مستوى عادات العقل المنتجة لدى طلبة السادس اعدادي لكلا الفرعين العلمي والادبي كما موضح في جدول (٩) .

جدول (٩)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة الصف السادس اعدادي من كلا الفرعين العلمي والادبي على مقياس عادات العقل المنتجة .

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة السادس اعدادي	١٠٠٠	٩٩٩	١٤٨	١٥,٨٨	١٢٠	٥٥,٧٨	١,٩٦	٠,٠٥

اما عن الهدف الرابع الذي يتركز في المقارنة بين الذكور والاناث في استخدام عادات العقل المنتجة فتتلخص نتائجه في جدول (١٠)

جدول (١٠)

المقارنة في استخدام العادات العقلية المنتجة لكل من الفرعين العلمي والادبي للصف السادس اعدادي .

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علمي	٥٠٠	١٥٨	١٢,٨١	١٢٠	١٨,٢٧	١,٩٦	٠,٠٥
ادبي	٥٠٠	١٣٩	١٨,٩٠				

اما الهدف الخامس فكان يتركز حول التعرف على معدل استخدام الخرائط الذهنية لطلبة السادس اعدادي من كلا الفرعين العلمي والادبي وكانت النتائج موضحة في جدول (١١) .

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة الصف السادس اعدادي من كلا الفرعين العلمي والادبي على مقياس الخرائط الذهنية .

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة السادس اعدادي	١٠٠٠	٩٩٩	٧٤	١٦,٣٢	٦٠	٢٧,١٣	١,٩٦	٠,٠٥

اما الهدف السادس فكان يتركز حول المقارنة في استخدام الخرائط الذهنية لكل من الفرعين العلمي والادبي وكانت نتائجه موضحة في جدول (١٢).

جدول (١٢)

المقارنة في استخدام الخرائط الذهنية لكل من الفرعين العلمي والادبي للصف السادس اعدادي .

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة

علمي	٥٠٠	٨٢	١١,٧٨	٦٠	١٤,٨١	١,٩٦	٠,٠٥
ادبي	٥٠٠	٦٦	٢١,٢٢				

اما الهدف السابع والاخير فيتلخص في التعرف على العلاقة بين عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي وكما موضحة في جدول (١٣).

جدول (١٣)

العلاقة بين عادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي .

العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط المتعدد
طلبة السادس اعدادي	١٠٠٠	٠,٧٩

مناقشة وتفسير النتائج :

ان استخدام طلبة السادس اعدادي لعادات العقل المنتجة والخرائط الذهنية كان اعلى من المتوسط الفرضي بقليل وهذا يعود الى قلة استخدام هذه العادات وهذه الخرائط ومنذ وقت مبكر من حياتهم وقلة اعتماد التعزيز الايجابي والسلبي كما تم توضيح ذلك في الاطار النظري لمارزونا الذي ايد عملية اكتساب هذه العادات عن طريق التعزيز بنوعيه وان من اسباب قلة استخدام العادات العقلية المنتجة هو استناد المدرس الى الفلسفة التربوية القائمة على اعتبار المتعلم متلق سلبي للمعلومات والابتعاد عن كل ما من شانه تنمية خيال الطالب وفكره عن طريق استخدام اساليب متنوعة في التدريس ونجد بان من الاسباب مايتعلق بتعطيل الخيال الذي من شانه القضاء على اية بادرة لاستخدام العادات العقلية المنتجة لان الخيال مهم في تشغيل العمليات العقلية على اختلاف انواعها .

كما ان ابتعاد المدرس عن هدف جعل الطالب منتج للمعرفة وليس متلق فقط يسترجع او يتذكر هذه المعرفة وابتعاد المدرس عن استخدام التحفيز بالتساؤلات

والتحديات المثيرة التي من شانها تنشيط العادات العقلية المنتجة وما يمكن ان تثيره هذه الاسئلة من استراتيجيات لمواجهة المشكلات الدراسية والحياتية وعدم تشجيع المدرس للمثابرة والابداع خاصة وان دراسة (عبد الوهاب وشريف ،٢٠١١) برهنت على وجود علاقة ايجابية بين عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي فضلا عن عدم توفير المدرس للمناخ الذي يتسم بالاستقرار الانفعالي كما وضحت ذلك دراسة (فتح الله، ٢٠٠٨) لان الشعور بالاطمئنان كفيل بجعل الطالب قادر على استثمار مالديه من امكانيات دون الخوف من الفشل الذي تزرعه الطرق التقليدية في التدريس فضلا عن السخرية من الحلول الجديدة او غير المعهودة مسبقا ويضاف الى ذلك مايعيشه الطالب من حالة قلق في هذه المرحلة الحساسة من عمره لانها الاساس في تقرير مصيره الدراسي والمهني مستقبلا .

كما تجد الباحثة ان من الصعوبة استخدام العادات العقلية المنتجة اذا ما اعتاد الطالب على اهمالها في المدرسة او البيت لان ذلك يكون فراغا معرفيا يشكل عائقا في استخدامها بشكل تلقائي عند مواجهة المشكلات ونفس وجهة النظر تصدق على استخدام الخرائط الذهنية حيث يكون العقل بمرور الوقت خارطة مختصرة للمفاهيم المدروسة وعن طريق التعزيز بنوعيه يتعلم فائدة استخدام الخرائط الذهنية في حياته وان عدم تشجيع المدرس على استخدام الطالب لاسلوب يختزل المعرفة المفصلة بالمعرفة الموجزة او استبدال الكلمات بالصور او برسمة معينة وبالتالي اعاقة تدفق الافكار او تنوعها واعاقة تحرير الطاقة العقلية الكامنة .

كما ان عدم تشجيع المدرس للطالب على استخدام الذاكرة الصورية في رسم الافكار واسترجاعها انما يعود عن جهل المدرس التقليدي والطالب باهمية الخرائط المعرفية في تحليل البيانات والتخطيط للمستقبل فعن طريق الخرائط الذهنية يتمكن الطالب من ربط الافكار بعضها ببعض وانشاء قاعدة كاملة للبيانات وتقصي الحلقات المفقودة فعن طريق الخرائط الذهنية يتم تنمية مهارتي الاستدلال والاستقراء اللذات

يعدان من اهم الوسائل العقلية في حل المشكلات الدراسية او الحياتية كما وضحت ذلك دراسة (الكركي،٢٠٠١) .

وقد تم التوصل في الهدف الرابع والسادس الى ان طلبة الفرع العلمي للسادس اعدادي اكثر استخداما للعادات العقلية المنتجة والخرائط المعرفية من الفرع الادبي وهذا يعود الى طبيعة المادة الدراسية التي يدرسونها من حيث كونها تخضع لانجاز الكل او لاشيئ اي ان جواب الطالب اما يكون صحيح او لايقبل منه اكثر من خضوع الدراسة الانسانية لذلك وللصرامة التي تفرضها طبيعة المواد الدراسية حيث تجعل الطالب يبحث في الطرق المختلفة للمذاكرة من اجل تحسين تحصيله الدراسي وخاصة مايتعلق بتعزيز الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى والذاكرة الصورية فضلا عن كون المشكلات التي تعرض في المناهج العلمية تتطلب من الدارس الممارسة الفعلية والمعالجة العملية من قبل الدارس بحيث يكون جزء حيوي من العملية التدريسية بينما تعرض المشكلات بشكل يتطلب حفظ الحلول وترديدها من الدارس اكثر من المساهمة في معالجتها في الاختصاص الادبي وعليه يدور الدارس في المستوى الاول من تصنيف بلوم وهو مستوى الحفظ بينما ينتقل الدارس في الاختصاص العلمي الى مستوى الفهم والتطبيق من مستويات بلوم وهي الارقى من مستوى الحفظ الذي يصر عليه المدرس التقليدي .

اما الهدف السابع والاخير فقد اظهرت النتيجة وجود علاقة قوية بين استخدام العادات العقلية المنتجة والخرائط الذهنية والتحصيل الدراسي لدى طلبة السادس اعدادي من كلا الفرعين العلمي والادبي وذلك يعود الى تحسين مستوى الاداء الدراسي لما تغرسه العادات العقلية المنتجة من قدرة على التفكير الابداعي والتفكير الناقد والقدرة على التنظيم الذاتي للتعلم فضلا عما يمكن ان يتحقق باستخدام الخرائط الذهنية من تكوين نظرة شاملة وادراك للعلاقات بين العناصر المدروسة وتدفق للافكار وتنوع والتوصل الى حلول للمشكلات الدراسية عن طريق عملية الادراك الكلي لعناصر

الموقف التعليمي وبذلك يزداد التحصيل الدراسي كلما تم استخدام العادات العقلية المنتجة والخرائط الذهنية .

التوصيات:

تجد الباحثة ان التوصيات الاتية ضرورية لتنمية عادات العقل المنتجة حيث يتوجب من المدرس مايأتي:

١- تسمية جميع الطلبة باسمائهم .
٢- التواصل البصري مع الطلبة .
٣- التحرك اقترابا وابتعادا عن الطلبة اثناء الشرح .
٤- تعزيز الاجابات السليمة وعدم الاستهزاء بغير السليمة .
٥- اتاحة الوقت اللازم للاجابة عن الاسئلة .
٦- تخطيط المهام التعليمية المطلوب تعلمها .
٧- تجزئة المهام المركبة او الصعبة الى مهام وخطوات صغيرة .
٨- تقديم التغذية الراجعة بعد انجاز كل مهمة من المهام .
٩- جعل المهام تتناسب مع حاجات وميول واهتمامات الطلبة .
١٠- تحفيز الطلبة على المثابرة وعدم الاستسلام للصعوبات .
١١- تعليم الطلبة التحكم في العواطف والتأني قبل اصدار الاحكام .
١٢- الاستماع للطلبة باهتمام واصغاء .
١٣- تعويد الطلبة على مرونة التفكير وتغيير الاداء عند وجود معلومات جديدة حول الموضوع .
١٤- تعويد الطلبة على ضبط الانشطة الذهنية ومراقبتها .
١٥- تحفيز الطلبة على طرح الاسئلة .
١٦- مساعدة الطلبة في ربط المعلومات الحديثة بالقديمة .
١٧- تعليم الطلبة مهارات البحث العلمي .
١٨- تحفيز الطلبة على طرح افكارهم بلغة سليمة وتنظيمها .

١٩- تعليم الطلبة عن طريق المحاكاة او النمذجة .

المقترحات :

ترتأي الباحثة اجراء الدراسات الاتية :

١- علاقة عادات العقل المنتجة بنمط الشخصية.

٢- علاقة عادات العقل المنتجة بمستوى الطموح .

٣- علاقة عادات العقل المنتجة بالتفكير المركب .

٤- علاقة الخرائط الذهنية بالتفكير الابداعي .

٥- علاقة الخرائط الذهنية بالعصف الذهني .

٦- علاقة الخرائط الذهنية بالذكاء .

المصادر العربية

١- ابراهيم ، محمد (٢٠١٤) : كيف تستخدم الخرائط الذهنية لاطلاق العنان لابداعك
https://www.araqeek.com/2014/06/25/how-to-create-mind-map.html

٢- ابو الحاج، نبيل سعيد(٢٠١٢):عادات العقل وتنمية التفكير
http://www.d1g.com/forum/show/4818358

٣- البرصان،اسماعيل سلامة سليمان (٢٠١٣):عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الاساسي واسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية ،كلية التربية
http://www.google.com/url?url=http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/habits_of_mind.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjvw8Pf9oLPAhVLPxoKHfyAAFQ4ChAWCBQwAA&usg=AFQjCNG205V6Xsl2Spxuaxkj9x_gs9FIEg

٤- التميمي ، علي (٢٠١٦) : الاخلاق الامنية والامن العقائدي
http://almaalomah.info/2016/09/10/articles/84853

٥- جابر ، عبد الحميد جابر واخرون (٢٠١٤) : برنامج قائم على استرتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واثره في تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل .
search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/.../6JesVol22No1P1Y2014.pdf

٦- الجابري ، محمد عابد (٢٠١٣) : تكوين العقل العربي
https://www.goodreads.com/review/show/382103747

٧- الجهني ، فهد (٢٠٠٩) : اسلوب دمج المهارات والعمليات والعادات العقلية في المناهج التعليمية
http://www.arbi.ws/vb/showthread.php?p=90795

٨- جرار ، الاء (٢٠١٤) : ١٥ عادة يومية للعقل البشري
http://mawdoo3.com/15_%D8%B9%D8%A7%D8%AF%D8%A9_%D9%8A%D9%88%D9%85%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D9%84%D8%B9%D9%82%D9%84_%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B4%D8%B1%D9%8A

٩- الجيزاني ، محمد كاظم جاسم و وارد ، شفاء حسين (٢٠١٢) : اثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات ماوراء المعرفية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
http://www.google.iq/url?url=http://iasj.net/iasj%3Ffunc%3Dfulltext%26aId%3D83526&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwiXl_7StYrPAhVIvhQKHZ4TAvs4FBAWCCYwBQ&usg=AFQjCNFSCP8bUXcprL5AJtjo7knilrltiQ

١٠- الحسينان ، ابراهيم بن عبد الله (٢٠١٠) : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم ن قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية – اطروحة دكتوراه .

١١- الحارثي، ابراهيم(٢٠٠٢):العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ ، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع
http://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb201069-172778&search=books

١٢- حميد، الكناني (٢٠١٠): نحو بناء العقل المنتج
http://www.maghress.com/almassae/122542

١٣- الحيدري ، ابراهيم (٢٠١٤):علي الوردي ونقد العقل البشري ،الجامعة الامريكية ،بيروت ، المجلة العالمية للدراسات العراقية المعاصرة
http://www.google.iq/url?url=http://iraqieconomists.net/ar/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/Ibrahim-Alhaidari-Kritik-des-meschlichen-Vernunfts-bei-Ali-Al-Wardi.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwiwur7quorPAhWE7BQKHYZUADE4HhAWCCowBg&usg=AFQjCNFDXSxfuCcbnzC2BiNkC4x3UtP4pg

١٤- الخفاف ، ايمان عباس علي (٢٠١٦) : عادات العقل لدى معلمات رياض الاطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، الجامعة المستنصرية ، العراق

http://www.google.com/url?url=http://www.univ-eloued.dz/jpes/images/addad/2/13.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjvw8Pf9oLPAhVLPxoKHfyAAFQ4ChAWCBgwAQ&usg=AFQjCNF3JgR8u94VW1hZdi6fR86A6ya3Ug

١٥- خلوي ، شميسة (٢٠١٣) : تعلم كيف ترسم خريطة ذهنية
https://ar.islamway.net/article/39605/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D9%83%D9%8A%D9%

١٦- خضر ، محمد جميل (٢٠٠٥) : عادات العقل والتفكير قراءة نظرية وتطبيقية تهدف الى تنمية المهارات الذهنية
http://www.alghad.com/articles/780644-%D8%B9%D8%A7%D8%AF%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%82%D9%84-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9%83

%D9%8A%D8%B1-
%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9-
%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9-
%D9%88%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%8
2%D9%8A%D8%A9-
%D8%AA%D9%87%D8%AF%D9%81-
%D8%A5%D9%84%D9%89-
%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9-
%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1
%D8%A7%D8%AA-
%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%87%D9%86%D9%8A
%D8%A9

١٧- الدويكات ، سناء (٢٠١٦) : مفهوم الخريطة الذهنية وفوائدها *http://mawdoo3.com/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8*

١٨- روشكا ، الكسندر (١٩٨٩) : الابداع العام والخاص ترجمة غسان عبد الحي ابو فخر ، العدد (١١٤) المجلس الوطني للثقافة والفنون ، الكويت .

١٩- الزابي ، هيسا (٢٠١١):منهاج تقنية المعلومات للصفوف السادسة الى التاسعة http://it2rak.blogspot.com

٢٠- السيد ، عبد الحليم محمود (١٩٧١) : الابداع والشخصية ،دراسة سيكلوجية ، مصر ، دار المعارف .

٢١- السيد ، ايمان واخرون (٢٠١٣): عوامل نجاح التعلم الخليط http://faamhh1.blogspot.com/2013_05_01_archive.html

٢٢- سعيد ، فاطمة محمد محمد (٢٠١٤) : برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي الابداعي وعادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الاول الثانوي، جامعة اسيوك ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس http://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/676552

٢٣- شريف ،صلاح (٢٠١١): العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني واثر ذلك في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من

الجنسين ، مجلة كلية التربية ، المنصورة
/http://drasat.info/post/productive-habits-of-mind

٢٤- الصبي ، عبد الله بن محمد (٢٠٠٨) : كل ماتريد معرفته عن الخريطة الذهنية *http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=1241*

الموسوعة الحرة (٢٠١٧) : خريطة ذهنية
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AE%D8%B1%D9%8A%D8%B7%D8%A9_%D8%B0%D9%87%D9

٢٥- صبح ، الاء يحيى و عفانة ، نداء عزو (٢٠١٠): عادات العقل ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس

http://www.google.com/url?url=http://site.iugaza.edu.ps/floolo/files/2010/02/%25D8%25B9%25D8%25A7%25D8%25AF%25D8%25A7%25D8%25AA-%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25B9%25D9%2582%25D9%2584.ppsx&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwih_Zfy1ILPAhVDORoKHUxLCAEQFggqMAU&usg=AFQjCNHP3-Wsp5AGG0XP3l9CFKLNuffFDA

٢٦- طراد ، حيدر عبد الرضا (٢٠١٢): اثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية

www.iasj.net/iasj?...%22%20حيدر%٢٠عبد%٢٠الرضا%٢٠طراد%٢٠%٢٠%٢٠%٢٠%٢٠%٢٢..

http://www.google.com/url?url=http://www.uobabylon.edu.iq/publications/sports_edition19/physical_journal19_1.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwilraPHiJ_PAhVBlhQKHcs1CqEQFggsMAc&usg=AFQjCNFng47cb0fPIDi3XeC-kEeaKVHlQw

٢٧- طه ، محمد (٢٠١٧): الخرائط الذهنية واعدادها خطوة بخطوة

https://neronet-academy.com/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B1%D8%A7%D8%A6%D8%B7-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%87%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A5%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D8%AF%D9%87%D8%A7-%D8%AE%D8%B7%D9%88%D8%A9-/%D8%A8%D8%AE%D8%B7%D9%88%D8%A9

٢٨- الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠١) : تنمية قدرات التفكير الابداعي ، ط١، عمان – الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٢٩- الطلحي ، محمد دخيل صغير (١٤٣٥):فاعلية استخدام نموذج مارزانو لابعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية بعض عادات العقل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس في مدينة الطائف ، المملكة العربية السعودية ، جامعة ام القرى ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس http://www.google.com/url?url=http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/16539.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjvw8Pf9oLPAhVLPxoKHfyAAFQ4ChAWCBswAg&usg=AFQjCNGe7VHf0oYM_6ZICk-5yUFxbQApIw

٣٠- العاجيب ، ليلى (٢٠١٦) : خصائص التفكير الناقد mawdoo3.com › مبادئ التعليم

٣١- العجمي ، زكية (٢٠١١) : التفكير الناقد وتوظيفه في خدمة الابتكار ، الاردن ، مجلس البحث العلمي بسلطنة عمان .

٣٢- عرفات ، فضيلة (٢٠١٠) : التفكير الابداعي مفهومه – انواعه – مكوناته – مراحله والعوامل المؤثرة فيه . www.alnoor.se/article.asp?id=91424

٣٣- عبد السلام ، طيبة (٢٠١٧) : استراتيجيات الارشاد النفسي الممركز وعلاقته بنماذج تنظيم الذات ، جامعة باتنة https://manifest.univ-ouargla.dz/index.php/archives/archive/facult%C3%A9-des-

sciences-sociales-et-sciences-humaines/82-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B1%D8%B4%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A/1655-%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B1%D8%B4%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D9%88%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%AA%D9%87-%D8%A8%D9%86%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%AC-%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D8%AA-%D9%86%D8%AD%D9%88-%D8%AA%D9%86%D8%A7%D9%88%D9%84-%D8%A5%D8%B1%D8%B4%D8%A7%D8%AF%D9%8A-%D9%85%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%A8%D8%B9%D8%A7%D8%AF.html

٣٤- العودات ، تميم (٢٠١٤) : عادات العقل مكتسبة لافطرية https://drtameem.wordpress.com/2014/09/08/%D8%B9%D8%A7%D8%AF%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%82%D9%84-%D9%85%D9%83%D8%AA%D8%B3%D8%A8%D8%A9-%D9%84%D8%A7-%D9%81%D8%B7%D8%B1%D9%8A%D8%A9/

٣٥- علي ، زيد ابو مدين محي الدين ( ) : دراسة تاثير استخدام التدريس التبادلي في التحليل والتحصيل الناقد باستخدام نموذج مارزانو لابعاد التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية في مادة العلوم efiles.mediu.edu.my/mye-books/RNd/MEI113AN744.doc

٣٦- العناني ، زياد (٢٠١٠) : ابواب العقل المنتج
http://www.emaratalyoum.com/opinion/2010-04-14-1.107902
٣٧- العمري ، مصطفى (٢٠١٦):تاثير الفلسفة في احياء عقل المسلم
C:\Users\megoo\Desktop\دراسات العادات العقلية\-kitabat.com-82637-.html
٣٨- عراقي ، نهى سمير محمد محمد (٢٠٠٧) : فاعلية نموذج ابعاد التعلم في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة الفلسفة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس http://www.google.iq/url?url=http://shamsedu-curr-dep.com/thesis/master/2007/%25D9%2586%25D9%2587%25D9%2589%2520%25D8%25B3%25D9%2585%25D9%258A%25D8%25B1%2520.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjH8an9tIrPAhUFNxQKHWvEB0UQFggTMAA&usg=AFQjCNFn7LbRB2qSqNpN4WO_Lj9BZ0uKlQ
٣٩- عاصي ، جاسم (٢٠١٥) : المكان ورياضيات العقل
http://www.iraqicp.com/index.php/sections/literature/35149-2015-10-27-19-52-38
٤٠- العنزي ، عبد الله قريطان (٢٠٠٧): اثر برنامج تعليمي مستند لنموذج سوام في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة البلقاء التطبيقية
https://www.google.iq/url?url=https://theses.ju.edu.jo/Original_Abstract/JUA0659478/JUA0659478.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwi-pKK-9p7PAhWEvBQKHS9oANY4ChAWCBMwAA&usg=AFQjCNHxwzz0oH4tXxueSZuzdI-1Ew4PtQ
٤١- غانم ، محمود محمد (٢٠٠٤) : التفكير عند الاطفال ، ط١ ، عمان – الاردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٤٢- فتح الله ، مندور (٢٠١٠) : عادات العقل وتنمية التفكير ، تعليم الطلاب عادات العقل المنتجة

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=367&Model=M&SubModel=141&ID=574&ShowAll=On

٤٣- القحطاني ، عثمان علي (٢٠١٤) : فاعلية برنامج اثرائي قائم على انموذج ابعاد التعلم لمادة الجبر في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين في الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية ، جامعة تبوك ، المجلة العربية لتطوير التفوق

https://www.google.com/url?url=https://ust.edu/tdaj/count/2014/1/6.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjvw8Pf9oLPAhVLPxoKHfyAAFQ4ChAWCB0wAw&usg=AFQjCNHut90byBKJkweuwu9PDNxfw3JN3Q

٤٤- قطامي ، نايفة (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٤٥- معوض ، موسى نجيب موسى (٢٠١٣) : مفهوم التفكير الناقد

www.alukah.net/authors/view/home/5312/

٤٦- محمد ، ابراهيم (٢٠١٦) : عندما ينام العقل تستيقظ الوحوش

http://m.ahewar.org/s.asp?aid=513479&r=0&cid=0&u=&i=0&q=

٤٧- يوسف ، السعدي الغول السعدي ( ) : فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

http://www.google.com/url?url=http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-1680121333-1406815431-194.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwih6PKh7ofPAhWLhRoKHbeYC304FBAWCCkwBQ&usg=AFQjCNHxwG1EpZbKIIB0VcpqtjnjRFr9NQ

References

٤٨- **Andrew (2010): Tuesday Tips: A Rested Mind is a Productive Mind** http://andrewwargo.com/blog/stress-management-decompression-2/

٤٩- **(2014): The Productive MindAdmin** http://theproductivemind.com/

٥٠- **Buzan,Tony(2014) : Theory Behind Mind Maps.** www.mindmapping.com/theory-behind-mind-maps.php

51- **Beth Parker(2016): Beyond Meditation: A calm mind is a productive mind** http://thinkproductive.ca/blog/2016/08/15/beyond-meditation-a-calm-mind-is-a-productive-mind/

52-**Daniel Goleman(2015): A Relaxed Mind is a Productive Mind** http://www.mindful.org/a-relaxed-mind-is-a-productive-mind/

53-**Elizabeth Nix.(2015): It is Never Too Early to Start Productive Habits of Mind**http://blogs.ubalt.edu/academicinnovation/2015/03/30/it-is-never-too-early-to-start-productive-habits-of-mind/

54-**James Levine etal(2016): Microbreaks For Healthier Safe Bodies and More Productive Minds** http://www.smartergo.com/february-2016-microbreaks-for-healthier-safe-bodies-and-more-productive-minds/

55-**John Chidi(2012): The Productive Mind- The Qualitative Life** http://www.konnectafrica.net/the-productive-mind-the-qualitative-life/

56-**Kevin Achtzener(2014): MindMup: An easy-to-use, productive mind mapping application** http://mindmappingsoftwareblog.com/mindmup-video-review/

57-**Kimberly Manner(2014): Fostering Productive Habits of Mind** http://www.google.iq/url?url=http://www.wlac.edu/techfair/documents/sp14/Fostering%2520Productive%2520Habits%2520of%2520Mi

nd.ppt&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwi_w4WvyorPAhXLaRQKHbsECz0QFggyMAo&usg=AFQjCNFAttsTDEAk8Ljns4KklYnGqz_9kw

58-King,MARTIN Luther(2016): Connect The Dots With Mind Maps https://www.goconqr.com/en/mind-maps/

59-Linder,R&Harris,B(1993):Self Regulated Learning Meta Cognition And Problem Of Transfer , paper Presented At The 4Th International Correction Education AssociationAnnual Conference. July12Chicago. files.eric.ed.gov/fulltext/ED362182.pdf

60-Louis Stevens (2016): Productive Mind Activity? http://dharmatreasurecommunity.org/forums/topic/productive-mind-activity

61-Marques& AL.(2005): The Self-Regulation Inventory : Psychometric Properties Of Ahealth Related Coping Measure Personality And Individual Differences Available in : www.elsev.com/loaal/paid.

62-Mary Ann Blank, UTK( ) : PRODUCTIVE HABITS OF MIND http://www.google.iq/url?url=http://web.utk.edu/~mblank/pdf/d5strats/homexpl.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwi_w4WvyorPAhXLaRQKHbsECz0QFggaMAI&usg=AFQjCNGAd55cJ-RukjhCsAKfAhH5x9J6yA

63-Mark Shead(2016): Television and Training a Productive Mind http://www.productivity501.com/television-and-training-a-productive-mind/9233/

64-Paul Milano(2014): 5 Ways To Create A Powerfully Productive Mind http://faisonopc.com/blog/5-ways-create-powerfully-productive-mind

65-Quillian.M&Collins.M(2017):Mind Map https://en.wikipedia.org/wiki/Mind_map

66-Robert J. Marzano(1992): Different Kind of Classroom http://www.ascd.org/publications/books/61192107/chapters/Dimension-5@-Productive-Habits-of-Mind.aspx

67-Rob van den Brand( ) : productive mind

http://productivemind.net/
68-Stanley H. Block, M.D.etal( ) :productive mind program
http://productivemind.us/
69-Say Keng Lee etal (2015): How do you keep your mind productive everyday?
https://www.quora.com/How-do-you-keep-your-mind-productive-everyday
70-Sahaf(2013): Productivity Mind Hacks – Get More Focused Instantly - See more at: http://iqtell.com/2013/10/productivity-mind-hacks-get-more-focused-instantly/#sthash.n17j6xmR.dpuf
71-Sean Hodge(2014): The White Space of a Productive Mind
http://creatro.com/white-space-productivity/
72-willa white (2016): MENTAL HEALTH A CLEAR MIND, IS A PRODUCTIVE MIND
http://slideplayer.com/slide/6653000/
73-Wilson,Terry (2017):Mind Mapping
https://www.mindmeister.com/downloads/casestudy_ea.pdf

ملحق (١)

فقرات مقياس عادات العقل المنتجة لطلبة السادس اعدادي

ت	الفقرة	تنطبق علي بدرجة قليلة جدا	تنطبق علي بدرجة قليلة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق على بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة كبيرةجدا
١	بامكاني التركيز لمدة طويلة دون الشعور بالملل .					
٢	احبذ ان يكون لي اكثر من مصدر للمعلومات .					
٣	افكر بعواقب اي قرار اتخذه .					

٤	استمر في انجاز عملي حتى النهاية .					
٥	احب الاجابة مباشرة عن اي سؤال يطرح علي .					
٦	ادرس الموقف المشكل من جميع الزوايا .					
٧	بامكاني معرفة معادن اصدقائي من الوهلة الاولى .					
٨	بامكاني السير في اتجاهات اخرى اذا فشل اتجاهي الحالي .					
٩	اضطر الى مجاملة اعدائي رغما عني .					
١٠	اتعرف على اوجه الشبه والاختلاف في المواقف الحالية والسابقة .					
١١	اضع اول حل يرد الى ذهني في الحسبان عند مواجهة اي مشكلة .					
١٢	اضبط انفعالاتي عند مواجهة اي مأزق .					
١٣	اتأنى عند اصدار احكامي عن الاخرين .					
١٤	اتفهم اعذار من يخطئ معي .					
١٥	انظم جدولا لاعمالي اليومية .					
١٦	ابحث عن اكثر من حل لمسالة واحدة .					
١٧	احتاج الى نصائح الاخرين .					
١٨	اتأمل في تصرفات الاخرين لمعرفة					

	اعذارهم .					
١٩	اقضي جميع الوقت المقرر في الاجابة عن اسئلة الامتحان.					
٢٠	اضع تساؤلاتي الخاصة عن الدرس .					
٢١	اراجع نفسي عندما احصل على علامة متدنية .					
٢٢	اعود للانتباه بعد تشتت انتباهي بسرعة .					
٢٣	احكامي نهائية عن الاخرين .					
٢٤	اراجع مامر بي خلال اليوم قبل النوم .					
٢٥	قراراتي مدروسة من جميع الجوانب .					
٢٦	احب الكتابة بقلم الرصاص دونا عن غيره .					
٢٧	اراجع ماكتبت اكثر من مرة .					
٢٨	احب اتقان عملي حتى النهاية .					
٢٩	اصحح اخطاء الاخرين مباشرة دون تأخير .					
٣٠	ابحث عن اسباب الشفاء عندما امرض .					
٣١	احب تنظيم اشيائي وان كان الوقت ضيق.					
٣٢	استخدم المسودة قبل الشروع بكتابة مقالة .					
٣٣	اكون انطباع حقيقي عن الاشخاص من اللقاء الاول .					

٣٤	اشعر بالراحة عندما انهي عملي بسرعة .					
٣٥	ينتابني الشعور بالاحباط عندما اواجه عوائق تحول دون اتمام انجازي.					
٣٦	احب ان اتعلم طيلة حياتي .					
٣٧	احب التواصل بصريا مع المتحدثين .					
٣٨	اضع فرضياتي مرتبة حسب اهميتها .					
٣٩	احب ان اكون المتحدث الاول في اي مناقشة .					
٤٠	استمع الى الاخرين باهتمام.					

ملحق(٢)

فقرات مقياس الخرائط الذهنية لطلبة السادس اعدادي

ت	الفقرة	تنطبق علي بدرجة قليلة جدا	تنطبق علي بدرجة قليلة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق على بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة كبيرةجدا
١	ارسم الخريطة الذهنية بشكل يساعدني على تكوين صورة شاملة عن الموضوع .					
٢	اجعل الخريطة الذهنية تعبر عن الاهداف الرئيسية .					
٣	تتضح الحلول للمشكلة في الخريطة التي ارسمها .					

٤	تتدفق الافكار بسرعة عندما ارسم الخريطة الذهنية .					
٥	تتنوع امامي الافكار عندما ارسم الخريطة الذهنية .					
٦	استخدم الذاكرة البصرية عندما ارسم الخريطة الذهنية .					
٧	تهيئ الخريطة الذهنية امكانية استخدامي للعصف الذهني في حل المشكلات .					
٨	اقوم بتحليل البيانات عندما ارسم الخريطة الذهنية .					
٩	اخطط لحياتي الدراسية باستخدام الخريطة الذهنية .					
١٠	اخطط لحياتي المهنية باستخدام الخريطة الذهنية .					
١١	استخدم الخريطة الذهنية في عرض افكاري على زملائي .					
١٢	اربط الافكار ربطا منطقيا عندما استخدم الخريطة الذهنية .					
١٣	رسمي للخريطة الذهنية يحفز الخيال وانتاج الصور لدي .					
١٤	تحفز الخريطة الذهنية التي ارسمها تفكيري الابداعي .					
١٥	تحف الخريطة الذهنية التي ارسمها تفكيري الحدسي .					

١٦	استطيع اكتشاف العلاقات التي تربط بين الافكار عندما استخدم الخريطة الذهنية .					
١٧	تدور الخريطة الذهنية التي ارسمها حول مفهوم وحيد .					
١٨	توفر الخريطة الذهنية التي ارسمها امكانية تجميع المعلومات على هيئة شجرة شعاعية .					
١٩	تمكن الخريطة الذهنية التي ارسمها من تشفير الافكار بشكل مركز .					
٢٠	استخدم الالوان في تحديد الفروع الرئيسية وتمييزها عن الفروع الثانوية .					

ملحق (٣)

اسماء السادة المحكمين

١. د. بيداء هاشم جميل	استاذ	مركز البحوث التربوية والنفسية – جامعة بغداد
٢ - د. هدى حسن محسن	استاذ مساعد	وزارة التربية
٣ - د. خمائل مهدي صالح	مدرس	وزارة التربية
٤ - د. ازهار قاسم محمد	استاذ مساعد	وزارة التربية
٥– د . خلود رحيم عصفور	استاذ مساعد	كلية التربية للبنات – بغداد
٦– د. زينب حمزة راجي	استاذ مساعد	كلية التربية ابن رشد – بغداد
٧– د . زينب عبد الكاظم	مدرس	وزارة التربية
٨– د. سهام كاظم نمر	استاذ مساعد	كلية التربية للبنات – بغداد
٩– د.ميسون ظاهر رشاد	مدرس	كلية التربية الاساسية – المستنصرية
١٠– د.هدية جاسم حسن	استاذ مساعد	وزارة التربية

تهذيب العادات العربية في القرآن الكريم

أ.م.د. شيماء ياسين الرفاعي م.د. منى ياسين الرفاعي
الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات

ملخص البحث :

يدور حول عادات كانت في العرب العرباء , تحدث عنها القرآن الكريم ووقف منها طبيبا معالجا , وناصحا أمينا , وحكيما عليما , وضع الأمور في نصابها , فأقر ما يستحق الإقرار لعموم نفعه , وطيب ثمره , وشمول فضله , وهذب وسدد ما يحتاج إلى تهذيب وتسديد , ليرقى بعد ذلك إلى مصاف القبول , ويكون بعد تصفيته كلبن خالص سائغ للشاربين , وأبطل ما عم فساده , وذلك من رحمة الله بعباده , فهو وحده من يعلم السر وأخفى , بل هو العالم سبحانه {إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ} (النحل ٧٤)

فالأزمنة والعادات والاحوال عند العرب لها تأثير في تفسير النصوص القرآنية والنبوية في عهد نزول الوحي وعهد الصحابة (رضوان الله عليهم) فقط لأنهم كانوا ابتداءا هم المخاطبون للوحي , وإنما الازمنة والعادات والاحوال بعد تلك الفترة فليس للعرف والعادات أو الأزمنة أي تأثير في تفسير النصوص القرآنية والنبوية.

وكان البحث متضمنا في المبحث الاول تعريف العادة لغة وإصطلاحا. ومفهوم العرف والتقليد والفرق بينهما وبين العادة, اما المبحث الثاني تكلمنا فيه عن أهمية العادة عند المفسرين وبيان أقسامها , اما المبحث الثالث فتكلمنا عن العادات العربية وإسلوب تهذيبها في القرآن الكريم , وتضمن الفرع الاول تهذيب عادة التحية , والثاني تهذيب عادة التفاخر بالآباء , والثالث تهذيب عادة رفع الصوت , والرابع تهذيب الحرمان من الميراث , اما الخامس تهذيب عادة تعدد الزوجات والسادس الآيلاء والظهار والطلاق و اما المطلب السابع المساواة بين الفأل والطيرة والمطلب الثامن العدة والاحدا , المطلب التاسع الجدال في الحج , والعاشر تهذيب عادة الاشهر الحرم , والمطلب الحادي عشر اتباع الهوى في ابداء الرأي.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين , والصلاة والسلام على اشرف المرسلين , ورحمة الله للعالمين , سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين , أما بعد:

فأنه من النعم العظيمة , والآلاء السابغة الجليلة , الحياة في رحاب القرآن الكريم , حيث فضل الله ورحمته , ورضاه ومنته , نسأل الله العلي العظيم أن يديم علينا هذا الفضل المبين.

فأن موضوع بحثنا هذا «**تهذيب العادات العربية في القرآن الكريم**» يدور حول عادات كانت في العرب العرباء , تحدث عنها القرآن الكريم ووقف منها طبيبا معالجا , وناصحا أمينا , وحكيما عليما , وضع الأمور في نصابها , فأقر ما يستحق الإقرار لعموم نفعه , وطيب ثمره , وشمول فضله , وهذب وسدد ما يحتاج إلى تهذيب وتسديد , ليرقى بعد ذلك إلى مصاف القبول , ويكون بعد تصفيته كلبن خالص سائغ للشاربين , وأبطل ما عم فساده , وذلك من رحمة الله بعباده , فهو وحده من يعلم السر وأخفى , بل هو العالم سبحانه {إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ} (النحل ٧٤)

أهمية الموضوع

وتأتي أهمية دراسة هذا الموضوع من خلال تأملات آيات قرآنية تحدثت عن عادات تأصلت في مجتمع العرب , سلط عليها القرآن العظيم نوره فبانت حقيقتها , {لِّيَقْضِيَ اللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا لِّيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَن بَيِّنَةٍ وَيَحْيَىٰ مَنْ حَيَّ عَن بَيِّنَةٍ ۗ وَإِنَّ اللَّهَ لَسَمِيعٌ عَلِيمٌ} (الأنفال ٤٢)

ومن الاهمية لكل مسلم معرفة ماكان عليه اهل الجاهلية في جميع امورهم ادراكا لنعمة الله بهذا الدين , وحرزا فيما نهى عنه الشرع القويم.

وهذه المعرفة تزداد أهميتها بالنسبة لمن يريد أن يفهم التفسير , اذ عليه أن يكون ملما بعادات العرب في الجاهلية , مطلعا على أقوالهم متعرفا على أفعالهم , واقفا على حياتهم الاجتماعية وأيامهم وحروبهم وتاريخهم واديانهم.

فالأزمنة والعادات والاحوال عند العرب لها تأثير في تفسير النصوص القرآنية والنبوية في عهد نزول الوحي وعهد الصحابة (رضوان الله عليهم) فقط لأنهم كانوا ابتداءا هم المخاطبون للوحي , وإنما الازمنة والعادات والاحوال بعد تلك الفترة فليس للعرف والعادات أو الأزمنة أي تأثير في تفسير النصوص القرآنية والنبوية.

سبب اختيار الموضوع

اخترت الموضوع لأنني أحببت أن أدخل في تفاصيله وأن أعرف قدر المستطاع العادات التي كانت في الجاهلية وكيق هذبها وغير منها عند مجيء الإسلام والأثر العظيم الذي حققه كتاب الله في تغيير حياة العرب وإبطال الفاسد من عاداتهم.

منهج البحث

سلكت في منهجية بحثي المتواضع هذا المنهج الاستقرائي التحليلي

خطة البحث

اقتضت دراسة موضوع بحثي الموسوم (تهذيب العادات العربية في القرآن الكريم) أن يقسم الى ثلاث مباحث ومنها الى مطالب ومنها الى فروع

اما المبحث الاول فقد بحثت فيه عن تعريف العادة لغة وإصطلاحا. ومفهوم العرف والتقليد والفرق بينهما وبين العادة, اما المبحث الثاني تكلمت فيه عن أهمية العادة عند المفسرين وبيان أقسامها , اما المبحث الثالث فتكلمت عن العادات العربية وإسلوب تهذيبها في القرآن الكريم , ويقسم الى أحدى عشر مطلب :

الاول تهذيب عادة التحية , الثاني تهذيب عادة التفاخر بالآباء , والثالث تهذيب عادة رفع الصوت , والرابع تهذيب الحرمان من الميراث , اما الخامس تهذيب عادة تعدد الزوجات والسادس الآيلاء والظهار والطلاق و اما المطلب السابع المساواة بين الفأل والطيرة والمطلب الثامن العدة والاحدا , المطلب التاسع الجدال في الحج , والعاشر تهذيب عادة الاشهر الحرم , والمطلب الحادي عشر اتباع الهوى في ابداء الرأي.

ونسأل الله الإخلاص بالعلم والعمل

المبحث الأول

تعريف العادة والألفاظ ذات الصلة

المبحث الأول : تعريف العادة في اللغة

العادة عند اللغويين هي :معاودة الأمر حتى يصير سجيةً لصاحبه وديدناً وطبعاً[١]

إن العادة في اللغة تطلق على تكرار الشيء مرة بعد أخرى، ويدل على ذلك ما أورده صاحب لسان العرب وكذلك صاحب القاموس المحيط، حيث يقول صاحب اللسان:

العادة: الديدن يعاد إليه، معروفة وجمعها عاد وعادات وعيد، والأخير ليس بالقوي. والمعاودة: الرجوع للأمر الأول. يقال للشجاع: بطل معاود.[٢]

أنشد ابن الأعرابي :

لم تزل تلك عادة الله عندي والفتى آلف لما يستعيد

وقال :

تعود صالح الأخلاق إني رأيت المرء يألف ما استعادا

وقال أبو كبير الهذلي يصف الذئاب :

إلا عواسل كالمراط معيدة بالليل مورد أيم متغضف

أي : وردت مرات فليس تتكر الورود . وعاود فلان ما كان فيه ، فهو معاود.[٣]

ويقول في تأكيد هذا المعنى الفيروز آبادي صاحب القاموس المحيط:

العادة: الديدن، والمعاود المواظب والبطل، وأعاده إلى مكانه رجعه، والكلام كرره.[٤]

وفي المعجم الوسيط . العَادَةُ : كلُّ ما اعتيد حتى صار يفعل من غير جهد .

و العَادَةُ الحالةُ تتكرَّر على نهج واحد ، والجمع : عادٌ ، وعادات ، وعوائد .[٥]

قال الله تعالى {ربنا أخرجنا منها فإن عدنا فإنا ظالمون}[٦].

ذكر – جل وعلا – في هذه الآية الكريمة : أن أهل النار يدعون ربهم فيها فيقولون : ربنا أخرجنا منها فإن عدنا إلى ما لا يرضيك بعد إخراجنا منها ، فإنا ظالمون ، وأن الله يجيبهم بقوله : اخسئوا فيها ولا تكلمون ، أي : امكثوا فيها خاسئين ، أي : أذلاء صاغرين حقيرين ; لأن لفظة اخسأ إنما تقال للحقير الذليل ، كالكلب ونحوه ، فقوله : اخسئوا فيها ، أي : ذلوا فيها ماكثين في الصغار والهوان.[٧]

قال صاحب كتاب تيسير التحرير بأنها "الأمر المتكرر ولو من غير علاقة عقلية"[٨].

ويعترض على هذا التعريف بأنه أدخل الأمر المتكرر ذي العلاقة العقلية في مسمى العادة مع أنه ليس كذلك، ويوضح هذا صحاب (المدخل الفقهي العام) بقوله: "وهذا من قبل التلازم العقلي، وذلك كتكرار حدوث الأثر كلما وجد مؤثره بسبب أن المؤثر علة لا يتخلف عنها معلمها كتحرك

الخاتم بحركة الإصبع ، وتبدل مكان الشيء بحركته، فهذا لا يسمى عادة مهما تكرر، لأنه شيء عن تلازم وارتباط في الوجود بين العلة والمعلول يقضي به العقل، وليس ناشئاً عن ميل، أو طبع، أو عامل طبيعي".[٩]

وقال أيضاً في تأكيد هذا المعنى صاحب المفردات:

العود الرجوع إلى الشيء بعد الانصراف عنه إما انصرافاً بالذات أو بالقول والعزيمة.[١٠]

ما قصة هذا المثل :

يقال أن أول من قالها هو خداش بن حابس التميمي ، وكان قد خطب فتاة من بني ذهل، يقال لها الرباب ،وهام بها زماناً , ثم أقبل يخطبها , وكان أبوها يتمنعان لجمالها ومبسمها ,فردا خداشاً ,, فأضرب عنها زماناً , ثم أقبل ذات ليلة راكباً , فانتهى إلى محلتهم وهو يتغنى ويقول :

أَلا لَيْتَ شِعْرِي يا رَبَابُ مَتَى أرى لَنَا منك نُجْحاً أَوْشفاء فأَشْتَفِي

فقد طالما عَنَّيْتنِي وَ رَدَدْتِنِي وأنت صَفِيَّي دون مَنْ كُنْتُ أَصْطَفِي

لَحَى الله مَنْ تسمو إلى المال نَفْسُهُ إذا كان ذا فَضْلٍ به لَيْسَ يَكْتَفِي

فَيُنْكِح ذَا مالٍ دَميماً مُلَوَّماً وَيَتْرُك حُرَّاً مثله لَيْسَ يَصْطَفِي

ومما تقدم انني أرى ما ذكره صاحب لسان العرب والمعجم الوسيط هو أقرب الى موضوع البحث الذي أخوض فيه وذلك لان اساس موضوع البحث هو عن عادات كانت في العرب ايام الجاهلية وتووارثوها ابا عن جد ثم جاء الاسلام وأبطل بعضها وأبقى البعض الآخر حسب ما كان يفيد المجتمع الاسلامي.

المبحث الثاني : العادة في الاصطلاح:

قال الجرجاني "العادة: ما استمر الناس عليه على حكم المعقول، وعادوا إليه مرة بعد أخرى".[١١]

لاه ابن عمك ، لا أفضلت في حسب فينا ، ولا أنت دياني فتخزوني !

أي لست بقاهر لي فتسوس أمري . والديان : الله – عز وجل . والديان : القهار ، وقيل : الحاكم والقاضي ، وهو فعال من دان الناس أي قهرهم على الطاعة . يقال : دنتهم فدانوا أي قهرتهم فأطاعوا ; ومنه شعر الأعشى الحرمازي يخاطب سيدنا رسول الله – صلى الله عليه وسلم :

يا سيد الناس وديان العرب

وفي حديث أبي طالب : قال له – عليه السلام : أريد من قريش كلمة تدين لهم بها العرب ; أي تطيعهم وتخضع لهم . والدين : واحد الديون ، معروف . وكل شيء غير حاضر دين ، والجمع أدين مثل أعين وديون ; قال ثعلبة بن عبيد يصف النخل:

ضمن حاجات العيال وضيفهم ومهما تضمن من ديونهم تقضي

يعني بالديون ما ينال من جناها ، وإن لم يكن دينا على النخل ، كقول الأنصاري :

دين ، وما ديني عليكم بمغرم ولكن على الشم الجلاد القراوح[١٢]

وهذا التعريف يوجه إليه الاعتراض من جهتين:

١- أنه لم يدخل العادة الفردية في التعريف إذ أنه عبر بقوله "ما استمر الناس عليه". والعادة الفردية لا تكون إلا من واحد.

٢- أنه غير جامع حيث أنه لم يشمل العادة الفاسدة، ولكن يمكن أن يتعذر له بأنه تعريف العادة الصحيحة".[١٣]

ولعل الراجح هو في تعريف العادة أنها: "الأمر المتكرر من غير علاقة عقلية".[١٤]

لذا نستطيع القول بأن العادة هي :مجموع ما اعتاده أهل مجتمع ما من أقوال أو أفعال حسنة كانت أو سيئة.

العادة عند علماء التفسير وعلوم القرآن

لا يوجد تعريف واضح لمفهوم العادة عند العلماء المفسرين ولكن نستطيع تعريفها بأن العادة عند العرب هي : أحوال العرب السلوكية السائدة وقت نزول القران الكريم.

لان القرآن معنى بالعادة وقت نزوله , أما ما أتى بعد ذلك فيمكن قياسه على السبب السابق , ومن هنا كانت قاعدة : العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب.[١٥]

مفهوم العادة في علم الاجتماع

تعرف العادة في القواميس الاجتماعية المتخصصة بأنها صورة من صور السلوك الاجتماعي , استمرت فترة طويلة من الزمن واستقرت في مجتمع معين , وأصبحت راسخة واصطبغت نوعا ما بالصبغة الرسمية ويستعمل هذا الاصطلاح من قبل علماء الانثروبولوجيا الاجتماعية لوصف التصرفات الروتينية للحياة اليومية , او الاحكام الداخلة ضمن الروتين , او النماذج الحضارية المستمدة من التصرفات المتكررة.[١٦]

المطلب الثالث : مفهوم العرف والتقليد والفرق بينهما وبين العادة

من الالفاظ ذات الصلة بالعادة : العرف والتقليد وهما بمعنى العادة في صحيح القول

اولا : العرف

قال العلامة الشاطبي في كتابه الموافقات:

"أَنَّهُ لَا بُدَّ فِي فَهْمِ الشَّرِيعَةِ مِنِ اتِّبَاعِ مَعْهُودِ الْأُمِّيِّينَ، وَهُمُ الْعَرَبُ الَّذِينَ نَزَلَ الْقُرْآنُ بِلِسَانِهِمْ، فَإِنْ كَانَ لِلْعَرَبِ فِي لِسَانِهِمْ عُرْفٌ مُسْتَمِرٌّ، فَلَا يَصِحُّ الْعُدُولُ عَنْهُ فِي فَهْمِ الشَّرِيعَةِ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ ثَمَّ عُرْفٌ، فَلَا يَصِحُّ أَنْ يُجْرَى فِي فَهْمِهَا عَلَى مَا لَا تَعْرِفُهُ ".

ذكر العلماء عدة تعريفات لغوية ، يجد الناظر فيها نوعاً من التقارب بينها، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

قال ابن فارس : (عَرَف) العين والراء والفاء أصلان صحيحان يدل أحدهما على تتابع الشيء متصلاً بعضه ببعض. والآخر على السكون والطمأنينة.

فالأول: (العرف) عُرف الفرس، وسمي بذلك لتتابع الشَّعر فيه. ويقال: جاء القَّطا عرفاً عرفاً : أي بعضها خلف بعض.

وأما الثاني: (المعرفة والعرفان) تقول: عرف فلان فلاناً عِرفاناً ومعرفة، وهذا أمر معروف. والعرف (المعروف) سمي بذلك لسكون النفوس إليه.(١٧)

وقال صاحب (لسان العرب): والعرف والمعروف الجود. وقيل هو اسم لما تبذله وتسديه، والمعروف كالعرف. وقوله تعالى: {وصاحبهما في الدنيا معروفا}(١٨). أي مصاحباً معروفاً.

وقال الزجّاج: المعروف هنا ما يستحسن من الأفعال .

والعرف والعارفة والمعروف ضد المنكر وهو: كل ما تعرفه النفس من الخير وتبسأ به – أي تُسَرُّ – وتطمئن إليه.(١٩)

وقال الفيروزآبادي في القاموس المحيط: والمعروف بالشيء الدال عليه، واعترف به أقر، وفلان سأله عن خبر ليعرفه، وتعارفوا عرف بعضهم بعضاً.(٢٠)

العِرفانُ: العلم؛ قال ابن سيده: ويَنْفَصِلانِ بتَحْديد لا يَليق بهذا المكان، عَرَفه يَعْرِفُه عِرْفة وعِرْفاناً وعِرِفَّاناً ومَعْرِفةً واعْتَرَفَه؛ قال أَبو ذؤيب يصف سَحاباً: مَرَتْه النُّعامَى، فلم يَعْتَرِفْ خِلافَ النُّعامَى

من الشامِ رِيحا ورجل عَرُوفٌ وعَرُوفة: عارِفٌ يَعْرِفُ الأَمور ولا يُنكِر أَحداً رآه مرة، والهاء في عَرُوفة للمبالغة والعَريف والعارِفُ بمعنًى مثل عَلِيم وعالم.(٢١)

قال سيبويه: هو فَعِيل بمعنى فاعل كقولهم ضَرِيبُ قِداح، والجمع عُرَفاء. وأَمر عَرِيفٌ وعارِف: مَعروف، فاعل بمعنى مفعول؛(٢٢)

قال الأَزهري: لم أَسمع أَمْرٌ عارف أَي معروف لغير الليث، والذي حصَّلناه للأَئمة رجل عارِف أَي صَبور؛ قاله أَبو عبيدة وغيره.(٢٣)

أنواع العرف

العرف ينقسم إلى عدة أقسام باعتبارات مختلفة (٢٤):

أ. ينقسم العرف باعتبار من يصدر عنه إلى ثلاثة أقسام:

١. العرف العام وهو ما تعارفه أكثر الناس في جميع البلدان مثل عقد الاستصناع في أحذية وألبسة وأدوات وغيرها.

٢. العرف الخاص وهو ما تعارفه واعتاده أكثر الناس في بعض البلدان مثل : إطلاق لفظ الدابة على الفرس عند أهل العراق بينما ذلك يختلف في مصر.

٣. العرف الشرعي وهو اللفظ الذي استعمله الشرع مريدا منه معنى خاصا مثل: الصلاة فإنها في الأصل الدعاء واستعملها الشارع مريدا بها الصلاة المفتتحة بالتكبير والمختتمة بالتسليم وكذلك الزكاة والحج والصوم .

ب. ينقسم العرف باعتبار سببه وتعلقه إلى قسمين:

١. العرف القولي وهو اللفظي وهو : أن يتعارف أكثر الناس على إطلاق لفظ على معنى ليس موضوعا له بحيث يتبادر إلى الذهن عند سماعه من غير قرينة ولا علاقة عقلية . مثاله من المفردات لفظ ((الدابة)) فإنه في اللغة يطلق على كل ما يدب على الأرض وقد خصصه بعضهم بالفرس وبعضهم بالحمار وتعارفوا على ذلك. ومثاله من المركبات : قول الحالف : والله لأوضع قدمي في دار فلان ، فإن ذلك في العرف يطلق على عدم الدخول مطلقا.

٢. العرف الفعلي وهو ما كان موضوعه بعض الأعمال التي اعتادها الناس في أفعالهم العادية أو معاملاتهم المدينة مثل بيع المعاطاة وهو أن يقول : أعطني بهذا الدينار خبزا فيعطيه ما يرضيه فهذا بيع صحيح دليله العرف.

دلالة العرف في القرآن الكريم

مثال ذلك: وجوب النفقة والكسوة على الوالد للوالدة على قدر حال الرجل من يسار أو إعسار[٢٥] ؛ حيث قيَّده سبحانه بالمعروف في قوله تعالى: {وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوف }[٢٦] . فليس من المعروف إلزام الفقير أكثر مما يقدر عليه، ولا إلزام الغني بالشيء الحقير. وأيضاً يدخل تحته كل الأعراف التي كانت سائدة في المجتمع الجاهلي، وأقرها الإسلام كالدية والسلم حيث كانا معروفين في الجاهلية.

قال ابن العربي: "هذا يفيد أن النفقة ليست مقدَّرة شرعاً، وإنما تتقدر عادة بحسب الحالة من المُنفِق، والحالة من المُنفَق عليه؛ فتتقدر بالاجتهاد على مجرى العادة"[٢٧].

أن تحديد الرزق والكسوة ونوعيتهما تابع للعرف، إذ قد أحال الله اليه

قوله تعالى (من أوسط ما تطعمون أهليكم)[٢٨]

أن الله تعالى لم يقدر الوسط الواجب دفعه، بل إنه أطلقه، وأرجعه في ذلك إلى عرف الناس. والناس متفاوتون في طعامهم في بلدانهم، فكل بلد لها طعام خاص، بل إن البلد الواحد طعامهم متفاوت حسب غناهم وفقرهم، فما اعتبر في عرف الناس أنه وسط فهو الواجب، وكل مكان له حكمه.[٢٩]

وجاء في "أحكام القرآن" وأنه ليس تقدير شرعي، وإنما أحاله الله سبحانه على العادة، وهي دليل أصولي بنى الله عليه الأحكام، وربط به الحلال والحرام، وقد أحاله الله على العادة في الكفَّارة، فقال (إطعام عشرة مساكين من أوسط ما تطعمون أهليكم)، وقال جل شأنه (فإطعام ستين مسكينا)[٣٠]. [٣١]

و مما هو متّفق عليه بين أهل العلم أ ن دخول الوقت من شروط صحة الصلاة، وقد أجمع المسلمون على أن الصلوات الخمس مؤقتة بمواقيت معلومة محدودة

ودليل ذلك : من الكتاب قوله تعالى:

{فَإِذَا قَضَيْتُمُ الصَّلَاةَ فَاذْكُرُوا اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ فَإِذَا اطْمَأْنَنْتُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا} [٣٢] وكذلك قوله تعالى :

{أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَىٰ غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا} [٣٣].

وقوله تعالى {فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ تُمْسُونَ وَحِينَ تُصْبِحُونَ} [٣٤].

الفرق بين العرف والعادة

لو نظرنا إلى التعريفات السابقة للعرف والعادة؛ نرى أنه قد اشتُرط في العرف: "الاستقرار، وتلقي الطباع السليمة لما يعهد ويجري بين الناس بالقبول، وأن يقر الشارع ذلك الذي تعارفه الناس واستمروا عليه أو لا يعارضه بحال من الأحوال".

ولقد ورد أن من تعريفات العادة عند بعض الفقهاء: أنها ما تكررت مرة بعد أخرى. وذلك لأنها مأخوذة من المعاودة والتكرار.

ولقد انقسم العلماء في تحديد النسبة بين العرف والعادة إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول:فريق لا يرى أن هناك فرقاً بين العرف والعادة، وأنهما مترادفان على معنى واحد، ومن هؤلاء الشيخ عبد الله بن أحمد النسفي الحنفي – كما سبق في تعريفه لهما حيث قال: "العادة والعرف ما استقر في النفوس، وتلقته الطباع السليمة بالقبول".[٣٥] ومنهم أيضاً ابن عابدين الحنفي حيث قال في تعريفه:

فالعادة والعرف بمعنى واحد من حيث المقاصد، وإن اختلفا من حيث المفهوم".[٣٦]

وقد سار على نهجهما في عدم التفريق بعض المعاصرين حيث قالوا: "العرف: هو ما تعارفه الناس وساروا عليه من قول أو فعل أو ترك، ويسمي العادة، وفي لسان الشرعيين لا فرق بين العرف والعادة".[٣٧]

القسم الثاني:وسار بعض الفقهاء على التفرقة بين العرف والعادة حيث يذكر الدكتور السيد صالح عوض أن صاحب "التحرير" يذكر أن المراد بالعادة العرف العملي، والمراد بالعرف العرف ألقولي.

ويذكر أن صاحب "فصول البدائع في أصول الشرائع" فيما تترك به الحقيقة يقول: وحصرها المشايخ في خمسة: ما بدلالة العرف قولاً: والعادة فعلاً.

ويذكر قول صاحب "التلويح على التوضيح": وقد يفرق بينهما باستعمال العادة في الأفعال والعرف في الأقوال[٣٨].

نخلص إلى أن هذا القسم قد فرّق بين العرف والعادة حيث خص العرف بالقول، وخص العادة بالفعل.

القسم الثالث : وهي أن النسبة بينهما العموم والخصوص المطلق[٣٩]، فالعادة أعم من العرف مطلقاً، حيث تطلق على العادة الجماعية – العرف – وعلى العادة الفردية، فكل عرف عادة ولا عكس. وقد قال بهذا الشيخ أحمد أبو سنة[٤٠]. ومصطفى الزرقا[٤١]. وصاحب كتاب "أصول الفقه وابن تيمية" الدكتور صالح بن عبد العزيز آل منصور[٤٢].

ثانيا : التقليد

أ- أصل التقليد في اللغة: وضع الشيء في العنق محيطاً به، وذلك الشيء يسمى قلادة، والجمع قلائد، ومنه تقليد الهدي، فكأن المقلد جعل الحكم الذي قلد فيه المجتهد كالقلادة في عنق من قلده، ويستعمل التقليد – أيضاً – في تفويض الأمر إلى الشخص كأن الأمر جعل في عنقه كالقلادة، قالت الخنساء:

يقلده القوم ما نابهم وإن كان أصغرهم مولداً [٤٣]

التقليد: وضع الشيء في العنق مع الإحاطة به، ويسمى ذلك قلادة، ويأتي بمعنى الإلزام، والتناوب وأصل هذه المادة يدل على تعليق شيء وليه به . [٤٤]

أنواع التقليد

١- التقليد المباح: يكون في حق العامي الذي لا يعرف طرق الأحكام الشرعية، ويعجز عن معرفتها، ولا يمكنه فهم أدلتها، ولكن له طلب الدليل الشرعي من المفتي؛ لأن المسلم من حقه أن يستوثق من أمر دينه.

٢- التقليد المذموم: هو تقليد رجل واحد معين دون غيره من العلماء في جميع أقواله، أو أفعاله، ولا يرى الحق إلا فيه.

ذهب جمهور أئمة أهل السنة والجماعة إلى جواز التقليد في العقائد والأحكام للعامي، والذي يعجز عن فهم الحجة والنظر والاستدلال.

ويحرم التقليد على العالم، أو الذي يستطيع النظر والاستدلال؛ إذا اجتهد وبان له الحق في المسألة أن يقلد غيره، سواء كان ذلك في العقائد أو الأحكام؛ لورود الأدلة في ذم التقليد والمقلدين.

دلالة التقليد في القرآن الكريم

قال تعالى: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لاَ يَسْمَعُ إِلاَّ دُعَاء وَنِدَاء صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ}(٤٥) .

قال السعدي: (أخبر تعالى عن حال المشركين إذا أُمِروا بإتباع ما أنزل الله على رسوله –ممَّا تقدَّم وصفه– رغبوا عن ذلك، وقالوا: بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا، فاكتفوا بتقليد الآباء، وزهدوا في الإيمان بالأنبياء، ومع هذا فآباؤهم أجهل النَّاس، وأشدُّهم ضلالًا، وهذه شبهة –لردِّ الحقِّ– واهيةٌ، فهذا دليلٌ على إعراضهم عن الحقِّ، ورغبتهم عنه، وعدم إنصافهم، فلو هُدُوا لرُشْدِهم، وحسن قصدهم، لكان الحقُّ هو القَصْد، ومن جعل الحقَّ قصده، ووازن بينه وبين غيره، تبيَّن له الحقُّ قطعًا، واتَّبعه إن كان مُنصفًا.

ثمَّ قال تعالى: {وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لاَ يَسْمَعُ إِلاَّ دُعَاء وَنِدَاء صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَعْقِلُون}(٤٦).

لمَّا بيَّن تعالى عدم انقيادهم لِمَا جاءت به الرُّسل، وردَّهم لذلك بالتَّقليد، عُلِم مِن ذلك أنَّهم غير قابلين للحقِّ، ولا مستجيبين له، بل كان معلومًا لكلِّ أحدٍ أنَّهم لن يزُولُوا عن عنادهم، أخبر تعالى أنَّ مَثَلَهم عند دعاء الدَّاعي لهم إلى الإيمان، كمَثَل البهائم التي ينعِق لها راعيها، وليس لها علمٌ بما يقول راعيها ومناديها، فهم يسمعون مجرَّد الصَّوت الذي تقوم به عليهم الحجَّة، ولكنَّهم لا يفقهونه فقهًا ينفعهم، فلهذا كانوا صمًّا لا يسمعون الحقَّ سماع فهمٍ وقبول، عُمْيًا لا ينظرون نظر اعتبار، بُكْمًا فلا ينطقون بما فيه خيرٌ لهم (٤٧).

وقال القرطبي: قال علماؤنا: وقوَّة ألفاظ هذه الآية تعطي إبطال التَّقليد، ونظيرها: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ إِلَى مَا أَنزَلَ اللّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُواْ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا}(٤٨) . (٤٩).

– وقال تعالى: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ إِلَى مَا أَنزَلَ اللّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُواْ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلاَ يَهْتَدُونَ}(٥٠) .

أي: إذا دُعوا إلى دين الله وشرعه وما أوجبه، وترك ما حرَّمه، قالوا: يكفينا ما وجدنا عليه الآباء والأجداد مِن الطَّرائق والمسالك، قال الله تعالى: أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ شَيْئًا أي: لا يفهمون حقًا، ولا يعرفونه، ولا يهتدون إليه، فكيف يتَّبعونهم والحالة هذه؟! لا يتَّبعهم إلَّا مَن هو أجهل منهم، وأضلُّ سبيلًا [٥١] .

– وقوله تعالى: {قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءنَا لَهَا عَابِدِينَ}[٥٢] .

– وقال: {قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ}[٥٣] .

قال ابن كثير: (لم يكن لهم حُجَّة سوى صنيع آبائهم الضُّلَّال) [٥٤] .

وقال: (يعني: اعترفوا بأنَّ أصنامهم لا تفعل شيئًا مِن ذلك، وإنَّما رأوا آباءهم كذلك يفعلون، فهم على آثارهم يُهرَعون) [٥٥] .

المبحث الثاني

اهمية العادة وبيان أقسامها

المطلب الاول : منشأ العادة

الاصل هي خاطرة , ثم تطورت الى هم , ثم عمل و ثم يكرر هذا العمل حتى اصبح عادة .

المطلب الثاني : أهمية العادة عند المفسرين

اشترط العلماء على من اراد تفسير كلام الله تعالى ان يكون فاقها لقصة نزول كل آية لها سبب , وهذا يعني بالضرورة اتصال هذه القصة وذاك السبب بعادات من نزلت الآية فيهم وهم العرب وكذا تقاليدهم ومن جهل هذا فقد خسر اقوى طرق الفهم , وناله من الوعيد مانالله .

قال الواحدي في أهمية معرفة أسباب النزول : اذ هي أي : أسباب النزول – او ما يجب الوقوف عليها , وأولى ماتصرف العناية اليها , لامتناع معرفة تفسير الآية وقصد سبيلها , دون الوقوف على قصتها وبيان نزولها , ولا يحل القول في أسباب نزول الكتاب الا بالرواية والاستماع ممن شاهدوا التنزيل ووقفوا على الأسباب , وبحثوا عن عملها وجدوا في الطلاب , وقد ورد الشرع بالوعيد للجاهل العثار في هذا العلم بالنار[٥٦].. وقال ابن دقيق العيد : بيان سبب النزول طريق قوي في فهم معاني القرآن , وقال ابن تيمية : معرفة سبب النزول يعين على فهم الآية فان العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب.[٥٧]

من الأمثلة على ما قاله العلماء من ضرورة معرفة عادات العرب من خلال تفسير القرآن:
ما جاء في سبب نزول قوله تعالى :{ إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوِ اعْتَمَرَ فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا }[٥٨] فأن ظاهر لفظ الآية لا يقتضي إن السعي فرض , لذا ذهب بعضهم الى عدم فرضيته تمسكا بهذا المظهر , ولعزله الآية عن عادة الجاهلية , وقد وردت السيدة عائشة رضي الله عنهما عن ابن أختها عروة في فهمه ذلك بسبب نزولها وهو إن الصحابة تأتموا من السعي بينهما لأنه من عمل الجاهلية فنزلت.[٥٩]

ضرورة معرفة مفسري الاحكام لعادات العرب

ولما كان القرآن الكريم مقصد المفسرين على اختلاف تنوعهم , أضحى للعادة عند المفسرين الفقهاء الذين عنوا بأحكام القرآن الكريم أهمية كبرى لتقاسمها الوحي النازل بالأحكام الفقهية , حيث قال العلماء : ان ما نزل به الوحي من الأحكام الفقهية ينقسم إلى قسمين :

أما احدهما فهو ما من شأنه لا يتأثر كثيرا باختلاف البيئات والأقاليم والأعراف والعادات , وتجدد الأحداث وتقلب الظروف , وهذا قد قررت اصول مسائله , وفصلت أحكامه تفصيلا وافيا , ومع هذا كان تفصيلا يفسح الطريق للاجتهاد اذا دعا داعيه .

وأما الآخر : فهو ما من شأنه يتأثر تأثرا ملحوظا بالعوامل المذكورة سابقا وهذا كانت له القواعد الكلية المرنة التي تصلح لكل مكان وزمان وبيئة , وتتسع لحاجات الناس , وتفتح للاجتهاد في أحداثها بابا واسعا , وهذه الأحكام بنوعيها إنما شرعها الله سبحانه تفضلا لمصالح العباد , وتقوم على تحقيق سعادتهم في الدارين [٦٠], من هنا نقول ان معرفة العادة من أهم ضروريات المفسر الفقيه كغيره من المفسرين , بل ان العادة قد تنفرد بالحكم عند عدم وجود نص , قال صاحب درر الحكام :" والعرفُ والعادةُ إنما تُجعل حكما لإثبات الحكم الشرعي اذا لم يرد نص في ذلك الحكم المراد إثباته , فإذا ورد النص عمل بموجبه"

المطلب الثالث : أقسام العادة

العادة تنقسم الى قسمين :

١- عادة حسنة :

وهي السلوك المتكرر بين عقلاء الناس المتفق مع الشريعة الغراء , وهي التي لا تصادم نصا أو تعطله , والعادة الحسنة هي التي نعبر عنها بقولنا : " وفقا للعادات المتبعة , أو جرت العادة بكذا أو ما شابه ذلك من المصطلحات"

٢- عادة سيئة :

وهي عكس العادة الحسنة , إذ هي التي اعتادها جمع من الناس اعتمادا على موروث خاطئ او فهم مغلوط مخالف للقرآن والسنة والعقل السليم .

موقف التشريع الاسلامي من العادة

يقول العلماء " لا ريب إن التشريع الإسلامي أبقى المحمود من عادات العرب وأقره , ولا شك انه قضى قضاء مبرما على أكثر ما هو ممقوت منها , وسلك بباقيها سنة التدرج حتى ذهب ريحه و وتلك هي الطريقة المثلى , وسنة كل تشريع حكيم يراعي الصالح فيما يقرره من الأحكام"

ومن الامثلة على ذلك ما روي عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت:

{لو أدرك النبي (صلى الله عليه وسلم) ماأحدثت النساء لمنعهن من المساجد كما منع نساء بني اسرائيل[٦١] فلقد كان عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم عهد صلاح والتزام عالي بالاخلاق حيث كانت عادة النساء الخروج مستترات بلباسهن وكان في خروجهن الى المساجد حكمة مقصودة من مصلحة نيل ثواب الجماعة وحضور دروس العلم. فلما تغير الحال بعد وفاته صلى الله عليه وسلم وتغيرت عادة النساء رأت عائشة رضي الله عنها ان هذه العادة لم تعد تحقق الحكمةالمقصود منها ولا المصلحة المرجوة منها , بل ان في ذلك بلاء وفتنة , وهذه الحكمة تقتضي ان يتغير الحكم الى حكم جديد هو المنع من الخروج , وهو على خلاف نص رسول الله صلى الله عليه وسلم بإباحة خروجهن حيث قال (لا تمنعوا إماء الله مساجد الله[٦٢]

المبحث الثالث

العادات العربية وأسلوب تهذيبها في القرآن الكريم

المطلب الاول :

تهذيب عادة التحية

لقد شرع الله ورسوله صلى الله عليه وسلم لنا تحية تميزنا عن غيرنا ، ورتب على فعلها الثواب ، وجعلها حقاً من حقوق المسلم على أخيه ، فتحولت هذه التحية من عادة من العادات المجردة إلى عمل يفعله العبد تقرباً إلى الله تعالى ، واستجابة لأمر رسوله صلى الله عليه وسلم ، فلا يصح أن تبدل هذه التحية العظيمة بعبارات أخرى لا تؤدي ما تؤديه تحية الإسلام المباركة مثل : صباح الخير ، أو مساء الخير ، أو مرحباً ، أو غير ذلك ، مما قد يستعمله بعض الناس جهلاً أو إعراضاً.

وتحية الإسلام هي : (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته) هذا أكملها ، وأقلها : (السلام عليكم).

من العادات الاجتماعية التي هذبها القرآن عادة العرب في قولهم «حياك الله» , قال تعالى : {وَإِذا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْها أَوْ رُدُّوها إِنَّ اللَّهَ كانَ عَلى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا} [٦٣] .

والتحية مصدر حي، أصلها تحيية كتتمية وتزكية، وأصل الأصل تحييي بثلاث ياءات، فحذفت الأخيرة وعوض عنها هاء التأنيث، ونقلت حركة الياء الأولى إلى ما قبلها، ثم أدغمت، وهي في الأصل الدعاء بالحياة وطولها، ثم استعملت في كل دعاء.[٦٤]

يقول الفخر الرازي عن هذه الآية : اعلم إن عادة العرب عند الإسلام انه اذا لقي بعضهم بعضا قالوا : حياك الله , واشتقاقه من الحياة وكأنما يدعو له بالحياة وطولها فلما جاء الإسلام أبدل ذلك بالسلام .. واعلم ان قول القائل لغيره : السلام عليك أتم وأكمل من قوله : حياك الله وبيانه من وجوه الأول إن الحي إذا كان سليما كان حيا لا محالة , وليس إذا كان حيا كان سليما , فقد تكون الحياة مقرونة بالآفات والبليات , فثبت قوله السلام عليك أتم وأكمل من قوله حياك الله , ثانيا : إن السلام اسم من أسماء الله تعالى فالابتداء بذكر الله او صفة من صفاته الدالة على انه يريد إبقاء السلامة على عباده أكمل من قوله : حياك الله. الثالث : ان قول الإنسان لغيره : السلام عليك , فيه بشارة بالسلامة , وقوله حياك الله لا يفيد ذلك , فكان هذا أكمل , ومما يدل على فضيلة السلام القرآن والأحاديث والمعقول. [٦٥]

وجاء في سنن الترمذي : «حدثنا عبد الله بن عبد الرحمن والحسين بن محمد الحريري البلخي قالا حدثنا محمد بن كثير عن جعفر بن سليمان الضبعي عن عوف عن أبي رجاء عن عمران بن حصين أن رجلا جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال :السلام عليكم , قال قال النبي

صلى الله عليه وسلم : عشر , ثم جاء آخر فقال السلام عليكم ورحمة الله فقال النبي صلى الله عليه وسلم : عشرون , ثم جاء آخر فقال السلام عليكم ورحمة الله وبركاته فقال النبي صلى الله عليه وسلم ثلاثون » , قال أبو عيسى هذا حديث حسن صحيح غريب من هذا الوجه وفي الباب عن علي وأبي سعيد وسهل بن حنيف.[٦٦]

المطلب الثاني

تهذيب عادة التفاخر بالآباء

يريد الحق سبحانه وتعالى أن يضع نهاية لما تعودت عليه العرب في ذلك الزمان فقديما كانوا يحجون، فإذا ما اجتمعت القبائل في منى، كانت كل قبيلة تقف بشاعرها أو بخطيبها ليعدد مآثره ومآثار آبائه، وما كان لهم من مفاخر في الجاهلية ويحملون الديات، ويحملون الحمالات، ويطعمون الطعام، ويفعلون غير ذلك من العادات، فأراد الله سبحانه وتعالى أن ينهي فيهم هذه العادة التي هي التفاخر بالآباء وبأعمالهم.

اراد أن يردهم في كل شيء إلى ذاته، فقال لهم: أنتم تذكرون آباءكم؛ لأنهم كانوا يفعلون كذا وكذا، وآباؤكم يفتخرون بآبائهم، انقلوها وسلسلوها إلى خالق كل الآباء وكل البشر، فكل ما يجري من خير على يد الآباء مرده إلى الله، فإن ذكرتم آباءكم لما قدموه من خير، فاذكروا من أمدهم بذلك الخير. وهو يريد منهم أن يذكروا الله كذكرهم آباءهم؛ أو أشد ذكرا؛ لأن كل كائن إنما يستحق من الذكر على مقدار ما قدم من الخير، ولن تجد كل الخير إلا لله، إذن لابد أن نذكر الله.

قال تعالى: { فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا ۗ فَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ }[٦٧] , من عادات العرب الاجتماعية انه ماذا قضوا حجهم يقفون عند الجمرة , فيتفاخرون بالآباء , ويذكرون أيام أسلافهم بالبسالة والكرم , وغير ذلك حتى إن الواحد منهم ليقول , اللهم إن ابي كان كثير المال , فأعطني مثل ما أعطيته , فلا يذكر غير أبيه , فنزلت الآية ليلزموا أنفسهم ذكر الله أكثر من التزامهم ذكر آبائهم ايام الجاهلية. هذا قول جمهور المفسرين.[٦٨]

وفي تفسير الكشاف : فإذا قضيتم مناسككم ، أي: فإذا فرغتم من عباداتكم الحجية ونفرتم، فاذكروا الله كذكركم آباءكم : فأكثروا ذكر الله وبالغوا فيه كما تفعلون في ذكر آبائكم ومفاخرهم

وأيامهم، وكانوا إذا قضوا مناسكهم وقفوا بين المسجد بمنى وبين الجبل فيعددون فضائل آبائهم ويذكرون محاسن أيامهم، أو أشد ذكرا : في موضع جر، عطف على ما أضيف إليه الذكر في قوله: "كذكركم" كما تقول كذكر قريش آباءهم أو قوم أشد منهم ذكرا، أو في موضع نصب عطف على (آباءكم) بمعنى: أو أشد ذكرا من آبائكم، على أن ذكرا من فعل المذكور. فمن الناس من يقول معناه أكثروا ذكر الله ودعاءه فإن الناس من بين مقل لا يطلب بذكر الله إلا أعراض الدنيا، ومكثر يطلب خير الدارين، فكونوا من المكثرين، آتنا في الدنيا اجعل إيتاءنا أي إعطاءنا في الدنيا خاصة وما له في الآخرة من خلاق أي: من طلب خلاق وهو النصيب، أو ما لهذا الداعي في الآخرة من نصيب; لأن همه مقصور على الدنيا.[٦٩]

وفي حديث عبد الرحمن بن سلم قال : حدثنا سهيل بن عثمان قال : حدثنا أبو المنذر الوراق ، عن الجريري ، عن أبي نضرة ، عن أبي سعيد قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إن ربكم واحد ، وأباكم واحد ، ولا فضل لعربي على عجمي ، ولا لعجمي على عربي ، ولا أحمر على أسود ، ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى.[٧٠]

المطلب الثالث

تهذيب عادة رفع الصوت

الغض من الصوت هو من سمات الأدب, والتواضع, والثقة بالنفس, والاطمئنان إلى صدق الحديث, وصدق القصد. أما رفع الصوت بغير داع, والإغلاظ في القول للآخرين بغير مبرر, فكلها من مظاهر ضعف الشخصية, وسوء الأدب مع الغير, وقلة الثقة بالنفس. كما أنها من علامات الادعاء والكذب, ومن محاولات فرض الرأي الخاطئ بالقوة عن طريق رفع الصوت في شيء من الحدة والغلظة غير المبررة.

غضيض : هو فعيل بمعنى مفعول ، وذلك إنما يكون من الحياء والخفر ، وغض من صوته ، وكل شيء كففته ، فقد غضضته ، والأمر منه في لغة أهل الحجاز : اغضض . وفي التنزيل : واغضض من صوتك أي اخفض الصوت . وفي حديث العطاس : إذا عطس غض صوته ، أي : خفضه ولم يرفعه ؛ وأهل نجد يقولون : غض طرفك بالإدغام.[٧١]

من العادات الاجتماعية التي هذبها القرآن عادة رفع الصوت قال تعالى : {وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ}[٧٢], هذه الآية الكريمة تأديب من الله

تعالى للناس بترك الصياح في وجوه غيرهم تهاونا بهم او بترك الصياح جملةً , وكانت العرب تفتخر بجهارة الصوت , فمن كان منهم اجهر صوتا كان أعز , ومن كان اخفض كان أذل وقد شاع ذلك في أشعارهم فنهى الله سبحانه وتعالى عن هذا القول الجاهلي بقوله {وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ} اي : لو أن شيئا يهاب لصوته كان الحمار فجعلهم في المثل سواء [٧٣].

من هنا جاء القرآن الكريم بهذه الآية الآمرة بالتوسط في المشي في غير تكبر, والناهية عن رفع الصوت بلا مبرر, وواصفة هذا السلوك بأنه سلوك قبيح مرذول, كما يؤذي جميع ما حوله من المخلوقات التي تتأثر بالاستعلاء والكبر كما تتأثر بشدة الأصوات العالية ونفر من الوقوع فيه, وذلك بتشبيهه بنهيق الحمار. ووصف ها النهيق بأنه أنكر الأصوات فجاء بحقيقة علمية مؤكدة تنفيرا من محاكاته, ورفضا للتشبه به. وإذا كانت الحمير معذورة في رفع أصواتها فزعا من رؤية الشياطين, فإن الإنسان ـ ذلك المخلوق العاقل المكرم ذو الإرادة الحرة ـ لا يجوز له رفع الصوت دون مبرر لأن الله تعالى لا يرضى عن ذلك السلوك, ويذمه غاية الذم بهذا التشبيه القرآني المعجز الذي يصل بالأمر إلى مستوي التحريم وإن لم ينطق النص القرآني بذلك.

من حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:

((لا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ مَنْ كَانَ فِي قَلْبِهِ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ مِنْ كِبْرٍ، قَالَ رَجُلٌ: إِنَّ الرَّجُلَ يُحِبُّ أَنْ يَكُونَ ثَوْبُهُ حَسَنًا، وَنَعْلُهُ حَسَنَةً، قَالَ: إِنَّ اللَّهَ جَمِيلٌ يُحِبُّ الْجَمَالَ، الْكِبْرُ بَطَرُ الْحَقِّ، وَغَمْطُ النَّاسِ))[٧٤]

وقد أمر الله المؤمنين بغض صوتهم في حضرة نبيهم صل الله عليه وآله وسلم تأدباً معه فقال تعالى : { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لا تَشْعُرُونَ إِنَّ الَّذِينَ يَغُضُّونَ أَصْوَاتَهُمْ عِندَ رَسُولِ اللَّهِ أُوْلَئِكَ الَّذِينَ امْتَحَنَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ لِلتَّقْوَى لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ}[٧٥].

المراد من الآية تعظيم النبي – صلى الله عليه وآله وسلم – وتوقيره وأن لا ينادوه كما ينادي بعضهم بعضا ولا تجهروا له بالقول كجهر بعضكم لبعض أي لا تجهروا بالقول إذا كلمتموه كما تعتادونه من الجهر بالقول إذا كلم بعضكم بعضا .

قال الزجاج : أمرهم الله بتجليل نبيه وأن يغضوا أصواتهم ويخاطبوه بالسكينة والوقار ، وقيل : المراد بقوله : ولا تجهروا له بالقول لا تقولوا يا محمد ، ويا أحمد ، ولكن يا نبي الله ، ويا رسول

الله ، توقيرا له ، والكاف في محل نصب على أنها نعت مصدر محذوف : أي : جهرا مثل جهر بعضكم لبعض ، وليس المراد برفع الصوت وبالجهر في القول هو ما يقع على طريقة الاستخفاف ، فإن ذلك كفر ، وإنما المراد أن يكون الصوت في نفسه غير مناسب لما يقع في مواقف من يجب تعظيمه وتوقيره. [٧٦]

خفض الصوت هو من الآداب القرآنية، ومن الآداب النبويَّة مع كلِّ أحد، ولكنَّها مع رسول الله (ص) ترقى إلى مستوى اللزوم؛ فمن رفع صوته في محضر الرسول (ص) فقد ارتكب معصية كما هو في صريح الآية المباركة، لأنها قد نهت عن رفع الصوت، وأفادت أنَّ رفع الصوت قد يُوجب حَبْط العمل.

المطلب الرابع

تهذيب عادة الحرمان من الميراث

إن التوريث حق الهي . ولا يملك المورِث حرمان أحد من ورثَتَهِ وأن كان يجوز للأب توزيع ممتلكاته على أولاده في حال حياته بشرط العدل، فحرمان أي شخص من الميراث لا يجوز شرعاً وهو طريق للنار وتحتل أحكام المواريث مكانة بارزة في الشريعة الإسلامية، لارتباط هذه الأحكام بحقوق الأفراد في الأمور المالية، فيقول الله سبحانه وتعالى:{ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ ۚ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا}[٧٧] وتمثل أحكام المواريث نظاما دقيقا حيث تولى القرآن الكريم تفصيله، وانفرد الإسلام بذلك عن سائر الديانات السماوية والأنظمة الوضعية سابقاً ولاحقاً، ولذا يعد نظام المواريث في الإسلام نظاماً فريداً من نوعه .

من العادات الاجتماعية المتصلة بالشرع والتي هذبها القرآن بالتدرج فيها , عادة حرمان البعض من الميراث , قال تعالى : { كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْراً الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقّاً عَلَى الْمُتَّقِينَ }((٧٨))

قال ابن عاشور : هذه الآية تغيير لما كانوا عليه أول الإسلام من بقايا عادات الجاهلية أموال الأموات فانهمك انه كثيرا ما يمنعون القريب من الارث بتوهم انه يتمنى موت قريبه ليرثه و وربما فضلو بعض الأقرباء عن بعض ولما كان هذا مما يفضي بهم الى الاحن وبها تختل العادات الاجتماعية بإلقاء العداوة بين الأقارب كان تغييرها الى حال العدل فيها من أهم مقاصد

الإسلام , وكان عادة العرب في الجاهلية ان الميت إذا كان له ولد او أولاد ذكور استأثروا بماله كله , وان لم يكن له ذكر استأثر بماله اقرب الذكور له من أب أو عم أو ابن عم الأدنى فالأدنى , وكان صاحب المال ربما ببعض ماله او بجميعه لبعض أولاده او قرابته او أصدقائه , فلما استقر المسلمون بدار الهجرة واختصوا بجماعتهم شرع الله لهم تشريك بعض القرابة في أموالهم ممن كانوا قد يهملون توريثه من البنات والأخوات والوالدين في حالة وجود البنين ولذلك لم يذكر الأبناء في هذه الآية , وخص الوالدين والأقربين لأنهم مظنة النسيان من الموصى , لأنهم كانوا يورثون الأولاد أو يوصون لسادة القبيلة, وقدم الوالدين للدلالة على انهما أرجح في التبدية بالوصاية , وكانوا قد يوصون بإيثار بعض أولادهم على بعض أو يوصون بكيفية توزيع أموالهم على أولادهم , ومن أشهر الوصايا في ذلك وصية نزار بن معد بن عدنان اذ أوصى لأبنه مضر بالحمراء , ولابنه ربيعه بالفرس , ولابنه انمار بالحمار , ولابنه اياد بالخادم , وجعل القسمة في ذلك للأفعى الجرهمي , وقد قيل : ان العرب كانوا يوصون للأباعد طلبا للفخر ويتركون الأقربين للفقر , وقد يكون ذلك لأجل العداوة والشنآن . ((٧٩))

اشتملت هذه الآية الكريمة على الأمر بالوصية للوالدين والأقربين . وقد كان ذلك واجبا على أصح القولين قبل نزول آية المواريث ، فلما نزلت آية الفرائض نسخت هذه ، وصارت المواريث المقدرة فريضة من الله ، يأخذها أهلوها حتما من غير وصية ولا تحمل منة الموصي ، ولهذا جاء الحديث في السنن وغيرها عن عمرو بن خارجة قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يخطب وهو يقول : " إن الله قد أعطى كل ذي حق حقه ، فلا وصية لوارث ".[٨٠]

ثم ان آية المواريث في سورة النساء نسخت هذه الآية نسخا مجملا فبينت ميراث كل قريب معين , فلم يبقى حقه موقوفا على ايصاء الميت له , بل صار حقه ثابتا معينا كره الميت ام رضي , فيكون تقرر حكم الوصية في أول الأمر , استثناءا لمشروعية فرائض الميراث , ولذلك صدر الله تعالى آية الفرائض بقوله: {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ }((٨١)) , فجعلها وصية نفسه سبحانه إبطالا للمنة التي كانت للموصى , فعن جابر رضي الله عنه قال : ((عادني النبي صل الله عليه وآله وسلم وأبي بكر في بني سلمة ماشيين فوجدني النبي صلى الله عليه وسلم لا أعقلُ شيئا فدعا بماء فتوضئ منه , ثم رش علي فأفقت فقلت : ما تأمرني أن اصنع بمالي يا رسول الله ؟ فنزلت " {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ}))((٨٢)) فدل على ان آخر عهد

بمشروعية الوصايا سؤال جابر بن عبد الله , وفي البخاري عن ابن عباس رضي الله عنهما قال : كان المال للولد وكانت الوصية للوالدين , فنسخ الله من ذلك ما أحب ((٨٣)). وقد اتفق علماء الإسلام على إن الوصية لا تكون لوارث والأدلة على ذلك متظاهرة ".

المطلب الخامس

تهذيب عادة التعدد في الزوجات

في مجتمعات ما قبل الاسلام كان تعدد الزوجات اللامحدود هو القاعدة بدلاً من كونه الاستثناء, ولم يكن هناك أي قانون أخلاقي ينظم معاملة النساء في مثل هذا الوضع. وكنتيجة لذلك كنّ يقضين حياتهن بأكملها في بؤس وقلق حيث لم يكن لديهن وسائل التنبؤ بخيار الزوج ولم يكن لديهن وسائل لفرض حقوقهن عليه.

وهو أحد الأعراف التي يُهاجم بسببها المسلمون أكثر من غيرها من قبل الآخرين من غير المسلمين هي تعدد الزوجات، والاعتقاد الخاطئ في العديد من العقول هو أن الأساسي في المجتمعات الاسلامية تعدد الزوجات.

لكن هناك فقط نص واحد في القرآن يشير بشكل محدد إلى تعدد الزوجات كقانون اجتماعي، وأعطي الإذن بالزواج بأكثر من واحدة تحت ظروف استثنائية جداً وبشروط متشددة صارمة. مع أن تعدد الزوجات قد أسيء استخدامه في الثقافة (الحضارة) الاسلامية، إلا أنه قد سمح به في القرآن فقط في سياق حماية أملاك أو حقوق اليتامى وعلاوة على ذلك كانت العدالة شرطاً ضرورياً كما يدل في قوله تعالى: {وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي ٱلْيَتَامَىٰ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُمْ مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَٰحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَلاَّ تَعُولُواْ } (٨٤)

هذب القرآن الكريم حالات تعدد الزوجات , حيث كان الرجل يتزوج الرابعة والخمسة والستة والعشرة , فيقول الآخر : ما يمنعني أن أتزوج كما تزوج فلان , فيأخذ مال اليتيم فيتزوج به , فنهوا أن يتزوج الرجل فوق الأربعة (٨٥)

قال النحاس : "ولم يزل المسلمون من لدن رسول الله عليه الصلاة والسلام الى هذا الوقت يحرمون ما فوق الاربع بالقرآن والسنة " (٨٦)

وفي تفسير البغوي جاء : «كانوا يتحرجون عن أموال اليتامى ويترخصون في النساء ، فيتزوجون ما شاءوا وربما عدلوا وربما لم يعدلوا ، فلما أنزل الله تعالى في أموال اليتامى (وآتوا اليتامى أموالهم) أنزل هذه الآية (وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى) يقول كما خفتم أن لا تقسطوا في اليتامى فكذلك خافوا في النساء أن لا تعدلوا فيهن فلا تتزوجوا أكثر مما يمكنكم القيام بحقهن ، لأن النساء في الضعف كاليتامى ، وهذا قول سعيد بن جبير وقتادة والضحاك والسدي ، ثم رخص في نكاح أربع فقال : (فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع فإن خفتم ألا تعدلوا) فيهن (فواحدة) وقال مجاهد : معناه إن تحرجتم من ولاية اليتامى وأموالهم إيمانا فكذلك تحرجوا من الزنا فانكحوا النساء الحلال نكاحا طيبا ، ثم بين لهم عددا ، وكانوا يتزوجون ما شاءوا من غير عدد»[٨٧].

المطلب السادس

تهذيب عادة الايلاء

الفعل آلى يؤلي إيلاء : حلف وتألى يتألى تألیا وأتلى يأتلي ائتلاء والاسم الألوة والألية ، كلاهما بالتشديد ، وهو واوي فالألوة فعولة والألية فعيلة . وفي التنزيل العزيز : ولا يأتل أولو الفضل منكم الآية ; وقال أبو عبيد : لا يأتل هو من ألوت أي قصرت ; وقال الفراء : الائتلاء الحلف [٨٨].

والإيلاء حلف يقتضي التقصير في المحلوف عليه مشتق من الألو.[٨٩]

يؤخذ من التعريفين أن الإيلاء حلف على الامتناع والترك ; لأن التقصير لا يتحقق بغير معنى الترك ; وهو الذي يشهد به أصل الاشتقاق من الألو ، وتشهد به موارد الاستعمال ، لأنا نجدهم لا يذكرون حرف النفي بعد فعل آلى ونحوه كثيرا ، ويذكرونه كثيرا.

من العادات الاجتماعية التي هذبها الشرع الايلاء , قال تعالى {لِّلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِن نِّسَائِهِمْ تَرَبُّصُ أَرْبَعَةِ أَشْهُرٍ فَإِن فَاءُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ} [٩٠] فقد " كان الرجل لا يريد المرأة ولا يحب أن يتزوجها غيره فيحلف أن لا يقربها فكان يتركها بذلك لا أيما ولا ذات بعل , والغرض منه مضارة المرأة ثم إن أهل الإسلام كانوا يفعلون ذلك أيضا فأنزل الله تعالى ذلك وأمهل الزوج أربعة

أشهر حتى يتروى ويتأمل , فأن رأى المصلحة في ترك هذه المضارة فعلها , وان رأى المصلحة في فراق المرأة فارقها" , قاله سعيد بن المسيب .((٩١)) وقال قتادة : كان الإيلاء طلاقا لأهل الجاهلية.[٩٢]

عن أنس رضي الله عنه قال : آلى رسول الله – صل الله عليه وسلم – من نسائه وكانت انفكت رجله فأقام في مشربة له تسعا وعشرين ليلة ثم نزل فقالوا : يا رسول الله آليت شهرا قال فقال : " إن الشهر يكون تسعا وعشرين (ليلة).[٩٣]

تهذيب عادة الظهار

قال ابن فارس : الظاء والهاء والراء أصل صحيح واحد ، يدل على قوة وبروز ، من ذلك ظهر الشيء يظهر ظهورا فهو ظاهر. إذا انكشف وبرز ، ولذلك سمي وقت الظهر والظهيرة ، وهو أظهر أوقات النهار ، وأضوؤها ، ويقال للركاب الظهر ؛ لأن الذي يحمل منها الشيء ظهورها [٩٤].

وفي لسان العرب : الظهر من كل شيء : خلاف البطن ، والظهر من الإنسان : من لدن مؤخر الكاهل إلى أدنى العجز عند آخره ، مذكر لا غير . . . والجمع أظهر ، وظهور ، وظهران . والظهار : مشتق من الظهر . مصدر ظاهر من امرأته إذا قال لها : أنت علي كظهر أمي ، ولفظ ظهر يطلق لغة على معان منها : مقابلة الظهر للظهر حقيقة : يقال : ظاهرته إذا قابلت ظهرك لظهره حقيقة .[٩٥]

وقال الحافظ ابن حجر : ((وإنما خُصَّ الظَّهْر بذلك دون سائر الأعضاء ، لأنه محل الركوب غالباً، ولذلك سُمِّيَ المركوب ظَهراً، فَشُبِّهت الزوجةُ بذلك لأنها مَركوب الرَّجل)).[٩٦]

من العادات الاجتماعية التي هذبها القرآن الظهار , قال تعالى {الَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنكُم مِّن نِّسَائِهِم مَّا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ ۖ إِنْ أُمَّهَاتُهُمْ إِلَّا اللَّائِي وَلَدْنَهُمْ ۚ وَإِنَّهُمْ لَيَقُولُونَ مُنكَرًا مِّنَ الْقَوْلِ وَزُورًا ۚ وَإِنَّ اللَّهَ لَعَفُوٌّ غَفُورٌ} ((٩٧))

هذه الآية الكريمة تعيب على المظاهرين قولهم , وقد تبين أنهم عصوا الله وخالفوه , لأنهم قالوا قول زور وكذب , والظهار : قول الرجل لأمرته أنتي علي كظهر أمي , أي في حرمة النكاح , وكان الظهار طلاقا عند أهل الجاهلية , فكانوا يتجنبون المرأة المظاهر منها كما يتجنبون المطلقة ((٩٨)), قال القرطبي : وحكم الظهار عند بعض العلماء ناسخ لما كانوا عليه من كون

الظهار طلاقا , وقد روي معنى ذلك عن ابن عباس وأبي قلابة وغيرهما ((٩٩)), فالقرآن جعل للظهار في الإسلام حكمه وكفارته المخالفة للطلاق .

قال خصيف ، عن مجاهد ، عن ابن عباس : أول من ظاهر من امرأته أوس بن الصامت أخو عبادة بن الصامت ، وامرأته خولة بنت ثعلبة بن مالك ، فلما ظاهر منها خشيت أن يكون ذلك طلاقا ، فأتت رسول الله – صل الله عليه وسلم – فقالت : يا رسول الله ، إن أوسا ظاهر مني ، وإنا إن افترقنا هلكنا ، وقد نثرت بطني منه ، وقدمت صحبته . وهي تشكو ذلك وتبكي ، ولم يكن جاء في ذلك شيء . فأنزل الله : (قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها وتشتكي إلى الله) إلى قوله : (وللكافرين عذاب أليم) فدعاه رسول الله – صل الله عليه وسلم – فقال : " أتقدر على رقبة تعتقها ؟ " قال : لا والله يا رسول الله ما أقدر عليها ؟ قال : فجمع له رسول الله – صل الله عليه وسلم – حتى أعتق عنه ، ثم راجع أهله.[١٠٠]

تهذيب عادة الطلاق

معنى الطلاق لغة:

(...أطلقت الناقة وطَلَقَتْ هي: أي حَلَلْتَ عِقالَها فأرسلتها) [١٠١]

(... وبعير طُلُق وناقة طلق ... أي غير مقيَّد ... وحُبِسَ فلان في السجن طُلُقاً، أي بغير قيد)[١٠٢]

(وطلاق النساء لمعنيين: أحدهما: حَلّ عقد النكاح، والآخر بمعنى: التخلية والإرسال)[١٠٣]

والحاصل: أنّ الطلاق لغةً بمعنى حلّ القيد وربّما يستعمل بمعنى الإرسال والترك

من العادات الاجتماعية : الطلاق , وقد وقف القرآن منها موقف التهذيب بجعله الطلاق مرتين , قال تعالى :{ الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ }((١٠٤))

يقول الإمام القرطبيُّ عند تفسير قولِ الله تعالى: ﴿ الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ ﴾ [البقرة: ٢٢٩]، قد ثبت أنَّ أهل الجاهلية لم يكنْ عندَهم للطلاق عدد، وكانت عندَهم العِدَّة معلومة مقدورة، وكان هذا في أوَّل الإسلام برهة، يُطلِّق الرجل امرأته ما شاء مِن الطلاق، فإذا كادتْ تحل مِن طلاقه راجعَها متى شاء، فقال رجلٌ لامرأته على عهْد النبي – صلَّ الله عليه وسلَّم –: "لا أُويك ولا أَدعك تحلِّين، قالت: وكيف؟ قال: أُطلِّقك فإذا دَنا مُضيُّ عِدتك

راجعتُك، فشكَتِ المرأة ذلك إلى عائشةَ، فذكرت ذلك للنبيِّ – صلَّ الله عليه وسلَّم – فأنْزل الله تعالى هذه الآية بيانًا لعدد الطلاق. [١٠٥]

وجاء في تفسير الآلوسي : الطلاق مرتان إشارة إلى الطلاق المفهوم من قوله تعالى: وبعولتهن أحق بردهن وهو الرجعي، وهو بمعنى التطليق الذي هو فعل الرجل – كالسلام بمعنى التسليم – لأنه الموصوف بالوحدة والتعدد دون ما هو وصف المرأة، ويؤيد ذلك ذكر ما هو من فعل الرجل أيضا بقوله تعالى: فإمساك بمعروف أي: بالرجعة وحسن المعاشرة، أو تسريح بإحسان أي: إطلاق مصاحب له من جبر الخاطر وأداء الحقوق، وذلك إما بأن لا يراجعها حتى تبين، أو يطلقها الثالثة – وهو المأثور – فقد أخرج أبو داود وجماعة عن أبي رزين الأسدي أن رجلا قال: يا رسول الله – صل الله تعالى عليه وسلم – إني أسمع الله – تعالى – يقول: الطلاق مرتان فأين الثالثة؟ فقال: "التسريح بإحسان هو الثالثة"؛ وهذا يدل على أن معنى (مرتان) اثنتان. [١٠٦]

والجديرُ بالذِّكر أن المرأة كانت تُؤكل حقوقها ، وتُنهَب أموالها ، وتُعضَل (تُمنَع) بعد الطلاق أو وفاة الزوج من أن تَنكح زوجاً ترضاه . قال اللهُ تعالى : {وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُم بِالْمَعْرُوفِ}[١٠٧].

فإذا انقضت عِدَّةُ المرأة التي تَمَّ تطليقها ، فلا يحقُّ للوَلِيِّ أن يمنعها من العودة إلى زَوْجها السابق بنكاح جديد .

وفي صحيح البخاري : ((عن الحسن : أن أخت معقل بن يسار طَلَّقها زَوْجُها فتركها حتى انقضت عِدَّتها فخطبها ، فأبى معقل . فَنَزَلت : {فَلا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ }))[١٠٨].

المطلب السابع

المساواة بين الفأل والطير

جاء في لسان العرب : الطائرُ: ما تيمَّنْتَ به أو تَشاءَمْت، وأصله في ذي الجناح.... والمصدرُ منه: الطِّيَرَة، وجَرَى له الطائرُ بأمرِ كذا، وجاء في الشر؛ قال الله – عز وجل – ﴿ فَإِذَا جَاءَتْهُمُ الْحَسَنَةُ قَالُوا لَنَا هَذِهِ وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَطَّيَّرُوا بِمُوسَى وَمَنْ مَعَهُ أَلَا إِنَّمَا طَائِرُهُمْ عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾[١٠٩], المعنى: ألا إنَّما الشُّؤْم الذي يَلْحَقُهم هو الذي وُعِدُوا به في الآخرة لا ما يَنالُهم في الدُّنْيا.... وقد تَطَيَّر به، والاسمُ: الطِّيَرَةُ، والطِّيْرَةُ، والطُّورةُ. وقيل للشُؤْم: طائرٌ وطَيْرٌ

وطِيَرَة؛ لأن العرب كان من شأْنها عِيافةُ الطَّيْرِ وزَجْرُها، والتَّطَيُّرُ بِبارِحها ونَعِيقِ غُرابِها وأَخْذِها ذاتَ اليَسارِ إذا أَثارُوها، فسمَّوُا الشُّؤْمَ طَيْراً وطائراً وطِيرَةً؛ لتشاؤُمهم بها. [١١٠]

قال الإمام القرطبي: الطِّيَرة: أن يسمع الإنسان قولاً، أو يرى أمراً يخاف منه ألا يحصل له غرضه الذي قصد تحصيله.[١١١]

وقال الإمام النووي: والتطير: التشاؤم، وأصلُهُ الشيءُ المكروه من قول، أو فعل، أو مرئي.[١١٢]

واما التفاؤل في مقابل التشاؤم:

قال الإمام النووي: قال العلماء: الفأل يكون فيما يسوء وفيما يسرُّ، والغالب في السرور، والطيرة لا تكون إلا فيما يسوء، قالوا: وقد يُستعمل مجازاً في السرور.[١١٣]

وفي "لسان العرب" الفَأل: ضدُّ الطِّيَرَة .[١١٤]

وقد وردت عن النبيّ – صل الله وعليه وسلم – أحاديثُ تستحبّ الفألَ، وتحُضُّ على التفاؤل، من ذلك:

عن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: سمعتُ رسول الله – صلى الله وعليه وسلم – يقول: "لا طيرة، وخيرها الفأل". قالوا: وما الفأل؟ قال: "الكلمة الصالحة يسمعها أحدكم"[١١٥]

وذُكرت الطيرة عنده – صل الله وعليه وسلم – فقال: "خيرُها الفأل، ولا ترد مسلماً."[١١٦].

قال الخطابي: الفرق بين الفأل والطيرة: أن الفأل إنما هو من طريق حُسن الظنّ بالله، والطيرة لا تكون إلا في السوء؛ فلذلك كُرهت.[١١٧]

من عادة العرب العقدية المساواة بين الفأل والطيرة , قال تعالى : {أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِككُّمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ۗ وَإِن تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا هَٰذِهِ مِنْ عِندِ اللَّهِ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا هَٰذِهِ مِنْ عِندِكَ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ اللَّهِ فَمَالِ هَٰؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا }[١١٨]

تثبت هذه الآية الكريمة ان الكفار كانوا يتطيرون عندما يقع عليهم ما يكرهونه وينسبونه الى الرسول عليه الصلاة والسلام جهالة وتشاؤما , وما علموا ان هذا من عند الله وحده بقضائه وقدره , والأصول في التطيير : زجر الطير ثم كثر استعمال التطير حتى قيل لكل من تشائم تطير, وكانت العرب تتيمن بالسانح , وهو الطير الذي يأتي من اليمين , وتتشائم بالبارح وهو الطير الذي يأتي من ناحية الشمال , وكانوا يتطيرون ايضا من صوت الغراب , وكانوا يستدلون بمجاوبات الطيور بعضها بعضا على امور , وباصواتها بغير اوقاتها المعهودة على مثل ذلك ,

كذلك الظباء , إلا إن أقوى ما عندهم كان بقع في جميع الطير فسموا الجميع تطيرا من هذا الوجه , وقد نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن الطيرة , فعن انس رضي الله عنه عن الرسول عليه الصلاة والسلام قال : " لَا عَدْوَى وَلَا طِيَرَةَ ، وَيُعْجِبُنِي الْفَأْلُ الصَّالِحُ : الْكَلِمَةُ الْحَسَنَةُ "((١١٩)) وكانت العرب مذهبها الفأل والطيرة واحد , فأثبت النبي صلى الله عليه وسلم الفأل وأبطل الطيرة.((١٢٠))

وفي تفسير القرطبي , قوله تعالى : وإن تصبهم حسنة يقولوا هذه من عند الله أي إن يصب المنافقين خصب قالوا : هذا من عند الله . وإن تصبهم سيئة أي جدب ومحل قالوا : هذا من عندك ، أي أصابنا ذلك بشؤمك وشؤم أصحابك . وقيل : الحسنة : السلامة والأمن ، والسيئة : الأمراض والخوف . وقيل : الحسنة : الغنى ، والسيئة : الفقر . وقيل : الحسنة : النعمة والفتح والغنيمة يوم بدر ، والسيئة : البلية والشدة والقتل يوم أحد . وأنها نزلت في اليهود والمنافقين ، وذلك أنها لما قدم رسول الله صلى الله عليه وسلم المدينة عليهم قالوا : ما زلنا نعرف النقص في ثمارنا ومزارعنا مذ قدم علينا هذا الرجل وأصحابه . قال ابن عباس : ومعنى من عندك أي بسوء تدبيرك . وقيل : من عندك بشؤمك ، أي بشؤمك الذي لحقنا ، قالوه على جهة التطير . قال الله تعالى قل كل من عند الله أي الشدة والرخاء والظفر والهزيمة من عند الله ، أي بقضاء الله وقدره . فمال هؤلاء القوم يعني المنافقين لا يكادون يفقهون حديثا أي ما شأنهم لا يفقهون أن كلا من عند الله.[١٢١] .

المطلب الثامن

التهذيب بالعدة :

العدة لغةً : بكسر العين معناه الإحصاء ، يقال عددت الشيء عدة : أي أحصيته إحصاء، وجاء في المصباح المنير:" وعدة المرأة أيام أقرائها ،مأخوذ من العد و الحساب ،و قيل : تربص المدة الواجبة عليها ".[١٢٢]

من العادات الاجتماعية المتصلة التي هذبها القرآن عادة تخص الطلاق حيث لم يكن للمطلقة عدَّة فنزل القران بعدة للمطلقة , قال تعالى : { وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلاَثَةَ قُرُوَءٍ وَلاَ يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ

فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُواْ إِصْلاَحاً وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكُيمٌ}[١٢٣]

كان أهل الجاهلية يطلق احدهم وليس لذلك عدة , فعن أسماء بنت يزيد بن السكن الأنصارية إنها طُلِّقت على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم ولم يكن للمطلقة عدة , فانزل الله عز وجل هذه الآية , حينها طلقت أسماء بالعدة للطلاق , فكانت أول من انزل فيها العدة من المطلقات [١٢٤].

وفي التعبير بقوله : (يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ) من الإبداع في الإشارة ، والنزاهة في العبارة ، ما عهد في كل القرآن ، ولم يبلغ مراعاة مثله إنسان ، فالكلام في المطلقات وهن معرضات للزواج ، وخلو من الأزواج ، والأنسب فيه ترك التصريح بما يتشوقن إليه ، والاكتفاء بالكناية عما يرغبن فيه ، على إقرارهن عليه وعدم إيئاسهن منه ، مع اجتناب إخجالهن ، وتوقي تنفيرهن أو التنفير منهن ، وقد جمع هذه المعاني قوله تعالى : (يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ) على ما فيه من الإيجاز ، الذي هو من مواقع الإعجاز ، فأفاد أنه يجب عليهن أن يملكن رغبتهن ، ويكففن جماح أنفسهن ، إلى تمام المدة الممدودة ، والعدة المعدودة ، ولكن بطريق الرمز والتلويح لا بطريق الإبانة والتصريح ، فإن التربص في حقيقته وظاهر معناه التريث والانتظار ، وهو يتعلق بشيء يتريث عنه ، وينتظر زوال المدة المضروبة دونه ، ولولا كلمة (بِأَنفُسِهِنَّ) لما أفادت الجملة تلك المعاني الدقيقة ، والكنايات الرشيقة ، وما كان ليخطر على بال إنسان يريد إفادة حكم العدة أن يزيد هذه الكلمة على قوله : " يتربصن ثلاثة قروء " ولو لم تزد لكان الحكم عاريا عن تأديب النفس والحكم على شعورها ووجدانها.[١٢٥]

تهذيب عادة الاحداد

تعريف الإحداد لغةً : المنع ، و سميت العقوبة حداً لأنها تمنع من المعصية .

شرعاً: ترك الزينة و الطيب و نحوها مما يكون من دواعي الجماع ، أو المرغبات في الخطبة و ذلك إذا مات للمرأة ميت . أو : منع المعتدة نفسها الزينة و بدنها الطيب و منع الخطّاب خطبتها و الطمع فيها . [١٢٦]

من العادات الاجتماعية الاحداد على المتوفي , وقد تدرج القرآن في هذه العادة , قال تعالى : {وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا}[١٢٧]

أجمع المسلمون على أن الإحداد واجب على النساء الحرائر المسلمات في عدة الوفاة إلا الحسن وحده . واختلفوا فيما سوى ذلك من الزوجات وفيما سوى عدة الوفاة ، وفيما تمتنع الحادة منه مما لا تمتنع ، فقال مالك : الإحداد على المسلمة ، والكتابية والصغيرة ، والكبيرة . وأما الأمة يموت عنها سيدها سواء كانت أم ولد أم لم تكن فلا إحداد عليها عنده ، وبه قال فقهاء الأمصار ، وخالف قول مالك المشهور في الكتابية ابن نافع وأشهب ، ورواياه عن مالك ، وبه قال الشافعي (أعني : أنه لا إحداد على الكتابية) ; وقال أبو حنيفة : ليس على الصغيرة ، ولا على الكتابية إحداد; وقال قوم : ليس على الأمة المزوجة إحداد ، وقد حكي ذلك عن أبي حنيفة ، فهذا هو اختلافهم المشهور فيمن عليه إحداد من أصناف الزوجات ممن ليس عليه إحداد .وأما اختلافهم من قبل العدد فإن مالكا قال : لا إحداد إلا في عدة الوفاة . وقال أبو حنيفة ، والثوري : الإحداد في العدة من الطلاق البائن واجب; وأما الشافعي فاستحسنه للمطلقة ، ولم يوجبه .[١٢٨]

قال العلماء : يجب على الذين يتوفون ان يوصوا قبل الاحتضار لأزواجهم بان يمتعن بعدهم حولا بالنفقة والسكن , وكان ذلك أول الإسلام على الصحيح , ثم نسخت المدة بقوله تعالى : {أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا} , وانه ان كان متقدما في التلاوة متأخر في النزول , وسقطت النفقة بتوريثها الربع او الثمن ((١٢٩)), ومن هنا فلا يحل الاحداد فوق ثلاث إلا على زوج , لحديث زينب بنت ابي سلمة قالت : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « لا يحل لإمرأة تؤمن بالله واليوم الآخر ان تحد على ميت فوقا ثلاث , إلا على زوجٍ فأنها تحد عليه أربعة أشهر وعشرا»((١٣٠))

وبهذا يظهر التدرج المهذب لمدة الاحداد وهذا من باب التخفيف والرحمة , قال تعالى : {يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ وَخُلِقَ الْإِنسَانُ ضَعِيفًا}((١٣١))

المطلب التاسع

تهذيب عادة الجدال في الحج

معنى الجدل لغةً: الجدل: اللدد في الخصومة والقدرة عليها، وجادله أي: خاصمه، مجادلة وجدالًا. والجدل: مقابلة الحجة بالحجة؛ والمجادلة: المناظرة والمخاصمة، والجدالُ: الخصومة؛ سمي بذلك لشدته .[١٣٢]

معنى الجدل اصطلاحًا:

قال الراغب: (الجِدَال: المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة).[١٣٣]

وقال الجرجاني: (الجدل: دفع المرء خصمه عن إفساد قوله: بحجة، أو شبهة، أو يقصد به تصحيح كلامه).[١٣٤]

من جملة تروك الإحرام في الحج «الجدال»، وقد دلّت على حرمته نصوص الكتاب والسنّة: وهي من العادات الاجتماعية التي هذبها القرآن, قال الله تعالى : {الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ ۚ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ ۗ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ ۗ وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَىٰ ۚ وَاتَّقُونِ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ }[١٣٥]

جاء في تفسير البغوي: قوله تعالى (ولا جدال في الحج) قال ابن مسعود وابن عباس : الجدال أن يماري صاحبه ويخاصمه حتى يغضبه وهو قول عمرو بن دينار وسعيد بن جبير وعكرمة والزهري وعطاء وقتادة وقال القاسم بن محمد : هو أن يقول بعضهم الحج اليوم ويقول بعضهم الحج غدا وقال القرظي : كانت قريش إذا اجتمعت بمنى قال هؤلاء حجنا أتم من حجكم وقال هؤلاء حجنا أتم من حجكم.[١٣٦]

وفي الكشاف : ولا جدال : ولا مراء مع الرفقاء والخدم والمكارين; وإنما أمر باجتناب ذلك، وهو واجب الاجتناب في كل حال.[١٣٧]

وأمّا السنّة، فجملة من الروايات، فقد ذهب مشهور فقهاء أهل السنّة[١٣٨]، إلى أنّ المراد بالجدال معناه اللغوي، وهو النزاع والمخاصمة.

حديثُ عائشةَ رضي الله عنها قالتْ: «تَلاَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ هَذِهِ الآيَةَ: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ﴾ إِلَى قَوْلِهِ: ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُولُو الأَلْبَابِ﴾[١٣٩] ، فقال: يَا عَائِشَةُ، إِذَا رَأَيْتُمُ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِيهِ فَهُمُ الَّذِينَ عَنَاهُمُ اللهُ فَاحْذَرُوهُمْ»[١٤٠]، وقولُه صلّى اللهُ عليه وآلِه وسلّم: «مَا ضَلَّ قَوْمٌ بَعْدَ هُدًى كَانُوا عَلَيْهِ إِلاَّ أُوتُوا الجَدَلَ ثُمَّ قَرَأَ: ﴿مَا ضَرَبُوهُ لَكَ إِلاَّ جَدَلاً بَلْ هُمْ قَوْمٌ خَصِمُونَ﴾[١٤١]»[١٤٢]، وقولُه صلّى اللهُ عليه وآلِه وسلّم: «أَبْغَضُ الرِّجَالِ إِلَى اللهِ الأَلَدُّ الخَصِمُ»[١٤٣] أي: «أنّ مَن يُكثر المخاصمةَ يقع في الكذبِ كثيرًا»[١٤٤].

وردت صور متعددة تضرب أمثلة على الجدال الذي كان من عادة العرب في معظم الأحوال , والذي تطرق الى مناسك الحج , من هذه الأقوال : ان قريشا كانت تقف عند المشعر الحرام في المزدلفة , وكانت العرب وغيرهم يقفون بعرفة وكانوا يتجادلون يقول هؤلاء : نحن أصوب , ويقول هؤلاء : نحن أصوب ((١٤٥)) , كلهم يدعى ان موقفهم موقف إبراهيم عليه السلام , فقطعه الله حين اعلم نبيه بالمناسك , وكلهم يدعي تمام حجه , ونقصان حج غيره , قول بعضهم الحج غدا , وقولهم الحج اليوم , وقد اختار ابن جرير مضمون هذه الأقوال وهو قطع التنازع في مناسك الحج والله اعلم ((١٤٦)). فالحج أصل قائم والمناسك كائنة , ولكن الذي هذَّب هو منطق العرب في جدالهم وخصوماتهم من ذلك لا يليق بالحج ولا يليق فيه.

المطلب العاشر

تهذيب عادة الاشهر الحرم

معنى النسيء لغة: نسأ الشيء ينسؤه نسأ وأنسأه : أخره ، فعل وأفعل بمعنى ، والاسم النسيئة والنسيء . ونسأ الله في أجله ، وأنسأ أجله : أخره . وحكى ابن دريد : مد له في الأجل أنسأه فيه.[١٤٧]

هذا مما ذم الله تعالى به المشركين من تصرفهم في شرع الله بآرائهم الفاسدة ، وتغييرهم أحكام الله بأهوائهم الباردة ، وتحليلهم ما حرم الله وتحريمهم ما أحل الله ، فإنهم كان فيهم من القوة الغضبية والشهامة والحمية ما استطالوا به مدة الأشهر الثلاثة في التحريم المانع لهم من قضاء أوطارهم من قتال أعدائهم ، فكانوا قد أحدثوا قبل الإسلام بمدة تحليل المحرم وتأخيره إلى صفر ، فيحلون الشهر الحرام ، ويحرمون الشهر الحلال ، ليواطئوا عدة الأشهر الأربعة كما قال شاعرهم – وهو عمير بن قيس المعروف – بجذل الطعان :

لقد علمت معد أن قومي كرام الناس أن لهم كراما ألسنا الناسئين على معد

شهور الحل نجعلها حراما فأي الناس لم ندرك بوتر

وأي الناس لم نعلك لجاما[١٤٨]

الآية تكشف عادة من عادات العرب في الجاهلية وهي النسيء في الأشهر الحرم , فهم كانوا يقرون بحرمة القتال في الأشهر الحرم – ذو القعدة وذو الحجة ومحرم ورجب – الا انهم كانوا

يستكثرون الأيام دون الإغارة على بعضهم البعض , فنتج عن ذلك النسيء للأشهر الحرم الذي هو تأخير حرمة شهر الى شهر آخر , ليكون في نهاية الامر ما مجموعه أربعة أشهر حرم في كل عام ولو في غير مكانها , وهذا ما وصفه تعالى بزيادة في الكفر((١٤٩)) , ومن هنا كان تهذيب هذه العادة يجعلها في عين مكانها من العام , وجعل التلاعب بها زيادة في الكفر .

المطلب الحادي عشر

تهذيب عادة إتباع الهوى في إبتداء الرأي

قال ابن منظور– رحمه الله: «الهَوى مقصور: هَوَى النَّفْس، وإِذا أَضفته إِليك قلت هَوايَ، والهَوى: العِشْق يكون في مداخل الخير والشر، والهَوِيُّ: المَهْوِيُّ، وهَوى النفسِ: إِرادتها والجمع الأَهْواء..

قال اللغويون : الهوى محبة الإنسان الشيء وغلبته على قلبه ; قال الله عز وجل : ونهى النفس عن الهوى ; معناه : نهاها عن شهواتها وما تدعو إليه من معاصي الله عز وجل.[١٥٠]

في الاصطلاح: الهوى: ميلان النفس إلى ما تستلذه من الشهوات من غير داعية الشر[١٥١]

وقال الحرالي: «نزوع النفس لسفل شهواتها في مقابلة معتلى الروح المنبعث انبساطه [١٥٢] وأما المقصود باتباع الهوى، فيقول ابن عاشور –رحمه الله–: «واتباع الهوى: ترجيح ما يحسن لدى النفس من النقائص المحبوبة على ما يدعو إليه الحق والرشد(١٥٣)

من العادات الاجتماعية التي هذبها القرآن الكريم : إتباع الهوى في إبداء الرأي , قال تعالى : {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّه إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ }(١٥٤)

هذه آداب أدَّب اللهُ بها عبادهِ المؤمنين فيما يعاملون به الرسول – صلى الله عليه وسلم – من التوقير والاحترام والتبجيل والإعظام ، فقال : (يا أيها الذين آمنوا لا تقدموا بين يدي الله ورسوله [واتقوا الله]) ، أي : لا تسرعوا في الأشياء بين يديه ، أي : قبله ، بل كونوا تبعا له في جميع الأمور ، حتى يدخل في عموم هذا الأدب الشرعي.[١٥٥]

وهذه الآية الكريمة فيها التصريح بالنهي عن التقديم بين يدي الله ورسوله ، ويدخل في ذلك دخولا أوليا تشريع ما لم يأذن به الله وتحريم ما لم يحرمه ، وتحليل ما لم يحلله ، لأنه لا حرام إلا ما حرمه الله ولا حلال إلا ما أحله الله ، ولا دين إلا ما شرعه الله .[١٥٦]

ذم الهوى في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم

أولاً: ذم الهوى في كتاب الله

١- التحذير من اتباع أهل الأهواء قال تعالى: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَايَعْلَمُونَ * إِنَّهُمْ لَنْ يُغْنُوا عَنْكَ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَإِنَّ الظَّالِمِينَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ وَاللَّهُ وَلِيُّ الْمُتَّقِينَ﴾[١٥٧].

قال الإمام الطبري رحمه الله في تفسير هذه الآية: «يقول تعالى ذكره لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم: ثم جعلناك يا محمد من بعد الذي آتينا بني إسرائيل الذين وصفت لك صفتهم ﴿عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الأمْرِ﴾ يقول: على طريقة وسنة ومنهاج من أمرنا الذي أمرنا به من قبلك من رسلنا ﴿فاتَّبِعْها﴾ يقول: فاتبع تلك الشريعة التي جعلناها لك ﴿وَلا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ﴾ يقول: ولا تتبع ما دعاك إليه الجاهلون بالله، الذين لا يعرفون الحقّ من الباطل، فتعمل به، فتهلك إن عملت به([١٥٨]) وقال تعالى: ﴿قُلْ هَلُمَّ شُهَدَاءَكُمُ الَّذِينَ يَشْهَدُونَ أَنَّ اللَّهَ حَرَّمَ هَذَا فَإِنْ شَهِدُوا فَلَا تَشْهَدْ مَعَهُمْ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ وَهُمْ بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ﴾[١٥٩].

وقال تعالى: ﴿وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا﴾[١٦٠].

وقال تعالى: ﴿فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى﴾[١٦١].

٢- الأمر بالعدل واجتناب الهوى في الحكم قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾[١٦٢].

قال الإمام ابن كثير رحمه الله في تفسير هذه الآية: «أي: فلا يحملنكم الهوى والعصبية وبغْضَة الناس إليكم على ترك العدل في أموركم وشؤونكم، بل الزموا العدل على أي حال كان، كما قال تعالى: ﴿ولا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَنْ لا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾[١٦٣], ومن هذا القبيل قول عبد الله بن رواحة، لما بعثه النبي صلى الله عليه وسلم يخرص على أهل خيبر ثمارهم وزرعهم، فأرادوا أن يُرْشُوه ليرفق بهم، فقال: «والله لقد جئتكم من عند أحب الخلق إليَّ، ولأنتم أبغض إليَّ من أعدادكم من القردة والخنازير، وما يحملني حُبي إياه وبغضي لكم على ألا أعدل فيكم, فقالوا: "بهذا قامت السماوات والأرض[١٦٤]

٣- متبع الهوى قد يطيع هواه كطاعة الإله قال تعالى: ﴿ أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا﴾[١٦٥].

قال الإمام الشوكاني رحمه الله في تفسير هذه الآية: «ثم بين لهم سبحانه أنه لا تمسك لهم فيما ذهبوا إليه سوى التقليد واتباع الهوى، فقال معجباً لرسول الله صلى الله عليه وسلم: ﴿ أَرَأَيْتَ مَنِ اتخذ إلهه هَوَاهُ﴾ قدّم المفعول الثاني للعناية كما تقول: علمت منطلقاً زيداً أي: أطاع هواه طاعة كطاعة الإله[١٦٦] وفي هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ﴾[١٦٧].

٤- أمر الله أنبيائه أن يجتنبوا الهوى في الحكم قال تعالى: ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾[١٦٨].

ثانياً: ذم الهوى في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا يؤمِن أحدُكم حتى يكونَ هواه تبعًا لما جِئتُ به[١٦٩]

قال ابن رجب الحنبلي: «وأما معنى الحديث فهو أنَّ الإنسان لا يكون مؤمناً كامل الإيمان الواجب حتى تكون محبته تابعةً لما جاء به الرسول – صلى الله عليه وسلم – من الأوامر والنَّواهي وغيرها ، فيحبُّ ما أمر به، ويكره ما نهى عنه, وقد ورد القرآن بمثل هذا في غير موضع، قال تعالى: ﴿فَلا وَرَبِّكَ لا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجاً مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيماً﴾[١٧٠] , وقال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللهُ وَرَسُولُهُ أَمْراً أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ﴾[١٧١].[١٧٢]

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "وإنّه سيخرج في أمَّتي أقوامٌ تجارى بهم تلك الأهواءُ كما يتجَارَى الكَلَبُ بصاحبه، لا يبقَى منه عِرق ولا مِفصلٌ إلاَّ خَله[١٧٣]) والمعنى تَدَخُّل وَتَسَرِّي تِلْكَ الْأَهْوَاء: أَيْ الْبِدَع"كَمَا يَتَجَارَى الْكَلْب" وهو دَاء يَعْرِض لِلْإِنْسَانِ مِنْ عَضّ الْكَلْب وَهُوَ دَاء يُصِيب الْكَلْب فَيُصِيبهُ شِبْه الْجُنُون فَلَا يَعَضّ أَحَد إِلَّا كَلُبَ وَيَعْرِض لَهُ أَعْرَاض رَدِيَّة، وَيَمْتَنِع مِنْ شُرْب الْمَاء حَتَّى يَمُوت عَطَشً[١٧٤].

وعَنْ أَبِي الْحَكَمِ الْبُنَانِيِّ عَنْ أَبِي بَرْزَةَ عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: "إِنَّ مِمَّا أَخْشَى عَلَيْكُمْ شَهَوَاتِ الْغَيِّ فِي بُطُونِكُمْ وَفُرُوجِكُمْ وَمُضِلَّاتِ الْهَوَى[١٧٥]

وروي عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ثلاث مهلكات وثلاث منجيات وثلاث كفارات وثلاث درجات فأما المهلكات: فشح مطاع, وهوى متبع, وإعجاب المرء بنفسه[١٧٦]

آثار اتباع الهوى على العاملين:

١- نقصان بل تلاشي الطاعة من النفس: فمتبع لهواه يعزّ عليه، ويكبر في نفسه أن يطيع غيره: خالقاً كان هذا الغير أو مخلوقاً؛ بسبب أن هذا الهوى قد تمكّن من قلبه، وملك عليه أقطار نفسه، فصار أسيراً لديه ودافعاً له إلى الغرور والتكبّر، وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه، فإمّا أن يطيع ربّه، وإمّا أن يطيع نفسه وهواه، وشيطانه، وهو ليس بمطيع ربّه، فلم يبق إلا أن يكون مطيعاً لهواه.

٢-مرض القلب ثم قسوته وموته : فصاحب الهوى غارق في المعاصي والسيئات، وهذه لها آثار خطيرة على القلب؛ إذ إنها تنتهي به إلى المرض، ثم القسوة أو الموت، كما قَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: [إِنَّ الْعَبْدَ إِذَا أَخْطَأَ خَطِيئَةً نُكِتَتْ فِي قَلْبِهِ نُكْتَةٌ سَوْدَاءُ فَإِذَا هُوَ نَزَعَ وَاسْتَغْفَرَ وَتَابَ سُقِلَ قَلْبُهُ وَإِنْ عَادَ زِيدَ فِيهَا حَتَّى تَعْلُوَ قَلْبَهُ وَهُوَ الرَّانُ الَّذِي ذَكَرَ اللَّهُ {كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ}[١٧٧]][١٧٨]. وإذا مات القلب، فماذا بقي لهذا الإنسان؟! وقد قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: [إِنَّ اللَّهَ لَا يَنْظُرُ إِلَى صُوَرِكُمْ وَأَمْوَالِكُمْ وَلَكِنْ يَنْظُرُ إِلَى قُلُوبِكُمْ وَأَعْمَالِكُمْ][١٧٩]رواه مسلم وابن ماجه وأحمد .

٣-الاستهانة بالذنوب والآثام : وذلك لأن المتبع لهواه قد قسا قلبه ومات، ويوم تقسو القلوب وتموت؛ تكون الاستهانة والاستهتار بالذنوب والآثام، والاستهانة بالذنوب والآثام هي عين الهلاك والبوار، والخسران المبين.

٤- عدم جدوى النصح والإرشاد : لأن المتّبع لهواه قد ركب رأسه، وصار عبداً لشهواته، وأنى لهذا أن يستجيب لنصح، أو ينفع فيه توجيه وإرشاد؟! ولا خير في قوم لا يتناصحون ولا يقبلون النصيحة {فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُم}[١٨٠].

٥- التخبّط وعدم الهداية إلى الطريق المستقيم : فصاحب الهوى بعبوديته لشهواته وميوله، قد أعرض عن مصدر الهداية والتوفيق، فمن أين يأتيه التوفيق، والهداية إلى الصراط المستقيم؟! وصدق الله سبحانه إذ يقول: {أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ}[١٨١].

٦- ضلال الآخرين وإبعادهم عن الطريق : ولا تقتصر هذه الآثار الضارة على صاحب الهوى، بل كثيراً ما تتعداه إلى الآخرين- لاسيما والسقوط، أو البعد عن الطريق سهل مرغوب فيه- وقد لفت سبحانه وتعالى النظر إلى ذلك في قوله:{ وَإِنَّ كَثِيرًا لَيُضِلُّونَ بِأَهْوَائِهِمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ}[١٨٢].

٧- الصيرورة إلى الجحيم وبئس المصير : فإن من عوقب بكل الآثار التي قدمنا، فإنما مأواه الجحيم، وصدق الله العظيم:{ فَأَمَّا مَنْ طَغَى * وَءَاثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا * فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَى}[١٨٣].

الخاتمة

وبعد هذه الرحلة نستطيع ان نرصد النتائج التالية :

١- بيان ان الامة الاسلامية امة مرحومه , لأن الله هو الذي سددها ونبهها ونقاها

٢- بفضل الله تعالى نستطيع الثبات على مباديء ديننا , وتهذيب ما يجب تهذيبه مما اعترى حياتنا وعاداتنا واطال كل مدسوس على عقيدتنا وعبادتنا ومعاملاتنا واخلاقنا

٣- بيان ان العادة تبدأ بخاطرة , وتتوسع بعمل , وتنتهي بعادة وديدن , فأن كانت هذه العادة طيبة فنعم المقدمات لأفضل النتائج , وان كانت الاخرى فلا نلوم الا انفسنا.

٤- استنبطنا دليلا جديدا على وسطية الاسلام واعتداله , حيث لم يقف من كل العادات موقفا واحدا , بل أقّر وهذّب وأبطل , كلاً بحسبه

٥- ان دراست هذا الموضوع ابانة مدى حاجة المفسر الى معرفة عادات العرب , اذ بمعرفتها يسترشد المفسر ويسدد.

٦- كون العادة من اصيل المجتمعات البشرية فهي هويتهم وعمق ثقافتهم , ومن هنا يجب ان تصان العادات الطيبة من العبث او الاضرار بها.

٧- تجلت لنا في هذا البحث عادات عقدية واجتماعية واقتصادية , حظيت كلها بعناية القرآن الكريم

الهوامش

---

[١] معجم مقاييس اللغة , ابن فارس , أبو الحسين أحمد بن زكريا بن محمد القزويني (المتوفي 395) مؤسسة الرسالة , ط٣ , بيروت , ١٩٨٩ , ١٨٢/٤

[٢] انظر: لسان العرب , أبو الفضل محمد بن مكرم المعروف بابن منظور(ت 711 هـ) دار صادر، بيروت –لبنان , ١٩٩٩ , ٣ / ٣١٦ .

[٣] لسان العرب , ٣٢٦/١٠

[٤] انظر: القاموس المحيط , الفيروزآبادي , مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة المؤسسة , مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت, الطبعة الثامنة، ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م , ١ / ٣٣٠ .

[٥] المعجم الوسيط , شعبان عبد العاطي عطية , احمد حامد حسين , جمال مراد حلمي , مكتبة الشروق الدولية;, ط٤ , القاهرة , ٢٠٠٤

[٦] سورة المؤمنون الآية ١٠٧ .

[٧] اضواء البيان في ايضاح القران بالقران ٣٧/٥

[٨] تيسير التحرير , أمير بادشاه , محمد أمين بن محمود البخاري المعروف بأمير بادشاه الحنفي (المتوفى: ٩٧٢ هـ) , مطبعة مصطفى البابي الْحلَبِي – مصر (١٣٥١ هـ – ١٩٣٢ م) , ٢ / ٢٠ .

[٩] المدخل الفقهي العام (الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد) , مصطفى أحمد الزرقاء مطابع ألف باء الأديب , ط ٩ , دمشق ١٩٦٧ – ١٩٦٨م. ٢ / ٨٣٦ .

[١٠] مفردات ألفاظ القرآن , الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (المتوفى: ٥٠٢هـ) , تحقيق صفوان عدنان داوودي، دار القلم , دمشق، الدار الشامية، ط١٤٢٣ ،٣هـ – ٢٠٠٢م. ص ٢٣٥١ .

[١١] كتاب التعريفات , الجرجاني , علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: ٨١٦هـ) , ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر , دار الكتب العلمية بيروت , ط١ , ١٤٠٣هـ –١٩٨٣م. ص١٢٧

[١٢] لسان العرب , ٣٣٨/٥.

[١٣] العرف وأثره في الأحكام, محمد جمال علي، دار لقمان، مصر. ١٩٨٨ , ص٢٢ .

(١٤) التقرير والتحبير, ابن أمير حاج , أبو عبد الله، شمس الدين محمد بن محمد بن محمد المعروف بابن أمير حاج ويقال له ابن الموقت الحنفي (المتوفى: ٨٧٩هـ) , دار الكتب دار الكتب العلمية , ط٢، بيروت , ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م . ٢ / ٢٨٢ .

(١٥)عادات عربية في ضوء القرآن الكريم , عبد الفتاح محمد خضر , مجلة معهد الامام الشاطبي للدراسات القرآنية , العدد ٣ , ج١ , الرياض , ١٤٢٨ هجرية . ص٧٢.

(١٦) المجتمع الدين والتقاليد , بحث في اشكالية العلاقة بين الثقافة والدين والسياسة , عاطف عطية , بيروت , ١٩٩٣ , ص٤٨.

(١٧) معجم مقاييس اللغة: ابن فارس ٤ / ٢٨١ .

(١٨) سورة لقمان : الآية ١٥ .

(١٩) معاني القرآن وإعرابه , الزجاج , إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق (المتوفى: ٣١١هـ) , تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي , عالم الكتب للطباعة والنشر , بيروت , الطبعة: الأولى ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م

(٢٠) القاموس المحيط , الفيروزآبادي , مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي(المتوفي ٨٧١هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة المؤسسة , مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت , ط٨، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م , ٣ / ١٧٩ - ١٨٠ .

(٢١)المخصص , ابن سيده , علي بن إسماعيل أبو الحسن (المتوفي ٤٥٨) , دار الكتب العلمية , بيروت , ط٤ ,٢٠٠٣, المجلد ١٢ ص ١٩١.

(٢٢) الكتاب , سيبويه , عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي أبو بشر (المتوفى: ١٨٠هـ) , تحقيق عبد السلام محمد هارون , مكتبة الخانجي، ط٣ , القاهرة , ١٩٨٨ , ج ٣ ,ص٣٦١.

(٢٣) فهارس معجم تهذيب اللغة , خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهري (المتوفي ٩٠٥هـ), المحقق: رشيد عبد الرحمن العبيدي – الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب – الطبعة: ١٩٧٥م ص ١٠٢٢

(٢٤) إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، الدكتور عبد الكريم بن علي بن محمد النملة ، ط ١ ، الرياض , دار العاصمة، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م. ص٣٣٥-٣٣٦.

(٢٥) ينظر التقرير والتحبير, ابن أمير حاج , أبو عبد الله، شمس الدين محمد بن محمد بن محمد المعروف بابن أمير حاج ويقال له ابن الموقت الحنفي (المتوفى: ٨٧٩هـ) , دار الكتب دار الكتب العلمية , ط٢، بيروت , ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م , (٣٨٥٣/٨) .

(٢٦) سورة البقرة : من الاية ٢٣٣.

(٢٧) أحكام القرآن , ابن العربي , القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي (المتوفى: ٥٤٣هـ) , راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر , دار الكتب العلمية ، بيروت, ط٣، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م (٢٥٠/٤) (البقرة /٥) .

[٢٨] سورة المائدة : الآية ٨٩.

[٢٩] مجموع الفتاوى , ابن تيمية , تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: ٧٢٨هـ) , تحقيق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم , مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية, ١٤١٦هـ/١٩٩٥م , ص ٥١٣ .

[٣٠] سورة المجادلة : الاية ٤.

[٣١] احكام القرآن لابن العربي ٤/ ١٨٣٠.

[٣٢] سورة النساء : ١٠٣.

[٣٣] سورة الاسراء : الآية ٧٨.

[٣٤] سورة الروم : الآية ١٧.

[٣٥] انظر: العرف والعادة في رأي الفقهاء. احمد فهمي ابو سنة , دار البصائر للطباعة والنشر , بيروت , ٢٠٠٤. مج١ ص٨ .

[٣٦] مجموعة رسائل ابن عابدين , ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي , دار الكتب العلمية , بيروت , ٢٠١٤ , "نشر العرف في بناء بعض الأحكام على العرف ٢ / ١١٤ .

[٣٧] علم أصول الفقه , د. عبد الوهاب بحلاف , مكتبة الدعوة – شباب الأزهر , القاهرة , ٢٠٠٠ . ص٩٠ .

[٣٨] اثر العرف في التشريع الاسلامي , د. صالح عوض , نشر دار الازهر , القاهرة , ١٩٨٦ ص٦٠ .

[٣٩] العموم والخصوص المطلق: هي النسبة بين معنى ومعنى آخر، مخالف له في المفهوم. وأحدهما ينطبق على كل ما ينطبق عليه الآخر من أفراد دون العكس. ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: للميداني ص٥٧.

[٤٠] العرف والعادة في رأي الفقهاء. احمد فهمي ابو سنة , دار البصائر للطباعة والنشر , بيروت , مج١ , ٢٠٠٤ ؛ مجموعة رسائل ابن عابدين , ص١٣ .

[٤١] المدخل الفقهي العام ٢ / ٨٤١ .

[٤٢] أصول الفقه وابن تيمية , صالح بن عبد العزيز آل منصور , دار النصر للطباعة الإسلامية ,القاهرة , ١٤٠٥ – ١٩٨٥ ٢ / ٥١٢ .

[٤٣] إرشاد الفحول إلي تحقيق الحق من علم الأصول , الشوكاني, محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: ١٢٥٠هـ) المحقق: الشيخ أحمد عزو عناية, دار الكتاب العربي الطبعة, ط١ , دمشق , ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م . ص٢٦٥ .

[٤٤] أساس البلاغة , أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) , تحقيق: محمد باسل عيون السود , دار الكتب العلمية، بيروت, الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٨ م ٩٦/٢ ؛ معجم مقاييس اللغة لابن فارس ١٩/٥.

[٤٥] سورة البقرة : الآيات ١٧٠ – ١٧١.

[٤٦] سورة البقرة : الآية ١٧١.

[٤٧] تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان , السعدي , عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: ١٣٧٦هـ) , تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق , مؤسسة الرسالة , ط١ , ١٤٢٠هـ –٢٠٠٠ م ص٨١.

[٤٨] سورة المائدة : الآية ١٠٤.

[٤٩] الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) , أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١هـ) , تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش, دار الكتب المصرية , القاهرة , ط٢، ١٣٨٤هـ – ١٩٦٤ م ٢١١/٢

[٥٠] سورة المائدة : الآية ١٠٤.

[٥١] تفسير القرآن العظيم (ابن كثير) , أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ) , تحقيق محمد حسين شمس الدين دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون , بيروت , ط١ , ١٤١٩ هـ. ٢١١/٣.

[٥٢] سورة الانبياء : الآية ٥٣.

[٥٣] سورة الشعراء : الآية ٧٤.

[٥٤] تفسير القران العظيم ٣٤٨/٥.

[٥٥] تفسير القران العظيم ١٤٦/٦.

[٥٦]أسباب نزول القرآن , أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (المتوفى: ٤٦٨هـ) , تحقيق عصام بن عبد المحسن الحميدان , دار الإصلاح , الدمام , ط٢، ١٤١٢ هـ – ١٩٩٢ م: ٤

[٥٧] مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٣٩/١٣.

[٥٨] سورة البقرة : الاية ١٥٨ .

[٥٩] الإتقان في علوم القرآن , السيوطي , عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: ٩١١هـ) , المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم , الهيئة المصرية العامة للكتاب , القاهرة , ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤ م . ٨٩/١.

[٦٠] موسوعة الفقه الاسلامي , د. وهبة الزحيلي , دار الفكر , دمشق , ط٣ , ٢٠١٢ . ٤/١.

[٦١] صحيح ابن خزيمة ٩٨/٣ برقم (١٦٩٨) , مصنف ابي شيبة , ١٥٦/٢ برقم (٧٦١٠)

[٦٢] صحيح البخاري (٣٠٥/١) برقم ٨٥٨ , مسند احمد (٢١/٣) برقم (١١١٧٤)

[٦٣] سورة النساء : الآية ٨٦ .

[٦٤] روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني (تفسير الآلوسي) , شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (المتوفى: ١٢٧٠هـ) , المحقق: علي عبد الباري عطية , دار الكتب العلمية , بيروت , ط١، ١٤١٥ هـ. ٩٨/٥.

((٦٥)) مفاتيح الغيب (تفسير الرازي); أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي, دار الفكر; بيروت , ١٤٠١ – ١٩٨١ , ٣١٢/٥ ; روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني , الآلوسي, شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (المتوفى: ١٢٧٠هـ) , تحقيق علي عبد الباري عطية , دار الكتب العلمية , بيروت , ط١، ١٤١٥ هـ ٩٨/٥ ; تفسير أبي السعود , إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم , أبو السعود , العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (المتوفى: ٩٨٢هـ) , دار إحياء التراث العربي , بيروت , ٢٠١٠ ٣١١/١.

[٦٦] سنن الترمذي , محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: ٢٧٩هـ) , تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر و ومحمد فؤاد عبد الباقي , وإبراهيم عطوة عوض , شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي , مصر , ط٢، ١٣٩٥ هـ – ١٩٧٥ م, ٥١/٥ , باب ما ذكر في فضل السلام , حديث رقم (٢٦٨٩).

((٦٧)) سورة البقرة : الآية ٢٠٠ .

((٦٨)) انوار التنزيل وأسرار التأويل. الشيرازي , ناصر الدين أبي الخير، عبد الله بن عمر بن علي البيضاوي الشيرازي , دار الرشيد ومؤسسة الإيمان, دمشق , ط١ , (١٤٢١ هـ – ٢٠٠٠م) . ٤٧٨/١ .

[٦٩] الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل, أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) , دار الكتاب العربي , بيروت , ط٣ , ١٤٠٧ هـ. (٤١٣/١).

[٧٠] رواه أحمد بن حنبل في (باقي مسند الأنصار – روقمه ٢٢٣٩١) , المعجم الأوسط , سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ) , المحقق: طارق بن عوض الله بن محمد , دار المعارف للطباعة والنشر , القاهرة , ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م. ج٤ ص١٢٤ حديث رقم (٤٧٤٦), لم يرو هذا الحديث عن الجريري إلا أبو المنذر الوراق ، تفرد به : سهل بن عثمان ، ولا يروى عن أبي سعيد إلا بهذا الإسناد " .

[٧١] لسان العرب , ابن منظور (٥٧/١١).

((٧٢)) سورة لقمان : الاية ١٩.

((٧٣)) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز , أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: ٥٤٢هـ) , تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد , دار الكتب العلمية , بيروت , ط١ , ١٤٢٢ هـ. ٤ /٣٥١.

[٧٤] صحيح مسلم, ٩١/١ حديث رقم (٧٠٣١).

((٧٥)) سورة الحجرات : الآية ٢ – ٣.

٧٦ فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير (تفسير الشوكاني) , محمد بن علي بن محمد الشوكاني , المحقق: يوسف الغوش , دار المعرفة , ط٤ , القاهرة , ١٤٢٨ – ٢٠٠٧. (١٣٩٠/١).

٧٧ سورة النساء : الاية ٧.

((٧٨)) سورة البقرة : الاية ١٨٠ .

((٧٩)) التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد» , بن عاشور , محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ) , الدار التونسية للنشر , تونس , ١٩٨٤ . ٥٠٨/٣.

٨٠ سنن ابو داود , حديث رقم (٢٨٧٠) , باب ما جاء في الوصية للوارث.

((٨١)) سورة النساء : الآية ١١.

((٨٢)) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه , صحيح البخاري , محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر , دار ابن كثير , بيروت ١٤٠٧هـ : كتاب تفسير القرآن , باب يوصيكم الله في أولادكم رقم ٤٥٧٧ , ومسلم كتاب الفرائض باب : ميراث الكلالة رقم : ٣٠٣٢

((٨٣)) فتح الباري شرح صحيح البخاري ,(٤٣٨/٥) , كتاب الوصايا , باب لا وصية لوارث , حديث رقم ٢٥٩٦

((٨٤)) سورة النساء : الآية ٣.

((٨٥)) العجاب في بيان الأسباب, ابن حجر , أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: ٨٥٢هـ) , تحقيق فواز أحمد زمرلي أبو عبد الرحمن , دار ابن حزم , ط١ , ١٤٢٢ – ٢٠٠٢ . ٨٢٦/٢ ؛ الدر المنثور, السيوطي , عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ) , تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي الناشر مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية , ط١ , ١٤٢٤ – ٢٠٠٣. (٢ /٤٧٢).

((٨٦)) الناسخ والمنسوخ , أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (المتوفى: ٣٣٨هـ) المحقق: د. محمد عبد السلام محمد , مكتبة الفلاح , ط١، الكويت , ١٤٠٨ هـ. ٢٩٢.

٨٧ معالم التنزيل (تفسير البغوي) , الحسين بن مسعود البغوي أبو محمد , المحقق: محمد عبد الله النمر , دار طيبة للنشر , , ١٤٠٩ هـ – ١٩٨٩ م . (٢٧٥/٢).

٨٨ لسان العرب (١٤٢/١).

٨٩ المفردات , الاصفهاني (٣٣/١).

((٩٠)) سورة البقرة : الآية ٢٢٦ .

((٩١)) التفسير الكبير للرازي ٩٦/٦ , تفسير القرطبي ٢٧٠/١٧ , تفسير وابن كثير ٣٢٢/٤.

[٩٢] تفسير البغوي ,(٢٦٤/١).

[٩٣] السنن الكبرى البيهقي , (٣٨١/٩) حديث رقم ١٤٧٥٦ , رواه البخاري في الصحيح عن عبد العزيز الأويسي

[٩٤] معجم مقاييس اللغة , (٣٣٠/٦).

[٩٥] لسان العرب , (١٣٢/٧).

[٩٦] فتح الباري شرح صحيح البخاري , (٤٣٢/٩).

((٩٧)) سورة المجادلة : الاية ٢.

((٩٨)) تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل , الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) , دار المعرفة , بيروت , ط٣ , ١٤٣٠ – ٢٠٠٩ ٥٢٩/٣.

((٩٩)) تفسير القرطبي ٢٨٧/١٧.

[١٠٠] سنن ابو داود , حديث رقم (٢١٣٤).

[١٠١] *كتاب العين ٥: ١٠١. طلق.*

[١٠٢] الصحاح ٤: ١٥١٨. طلق.

[١٠٣] النهاية في غريب الحديث والأثر ٣: ١٣٥. طلق.

((١٠٤)) سورة البقرة : الاية ٢٢٩.

[١٠٥] تفسير القرطبي (١٢٦/٣) ، والحديث الذي أشار إليه أخرجه الترمذي في سننه والحاكم في المستدرَك.

[١٠٦] تفسير الآلوسي , (١٣٥/٢).

[١٠٧] سورة البقرة : الاية ٢٣٢.

[١٠٨] صحيح البخاري (١٦٤٥/٤).

[١٠٩] سورة الاعراف : الاية ١٣١.

[١١٠] لسان العرب" لابن منظور ٢٧٣٦/٤–٢٧٣٧. مادة (طير) .

[١١١] المُفهم لِما أشكل من تلخيص كتاب مسلم" ٥للحافظ أبي العباس أحمد بن عمر القرطبي (٦٥٦ هـ). حققه وعلق عليه وقدم له: محيي الدين ديب مستو، يوسف علي بديوي، أحمد محمد السيد، محمود إبراهيم بزّال. دار ابن كثير دمشق بيروت، دار الكلم الطيب دمشق بيروت. ط١: ١٤١٧هـ/١٩٩٦م./٦٢٦.

[١١٢] شرح صحيح مسلم" ٢٢٦١/٤.

[١١٣] شرح صحيح مسلم" ٢٢٦١/٤.

[١١٤] لسان العرب, ٣٣٣٥/٥. مادة "(فأل) .

[١١٥] أخرجه البخاري في "صحيحه": كتاب الطب: باب الطيرة: برقم(٥٧٥٤). وطرفه في باب الفأل: برقم(٥٧٥٥). واخرجه مسلم في "صحيحه": السلام: باب الطيرة والفأل وما يكون فيه من الشؤم: برقم(٥٧٩٩).

[١١٦] أخرجه أبو داود في "سننه": كتاب الكهانة والتطير: باب في الطيرة: برقم(٣٩١٩).

[١١٧] فتح الباري في شرح صحيح البخاري , (٣٧٦/١١).

((١١٨)) سورة النساء : من الآية ٧٨.

((١١٩)) المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم) , مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ) , تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي, دار إحياء التراث العربي , بيروت , ١٩٩٩ : كتاب السلام وباب الطيرة والفأل رقم ٤١١٦ ؛ صحيح البخاري , كتاب الطب: باب لا عدوى رقم ٥٧٥٦.

((١٢٠)) التفسير الكبير للرازي ١٧٦/١٤.

[١٢١] تفسير القرطبي , (٢٤٥/٥).

[١٢٢] المصباح المنير في غريب الشرح الكبير, أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو ٧٧٠هـ), المكتبة العلمية – بيروت,١٩٨٧ (٤٧٠/٢) .

((١٢٣)) سورة البقرة : الاية ٢٢٨ .

((١٢٤)) سنن أبي داود , أبو داود , سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السَجِسْتاني (المتوفى: ٢٧٥هـ) , تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون , دار الرسالة العالمية , بيروت , ١٤٣٠ – ٢٠٠٩ : كتاب الطلاق , باب في عدة المطلقة , رقم ٢٢٨١ , وحسنه الاباني .

[١٢٥] تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار) , محمد رشيد بن علي رضا بن محمد شمس الدين بن محمد بهاء الدين بن منلا علي خليفة القلموني الحسيني (المتوفى: ١٣٥٤هـ) , الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب , ١٩٩٠ م (٢٩٥/٢).

[١٢٦] شرح مسلم , (١١١/١٠).

((١٢٧)) سورة البقرة : ٢٣٤.

[١٢٨] بداية المجتهد ونهاية المقتصد , (٤٩٤/١) كتاب الاحداد.

((١٢٩)) تفسير أبي السعود , إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم , أبو السعود , العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (المتوفى: ٩٨٢هـ) , دار إحياء التراث العربي , بيروت , ٢٠١٠. ٢٣٦/١ .

((١٣٠)) البخاري كتاب الجنائز : باب احداد المرأه على غير زوجها رقم ١٢٨٠.

((١٣١)) سورة النساء : الاية ٢٨ .

[١٣٢] لسان العرب , (١٠٥/١١)

[١٣٣] المفردات في غريب القرآن , (١٨٩).

[١٣٤] كتاب التعريفات, علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: ٨١٦هـ), المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر, دار الكتب العلمية بيروت –لبنان , الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م (٧٤).

((١٣٥)) سورة البقرة : الاية ١٩٧ .

[١٣٦] تفسير البغوي (٢٢٧/١).

[١٣٧] تفسير الكشاف (٤٠٧/١).

[١٣٨] أُنظر: النووي، المجموع ٧: ١٤٠؛ والإمام مالك، الموطأ ١: ٣٨٩؛

[١٣٩] سورة آل عمران : الاية ٧.

[١٤٠] أخرجه بهذا اللّفظ: ابن ماجه (٤٧) باب اجتناب البدع والجدل، وأخرجه البخاريّ (٤٥٤٧)، ومسلم (٢٦٦٥) بلفظ: «فَإِذَا رَأَيْت الذِينَ يَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ فَأُولَئِكَ الذِينَ سَمَّى الله فَاحْذَرُوهُمْ».

[١٤١] سورة الزخرف : الاية ٥٨.

[١٤٢] خرجه التّرمذيّ في «تفسير القرآن» (٣٢٥٣) باب ومن سورة الزّخرف، وأحمد في «مسنده» (٥/ ٢٥٢)، من حديث أبي أمامة رضي الله عنه، وحسّنه الألبانيّ في «صحيح الجامع» (٥٦٣٣).

[١٤٣] أخرجه البخاريّ في «تفسير القرآن» باب ﴿وَهُوَ أَلَدُّ الخصَامِ﴾ (٢/ ٤٦٧)، ومسلم في «العلم» (٢/ ١٢٣٠) رقم (٢٦٦٨)، من حديث عائشة رضي الله عنها.

[١٤٤] «فتح الباري» لابن حجر (١٣/ ١٨١).

((١٤٥)) تفسير ابن كثير ٢٣٩/١.

((١٤٦)) تفسير ابن كثير ٢٣٩/١.

[١٤٧] لسان العرب (٢٤٠/١٤).

[١٤٨] تفسير ابن كثير (١٥٠/٤).

((١٤٩)) تفسير الطبري ٥٤/٦ ؛ اسباب النزول الواحدي ١٣٠/١ .

[١٥٠] لسان العرب (١١٥/١٥).

[١٥١] التعريفات، علي بن محمد بن علي الجرجاني، ١ / ٣٢٠، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى ، ١٤٠٥هـ، تحقيق : إبراهيم الأبياري.

[١٥٢] التوقيف على مهمات التعاريف ٧٤٤/١.

[١٥٣] لتحرير والتنوير، ١٦٧٤.

((١٥٤)) سورة الحجرات : الآية ١

[١٥٥] تفسير ابن كثير (٣٦٥/٩)

[١٥٦] أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن , (٤٠٠/٩)

[١٥٧] سورة الجاثية , الايات (١٨-١٩)

[١٥٨] تفسير الطبري ٢٢/٧٠

[١٥٩] سورة الانعام الاية ١٥٠

[١٦٠] سورة الكهف , الآية ٢٨

[١٦١] سورة طه , الآية ١٦

[١٦٢] سورة النساء الآية ١٣٥.

[١٦٣] سورة المائدة , الآية ٨.

[١٦٤] تفسير ابن كثير ٢ / ٤٣٣.

[١٦٥] سورة الفرقان الآية ٤٣.

[١٦٦] فتح القدير ٥ / ٢٧٩.

[١٦٧] سورة القصص الآية ٢٣.

[١٦٨] سورة ص , الآية ٢٦.

[١٦٩] قال الإمام النووي حديث حسن صحيح، رويناه في كتاب الحجة بإسناد صحيح, انظر شرح الأربعين النووية في الأحاديث الصحيحة النبوية ١ / ٣٦, وانظر فتح الباري لابن حجر ٢٠ / ٣٦٤ , ويريد بصاحب كتاب " الحجة " الشيخ أبا الفتح نصر بن إبراهيم المقدسي الشافعي الفقيه الزاهد نزيل دمشق ، وكتابه هذا هو كتاب " الحجة على تارك المحجة " يتضمن ذكرَ أصولِ الدين على قواعدِ أهل الحديث والسُّنة, انظر جامع العلوم والحكم ج١/ص٣٨٧.

[١٧٠] سورة النساء , الاية ٥٦.

[١٧١] سورة الاحزاب الاية ٣٦

[١٧٢] جامع العلوم والحكم ٣٨٨/١

[١٧٣] سنن أبي داود ١٢/ ١٩٦, حسنه الألباني, انظر صحيح الترغيب والترهيب ١/ ١٢

[١٧٤] انظر عون المعبود ١٠/ ١١٦

[١٧٥] تفسير القرطبي، ١٩ / ١٨٠.

[١٧٦] روضة المحبين، ١ / ١٩٤- ١٩٤.

[١٧٧] سورة المطففين الاية ١٤.

[١٧٨] تحفة الأحوذي , محمد بن عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري , ص١٧٨ , سنن الترمذي حديث رقم (٣٣٣٤) باب ومن سورة ويل للمطففين.

[١٧٩] صحيح مسلم حديث رقم (٧٢).

[١٨٠] سورة القصص , الآية ٥٠.

[181] سورة الجاثسة ,الآية ٢٣.

[182] سورة الانعام , الآية .١١٩

[183] سورة النازعات , الآية ٣٧-٣٩.

المراجع والمصادر

- **القرآن الكريم**

١) إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، الدكتور عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، دار العاصمة، الرياض , ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

٢) الإتقان في علوم القرآن , السيوطي , عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: ٩١١هـ) , المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم , الهيئة المصرية العامة للكتاب , ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤ م.

٣) اثر العرف في التشريع الاسلامي , د. صالح عوض , نشر دار الازهر , القاهرة , ١٩٨٦.

٤) أحكام القرآن , القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي (المتوفى: ٥٤٣هـ) , راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر , دار الكتب العلمية ، بيروت, الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.

٥) الإحكام في أصول الأحكام , الآمدي , أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي (المتوفى: ٦٣١هـ) المحقق: عبد الرزاق عفيفي , المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق ١٤٠٤ هج.

٦) إرشاد الفحول إلي تحقيق الحق من علم الأصول , الشوكاني, محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: ١٢٥٠هـ) المحقق: الشيخ أحمد عزو عناية, دار الكتاب العربي الطبعة: الطبعة الأولى , دمشق , ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

٧) اساس البلاغة , الزمخشري , أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) تحقيق: محمد باسل عيون السود , دار الكتب العلمية، , ط١ , بيروت ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.

٨) أصول الفقه وابن تيمية , صالح بن عبد العزيز آل منصور , دار النصر للطباعة الإسلامية ,القاهرة , ١٤٠٥ – ١٩٨٥.

٩) انوار التنزيل وأسرار التأويل. الشيرازي , ناصر الدين أبي الخير، عبد الله بن عمر بن علي البيضاوي الشيرازي , دار الرشيد ومؤسسة الإيمان, دمشق , الطبعة الأولى , (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠م) .

١٠) البحر المحيط في أصول الفقه , الزركشي , أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: ٧٩٤هـ) الناشر: دار الكتبي الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ .

١١) التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد» , بن عاشور , محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ) , الدار التونسية للنشر , تونس , ١٩٨٤ .

١٢) تفسير أبي السعود , إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم , أبو السعود , العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (المتوفى: ٩٨٢هـ) , دار إحياء التراث العربي – بيروت , ٢٠١٠.

١٣) تفسير القرآن العظيم (ابن كثير) , أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ) المحقق: محمد حسين شمس الدين دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون – بيروت الطبعة: الأولى – ١٤١٩ هـ.

١٤) تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل , الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) , دار المعرفة – بيروت الطبعة الثالثة , ١٤٣٠ – ٢٠٠٩.

١٥) التقرير والتحبير, ابن أمير حاج , أبو عبد الله، شمس الدين محمد بن محمد بن محمد المعروف بابن أمير حاج ويقال له ابن الموقت الحنفي (المتوفى: ٨٧٩هـ) الناشر: دار الكتب دار الكتب العلمية الطبعة: الثانية، بيروت , ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

١٦) تيسير التحرير , أمير بادشاه , محمد أمين بن محمود البخاري المعروف بأمير بادشاه الحنفي (المتوفى: ٩٧٢ هـ) الناشر: مصطفى البابي الْحلَبِي – مصر (١٣٥١ هـ – ١٩٣٢ م).

١٧) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان , السعدي , عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: ١٣٧٦هـ) المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق الناشر مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ –٢٠٠٠ م.

١٨) الجامع الكبير – سنن الترمذي , محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: ٢٧٩هـ) تحقيق , بشار عواد معروف , دار الغرب الاسلامي , بيروت , ١٩٩٨.

١٩) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه , صحيح البخاري , محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر , دار ابن كثير , بيروت ١٤٠٧هـ.

٢٠) الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) , أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١هـ) تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش لناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة , ط٢، ١٣٨٤هـ – ١٩٦٤ م .

٢١) الجامع لأحكام القرآن, القرطبي , أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري (المتوفي ٦٧١هـ) , دار ، إحياء التراث العربي , بيروت , 1405 هـ 1985 .

٢٢) الدر المنثور, السيوطي , عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ) , تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي الناشر مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية , ط١ , ١٤٢٤ – ٢٠٠٣.

٢٣) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني , الآلوسي, شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الآلوسي (المتوفى: ١٢٧٠هـ) , تحقيق علي عبد الباري عطية , الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت , الطبعة: الأولى، ١٤١٥ هـ.

٢٤) سنن أبي داود , أبو داود , سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السَجِسْتاني (المتوفى: ٢٧٥هـ) , تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون , دار الرسالة العالمية , بيروت , سنة النشر: ١٤٣٠ – ٢٠٠٩.
٢٥) ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة , الميداني , عبد الرحمن حبنكة الميداني , المحقق: حسين مؤنس دار القلم – دمشق , سنة النشر: ١٤١٤ – ١٩٩٣.
٢٦) عادات عربية في ضوء القرآن الكريم , عبد الفتاح محمد خضر , مجلة معهد الامام الشاطبي للدراسات القرآنية , العدد ٣ , ج١ , الرياض , ١٤٢٨ هجرية.
٢٧) عبد الوهاب خلاف , علم اصول الفقه , مكتبة الدعوة – شباب الأزهر , القاهرة , ١٩٨٨.
٢٨) العجاب في بيان الأسباب المؤلف, ابن حجر , أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: ٨٥٢هـ) المحقق: فواز أحمد زمرلي أبو عبد الرحمن الناشر: دار ابن حزم ,ط١ , سنة النشر: ١٤٢٢ – ٢٠٠٢ .
٢٩) العرف وأثره في الأحكام, محمد جمال علي، دار لقمان، مصر. ١٩٨٨.
٣٠) العرف والعادة في رأي الفقهاء. احمد فهمي ابو سنة , دار البصائر للطباعة والنشر , بيروت , مج١ , ٢٠٠٤ .
٣١) فتح الباري شرح صحيح البخاري , أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي الناشر: دار المعرفة – بيروت، ١٣٧٩هجرية.
٣٢) فهارس معجم تهذيب اللغة , الأزهري , خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي , المحقق: رشيد عبد الرحمن العبيدي – الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب – الطبعة: ١٩٧٥م ص ١٠٢٢ .
٣٣) القاموس المحيط: الفيروزآبادي , مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة المؤسسة , مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان الطبعة: الثامنة، ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م .
٣٤) القرآن الكريم.

٣٥) الكتاب , سيبويه , عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي أبو بشر (المتوفى: ١٨٠هـ) , تحقيق عبد السلام محمد هارون الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة , ط٣ , ١٩٨٨ .

٣٦) كتاب التعريفات , الجرجاني , علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: ٨١٦هـ) , ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر , دار الكتب العلمية بيروت , الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م.

٣٧) لسان العرب , **ابن منظور** , أبو الفضل محمد بن مكرم المعروف بابن منظور(ت 711هـ) دار صادر، بيروت – لبنان , ١٩٩٩.

٣٨) المجتمع , الدين , التقاليد , بحث في اشكالية العلاقة بين الثقافة والدين والسياسة , عاطف عطية , , بيروت , ١٩٩٣ .مجموع الفتاوى , ابن تيمية , تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: ٧٢٨هـ) , تحقيق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم , مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، الرياض , ١٤١٦هـ/١٩٩٥م .

٣٩) مجموعة رسائل ابن عابدين , ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي , دار الكتب العلمية , بيروت , ٢٠١٤ .

٤٠) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز المؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: ٥٤٢هـ) المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت الطبعة: الأولى – ١٤٢٢ هـ .

٤١) مختار الصحاح , الرازي , زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: ٦٦٦هـ) المحقق: يوسف الشيخ محمد الناشر: المكتبة العصرية ... الدار النموذجية، بيروت – صيدا الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م .

٤٢) المخصص , ابن سيده , علي بن إسماعيل أبو الحسن (المتوفي ٤٥٨) , دار الكتب العلمية , بيروت ٢٠٠٣, ط٤ , المجلد ١٢ .

٤٣) المدخل الفقهي العام (الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد) , أستاذ مصطفى أحمد الزرقاء الطبعة التاسعة , مطابع ألف باء – الأديب , دمشق , ١٩٦٧ – ١٩٦٨م.
٤٤) المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم) , مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ) , تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي, دار إحياء التراث العربي – بيروت , ١٩٩٩.
٤٥) معاني القرآن وإعرابه , الزجاج , إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق (المتوفى: ٣١١هـ) , تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي , عالم الكتب – بيروت , الطبعة: الأولى ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م.
٤٦) المعجم الوسيط , شعبان عبد العاطي عطية , احمد حامد حسين , جمال مراد حلمي, مكتبة الشروق الدولية; سنة النشر , ط٤ , القاهرة : ٢٠٠٤.
٤٧) معجم مقاييس اللغة : بن فارس , أبو الحسين أحمد بن زكريا بن محمد القزويني (المتوفي 395) مؤسسة الرسالة , ط٣ , بيروت , ١٩٨٩.
٤٨) مفاتيح الغيب (تفسير الرازي); أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي, دار الفكر; بيروت , سنة النشر: ١٤٠١ – ١٩٨١ .
٤٩) مفردات ألفاظ القرآن , الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (المتوفى: ٥٠٢هـ) تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم , دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط ٣, ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.
٥٠) موسوعة الفقه الاسلامي , د. وهبة الزحيلي , دار الفكر , دمشق , الطبعة الثالثة , ٢٠١٢ .
٥١) الناسخ والمنسوخ , أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (المتوفى: ٣٣٨هـ) المحقق: د. محمد عبد السلام محمد الناشر: مكتبة الفلاح , الطبعة: الأولى، الكويت , ١٤٠٨ هـ.
٥٢) الوسيط في تفسير القرآن المجيد (تفسير الواحدي) , أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (المتوفى: ٤٦٨هـ) , تحقيق وتعليق: الشيخ

عادل , نشر عمادة البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض , الطبعة: الأولى، ١٤٣٠ هـ.

الحرف والمهن في الدولة العربية الاسلامية

د. فينوس ميثم د. زينة عبد الامير
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

المستخلص

من خلال تصفحنا كتب التاريخ والمصادر التاريخية نجد ان نصوص كثير تذكر الحرف والمهن في الدولة العربية الاسلامية وجاء اغلبها بصورة مختصرة لكننا استطعنا نسلط الضوء على بعض المهن الاساسية ونتوسع بها ونلقي الضوء عليها وبما يظهرها في ابهى صورة ، لقد وقع اختيارنا على دراسة المهن في الدولة العربية الاسلامية لما لها من تماس مع الجانب الاقتصادي للمعيشه ، ومن ثم تكوين صورة حية لنمط وحياة المجتمع العربي الاسلامي في تلك الفترة ، ومن ابرز المهن التي لا زالت مستمرة ومستمدة الى وقتنا الحاضر هي التجارة والزراعة والرعي والطب وغيرها من المهن المهمة ، سوف نتطرق اليها بشكل موسع ونوضح اهميتها ودورها في المجتمع العربي الاسلامي .

Abstract

Through the history books and historical sources we find that many texts reminiscent of the trades and professions in the Arab Islamic State enriched them in a mixed way, but we were able to highlight some basic professions and expand them and shed light on them and shows them in the best picture we have signed the study of professions in the Arab state I'm HIF a History of the Status of the Recreation of the Status of the Status of the Status of the Status of the Status. And explain its importance and role in the Arab-Islamic society .

المقدمة :

يعد النشاط الاقتصادي في الدولة العربية الاسلامية من اهم النشاطات التي ترتبط بحياة الانسان بشكل مباشر ، ولها تأثير ليس بالقليل على الجانب السياسي ايضاً والعكس صحيح اذ ان الوضع السياسي له تأثيره المتبادل مع النشاط الاقتصادي اذ هي حلقة متصلة ترتبط واحدة بالأخرى .

لقد تم اختيارنا موضوع الحرف والمهن في الدول العربية الاسلامية وذلك لأهميتها وتماسها مع الوضع الاجتماعي والثقافي والمعاشي للبشر ، لقد تم تفصيل المهن السائدة في تلك الفترة التاريخية واعطيت نبذة مختصرة عن كل مهنة وهل كان هناك تشابه بين الالقاب والمهن وتوضيح اهم الاسواق الاقتصادية ، اما القائمين بها فلكل منهم وضعه الخاص والمكان في الدولة .

لقد اعتمدت على مجموعة من المصادر البحثة التعريفية الرصينة التي امدت البحث بمادة غزيرة من المعلومات القيمة ، والموضوع واسع اذ لم يتم تحديد فترة تاريخية معينة ، فلذلك اختزلت المعلومات التاريخية لكي نعطي نبذة مبسطة للقارئ الكريم عن الحرف والمهن في الدولة العربية الاسلامية . والله ولي التوفيق

اولاً : التجارة :

هي من المهن القديمة التي عرفها العرب وكانت رحلتا الشتاء والصيف اللتان ذكرتا في القران الكريم (لأيلاف قريش ايلافهم رحلة الشتاء والصيف) [١] ، تشكلان الاساس التجاري والمهم انذاك .

وكان على رأس هذه الرحلات هاشم بن عبد مناف [٢] الذي سمي صاحب ايلاف قريش (دأب قريش) ، وكان يلتقي النجاشي ملك الحبشة في رحلة الشتاء فيكرمه ، ويذب الى الشام وفي غزة تحديداً في رحتله الصيفية ويتوغل في عمق بلاد الروم فيصل الى انقرة ويدخل على قيصر فيكرمه [٣].

وفي نهاية القرن الخامس الميلادي اخذت قريش دور الوسيط بين الشمال والجنوب واستفادت من الصراع بين الفرس والروم وانتعشت تجارتها بسبب العهود التي اخذها هاشم بن عبد مناف من الروم لتأمين طريق التجارة هذه [٤].

وكانت قريش تمارس التجارة رجالاً ونساءً على السواء فالسيدة خديجة بنت خويلد زوج رسول الله (ﷺ) استعانت قبل البعثة به وبمسيرة غلامها بتجارة البر بين مكة والجند [٥].

كان حكيم بن حزام يتجر به اذ كان يجلب من الجند في اليمن ويباع في سوق حباشة في مكة[٦].

كان طلحة بن عبد الله التيمي تاجراً وحضر يوماً السوق في بصرى [٧] على عهد الجاهلية ورآى راهباً في صومعته يقول : (سلوا أهل هذا الموسم افيهم احد من اهل الحرم) قال طلحة : فقلت نعم انا. فقال : هل ظهر احمد . قلت ومن احمد ؟ قال : ابن عبد الله بن عبد المطلب وهذا شهره الذي يخرج فيه وهو اخر الانبياء ومخرجه من الحرم ومهاجره نخل وحره وسباخ ويقول فأسرعت فقدمت مكة فوجدت الناس يقولون تنبأ محمد بن عبد الله الامين (ﷺ) وتبعه ابو بكر (ﷺ)(وكان ابن عم طلحه) فخرج فقلت له اتبعت الرجال . فقال : نعم ، فدخلت مع ابي بكر وأسلمت فسر النبي بذلك [٨]. ومما زاد في نشاط التجارة في المدينة وتفعيلها قدوم المهاجرين من مكة وهم الادرى بمهنة التجارة مما ساعدهم في فرضها على مجتمعهم الجديد لنيل معاشهم ، فقد روى ابو هريرة (ﷺ) عندما سئل عن كثرة حفظه للحديث وعدم المام المهاجرين والانصار به فقال ((بأن اصحابه من المهاجرين كان شغلهم الاسواق وان الانصار كان شغلهم العمل في ارضهم)) [٩].

كان ابو بكر (ﷺ) يعمل بالتجارة اذ كان بزازا [١٠] ، وكان من اغنياء قريش ، ولما تولى الخلافة ترك التجارة واخذ يعيل اهله من عطائه [١١].

وممن عمل في التجارة عبد الرحمن بن عوف (ﷺ) ، فقد طلب من بعض الانصار عند هجرته الى المدينة ان يدلوه على السوق فاشترى وباع وربح ، ثم تزوج امرأة من اهل المدينة.

وكان عثمان بن عفان (ﷺ) تاجراً في الجاهلية والاسلام وكان عنده مال كثير يدفعه الى الناس يضاربون به على النصف [١٢].

وممن كان يعمل في التجارة حاطب بن ابي بلتعه وهو من اصحاب رسول الله (ﷺ) وبعثه الى المقوقس صاحب الاسكندرية ، اذ كان يتجر بالطعام وترك يوم مات اربعة الاف دينار ودراهم ودار [١٣] .

وكان عبد الله بن ربيعة يتاجر مع اليمن اذ كان موسراً وذا مال كثير [١٤].

واوصى الخليفة علي بن ابي طالب (ﷺ) عامله على مصر ، مالك بن الاشتر النخعي بالتجار اذا وصفهم بانهم مواد المنافع واسباب المرافق [١٥].

اما في عهد الدولة الاموية والدولة العباسية اهتم ولاة الامر في عهد الخلافة الاموية بأنشاء الاسواق التجارية ، اذ اعفى الامويون الارض التي تقام عليها الحوانيت من الخراج [١٦].

وانتعشت التجارة وانفتح التجار العرب والمسلمين مع الكثير من البلدن وسفنهم تجوب البحار[١٧].

ومما ساعد على ذلك الضريبة التي كانت تجبى من التجار فهي قليلة نسبياً ولا تؤخذ الا مرة واحد في السنة ، وكان البعض منها يجبى عند المعابر والجسور [١٨] ، وكانت هناك تجارة بين البصرة والكوفة وممن زاولا رجل اسمه ابراهيم بن مقسم وهو والد المحدث اسماعيل بن عليه[١٩]، وذلك في اواخر خلافة بني امية [٢٠] ، وكانت هناك تجارة للثياب بين قطر والمدينة [٢١] ، وبين البصرة والري [٢٢] ، اذا ذكر ابو العالية الرياحي لعبد الله عباس انه يشتري من السوق قماشاً بأثنى عشر درهماً فيجعل منه قميصاً وعمامة [٢٣].

وكانت هناك تجارة بالطعام داخل العراق حيث كانت امرأة تسمى ام قيس تتاجر بين المدن وكان معها ستون ثوراً تحمل الجبن والجوز [٢٤] .

وكان هناك الثياب الهروية تجلب من هراة [٢٥] الى المدينة وهي ملابس فاخرة وغالية الثمن للحد ان امتنع بعض اصحاب النبي (ﷺ) من لبسها خوف الفتنة [٢٦].

ولبس الحسن البصري [٢٧] الثياب اليمنية [٢٨] مما يدل على وجود التجارة بين البصرة واليمن.

وتاجر رجل اسمه عبيد الله السجزي بين نيسابور[٢٩] وسجستان [٣٠] على ايام العباسيين ، ثم سكن بغداد وعدة المصنف من فقهائها ومحدثيها [٣١].

وامتاز التجار بالثراء على ايام الدولة الاموية ، مما حدا بالخليفة عمر بن عبد العزيز بأن يمنعهم من العطاء لانشغالهم بتجارتهم عما يصلح المسلون وكتب الى بعض عماله بذلك [٣٢].

وينسحب ذلك الى العصر العباسي اذ كانت التجارة تدر على اصحابها اموالاً كبيرة تغنيهم عن حاجتهم للعمل في غيرها ، اذ كان لبعض موالي بني العباس ممن يعملون بالتجارة وارسل اليهم احد قادة بني العباس وهو عبد الصمد بن علي بن عبد الله بن العباس احد ولاتهم وعرض عليهم

العمل فقالوا : (اصلح الله الامير نحن قوم تجار ولا حاجة لنا في عمل السلطان فلو اعفيتنا) فاعفاهم واكرمهم وكان يقال لهم مولى آل حنين وهم داوود بن خالد بن دينار وشميل بن خالد ويحى بن خالد [٣٣].

ثانياً : الزرعة

الزرعة في شبه الجزيرة العربية :

دعت حاجة العرب ولاسيما سكان الحواضر الى ممارسة الزراعة ، اذ نجد ان سكان نجد في حفروا الابار وزرعوا الكروم والنخل والفواكه ، وكذلك اهل اليمامة التي تمتاز بكثرة العيون بزراعة الحنطة والشعير ، وخيبر ووادي القرى وفدك كانت مناطق زراعية [٣٤].

وفي المدينة زرعوا النخيل في مغارس كبيرة وبذروا الشعير تحتها [٣٥] ، وكذلك القمح والكرم والرمان والليمون والبطيح وبعض الخضر كالسلق والثوم والبصل [٣٦] ، وكانت الطائف مدينة زراعية كثيرة الشجر والثمر وتزود مكة بالفواكه والبقول [٣٧].

وفي يثرب اهتم العرب بزراعة النخيل ، وحب البان الذي كان يحمل الى جميع البلدان [٣٨].

اما مكة فهي ارض جدب ، لكن الاثرياء من قريش كانت لهم مزارع وبساتين في الطائف ، وكان رسول الله (ﷺ) لما خرج الى الطائف يدعوهم الى الاسلام اغروا عليهم سفهاءهم وصبيانهم حتى اخرجوه من مدينتهم وألجأه الى بستان كان لعتبة بن ربيعة وارسلوا احد عبيدهم بقطفٍ منه لرسول الله (ﷺ) [٣٩].

تربية الحيوانات :

تشكل الثروة الحيوانية اهمية كبيرة في حياة المجتمع العربي ومنذ القدم نظراً لقلة الموارد والجفاف الي يعم اغلب اراضيه (فهذا ديودوس المؤرخ الصقلي في القرن الاول ق. م يصف الحضارة الزاهية في اليمن ، ثم يتحدث عن الاجزاء الداخلية في بلاد العرب ويصفها بأنه يقطنها جمهوراً من العرب الرحل ولهم قطعان كثيرة من الاغنام وينصبون مضاربهم في السهول الواسعة والمنسبطة [٦٣].

فثمة بداوة في نجد والحجاز اساسها الرعي اذ يعيشون من منتجات ابلهم وينتشرون بين الجزيرة واليمن والعراق والشام [٦٤] . وكان العرب يربون الماشية والخيل والابل والمعز [٦٥].

وأمتازت البحرين بتربية الابل والبقر والاغنام استدلالاً من كتاب رسول الله (ﷺ) للعلاء بن الحضرمي عامله عليها يبين فيه فرائض الزكاة في الابل والبقر والغنم [٦٦] وفي اليمن تربى المواشي وكتب النبي (ﷺ) لمعاذ بن جبل عامله عليها بفرائض الصدقة في المواشي [٦٧].

وفي مصر تربى البغال وقد اهدى المقوقس ملك القبط للنبي (ﷺ) بغلة بيضاء لم تكن معروفة عند العرب وقد سموها دلدل [٦٨].

ثالثاً : الرعي :

قد كان لكل قبيلة من العرب ارضاً ترعى بها دوابهم ومياه تشرب منها وربما حدثت نزاعات بينهم في ذلك ، ولما جاء الاسلام أقرهم رسول الله (ﷺ) على مياههم واراضيهم [٦٩] ، وكانت المراعي

خارج المدينة اذ كانت في احد والجماء والغابة وذي الجدر [٧٠]. وقد حمى الخليفة عمر (ﷺ) ارض النقيع في المدينة لخيل المسلمين وحمى الزبذة لأبل الصدقة [٧١] وكان رسول الله (ﷺ) قبل ذلك لا يحمى الا للخيل الي يغزو بها اما الابل فكان يتركها ترعى في الربذة وما حولها ويمنع

اهل المياه ان لا يمنعوا من ورد بشرب ومرعى [٧٢] وكان لاهل الكوفة مراع ترعى بها دوابهم وقد مر الخليفة علي بن ابي طالب (ﷺ) وهو خليفة المسلمين على احدهم فوجد راعي أبل يرعى منائح لاهله وهو يبكي فقال : (ان بعيراً منها قد تردى فوجأته بحديدة وذكرت اسم الله واني جئت بلحمه الى اهل فأبوا ان يأكلوه وقالوا لم تذكره) فقال الخليفة (ويحك اهدي لي عجزه .. اهدي لي عجزه) [٧٣].

وفي عهد الخليفة عمر بن عبد العزيز اباح الحمى للناس يرعون اينما شاؤوا الا النقيع فهي موقوفه للدولة [٧٤]

رابعاً : الطب :

وهي من المهن القديمة ، وقد اشتهر بها الحارث بن كلدة الثقفي [٧٥] ، وقد كان رسول الله (ﷺ) يرسل اليه بعض اصحابه اذ مرض فيقول (انت الحارث بن كلدة اخا ثقيف فانه رجل يتطبب) وكان يصف بعض الثمار يجمعها ويعاملها ببعض الاعشاب ثم يداوي بها [٧٦] ، ولما طعن عمر ابن الخطاب (ﷺ) استدعوا له طبيباً من العرب وكانت اصابته في بطنه وسقاه نبيذ التمر او الزبيب ولما شرب خرج من الجرح ، فقال الناس : ذا صديد ، فقال : اسقوه لبناً. وخرج ايضاً فعلم ان الخليفة سيموت لان امعاءه قطعت فأمر الطبيب ان يوصي [٧٧] ، وقيل انه استدعى له طبيبان احدهم من بني معاوية بن زيد من الانصار [٧٨].

وكان رجلاً مصاباً بالحذام واسمه معيقب على عهد الخليفة عمر (ﷺ) اذ كان يبحث له عن طبيب واحضره له اثنان من اليمن [٧٩]. وكان في زمن النبي (ﷺ) حجام اسمه ابو طيبة [٨٠] حجم النبي (ﷺ) فاعطاه اجره ، وكان يقول هي خير ما تداوى به الناس ، اذ كان يحتجم من عله يسميها (المغيشة) [٨١] ، وقد احتجم عبد الرحمن بن خالد [٨٢] وهو يغزو [٨٣].

وكذا الامام مالك (ت ١٧٩ هـ) كان يستدعي الحجام فيحجمه يوم الاربعاء وكان الناس يتعقدون ان الحجامة لا تبرأ المريض يوم الاربعاء فخالفهم في ذلك [٨٤]. وهناك اشارة الى تجبير الكسور [٨٥].

- **النجارة :**

وهي مهنة معروفة ، فقبيلة الخرزج كان فرعاً منها اختتن جدهم بالقدوم وهو من آلات النجارة فسموا بالنجار [٨٦] ، وذكر ان امرأة من الانصار كانت تعظ رجلاً جاء لخطبتها وتوبخه كونه مشركاً (فكيف تعبد آلها صنه عبد بني فلان النجار) [٨٧] ولما بنى رسول الله (ﷺ) المسجد كان يخطب على جذع ثم ارسل الى المرأة من الانصار وقال لها : (مري غلامك يعمل لي اعواداً اكلم الناس عليها) فعمل له المنبر بثلاثة درجات من طرفاء الغابة [٨٨].

- **الحياكة :**

وقد ذكر ابن سعد معن بن عيسى القزاز تلميذ الامام مالك ، وكان عنده غلام يعملون بالحياكة يشتري لهم الحرير وهم يحوكونه له فيبيعه [٨٩].

- **الوزان :**

هو الذي يزن البضائع والاموال كالدرهم والدنانير او الذهب او الفضة [٩٠] ، وقد كان بلال يزن لرسول الله (ﷺ) المال [٩١] ، وكان هناك وزان على عهد رسول الله (ﷺ) كما كان يزن لابي بكر(رضي الله عنه) فجرد بيت المال وسأل كم بلغ المال الذي ورد على ابي بكر (رضي الله عنه). فقال : مئتي الف فعدوا المال ووجدوه ناقصاً فبحثوا عنه ووجدوه في خيشة المال فترحموا على ابي بكر (رضي الله عنه) ، وربما سموا الوزان بالصراف لانه كان يزن لهم الدنانير والدراهم وكان يمتهنها هلال بن ابي حميد الجهني [٩٢] ، وكانوا يكنون بالوزان او الصراف [٩٣].

- **الحلاق :**

من المهن القديمة التي عرفها العرب ، اذ كانت تمثل شعيرة من شعائرهم التي ورثوها عن ابيهم ابراهيم (عليه السلام) وأقرها الاسلام .

وقد روي ان النبي (ﷺ) لما حج عام الحديبية (٦ هـ) ومنعته قريش حلق رأسه وحلق اصحابه ايضاً [٩٤] ، وذكر ان ابو سفيان بن الحارث [٩٥] ابن عم النبي (ﷺ) حجم عاماً فحلقه بمنى وفي رأسه ثؤلول فقطعه ومات [٩٦] ، وروي عن عبد الله بن عمر (رضي الله عنه) [٩٧] انه حلق رأسه بنمى وامر الحلاق فحلق ذراعيه ولما رأى الناس ينظرون اليه . قال : اما انه ليس بسنة [٩٨] ووردت روايات اخرى عنه ان حلق ولم يكن بمنى [٩٩].

- **الخياط :**

عن عائشة (رضي الله عنها) ان النبي (ﷺ) كان يعمل في بيته في مهنة اهله (كان يخيط ثوبه ويخصف نعله ويعمل ما تعمل الرجال في بيوتها) وفي رواية لها (ان اكثر ما يعمل الخياطة) [١٠٠] ، وكان مولى للنبي (ﷺ) يعمل خياطاً وقد ورت ام سليم (انها ذهبت لرسول الله(ﷺ) بهدية من رطب فوجدته عند ذلك الخياط وقد صنع له طعاماً والخياط جالس يعالج صنعته [١٠١].

وذكر ان عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) ابطأ يوماً في الخروج للصلاة وعتذر بأنه لم يكن له الا قميصاً واحداً فغسله ، وانه بعد ذلك امر خياطاً ان يخيط له قميصاً سنبلانياً ، وذكر خياط اخر في زمن عمر (رضي الله عنه) من اهل الذمة وانه لم يكن يلبس ما يخيطونه [١٠٢] .

وذكر ان رجلاً اسمه مطرف قال (دخلت على خياط من اهل الكوفة في خلافة علي ابن ابي طالب (عليه السلام) فوجدت عمار بن ياسر (رضي الله عنه) يخيط عنده قطيفة من فرو الثعالب او السمور[١٠٣]

- **الجزار :**

ومعناه القصاب ، لان الجزر يعني الذبح [١٠٤] ، وذكر احد الرواة واسمه يحيى بن الجزار وهو مولى لبني بجيلة ، وكان ابوه جزاراً [١٠٥] ، وقد اختلف فقه هل روى عن علي ابن ابي طالب

(ﷺ) ام لا فأثبت ذلك بانه عاش طفولته في عهد الخفاء الراشدين وبقية حياته تكون على عهد بني امية [١٠٦].

- **الخباز :**

وهي حرفة او مهنة امتهنها سواء كان عبداً مملوكاً ام خادماً حراً ام بائعاً للخبز .

فقد ذكر ان رجلاً اسمه عمرو بن ميمون [١٠٧] ، قد عمل خبازاً عند احد العلماء التابعين وهو علقمة بن قيس النخعي [١٠٨] ، وقد بقى يخبز عشرة سنين عنده [١٠٩] ، وعقلمة هذا توفي سنة (٦٢ هـ) اي عاش اخر حياته في زمن بني امية [١١٠].

وفي زمن بني العباس ذكر الواقدي وهو شيخ ابن سعد انه اصابته ضائقة مالية فذهب الى الرشيد والبرامكة فاعطوه مالاً وامروا باعداد منزل له بالقرب منهم وان يشتروا له جارية تخدمه وغلاماً خبازاً واثاثاً ومتاعاً [١١١].

- **القين :**

هو الحداد [١١٢] ، وذكر ان رجلاً من اصحاب النبي (ﷺ) ممن امتهن هذه المهنة وهو خباب بن الارت [١١٣] (ﷺ) ، وكان عبداً لامرأة من قريش بمكة اسمها ام انمار [١١٤].

- **الخدم :**

خدم النبي (ﷺ) رجلين من بني اسلم احدهما اسمه هند [١١٥] والاخر اسماء ابني الحارث كانا يخدمانه ولا يفارقان بابه هما وانس بن مالك (ﷺ) [١١٦] وكان عليه الصلاة والسلام عنده اربعة

من النسوة اعتقهن وخلن يخدمن في بيوته وهن سلمى ام رافع والاخرى خضرة [١١٧] ورضوة [١١٨] وميمونة [١١٩] بنت سعد .

وممن خدم النبي (ﷺ) ام ايمن [١٢٠] امرأة زيد بن حارثة اعتقها وظلت تخدمه وزيد بن حارثة، وكذلك ابو كبشة ورجل اخر اسمه انسه [١٢١] وصالح [١٢٢] شقران وسفينة [١٢٣] مولاه وثوبان[١٢٤] ورباح ويسار وكانوبيا وابو رافع [١٢٥] وغلام اسمه فدعم قتل في وادي القرى[١٢٦]. كان طلحة بن عبيد الله وهو من بني تميم لا يسمع برجل من عشيرته لم يكن عنده خادم الا اخدمه [١٢٧].

وقد كتبت فاطمة بنت الحسين (عليهم السلام) الى عمر بن عبد العزيز (رضي الله عنه) تشكره على صلته لهم وارجاع بعض حقوقهم (يا أمير المؤمنين لقد خدمت من كان لا خادم له) [١٢٨] .

- **الخارص :**

ماخوذ من الخرص وهو الظن وهو من يحرز ما على النخلة من رطب او امر ومن العنب زبيباً ، اي الذي يقدر تقديراً بالتجربة [١٢٩] ، واول من عمل بها عبد الله بن رواحه الانصاري [١٣٠] ، وكان رسول الله (ﷺ) يرسله الى خبير يخرص الى ان قتل في مؤته [١٣١].

- **الكاتب :**

وكان عددعم قليلاً اول الاسلام ، وفي معركة بدر تحديداً جعل النبي (ﷺ) فداء كل اسير لا يستطيع فداء نفسه تعليم عشرة من صبيان المدينة [١٣٢] .

وكانت الكتابة في اول الاسلام لا تمثل حرفة او مهنة لاهلها ، اذ كان النبي (ﷺ) اذ احتاج ام يكتب ارسل الى احد اصحابه ممن يجيد الكتابة وممن كان كاتباً في زمنه ابي بن كعب [١٣٣] وسعد بن ربيع الانصاري [١٣٤] ثم صار زمن الخلفاء الراشدين منهة يرتزق منها عند الخليفة والولاة والقضاة واصحاب الخراج فعلي بن ابي طالب (رضي الله عنه) كان له كتاب في خلافته وهو عبيد

الله بن ابي رافع مولى رسول الله (ﷺ) [١٣٥] ، وكان زياد بن ابي سفيان المعروف زياد بن ابيه كاتباً لابي موسى الاشعري [١٣٦].

ولم تكون الكتابة مقتصرة على الدولة بل تعدت الى كثير من الفقهاء والمحدثين وغيرهم اذ كان لديهم كتاباً بالاجرة يستنسخون لهم الكتب ويملون عليهم وكان لليث بن سعد [١٣٧] الفقيه المصري كاتباً اسمه عبد الله [١٣٨] بن صالح الجهني [١٣٩] ومصنفنا محمد بن سعد كان كاتباً عند شيخه الواقدي [١٤٠].

- **القافة :**

هو الذي يميز الاثر ، وامتاز بنو مدلج وبنو اسد بها وتقر وتعترف العرب لهم بذلك وكان عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) قافاً [١٤١].

وممن اشتهر بهذه المهنة في زمن النبي (ﷺ) رجل اسمه مجزز [١٤٢] المدلجي فانه قد شك الناس في نسب اسامة بن زيد الى ابيه كون زيداً كان ابيض الوجه واسامه اسود الوجه وافطس ، فجيء باسامة وزيد فناما سوية ثم طيت رؤوسهما بقطيفة وبدت اقدامهما فابصرهما القافه مجزز فقال (ان هذه الاقدام بعضها من بعض) فدخل رسول الله (ﷺ) بيته تبرق اساريره فرحاً [١٤٣] وكان شريح [١٤٤] القاضي فاقاً [١٤٥].

- **الخازن :**

هو امين المال الخاص بالافراد ، اذ ان اغلب الاغنياء يجعلون من يحفظ اموالهم من غلة او بضاعة نقود ، وكان لطلحة بن عبيد الله حازن ، وجدوا عنده لما قتل طلحة الفا الف ومئتا الف درهم [١٤٦] ، وللبرامكة خازن او اكثر ، وكانوا اذا ارادو ان يصرفوا كتبوا اليه برقعهة تبين كمية الصرف والجهة المصروف اليها [١٤٧].

- **القراظ :**

يعني الدباغ [١٤٨] ومنه الحديث (اتى بهدية في اديم مقروظ) اي مدبوغ بالقرظ وهو ورق السلم[١٤٩] ، وكان في زمن التابعين رجل يمنهن هذه المهنة اسمه ابو عبد الله القراظ [١٥٠].

- **المؤدب :**

وقد شاعت هذه المهنة في اواخر خلافة بني امية وخلافة بنو العباس ، فقد ذكر ابن سعد ان القاسم بن مخيمر [١٥١] كان يؤدب زمن عمر بن عبد العزيز (ﷺ) [١٥٢].

وكذا كان سلمة بن الفضل بن الابرش [١٥٣] رواية كتب محمد بن اسحاق صلحب السيرة كان مؤدباً ومن بني العباس [١٥٤] .

- **الصواغ :**

او الصائغ هو صانع الحلي [١٥٥] والصياغة من المهن القديمة التي زاولها اليهود ولا سيما بنو قينقاع [١٥٦] ، وكان في المدينة زقاق خاص للصواغين في زمن الرسول (ﷺ) وقد نزل فيه حكيم بن حزام [١٥٧] لما هاجر للمدينة [١٥٨]

.

- **التمار :**

وينسب الى من يبيع التمور وقد عمل بهذه المهنة عدد ذكرهم ابن سعد ومنهم الخطاب بن صالح[١٥٩] بن دينار التمار وهو احد الانصار [١٦٠] وكذلك محمد بن صالح التمار[١٦١] وهو احد الرواة ومن طبقة الذي قبله [١٦٢] .

- **الخواص :**

وهو الذي يعمل السلال والحصران من خوص النخل ، وقد اشتهر بها سلمان الفارسي (ﷺ) ، وقد كان عامل الخليفة عمر بن الخطاب (ﷺ) على المدائن وهو امير كان يأكل من كسب يده ، فيشتري كل يوم خوص بدرهم فيبيعه بعد صنعه بثلاثة دراهم ، درهم يشتري به خوص لعمل اليوم الاتي ودرهم ينفقه على نفسه ودرهم يتصدق به [١٦٣] .

- **الغزال :**

وهو صانع الخيوط من الصوف او القطن ، ولهم قوانين وسنن خاصة في المهنة ، فكانوا اذا اختصموا الى القضاة كالقاضي شريح جعل سننهم الخاصة بهم في الحاكمة عليهم [١٦٤].

- **الفراء :**

وهو الشخص الذي يبيع الفرو ، وينسب الى هذه المهنة داود بن قيس [١٦٥] الفراء او والده [١٦٦].

- **الغواص :**

بالنظر لاحاطة جزيرة العرب بالبحار كان امراً طبيعياً ان يمتهن هذه المهنة بعض الناس وما جاء من ذكر اللؤلؤ والمرجان والعنبر وقد ذكر ابن سعد ان عمر بن عبد العزيز (ﷺ) اباح للناس الغوص [١٦٧] .

- **حفار القبور :**

يسمةى من يمنهن هذه المهنة بالحفار او القبار ، وكان في المدينة زمن النبي (ﷺ) حفاران احدهما من الانصار وهو ابو طلحة الانصاري [١٦٨] واخر من قريش هو ابو عبيدة الجراح[١٦٩] ، ولما توفي رسول الله (ﷺ) ارسلوا اليه فوجدوا الانصاري في بيته ولم يجدوا ابو عبيدة (ﷺ) فحفر ابو طلحة قبر رسول الله (ﷺ) [١٧٠] .

- **الكري :**

هو العمل بالاجرة ، ويطلق على الرجل الذي يذهب مع القوافل لتحميل البضائع واطعام الدواب ، وقد عمل فيها ابو هريرة (ﷺ) [١٧١] ووصف مهنته بشكل مفصل ، بأنه كان يذهب معهم في السفر ، وكان يسوق لهم الدواب اذا ركبوا ويخدمهم مقابل طعام بطنه [١٧٢].

- **الطيالسي :**

نسبة الى بيع الطيلسان ، وهو نوع من الثياب ، وقد عمل فيها ابو داود وسليمان بن داود الطياليسي [١٧٣] ، وهو احد شيوخ ابن سعد [١٧٤].

- **البتي :**

البت كساء غليظ جمعه بتوب [١٧٥] ، وقد ذكر ابن سعد ان عثمان بن سليمان [١٧٦] ابن جرموز مولى بني زهرة وهو فقيه مشهور كان يبيع البتوب [١٧٧] .

- **الوراق :**

هو الشخص الذي يقوم ببيع مستلزمات الكتابة وممن امتهنها محمد بن سعد الثقفي الوراق ، عاش في خلافة بني العباس [١٧٨] ، وكذلك مطر بن طهمان الخراساني [١٧٩] الوراق [١٨٠] .

- **العنقزي :**

نسبة الى العنقز وهو نوع من الريحان يسمى (المرزنجوش) [١٨١] ومن عمل بهذه المهنة عمرو بن محمد العنقزي [١٨٢] ، الذي عاش في صدر خلافة بني العباس [١٨٣] .

- **الحذاء :**

وللحذائين سوق خاص في البصرة ، يتردد الى هذا السوق ويجلس فيه خالد بن مهران [١٨٤] فسمي – بخالد الحذاء – وهو من كبار علماء الحديث ، توفي زمن المنصور سنة (١٤١هـ)[١٨٥].

- **الدهقان :**

وهي كلمة فارسية تعني المزارع او القروي [١٨٦] ، ولكن اغلب استعمالات العرب له بمعنى رئيس المزارعين او القرية ، والمعروف ان ارض العجم اصبحت في زمت الخليفة عمر بن الخطاب (ﷺ) ارضاً خارية يعمل بها اصحابها الاصليون ولهم مسؤولون عنهم امام عامل الخليفة او صاحب الخراج اطلق عليهم الدهاقن. وذكر ابن سعد ان الخليفة عمر بن الخطاب(ﷺ) مر على رجل اسمه يتاق كان دهقاناً [١٨٧] .

- **الدهان :**

نسبة الى بيع الدهن ويسمى الزيات او السمان ، وممن اشتهر بها رجل اسمه صالح [١٨٨] الدهان [١٨٩] ، واخر اسمه ابو أمية الدهان [١٩٠] .

- **الخراز :**

وهو الذي يقوم بخرز الجلود والحقائب والسيور والقرب ، وقد عمل بهذه المهنة عبد الله بن عون زمن الخليفة العباسي (الواثق) [١٩١] (٢٢٧هـ – ٨٤١ م – ٢٣٢هـ – ٨٤٦ م) .

وهناك بعض المهن يتقاضى اصحابها اجراً من بيت المال وتعد وظائف حكومية منها :

- **القاضي :**

(كان النظام السياسي والاجتماعي قائماً على اساس القبيلة في الجتمع العربي قبل الاسلام) ، مما عرقل ايجاد سلطة تشريعية بل سادت العادات والتقاليد وكانوا يتحاكمون الى شيوخ او كهان او عرافين ورما لم يلتزموا بتنفيذ تلك الاحكام) [١٩٢] .

وبعد ظهور الدعوة الاسلامية ووضع اللبنات الرئيسة لبناء الكيان الاداري للدولة اهتم رسول الله(ﷺ) ومن بعده الخلفاء الراشدين بالقضاء اذ ارسل علي بن ابي طالب (ﷺ) قاضياً على اليمن وهو اول قاضٍ في الاسلام [١٩٣] ،وعمل بعده الصحابة مثل ما عمل عليه الصلاة والسلام ، وهذا الخليفة عمر ابن الخطاب (ﷺ) يجعل في كل مصر يفتحه المسلمون قاضياً [١٩٤] وكان القاضي يتقاضى اجراً عن عمله ليعيل عياله ، فشريح القاضي [١٩٥] عمل لعلي بن ابي طالب (ﷺ) وكان يرزقه خمسمائة درهم [١٩٦] .

- **الجلواز :**

ماذخوذة من الجلز وهو السير من الجلد او السوط وفي الحديث (اي احب ان اتجمل بجلاز سوطي) [١٩٧] ، والجلواز هو الرجل الذي يحمل السوط او العصا عند السلطان او القاضي لأقامة الحدود او الحماية او ضبط الامن والنظام ، وكان لا يفعل شيئاً الا بامر من يعمل بأمرته ، وربما يحاسب اذا تجاوز على احد ظلماً وعدواناً (وللقاضي شريح جلوازاً ضرب رجلاً بسوط فاقادة منه وأمر الرجال ان يضرب الجلواز بسوط) [١٩٨] .

- **السجان :**

وهو القيم على السجن، ويرد ذكر هذه المهنة عند ابن سعدفي ترجمةعبدالله بن الحسن[١٩٩](عليه السلام)

عندما كان مسجوناً في سجن المنصور فمات وأمر السان احمد اقربائه ان يخرج فيصلي عليه[٢٠٠] .

- **المصدق :**

وهو المعنى بجمع الصدقات [٢٠١] ، وفي زمن الرسول (ﷺ) تولى هذه المهنة رجل يدعى ابو عبس بن جبر [٢٠٢] كما تولاها لعمر وعثمان (رضي الله عنهما) [٢٠٣] ، وكذلك اهبان بن الاكوع الصحابي يتولى الصدقات للخليفة عثمان (رضي الله عنه) على قبائل كلب وبلقين وغسان [٢٠٤] .

- **الشرطة :**

تعني النخبة من اصحاب السلطان الذين يستقدمهم على غيرهم من جنده والنسبة اليها شرطي[٢٠٥] ، وكان قيس بن سعد بن عبادة [٢٠٦] كالشرطي عند النبي (ﷺ) ، ثم صر على الشرطة لعلي بن ابي طالب (رضي الله عنه) [٢٠٧] . وللحجاج بن يوسف [٢٠٨] شرطي اسمه ابو العوام[٢٠٩] حوشب [٢١٠] .

- **الرشك :**

وهو الذراع (المساح) الذي يقيس مساحة الارض ويسمى في كل الامصار ذراع لكل اهل البصرة يسمونه رشك وهي كلمة فارسية [٢١١] .

اشتهر بها يزيد [٢١٢] الرشك وهو يزيد بن ابي يزيد الضبعي [٢١٣] ، وقد مسح يزيد هذا ارض مكة ثم ارسل اليه الحجاج فمسح البصرة [٢١٤] .

- **العشار :**

وقد يسمى العشار ، ورد ذكره في عصر ما قبل الاسلام ، اذ كان شيوخ العشائر ياخذون ربع

العشر فحرمه الاسلام ، ولكن بقى يطلع على زكاة الحبوب فيما سقى على المطر وكذلك يؤخذ من اموال اهل الذمة من التجارات [٢١٥]. وقد روى ابن سعد عن ابي العالية الرياحي [٢١٦] قوله (لو مررت بباب عشار ما شربت ماءه) [٢١٧] ، لما يصاحب هذه المهة من الجور والظلم .

- **الوالي :**

وهو امير المصر والمعين من الخليفة ، وكان الوالي يتقاضى اجراً فعمرو بن العاص يتقاضى مائتى دينار يدفعها له الخليفة عمر (ﷺ) من بيت المال كونه اميراً على مصر [٢١٨] .

- **المحتسب :**

ماخوذة من الحسبة وهي الامر بالمعروف اذا ظهر تركه والنهي عن المنكر اذا ظهر فعله[٢١٩] ، وقد ذكر ابن سعد ان عاصماً بن سليمان الاحول [٢٢٠] كان محتسباً على الاوزان والمكاييل[٢٢١].

- **المؤذن :**

لم يكن المؤذن في بداية عصر صدر الاسلام يتقاضى مرتباً اذ كان يعمل لوجه الله كما فعل بلال الحبشي (ﷺ) مولى ابي بكر (ﷺ) وهو اول من رفع الاذان [٢٢٢] ، وعرف لعمر بن الخطاب (ﷺ) مؤذن اسمه (الاقرع) [٢٢٣] ، وقد سكن البصرة بعد ذلك [٢٢٤] وذكر ابن سعد ان لعمر بن عبد العزيز ثلاثة عشر مؤذناً يتناوبون الاذان ويرزقون من بيت المال [٢٢٥] .

نتائج البحث :

– من خلال دراستنا لبعض المهن للدولة العربية الاسلامية توصلنا الى عدة نتائج منها :

ان هذه المهن لازالت مستمرة الى وقتنا الحاضر فهي الاساس في التنمية الاقتصادية للمجتمع العربي الاسلامي .

– يجب علينا كباحثين التعمق والتطرق بشكل تفصيلي لمعرفة الانواع الاخرى من المهن .
– الاهتمام بما اندثر من هذه المهن بأنها تمثل اللبنة الاساسية للمجتمع والحياة العامة في المجتمع العربي الاسلامي.

الهوامش :

١. سورة قريش ، الايتان : ١ ، ٢ .
٢. هاشم بن عبد مناف : واسمه عمرو وهو جد النبي (ﷺ) وانما قيل له هاشم لانه اول من هاشم الثريد لقومه بمكة . ابن سعد ، الطبقات ، ج١ ،ص٣٤، وانظر : ابن الاثير ، الكامل في التاريخ ، ج٢،ص١٦.
٣. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج١، ص٣٤.
٤. احمد الشريف ، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسوم ، ص٢٠٣.
٥. الجند : بلدة من مخاليف اليمن الثلاثة ، الحموي ، معجم البلدان ، ج٢ ص١٦٩.
٦. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٨ ،ص٥٠٣ ؛ الطبري ، تاريخ ، ج٢ ، ص٢٨٠.
٧. بصرى : قصبة حوران من اعمال دمشق ، الحموي ، معجم ج١ ،ص٤٤١.
٨. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ نص١١٤.
٩. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٤ ،ص٤٢٨ ؛ الذهبي ، سير اعلام النبلاء ، ج٢ ؛ ص٥٩٤_٥٩٥.
١٠. ابن قتيبة ، عيون الاخبار ، ص٢٤٩.
١١. ابن سعد ، ج٣ ، ص٩٨ ؛ الطبري ، ج٣ ، ص٤٣٢ ، طبقة القاهرة .
١٢. المصدر نفسه ، ج٣ ، ص٣٤.
١٣. المصدر نفسه ،ج٣ ،ص٦١.
١٤. الاصفهاني ، الاغاني ، ج١ ،ص٧٣_٧٤.

١٥. ابن حمدون ، ، تذكرة ابن حمدون ،ص٦٣ ؛ ابن ابي الحديد ، شرح نهج البلاغة ، ج١٧، ص٨٣.

١٦. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص٣٢.

١٧. الاعظمي والكبيسي ، دراسات في التاريخ ، ص١١٦_١١٧.

١٨. ابن سلام ، الاموال ، ص٦١٢ ؛ انظر ابن سعد ، الطبقات ، ج٨ ،ص٤٧٧.

١٩. مرت ترجمته انفا في الفصل الاول .

٢٠. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ، ص١٦٠.

٢١. المصدر نفسه ، ج٣ ، ص١٧٦.

٢٢. الري : مدينة كبيرة كثيرة الخيرات والفواكه ، بين نيسابور وقزوين ، فتحت زمن الخليفة عمر بن الخطاب وذلك سنة (٢٠هـ) والنسبة اليها الرزاي على غير قياس ، الحموي ، معجم ، ج٣ ، ص١١٦.

٢٣. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ، ص٥٨.

٢٤. المصدر نفسه ، ج٨ ،ص٤٧٧.

٢٥. هراة : من كبريات مدن خرسان كثيرة المياه والفواكة والخيرات ، الحموي ، معجم ، ج٥ ،ص٢٩٦.

٢٦. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٤ ،ص٣٩٩.

٢٧. الحسن بن ابي الحسن البصري : احد علماء التابعين ، ورى عن جمع من الصحابة (ت١١٠هـ) وقد قارب التسعين من عمره . ابن حجر ، تقريب التهذيب ، ج١،ص١٦٥.

٢٨. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص٨٩.

٢٩. نيسابور : وهي مدينة عظيمة من بلدان الشرق بينها وبين الري مائة وستون فرسخا خرج منها عدد كبير من فضلاء العلماء ، وهي كثيرة الخيرات ، فتحت زمن عثمان(ﷺ) سنة (٣١هـ) ، الحموي ، معجم ، ج٥ ،ص٣٣١.

٣٠. سجستنان : ناحية كبيرة وبلاد عظيمة تقع جنوب هراة وهي ذات رمال وسباخ الرياح فيها لا تسكن واغلب طحنهم في تلك البلاد على طواحين تديرها الرياح . الحموي ، معجم ، ج٣ ،ص١٩٠.

٣١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٥ ،ص١٧٨.
٣٢. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص٢٩٦_٢٩٧.
٣٣. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص٢٩٦_٢٩٧.
٣٤. ياسين ، نجمان ، تطور الاوضاع الاقتصادية في عصر الرسالة والراشدين ، (الموصل ، بيت الموصل ، ١٩٨٨) ، ص٤٠.
٣٥. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص٢٩.
٣٦. د. احمد الشريف ، مكة والمدينة ، ص٣٥٦.
٣٧. نجمان ياسين ، المرجع السابق ، ص٤٠.
٣٨. المرجع نفسه ، ص٤١.
٣٩. ابن الاثير ، الكامل في التاريخ ، ج٢ ، ص٩١.
٤٠. نجمان ياسين ، تطور الاوضاع الاقتصادية ، ص٣٧.
٤١. ول ديورانت ، نشأة الحضارة (عصر الايمان) ، مج٤ ،ج٢ ،ص١٠٧.
٤٢. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج١ ،ص١٢٧.
٤٣. ابن سعد ، المصدر نفسه ، ج١ ، ص١٢٨، ابو داود، سليمان بن الاشعث(ت ٢٧٢هـ) ، السنن ، (بيروت ، دار الجيل ، ١٩٨٥) ، ٤ مجلد ، ج٢ ، ص١٠٣
٤٤. ابن سعد ، المصدر نفسه ، ج١ ، ص١٢٦ ؛ ابن القيم ، زاد المعاد ، ج١ ، ص٣٤.
٤٥. ابن سعد ، المصدر السابق ، ج١ ،ص١٣٩/ج٤ ،ص٤٨٨.
٤٦. المصدر نفسه ، ج١ ،ص٢٤٣.
٤٧. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص١٦٣.
٤٨. المصدر ، ج٥، ص٨.
٤٩. ينظر : ابن سعد ، الطبقات ، ج٦ ،ص٤٧٦.
٥٠. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص١٦٩.
٥١. الحارث بن كلدة : بن عمرو الثقفي ، اسلم مع اهل الطائف وكلم الرسول (ﷺ) في عبد له هرب منه وهو ابو بكره (رض الله عنه) فقال هؤلاء عتقاء الله ، ابن الاثير ،

علي بن محمد الجزري ، (ت ، ٦٣٠هـ) ، اسد الغابة في معرفه الصحابة ، (بيروت ، دار الفكر ، د.ت) ، ج١ ،ص٤١٣.

٥٢. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ،ص٧٨.

٥٣. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص٧٨.

٥٤. المصدر نفسه ، ج٣، ص١٨٥.

٥٥. المصدر نفسه ج٤، ص٣٧٨.

٥٦. ابو طيبة الحجام : مولى الانصار ، اختلف في اسمه ، ، ابن حجر ، الاصابة ، ١٥.٦.

٥٧. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج١ ،ص٢١٦.

٥٨. عبد الرحمن بن خالد : بن الوليد المخزومي ، يقال صحبه وليست له رواية عن النبي (ﷺ) ، شهد فتوح الشام مع ابيه ، وكان يغزو الروم زمن معاوية (مات ٤٦هـ) . ابن حجر ، الاصابة ، ص٦٩٥.

٥٩. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج١ ،ص٢١٨.

٦٠. المصدر نفسه ، ج٥ ص٢٩٠.

٦١. ديورانت ، ول ، قصة الحضارة (عصر الايمان) ، ترجمة محمد يدران ، (القاهرة ، مطبعة لجنة التاليف والنشر ، ١٩٤٩) ، مج ٤ ،ج٢ ، ص١٠٧.

٦٢. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص٢٥٣.

٦٣. المصدر نفسه ، ج٤ ،ص٤٤٧.

٦٤. المصدر نفسه ، ج١ ،ص١٢٢.

٦٥. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص٣٠٧.

٦٦. ابن حجر ، تقريب التهذيب ، ج٢ ،ص٣٢٣.

٦٧. ابن سعد ، الطبقات ، ج٨ ،ص٤٨٨.

٦٨. هلال بن ابي حميد الحهني : مولاهم الوزان او الصراف ، كوفي ، ثقة ، خرج له البخاري ومسلم في صحيحيهما ، وعاش زمن بنو امية ، ولم تذكر سنة وفاته . ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ،ص٣٢٣.

٦٩. ابن سعد ، الطبقات ، ج٦ ،ص٤٢٠/ج٦ ، ص٥٢٠.
٧٠. ابن سعد ، الطبقات ، ج٢ ، ص٣٠٢.
٧١. ابو سفيان بن حارث بن عبد المطلب ، ابن عم النبي (ﷺ) واخوه من الرضاعة اسلم في فتح مكة ، توفي في (١٥هـ) في خلافة عمر (رض الله عنه) . ابن حجر ، الاصابة ، ص١٤٨٦.
٧٢. ابن سعد ، الطبقات ، ج٤، ص٣٤٦.
٧٣. عبدالله بن عمر : بن الخطاب العدوي القرشي ، اسلم بمكة ، وهاجر وهو ابن عشر سنين ، اول مشاهدة مع النبي (ﷺ) معركة الخندق ، توفي سنة (٨٤هـ) . ابن حجر ، الاصابة ، ص٨٠٨.
٧٤. ابن سعد ، الطبقات ، ج٤ ،ص٣٩٥.
٧٥. المصدر نفسه ، ج٤ ،ص٣٩٦.
٧٦. المصدر نفسه ، ج١ ،ص١٧٦.
٧٧. المصدر نفسه ، ج٨ ،ص٤٤٨.
٧٨. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص١٧٦.
٧٩. المصدر نفسه ،ج٣ ،ص١٣٦.
٨٠. ابن الاثير ، النهاية ، ج١ ،ص٢٦٧.
٨١. ابن سعد ، الطبقات ، ج٦ ،ص٥٠٦.
٨٢. ابن حجر ، تهذيب التهذيب ، ج١ ،ص١٩١.
٨٣. عمرو بن ميمون الاودي الكوفي ، مخضرم ، ثقة ، توفي سنة (٧٠هـ) او بعدها ، اخرج حديثة اصحاب الكتب الستة ، ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ،ص٨٠.
٨٤. علقمة بن قيس : بن عبد الله النخعي الكوفي ، ثقة ، عابد ، توفي سنه (٦٠هـ) ، خرج حديثة اصحاب الكتب الستة ، ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ، ص٣٠.
٨٥. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤٠٧.
٨٦. المصدر نفسه ، ج٦ ،ص٤٠٨.
٨٧. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص١١٣.

٨٨. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص١١٣.

٨٩. خياب بن الارت : بن جندلة التميمي وقيل الخزاعي ، سبي في الجاهلية وبيع بمكة لامرتة اسمها ام انمار ، ثم حالف بني زهرة ، من السابقين الاولين ، شهد بدرا وما بعدها ، مات بالكوفه سنة (٣٧هـ) ، ابن حجر ، الاصابة ،ص٣٣٣.

٩٠. ابن سعد ، الطبقات ، ج٣ ،ص٨٧.

٩١. هند بن الحارث واخوه اسماء بن الحارث من بني اسلم ، كانوا اخوه ثمانية فاسلموا جميعا وذكر ابو هريرة ان هند واسماء لم يكونا خادمين وانما من طول ملازمتهم للنبي (ﷺ) في بابه كنا لاتراهم ان ؛ ابن الاثير ؛ النهاية ، ج٤ ،ص٦٣٩.

٩٢. انس بن مالك : بن النضر الانصاري الخزرجي خدم رسول الله (ﷺ) منذ قدم المدينة وكان عمره عشر سنين ، شهد بدرا ولم يقاتل لصغر سنه ، غزا مع النبي (ﷺ) ثمان غزوات ، ثم سكن البصرة بعد فتحها توفي سنة (٩٣هـ) وعمره مائة وثلاث سنين . ابن حجر ، الاصابة ، ص٨٣.

٩٣. خضرة : احدى خدم النبي (ﷺ) اعتقها وظلت تخدمه في حياته ، ابن حجر ، الاصابة ، ص١٦٧٤.

٩٤. رضوة : مولاة للنبي (ﷺ) ، ذكرها اهل السير ولم ترو عنه شيئا ، ابن الاثير ، اسد الغابة ، ج٦، ص١١٠.

٩٥. ميمونة بنت سعد : احدى خدم النبي (ﷺ) وروت عنه احاديث ، روى عنها عدد من الرواة ، اخرج لها اصحاب السنن الاربعة ، ابن حجر ، الاصابة ، ص١٧٧١.

٩٦. ام ايمن : مولاة النبي (ﷺ) وحاضنته تزوجها زيد بن حارثة فولدت له اسامة بن زيد . ابن حجر ، الاصابة ، ص١٧٨٦.

٩٧. انسة : مولى النبي (ﷺ) ، قيل استشهد في بدر وقيل شهدها ومات في خلافة ابي بكر ، ابن حجر ، الاصابة ، ص٨٦.

٩٨. صالح شقران : اسمه صالح بن عدي مولى النبي (ﷺ) اهداه له عبد الرحمن بن عوف وقيل غير ذلك ، سكن المدينة ويقال البصرة ، ابن حجر ، الاصابة ، ص٥٨٧.

٩٩. سفينة : مولى رسول الله (ﷺ) اختلف في اسمه اعتقته ام سلمة واشترطت علية خدمة النبي (ﷺ) ، كان في سفر فحمل احمالة كثيرة فسمي سفينة ، ابن حجر ، الاصابة ، ص٥١٧.

١٠٠. ثوبان : مولى رسول الله (ﷺ) كان من العرب اشتراه فاعتقه وخدم النبي (ﷺ) الى ان مات عليه الصلاة والسلام ، مات بحمص سنة (٥٤هـ). بن حجر ، الاصابة ، ص١٦٢

١٠١. ابو رافع مولى رسول الله (ﷺ) ، اسمه ابراهيم ، وهو قبطي ، ورى عن النبي (ﷺ) وروى عنه اولاده ، توفي بالمدينة قريب من وفاة عثمان (ﷺ) . ابن حجر الاصابة ، ص١٤٦٩.

١٠٢. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج١ ،ص٢٤٤.

١٠٣. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ، ص١١٨

١٠٤. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص١٩٥

١٠٥. ابن الاثير ، النهاية ، ج٢ ،ص٢٢

١٠٦. عبد الله بن رواحة : بين ثعلبة الخزرجي الانصاري ، احد السابقين من الانصار ، واحد النقباء ليلة العقبة ، شهد بدرا وما بعدها واستشهد في معركة مؤته . ابن حجر ، الاصابة ، ص٧٧٠

١٠٧. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ، ص٢٧١

١٠٨. المصدر نفسه ، ج٢ ،ص٢٦٠

١٠٩. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص٢٥٦

١١٠. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص٢٧٠.

١١١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ، ص٣٥٦.

١١٢. المصدر نفسه ، ج٧ ،ص٤٩

١١٣. الليث بن سعد : بن عبد الرحمن الفهمي مولاهم عالم الديار المصرية ، سمع عطاء بن ابي رباح ونافع العمري ، ثقة ، كثير الكرم ، روى عنه خلق ، توفي (١٧٥هـ) .الذهبي سير اعلام النبلاء ، ج٨ ، ص١٣٦

١١٤. عبد الله بن صالح : بن محمد الجهني المصري كان كاتبا لليث بن سعد ، ثبت في كتابة ، روى له البخاري في الادب المفرد واصحاب السنن باستثناء النسائي ، مات (٢٢٢هـ) . ابن حجر ، التقريب ، ج١ ، ص٤٢٣.

١١٥. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص ٢٣٩

١١٦. المصدر نفسه ، المقدمة ،ص ٧.

١١٧. ابن حجر ، فتح الباري ، ج١٢ ، ص٦٦ .

١١٨. مجزز : بن الاعور بن جعادة المدلجي الكناني ، ذكر انه شهد فتح مصر ، ابن حجر ، الاصابة ص١١٧٦.

١١٩. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٤ ، ص٣٥٠.

١٢٠. شريح : بن الحارث بن قيس الكندي القاضي المشهور ، كان من اولاد الفرس باليمن ، اسلم في حياة النبي (ﷺ) ولم يره ، حدث عن عمر وعلي (رضي الله عنهما) توفي سنة (٨٠هـ) .الذهبي ، سير اعلام النبلاء ، ج٤ ،ص١٠٠.

١٢١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤٢٨.

١٢٢. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ،ص١١٨.

١٢٣. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص٣٠٥.

١٢٤. ابن الاثير ، النهاية ، ج٤ ،ص٤٣.

١٢٥. السلم : شجر من العضاه واحدتها سلمه ورقها القرظ الذي يدبغ به ، ابن الاثير ، النهاية ، ج٢ ، ص٣٩٥.

١٢٦. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦، ص٥١٠.

١٢٧. القاسم بن مخيمر : الهمذاني الكوفي ، نزيل الشام ، ثقة ، فاضل ، مات سنه (١٠٠هـ) .

١٢٨. ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ،ص١٢٠.

١٢٩. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٥١٠.

١٣٠. سلمة بن الفضل بن الابرش : مولى الانصار ، قاضي الري توفي سنة (١٩٠هـ) وقد تجاوز المئة ، صدوق ، كثير الخطأ ، خرج حديثة ابو داود الترمذي . ابن حجر ، التقريب ، ج١ ،ص٣١٨.

١٣١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص١٨٠.

١٣٢. ابن الاثير ، النهاية ، ج٣ ،ص٦١.

١٣٣. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ،ج٢ ،ص٢٦٣.

١٣٤. حكيم بن حزام بن خويلد القريشي الاسدي ابن اخ خديجة ام المؤمنين ، اسلم يوم الفتح وله اربع وسبعين سنه ، كان عالما بالاسباب ، عاش الى سنة (٧٤هـ) . ابن حجر ، التقريب ، ج١، ص١٩٤.

١٣٥. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٨ ،ص٥٠٦

١٣٦. الخطاب بن صالح بن دينار الظفري مولاهم المدني ، روى عن ابن اسحاق صاحب السيرة ، وثقه البخاري وابن حيان ، سنة (١٤٣هـ) . ابن حجر ، التقريب ، ج٣ ،ص١٤٦

١٣٧. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ج٥ ،ص٢٦٩

١٣٨. محمد بن صالح بن دينار التمار المدني ، مولى الانصار ، صدوق يخطأ ، توفي (١٦٨هـ) .ابن حجر ، التقريب ، ج٢، ص١٧٠.

١٣٩. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٨ ،ص٤٧٠.

١٤٠. المصدر نفسه ، ج٤ ،ص٣٦٣.

١٤١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤٣١.

١٤٢. داود بن قيس الفراء القريشي ، مولاهم المدني ، ثقه ، فاضل ، مات في خلافة ابو جعفر المنصور ، ابن حجر ، التقريب ، ج١ ،ص٢٣٤

١٤٣. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٥ ،ص٢٦٩

١٤٤. المصدر نفسه ، ج٥ ،ص١٧٣

١٤٥. ابو طلحة : زيد بن سهل بن الاسود الانصاري الخزرجي ، صحابي مشهور بكنيته ، اول مشاهده احد وثبت بين يدي النبي (ﷺ) ، عاش بعده اربعين سنة . ابن حجر ، الاصابة ، ص٤٥٠

١٤٦. ابو عبيدة : عامر بن عبد الله بن الجراح القرشي الفهري الصحابي المشهور ، اسلم قبل دخول النبي (ﷺ) دار الارقم ، بعثه على نجران ، وكان احد امراء الشام ، اكثر الفتح كان على يده ، توفي في طاعون عمواس (١٧هـ) ، ابن حجر ، الاصابة ، ص٦٦٤

١٤٧. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٢ ،ص٣٩٦_٣٩٧.

١٤٨. ابو هريرة الدوسي الصحابي الجليل وحافظ الاسلام ، اختلف في اسمه (ت٥٩ هـ) ، وهو ابن (٧٨سنة) . ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ،ص٤٨٤

١٤٩. ابن سعد الطبقات ، ج٤ ،ص٤٨٠

١٥٠. سليمان بن داود بن الجارود ابو داود الطباليسي البصري ، فارسي الاصل مولى آل الزبير ، احد اعلام الحفاظ ، توفي سنة (٢٤٠ هـ) وهو ابن ثمانية سنة . الذهبي ، تذكرة ، ج١ ،ص٣٥١.

١٥١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ، ص٢٤

١٥٢. ابن حجر تهذيب ، ج٧ ،ص٢٤.

١٥٣. عثمان بن سليمان البتي كان بياعا للبتوت ، كوفي ، حدث عن انس والشعيبي ، صاحب رأي وفقه ، والبتوت اكسبة غليظة . الذهبي ، سير اعلام النبلاء ، ج٦ ،ص١٤٨.

١٥٤. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص١٣٢.

١٥٥. المصدر نفسه ، ج٦ ،ص٥٥٠.

١٥٦. مطر بن طهمان الوراق : الخراساني نزيل البصرة ، زاهد ، كان يكتب المصاحف ويتقن ، (ت١٢٩ هـ) . الذهبي ، سير اعلام النبلاء ، ج٥ ،ص٤٥٢.

١٥٧. ابن سعد الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص١٣٠.

١٥٨. ابن حجر ، تقريب التهذيب ، ج٢ ،ص٧٨

١٥٩. عمرو بن محمد العنقزي من ثقات اهل الكوفة مات (١٩٩ هـ) . ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ،ص٧٨

١٦٠. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٥٥٢

١٦١. خالد بن مهران ابو المنازل البصري الحذاء ، كان يجلس عند الحذائين ، ثقة ، تغير حفظه لما قدم الشام ، ابن حجر ، التقريب ، ج١ ،ص٢١٩

١٦٢. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص١٣٣

١٦٣. الحبه ، زكي عبد الحميد ، مفردات فارسية في بغداديات عزيز الحجية ، (بيروت ، الدار العربية للموسوعات ، ٢٠٠٢) ،ص٩٢.

١٦٤. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ،ص١٧٦

١٦٥. صالح بن ابي صالح زكوان ، روى عن ابيه وانس بن مالك ، التهذيب ، ج٤ ،ص٣٩٤

١٦٦. ابن سعد ، الطبقات ، ج٧ ،ص٩٣

١٦٧. المصدر نفسه ، ج٦ ،ص٤٨٣

١٦٨. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤٨٣

١٦٩. توفيق اليوزبكي ، دراسات في النظم العربية الاسلامية ،ص١٧٧

١٧٠. ابن سعد ، الطبقات ، ج٣،ص١٤

١٧١. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص١٥٠

١٧٢. مرت ترجميه سابقا

١٧٣. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤٣٣

١٧٤. ابن الاثير ، النهاية ، ج١ ،ص٢٨٦

١٧٥. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤٣٢

١٧٦. عبد الله بن الحسن بن علي بن ابي طالب الهاشمي المدني ، من ثقاب اهل البيت واعلامهم توفي سنة (١٤٥ هـ) في حبس ابو جعفر المنصور وهو ابن سبعين سنه . ابن حجر ، التهذيب ، ج٥ ،ص١٨٦

١٧٧. ابن سعد ، الطبقات ، ج٥ ،ص٢٤٧

١٧٨. ابن الاثير ، النهاية ، ج٣ ،ص١٨

١٧٩. ابو عبس بن جبر بن عمرو الانصاري الاوسي بدرا ، مات (٣٤ هـ) وهو ابن سبعين سنة ، ذهب بصره ، ابن حجر ، الاصابة ،ص١٥١٧

١٨٠. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٣ ،ص٢٣٨

١٨١. المصدر نفسه ، ج٣ ،ص٤٦٠

١٨٢. ابن الاثير ، ج٤ ،ص٤٧٣

١٨٣. قيس بن عباده الخزرجي النصاري ، كان ضخما طويلا ، اذا ركب الحمار خطب رجلاه في الارض ، كان ذو رأي ، شهد فتح مصر ، كان اميرها لعلي (ﷺ) ، شهد المشاهد مع النبي (ﷺ) توفي (٥٨ هـ) ، ابن حجر ، الاصابة ، ص١٠٩٢

١٨٤. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٥ ،ص٣٨٧ ؛ ابن حجر ، الاصابة ، ص٩٢

١٨٥. الحجاج بن يوسف الثقفي : الامير المشهور كان شجاعا مقداما فصيحا ، لكنه سفاك للدماء ، عمل لعبد الملك على الحجاز سنتين ، ثم العراق وخرسان عشرين سنة (ت٩٥ هـ) ، اليافعي ، مراة الجنان ، ج١ ،ص١٩٢

١٨٦. حوشب بن يزيد الشيباني ، اسلم ابوه على يد علي (ﷺ) ثم صار على شرطته ، اما ابنه حوشب فكان على شرطة الحجاج بن يوسف ، ابن حجر ، التهذيب ، ج٨ ،ص١٦٣

١٨٧. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٦ ،ص٤١٩

١٨٨. ابن حجر ، تهذيب التهذيب ، ج١١ ،ص٣٧٢

١٨٩. يزيد بن يزيد الرشك الضبعي من اهل البصرة ، ثقة ، عابد ، مات سنة (١٣٠ هـ) وهو ابن مانة سنة ، ابن حجر ، التقريب ، ج٢ ،ص٣٧٢

١٩٠. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص١٧

١٩١. ابن حجر ، تهذيب التهذيب ، ج١١ ،ص٣٧٢

١٩٢. ابن الاثير ، النهاية ، ج٣، ص٢٨٣

١٩٣. ابو العالية الرياحي : رفيع من مهران ، من ثقاب التابعين ، (ت٩٠ هـ) وهو ابن ثلاث وتسعين ، ابن حجر ، التقريب ، ج١ ،ص٢٥٢

١٩٤. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص٥٨

١٩٥. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٤ ،ص٤٥٠

١٩٦. الماوردي ، الحكام السلطانية ،ص٣٦٢

١٩٧. عاصم بن سليمان الاحول : محدث البصرة ، عمل محتسبا على المدائن ، كان من الحفاظ المعدودين ، توفي سنة (١٤٢ هـ) او (١٦٣هـ) . الذهبي ، سير اعلام النبلاء ، ج٦ ،ص١٣

١٩٨. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧ ،ص١٥٧ ، ج٧ ،ص٢٣١

١٩٩. المصدر نفسه ، ج٧ ،ص٢٣

٢٠٠. الاقرع مؤذن عمر (ﷺ) ، روى عن عمر (ﷺ) قوله مع احد الاساقفة عن صفة عمر ، روى عنه عبد الله العقيلي ، لم تثبت صحبته ، وعده ابن حيان في ثقات التابعين . ابن حجر ، الاصابة ، ص ٦٧

٢٠١. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٧٧، ص ٥١

٢٠٢. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، ج٥ ، ص١٧٧

حقوق المرأة القيادية بين التراث والمعاصرة

أ.م.د. رحاب لفته حمود الدهلكي

المستخلص

تعد المرأة الركن الأساسي في بناء المجتمع في النواة الأصلية لتكوين الشعوب سواء في العصور القديمة أو الحديثة ، لذا يتناول البحث موضوعاً مهماً الا وهو " المرأة القيادية في التراث العربي والمعاصرة " ، وأوضحت فيه المقصود بالمرأة القيادية هو حق المرأة في تولي المناصب في سلطاتها الثلاثة ، وقد قسمت البحث الى قسمين أساسين ، أولهما مكانة المرأة القيادية في التراث ، وثانيهما مكانة المرأة القيادية في المعاصرة ، وقد أوضح البحث التطور التاريخي والنظرة الدونية التي كانت تمر بها المرأة عبر العصور المختلفة لأنها استطاعت ان تتجاوز تلك العقبات التي تعترض سبيلها لتصل بها الى بر الأمان بما منحها الاسلام من شرائع وقوانين فرضت على الجميع احترامها وضمن لها حق الدخول في الشؤون السياسية وفي أمور الحكم وفي السلطات السياسية المهمة في شؤون الدولة ، فاستطاعت ان تحقق دوراً قيادياً يحسب لها .

Abstract

Women are the comestone of building society , the nuclen of in diigenous peoples, whe ther in ancientor modern times, so it deals with an imp portant issue namely , women, Leader between her it age and con temporary and explainted the meaning of women leader shir is the right of women toassame positions in the three powers have been divided the search in to two parts of the first place in place women in heritage and second place leading women in contemporary . The research has shad light on the historical develop ment and the inferior view that women were passing through different ages . Has been able

tog ond those obstacles that stand in its way to reach the safety of the rules granted by Islam laws and laws imposed on everyone to respect .

- المقصود بالحقوق القيادية

وردت تعريفات عدة تفسر المقصود ومن أهمها بأنه : " حق المواطن في ان يشترك في ادارة شؤون الدولة ويكون ذلك بطريق مباشر كما هو الحال بالنسبة لمنصب رئيس الدولة ومنصب الوزير ، وقد يكون بطريق غير مباشر ، أي يشترك المواطن من ادارة البلد عن طريق ممثلين عنه هم اعضاء المجالس المختلفة ، كمجلس الأمة ، والمجلس البلدي ، وسائر المجالس المحلية، فالحق القيادي بالمفهوم العام هو الانتخاب والترشيح ، وحق تولي الوظائف العامة "[١].

أما المرأة عند الشعوب القديمة فالملاحظ انها قد هدرت مكانتها وحقوقها ، فقد اعدمت اهليتها الكاملة في (الالتزام ، والتصرف ، والوجوب ، والاداء) ، فلم يعد لها أي حق (إنساني أو اجتماعي أو اقتصادي أو قانوني) ، وحتى تلك الشرائع قد أباحت التخلص من الأناث [٢] .

ومن الامثلة على ذلك ما ورد في سفر التكوين ، فقال آدم " المرأة التي جعلها معي ، هي اعطتني من الشجرة ، فأكلت ولهذا فأن المرأة ملعونة لتسببها في اغواء ادم وإخراجه من الجنة ، كما انها لم تكن تتمتع بأي حق في الميراث والتملك واختيار الزوج [٣] .

أما مكانة المرأة عند المسيح ، فقد حملت لعنة امها العليا حواء الى يوم القيامة ، ومن نصوصهم الدينية المخدرة منها : ما قاله القديس ترنوليان عنها " انها مدخل الشيطان الى نفس الانسان ، ناطقة لنوامس الله " [٤] .

وفي عام (٥٨٦م) عقد الفرنسيون مؤتمراً قرروا فيه " انها انسان خلق لخدمة الرجل فقط "[٥].

لقد جاء الانجيل خالياً من أي نصوص تنظم الحياة الاجتماعية ، ولذا يعتمد اتباعه على العهود القديمة ، لأنه من الكتاب المقدس ، وهو يشتمل على التوراة .

وتبعاً لذلك فأن المرأة المسيحية هدرت على حقوقها (الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية) فانحطت مكانتها ولم تكن لها أي دور قيادي يذكر .

أما في العصور الوسطى ، فقد كان وضع المرأة ومكانتها امتداداً لما كانت عليه المرأة في العصور القديمة ، فقد كانت نساء أوربا جاهلات متاخرات حيث ذكر العقاد " كان تعلم المرأة تشمئز منها النساء قبل الرجال فلما كانت (الصابات بلا كويل) تتعلم في حلقة جنيف سنة (١٨٤٩م) وهي أول طبيبة في العالم كان النسوة المقيمات يقاط منها ويأبين ان يكلمنها ويزوين ذيولهن – أي يجمعنها ويقبصنها – من طريقها إحتقاراً لها ، عآنهن متحرزات من نجاسة يتجنبنَّ مساسها " [٦] .

ولما قامت الثورة الفرنسية (نهاية القرن الثاني عشر) ، واعلنت تحرير الانسان من العبودية والمهاته ، فأنها لم تغير من وضع المرأة القانوني ، منعن القانون المدني على انها ليست اهلاً للتعاقد دون رضي وليها ، وإن كانت غير متزوجة ، وقد جاء النص إن القاصرين هم (الصبي والمجنون والمرأة) واستمر ذلك حتى عام ١٩٣٨م حيث عدلت هذه النصوص لمصلحة المرأة ولا تزال فيه بعض القيود على تصرفات المرأة المتزوجة [٧] .

فقد حول القانون المدني الفرنسي المرأة مخلوقاً قاصراً على مدى الحياة ، " إذ جردها من حق الشهادة أو المقاضاة أو التوقيع على عقود الايجار ، أو التعمد بأي التزام فني أو ممارسة مهنة منفصلة ، أو الحصول على وثيقة رسمية من دون موافقة زوجها ، واذا كانت تعمل فإن اجرها كان يعتبر ملكاً لزوجها ... وقد ظل الزوج يتمتع بمبدأ العنف حتى عام ١٩٣٨م [٨] .

والملاحظ في تلك الفترة قد مضت حتى من ابداء رأيها ولو كانت ملكة ، وأشار الى ذلك العقاد حيث قال : " إن الملكة بلا نشفلور ذهبت الى قرينها الملك (بيبي) تسألة معونة أهل اللورين ، فأضفى اليها ثم استشاط غضباً ، ولطمها على أنفها بجميع يده ، فسقطت منها أربع قطرات من الدم وصاحت تقول :

شكراً لله ، إن ارضاك هذا ، فأعطني من يدك لطمه أخرى حين تشاء ، ولم تكن هذه الحادثة مفردة لأن الكلمات على هذا النحو كثيراً ما تكرر كأنها صيغة محفوظة وكأنما اللطمة بقبضة اليد جزاء كل امرأة جرت في عهد الفروسية على ان تواجه زوجها بمشورة [٩] .

وبهذا نستطيع الخروج نتيجة مفادها ان المرأة في المرأة في الشرائع القديمة والعصور الوسطى لم تكن تتمتع بأي دور قيادي ، لأنها لا قيمة لها انسانياً ، ومهدورة كرامتها ، ومحرومة

من أبسط حقوقها الانسانية واعظمها شأناً ، وهو الحياة، فضلاً عن حقوقها الأخرى المسلوبة منها عن غير ارادتها ، وما ذكر في التاريخ من جود ملكات ، كملكات الفراعنة فأن الشعب لم ينتخبهن ولم ينصبهن ابداً ، بل جئن الى سلطة الحكم ، لكونهن من بنات أو زوجات الملوك اللواتي ورثن الحكم عنهم ، وقد ذكر (ول ديورانت) ما احدثه من خراب في ممالكهن المعمورة بقوله : " وقد ارتقت حتبثبسوت وكليو باتره عرشا مصر وحكمتا ، وخربتا عما يحكم الملوك ويخربون " (١٠) .

ثانياً : حقوق المرأة القيادية في الاسلام

هي تلك الحقوق التي أقرها لها القانون الشرعي في الاسلام من نحو " ان تشترك فيما ينشأ من المجتمعات من حق الخصومة ، فتكون مدعية ، ومدعي عليها ، وشاهداً وممتوداً عليها ، منفرده ومجتمعه وتكون وصيته ، وناظرة وقف ، ووكيلة وراهبة ومرتهفة ، وشريكة ، وتكون متصدقة ، ومتصدقاً عليها ، وموهباً لها ، وتكون قيمة ، كما يكون الرجل في ذلك كله " (١١) .

فأصبحت حقوق المرأة ثابتة تمارسها كما يمارسها الرجل دون تفرقه ، والملاحظ ان الفقهاء والعلماء القدامى وغالب المعاصرين في حكم تولي المرأة للقيادة ومن الآراء التي أكدت ذلك " أرى ان تترك هذه المسألة – أي تولي المرأة رتابة الدولة – شأنها شأن غيرها من جزئيات انظمة الحكم ليوضع لها الحل طبقاً لما نمليه ظروف البيئة الاجتماعية ، واتجاه الرأي العام ، ومتغيرات الصالح العام في كل مكان وكل زمان ، والا نقيم من الدين أو احكام الشريعة عقبة أو عاتقاً في سبيل الحل الذي تمليه ظروف البيئة مما يتطلبه صالح الامة " (١٢) .

وقيل أيضاً " لا تختار المرأة ابتداء لرئاسة الدولة ... أما اذا انفردت امرأة لاستعداد خاص فيها ، ولهبة منحها الله إياها لهذا العمل ، فأنه يصبح واجباً عليها تعبر على اداءه " (١٣) .

وذهب بعض المعاصرين الى إجازة تولي المرأة لرئاسة الوزراء ، إذ يقول أحدهم " إذا وجدت المرأة الكفء ، فليس ما يمنع من توليها رئاسة الوزراء ، والامثلة في الدول الاوربية

والاسيوية كثيرة على شجاعة المرأة في هذا المجال غير ان هذا متروك لتيار الرأي العام في المجتمع " [١٤] .

واستدل اصحاب هذا الرأي بقوله تعالى : ﴿ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَيُطِيعُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓ أُوْلَٰٓئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ ٱللَّهُ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ [١٥] .

إن هذه الآية المحكمة تعني ان الرجال والنساء شركاء في سياسية المجتمع ، وإن السلطات التنفيذية ليست الا اوامر بالمعروف والنهي عن المنكر بالتنضيد والالزام [١٦] .

ومن ذلك ما ورد في القرآن الكريم عن ملكة سبّا في ادارة مملكتها على أساس الشورى ، وحسن التدبير بالسياسة والدهاء ﴿ قَالَتْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَؤُاْ أَفْتُونِي فِيٓ أَمْرِي مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ ﴾ .

فهذه الآيات وأمثالها تشير الى ان للمرأة فرصة لأن تكون مدبرة شديدة الرأي ، حسنة الارشاد والمشاورة والادارة وهي الاميرة والوزيرة والمدبرة .

ومع اختلاف الواقع الذي تعيشه المرأة القيادية العربية الا انها استطاعت ان تشغل المناصب السياسية وساعدها في ذلك التشريعات التي ضمنت حقوقها الانسانية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية ، وتكفي الاحكام الشرعية التي اعتبرتها انسانة ذات اهمية كاملة ، وكشفت لنا التقارير ان البنية السياسية في العالم العربي قد أثرت بشكل كبير على انخراط النساء القياديات في حكم السياسة على نطاق واسع ، اضافة الى اختلاف البنيات العربية ذات البنية السياسية المتشابهة من حيث تمثيل المرأة سياسياً .

- **المرأة والوزارة**

الوزارة لغة :

من وزر – يزرُ ووزرا وزارة : حمل ما يثقل ظهره من الاشياء المثقلة . وأثم فهو وازر . وله وزارة : صار وزيراً له . والشيء وزرا : حمله ، فهو وزارة . والرجل وزراً غلبه . والثلمة : سدّها من معاني وزرة .

- وزر – يُوزر ، وزراً وزرة : ركب الوزَر . ورمي يوزرٍ . فهو موزور .
- اوزرهُ – جعل لع وزراً يأوي إليه . وخبأهُ والشيء : أحرزه . وأوثقه .

وذهب به وازره – غل الامر : أعانه وقواه . وصار وزيراً له .

نؤزر – له . صار وزيراً له

استوزره – جعله وزيراً وذهب به .

- الوِزارة (والكسر أعلى) – حال الوزير ومنصبه .
- الوِزْرُ – الحمل الثقيل والسلاح والذنب والجمع أوزار ، ويقال اعدُّوا أوزار الحرب : آلياتها . ووصفتُ الحرب أوزارها : أنقضى أمرها فخفت أثقالها . فلم يبقى قتال .
- الوزرُ – الجبل المنيع – والملجأ المتصم .
- الوزير – الموازرُ . وخاصة الملك يحمل ثقله ويُصيبُه برأيه . ورجل الدولة الذي يختاره رئيس الحكومة للمشاركة في ادارة شؤون الدولة مختصاً بجانب منها ، كوزير العدل ، ووزير الدولة [١٧] .

وقال ابن منظور في لسان العرب : " وزير الخليفة ، معناه : الذي يعتمد على رأيه في أموره ويلتجيء إليه ، وقيل : لوزير السلطان وزير لأنه يزرُ عن السلطات أثقال ما أسند إليه من تدبير المملكة ، أي يحمل ذلك " [١٨] .

وقال الماوردي في اشتقاق معنى الوزارة : " واختلف فيه على ثلاثة " [١٩] :-

أحدهما : انه من الوزارة ، وهو الثقل ، لأنه يحمل عن الملك أثقاله .

الثاني : انه مشتق من الازر ، وهو الظهر ، لأن الملك يقوي بوزيره كقوله البدن بظهره .

الثالث : انه مشتق من الوزر وهو الملجأ ، ومنه قوله تعالى : چ كَلَّا لَا وَزَرَ ﴾ [٢٠] ، أي انه لا ملجأ لأن الملك يلجأ إلى رأيه ومونته ، لأن عليه مدار السياسة وإليه تفوض الاحوال .

وقال ابي خلدون في معنى (الوزارة) : " الوزارة هي أم الخطط السلطانية ، والرتب الملوكية لأن اسمها يدل على مطلق الإعانة . فأن الوزارة مأخوذة : أما من الموازرة وهي المعاونة أو من الوزر وهو الثقلُ ، كأنه يحمل مع مُفاعِلِهِ مع مُفَاعِلِهِ أوزارهُ واثقاله وهو راجع الى المعاونة المطلقة " [٢١] .

الوزارة اصطلاحاً : عرف ابو بكر ابن العربي الوزارة بقوله : " الوزارة : ولاية شرعية ، وهي عبارة عن رجل موثوق به في دينه ، يشاوره الخليفة فيما يفي له من الأمور " [٢٢] .

أقول : وهذا التعريف اشتمل على ثلاثة عناصر وهي :

١- وصف الوزارة بأنها (ولاية شرعية) : أي أن احكامها مستمدة من فقه التشريع الإسلامي السياسي ، سواء في شروط متقلدها ، أم تحديد وظائفه وصلاحياته المختفي بها ، أم طريقة تعيينهُ وعزله ، إلى غير ذلك .

٢- ابرز التعريف بجلاء ان من شروط متقلد الوزارة (الرجولة ، والامانة في الدين) . وهما من الشروط اللازمة في أصلية متقلد كل ولاية عامة عند أكثر الفقهاء والعلماء .

٣- بين التعريف ان وظيفة الوزير ان يشاور الإمام فيما يُقّى له من أمور الدولة الطارئة .

وهذا هو (وزير الاستشارة) أو (المشورة) عند المالكية[٢٣]- ومرتبة أدنى من مرتبة وزيري التفويض والتنفيذ .

فكان هذا التعريف لمعنى الوزارة اصطلاحاً – من حيث كونها ولاية شرعية يتقلدها رجل موثوق من دينه – ولكنه غير جامع لأنه أتى ناقصاً من ذكر أقسام الوزارة حيث اقتصر على ذكر واحد منها وهو وزارة الاستشارة ، دون ذكر وزارتي التفويض والتنفيذ .

- **المقصود من الولاية الوزارية :**

وضح ابن خلدون هذا المقصود بقوله : " اعلم ان السلطان بنفسه ضعيف يُحمل أمراً ثقيلاً ، فلا بُدَّ من الاستعانة بأبناء جنسه ، واذا كان يستعين بهم في ضرورة معاشه وسائر مهنه ، فما ظنكَ بسياسة نوعه ، ومن استرعاه الله من خلقه وعبادة ، وهو محتاجُ الى حماية الكافة من عدوهم بالمدافعة عنهم ، والى كف عدوان بعضهم في أنفسهم ، بامضاء الاحكام الوازعة فيهم ، وكف العدوان عليهم في أموالهم بإصلاح سابلتهم ، والى حملهم على مصالحهم ، وما تهمهم البلوى في معاشهم ومعاملاتهم [٢٤] .

ثم يقول بموضع آخر : " إذ هو – يعتقد الوزير – يقتضى مباشرة السلطان دائماً ، ومشاركتُهُ في كل صنف من احوال الدولة " [٢٥] .

اقول : إن المقصود من الولاية الوزارية هو إعانة الوزير للسلطان (رئيس الدولة) على تدبير أمور الدولة من القيام على رعاية شؤون الرعية وتحصيل مصالحهم العامة الدنيوية والراجعة الى

الدين ، فضلاً عن معاونة رئيس الدولة في تحقيق الغاية التي وضعت من أصلها رئاسة الدولة (الإمامة العظمى) في حراسة الدين وسياسة الدنيا به . وحدة الغاية يستحيل تحقيقها دون حماسة مساندة للسلطان ، وهم (الوزراء) ، لأن السلطان في نفسه ضعيف كما قال ابن خلدون، لأنه لا يقوي وحده على إدارة شؤون الأمة وتدبير مصالحها .

وتبعاً لذلك فقد اختلفت الادارة في حكم تولي المرأة للوزارة فمنهم من " رأى من حق المرأة المشاركة في الحياة السياسية مطلقاً ولها الحق في تولي كل الوظائف السياسية شريعة ان تلتزم بكل أحكام الشريعة الاسلامية ، وذلك لأنه لا يوجد نص صريح يحول بينها وبين ذلك " [٢٦] .

وقد يمثل اصحاب هذا الرأي بالدواعي نفسها التي وردت في حكم تولي المرأة ذلك المنصب . وهي كما يلي :

١- إن الشرع لم يفرق بين المرأة والرجل في الحق السياسي .

٢- إن مشكلة الحقوق السياسية للمرأة ليست دينية أو أو قانونية ،أما هي مسائلة اجتماعية سياسية ، إذ ليس هناك حكم من الأحكام الشرعية يحرم منع المرأة تلك الحقوق"[٢٧] .

٢-الرأي الثاني : ذهب جمهور الفقهاء والعلماء القدامى والمعاصرين إلى حرمة تولي المرأة لمنصب وزارة التفويض لأنها في معنى رئاسة الدولة الممنوعة عنها .

والقاعدة عندهم في تولية وزير التفويض ذكرها الماوردي بقوله : " يعتبر في تقليد هذه الوزارة شروط الامامة الا لنسب وحده " [٢٨] .

- أقول : ومعنى هذه القاعدة ان من شروط صحة تقليد وزير التفويض رئيس – مجلس الوزراء – " الذكورة " فتمنع المرأة ابتداءً – عند الاختيار عن هذا المنصب عن منصب رئاسة الدولة [٢٩] ، وقد أيد ذلك كثير من العلماء المعاصرين[٣٠]، وتمسكوا لأجل ذلك بالدواعي نفسها التي ذكرها جمهور الفقهاء والعلماء في منع المرأة من رئاسة الدولة [٣١] . حيث بنوا عليها منصبهم لها من تقلد وزارة التفويض فقالوا : " ولا يجوز للمرأة ان تكون وزيره ، لأن الوزارة ولاية شرعية تنعقد لرجل موثوق به في دينه وعقله يشاوره الخليفة فما يفي له من الأمور ، وان مشاورة النساء في الامور مجلبة للعجز ومدعاة للفساد ومنبهة إلى ضعف الرأي " [٣٢] .

- حكم تولي المرأة وزارة التنفيذ :

خالف بعض المعاصرين مذهب جمهور الفقهاء والعلماء والقدامى والمعاصرين (في منع توليه المرأة منصب وزارة التنفيذ) ، فأجازوا توليتها على هذا المنصب ، وتأسيسها على هذا الخلاف بالرأي بين الفريقين ، فأن حقيقة هذين الرأيين كما يلي :

١- الرأي الأول :- ذهبت مجموعة من المعاصرين الى جواز تولية المرأة منصب وزارة التنفيذ[٣٣] وقالوا : " ان تخصصت وزارة لشؤون المرأة وحماية مصالحها ، فأن المرأة تختار فيها ابتداءً لأنها أهل للقيام بمصالحها واقدر عليها وكذلك تصلح المرأة للوزارة التي تتطلب الشفقة والرحمة " [٣٤] .

وقد تمثل اصحاب هذا الرأي بالدواعي نفسها التي أوردها المجيزون لتولية المرأة على رئاسة الدولة ووزارة التفويض [٣٥] .

٢- الرأي الثاني : ذهب جمهور الفقهاء والعلماء القدامى والمعاصرين الى حرمة تولي المرأة على وزارة التنفيذ [٣٦] .

وقالوا : " بالرغم من الحقوق التي منحها الاسلام للمرأة في كل مجال من مجالات الحياة فأنه لم يجز لها تولي الوظائف التي تحمل معنى الولاية ، لأن الولاية تحتاج الى العزم والقدرة والقربة والصلة المباشرة بالناس وهذه الشروط قلما تتوفر في المرأة ؛ لأن طبيعتها تكون قد أهلتها لوظائف اخرى تتناسب مع طبيعتها وتكوينها .

ولكن لا بد من القول ان في عصرنا هناك نساء كثيرات اثبتن المقدرة والكفاءة في ادارة ما توليه من مناصب الوزارة ورئاسة الوزراء ، فتولي المرأة لتلك المناصب لا يخالف الشرع وقد نوقشت العديد من الاستدلالات في حق تولي المرأة لمثل تلك المناصب وقيامها لتلك الاعمال لما استثمرت به من حسن التدبير والحيلة . **والله الموفق**

الهوامش

[١]- مكانة المرأة بين الاسلام والقوانين العالمية ، سالم البهنساوي ، دار القلم ، الكويت ، د.ط ، د.ت : ١٣٣ .

[٢]- ينظر : المرأة في جميع الاديان والعصور ، محمد عبد المفقود ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٨٣م : ٣٤-٣٥ .

[٣]- ينظر : المصدر نفسه : ٤٢ .

[٤]- المرأة بين الفقه والقانون ، صطفى السياعي ، المكتب الاسلامي ، بيروت ، ط٦ ، ١٩٨٤م : ١٩ .

[٥]- المرأة في جميع الأديان والعصور ، محمد عبد المقصود ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٨٣م : ٦٦

[٦]- موسوعة العقاد الاسلامية ، عباس محمود العقاد ، المكتبة العصرية ، بيروت ، د . ط ، د . ت : ٩٥/٢

[٧]- المرأة بين الفقه والقانون : ٢١ .

[٨]- ينظر : المرأة في التاريخ والشريعة ، د. اسعد الحمداني ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٩م : ٦٠-٦١ .

[٩]- ينظر : موسوعة العقاد الاسلامية (عبقرية محمد) : ٩٤-٩٥ .

[١٠]- قصة الحضارة ، وِل ديورانت ، دار الجيل ، بيروت ، د . ط ، ١٩٨٨م ، ج٢ : ٩٦ .

[١١]- من هدي القرآن ، محمد شلتوت ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ، د.ت. ، د.ط. : ٣٠٦-٣٠٧ .

[١٢]- مبادئ نظام الحكم في الاسلام مع المقارنة بالمبادئ الدستورية الحديثة ، عبد الحميد متولي ، الاسكندرية ، ط٤ ، ١٩٨٧م : ٣٣٤.

[١٣]- مبدأ المساواة في الاسلام ، د. فؤاد عبد المنعم احمد ، ط١ ، ١٩٧٢م : ٢٤١ .

[١٤]- الحقوق السياسية للمرأة في الاسلام ، عبد الحميد الشواربي ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ، د.ت. ، د.ط. : ٢٦٠ .

[١٥]- سورة التوبة : ٧١ .

[١٦]- مبدأ المساواة في الاسلام ، د. عبد المنعم احمد ، مصر ، ط٧ ، ١٩٨٣م : ١٩٦ .

[١٧]- لسان العرب : ج٥ : ٢٨٢-٢٨٣ .

[١٨]- المصدر نفسه : ج٥ : ٢٨٣ .

[١٩]- قوانين الوزارة ، تحقيق : د. فؤاد عبد المنعم ، د. محمد سليمان ، اسكندرية ، ط٢ ، ١٩٨٧ : ٢٧ .

[٢٠]- سورة القيامة : الآية ١١ .

[٢١]- مقدمة ابن خلدون : ٢٣٦ .

[٢٢]- احكام القرآن ، ابن العربي : ١٤٦٣/٤ .

[٢٣]- احكام القرآن ، ابن العربي: ١٤٦٥/٤ .

[٢٤]- مقدمة ابن خلدون : ٢٣٥ .

[٢٥]- المصدر نفسه : ٢٣٧ .

[٢٦]- الحقوق السياسية للمرأة في الاسلام : ٧١ .

[٢٧]- المصدر السابق : ٦٩ .

[٢٨]- الاحكام السلطانية : ٢٢ .

[٢٩]- المصدر نفسه : ٦٦ .

[٣٠]- المصدر نفسه : ٧٢ .

[٣١]- المصدر نفسه : ٣٨٣ .

[٣٢]- مبدأ المساواة في الاسلام : ١٨ .

[٣٣]- ينظر : المسؤولية الوزارية في النظم السياسية المعاصرة ، د. سيد رجب : ٧١٦ .

[٣٤]- المصدر نفسه : ٢٤٢ .

[٣٥]- المصدر نفسه : ١٦٠ .

[٣٦]- المصدر نفسه : ١٦٤ .

قائمة المصادر والمراجع

١- القرآن الكريم .

٢- قصة الحضارة ، وِل ديورانت ، دار الجيل ، بيروت ، د . ط ، ١٩٨٨م .

٣- مبادئ نظام الحكم في الاسلام مع المقارنة بالمبادئ الدستورية الحديثة ، عبد الحميد متولي ، الاسكندرية ، ط٤ ، ١٩٨٧م .

٤- مبدأ المساواة في الاسلام ، د. فؤاد عبد المنعم احمد ، ط١ ، ١٩٧٢م .

٥- المرأة بين الفقه والقانون ، مصطفى البابي ، المكتب الاسلامي ، بيروت ، ط٦ ، ١٩٨٤م .

٦- المرأة في التاريخ والشريعة ، د. اسعد الحمداني ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٩م .

٧- المرأة في جميع الاديان والعصور ، محمد عبد المقصود ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ط١، ١٩٨٣م .

٨- من هدي القرآن ، محمود شلتوت ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر القاهرة ، د.ت ، د.ط .

٩- موسوعة العقاد الاسلامية ، عباس محمود العقاد ، المكتبة العصرية ، بيروت، د.ط ، د.ت .

المؤسسات الدينية ودورها في إثراء العادات والتقاليد في العراق خلال عهد المماليك ١٧٤٩-١٨٣١

أ.م.د. وائل جبار جودة م.د. أرشد حمزة حسن م.د. طالب سلطان حمزة
جامعة المثنى / كلية التربية / كلية الأمام الكاظم (ع) جامعة بابل /كلية التربية الفنية

ملخص البحث

شهد العراق ، خلال الحقبة الممتدة من أوائل القرن الثامن عشر حتى الربع الأول من القرن التاسع عشر تقريباً، تشابك جملة من الظواهر السياسية الاجتماعية، تركت آثارها الواضحة على مجمل العادات والتقاليد فضلاً عن الحركة الفكرية فيها آنذاك فقد مثل عصر المماليك في العراق عصر القوة والنزوع نحو الاستقلال واحدث في ذات الوقت، تغيرات كبيرة في ادارة الولاية بدأت بعد تولي حسن باشا ، وبدايات تنحية الانكشاريين عن السلطة، مما احدث فوضى وصراعات دامية بينهم انتهت بتنصيب سليمان باشا الكبير واليا على بغداد عام ١٧٨٠، الذي حكم ثلاثة عقود ونصف في بغداد واعتبره لونكرك " افضل نموذج لباشا تركي " لكونه شجاعاً ومقداماً ،وتعهد بمساعدة الطبقات الفقيرة من الشعب بالرعاية وشجع التجارة ووفر لها الحماية، وقد سمح لكافة الطوائف بممارسة عاداتهم وتقاليدهم دون قيد أو شرط ، وكانت لحكومته "هيبة كبيرة". وهو ما ساعد على استمرار حكم المماليك لمدة نصف قرن آخر. وكان في مقدمة اهتمام المماليك هو حماية العراق من الايرانيين والوهابيين وتحاشي الحروب مع دول الجوار.

ومثل حكم الوالي داود باشا عام ١٨١٧ عهداً اتسم بالعدالة والرخاء نوعاً ما ،فضلاً عن ذلك فقد تميز عهده ببعض الاصلاحات التي كان لها تأثير فكري واجتماعي في العراق ،ومحاولاته التجديد في المجال العسكري والثقافي والاقتصادي , الا ان تلك المحاولات لم يكتب لها النجاح وانتهت في عام ١٨٣١ بفواجع أليمة كما هو معروف سواء عن طريق الامراض الوبائية أو الفيضانات وغيرها من الفواجع التي المت بالمجتمع العراقي خلال تلك المرحلة من التاريخ , التي مثلت حقبة لا يمكن اغفالها أو تجاهلها لأنها تركت الكثير من البصمات في

داخل المجتمع العراقي منذ النصف الأول من القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر .

Summary

During the period from the early 18th century until the first quarter of the 19th century, Iraq witnessed the intertwining of social and political phenomena, which had a clear impact on all customs and traditions as well as the intellectual movement at that time. The Mamluk era in Iraq represented the era of power and At the same time, significant changes took place in the administration of the state, which began after Hassan Pasha took over and began to disqualify the Ancars from power. This led to the chaos and bloody conflicts between them, which culminated in the inauguration of Suleiman Pasha, the great and the ruler of Baghdad in 1780, who ruled three and a half decades in Baghdad, Go ahead "He pledged to help the poorer classes of the people to take care, encourage trade and provide protection. All communities were allowed to practice their customs and traditions unconditionally and his government had a" great prestige ". Which helped to maintain the rule of the Mamluks for half a century. The Mamluks were the first to protect Iraq from Iranians and Wahhabis and to avoid wars with neighboring countries.

The rule of Wali Dawood Pasha in 1817 was a fairly fair and prosperous era. Moreover, his reign was characterized by some reforms that had an intellectual and social influence in Iraq, and his attempts at renewal in the military, cultural and economic fields. However, these attempts were not successful and ended in 1831 by

painful epidemics as it is known, whether through epidemics or floods and other tragedies that afflicted the Iraqi society during that period of history, which represented an era can not be ignored or ignored because it left a lot of fingerprints in the Iraqi society since the first half .of the eighteenth century Wa For the first half of the nineteenth century

المقدمة

مما لاشك فيه إن المجتمع العراقي ومنذ قرون طويلة تعيش على ارضه مختلف الطوائف والديانات والقوميات التي انصهرت تحت مسمى الدولة العراقية ، وان اختلفت المسميات على مر العهود فكان يسمى ارض العراق تارة ، وتارة أخرى يسمى ارض الرافدين أو الفراتين ، وكان للطوائف الإسلامية واليهودية والمسيحية وعلى مدى التاريخ دوراً مهماً في رسم الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية للعراق وقد سلطت معظم الدراسات الضوء على ذلك التاريخ ،إلا إن الجانب الاجتماعي وخاصة العادات والتقاليد وأثر المؤسسات الدينية فيها خلال عهد المماليك في العراق لم يحظ بالبحث والدراسة الكافية .

شهد العراق ، خلال الحقبة الممتدة من أوائل القرن الثامن عشر حتى الربع الأول من القرن التاسع عشر تقريباً، تشابك جملة من الظواهر السياسية الاجتماعية، تركت آثارها الواضحة على مجمل العادات والتقاليد فضلاً عن الحركة الفكرية فيها آنذاك فقد مثل عصر المماليك في العراق عصر القوة والنزوع نحو الاستقلال واحدث في ذات الوقت، تغيرات كبيرة في ادارة الولاية بدأت بعد تولي حسن باشا ، وبدايات تنحية الانكشاريين عن السلطة، مما احدث فوضى وصراعات دامية بينهم انتهت بتنصيب سليمان باشا الكبير واليا على بغداد عام ١٧٨٠، الذي حكم ثلاثة عقود ونصف في بغداد واعتبره لونكرك " افضل نموذج لباشا تركي " لكونه شجاعاً ومقداماً ،وتعهد بمساعدة الطبقات الفقيرة من الشعب بالرعاية وشجع التجارة ووفر لها الحماية، وقد سمح لكافة الطوائف بممارسة عاداتهم وتقاليدهم دون قيد أو شرط ، وكانت لحكومته "هيبة كبيرة". وهو ما ساعد على استمرار حكم المماليك لمدة نصف قرن آخر. وكان في مقدمة اهتمام المماليك هو حماية العراق من الايرانيين والوهابيين وتحاشي الحروب مع دول الجوار.

ومثل حكم الوالي داود باشا عام ١٨١٧ عهداً اتسم بالعدالة والرخاء نوعاً ما ،فضلاً عن ذلك فقد تميز عهده ببعض الاصلاحات التي كان لها تأثير فكري واجتماعي في العراق ،ومحاولاته التجديد في المجال العسكري والثقافي والاقتصادي , الا ان تلك المحاولات لم يكتب لها النجاح وانتهت في عام ١٨٣١ بفواجع أليمة كما هو معروف سواء عن طريق الامراض الوبائية أو الفيضانات وغيرها من الفواجع التي المت بالمجتمع العراقي خلال تلك المرحلة من التاريخ , التي مثلت حقبة لا يمكن اغفالها أو تجاهلها لأنها تركت

الكثير من البصمات في داخل المجتمع العراقي منذ النصف الأول من القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر .

المطلب الاول : نظرة تاريخية موجزة عن الأوضاع العامة في العراق خلال الحكم المملوكي ١٧٤٩-١٨٣١.

مثل عصر المماليك الكولمنده عصر القوة والنزوع نحو الاستقلال واحدث في ذات الوقت، تغيرات كبيرة في ادارة الولاية بدأت بعد تولي حسن باشا وبدايات تنحية الانكشاريين عن السلطة، مما احدث فوضى وصراعات دامية بينهم انتهت بتنصيب سليمان باشا الكبير واليا على بغداد عام ١٧٨٠، الذي حكم ثلاثة عقود ونصف في بغداد واعتبره لونكرك " افضل نموذج لباشا تركي " لكونه شجاعا وظريفا وتعهد بمساعدة الطبقات الفقيرة من الشعب بالرعاية وشجع التجارة ووفر لها الحماية، وكانت لحكومته "هيبة كبيرة". وهو ما ساعد على استمرار حكم المماليك لمدة نصف قرن آخر. وكان في مقدمة اهتمام المماليك هو حماية العراق من الايرانيين والوهابيين وتحاشي الحروب مع دول الجوار. وتعود اصول المماليك "الكرج" الى قوقاسيا الذين أسسوا في تركيا اول سلطة عسكرية وراثية غير تركية، كما أسسوا في مصر اسرة المماليك المعروفة واشتهر منهم محمد علي باشا الكبير. غير ان الاضطرابات والصراعات الدموية بين المماليك والانكشاريين لم تنتهي الا بمجيء داود باشا عام ١٨١٧ الذي تميز عهده ببعض الاصلاحات التي كان لها تأثير فكري واجتماعي في العراق (١) .

قبل ان ينتصف القرن الثامن عشر بعام واحد وبعد سلسلة من الاحداث الدامية التي شهدتها بغداد من جراء تعدد الولاة الذين تبوؤا منصب الوزارة فيها ، اضطرت السلطات العثمانية ان تصدر اوامرها بتعيين سليمان ابو ليلة واليا على العراق وبدرجة وزير ، بعد ان وجدت نفوذها وقوتها داخل بغداد مركز الولاية ليستا بالدرجة الكافية التي تمكنها من حسم الاحداث لصالحها مقارنة بالقوة التي يمتلكها المماليك (٢) ، وبعتيين هذا الوالي ابتدأت حقبة اخرى جديدة من تاريخ العراق ونقصد بها حكم المماليك والتي استمرت ما يقارب اثنان وثمانون عاماً حيث شكل هذا التعيين المعيار الفاصل لتقدير القوى في تلك المرحلة لان استيزار ابو ليلة استوجب على سلطات المركز ان تتعامل معه على اساس نظام الالتزام (٣) والتي كانت سائدة بين الولاة ورؤساء العشائر والقبائل في العراق وتحت ضغط الاحداث فان مركز القار في اسطنبول فد طبقها على نفسه مع احد ولاته في بغداد وبلا شك فان هذا الاجراء معان ودلالات كثيرة ابرزها واوضحها المدى الذي وصل اليه حال العراق اثناء الاحتلال العثماني له (٤) .

أظهر موت أحمد باشا والي بغداد سنة ١٧٤٧م، وضعاً جديداً في السياسة العثمانية المركزية في إسطنبول، من أجل إعادة التوازن بين الولايات في العراق، خاصة مع توقف التهديدات الفارسية التي كانت

قائمة أيام نادر شاه، إلاّ أن ذلك الوالي لم يكن له ابن أو حفيد يخلفه، غير أنه كان قد ملأ قصره بالمماليك ذوي العيون السود والبشرة البيضاء الذين قدر لهم أن يحكموا العراق مدة قاربت قرناً من الزمن (٥) .

ومما تجدر الإشارة إليه أن المماليك قد استخدموا أسراً محلية ساعدت في إدارة بعض المدن وليس البلد برمته، فهناك القبائل والعشائر التي كانت خارج نطاق السيطرة التامة، إضافة إلى ولائها المتذبذب للسلطة (٦) ، وقد حكم العراق خلال عهد المماليك الذي امتد الى عام ١٨٣١ أحد عشر واليا من هؤلاء(٧) ، وتحول في ذلك العهد مركز الثقل في اختيار الولاة من استانبول الى بغداد، إذ أصبح المتغلِّب من المماليك على منافسيه يحظى بتأييد السلطان العثماني وودِّ حاشيته (٨) .

اعترف المماليك بخضوعهم للسيادة العثمانية، وكانوا يرسلون مبلغا محددا من المال الى خزينة استانبول سنويا "بانضباط لم يكن تاما دائما" (٩) ، إذ كانت لهم مصالحهم في مراعاة مظاهر الخضوع للباب العالي ، فهم لا يريدون دفع العلاقات معه الى حد الانفصال التام ، خشية أن يجدوا أنفسهم معزولين ، ولا يلقون مساندة في مواجهة الأخطار الداخلية المتمثلة بالقبائل العربية والكردية ، وكذلك الأخطار الخارجية التي قد تأتي من جانب بلاد فارس(١٠) ، ومع أنَّ الباب العالي كان قلقا من تنامي قوة المماليك في العراق ، ويرغب في مدِّ حكمه المباشر عليهم، الا أنَّ ضعف الدولة ، وخشيتها من أن تؤدِّي خطوتها في هذا الاتجاه الى الفوضى والاضطراب في بغداد، في وقت هي بحاجة الى قوة قادرة على مواجهة أطماع بلاد فارس ، أدَّى بالباب العالي الى القبول بالأمر الواقع ، ولا سيَّما بعد أن أخفق في إقصاء المماليك عن الحكم ، بعد أن فشل كُلٌّ من مصطفى باشا وعبدي باشا في إدارة الإيالة، بعد عزل عمر باشا(١٧٦٤-١٧٧٥) (١١).

إستمرت الفوضى في المدن العراقية مدة ثماني عشرة سنة (١٧٦٢-١٧٨٠م) ، دون أن يتمكن أحد من الولاة العثمانيين المتعاقبين في بغداد على إعادة الأمن والاستقرار إلى عموم العراق، وقد أفرز حصار البصرة وصمودها بوجه الفرس، قائداً شجاعاً إتسم بجميع صفات القيادة وهو سليمان باشا (١٢) ، مما شجع السلطان العثمانيّ عبد الحميد الأول (١٧٧٤-١٧٨٩م) ، على إسناد منصب ولاية بغداد له في سنة ١٧٨٠م .

سار سليمان الكبير من الحلّة لقتال محمد العجمي (عجم محمد) (١٣) وأعوانه الذين هربوا من بغداد إلى مقاطعة لورستان الفارسية عند سماعهم بقدوم الوالي الجديد إليهم (١٤) ، وقد استمد سليمان قوته من العلاقة القوية التي كانت تربطه بالمقيم السياسي البريطاني في العراق (هارفورد جونز ريدجز)، الذي ظل يقدم المشورة والنصح لوالي بغداد، إضافة إلى حصول سليمان الكبير على مؤازرة الشركات البريطانية في التغلب على خصومه، مقابل حصولها على منافع إقتصادية مهمة، كان من أهمها الحصول على الصوف العراقيّ الرخيص والضروري لصناعة الغزل والنسيج البريطانيّ (١٥) .

كما شهد عهد سليمان باشا الكبير، بروز الحركة الوهابية (١٦) ، التي أخذت تتعرض للقوافل الواردة الى العراق، كما أنها بدأت بالتعرض للمدن العراقية ومنها الحلّة وكربلاء والنجف وكان ذلك سنة ١٨٠٠م، فكانت إحدى أعمال ذلك الوالي هو تعميره لسور الحلّة (١٧) من أجل أن يكون قادراً على مواجهة

الوهابيين والتصدي لهم (١٨) ، كما عجز عن الإطاحة بالحكم المملوكي بعد مقتل سليمان باشا الصغير سنة ١٨١٠، إذ تولَّى الحكم عبد الله باشا(١٩) ، لذلك استمرَّ حكمهم لغاية سنة ١٨٣١ .

المطلب الثاني : المؤسسات الدينية ودورها في تطور الجانب الاجتماعي في العراق خلال عهد المماليك ١٧٤٩-١٨٣١.

شهد العراق ، خلال الحقبة الممتدة من أوائل القرن الثامن عشر حتى الربع الأول من القرن التاسع عشر تقريباً، تشابك جملة من الظواهر السياسية الاجتماعية، تركت آثارها الواضحة على مجمل العادات والتقاليد فضلاً عن الحركة الفكرية فيها آنذاك [٢٠] . في الواقع إن العلاقات السياسية التي كانت بين القوى الاجتماعية القائمة منذ مطلع العصر العثمانيّ، أخذت تستنفد مبررات قيامها، فمثلاً تحولت فرقة الانكشارية إلى مجرد قوة مسلحة لا تجيد غير التصادم والتطاحن في ما بينها، وبقي المجال خالياً لقوى القبائل المحلية، بيد أن تلك القبائل لم يكن نشاطها ليعني شيئاً بالنسبة لذلك الواقع، فضلاً عن قيام فئات جديدة في المجتمع (التجار وأصحاب الحرف) بالاهتمام بما يجري حولها من صراع بحكم ما كان يؤديه ذلك الصراع من ضرر بمصالحها الإقتصادية، فظهرت التجمعات الساندة لها وكانت تنظيمات (الأصناف) و(الطرائق الصوفية) أبرز عناصر تلك التجمعات، وكانت فئتا (أهل العلم) و(أهل الأدب) تمثلان عنصراً مكملاً لثقافتها وقيمها الجديدة [٢١] .

وساعدت طبيعة حدود العراق المفتوحة، ووجود مدن العتبات المقدسة فيه التي كانت مراكز جذب للمسلمين على اختلاف إنتماءاتهم المذهبية من كل بقاع العالم، ساعدت على تفسير دوافع العناصر الأجنبية في الهجرة إليه (٢٢). وأن الصراع العثمانيّ – الفارسيّ واحتدام السجالات بين الجانبين كان قد أحال العراق إلى ساحة صراع بينهما مؤثر بذلك في تركيبة المجتمع العراقيّ وتنظيم الإسلام فيه، إذ عرَّض ظهور الفرس الصفويين سكان العراق عموماً، ومدن (كربلاء، والنجف، وبغداد، والبصرة، والحلّة) خصوصاً إلى مؤثرات فارسية كثيرة (٢٣) ،وفي مطلع القرن الثامن عشر كان أغلب الفرس الموجودين هم من التجار وأصحاب المصالح الاقتصادية ، إذ لم يكن عدد كبير من الطلاب والعلماء الفرس في العراق حينذاك، لأن المراكز العلمية الشيعية الرئيسة كانت في إيران ، ولم يأخذ العلماء والطلاب الفرس بالمجيء الى العراق في أعدادٍ كبيرة إلاَّ في بداية ذلك القرن [٢٤] فانتقل بذلك مركز الدراسات الشيعية من إيران إلى العراق، وتحديداً إلى كربلاء أولاً ثم إلى النجف (التابعتين إلى الحلّة في تلك المرحلة)، وانتشرت اللغة الفارسية حينذاك إنتشاراً واسعاً في مختلف المدن الشيعية ، وأن الدولة العثمانية كانت قد ناصرت وراعت لغتها والمتكلمين بها من الموظفين، فقويت التركية إلى حد كبير، إلاّ أن ذلك لم يكن ليعني بالضرورة إهمال اللغة العربية [٢٥] ، فمن المعروف أن الدولتين (الفارسية والعثمانية) كانتا في سعي مستمر لاقتباس الثقافة وأخذها من العراق ومن غيره من البلاد العربية بطريق الاتصال بالعلوم والآداب، مما سهل لهما تكوين ثقافة علمية وأدبية، أدت إلى

أن تستقل كل دولة بما توفر لها من تلك العلوم والآداب، مما يعني أن الاحتلال لم يكن مقصوراً على الجوانب السياسية والاقتصادية، بل يعني تنافس وتزاحم واكتساب نصيب وافر من الثروة الأدبية [٢٦] .

من المعروف تاريخياً إن المراقد والمقامات الدينية قد جسدت أدواراً مهمة في ثقافات الشعوب والأمم وأكدت على الترابط الروحي والتماسك الوجداني بين أفراد المجتمع الواحد ونجد ذلك ليس على مستوى الديانة الإسلامية فحسب بل تجسد ذلك في معتقدات الديانات السماوية الأخرى ووفق المقاييس والأعراف التي نادت بها تلك الديانات حتى شاع مفهوم المراقد في ثقافات الشعوب بشكل عام وخاص على السواء ، بل والأكثر من ذلك انه ارتبط برحلة الإنسان الطويلة تأريخياً إلى الحد الذي اقترن به المرقد المقدس على استلهام المعاني السامية في الترابط المعنوي والروحي بين الإنسان وما يعتقد او ما يؤمن به (٢٧) .

تألف المجتمع العراقي من عدة ديانات يأتي في مقدمتها الدين الاسلامي ، إذ شكل المسلمون الغالبية العظمى من السكان تليهم ديانات مختلفة كاليهود ، والنصارى ، والصابئة، واليزيدية ، وعقائد أخرى (٢٨) على الرغم من تنوع التركيب الديني فقد عاش الجميع بحالة من الاستقرار والالفة والتأزر، بفضل مبادئ الدين الاسلامي السمحاء التي دعت الى احترام العقائد الدينية لترصين التماسك الاجتماعي ، اذ سار المسلمون على قاعدة اساسية فرضتها عليهم طبيعة دينهم وهي ، عدم التعرض لمختلف العبادات فلم يساء الى متعبد في عبادته او متدين في ديانته ' الى جانب ذلك فأن الحرية الدينية مضمونة بالدستور ومكفولة بالتوافق الاجتماعي الذي احترمه البغداديون منذ اقدم الازمنة ، فيقوم المسجد الى جوار الكنيسة او المعبد ، لا فرق في نظرهم في حرمة وقدسية مراكز العبادة، شعارهم جميعاً الدين لله ' لذلك امتزجت هذه الاديان بدرجة عالية من التألف تجمعها رابطة الشعور المشترك بالوحدة الوطنية العراقية (٢٩) .

امتازت ولايات العراق الثلاث (بغداد ، الموصل ، البصرة)خلال عهد المماليك وخاصة في عهد الوالي داود باشا بكثرة المؤسسات الدينية للمسلمين مثل المساجد والجوامع والتكايا والحسينيات والمدارس ومجالس الوعظ فضلاً عن الكنائس والاديرة واماكن العبادة التابعة إلى الاقلية اليهودية (٣٠) , وقد نالت هذه المؤسسات قدسية كبيرة من مختلف الطوائف الإسلامية والأقليات الدينية الأخرى ، وتعددت أهدافها فهي فضلاً عن كونها أماكن لإقامة الشعائر الدينية فإنها كانت بمثابة مدارس لتدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية ولتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومراكز للاجتماعات العامة يلتقي فيها أبناء المجتمع في عموم العراق في الأعياد الدينية والمناسبات الاجتماعية والوطنية على حد سواء(٣١) ,

أما بالنسبة في ولاية بغداد التي تعد المركز الاقتصادي والسياسي والاجتماعي في العراق فسيكون تركيز موضوع الدراسة عليها تقريباً , فقد ازداد عدد المؤسسات الدينية في بغداد لزيادة عدد السكان المسلمين فيها ، وقيام البعض بإنشاء هذه المؤسسات لاسيما أهل الخير والإحسان وأبناء الطبقة الميسورة ، فضلاً عن دور السلطة الحاكمة في هذا المجال(٣٢) ، في ترميم المساجد القديمة وإنشاء أخرى جديدة. ومن أشهر الجوامع القديمة " جامع الإمام موسى الكاظم ومحمد الجواد (عليهما السلام) وجامع الإمام أبو حنيفة وجامع الشيخ معروف وجامع براثا وجامع الشيخ عبد القادر الكيلاني(٣٣)، ويشرف على المؤسسات الدينية للمسلمين شريحة اجتماعية ودينية تتألف من الفقهاء والوعاظ والخطباء ، يقومون بإرشاد الناس ووعظهم عن طريق الخطب الى أهمية الالتزام بمبادئ الدين الإسلامي والسنة النبوية المطهرة(٣٤) .

المطلب الثالث :المساجد ودورها في عملية إثراء العادات والتقاليد للمجتمع العراقي خلال عهد المماليك ١٧٤٩-١٨٣١

وسنتعرض هنا اهم المساجد ودورها في إثراء العادات والتقاليد للمجتمع العراقي وخاصة في مدينة بغداد على اعتبار انها تمثل سلطة القرار في العراق والتي كان لها دوراً مهماً في إرساء دعائم الحياة الفكرية في العراق أبان عهد المماليك .وهي :.

١ : جامع العادلية الصغير .

يعد جامع العادلية الصغير من اول الجوامع التي بنيت في عهد عادلة خاتون وبأمر منها وذلك في عام ١٧٤٧ ، يقد هذا الجامع في محلة الدنكجية من محلات الجانب الشرقي (الرصافة) من بغداد القريبة من نهر دجلة ، بالقرب من الجسر الوحيد في بغداد آنذاك ومكانه الان هو بالقرب من جسر الشهداء الحالي ، وقد وصف الحاج أمين المميز هذا الجامع كما رآه في صباه بما يأتي " يتكون من حرم الصلاة والطارمة الواقعة أمامه وغرفة الامام وغرفة الخادم والتواليتات وتتوسطه حديقة صغيرة فيها ثلاث نخلات فقط " (٣٥) ، كما وصفه السيد محمود شكري الالوسي(٣٦) بقوله " هو مسجد صغير حسن الوضع قرب الجسر اليوم في الجهة الشمالية منه وهو من المساجد التي تقام فيها الجمع والاعياد وسائر الصلوات , وقد تداعى للسقوط فجدد عمارته متولي اوقافه سنة ثمان عشر بعد الثلثمائئة والالف " .

وقال السيد محمد سعيد الراوي " هو جامع صغير واقع على يسار السالك من سوق الصفارين على طريق الجسر عند منتهى الدرب الواقع امام بناية مطبعة الحكومة وه جامع مشتمل على مصلى وصفة امامه وحجرتين عند مدخل الباب على يسار الداخل متجهة بابها نحو القبلة، ويدار هذا الجامع من قبل المتولي عليه الذي يلي اوقاف جامع عادلة خاتون الكبير او العادلية (٣٧) ، وهو ايضا من ابنية المرحومة صاحبة الخيرات عادلة خاتون بنت الوزير فاتح همدان احمد باشا ، وزوجة المرحوم الوزير سليمان باشا ، وكان قد تداعى للسقوط فعمره متوليه إذ ذاك ابراهيم افندي المعروف بالمميز وذلك في سنة ١٣١٨،(٣٨) وكانت على باب هذا الجامع لوحة من الرخام كتبت عليها أبيات تؤرخ لبنائه حسب الجمل وهي على النحو الاتي :.

لقد اشبعتها الحادثات وردها الى صدق الاحداث بعد السنا اردى
فعمر اهلوها لها اي مسجد على غير تقوى الله لن يتشيدا
امان ولا خوف ، ورشد ولا عمى وخير ولا ضر به شرف الهدى
فصفوا به صفو القلب ولم يزل تراه لابصار المصلين اثمدا
فلما زهى بنيان باب دخوله لنا وجلت ماء الضمآن من الصدى(٣٩).

ومن الملاحظ من الوقفية التي اوقفتها عادلة خاتون الى هذا الجامع والمؤرخة في عام ١٧٤٩ " انه يُعطى عشرة آقجات (٤٠) الى محافظ المكتبة " مما يدل على ان لهذا الجامع مكتبة تحوي مجموعة من المصادر التي كانت محط انظار الباحثين وطالبي العلوم ، ونستدل على ذلك من تكملة قراءة بقية الوقفية حيث تقول " وكان هناك في داخل الجامع ثلاثين جزءً من القران الكريم ، وقرآنين كبيرين ، وقرآنين صغيرين ، وكتاب دلائل خيرات نسختين , وتفسير القران باللغة التركية ، وكتاب جواهر القرآن للامام ابي حامد الغزالي (ت٥٠٥ هـ) ، وكتاب ابراهيم حلبي الصغير ، وكتاب تفسير معالم التنزيل (وعنوان الكتاب الاصلي الدر

المختار وشرح تنوير الابصار لمحمد بن علي العباسي الحصكفي (ت ١٠٨٨هـ) ، وكتاب مصابيح السنة للامام حسين بن مسعود البغوي (ت ٥١٦ هـ) وغيرها الكثير من الكتب التي لم تذكرها الوقفية كان للمسجد دور هام في ترسيخ العادات والتقاليد الإسلامية لدى المجتمع البغدادي ، فضلاً عن ذلك فقد كان له دوراً في إرساء القيم والاعراف العشائرية العربية الاصيلة (٤١) .

٢ – جامع العادلية الكبير :

أنشأته السيدة عادلة خاتون خلال المدة (١٧٤٩-١٧٥٤) كما دلت الكتابات الموجود في مدخله اي بعد سنوات قليلة من إنشائها لجامع عادلية الصغير (٤٢) ، تبلغ مساحته الكلية بحدود (٩٥٠) متر مربع ، ومساحة حرم الصلاة بحدود (٦٠٠) متر مربع ،ويستوعب حوالي (٤٠٠) مصلٍ ،أما بالنسبة إلى وصف الحرم فهو مستطيل الشكل مساحته بحدود (٣٠× ٢٥ متر مربع) مبني من الطابوق ، في حين يرتفع السقف إلى (٥) امتار، وقد زينت جدرانه من الداخل بالآيات القرآنية ، فضلاً عن ذلك فانه يحتوي على منارة كبيرة ترتفع بحدود ٢٨ متراً ، وقبة ومنبر من الخشب

وقد وصفه السيد محمود شكري الالوسي بقوله " فيه مصلى كبير ومنارة شامخة ، فيه مدرسة في الطابق الذي فوق الباب ، وخزانة كتب ، أنشأته صاحبة الخيرات والمبرات عادلة خاتون بنت احمد باشا الذي تولى إيالة بغداد لاثني عشر سنة " (٤٣) .

كما وصفه الشيخ عباس بن جواد البغدادي بقوله " مسجد عادلة خاتون من بنات وزراء بغداد السابقين وهو جامع جمعة وفيه مدرسة ومئذنة " ، كما وصف السيد محمد سعيد الراوي الجامع بقوله " هو الجامع الواقع على شارع النهر تجاه المحكمة الشرعية يبعد عن جامع الصاغة مسافة ربع ميل وهو جامع اشتمل على مصلى واقع على يمين الداخل اليه ، ومنارة عالية واقعة على الركن الغربي للمصلى ، وعلى يمين المصلى رواق صغير لصلاة من فاته صلاة الجماعة فيصلي هناك منفرداً ".

وكانت ثمة ابيات تؤرخ لبناء الجامع نذكر منها :.

الا يادهر فافخر انت حقاً	بعادلة الرضاام الصلات
كريمة قومها في كل مجد	وغرة دهرها ذات الهبات
ومطعمة اليتامى والبرايا	وكاسية الارامل والعراة
تجدد كل يوم فعل خير	ومن حسنى صنيع الصالحات
وتعمر مسجداً لله يبقى	جزاء الخير في يوم النجاة
وهذا الجامع الاسنى بنته	تروم به ثواب المحسنات(٤٤)

وقد الحقت عادلة خاتون بالجامع مدرسة لتدريس العلوم العقلية منها والنقلية ، واختصت بالفقه الحنفي مما شجع الطلاب على الالتحاق بهذه المدرسة الجامعة مما كام له الأثر الكبير في ترصين القاعدة الاخلاقية للمجتمع البغدادي ، وكانت هذه المدرسة تشغل عدداً من الغرف في الطابق العلوي من الجامع ، وضمت اليها خزانة كتب لتكون عوناً لمدرسيها وطلبتها على حد سواء ، وحددت عدد طلبتها بخمسة عشر طالباً وهو عدد

كبير قياساً الى المدارس الاخرى ، وقد كان المدرسون يتقاضون رواتب (٤٥) ، وقد عنيت عناية فائقة بهذه المدرسة فقد كانت تشرف هي على شؤونها وادارتها ، ومما تجدر الإشارة إليه أن المدرسون كانوا يؤكدون على العادات والتقاليد التي تؤكد عليها القرآن الكريم وسنة النبي الاكرم (صلى الله عليه وآله وسام) وسيرة صحبه الاكرام (٤٦) .

٣ –جامع الامام الاعظم :

يعد الامام ابو حنيفة النعمان احد الائمة الذين ذاع صيتهم عبر التاريخ والذي كرس حياته لخدمة الدين ونصرة اهل البيت ..وكان علمه ولا يزال منبعا" مهما يرتوي منه طالبو علوم الفقه والشريعة..وهو احد ائمة المذاهب الاسلامية الرئيسية، توفي الإمام الأعظم أبو حنيفة النعمان بن مثبت الكوفي (رضي الله عنه) ببغداد وقت ابي جعفر المنصور عام ١٥٠هـ .، ودفن في جهة شمال بغداد في مكان دعي بعد حين بـ:(مقبرة الخيزران) وذلك نسبة الى الخيزران زوج الخليفة المهدي ووالدة الهادي وهرون الرشيد التي توفيت ودفنت هناك عام ١٧٣هـ..وبعد ذلك بني جامع قرب قبره الشريف عام ٣٧٥هـ، وبنيت عنده مدرسة كبيرة ومشهد وقبة على القبر عام ٤٥٩هـ – ١٠٦٦م (٤٧).

عندما احتل السلاجقة (٤٨) بغداد اهتموا اهتماماً كبيراً في جامع ابي حنيفة ففي سنة ٤٥٩ هـ الموافق ١٠٦٨ للميلاد أقام شرف الملك ابو سعيد الخوارزمي مشهداً وقبة للامام ابي حنيفة وكانت بيضاء اللون على نمط قبة الشيخ عمر السهروردي (٤٩) ، وسميت الدور الواقعة في جوار المشهد باسم محلة الامام ابي حنيفة.. وكانت التدريس في المدرسة قاصرا على العلوم الدينية فقط، وقد وصف ابن جبير في رحلته الى بغداد سنة (٥٨٠هـ . ١١٨٤م) الجانب الشرقي من بغداد بما يلي:" وبأعلى الشرقية خارج البلدة محلة كبيرة بإزاء محلة الرصافة كان باب الطاق المشهور على الشط وفي تلك المحلة مشهد حفيل البنيان له قبة بيضاء سامية في الهواء فيه قبر الامام ابي حنيفة (رض) وبه تعرف المحلة "(٥٠) ، ووصف ابن بطوطة بغداد بزيارته ٧٢٧هـ ١٣٢٧م وذكر المساجد التي تقام الجمعة فيها وهي جامع الخليفة وجامع السلطان وجامع الرصافة (بالاعظمية) وبينه وبين جامع السلطان نحو الميل وبقرب الرصافة قبر الامام ابي حنيفة (رض)، ولولا وجود مشهد الامام ابي حنيفة ومدرسته في بغداد لكانت المنطقة اندثرت وزالت بعد سقوط بغداد ودخول هولاكو كما اندثرت مناطق عديدة منها، واثناء وجود الصفويين في بغداد تمت ولمرات عدة هدم مشهد الامام ابي حنيفة وتحطيم المدرسة ، وقد لقي المشهد

والمكان المبارك بعض العناية من قبل الملك محمد بن منصور الخوارزمي بعد مجئ العثمانيين الى بغداد عام ١٥٣٤م..وشهد ذلك العام اصلاحات من قبل السلطان سليمان القانوني ، فعند عودة السلطان سليمان القانوني من زيارته لكربلاء والنجف الاشرف زار قبر الامام ابي حنيفة الذي كان مهدما" فأمر بإعادة تشييد القبة والجامع عليه، وأمر كذلك بتعمير دار ضيافة وحمام وخان وأربعين الى خمسين دكانا حوله، ثم أمر بتعمير قلعة لحراسة الجامع والمدرسة والمنطقة ووضع جنودا بلغ عددهم نحو ١٥٠ ومعهم معدات حربية ومدافع لحماية المكان، وكانت بعد ذلك اصلاحات اخرى على يد السلطان مراد الرابع عند دخوله بغداد عام ١٠٤٨هـ ١٦٣٨م حيث جاء معه الى الاعظمية بعض من قبيلة العبيد وسكنوا حول ضريح الامام الاعظم لحمايته، وفي عهد المماليك وتحديدا" الوالي سليمان باشا (ابو ليلة) جدد المرقد وانشئت المنارة والقبة عام ١٧٥٧م (٥١) .

ذكر السيد هاشم الاعظمي في كتابه تاريخ جامع الامام الاعظم ما نصه " لم يدون التاريخ اسماء المدرسين الذين درسوا في مدرسة ابي حنيفة من عام ١٣٨٠ ولغاية ١٧٥٢ , ولم اجد اثراً للذين تعاقبوا في التدريس بين التاريخين ، ولكني عثرت على اسماء بعضهم ما بعد هذا التاريخ بواسطة السندات العثمانية وأولهم هو"

١. السيد عبدالله افندي مدرس جامع الامام الاعظم (رض) وجدت اسمه في الوثيقة التاريخية الموجودة لدي كان قد وقعها بامضائه وكتب عنوان وظيفته فيها وذلك عام ١٧٥٢ اي في عهد الوالي المملوكي سليمان باشا (١٧٤٩-١٧٦١).

٢. السيد شهاب الدين مدرس جامع الامام الاعظم (رض) ، كان عالماً من اعلام الفقه واللغة وشيخاً بارزاً بين اقرانه وجدت اسمه في الوثيقة التي كان قد وقعها وذكر فيها عنوان وظيفته وهو مدرس وذلك بتاريخ ١٧٧١ ،اي في عهد الوالي المملوكي عبد الله باشا (١٧٧٦-١٧٧٨).

٣. العلامة السيد مصطفى افندي المدرس بن احمد واصله من طي ، وجدت توقيعه في وثيقة يرجع تاريخها الى عام ١١٩٥ هـ والتي تقابل سنة ١٧٨٠ ووثيقة أخرى وقعها في سنة ١٢٠٩ هـ والتي تقابل ١٧٩٥ وقد ذكر فيها عنوان وظيفته وهو مدرس اي في عهد الوالي المملوكي سليمان باشا الكبير (١٧٨٠-١٨٠٢)، ووجدت الامر الذي تعين فيه ايضاً مفتياً

لبغداد دار السلام وذلك في عام ١٧٩٤ (٥٢) ، ومما تجدر الاشارة اليه ان السيد مصطفى افندي كان عالم في التفسير والحديث والاصول والفقه والكلام ، واسع الاطلاع بعلوم اللغة العربية (٥٣)

٤. العلامة السيد عبد الله افندي الالوسي ، درس في مدرسة ابي حنيفة النعمان اربعين عاماً توفي بمرض الطاعون عام ١٨٣٠ في زمن علي باشا اللاظ والي بغداد، علي باشا (١٨٠٢-١٨٠٧) ، سليمان باشا الصغير (١٨٠٨-١٨١٠) ، عبد الله باشا (١٨١٠-١٨١٣) ، سعيد باشا (١٨١٣-١٨١٦) ، داود باشا (١٨١٦-١٨٣١) وتعد مدة تدريسه اطول مدة ، والعلامة الالوسي فخر المدرسين ورئيس العلماء في بغداد دار السلام وولده العلامة السيد محمود شكري الالوسي (٥٤).

المطلب الرابع ,الطائفة اليهودية ومؤسساتها الدينية ودورها في إثراء العادات والتقاليد في المجتمع اليهودي العراق ,

تعد الطائفة اليهودية بالعراق من أقدم الطوائف اليهودية في العالم (٥٥) , ويقترن وجود اليهود في العراق بالأسر البابلي الأول والثاني الا انه يمتد إلى ابعد من ذلك إلى عهد الإمبراطورية الأشورية حيث أحضرهم لأول مرة الملك الأشوري (تجلات بلاصر ٧٤٥-٧٢٧ ق.م)(٥٦) , وتم توزيعهم في المناطق الجبلية المنعزلة شمال العراق والأجزاء الشمالية الغربية من إيران والأجزاء الجنوبية من تركيا وضمن حدود الإمبراطورية الأشورية (٥٧) .

ومنذ لحظة وجودهم في شمال العراق لم يكن أمامهم سوى زراعة الأرض واستثمارها على الرغم من وعورة هذه المنطقة الجبلية ، ولكن وجود مياه الأنهار وكثرة سقوط الأمطار ساعدتهم على الزراعة وتربية الحيوانات ، إذ قاموا ببناء قرأهم في المناطق التي توزعوا فيها وخاصة في مناطق (العمادية وبرواري العليا والسفلى ودهوك وعقره وزاخو) حيث كانت لهم قرأهم المعروفة مثل (سندور في دهوك وبي تنور في برواري العليا) وكانوا في هذه القرى يمتهنون الفلاحة وتربية المواشي وغرس الأشجار ومنهم من عمل بعد ذلك في التجارة والصناعة والحدادة والصياغة وكانت لهم كنائس معروفة وكان لهم مزار يدعى ابن خزان وهو لدأود بن يوسف بن افرايم المتوفى نحو سنة (١٠٣٠ هـ ١٦٢٠م) وبجانبه قبر زوجته (الست نجاد) قرب الكنيسة ويدعون بأنه من أوليائهم (٥٨). وعلى اثر سقوط الدولة الأشورية في نينوى سنة (٦١٢ ق.م) انقطعت أخبار اليهود الأسرى في شمال العراق ولكن تأسيس الدولة الكلدانية في بابل عام (٦١٢-٥٣٩ ق.م) قد أعاد إلى الوجود دولر اليهود وخاصة عندما قام الملك الشهير نبوخذ نصر والذي حكم زهاء(٤٠) عاماً امتدت من عام (٦٠٤-٥٦١ ق.م) بإنزال عقابه الصارم بالدولة المصرية الفرعونية التي أرادت أن تشق عليه عصى الطاعة بتأيدها بسياسة اليهود الذين تمردوا عليه حين تم سبيهم مرتين من ارض الشام ودمر عاصمتهم أورشليم وهو ما يعرف تاريخياً بالأسر البابلي لليهود وكانت الأولى عام (٥٩٧ ق . م). والثانية عام(٥٨٦ ق . م) وتم نقلهم الى بلاد بابل حيث قدر عددهم بنحو (ستين الف يهودي)(٥٩) وانتهى حكم الكلدانيين في بابل سنة(٥٣٩ ق.م) ، عندما أغار الملك الفارسي كورش على مملكة بابل وقتل أهلها وهدم أبنيتها وسمح لليهود بالعودة إلى قدس أسرارهم ، ومحط أنظارهم أورشليم فعاد القليل منهم وبقي الكثير في بابل وبذلك

تكونت الجالية اليهودية في العراق ثم انتشرت في بقية مدن العراق الأخرى (٦٠) وبعد تحرير العراق على أيدي المسلمين كان حال اليهود كبقية أصحاب الأديان الأخرى فمنهم من اسلم ومنهم من بقي على دينه حيث غدو من أهل الذمة ووجب عليهم دفع الجزية وعندما بنيت بغداد سنة(١٤٩ هـ) وقصدها الناس من مختلف المناطق وبمختلف اللغات والأديان ومنهم اليهود حيث برز العديد منهم في الصيرفة والتجارة كما إنهم نالوا حقوقهم المدنية والدينية ومارسوها بحرية مطلقة (٦١) وأصبحت لهم في هذه الفترة مستوطنة في بغداد ظللت مزدهرة حتى سقوط بغداد على يد المغول سنة ١٢٥٨ م وتولوا مناصب خطيرة في أجهزة الدولة المختلفة (٦٢) وفي زمن العثمانيين وعندما دخل السلطان العثماني سليمان القانوني إلى بغداد عام ١٥٣٤ م كانت مرحلة جديدة لليهود واخذ العديد منهم يرتقي إلى الوظائف المهمة في الإدارة العثمانية لولايات العراق كمستشارين ومتصرفين (٦٣)

تسمى بيوت العبادة اليهودية الكنيس .ويمارسون فيها طقوسهم الدينية ومعتقداتهم وتقاليدهم وطقوسهم الدينية التي لا تختلف كثيراً عن العادات والتقاليد التي نشأ عليها الفرد العراقي والتي اتصفت بالتسامح الديني وعدم التعصب ، فضلاً عن ذلك فان الطائفة اليهودية كانت عادة ما تشارك اخوانهم من المسلمين والمسيح بافراحهم واحزانهم ومناسباتهم الدينية ، ومن جانب آخر يوجد في بعض الكنائس اليهودية مراقد انبيائهم وصالحيهم وقديسيهم وتسمى البيوت كذلك " بالفهر " والمدارس او المدارش او الصلوات ويسمونها بالعبرانية(صلوتا او صلات) كما كان يسميها أهل بغداد ، وتنتشر أماكن عبادتهم في مناطق سكنهم (٦٤).

واهم تشكيلات الطائفة اليهودية :

١. رئيس الطائفة
٢. المجلس الروحاني
٣. رئيس الحاخاميين
٤. رئيس محكمة التمييز الشرعي
٥. أعضاء محكمة التمييز الشرعي
٦. أعضاء المحكمة الدينية
٧. عضوان إضافيان (٦٥) .

وكان من نتيجة التسامح والتساهل الذي عاش اليهود في ظله أبان العهود الاسلامية , أن كثرت معابدهم في المدن العراقية الرئيسية , فكان في بغداد , في منتصف القرن التاسع عشر , تسعة كنس , ومدرسة دينية . وكان في الموصل , في الوقت نفسه , كنيس واحد ومدرسة (٦٦), هذا بالإضافة الى بعض المزارات الدينية خارج المدن , مثل قبر العزيز (عزرا) على دجلة , قرب مدينة " العمارة" وقبر ذي الكفل (حزقيال) في ناحية الكفل الى الجنوب من مدينة الحلة , مع أن الأخير يقع في مسجد أسلامي قديم له مكانته لدى المسلمين (٦٧) ، ورغم هذا , فان الأسرة العربية التي تتولى أدارة المسجد والأشراف عليه , كانت تسمح لأولئك اليهود بزيادة المكان دونما اي مقابل (٦٨) .

وسنحاول أن نعطي صورة واضحة عن ابرز مزارات ودور العبادة الخاصة بالطائفة اليهودية في العراق التي كانوا يمارسون فيها طقوسهم وعاداتهم وتقاليدهم التي جاء بها الدين اليهودي ، ولعل من ابرز تلك الاماكن العبادية وهو مزار أو كنيس نبي الله ذي الكفل-ع- أو ما يسمى حزقيال (ع) . وهذا مقام يعظمه اليهود وكانت من تقاليدهم انه يحجونه من اقاصي البلاد للتبرك به واقامة الصلاة فيه (٦٩), ويحل موسم الزيارة بين عيد رأس السنة وعيد الكفارة (٧٠). فتقام الافراح والمهرجانات يحضرها من بغداد راس الجالوت وراس المثيبة فتضطر الجموع الغفيرة الى الاقامة في العراء ويمتد مخيمهم الى مسافة اثنين وعشرين ميلا , ويقيم الاعراب في هذا الموسم سوقا عظيمة ويبيعون فيها انواع السلع من الحجاج , وفي يوم عيد الكفارة

تتلى فصول من اسفار نبي الله موسى (ع) , من مخطوط كبير يقال ان النبي حزقيال كتبه بيده , وفوق القبر قنديل يتقد ليلا ونهارا ، يقال ان النبي حزقيال كان اول من اشعله , وعليه قَيمْ يتعهد تبديل (الفتائل) وتجديد الزيت كلما ادعت الحاجة الى ذلك ، وتجاور المرقد دار من اوقاف النبي (ع) فيها خزانة كتب يقال ان بعضها يرتقي تاريخه الى عهد الهيكل الثاني، ومن جاري العادة ان من يموت بلا عقب يوقف كتبه إلى خزانة الدار هذه ، وفي مقام النبي حزقيال طائفة من المجاورين (٧١). مهمتهم العناية بالزوار القادمين من بلاد فارس ومادى ممن ينذرون حج قبر هذا النبي فيكونون لهم ادلاء ومرشدين , ومن زوار هذا المرقد جماعة من المسلمين يؤمونه لإقامة الصلاة فيه وهذا يدل على روح التسامح والألفة التي كانت سائدة بين طوائف الشعب العرقي آنذاك , وكان له في قلوبهم حرمة كبيرة ويسمونه بلغتهم (دار المليحة) , ولهذا المرقد اوقاف واسعة من العقار والضياع يقال إنها من تركة الملك يكنية (اليهودي) فلما تولى محمد (المقتفي) العباسي (٧٢) . خليفة المسلمين على البلاد , أيد حق المرقد في هذه الأوقاف (٧٣), وعلى بعد نصف ميل من قبر حزقيال قباب تحتها قبور حننية , تعود إلى أصحاب النبي حزقيال وهم كل من (ميشائيل وعزرية) (٧٤). وهذه الابنية كلها محافظ عليها من قبل اليهود والمسلمين (٧٥) . وبعد زيارة الرحالة بنيامين التطلي بنحو عشرين سنة زار مرقد حزقيال الرحالة الاسباني فتاحية (في حدود سنة ٥٧٩ هـ. ١١٨٣م) ومما قال عنه : ((اجمل بناء تقع عليه العيون , جدرانه الداخلية موشاة بالذهب ، وفوق القبر ضريح يرتفع نحو القامة ، مكسو بخشب الارز المطعم بالذهب ، تعلوه قبة مذهبة مرصعة بالبلور تتدلى منها السجوف الجميلة , وتحت القبة ثلاثون قنديلا مملوءاً بالزيت تضي المقام ليلا ونهارا .. ولمرقد النبي (ع) أناس موكلون بالمحافظة عليه يبلغ عددهم المائتين ، وهم يعيشون على النذور التي تتوارد من كل الجهات ويصرف ما فاض من الحاجة لا عالة طلاب العلم . واعانة اليتامى وتزويج اليتيمات , (٧٦). وفي عهد السلطان الايلخاني اولجايتو محمد خدابنده خدا بنده (٧٧) . بلغ هذا المشهد اهمية كبيرة من قبل المسلمين ومن قبل السلطان نفسه حيث أكد المصادر التاريخية على أن هذا المكان هو بالاصل مسجداً بناه أمير المؤمنين علي (ع) وإتخذه مكاناً لتجمع جيشه (ع) عندما حدثت معركة صفين بينه وبين الجيش الاموي عام (٣٦) للهجرة ، ولهذا امر السلطان بعمارته وتشييده من جديد , وكان السلطان هذا قد ربطته علاقة وطيدة مع السيد تاج الدين ابو الفضل محمد الحسيني الاوى (٧٨) فولاه حينذاك تولية المسجد ونقباء المماليك باسرها . العراق والري وخراسان وغيرها , وولي والده شمس الدين حسين نقابة العراق فترة قصيرة نيابة عن ابيه ، ثم ان تاج الدين نصب في صحن مشهد ذي الكفل منبرا واقام فيه صلاة (الجمعة والجماعة) (٧٩) . اما عمارة السلطان خدا بنده للمشهد فقد كانت وماتزال اثارها من الابنية الضخمة صرف عليها الكثير من الاموال واهم الاثار الشاخصة اليوم منها , الاسوار المحيطة بالمشهد ..... والقبة المخروطية ومنارة المشهد القائمة بزخارفها البديعة وجزء من منارة مسجد النخيلة المتاخم للمشهد , وما عدا ذلك فهي اطلال متداعية .

وذكر ابن المستوفي , مانصه ((ان السلطان خدا بنده شيد قرب قبر نبي الله ذي الكفل –ع– مسجدا واخذ حراسة (تولية) هذا المرقد من اليهود والمسلمين وبني في المسجد قبة ومنبرا (٨٠).

وبعد عمارة السلطان الايلخاني لمشهد الكفل بسنين قليلة مر (ابن بطوطة) ببر ملاحة وذلك سنة (٧٢٦هـ ـ ١٣٢٦م) الا انه للأسف لم يزور مشهد الكفل , واكتفى بقوله ((انها بلدة حسنة بين حدائق ونخيل ونزلت بخارجها وكرهت دخولها لان اهلها روافض)) (٨١). ولو قام بزيارته لمشهد الكفل او زيارة ابن جبير من قبله لتعرفنا عن طريقيهما عن معلومات هامة .وفي سنة (١١٧٩هـ – ١٧٦٥م) أي في عهد الوالي المملوكي (عمر باشا) زار مدينة الكفل , الرحالة كارستن نيبور (٨٢) Carsten Niebuhr (٨٣) ووصف مشهد حزقيال ومما قال : ((سافرت من مشهد علي (النجف) الى كفيل (الكفل) الواقعة على مسافة اربع ساعات ونصف باتجاه الشمال ثم منها الى الحلة الواقعة باتجاه الشمال الى الشمال الشرقي , وكفيل اسم حسيقيل باللغة العربية , ولا يزال مئات اليهود سنويا يزورون قبره هناك , الا انه ليس لهذا النبي خزائن من الفضة , او الذهب او الاحجار الكريمة ..

ويحاط قبر حسيقيل والجامع وبضعة مساكن عربية كلها بسيطة , بسور قوي يرتفع الى ثلاثين قدما ويبلغ محيطه (٢٥٠) خطوة مضاعفة (مايقارب الف ومائتين قدما) وقد شيد هذا السور للمرة الاولى على نفقة رجل يهودي يسمى (سليمان) ويسكن في الكوفة , ومن المحتمل ان اليهود انفسهم هم الذين يتولون العناية به على نفقتهم لان فائدته تعود عليهم اكثر مما على غيرهم . ولا يشاهد في مسجد النبي شي اخر غير قبر محاط بالجدران تحت منارة صغيرة , وحامية هذا المحل المقدس عائلة عربية لها هناك جامع صغير وجميل ذو منارة واحدة , ولم تكن تدفع للاتراك أي ضريبة عن الأراضي المجاورة بسبب هذا النبي وبالإضافة الى ذلك كانت هذه العائلة تكسب الكثير من الذين يرغبون بكل سرور في الاستراحة بعض الوقت, وليس من النادر ان يفد العرب في الموسم الذي يأتي اليهود فيه الى هناك ليباركوا لهم على سلامة الوصول , وأكثر من ذلك لطلب الهدايا منهم ولو تمكن اليهود ان يتفاهموا مع العرب بسلام , لاستفادوا من ذلك كثيرا , حيث ان اليهود جبناء بدرجة ان بضعة أفراد من المسلمين يتمكنون من ارهاب عشرة او حتى عشرين ضعفاء من اليهود ولهذا أصبح العرب في بعض الأحيان وقحاء جدا , وعندئذ لم يكن لليهود سبيل اخر للنجاة غير الاختباء في قلعة صغيرة او خان كما يدعونها .ولم يتجاسر اليهود على اطلاق النار على اعدائهم مع انهم يمتلكون البنادق ويجيدون استعمالها , اذ ان مايسفكه اليهود من دم المسلم , لا يدفع ثمنه غاليا الى حد يدعو الى العجب فحسب , بل ان العرب لايالون جهدا ايضا من ترقب قافلتهم في فرصة اخرى ومهاجمتها بل نهبها ولهذا على الزوار البقاء في الخان ريثما ينجدهم من الحصار متصرف الحلة او باشا بغداد , اذا كان عدد الاعراب كبيرا , وهذا يكلفهم دائما اكثر مما يطلبع العرب منهم , وفي الحالة الاخيرة يضطر العرب الانسحاب بخفي حنين او ببعض الهدايا البسيطة , الامر الذي يكون انذارا لهم بعد التمادي كثيرا في الوقاحة مع اليهود مرة اخرى .

وفي الطريق من الكفل الى الحلة انهر صغيرة وبيوت صغيرة للفلاحين وقبب صغيرة على قبور اولياء من المسلمين)) ويشير (نيبوهر) الى الاهمال والضياع الذي لقيه هذا المشهد ايام الاتراك (٨٤).

ومن الاسباب التي ادت الى هنا هو ضعف الامن العام وصعوبة سيطرة الحكومة العثمانية على العشائر واخضاعها ولم يخلو المشهد خلال هذه الفترة من التجديدات الطفيفة التي كان يقوم بها عدد من التجار اليهود او يصرف عليها من واردات اوقاف المشهد عند سنوح الفرصة , فقد اضيفت الى المرقد اوائل القرن التاسع عشر بنايات وغرف معدة لنزول الزوار كما جددت بعض الابنية من تركة (يعقوب صميح) احد اثرياء يهود بغداد , وتوحي الكثير من اجزاء العمارة الحالية على ان الكثير من التجديدات قد اجريت عليها خلال عصور مختلفة ولعل اخر ما اضيف الى المشهد الخانين المعروفين الان بخان قريش (او كريش بالكاف الفارسية) . وخان السيف (بكسر السين) (٨٥) .

المطلب الخامس : الطائفة المسيحية ومؤسساتها الدينية ودورها في إثراء العادات والتقاليد في المجتمع المسيحي العراقي :

دخلت المسيحية إلى العراق في اواسط القرن الأول للميلاد (عندما كان العراق خاضعاً تحت السيطرة الفارسية) ،وعلى ارغم من تضارب الاراء والروايات في كيفية دخول الديانة المسيحية إلى العراق إلا إنها جميعها تؤكد في النهاية على الدور الذي لعبه المبشرون في انتشار الديانة المسيحية في مناطق مختلفة من العراق ، إذ إن هناك تقليد قديم وشامل بحيث يكاد لا يخلو أي مصدر تاريخي مسيحي منه ، يتناول المسيحية في المشرق العربي يثبت إن المسيحية انتشرت في بلاد المشرق العربي منذ لبقرن أول للميلاد بما في ذلك العراق وبلاد الاناضول ، والمناطق الشمالية الغربي من بلاد فارس ، ويرجع الفضل في ذلك إلى المبشرين (توما الرسول ومار ادي ومار اجي ومار ماري) وغيرهم من رسل المسيح واعتماداً على ما اوصى السيد المسيح بقوله (اذهبوا في الأرض كلها واعلنوا البشارة إلى الخلق اجمعين) وبذلك يكون اصل المسيحية في العراق رسولياً (٨٦) واستمر التبشير في مناطق مختلفة من العراق(٨٧) .

مارس المسيح طقوسهم وعاداتهم ومعتقداتهم الدينية في بيوت تعرف بالكنائس او البيع او المعابد او الاديرة (٨٨).التي هي بمثابة بيوت مركزها الكنيسة ،يتجمع فيها الرهبان لغرض الصلاة المشتركة والتقرب الى الله ، لكل راهب صومعة خاصة به وكانت تلك الطقوس والعادات لا تثير حفيظة الطوائف الاخرى بل بالعكس فقد كانت الطائفة المسيحية تشارك تلك الطوائف بافراحهم واحزانهم .(٨٩) ويصنف النصارى في بغداد الى عدة طوائف دينية اهمها :

١. اتباع الكنيسة الكاثوليكية وهم الكلدان والسريان والارمن اللاتين

٢. اتباع الكنيسة الارثوذكسية " اليعاقبة " وهم السريان الارثودكس والارمن والروم

٣. اتباع الكنيسة الشرقية " النساطرة " وهم السريان الشرقيون القدماء والاثوريون .

٤. اتباع الكنيسة البروتستانتية " الكنيسة الاثورية الانجليكانية " وهم الاثوريون الذين انشقوا عن الكنيسة الشرقية وهنالك بعض البروتستانتيين الذين ينتمون الى طوائف متعددة (٩٠)

تنتشر كنائس المسيحيين بمختلف مذاهبهم في بغداد والبصرة والموصل (٩١) . وتعد بغداد المقر الرسمي لرؤساء جميع الطوائف الدينية في العراق (٩٢) .

وهناك مجموعة من الكنائس التي انتشرت في بغداد وبقية المدن العراقية ابان عهد المماليك منها (بيعة الميدان كنيسة السريان و كنيسة الاباء الكبوشيين وكنيسة ام الاحزان وغيرها من الكنائس) وسنذكر مثاليين على هذه الكنائس وهي :.

١. كنيسة الاباء الكرمليين .

افتتح هذه الكنيسة الاب عمانوئيل باييه في ٣/تموز /١٧٣١ على اسم القديس توما , وكان هذا القديس قد وصل إلى بغداد سنة ١٧٢٨ , واسندت اليه مهمة القنصلية الفرنسية في سنة ١٧٤١ (٩٣) , وصار اسقفاً على اللاتين سنة ١٧٤٣ , وبقي في بغداد حتى وافاه الاجل بمرض الطاعون في عام ١٧٧٣ .

٢. كنيسة القديسة مسكنته :

بعد أن فقد الكلدان كنيستهم في الميدان باستيلاء الارمن عليها , تبرعت سيدة اسمها ((حمام)) بدارها الواسعة لتكون مسكناً ومعبداً للقسس , وكانت هذه الدار ملاصقة لفناء الكنيسة الأولى في محلة الميدان , وصادق الوالي سليمان باشا الكبير على تلك الهبة (٩٤).

يرجح بعض المؤرخين إلى أن الكنيسة قد بنيت في تلك الدار بعد سنة ١٧٤٦ , وانها اقيمت بالقرب منها كنيسة على اسم السيدة العذراء (ع) (٩٥).

وهكذا كانت المظاهر الفكرية البارزة وخاصة فيما يتعلق بقضية إرساء العادات والتقاليد في العراق بصورة عامة وفي بغداد بصورة خاصة , وتجلت بوضوح النواحي العلمية التي برزتها وهذبتها وصقلتها حلقات المساجد ومجالس العلم وانتشرت الكتب العدية في شتى المجلات المعرفية والعلمية (٩٦) ،

كانت المدارس في بغداد عبارة عن اماكن صالحة للعلم والتعليم ، وقد عنيت تلك المدارس في تدريس العلوم والآداب والتربية ، كما انها عنيت بالاختصاص فقد كان كل موضوع مدرسه المختص ، وكان مجال النقاش مفتوحاً امام الطلاب وكانت للمناقشة بين الاستاذ والتلميذ اداب خاصة تكفل للاستاذ وقاره وهيبته ومكانته ، كما تحقق للطالب طريق الفهم والتعليم (٩٧) .

ان المدارس العراقية قامت بإداء رسالتها التعليمية وقدمت خدمات جليلة في نهضة العلوم الدينية في التفسير والحديث والفقه والفرائض ، والعلوم الادبية كاللغة والنحو والصرف والعروض ، والعلوم الرياضية والعلوم العقلية كالمنطق وعلم الكلام والاصول والعلوم الطبيعية ، واصبح لتلك المدارس شخصية بارزة في عالم الثقافة وفي تربية النشىء واعداهم لحياة افضل (٩٨) .

الخاتمــة

من خلال قراءة موضوع البحث توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات وهي :

كان العراق تحت حكم المماليك الذين استولوا عليه منذ سنة ١٧٤٩م واستمروا حتى سقوط آخر ولاتهم داود باشا عام ١٨٣١ م. وقد عرف المماليك بنوع ما بحسن إدارة الأمور في العراق ،الأمر الذي جعل الناس في العراق يميلون إليهم ، كما كان للسلطات العثمانية مشاكل كثيرة في ولاياتها المتفرقة لذلك تركت شؤون العراق لحكم المماليك، وكان العراق في تلك المرحلة يعاني من مشاكل كبيرة ،الا انه مع ذلك كان قد شهد نهضة اقتصادية واجتماعية وفكرية وثقافية ، لا زالت اثارها باقية الى الان ولعل المساجد والجوامع ما هي الا

شواهد تتحدث عن تاريخ تلك المرحلة من تاريخ العراق الحديث , وخاصة اذا ما علمنا انها بقيت لاكثر من ثمانين عاماً تركت بصمات واضحة في حياة المجتمع العراقي ، مع بروز شخصيات سياسية وادبية وفكرية لازال تراثهم الى الان يتناول بين ايدي المثقفين والقراء ولعل شخصية ابي ثناء الالوسي وعبد الباقي العمري وغيرهم هي من كان لها السبق في هذا المجال .

على الرغم من التنوع الاثيني والاجتماعي الذي كام يتميز به المجتمع العراقي آنذاك ، إلا إن كل فئة أو طائفة وبغض النظر عن انتمائاتها العرقية والدينية كانت تتمتع بممارسة عاداتها ومعتقداتها بحرية كاملة دون قيود أو مضايقات ، وكانت سمة التعايش السلمي هي السمة التي امتاز بها المجتمع العراقي . وهنا برزت قضية المؤسسات الدينية ودورها الكبير في التفاعل بين مختلف طبقات المجتمع فلم تكن هناك فوارق في ممارسة العادات والتقاليد التي يحكمها مجتمع واحد وبيئة واحدة فكان للمسجد وللكنيس والكنيسة الدور الابرز في الحفاظ على تلك العادات

ولعل شخصية الوالي داود باشا من الشخصيات التي اهتمت بالنهضة الاجتماعية والفكرية في العراق ، اذ قام بتأسيس مدارس عديدة، والاعتناء بالعلم والمكتبات الملحقة بالجوامع ، ورعاية الطلبة ، واعطائهم المنح والمرتبات المالية من حاصل الوقفيات المخصصة للانفاق على الطلبة والعلماء ، رواد الحركة الفكرية والنهضة العلمية في البلاد ، وكانت له علاقات وطيدة مع العلماء والشعراء، ومن بينهم عبدالله الآلوسي، وعبدالرحمن الروزبهاني وعثمان بن سعد، ومحمود أبو الثناء الالوسي ،وفي حقبة انكمش فيها العلم في المساجد والمدن الدينية او يكاد، ولولا مدارس النجف وبغداد الدينية وغيرها من المدن التي غرز مفهوم القيم والتقاليد المجتمعية .

الهوامش

١. إبراهيم الحيدري ، بدايات التحديث في العراق ، جريدة الايلاف ، العدد ٥٧٥٥ الأربعاء ٢٢ شباط ٢٠١٧

٢. كارل بروكلمان ، تاريخ الشعوب العثمانية ، ترجمه نبيه فارس ومنير البعلبكي ، ط١ ، بيروت ، بلا مط ، ١٩٤٩،ص١٥٥ .

٣. نظام الالتزام : كان السلطان يقطع القادة والاغوات والحكام مساحات واسعة من الاراضي الصالحة للزراعة والذين عرفوا حسب تقسيماتها بأصحاب " التيمار" ويتراوح مساحته بين ٣٠٠ ـ ٥٠٠ فداناً، و" الزعامت" إقطاع أكبر من التيمار، تزيد مساحته على ٥٠٠ فداناً وعادة ما يملكه البكوات والزعماء والباشوات ويتراوح دخله بين ١٠٠٠٠ أقجة سنوياً، الى ١٠٠٠٠٠ أقجة سنوياً (والاقجة عملة فضية وهي وحدة النقد الاساسية في الدولة العثمانية حتى النصف الاول من القرن السابع عشر) ، أما "الخاص " فهو اقطاع كبير يزيد وارده السنوي على ١٠٠٠٠٠ أقجة وعادة ما يمنح للولاة من الوزراء، وهناك أراضي " خواص" في عدة إيالات مسجلة باسم السلطان تحت عنوان " خواصي همايون" . وكانت الاقطاعيات العسكرية تتوزعها الايالات العثمانية وتنقسم الايالات الى سناجق، ويتألف كل سنجق من التيمارات والزعامات . ويعدّ نظام الالتزام من ابرز المجالات التي أبقت الحياة العثمانية الخصبة مستمرة تلك القرون العديدة، والالتزام هو أن هناك من يترك إقطاعه الى مكان آخر في عهدة " ملتزم" مقابل مبلغ من المال . ثم ساء نظام الالتزام كثيراً فوصل الامر الى ظهور فئة من الملتزمين استغلوا الناس فشاع الظلم والجور والمآسي ، لمزيد من التفاصيل يراجع: خليل علي مراد، تاريخ العراق الإداري والاقتصادي في العهد العثماني الثاني (١٦٣٨-١٧٥٠م) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد، ١٩٧٥ ، ص ص ٢٨٩ ـ ٣٠٩.

٤. حميد حمد السعدون ، امارة المنتفق واثرها في تاريخ العراق والمنطقة الاقليمية ١٥٤٦-١٩١٨ ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٨، ص١٠٩ .

٥. جاء بالمماليك الذين كانت أعمارهم لا تتجاوز السادسة غالباً، كل من حسن باشا وإبنه أحمد باشا اللذين سعيا إلى إيجاد قوة عسكرية من الأرقاء مرتبطة بهم، بعد أن تفشى الانحلال والضعف في القوات الإنكشارية، وكانت تفليس (عاصمة جمهورية جورجيا الحالية)، مصدراً مهماً لجلب أولئك الأرقاء، وأقام الوالي حسن باشا _الذي سار ابنه أحمد باشا على سياسته ذاتها_ دائرة خاصة لتشرف على تعليمهم وتدريبهم مختلف الفنون الحربية والفروسية وتلقينهم الدين الإسلاميّ على يد مدربين خاصين، ثم يجري انتقاء العناصر القوية منهم ليكونوا ضباطاً في الجيش التابع للأيالة، أما الآخرون فكانوا يستخدمون في الإدارة، وبمرور الزمن صارت أعدادهم تتزايد وأصبح لهم وجود ملموس في الحياة السياسية. للمزيد ينظر: علاء موسى نورس، حكم المماليك في العراق١٧٥٠-١٨٣١م ، بغداد، دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٥، ص٢٦.

٦. من تلك الأسر التي استمدت قوتها من ملكياتها الزراعية الكبيرة أو من عصبيتها الدينية، أسرة الجليليين في الموصل والبابانيين في شمال العراق، وأسرة السدنة والنقباء في كربلاء والنجف، للمزيد ينظر: شيماء جسام عبد الدليمي،أحوال العراق الاقتصادية في عهد المماليك،رسالة ماجستير،معهد التاريخ العربي والتراث العلمي،بغداد، ٢٠٠٠م،ص٦.

٧. هم: سليمان باشا (١٧٤٩-١٧٦١)، علي باشا (١٧٦٢-١٧٦٣)، عمر باشا (١٧٦٤-١٧٧٥)، عبد الله باشا (١٧٧٦-١٧٧٨)، حسن باشا (١٧٧٨-١٧٨٠)، سليمان باشا الكبير (١٧٨٠-١٨٠٢) ، علي باشا (١٨٠٢-١٨٠٧) ، سليمان باشا الصغير (١٨٠٨-١٨١٠) ، عبد الله باشا (١٨١٠-١٨١٣) ، سعيد باشا (١٨١٣-١٨١٦) ، داود باشا (١٨١٦-١٨٣١)انظر : عبد العزيز نوار ، تاريخ العراق الحديث من نهاية حكم داود باشا إلى نهاية حكم مدحت باشا ، القاهرة ، مطبعة دار الفكر , ١٩٨٦ ، ص٣٤-٤١ .

٨. علاء موسى كاظم نورس، المصدر السابق ، ص٥-٨.

٩. روبير مانتران ، تاريخ الدولة العثمانية ، ترجمة بشير السباعي ، القاهرة ١٩٩٢،ص٦٠٢

١٠. المصدر نفسه ، ص٦٠٣ .

١١. رسول الكركوكلي ، دوحة الوزراء في تاريخ وقائع بغداد الزوراء، ترجمة موسى كاظم نورس، بيروت ، ١٩٦٣، ص١٥٢-١٥٣ .

١٢. سليمان باشا: هو الوزير أبو سعيد المعروف بالكبير (بالتركية بيوك) ، بدأ حياته مملوكاً لمحمد أفندي المارديني(متسلم ماردين)، وبعد وفاة سيده رحل إلى بغداد والتحق بخدمة سليمان أبي ليلة (أول ولاة المماليك في العراق)، برزت مكانته في عهد والي بغداد (عمر باشا) الذي عينه متسلماً البصرة في السنوات (١٧٦٣-١٧٧٦م) ، قام بدور كبير في الدفاع عن البصرة في أثناء حصار الزنديين لها، نال منصب ولاية بغداد بعد خروج حسن باشا (والي كركوك) منها سنة ١٧٨٠م، دام حكمه نحو (٢٢ سنة) من سنة ١٧٨٠م إلى سنة ١٨٠٢ م ، استطاع خلالها تقوية سلطة المماليك ومواجهة خطر القبائل الثائرة في أنحاء العراق، وأخطار الوهابيين وغزواتهم. للمزيد عنه ينظر: سليمان فائق، سليمان فائق بك ، تاريخ المماليك الكولمنده في بغداد ، ترجمة محمد نجيب ارمنازي ،مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٦١ ، ص ص٣٥-٣٦ .

١٣. عجم محمد: كان شاباً أمرد ، فارسيّ الأصل جاء إلى بغداد في عهد سليمان باشا أبي ليلة، وشكل فيها فرقة موسيقية تكونت من أختيه الراقصتين وأمه الضاربة على الدف وهو يغني، فراجت بضاعته وأفتتن الناس

بجمال أختيه، وتمكن من السيطرة على ولاة عدة خلال المدة (١٧٦٤- ١٧٨٠م) ، وصار الناس يرجعون إليه في قضاء أشغالهم لمكانته عند أولئك الولاة. للمزيد ينظر: جعفر الخياط، صور من تاريخ العراق في العصور المظلمة، ج١، بيروت، مطبعة دار الكتب، ١٩٧١، ص ص ١٧٢-١٨١.

١٤. علاء موسى نورس، المصدر السابق ،ص٤٧.

١٥. علي كاشف الغطاء، دور الدبلوماسية البريطانية في تغلغل النفوذ البريطاني في العراق في العهد العثماني، بغداد، مجلة آفاق عربية، العدد(٥)، السنة الثانية والعشرون، تشرين الأول١٩٩٧، ص٣٠.

١٦. الحركة الوهابية: حركة دينية نسب أسمها إلى مؤسسها محمد بن عبد الوهاب، المولود في العينية سنة ١٧٠٣م، من أسرة قضاة حنابلة، درس في الحجاز والبصرة، وتأثر بآراء إبن تيمية، دعا إلى ترك البدع والخرافات (التي يعتقدها هو) ، وحظي بدعم من أمير الدرعية من ابن سعود، بعد طرده من مدينته سنة ١٧٤٥م، فكان الاتفاق بين الاثنين مثل البداية الحقيقية لقيام الدولة السعودية. ينظر : عبد الفتاح حسن أبو علية، محاضرات في تاريخ الدولة السعودية الأولى، القاهرة، مطبعة النهضة، د.ت، ص ص١٣-١٥.

١٧. من أعماله الأخرى تعميره جامع الخلفاء ببغداد، وطلى رأس منارة الأمام الأعظم بالذهب، وبناء سراي جديد لحكومته، وبناء المدرسة السليمانية ببغداد، وبناؤه قلعة في كوت العمارة ومخازن للغلات الزراعية في أنحاء بدرة وجصان . للمزيد عن بقية أعماله الأخرى ينظر: عباس العزاوي، تاريخ العراق بين إحتلالين، ج٦، بغداد، شركة التجارة والطباعة المحدودة ، ١٩٥٤، ص ص١٤٧-١٤٨.

١٨. عثمان بن سند الوائلي البصري، مطالع السعود تاريخ العراق من سنة ١١١٨ إلى سنة ١٢٤٢هـ/١٧٧٤-١٨٢٦م، تحقيق عماد عبد السلام رؤوف وسهيلة عبد المجيد القيسي، الموصل، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩١، ص٢٤١.

١٩. روبير مانتران ، المصدر السابق ، ص٦٠١ .

٢٠. خليل البصير، الدرر المنظومة والصرر المختومة، تحقيق عماد عبد السلام رؤوف، بغداد، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد (٢٥) ، ١٩٧٥، ص١٣.

٢١. عماد عبد السلام رؤوف ، التأريخ والمؤرخون العراقيون في العهد العثماني ، الموصل ، مطبعة الثقافة العامة، ١٩٨٧، ص٢٨.

٢٢. Charles Trip , A History of Iraq, Cambridge, 2000 , P.39 .

٢٣. كان مجتمع العراق الشيعيّ إلى نهاية القرن السادس عشر الميلاديّ مجتمعاً عربياً على العموم، وفي ذلك الوقت سكن الكثير من الفرس في مدن (كربلاء، والنجف، والبصرة، وبغداد، وسامراء، والحلّة) مستحوذين على قسم لا يستهان به من تجارتها، إلاّ أن الكثير من أولئك الفرس هربوا إلى ايران بعد الاحتلال العثمانيّ الثاني بغداد سنة ١٦٣٨م، الذي أسفر عن مقتل زهاء (١٧٠٠) من الفرس. للمزيد ينظر: إسحاق نقاش، شيعة العراق ، قم المقدسة ، انتشارات المكتبة الحيدرية، ١٩٩٨، ص٢٥.

٢٤. كان الاحتلال الأفغانيّ (السنيّ) لأصفهان سنة ١٧٢٢م، ومحاولات نادر شاه لتشجيع التقارب السنيّ-الشيعيّ، ومصادرة الكثير من الاوقاف التي تدعم رجال الدين الشيعة في ايران، قد شردت المئات من عوائل العلماء الذين هرب الكثير منهم إلى العراق خلال المدة المحصورة بين سنتي (١٧٢٢-١٧٦٣م) . للمزيد ينظر: إسحاق نقاش، المصدر السابق، ص ص٢٦-٢٧ ؛ إبراهيم الموسوي الزنجاني، جولة في الأماكن المقدسة، بيروت، مؤسسة الأعلمي، ١٩٨٥، ص٨٤.

٢٥. إسحاق نقاش، المصدر السابق، ص٢٦ ؛ عباس العزاوي، تاريخ الأدب العربي في العراق ، ، ج٢،مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٦٠م ، ص١٨.

٢٦. عبد الرزاق الهلالي، تيارات ثقافية بين العرب والفرس ، بغداد، مكتبة النهضة ، ١٩٧٢، ص١٧٩؛ عبد الله محمد الحسيني، مصادر الفكر العربي الاسلامي في الجزيرة العربية، صنعاء، مطبعة حضرموت ، ١٩٨١، ص٤١٧.

٢٧. محمد صادق الكرباسي ، دور المراقد في حياة الشعوب والامم ، كربلاء المقدسة ، مطبعة الكفيل ، ٢٠١٥ ، ص ٢٥ .

٢٨. منذر عبد المجيد البدري ، جغرافية الاقليات الدينية في العراق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الجغرافية، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، ١٩٧٥ ، ص١٤٩.

٢٩. عباس فرحان ظاهر ،المصدر السابق ، ص ٨٢ .

٣٠. علي الوردي ، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي ، بغداد ، مطبعة العاني ، ١٩٦٥ .،ص٢٩٢ .

٣١. طارق نافع الحمداني ، ملامح سياسية وحضارية في تاريخ العراق الحديث والمعاصر ،بيروت , الدار العربية للموسوعات , ١٩٨٩, ص٣٥ .

٣٢. طارق نافع الحمداني ، المصدر السابق ،ص٣٦ .

٣٣. يونس الشيخ ابراهيم السامرائي ، تاريخ مساجد بغداد الحديثة ،ط١ , بغداد ، مطبعة الامة ،١٩٧٧ ، ص ص٤٢-٥٥ .

٣٤. سوسن عبد العزيز عبد الوهاب , التطورات الاجتماعية في العراق ١٩٥٨-١٩٦٣, رسالة ماجستير غير منشورة , المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية , الجامعة المستنصرية , ٢٠٠٤ , ص ٤٦.

٣٥. امين المميز ، بغداد كما عرفتها ، شذرات من ذكريات ، بغداد، دار آفاق عربية ، ١٩٨٥ ، ص٢١.

٣٦. محمود شكري الالوسي :ولد العلامة محمود شكري الآلوسي في بغداد عام ١٢٧٣هـ/١٨٥٦م، وعرف عن والده وأعمامه حب الأدب والتفقه مع ميل للتصوف. ولكن محمود شكري أخذ بنزعة عقلانية عالية جعلته أقرب لدعاة السلفية الإصلاحيين في عصره مثل محمد رشيد رضا والإمام محمد عبده، وجمال الدين القاسمي. أديب ومؤرخ عراقي، وهو أحد علماء أهل السنة في العراق ومن المتمسكين بمنهج السلف الصالح ومن أحد الشخصيات البارزة في العالم العربي والإسلامي، وكان حبه لطلب العلم بدأ منذ صغره، وأخذ إجازات العلم من الكثير من علماء بغداد. توفي في يوم الخميس ٤ شوال ١٣٤٢ هـ/ ٨ آيار ١٩٢٤م، ودفن في مقبرة الشيخ

معروف الكرخي في بغداد والمعروفة باسم مقبرة الشونيزية، وذكر تلميذه الشيخ محمد بهجة الأثري أنه مات بمرض ألم به في رئتيه لمزيد من التفاصيل ينظر مقال بعنوان: علامة العراق الآلوسي ـ موقع صيد الفوائد.

٣٧. سيتم مناقشته لاحقاً .

٣٨. عماد عبد السلام رؤوف ، عادلة خاتون صفحة من تاريخ العراق ، ط١ ، بغداد ، مكتبة الجواد للنشر والتوزيع ، ١٩٩٧ ، ص ٣٥ .

٣٩. المصدر نفسه ، ص ٣٦

٤٠. عملة عثمانية وزنها ربع مثقال من الفضة الخالصة بنسبة ٩٠%، ينظر: عباس العزاوي، تاريخ النقود العراقية لما بعد العصور العباسية، بغداد، د.مط ، ١٩٥٨، ص١٤١-١٤٢.

٤١. عماد عبد السلام رؤوف ، المصدر السابق ، ص ٣٩.

٤٢. المصدر نفسه ، ص ٤٠ .

٤٣. المصدر نفسه ص ٤١.

٤٤. المصدر نفسه ، ص ٤٣.

٤٥. ينظر ملحق رقم (١) الذي يبين وقفية عادلة خاتون .

٤٦. المصدر نفسه ، ص ٤٦.

٤٧. الموقع الاليكتروني : http://www.radiodijla.com

٤٨. السلاجقة : ترجع تسمية هذه الطائفة بالسلاجقة إلى رئيسها سلجوق بن دقاق الذي تولى قيادتها ووحد كلمة أبنائها، وأصلهم يعود إلى القبائل التركيــة التي عرفها العرب باسم(الغز) وفي سنة (٤٣٢هـ/١٠٤٠م)، ابتدأت هذه الدولة . محمد بن محمد بن حامد الأصفهاني، تاريخ دولة ال سلجوق، تحقيق يحيى مراد، مطبعة دار الكتب العلمية، بيروت ،٢٠٠٤ ،ص٢٧.

٤٩. هاشم الاعظمي ، تاريخ جامع الامام الاعظم ومساجد الاعظمية – خاص بجامع الامام ابي حنيفة ومدرسته العلمية ، ج١، بغداد ، د.مط ، ١٩٦٤ ، ص٢٨.

٥٠. ابن جبير ، رحلة ابن جبير ، تحقيق حسين نصار، القاهرة، ١٩٥٥، ص١٢٧.

٥١. ينظر ملحق رقم (٢) الذي يبين خارطة جامع الامام الاعظم .

٥٢. ينظر ملحق رقم (٣) والذي يبين تعيين السيد مصطفى افندي مدرساً في مدرسة ابي حنيفة النعمان عام ١٧٩٤ .

٥٣. هاشم الاعظمي ، المصدر السابق ، ص٩٧.

٥٤. المصدر نفسه ، ص ٩٨ .

٥٥. غادة حمدي عبد السلام , اليهود في العراق ١٨٥٦- ١٩٢٠ , القاهرة , مطبعة مكتبة مدبولي , ٢٠٠٨ , ص٥. وكذلك ينظر: سعد سلمان المشهداني , تاريخ الطائفة اليهودية في العراق , مجلة مسارات , العدد ١٣ , السنة الرابعة , ٢٠٠٩ , ص٢٨.

٥٦. لمزيد من التفاصيل عن هذا الموضوع ينظر : محمد سعيد الطريحي , ذو الكفل سيرته ومشهده في بابل , مجلة الموسوم , العددان الثاني والثالث , السنة الاولى , ١٩٨٩.

٥٧. يوسف رزق الله غنيمة ، نزهة المشتاق في تاريخ يهود العراق ، ط٢ ، لندن ، دار الوراق للنشر ، ١٩٩٧ ، ص٦٦ .

٥٨. احمد سوسة , ,ملامح من التاريخ القديم ليهود العراق ,مركز الدراسات الفلسطينية ,مطبعة اسعد ,,بغداد ١٩٧٨ ص ٢٥.

٥٩. سعد سلمان المشهداني , المصدر السابق , ص ٣٢٨.

٦٠. يوسف رزق الله غنيمة , المصدر السابق , ص٥٦ .

٦١. المصدر نفسه , ص٥٨.

٦٢. فاروق عمر فوزي , لمحات تاريخية عن أحوال اليهود في العصر العباسي ٧٥٠-١٢٥٨ , مجلة الدراسات الفلسطينية , بغداد , ١٩٨٧ .العدد , ١٠٢, ص٨١,

٦٣. فيليب حتي , تاريخ العرب , ج٢ , القاهرة ,مطبعة بولاق ، ١٩٤٦ , ص٤٤٩ .

٦٤. ماريون وفلسيون , أنبياء في بابل , ترجمة ناجي الحديثي , مجلة آفاق عربية , بغداد , ١٩٨٢ العدد ٧ , سنة ١٩٨٢ , ص٢١ .

٦٥. المملكة العراقية ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، مديرية النفوس العامة ، احصاء السكان لسنة ١٩٤٧ ، ص ص ٥٦ – ٥٧ .

٦٦. المملكة العراقية ، الدليل العراقي الرسمي لسنة ١٩٣٦ ، بغداد ، د.مط ١٩٣٦، ص٧٣ .

٦٧. يوسف رزق الله غنيمة ، المصدر السابق ، ص ١٧٤.

٦٨. ويشتهر هذا المسجد بمئذنته الفخمة الشامخة , وهي من منشآت العهد المغولي الايليخاني في العراق .للمزيد من التفاصيل عن هذا الموضوع ينظر : محمد سعيد الطريحي، ذو الكفل حزقيال سيرته ومشهده في بابل، مجلة الموسم ، العددان ٢-٣، السنة الاولى ،امستردام ، هولندا، ١٩٨٩, ص٢١٣.

٦٩. المصدر نفسه ، ص٣٥٣.

٧٠. هي الايام العشرة الاولى من تشرين في التقويم العبري , تقع في اواخر ايلول تشرين الثاني ويسميها اليهود (ايام التوبة العشرة)يحتفل فيها اليومين الاولين منها بعيد راس السنة وفي اليوم العاشر بعيد الكفارة ويؤيد الرحالة فتاحية حلول زيارة قبر حزقيال هذه الايام العشرة وفي العصور الاخيرة فقد اصبح موسم الزيارة في اوائل حزيران في عيد الاسابيع (العنصرة) الذي يسميه يهود العراق (عيد الزيارة) وفيه يزار قبر العزيز لمزيد من التفاصيل ينظر: عمرو زكريا خليل ، الاعياد اليهودية ،بغداد ، مطبعة عدنان، ٢٠٠٤، ص٢٤.

يعرف هؤلاء بأهل الشيعة (المشيبة) ولا يجوز ان يقل عددهم عن العشرة يقضون اوقاتهم بتلاوة الكتب المقدسة بجوار المرقد , وينفق عليهم من اوقات النبي وكانوا موجودين حتى سنة ١٩٤٨ . لمزيد من التفاصيل ينظر: أرشد حمزة حسن الفتلاوي ، دور اليهود الثقافي في العراق لغاية عام ١٩٤٨ ، بابل ، مطبعة التراث العالمي ، ٢٠٠٦، ص١٥٤، فاروق عمر فوزي , لمحات تاريخية عن أحوال اليهود في العصر العباسي ٧٥٠-١٢٥٨ , مجلة الدراسات الفلسطينية , بغداد , ١٩٨٧ .العدد , ١٠٢.

٧١. الخليفة العباسي محمد المقتفي لامر الله (٤٣١ -٥٥٥ /٥٥٦ هـ) (١١٣٦ – ١١٦٠ م) . وفي عهد تدهور حكم السلاجقة وكان المقتفي قد ارجع لليهود جميع حقوقهم ومراسيم رؤسائهم وأوقافهم وجعل رأس الجالوت العالم الثري سليمان بن حسداي من ال سبط الملك داود من جانب امه فلما توفي سليمان خلفه بمنصبه ولده دانيال بن سليمان بن حسداي اما منصب راس المشيبة فكان لصموئيل بن علي الملقب بابن الدستور وبعد وفاة دانيال نشب خلال حول التولية بين ولديه داود وصموئيل وكانا يومئذ بالموصل , فانتهز ابن ادستور هذه الفرصة فضم رأسه الجالوت اى منصبه فأصبح يجمع السلطتين الروحية والسياسية على ابناء طائفته ، محمد سعيد الطريحي ، المصدر السابق ، ص٣٥٢.

٧٢. محمد سعيد الطريحي ، المصدر السابق ، ص٣٥٤.

٧٣. بنيامين التطلي ، رحلة بنيامين التطيلي , ترجمة عزرا حداد ، ط١, لندن ، مطبعة دار الوراق للطباعة والنشر , ٢٠١١ , ص١٤٠-١٤١.

٧٤. المصدر نفسه ، ص١٤٥.

٧٥. الربي فتاحية ، رحلة الربي الرجنسبرجي فتاحية ، البرتغال ، لشبونة ، طبعة ليغورنو ، ١٨٤٦ ، ص٦٩-٧٢.

٧٦. اولجايتو خدابنده , هو غياث الدين محمد ابن اورغون بن ابقا بن هولاكو بن تولي بن جنكيز خان المعروف بخدابنده وخربنده واولجايتو ثامن ملوك ايلخانية فارس حكم في الفترة (٧٠٣ _ ٧١٦ هـ / ١٣٠٤ _ ١٣١٧ م) وكان من احفاد هولاكو , استهل عهده بمصالحته لقبائل اروق جنكيز خان، ولي العراق في الرابعة والعشرين من عمره وقد عمدته أمه باسم خدا بنده ولكنه أسلم فيما بعد وتسمى بمحمد ولقب نفسه (غياث الدنيا والدين) وكان على المذهب الشيعي الامامي , وفي سنة ٧٠٥ هـ اتخذ من مدينة

سلطانية حاضرة لملكه زاد في رخاء البلاد كما فيها حسن ادارة وكان محباً للعمارة والإنشاء فقد بنى عاصمة جديدة لملكه سماها سلطانية وأيامه الزاهرة في طيبها كالأعياد الفاخرة ولم يكن من ملوك الاليخانيين اعدل منه ولا أكرم ولا اجمع لصفات الخير وأسباب الصلاح والناس في أيامه ولقد كانت وفاته في عام ٧١٦ ه ـوكان رجلا فاضلا حر الرأي وناصر الحركة الادبية والعلمية وتوفي بمدينة سلطانية في رمضان سنة ٧١٦هـ ولا يزال قبره قائما فيها الى الان. ينظر:الميرزا عبد الله افندي الاصفهاني ، رياض العلماء وحياض الفضلاء , تحقيق احمد الحسيني , مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ،٢٠١٠، ص١٠٤؛ أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر المقريزي، السلوك لمعرفة دول الملوك ،تحقيق محمد عبد القادر عطا ج١،مطبعة دار الكتب العلمية ،بيروت،١٩٩٧ ،ص٩٥٤ .وكذلك ينظر: أبو المحاسن يوسف بن تغري بردى ،النجوم الزاهرة في ملوك القاهرة , ج٨ , تحقيق : المؤسسة العامة والتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص١٦٩ .

٧٧. هو السيد محمد بن مجد الدين الحسين بن علي بن زيد المنتهي نسبه الى الحسن الافطس بن علي بن زين العابدين بن على بن الحسين الشهيد بن علي بن ابي طالب (ع) , ومن اولاده رضي الدين محمد بن الحسين محمد الاوى من كبار سادات العرق بالمشهد الغروي . والى السيد تاج الدين ينسب نهر التاجية الذي حفره في الطريق الواصل إلى مدينة النجف اشرف : لمزيد من التفاصيل ينظر: ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة ،بغداد ، مطبعة الفرات ،١٩٥٢ ، ص ٤٣٢.

٧٨. محمد سعيد الطريحي ، المصدر السابق ، ص ٣٥٧.

٧٩. جمال الدين احمد بن علي الحسيني ابن عنبة ، عمدة الطالب في انساب آل أبي طالب، عنى بتصحيحه محمد حسن الطالقاني، دار الاندلس، النجف، د. ت ،ص ٣٠٧ -٣٠٩ .

٨٠. حمد الله بن أبي بكر القزويني ، نزهة القلوب ، طهران ، ١٣٣٦هـ . ش ، ج٣ ، ص ٤٨ .

٨١. ابن بطوطة ، تحفة الأنظار في غرائب الأمصار،ج١ ،القاهرة ، المطبعة العصرية التقدمية ، ١٩٤٨، ص٢٢٠.

٨٢. انظر ترجمته في خير الدين للزركلي ، الإعلام ،ج٥، القاهرة ، دار الايمان للطباعة ، د.ت ، ص٢١١ .

٨٣. محمد سعيد الطريحي ، المصدر السابق ، ص٣٥٦.

٨٤. المصدر نفسه ، ص٣٥٧.

٨٥. كارستن نيبور , رحلة نيبور الكاملة الى العراق , ترجمة سالم الالوسي – سعاد هادي العمري ,ط١ ، بغداد ، مطبعة دار الوراق ,٢٠١٢ ، ص٨٨-٩٠.

٨٦. ألبير أبونا ، تاريخ الكنيسة السريانية الشرقية ،ج٢،دار المشرق ، بيروت ، ١٩٩٣، ص١٢.

٨٧. المصدر نفسه ، ص١٣.

٨٨. عماد عبد السلام رؤوف , المصدر السابق , ص ٣٦٧.

٨٩. يوسف يحيى طعماس ، التوزيع المكاني لاستعمالات الارض الدينية في مدينة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، ١٩٩٧ ، ص٥٥ ،ص٦٦ .

٩٠. محمود فهمي درويش وآخرون، دليل الجمهورية العراقية لسنة ١٩٦٠،مطبعة العاني ، بغداد،١٩٦١، ص٤٢٦ .

٩١. عباس فرحان ظاهر , الحياة الاجتماعية في مدينة بغداد ١٩٣٩-١٩٥٨ دراسة تاريخية , اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد , ص ٨٥.

٩٢. محمود فهمي درويش واخرون ، المصدر السابق ، ص٤٢٦ .

٩٣. يوسف يحيى طعماس ، المصدر السابق ، ص ص٥٦-٦٠.

٩٤. بطرس حداد , كنائس بغداد عبر التاريخ , مجلة بين النهرين , العدد ٣٢ , السنة الثامنة , ١٩٨٠ , ص ٤٢٤.

٩٥. قام الباحث بزيارة مكان الكنيسة في منطقة الميدان بالعاصمة بغداد , وهي الان بنيت مكانها كنيسة وتقع بالضبط خلف دار الكتب والوثائق العراقية من جهة اليمين على مسافة اقل من ((مئة متر))

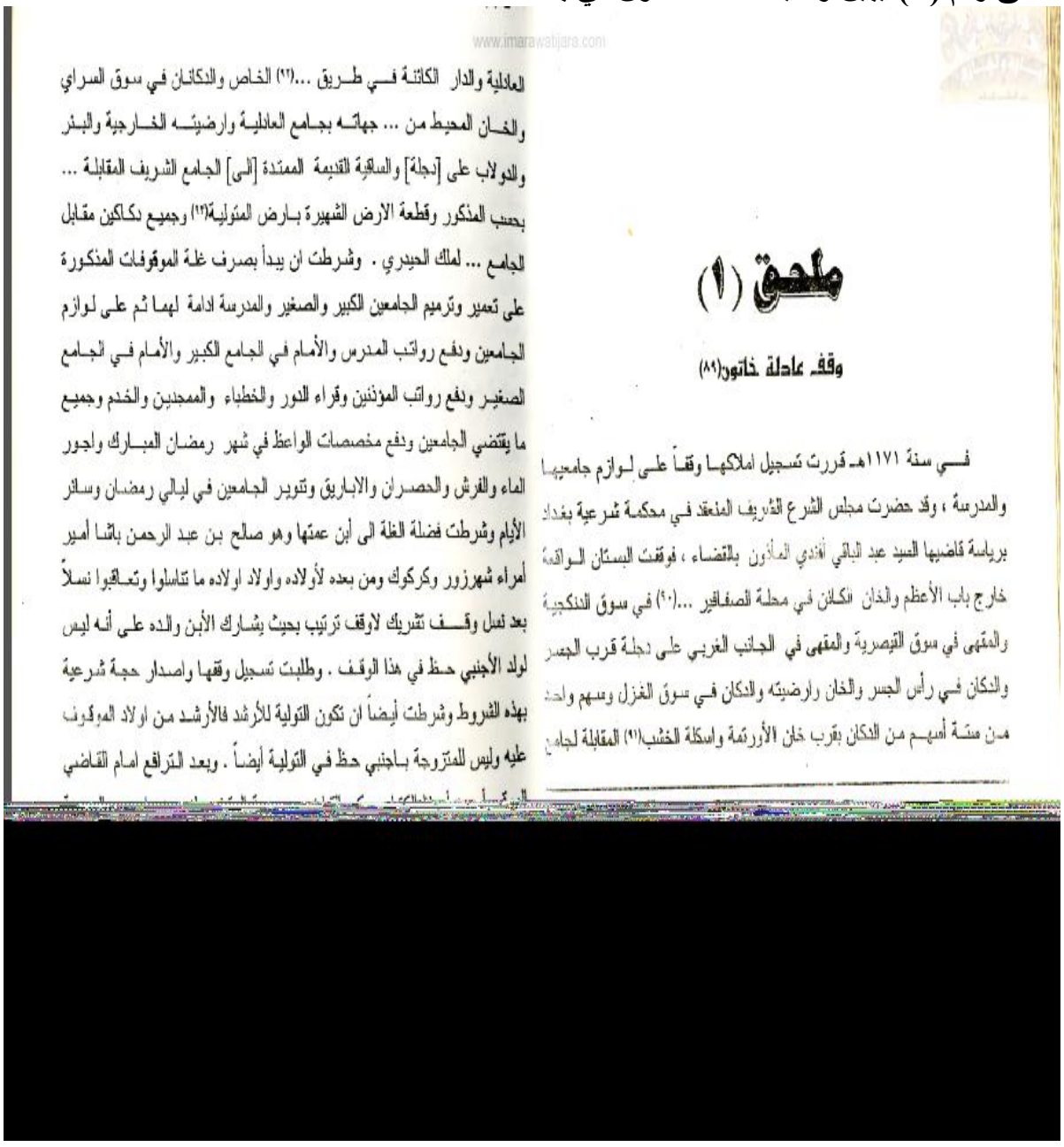
٩٦. بطرس حداد , المصدر السابق , ص ص٤٢٥.

٩٧. حسين امين ، نشأت الحركة التعليمية في العراق واثرها في نهضة الاداب والعلوم ، مجلة المؤرخ العربي ، العدد ٢١٢ ، السنة ١٩٧٧ ، ص ١٧ .

٩٨. المصدر نفسه ، ص١٨.

الملاحق

ملحق رقم (١) يبين وقفية عادلة خاتون في بغداد



ملحق (١)

وقف عادلة خاتون(٨٩)

في سنة ١١٧١هـ قررت تسجيل املاكها وقفاً على لوازم جامعيها والمدرسة ، وقد حضرت مجلس الشرع الشريف المنعقد في محكمة شرعية بغداد برياسة قاضيها السيد عبد الباقي افندي المأذون بالقضاء ، فوقفت البستان الواقعة خارج باب الأعظم والخان المكان في محلة الصفافير ...(٩٠) في سوق النخجية والمقهى في سوق القيصرية والمقهى في الجانب الغربي على دجلة قرب الجسر والدكان في رأس الجسر والخان وارضيته والدكان في سوق الغزل وسهم واحد من ستة أسهم من الدكان بقرب خان الأورتمة واسكلة الخشب(٩١) المقابلة لجامع العادلية والدار الكائنة في طريق ...(٩٢) الخاص والدكانان في سوق السراي والخان المحيط من ... جهاته بجامع العادلية وارضيته الخارجية والبئر والدولاب على [دجلة] والساقية القديمة الممتدة [الى] الجامع الشريف المقابلة ... بحسب المذكور وقطعة الارض الشهيرة بارض المتولية(٩٣) وجميع دكاكين مقابل الجامع ... لملك الحيدري . وشرطت ان يبدأ بصرف غلة الموقوفات المذكورة على تعمير وترميم الجامعين الكبير والصغير والمدرسة ادامة لهما ثم على لوازم الجامعين ودفع رواتب المدرس والأمام في الجامع الكبير والأمام في الجامع الصغير ودفع رواتب المؤذنين وقراء الدور والخطباء والممجدين والخدم وجميع ما يقتضي الجامعين ودفع مخصصات الواعظ في شهر رمضان المبارك واجور الماء والفرش والحصران والاباريق وتنوير الجامعين في ليالي رمضان وسائر الأيام وشرطت فضلة الغلة الى أبن عمتها وهو صالح بن عبد الرحمن باشا أمير أمراء شهرزور وكركوك ومن بعده لأولاده واولاد اولاده ما تناسلوا وتعاقبوا نسلاً بعد نسل وقف تقريك لاوقف ترتيب بحيث يشارك الأبن والده على أنه ليس لولد الأجنبي حظ في هذا الوقف . وطلبت تسجيل وقفها واصدار حجة شرعية بهذه الشروط وشرطت أيضاً ان تكون التولية للأرشد فالأرشد من اولاد الموقوف عليه وليس للمتزوجة باجنبي حظ في التولية أيضاً . وبعد التراقع امام القاضي

المصدر : عماد عبد السلام رؤوف ، عادلة خاتون صفحة من تاريخ العراق ، ص٥٦.

تابع الى ملحق رقم (١)

السيد محمود بن السيد علي نقيب الأشراف

ومولانا محمد أفندي المفتي

ومولانا محمود افندي المفتي الشافعية

والسيد عبد القادر بن السيد عبد الله النائب سابقاً

وفخر الأئمة الكرام ملا خليل بن الشيخ سلمان

والأمام محمد صالح افندي بن الشيخ عبد الرزاق

والسيد عبد الوهاب بن السيد عبد الله

وزبدة ...(١) زاده محمد افندي المدرس

وفخر العلماء عبد الرزاق افندي بن عبد الحنان امين الفتوى وفخر الخطباء الكرام عبد الرحمن

افندي بن عبد الله الفندي السويدي مؤلف حديقة الزوراء

وفخر الأئمة والعلماء عبد الرحمن بن عبد الكريم

وياسين افندي بن ملا أحمد

ومحمد افندي بن علي افندي الكليتدار

وملا مصطفى خطيب الشيخ معروف أبن ملا احمد

وملا محمـــد بن ملا احـــد

وملا عبد الكريم بن مصطفى

وعبد ... بن ملا مصطفى

وفخر النواب حسين افندي نائب سابقاً

وعبد الرزاق بن ملا مصطفى

ومسعود بن الشيخ احمد

ومحمد غريب اغا ابن عبد الله

ورئيس العلماء علي افندي وكيل مفتي بغداد

والسيد احمد افندي خطيب الاعظمية

ومحمد علي كاتب الفتوى

(١) بياض في الاصل .

واحمد افندي مفتي الشافعية ببغداد

وملا عبد الكريم رحمي زاده

وفخر الأماجد والأكارم دفتردار بغداد حالاً سليمان بك بن محمد باشا

والشيخ ملا عبد الله السويدي

وملا محمد افندي خطيب الشيخ سراج الدين

وملا عبد الرزاق امام جامع العاقولية

وملا اسماعيل امام جامع حسن باشا

وعبد الرزاق افندي أبن عبد السميع افندي

وعبد الرحيم بن ابراهيم نظمي زاده

والحاج زكريا ابن محمود افندي نظمي زاده

وعثمان بن يوسف اغا

وحمزة افندي بن عبد السميع

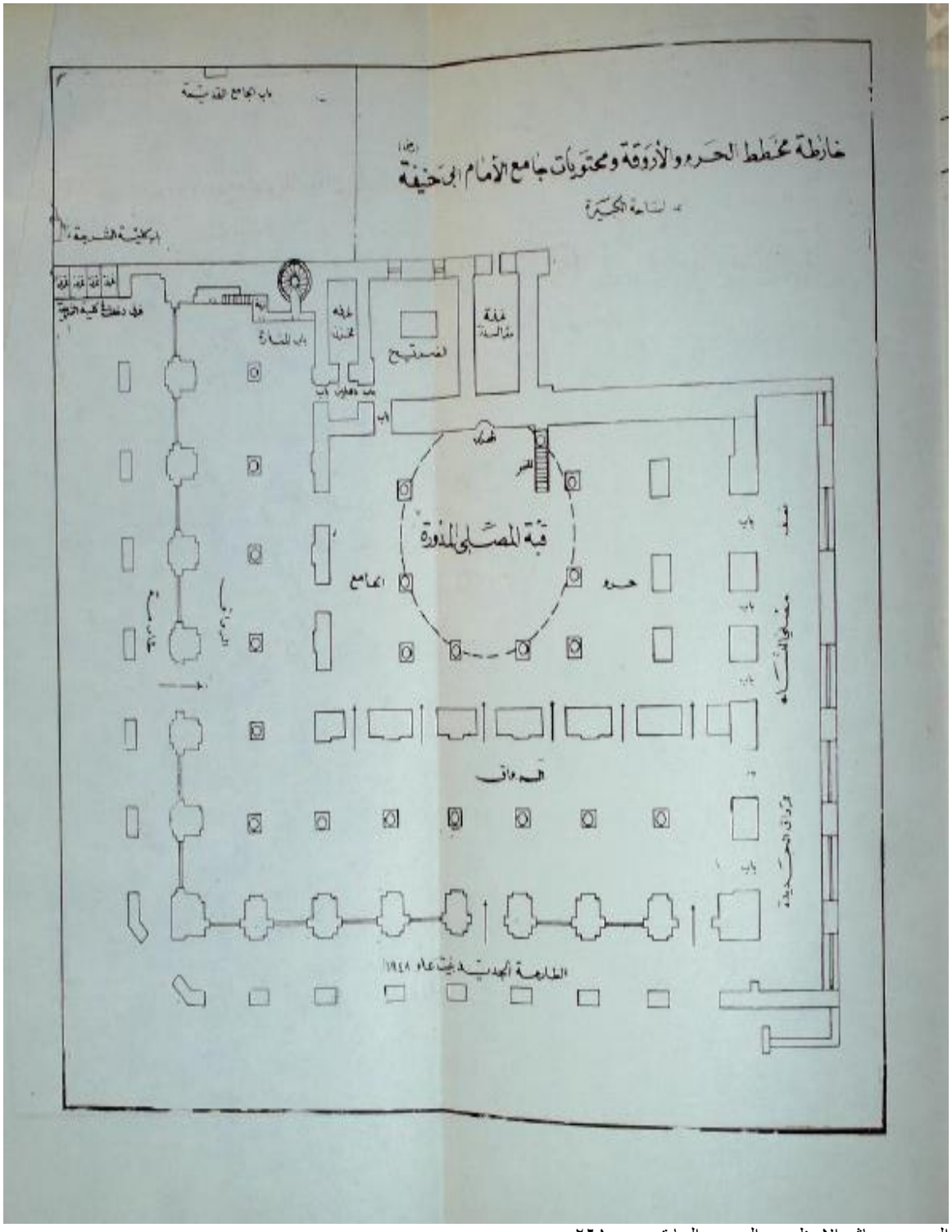
وملا زكريا افندي

وعبد الرحيم افندي مقاطعة

وعبد الله افندي خليفة روزنامجي . انتهى ...

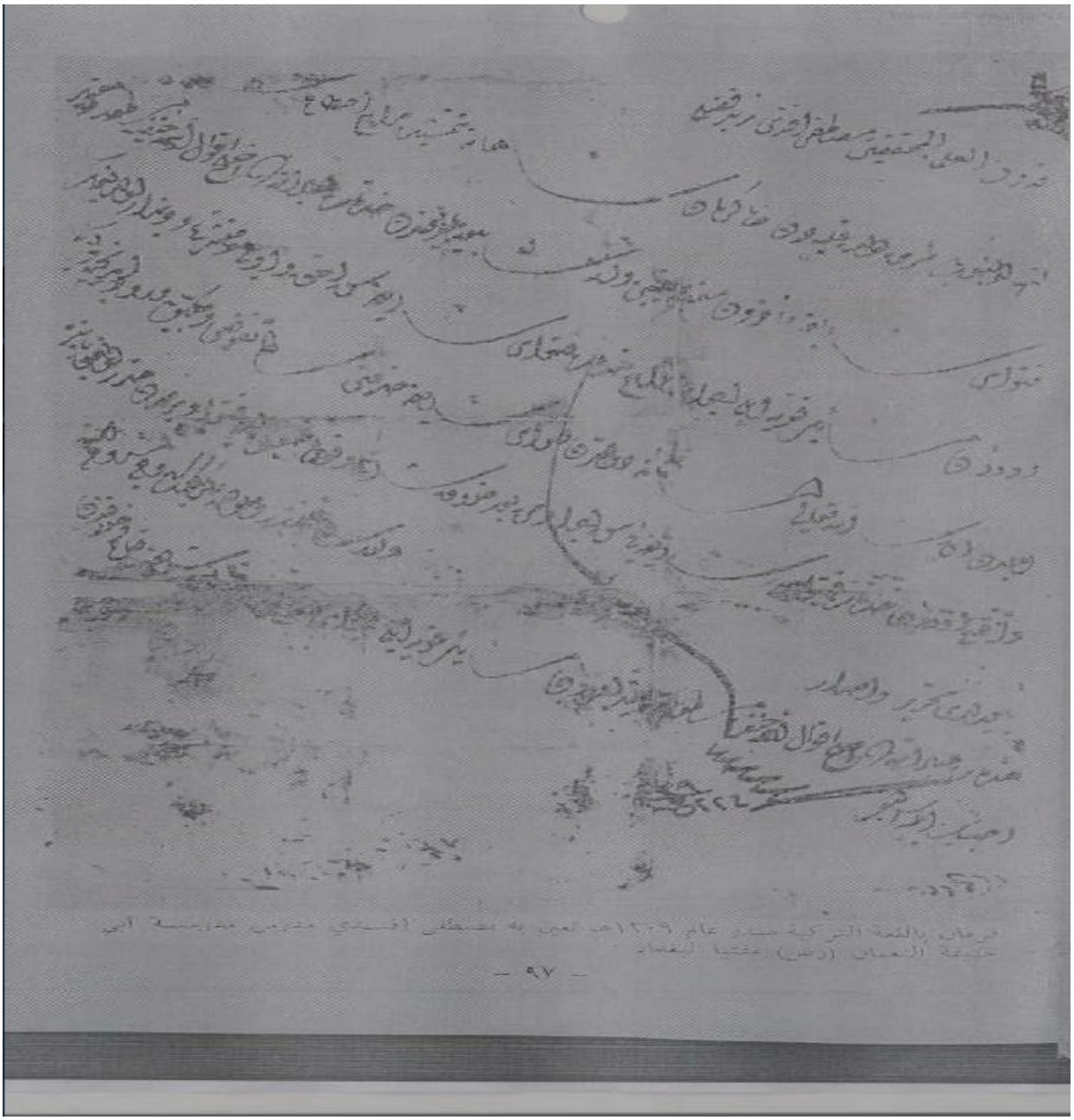
وقد صادق على هذه الوقفية القاضي ببغداد محمد عزيز افندي والقاضي ببغداد طه زاده السيد احمد افندي بعد ان عرضت عليهما . وبعد وفاة الواقفة قام الموقوف عليه صالح بك بادارة الجامعين والمدرسة وفق شرط الواقفة .. غير أن قرار تصفية وقف عائلة خاتون الصادر سنة ١٩٥٨ قد أغفل شرط الواقفة واعتبر الوقف وقف ترتيب لا وقف تشريك ، كما أعتبر اولاد المتزوجة من أجنبي من مرتزقة الوقف واورد أسماء الأحياء منهم والأموات خلافاً للتعامل الجاري منذ تأسيس الوقف قبل أكثر من قرنين من الزمن . ويبدو أن المحكمة قد أصدرت قرارها قبل الاطلاع على الوقفية المؤرخة في ١١٧١هـ التي سجلها المرحوم أبراهيم عبد الغني الدروبي ، وفيها التفاصيل عن بداية الوقف ونهايته وشرط الواقفة وأعيان الموقوفات ، وهي مخطوطة محفوظة في مكتبة الأوقاف ببغداد ولم تبرز في محكمة التصفية فلو أبرزت في حينه لتغير قرار الحكم .

ملحق رقم (٢) الذي يوضح خارطة جامع الامام الاعظم في الاعظمية



المصدر : هاشم الاعظمي ، المصدر السابق ، ص ٢٦١.

ملحق رقم (٣) الذي يبين تعيين السيد مصطفى افندي مدرساً في مدرسة ابي حنيفة النعمان عام ١٧٩٤ .



المصدر : هاشم الاعظمي ، المصدر السابق ، ص ٩٧.

قائمة بأسماء المصادر.

اولاً : المطبوعات الحكومية :.

١. المملكة العراقية ، الدليل العراقي الرسمي لسنة ١٩٣٦ ، بغداد ، د.مط ١٩٣٦.

٢. المملكة العراقية ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، مديرية النفوس العامة ، احصاء السكان لسنة ١٩٤٧ .

ثانياً : الكتب الاجنبية :.

Charles Trip , A History of Iraq, Cambridge, 2000.

ثالثاً : الكتب والمراجع العربية .

١. إبراهيم الموسوي الزنجاني، جولة في الأماكن المقدسة، بيروت، مؤسسة الأعلمي، ١٩٨٥.

٢. ابن الفوطي ، الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة ،بغداد ، مطبعة الفرات ،١٩٥٢.

٣. ابن بطوطة ، تحفة الأنظار في غرائب الأمصار،ج١ ،القاهرة ، المطبعة العصرية التقدمية ، ١٩٤٨.

٤. ابن جبير ، رحلة ابن جبير ، تحقيق حسين نصار، القاهرة، ١٩٥٥.

٥. أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر المقريزي، السلوك لمعرفة دول الملوك ،تحقيق محمد عبد القادر عطا ج١،مطبعة دار الكتب العلمية ،بيروت،١٩٩٧ .

٦. أبو المحاسن يوسف بن تغري بردى ،النجوم الزاهرة في ملوك القاهرة , ج٨ , تحقيق : المؤسسة العامة والتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٣ .

٧. احمد سوسة, ملامح من التاريخ القديم ليهود العراق ,مركز الدراسات الفلسطينية ,مطبعة اسعد,بغداد ١٩٧٨ .

٨. أرشد حمزة حسن الفتلاوي ، دور اليهود الثقافي في العراق لغاية عام ١٩٤٨ ، بابل ، مطبعة التراث العالمي ، ٢٠٠٦.

٩. إسحاق نقاش، شيعة العراق ، قم المقدسة ، انتشارات المكتبة الحيدرية، ١٩٩٨.

١٠. ألبير أبونا ، تاريخ الكنيسة السريانية الشرقية ،ج٢،دار المشرق ، بيروت ، ١٩٩٣.

١١. امين المميز ، بغداد كما عرفتها ، شذرات من ذكريات ، بغداد، دار آفاق عربية ، ١٩٨٥ .

١٢. بنيامين التطلي ، رحلة بنيامين التطيلي , ترجمة عزرا حداد ، ط١, لندن ، مطبعة دار الوراق للطباعة والنشر , ٢٠١١ .

١٣. جعفر الخياط، صور من تاريخ العراق في العصور المظلمة، ج١، بيروت، مطبعة دار الكتب، ١٩٧١.

١٤. جمال الدين احمد بن علي الحسيني ابن عنبة ، عمدة الطالب في انساب آل أبي طالب، عنى بتصحيحه محمد حسن الطالقاني، دار الاندلس، النجف، د. ت .

١٥. حمد الله بن أبي بكر القزويني ، نزهة القلوب ، طهران ، ١٣٣٦هـ . ش ، ج٣ .

١٦. حميد حمد السعدون ، امارة المنتفق واثرها في تاريخ العراق والمنطقة الاقليمية ١٥٤٦-١٩١٨ ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٨.

١٧. خير الدين للزركلي ، الإعلام ،ج٥، القاهرة ، دار الايمان للطباعة ، د.ت .

١٨. الربي فتاحية ، رحلة الربي الرجنسبرجي فتاحية ، البرتغال ، لشبونة ، طبعة ليغورنو ، ١٨٤٦ .

١٩. رسول الكركوكلي ، دوحة الوزراء في تاريخ وقائع بغداد الزوراء، ترجمة موسى كاظم نورس، بيروت ، ١٩٦٣.

٢٠. روبير مانتران ، تاريخ الدولة العثمانية ، ترجمة بشير السباعي ، القاهرة ١٩٩٢.

٢١. سليمان فائق، سليمان فائق بك ، تاريخ المماليك الكولمنده في بغداد ، ترجمة محمد نجيب ارمنازي ،مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٦١ .

٢٢. طارق نافع الحمداني ، ملامح سياسية وحضارية في تاريخ العراق الحديث والمعاصر ،بيروت , الدار العربية للموسوعات , ١٩٨٩.

٢٣. عباس العزاوي، تاريخ الأدب العربي في العراق ، ، ج٢،مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٦٠.

٢٤. عباس العزاوي، تاريخ العراق بين إحتلالين، ج٦، بغداد، شركة التجارة والطباعة المحدودة ، ١٩٥٤.

٢٥. عباس العزاوي، تاريخ النقود العراقية لما بعد العصور العباسية، بغداد، د.مط ، ١٩٥٨.

٢٦. عبد الرزاق الهلالي، تيارات ثقافية بين العرب والفرس ، بغداد، مكتبة النهضة ، ١٩٧٢.

٢٧. عبد العزيز نوار ، تاريخ العراق الحديث من نهاية حكم داود باشا إلى نهاية حكم مدحت باشا ، القاهرة ، مطبعة دار الفكر , ١٩٨٦ .

٢٨. عبد الفتاح حسن أبو علية، محاضرات في تاريخ الدولة السعودية الأولى، القاهرة، مطبعة النهضة، د.ت،

٢٩. عبد الله محمد الحسيني، مصادر الفكر العربي الاسلامي في الجزيرة العربية، صنعاء، مطبعة حضرموت ، ١٩٨١.

٣٠. عثمان بن سند الوائلي البصري، مطالع السعود تاريخ العراق من سنة ١١١٨ إلى سنة ١٢٤٢هـ/١٧٧٤-١٨٢٦م، تحقيق عماد عبد السلام رؤوف وسهيلة عبد المجيد القيسي، الموصل، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩١.

٣١. علاء موسى نورس، حكم المماليك في العراق١٧٥٠-١٨٣١م ، بغداد، دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٥.

٣٢. علي الوردي ، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي ، بغداد ، مطبعة العاني ، ١٩٦٥.

٣٣. عماد عبد السلام رؤوف ، التأريخ والمؤرخون العراقيون في العهد العثماني ، الموصل ، مطبعة الثقافة العامة، ١٩٨٧.

٣٤. عماد عبد السلام رؤوف ، عادلة خاتون صفحة من تاريخ العراق ، ط١ ، بغداد ، مكتبة الجواد للنشر والتوزيع ، ١٩٩٧ .

٣٥. عمرو زكريا خليل ، الاعياد اليهودية ،بغداد ، مطبعة عدنان، ٢٠٠٤.

٣٦. غادة حمدي عبد السلام , اليهود في العراق ١٨٥٦- ١٩٢٠ , القاهرة , مطبعة مكتبة مدبولي , ٢٠٠٨.

٣٧. فيليب حتي , تاريخ العرب , ج٢ , القاهرة ,مطبعة بولاق ، ١٩٤٦ , ص٤٤٩ .

٣٨. كارستن نيبور , رحلة نيبور الكاملة الى العراق , ترجمة سالم الالوسي – سعاد هادي العمري ,ط١ ، بغداد ، مطبعة دار الوراق ,٢٠١٢ .

٣٩. كارل بروكلمان ، تاريخ الشعوب العثمانية ، ترجمه نبيه فارس ومنير البعلبكي ، ط١ ، بيروت ، بلا مط ، ١٩٤٩.

٤٠. محمد بن محمد بن حامد الأصفهاني، تاريخ دولة ال سلجوق، تحقيق يحيى مراد، مطبعة دار الكتب العلمية، بيروت ،٢٠٠٤ .

٤١. محمد صادق الكرباسي ، دور المراقد في حياة الشعوب والامم ، كربلاء المقدسة ، مطبعة الكفيل ، ٢٠١٥ .

٤٢. محمود فهمي درويش وآخرون، دليل الجمهورية العراقية لسنة ١٩٦٠،مطبعة العاني ، بغداد،١٩٦١.

٤٣. الميرزا عبد الله افندي الاصفهاني ، رياض العلماء وحياض الفضلاء , تحقيق احمد الحسيني , مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ،٢٠١٠.

٤٤. هاشم الاعظمي ، تاريخ جامع الامام الاعظم ومساجد الاعظمية – خاص بجامع الامام ابي حنيفة ومدرسته العلمية ، ج١، بغداد ، د.مط ، ١٩٦٤ .

٤٥. يوسف رزق الله غنيمة ، نزهة المشتاق في تاريخ يهود العراق ، ط٢ ، لندن ، دار الوراق للنشر ، ١٩٩٧

٤٦. يونس الشيخ ابراهيم السامرائي ، تاريخ مساجد بغداد الحديثة ،ط١ , بغداد ، مطبعة الامة ،١٩٧٧.

رابعاً : الرسائل والاطاريح :.

١. خليل علي مراد، تاريخ العراق الإداري والاقتصادي في العهد العثماني الثاني (١٦٣٨-١٧٥٠م) رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد، ١٩٧٥ .

٢. سوسن عبد العزيز عبد الوهاب , التطورات الاجتماعية في العراق ١٩٥٨-١٩٦٣, رسالة ماجستير غير منشورة , المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية , الجامعة المستنصرية , ٢٠٠٤ .

٣. شيماء جسام عبد الدليمي،أحوال العراق الاقتصادية في عهد المماليك،رسالة ماجستير،معهد التاريخ العربي والتراث العلمي،بغداد، ٢٠٠٠.

٤. عباس فرحان ظاهر ،الحياة الاجتماعية في مدينة بغداد ١٩٣٩-١٩٥٨ دراية تاريخية ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، ٢٠٠٣.

٥. منذر عبد المجيد البدري ، جغرافية الاقليات الدينية في العراق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الجغرافية، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، ١٩٧٥ .

٦. يوسف يحيى طعماس ، التوزيع المكاني لاستعمالات الارض الدينية في مدينة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، ١٩٩٧ .

خامساً : الدوريات :

١. بطرس حداد , كنائس بغداد عبر التاريخ , مجلة بين النهرين , العدد ٣٢ , السنة الثامنة , ١٩٨٠ , ص ٤٢٤.

٢. حسين امين ، نشأت الحركة التعليمية في العراق واثرها في نهضة الاداب والعلوم ، مجلة المؤرخ العربي ، العدد ٢١٢ ، السنة ١٩٧٧ ، ص ١٧ .

٣. خليل البصير، الدرر المنظومة والصرر المختومة، تحقيق عماد عبد السلام رؤوف، بغداد، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد (٢٥) ، ١٩٧٥.

٤. سعد سلمان المشهداني , تاريخ الطائفة اليهودية في العراق , مجلة مسارات , العدد ١٣ , السنة الرابعة , ٢٠٠٩ .

٥. علي كاشف الغطاء، دور الدبلوماسية البريطانية في تغلغل النفوذ البريطاني في العراق في العهد العثماني، بغداد، مجلة آفاق عربية، العدد(٥)، السنة الثانية والعشرون، تشرين الأول١٩٩٧.

٦. فاروق عمر فوزي , لمحات تاريخية عن أحوال اليهود في العصر العباسي ٧٥٠-١٢٥٨ , مجلة الدراسات الفلسطينية , بغداد , ١٩٨٧ .العدد , ١٠٢.

٧. فاروق عمر فوزي , لمحات تاريخية عن أحوال اليهود في العصر العباسي ٧٥٠-١٢٥٨ , مجلة الدراسات الفلسطينية , العدد , ١٠٢، بغداد , ١٩٨٧

٨. ماريون وفلسيون , أنبياء في بابل , ترجمة ناجي الحديثي , مجلة آفاق عربية , بغداد , ١٩٨٢ العدد ٧ , سنة ١٩٨٢ .

٩. محمد سعيد الطريحي، ذو الكفل حزقيال سيرته ومشهده في بابل، مجلة الموسم ، العددان ٢-٣، السنة الاولى ،امستردام ، هولندا، ١٩٨٩.

سادساً : الصحف :.

إبراهيم الحيدري ، بدايات التحديث في العراق ، جريدة الايلاف ، العدد ٥٧٥٥ الأربعاء ٢٢ شباط ٢٠١٧

سابعاً : شبكة الانترنيت :

http://www.radiodijla.com

علامة العراق الآلوسي ـ موقع صيد الفوائد.

التجارب الأنتخابية الوطنية في االعراق ١٩٢٥-٢٠١٠
دراسة تاريخية

أ.م. حسين كريم حمود
م. فاضل جاسم منصور
كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية

المستخلص

تعتبر العملية الانتخابية عملية يعتريها بعض التعقيد،فهي تحتاج الى ضوابط قانونية واضحة وبسيطة وشاملة،وبالامكان تسهيل ذلك من خلال قانون انتخابات موحد متناسق فيه تخويل لبعض الصلاحيات الى الادارة الانتخابية والسلطة التنفيذية، تمر العملية الانتخابية بمراحل مختلفة ومتعددة واهم تلك المراحل هو اجراء التعداد السكاني لانه يوفر البيانات التي لابد منها لغرض اجراء العملية الانتخابية. تمر العملية الانتخابية بعدة مراحل هي :

(الاطار القانوني وهي مجموعة القوانين الخاصة بالانتخابات ، انشاء المفوظية الخاصة بالانتخابات ،ترسيم الدوائر الانتخابية ،سجل الناخبين، الترشيح ،سجل الناخبين ، مراقبة الانتاخابات ، الحملة الانتخابية ،

العد والفرز و حل النزاعات الانتخابية ونقل النتائج .واعلاننها).

شغلت الديمقراطية هاجس الشعوب منذ اكثر من ثلاثة قرون ،حيث عرفت الديمقراطية بمفهومها الحالي في بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية ،واصبحت الشعوب تتمنى تطبيق الديمقراطية في بلدانها والخلاص من الانظمة الدكتاتورية .

والعراق عرف الديمقراطية قديما قبل اكثر من ثلاثة الاف سنة وكان نظاما ديمقراطيا شائعا في المدن العراقية وتشترك فية المراة مع الرجل ،ولكن بروزاشخاص يرغبون في السيطرة الكاملة على مقاليد الحكم انهى الديمقراطية في العراق القديم .

وفي القرن العشرين وفي العهد الملكي عرف العراق التجربة الديمقراطية وخاصة بعد صدور القانون الاساسي غام ١٩٢٥ ، ولكنها بقت غير مكتملة حيث لم يسمح للنساء بالمشاركة

ترشيحا وانتخابا،وحدثت تغيرات على القانون الاساسي وصدر الدستور العراقي عام ١٩٣٠ واجريت عدة انتخابات حتى عام ١٩٥٨ حيث انتهت الملكية بثورة تموز،ولكن تلك الانتخابات لم تقدم النموذج الذي كان يطمع اليه الشعب العراقي حيث استولى اشخاص على مقاليد الامور السياسية طيلة تلك الفترة بسبب قربهم من اللاط الملكي والسفارة البريطانية الا ماندر.

وخلال العهد الجمهوري الاول حيث كانت هناك ثلاث جمهوريات هي :

١-الجمهورية الاولى ١٩٥٨-١٩٦٣ برئاسة عبد الكريم قاسم والذي لم تشهد اي ممارسة ديمقراطية وذلك لعدم رغبة القائمين على الحكم من العسكرين بتسليم السلطة واجراء انتخابات بحجج واهية .

٢- الجمهورية الثانية١٩٦٣-١٩٦٨ وهي التي شهدت حكم الاخويين عبد السلام وعبد الرحمن عارف وايضا لم تشهد اية ممارسة ديمقراطية .

٣-الجمهورية الثالثة ١٩٦٨-٢٠٠٣ وشهدت حكم حزب البعث (احمد حسن البكر وصدام حسين)وشهدت بعض الممارسات الديمقراطية المزيفه من خلال انتخابات المجلس الوطني بدءا من عام ١٩٨٠ والذ اجريت له خمسة دورات انتخابية كان المسيطر فيها الحزب الحاكم ،ولم يكن للنجلس اية دور يذكر بل انه تابع ذليل لرئيس مجلس قيادة الثورة (رئيس الجمهورية).

وفي احصائية بسيطة نرى ان عدد انتخابات مجلس النواب في العهد الملكي هي (١٦) عشر مجلسا لم يكمل دورته الانتخابية سوى مجلس واحد فقط .

وخلال حكم حزب البعث الثاني جرت انتخبات لما سمي بالمجلس الوطني وعددها (٥) دورات وكانت تتصف بالضعف لكونها تابعة لرئيس النظام ولاتستطيع اتخاذ اي تشريع الا بعد موافقة رئيس النظام ،وكذلك لم يسمح للمرشحون بالترشيح الا بعد موافقة الجزب الحاكم .

اما بعد عام ٢٠٠٣ ولغاية ٢٠١٠ فقد جرت اربعة دوارت انتخابية وعملية استفتاء واحدة للدستور اشترك فيها الكثير وبالرغم من الملاحظات على قوانين الانتخابات ولكن تعتبر ممارسة ديمقراطية جيدة .

المقدمة

تعتبر العملية الانتخابية عملية يعتريها بعض التعقيد،فهي تحتاج الى ضوابط قانونية واضحة وبسيطة وشاملة،وبالامكان تسهيل ذلك من خلال قانون انتخابات موحد متناسق فيه تخويل لبعض الصلاحيات الى الادارة الانتخابية والسلطة التنفيذية، تمر العملية الانتخابية بمراحل مختلفة ومتعددة واهم تلك المراحل هو اجراء التعداد السكاني لانه يوفر البيانات التي لابد منها لغرض اجراء العملية الانتخابية. تمر العملية الانتخابية بعدة مراحل هي :

(الاطار القانوني وهي مجموعة القوانين الخاصة بالانتخابات ، انشاء المفوظية الخاصة بالانتخابات ،ترسيم الدوائر الانتخابية ،سجل الناخبين، الترشيح ،سجل الناخبين ، مراقبة الانتاخابات ، الحملة الانتخابية ،

العد والفرز و حل النزاعات الانتخابية ونقل النتائج .واعلاننها).

شغلت الديمقراطية هاجس الشعوب منذ اكثر من ثلاثة قرون ،حيث عرفت الديمقراطية بمفهومها الحالي في بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية ،واصبحت الشعوب تتمنى تطبيق الديمقراطية في بلدانها والخلاص من الانظمة الدكتاتورية .

والعراق عرف الديمقراطية قديما قبل اكثر من ثلاثة الاف سنة وكان نظاما ديمقراطيا شائعا في المدن العراقية وتشترك فية المراة مع الرجل ،ولكن بروزاشخاص يرغبون في السيطرة الكاملة على مقاليد الحكم انهى الديمقراطية في العراق القديم .

وفي القرن العشرين وفي العهد الملكي عرف العراق التجربة الديمقراطية وخاصة بعد صدور القانون الاساسي غام ١٩٢٥ ، ولكنها بقت غير مكتملة حيث لم يسمح للنساء بالمشاركة ترشيحا وانتخابا،وحدثت تغيرات على القانون الاساسي وصدر الدستور العراقي عام ١٩٣٠ واجريت عدة انتخابات حتى عام ١٩٥٨ حيث انتهت الملكية بثورة تموز،ولكن تلك الانتخابات لم تقدم النموذج الذي كان يطمع اليه الشعب العراقي حيث استولى اشخاص على مقاليد الامور السياسية طيلة تلك الفترة بسبب قربهم من اللاط الملكي والسفارة البريطانية الا ماندر.

وخلال العهد الجمهوري الاول حيث كانت هناك ثلاث جمهوريات هي :

١-الجمهورية الاولى ١٩٥٨-١٩٦٣ برئاسة عبد الكريم قاسم والذي لم تشهد اي ممارسة ديمقراطية وذلك لعدم رغبة القائمين على الحكم من العسكرين بتسليم السلطة واجراء انتخابات بحجج واهية .

٢- الجمهورية الثانية١٩٦٣-١٩٦٨ وهي التي شهدت حكم الاخويين عبد السلام وعبد الرحمن عارف وايضا لم تشهد اية ممارسة ديمقراطية .

٣-الجمهورية الثالثة ١٩٦٨-٢٠٠٣ وشهدت حكم حزب البعث (احمد حسن البكر وصدام حسين)وشهدت بعض الممارسات الديمقراطية المزيفه من خلال انتخابات المجلس الوطني بدءا من عام ١٩٨٠ والذ اجريت له خمسة دورات انتخابية كان المسيطر فيها الحزب الحاكم ،ولم يكن للنجلس اية دور يذكر بل انه تابع ذليل لرئيس مجلس قيادة الثورة (رئيس الجمهورية).

سنتطرق في بحثنا الى التجربة الديمقراطية في العراق خلال العهد الجمهوري الثاني من عام ٢٠٠٣ حتى العام ٢٠١٠.

المبحث الاول

الحياة البرلمانية ١٩٢١-٢٠٠٣

نشات الدولة العراقية الحديثة في ٢٣اب ١٩٢٣ عندما تم تنصيب الملك فيصل(١) ملكا على العراق،وواجهت الدولة العراقية واحدة من اعقد المشكلات وهي مشكلة الدستوروالذي يعتبر عقدا اجتماعيا بين الحاكم والشعب حيث انه يعبر عن مرحلة التطور الحضاري للمجتمع،يحتوي الدستور على القواعد القانونية التي تنظم علاقة الحكومة بالمجتمع متمثلة في السلطات الممنوحة للحكومةوواجباتها من جهة وحقوق وواجبات المواطنين من جهة اخرى(٢) تضمن اول دستور عراقي اسس رئيسية منها:

١-العراق دولة ذات سيادة ..حكومة ملكية وراثية شكلها نيابي

٢-البرلمان هو مجلس الامة يتالف من مجلسين (النواب والاعيان).

٣- الملك مصون وغير مسؤول، يملك ولا يحكم، يستعمل سلطته الدستورية بإرادة ملكية تصدر بناء على اقتراح الوزير أو الوزراء المسؤولين وبموافقة رئيس الوزراء.

٤- الفصل بين السلطات الثلاث: التشريعية والتنفيذية والقضائية(٣)

٥-منع نزع الملكية،حرية الراي والنشر والاجتماع وتاليف الجمعيات ،عدم توقيف او اجبار مواطن على تبديل مسكنه(٤) .

لكن هذا النظام الديمقراطي الوليد لم يتم العمل به بشكله المطلوب بسبب الانحرافات الدستورية التي سمحت للملك بالهيمنة على السلطات الثلاث (٥)

وتحولت قرارات مجلس الوزراء إلى توصيات للمَلك الأخذ بها أو تعديلها أو رفضها. من هنا تحول المجلس من كيان سياسي إلى إدارة تنفيذية، ومن سلطة تنفيذية لمشيئة المجلس النيابي (السلطة التشريعية) إلى أداة تنفيذية لإرادة المَلك. وهذه السلطات مكنت المَلك من الهيمنة على مجلس الوزراء.(٦)تجلَّت هيمنة المَلك على البرلمان بمجلسيه وإضعافه لسلطتيهما في جوانب عديدة. إذ مُنح حق تعيين أعضاء مجلس الأعيان وإقالتهم .

إذ افتقد القضاء استقلاله وحياده أمام السلطة التنفيذية الطاغية، نتيجة اندماج الدور الوظيفي للسلطة القضائية مع السلطة التنفيذية. وفي مثل هذه الظروف عانى الحكام باستمرار من مخاطر التهديد الوظيفي، وواجهوا بصورة رتيبة ضغوطاً شخصية قوية من أصحاب النفوذ(٧)، وباحصائية بسيطية يتبين ان عدد المجالس النيابة المنتخبة من عام ١٩٢٥-١٩٥٨ بلغ ستة عشر مجلسا حلت منها خمسة عشر قبل اكمال دورتها الانتخابية (٤سنوات) والمجلس الوحيد الذي اكمل دورته الانتخابية هو المجلس التاسع ١٩٣٩-١٩٤٣ (٨)

إن الفترة النيابية اعترتها عوامل قصور عديدة في سياستها الداخلية، علاوة على سياستها الخارجية، وساهمت في خلق قطبية سياسية واقتصادية لصالح الأقلية، ومحاربة العملية الحزبية، وتزايد الاعتماد على الحليف البريطاني، الذي استمر حضوره بفعالية بدءاً من تشكيل أول وزارة عراقية ومن ثم وضع الدستور وهيمنته على الثروة النفطية من خلال الامتيازات، وتلفيق الانتخابات والمساهمة في اختيار رؤساء الوزارات.

جاءت ثورة تموز١٩٥٨ والغت اكثر القوانيين واصدرت قوانين جديدة ولكن عطلت الحياة البرلمانية حيث لم يشهد العراق اية انتخابات في فترة حكم عبدالكريم قاسم(٩) بل ان الصراعات التي حدثت بين العسكرين بعد اقل من عام على الثورة جعلت قاسم ينفرد بالسلطة .حدث انقلاب شباط ١٩٦٣ والذي قام به حزب البعث وجيئ بعبد السلام محمد عارف (١٠) ليكون رئيسا للجمهورية بوجود مجلس لقيادة الثورة الذي سيطر عليه البعثيون،ولكن عبدالسلام استطاع من

السيطرة الكاملة على الحكم بعد سنة وطرط البعثين من الحكومة وطاردهم وايضا عطلت الحياة البرلمانية ،وبعد وفاة عبدالسلام بحادث الطائرةهام ١٩٦٦ استلم السلطة شقيقه عبدالرحمن محمد عارف(١١)لغاية تموز١٩٦٨ حين قام البعث بانقلابه الثاني واستلم السلطة (١٢) وايضا افتقر العراق الى اية ممارسة ديمقراطية .

بدء البعث حكمه وشكل مجلس لقيادة الثورة استولى العسكريين على الجزء الاكبر منه،واستمر الحكم لغاية ٢٠٠٣ وشهد العراق فيها بعض الممارسات التي اريد لها ان تكون ديمقراطية ولكنها كانت بعيدة جدا ،حيث صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٨٠ والخاص بانشاء المجلس الوطني العراقي ضم القانون اربعة وستون مادة شملت كافة الجوانب والغى القانون قانون المجلس الوطني المرقم مئتان وثمانية وعشرون لسنة ١٩٧٠ والذي لم يعمل به اساسا(١٣)،جرت اول انتخابات للمجلس الوطني في حزيران ١٩٨٠وكان عدد المرشحين ٨٦٠ مرشحا للتنافس على ٢٥٠ مقعدا ،والدورة الثانية للمجلس كانت عام ١٩٨٤ وعدد المرشحين ٧٨٢ مرشحا ،اما الدورة الثالثة فكانت في عام ١٩٨٩ وكان عدد المرشحين ٩٢١ ،اما الدورة الرابعة فجرت في العام ١٩٩٦ وكان عدد المرشحين ٦٨٩ مرشحا ،والدورة الخامسة جرت في العام ٢٠٠٠ وكان عدد المرشحين ٥٢٢ مرشحا وهي اخر دورة للمجلس الوطني(١٤) .

وكان المجلس يعقد دورتين في السنة الواحدة ، ولكنه كان مجلس للبعث فقط حيث لم يسمح لترشيح اي شخص بدون موافقة قيادة الحزب انذاك،لذا لم يكن للمجلس الوطني اي دور في الحياة السياسية سوى تاييد قرارات مجلس قيادة الثورة، ان نقطة الفشل المركزية للانقلابات وأنظمتها الجمهورية المتعددة، تجسدت في عجزها عن بناء نظام سياسي مدني يستند إلى حكم الدستور والقانون والمشاركة الجماعية بدلاً من المؤسسات العسكرية وحكم النخب والزعامات الفردية.

المبحث الثاني

الحياة الدستورية ٢٠٠٣-٢٠٠١٠

بدأت الحركة الدستورية بعد الاحتلال الأمريكي للبلاد بصورة مبكرة مع دعوة النجف في ٣٠ حزيران٢٠٠٣ (ذكرى ثورة العشرين) المطالبة بضرورة أن يصوغ العراقيون بأنفسهم دستورهم عن طريق انتخاب جمعية تأسيسية، خصوصاً بعد أن سرت شائعات بأن الأمريكيين والإسرائيليين سيكتبون الدستور(١٥).

اصدر ممثل سلطة الاحتلال بول بريمر(١٦) قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية، بموجب الأمر المرقم ٩٦- تاريخ ٨ آذار/مارس ٢٠٠٤، بمثابة دستور مؤقت للبلاد، متضمناً بإيجاز: تسعة ابواب شملت كافة الجوانب وحسب ماتريدة الادارة الامريكية ،شمل الباب الاول تسعة مواد حددت فيها الفترة الانتقالية وحددت تلك الفترة لغاية نهاية عام ٢٠٠٥، و يتم خلالها إجراء الانتخابات للجمعية الوطنية وتأليف حكومة عراقية منتخبة وفقاً لدستور دائم.. نظام الحكم جمهوري، اتحادي (فيدرالي).

احتوى الباب الثاني على ثلاثة عشر مادة تخص المواطن وحقوقه الاساسية ،اما الباب الثالث فضم ستة مواد اهتمت بالحكومة والفصل بين السلطات والسياسة الخارجية،وضم الباب الرابع اربعة مواد اختصت بالانتخابات وحدد اعضاء الجمعية الوطنية ب(٢٥٠) عضوا،والباب الخامس ضم سبعة مواد اهتمت بتنظيم مجلس الرئاسة والوزراء وتنظيم العلاقة بين الجمعية الوطنية ومجلس الوزراء ومجلس الرئاسة،اما الباب السادس فاشتمل على اربعة مواد تخص السلطة القضائية،والباب السابع ضم ثلاثة مواد اختصت بتشكيل المحكمة الخاصة برموز النظام السابق ،واحتوى الباب الثامن على ستة مواد فاختصت بحكومة اقليم كردستان وتنظيم عملها وعلاقتها مع السلطة الاتحادية ،اما الباب التاسع والاخير وضم اربعة مواد اهتمت بالضمانات الدستورية وصلاحية عقد الاتفاقات الدولية الملزمة.

واجه القانون المذكور جملة اعتراضات تتلخص في:(١٧)

١- منح الأقلية (كل ثلاث محافظات) حق النقض ضد الأكثرية في تبني الدستور المستقبلي للبلاد.

٢- توسيع إقليم كردستان العراق من ثلاث محافظات إلى ست محافظات.

٣- الصلاحيات الممنوحة للمحافظات واسعة إلى حدود تكاد تخفي معها أية سلطة مركزية في الدولة.

٤- منح منظمات المجتمع المدني حق العمل دون رقابة أو موافقة أو تنظيم سجل بالتعاون مع أي شخص أو مؤسسة أجنبية.

جرت انتخابات الجمعية الوطنية بتاريخ ٣١كانون الثاني ٢٠٠٥ واشترك فيها (١١٠) كيان وبلغ عدد الناخبين (١٤٢٢٢٩٠٠)مواطنا وعدد الذين صوتوا بالفعل(٨٤٥٣٦٨١) بنسبة٥٨% (١٨) .بعد انتهاء انتخابات الجمعية الوطنية تم تشكيل لجنة لكتابة الدستور ضمت اللجنة(٥٥)عضوا من مختلف الاحزاب التي شكلت الجمعية الوطنية،ثم اضيف اليهم خمسة عشر عضوا من مؤتمر اهل العراق (١٩)،وبعد مناقشات حادة واختلافا بين الاعضاء تم اكمال الصيغة النهائية للدستور وصدر القانون رقم(١١) لسنة ٢٠٠٥ وهو الخاص بالاستفتاء على الدستور ،جرى الاستفتاء على الدستور بتاريخ ١٥ تشرين الثاني ٢٠٠٥ حيث بلغ عدد "مجموع العراقيين الذين شاركوا في عملية التصويت على الدستور بلغ تسعة ملايين و٨٥٢ الفا و٢٩١ شخصا منهم سبعة ملايين و٧٤٢ ألفا و٧٩٦ قالوا نعم للدستور "٧٨,٥٩ في المئة" مقابل مليونين و١٠٩ آلاف و٤٩٥ قالوا لا للدستور "٢١,٤١ فيي المائة (٢٠).

تضمن دستور العراق لسنة ٢٠٠٥ والذ تم التصويت علية من قبل الشعب ستة ابواب ،اهتم الباب الاول بالمبادى الاساسية العامة اما الباب الثاني فشمل الحقوق والواجبات وفيه ثلاثة فصول اما الباب الثالث فتحدث عن السلطات الاتحادية وفيه اربعة فصول ،اما الباب الرابع فتحدث عن اختصاصات السلطة الاتحادية والباب الخامس تحدث عن سلطات الاقاليم وفيه اربعة فصول اما الباب السادس والاخير فتضمن الاحكام الختامية والانتقالية (٢١) .

بعد نجاح عملية الاستفتاء على الدستور رغم المشاكل التي واجهتها جرت انتخابات كانون الاول ٢٠٠٥ وكان عدد المرشحين فيها (٧٦٥٥)مرشحا متوزعين على(٣٠٧) كيان سياسي وحددت المفوظية (٦٢١٩)مركز انتخابي في جميع العراق(٢٢) ،ادلى ٧٦بالمائه من الناخبين باصواتهم حيث بلغ عدد الالناخبون المسجلون (١٥٥٦٨٧٠٢) وعدد الذين ادلوا باصواتهم(١١٨٨٨٩١١)(٢٣),

اجريت انتخابات عام ٢٠٠٥ بنجاح وتم تشكيل حكومة جديدة بعد اجتماع مجلس النواب وانتخابة لرئيس الجمهورية (جلال الطالباني) (٢٤) ،قام رئيس الجمهورية المنتخب من مجلس النواب بتكليف رئيس الكتلة الاكبر بتشكيل الحكومة ،وقد تعطل تشكيل الحكومة لوجود

احتلافات في تفسير بعض المواد حتى تم تكليف (نوري كامل المالكي)(٢٥) بتشكيل الحكومة الثالثة بعد عام ٢٠٠٣.

استمر عمل الحكومة بالرغم من الخلافات الكبيرة بين الكتل المشكلة لها فيما بينها وبين القوى المعارضة للحكومة ،حيث ان جميع الكتل ترغب بان تكون في الحكومة ومعارضة لها في نفس الوقت مما اثر كثيرا على اداء الحكومة في كافة الجوانب ،حتى جاء موعد انتخابات مجلس النواب في دورته الثالثة ،جرت الإنتخابات البرلمانيةالعراقية في ٧مارس ٢٠١٠ في ظروف سياسية مختلفة عن سابقتيها في بعض النقاط ومتشابهه معها في نقاط أخرى:

١-تعديل قانون الإنتخابات رقم ١٦ لعام ٢٠٠٥ فتم إلغاء الماده ١٥ من القانون السابق وتم تعديلها بحيث حددت نسبة المقاعد التعويضية للمكونات التالية(المسيحيون،الأيزيديون،والصابئه والشبك)وقد أثار تعديل هذه الماده استياءا من قبل هذه المكونات ورأت فيها انتقاصا جديد من حقوقها السياسية .

٢-من التعديلات التي حدثت في هذه الإنتخابات اعتبار كل محافظه وفقا لحدودها الإدارية الرسمية دائرة إنتخابية واحدة تختص بعدة مقاعد متناسبة بعدد السكان في المحافظة حسب آخر الإحصائيات المعتمدة للبطاقة التموينية

٣- تم استبدال الترشيح والتصويت بطريقة القائمة المغلقة ليتم التصويت والترشيح وفقا للقائمة المفتوحه .

٤-وجود خلافات شديده الحدة بين الحكومة المركزية في بغداد وبين الحكومة الإقليمية في إقليم كردستان العراق حول العديد من القوانين مثل قانون الغاز والنفط وحول بعض القضايا الهامة كثل تطبيق المادة ١٤٠ من الدستور والمتلعقة بكركوك وكذلك الخلاف حول ترسيم وتحديد المناطق المتنازع عليها .

أما النقاط التي تتشابه فيها هذه الإنتخابات مع الانتخابات السابقة فيمكن تلخيصها فيما

حالة العنف الشديد والحوادث الإرهابية التي سبقت إجراء هذه الإنتخابات .

ستمرارا لحالة الإنقسامات في التحالفات السياسية والتي سادت في اللإنتخابات السابقة انقسمت التحالفات وتبدلت خارطة التحالفات.

بلغ عدد المرشحين للانتخابات(٦٢٨١) مرشحا توزعوا على (١٢ ائتلافا و١٧٦ كيانا) كيان انتخابي وبلغ عدد الناخبين في عموم العراق(١٨٦٠٠٠٠٠ ناخب وعدد المصوتين الفعلي (١٢٠٠٠٠٠٠) واعلنت النتائج في ١٤ايار ٢٠١٠ (٢٦).

حدثت المشاكل بعد اعلان النتائج وحصول القائمة العراقية برئاسة اياد علاوي(٢٧) على واحد وتسعين صوتا مقابل تسعة وثمانون صوتا لقائمة دولة القانون بقيادة نوري المالكي واستمرت حتى قرر المالكي الائتلاف مع الائتلاف الوطني لتصبح عدد مقاعدهم ١٥٩ ،وليكلف رئيس الجمهورية رئيس الكتلة الاكبر والتي سميت بالتحالف الوطني بتشكيل الحكومة وبعد مناقشات طويلة كلف نوري المالكي بتشكيل الحكومة الرابعة منذ عام ٢٠٠٣ والثانية له.

الخاتمة

تشكل الانتخابات العراقية نقطة جذب واهتمام إعلامي كبيرين، على صعيد العراق والساحة الدولية، وخصوصا تلك القوى العالمية المعروفة والتي تراهن على نجاح العملية السياسية في العراق، وخاصة نجاح إجراء الانتخابات البرلمانية ، باعتبار أن هذه النتيجة ربما ستكون هي المبرر الوحيد المتبقي لما سوقته من أسباب عديدة لغزو العراق واحتلاله وتحطيم مؤسسات دولته التي تأسست منذ عام ١٩٢١ .

تبين لنا من خلال الدراسة مايلي

١- اول انتخابات جرت عام ١٩٢٥ وهي انتخابات المجلس التاسيس والذي يعتبر اول مجلس منختب في العراق الملكي .

٢- جرت عدة دورات انتخابية في العهد الملكيعددها ستة عشر مجلسا شهد اخمسة عشر منها حل مجالسها قبل اكمال دورتها الانتخابية وذلك للخلافات الكبيرة بين البلاط الملكي والمجلس المنتخب مما يضطر الملك الى حل المجلس والدعوة الى انتخابات جديدة.

٣- لم يشهد الحكم الجمهوري منذ عام ١٩٥٨-١٩٨٠ اي انتخابات تذكر اة اية ممارسة ديمقراطية لانشغال رؤساء الجمهوريات بتنظيم الوضع الداخلي ومواجهة التحديات الخارجية حسب ادعائاتهم وهي ادعاءات غير صحيحة والسبب هو تمسكهم بالحكم وعدم ايمانهم بالديمقراطية اساسا لخلفياتهم العسكرية.

٤- شهد العراق من عام ١٩٨٠ حتى عام ٢٠٠٣ اجراء انتخابات لانتخاب اعضاء للمجلس الوطني وهي (٥) دورات انتخابية ،ولكنها بالحقيقة انتخابات مزيفة حيث لم يسمح الحزب الحاكم بترشيح سوى من ينتمون لحزب البعث او روساء العشائر الموالين له فقط .

٥- جرت في العراق من العام ٢٠٠٥حتى ٢٠١٠ اربعة عمليات انتخابية ثلاثة منها لانتخاب مجالس للنواب والرابعة استفتاء على الدستور العراقي ،تفاوت المشاركون فيها والمرشحون ووصلت نسبة الانتخاب في بعضها الى ٧٦بالمائة من عدد الناخبين الكلي،وشهدت تلك الانتخابات اعمال عنف في بعضها ومعارضة من بعض فئات الشعب العراقي

الهوامش

١-تاسس النظام الملكي عام ١٩٢١ بعد ان استقر راي المحتل البريطاني على تعيين الامير فيصل بن الشريف حسين ملكا على العراق

٢-عبدالحسين شعبان، "الدستور ونظام الحكم"، ندوة احتلال العراق"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت٢٠٠٤، ص٥١٢-٥١٣.

٣-عبدالوهاب حميد رشيد،العراق المعاصر، دار المدى، دمشق،٢٠٠٤، ص٦٠.

٤- عبد الحسين شعبان ،مصدر سابق،ص٥١٦ .

٥- فايز عزيز اسعد، انحراف النظام البرلماني في العراق ، وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة الكتب الحديثة (٨٢)، بغداد١٩٧٥، ص٣٢-.٣٣

٦- المصدر السابق ،ص ١١٣ .

٧- عبدالرزاق الحسني، تاريخ الوزارات العراقية ، ج٥، مطبعة دار الكتب، بيروت١٩٧٤، ص١٥٣ .

٨- عبدالرزاق الحسني،تاريخ الوزرات العراقية، ج١٠، ص٣٢٣-.٣٥٠

٩-عبدالكريم قاسم : ولد عام ١٩١٤في محلة المهدية ببغداد،تخرج من الاعدادية عام ١٩٢٧ وعين معلما عام ١٩٣١ ، عام ١٩٣٢ التحق بالكلية العسكرية وتخرج عام ١٩٣٤،عام ١٩٤١ تخرج من كلية الاركان ،شارك في حرب ١٩٤٨،اشترك بتاسيس تنظيم الضباط الاحرار ساهم بثورة تموز ١٩٥٨ واصبح رئيسا للوزراء،توفي في ٨شبط ١٩٦٣ غلى اثر الانقلاب الذي قام به حزب البعث.

https://www.marefa.org/%D8%B9%D8%A8%D8%AF_%D8%A7%D9%

١٠-عبدالسلام محمد عارف : ولد في ٢١ اذار ١٩٢١ في بغداد الكرخ،تخرج من الاعدادية عام ١٩٣٨ والتحق بالكلية العسكرية وتخرج منها عام ١٩٤١،انظم عام ١٩٥٧ الى خلية الضباط الاحرار وكان له دور في ثورة تموز١٩٥٨،احيل الى المحكمة العسكرية وصدر الحكم باعدامه ولم يوقعه عبد الكريم قاسم،اختاره البعثيين ليكون رئيسا للجمهورية بعد انقلاب شباط ١٩٦٣.اصبح اول رئيس للجمهورية وثاني حاكم مدني في العراق،توفي اثر حادث اصطدام طائرته في ١٣ نيسان ١٩٦٦.

١١-عبدالرحمن محمد عارف: عشيرة جميلة ولد في الفلوجة عام ١٩١٦، خريج الكلية العسكرية وكلية الاركان ، ولقد شغل منصب الرئيس للفترة من ١٦ نيسان ١٩٦٦ إلى ١٧ تموز١٩٦٨،توفي قي ٢٤اب ٢٠٠٧ في عمان.

https://www.google.iq/search?q.

١٢-قام حزب البعث بانقلابه الثاني في ١٧تموز ١٩٦٨ واستطاع السيطرة على الحكم ،وبدء بش حملات اعتقال للمعارضين وواجه المعتقلون شتى انواع التعذيب .

١٣-http://wiki.dorar-aliraq.net/iraqilaws/law/3139.ht قاعدة التشريعات العراقية

١٤-مجلة الكاردينا مجلة ثقافية عامة،مقال صفاء صالح العمر ،١٧حزيران ٢٠١٤.

١٥- بيان المرجعية الدينية العليا حول الوضع السياسي في العراق.

١٦- بول بريمر مواليد ١٩٤١ ،هارتفورد، كونيتيكت، الولايات المتحدة ،خريج جامعة بيل – معهد الدراسات السياسية بباريس و جامعة هارفارد مدرسة هارفارد للاعمال عينه الرئيس الأمريكي جورج بوش رئيسا للإدارة المدنية للإشراف على إعادة إعمار العراق في ٦ مايو ٢٠٠٣ ، استمر بعملة لمدة عام كامل في العراق ،اصدر كتابا عن الفترة التي قضاها في العراق ، ويكيبيديا .

١٧- صباح المختار، تعقيب على ورقة "الدستور ونظام الحكم"، ندوة احتلال العراق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت٢٠٠٤، ص٥٦٢-٥٦٣.

١٨-طاهر خلف البكاء،انتخابات الجمعية الوطنية العراقية كانون الثاني ٢٠٠٥،بغداد،٢٠٠٥،ص٣٧-٣٨.

١٩- http://www.aljazeera.net/specialfiles/pages/dfcb101d-1cf5-45e3-817

٢٠-http://www.alwasatnews.com/news/500479.html

٢١- https://www.constituteproject.org/constitution/Iraq_2005.pdf?lang

٢٢- IMIE Final Report of the December 15, 2005, Iraq Council of Representatives Elections تقريرالبعثة الاممية لانتخابات مجلس النواب العراقي ١٥كانون الاول ٢٠٠٥،ص٢ .

٢٣- المصدر السابق ،ص٢٧.

٢٤- جلال الطالباني:ولد طالباني عام ١٩٣٣ قرب أربيل . هو ابن أحد شيوخ الطريقة القادرية بمحافظة كركوك شمال العراق، ويدعى الشيخ حسام الدين طالباني. انضم إلى الحزب الديمقراطي الكردستاني بزعامة الملا مصطفى البارزاني سنة ١٩٤٧، عندما كان عمره ١٤ عامًا ، بدأ مسيرته السياسية في بداية الخمسينيات كعضو مؤسس لاتحاد الطلبة في كردستان داخل

الحزب الديمقراطي الكردستاني، وترقى في صفوف الحزب بسرعة، حيث اختير عضوًا في اللجنة المركزية للحزب في سنة ١٩٥١م، أي بعد ٤ سنوات فقط من انضمامه إلى الحزب وكان عمره آنذاك ١٨ عامًا،التحق طالباني بكلية الحقوق سنة ١٩٥٣، وتخرج من كلية الحقوق من إحدى جامعات بغداد سنة ١٩٥٩، وفي سنة ١٩٦١، شارك في انتفاضة الأكراد ضد حكومة عبد الكريم قاسم. وبعد الانقلاب على قاسم قاد الطالباني الوفد الكردي للمحادثات مع رئيس الحكومة الجديد عبد السلام عارف سنة ١٩٦٣، وكان أول رئيس غير عربي للعراق وانتخب عام ٢٠٠٥ بعد الغزو الذي قادته الولايات المتحدة وأطاح بصدام حسين. وهو زعيم مخضرم شارك في مساعي الأكراد لتقرير مصيرهم،توفي بتاريخ ١٢ تشرين الثاني ٢٠١٧ بعد صراع مع المرض.

https://www.eremnews.com/news/arab-world/1013403

٢٥- نوري المالكي : رئيس الحكومة العراقية حاليا وزعيم حزب الدعوة، أقدم الأحزاب الشيعية بالعراق.ولد في مدينة طويريج عام ١٩٥٠ بمحافظة بابل وأكمل دراسته بجامعة بغداد وحصل على شهادة الماجستير في اللغة العربية وعمل موظفا في مديرية التربية بالحلة، في ١٩٨٠، أصدر الرئيس العراقي صدام حسين قرارا حظر بموجبه حزب الدعوة، فأصبح أعضاؤه مهددين بالإعدام، مما دفع المالكي وعدد من أعضاء الحزب إلى الفرار خارج البلاد بعد غزو العراق وسقوط نظام صدام في ٢٠٠٣، عاد المالكي للعراق حيث شغل منصب نائب رئيس "هيئة اجتثاث البعث" التي شكلها الحاكم الأميركي للعراق بول بريمر .

شغل العديد من المناصب منها رئاسة "اللجنة الأمنية" في الجمعية الوطنية العراقية، و"المتحدث الإعلامي" باسم الائتلاف العراقي الموحد، وأصبح رئيسا للحكومة العراقية في مايو/أيار ٢٠٠٦.

http://www.aljazeera.net/knowledgegate/newscoverage/2014/4/28/%D8%A7%D9%86%D8%AA%D.

٢٦https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%86%D8%AA%D8%AE%D8%A7.

٢٧ – اياد علاوي :ولد في الاعظمية في ٣١ايار ١٩٤٤،خريج كلية الطب جامعة بغداد، نتمي الدكتور أياد هاشم علاوي الى عائلة بغدادية عريقة واصول عربية أصيلة، امتهنت العمل

السياسي لأكثر من قرن، حيث تفردت شخصيته بعلاقات دولية (اقليمية وعالمية) وتأريخية متميزة، تمتد لعشرات السنين من العمل السياسي الفاعل، اهض الدكتاتورية منذ عام ١٩٧٠ وأسس لحركة وطنية لتحرير العراق وتعرض لعدة عمليات اغتيال كان أشهرها في عام ١٩٧٨ والتي كادت ان تودي بحياته حيث قضى في المشفى أكثر من عام ونصف.

وهو أول رئيس وزراء عراقي عام ٢٠٠٤.

http://www.ayad-allawi.com/%D8%B9%D

المعتقدات والعادات الشعبية في مواجهة حياة المدنية (مدينة الموصل أنموذجاً)

أ.م.د. علي احمد محمد العبيدي
جامعة الموصل/مركز دراسات الموصل

ملخص البحث:
تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على المعتقدات الشعبية التي توارثناها وأثرت في سلوكنا وتحمل سمات وملامح شخصياتنا،ويمكننا من خلالها تنمية روح المواطنة في الاجيال لمواجهة التحديات التي تتعرض لها هويتنا الثقافية.

Abstract
The imprtant of the research is to shed ligt on the popular beliefs that hare been in berited and influenced in our behavior and bearing the features of our personalities and through which can develop the citizenship in the generation to meet tha challanges of our cultural society.

مدخل :

تعد العادات والتقاليد من النظم الاجتماعية التي وضعها المجتمع وارتضاها معياراً من معايير السلوك لأفراده واكتسبت أهميتها من استمراريتها، ومن ثم أصبحت من المجالات التي تسهم في التربية الشعبية،وعن طريقها تتم تربية الشخصية الوطنية التي تتميز عن غيرها من الشخصيات في المجتمعات الأخرى[1].

وتعرف المعتقدات الشعبية بأنها تلك الأفكار والمعتقدات والمعارف المتراكمة في أذهان الناس عن حياتهم والبيئة المحيطة بهم وعلاقاتهم ببعضهم البعض والتي تشكل الإطار المرجعي

لكل مظاهر سلوكهم، والمعتقدات بهذا المفهوم لا يقصد بها المعتقدات الدينية السماوية، إنما معتقدات نبعت من الناس،وإن كان بعضها في الأصل معتقدات دينية إسلامية أو مسيحية أو غير ذلك ثم تحولت في صدور الناس الى أشكال أخرى جديدة بفعل التراث القديم الكامن على مدى الأجيال، فلم تعد بذلك معتقدات دينية(٢).

وقبل الحديث عن التعليم يجب الحديث عن كيفية ممارسة التراث في الحياة اليومية، وبالتالي لا يتحمل التعليم وحده مسؤولية غياب التراث، وأوضح أنه لا بد من تحديد مفهوم التراث، وتحديد مسؤوليتنا كمواطنين تجاه هذا التراث، وبعدها يتم الحديث عما يستوعبه التعليم من التراث.

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على المعتقدات الشعبية التي توارثناها وأثرت في سلوكنا وتحمل سمات وملامح شخصياتنا.

إن التراث الثقافي غير المادي هو تراث حي بالأساس بمختلف جوانبه الروحية المحركة للأفكار والتي تتداولها الأجيال حتى وصلت إلينا ونسعى للحفاظ عليها بوصفها جزءا من المكون الانتمائي لهويتنا وتنوعنا الثقافي، وانطلاقاً من أهمية صون التراث الثقافي اللامادي، فإن العراق وقع على الاتفاقية الخاصة بحماية التراث الثقافي العراقي اللامادي وذلك في عام ٢٠٠٦ كدولة طرف في الاتفاقية وهو تأكيد قوي على إيمانه بأهمية التراث الثقافي بوصفه بوتقة للتنوع وعاملاً يضمن التنمية المستدامة(٣).

ويكاد الحديث عن تراث نقي أن يكون من المستحيل في أي مكان في العالم، ويجدر الانتباه إلى شيء مهم، أنه لا يمكن فرض التراث على جيل إلا إذا تحول هذا التراث إلى حاجة اجتماعية، وبالتالي لا يصح الحديث عن التراث من باب الحنين فقط. وإنما يكون لزاما علينا تحويل هذا الموروث الى مادة محببة للأفراد أو الترويج له سياحيا وإعلاميا. وكيفية إعداده ليصبح حاجة يومية للفرد والمجتمع، من دون أن يتحول إلى حالة غزلية نتغزل به من حين لآخر أو نقف على عتباته كلما دعت الحاجة لذلك في المؤتمرات أو المنتديات والملتقيات.

وقد شغلت المعتقدات الشعبية حيزاً واسعاً من حياة الإنسان على صعيد مأكله ومشربه وصحته وتفكيره وثقافته بكل إيجابياتها وسلبياتها فهو معذور لأنه ابن بيئته بكل مكوناتها الأيديولوجية والمعرفية، وإن كانت هذه المعتقدات تفتقر إلى العقل والعلم، إلا أن الإنسان

استطاع توظيف هذه المعتقدات في التربية وتهذيب السلوك الإنساني وتعزيز قيم التجارب الحياتية[٤].

وتكمن أهمية هذه الدراسة، بأن المعتقدات الشعبية تنتقل من جيل لأخر في أغلب الأحيان، سواء أكانت عن وعي وإدراك أم عن طريق الأم والتي تعد العامل الأساس المشارك في العملية التربوية الفعلية في حياة الجماعة والأفراد، فهي وسيلة إتصال بين هذه الأجيال، وتلقنهم هذه المعتقدات منذ نعومة أظفارهم عن طريق إصدار علامات تحذيرية وأحيانا توجيهية ترغب طفلها أو ترهبه في أحيان كثيرة.

ويعتقد الباحثون في هذا المجال صلاحية اشكال التراث الشعبي بتنوعها وجاذبيتها كأداة فاعلة لتثقيف الطفل والترفيه عنه بجانب قدرة هذه الاشكال على منافسة الانتاج السائد غير الاصيل من وسائط الثقافة المختلفة وقابليتها للتطبيق بوسائل الاتصال الحديثة كالمطبوعات والصور والملصقات والتلفزيون والالعاب الالكترونية والكومبيوتر، وتأتي الاشكال الحكائية الشعبية والاخبار والسير الشعبية في مقدمة المرويات التي نسجها الخيال الشعبي وتداولها الناس جيلاً بعد جيل مضيفين اليها ومحورين فيها، وكذلك المعتقدات الشعبية التي تناقلتها الأجيال وترسخت في أذهانهم حتى باتت معتقدا شعبيا له ماله وعليه ما عليه[٥].

اشتغلت الدراسة على المعتقدات التي سمعها الباحث من افواه الناس في مدينة الموصل والتي كانت تمثل طريقة تفكيرهم وعقليتهم فيما مضى من الزمان.

ولأن الإهتمام بالموروث الثقافي يتطلب توعية، فإن من الأهمية بمكان أن تعنى وزارة التربية في مناهجها بموضوعة أهمية الموروث الثقافي وتربية الجيل الجديد على ضرورة الحفاظ عليه. ونظرا لأهمية الموروث الثقافي، فقد أخذت جامعة الموصل على عاتقها هذه الأهمية، فأسست لمركز بحثي هو (مركز دراسات الموصل) وهو مركز متخصص بالبحوث والدراسات الأكاديمية التي تعنى بدراسة التراث الثقافي والتاريخ والتوثيق لمدينة الموصل. وقامت بإنشاء متحف التراث الشعبي، وقد ضمّ هذا المتحف وحفظ الكثير من موروثاتنا الشعبية الخاصة بمدينة الموصل وماجاورها من أقضية ونواحي.

ويرى الباحث بأن هناك مجموعة من المعتقدات الشعبية الشائعة في مدينة الموصل والتي قد اعتقدت بها الامهات في تنشئة الأبناء والتي تدور حولها هذه الدراسة.

ويمكننا القول كما يرى محمد الجوهري بأن" المعتقدات الشعبية إرث مشترك بين كل الناس في كل مجتمع وفي كل عصر، ريفيين أم حضريين أم بدواً، أميين أم متعلمين، أغنياء أم فقراء...إلخ. وتعلمنا بحوث علم الفولكلور أن أكثر العناصر الاعتقادية الشعبية انتشاراً سواء في الماضي والحاضر، في العالم القديم والجديد، وعند الشعوب البدائية والمتقدمة هي: أساليب التنبؤ بالمستقبل ومحاولة استطلاع الغيب (الكهانة، والتنبؤ، التفاؤل والتشاؤم...إلخ).وتبلغ هذه العمومية وسعة الانتشار مدى بعيداً يجعل الباحثين يصفون كثيراً من المعتقدات الشعبية بأنها لا تاريخية، بمعنى أنها لا تنتسب إلى مرحلة تاريخية معينة، أو أنها من صنع فرد بعينه، على نحو ما ننظر إلى بعض منتجات الفن الشعبي التي توصف بهذه السمة أيضاً"[٦].

وقبل الولوج الى متن البحث علينا أن نسأل أولا: هل المعتقدات الشعبية حاضرة وسارية المفعول لحد الآن؟ بمعنى آخر هل المعتقدات الشعبية اليوم حاضرة كذاكرة وسلوك في حياتنا اليومية؟ وما علاقة المعتقد الشعبي بالحاضر؟ وما هو موقف المتلقي من دلالة المعتقد الشعبي أو توجيهه، وهل يجب أن يتفاعل معه الآن، أم أنه مات في بيئته؟

لقد لجأ الوعي الجمعي الى معتقدات يعتقد بأنها تجنح أو تفضي الى المعنى الخرافي أو الاسطوري، وذلك لترسيخ المعنى الاجتماعي أو التربوي على حد سواء، من خلال بثه لهذه الأفكار والتي يعتقد بأنها ترسخ لقيم ثابتة في مجتمعه.

إن الباحث في موضوع المعتقدات الشعبية يرى نفسه أمام عدة ابواب وتشعبات واسعة في هذا الفرع من المعارف الشعبية والتي تنقسم الى عدة فروع أساسية مثل (الكون، والكائنات فوق الطبيعية، والانسان، والحيوانات، والروح، والنباتات، والطب الشعبي.....الخ) وقد يتفرع كل فرع منها الى عدّة فروع اخرى أو موضوعات رئيسة أو فرعية.

ومن الملاحظ أن هذه المعتقدات في غالبها تتجه في مسارها إلى الصغار كما تتجه إلى النساء, وأنها تعتمد في سبيل ترسيخها على الحقائق والمفاهيم الشرعية التي هي قوام تكوينهم النفسي والعقلي والاجتماعي, كما أنها قد تكون ذات طابع تربوي توجيهي ومقاصد أخلاقية وتهذيبية, كان الكبار يخترعون هذه المعتقدات اختراعاً ليزرعوا في نفوس الناشئة الفضائل والقيم النبيلة إلى جانب الأهداف السلوكية, والاجتماعية الأخرى.

ويمكننا القول بأن المعتقدات الشعبية في أصلها عبارة عن مفاهيم لقيم إيمانية متجذرة في اللاشعور، وتبقى تمارس سلطتها على الأفراد على الرغم من التطور الهائل والتحولات المتقدمة في مجال العلم والمعرفة. كما أنها أصبحت هاجسا يشغل بال الناس فيشعرهم بالتفاؤل والفرح حينا والخوف والتشاؤم حينا آخر. وقد تؤثر الكثير من هذه المعتقدات الشعبية على سلوك العديد من الأفراد نتيجة إيمانهم بها ومنهم من يدافع عنها ويعتبرها حقيقة لا تقبل الشك، ويضرب لذلك الكثير من السير والحوادث التي تؤكد صحة اعتقاده حيث يصبح هذا الاعتقاد بمثابة الإطار الذي يجمع مختلف الشرائح الاجتماعية التي تعيد إنتاج وبث هذه المعتقدات من جديد. أما من ناحية الصياغة اللفظية، فإن معظم هذه المعتقدات قد صيغت في قوالب شرطية صارمة أكسبهاشيئاً من الهيبة, وتدفع بسامعها إلى حدود الاقتناع والتصديق.

الجانب التطبيقي: الدراسة الميدانية

إن الكثير من المعتقدات الشعبية مازالت حاضرة بقوة في ذاكرة الناس ولايمكن تجاهلها أو التقليل من أهميتها فهي تعبر عن ثقافة المجتمع وتطوره التاريخي والحضاري وهي تستحق منا الدراسة الدقيقة ومحاولة الولوج إليها، فالكثير منها نتاج تجربة طويلة وهي بمجملها تعبر عن المخزون الثقافي الشعبي،وتدعونا الى محاولة جمعها ودراستها وفهم أبعادها ما دامت تفرض نفسها في الكثير من المناسبات وتفرض حضورها في مختلف جوانب حياتنا.وكثير من هذه المعتقدات قد تضحك سامعها أو قارئها، لأنها تبدو خرافية لكنها في جوهرها تؤدي وظيفة تعليمية وتقويم للسلوك الجيد وعلاج نفسي وروحي لتنشئة جيل يحمل قواعد أخلاقية تدخل في سلوكه اليومي. والغالب من المعتقدات الشعبية الموصلية قد علمتنا وغرست بداخلنا كلمتين هما(عيب وحرام). فكل كلمة قالها لنا أجدادنا فيها حكمة وغايتها تربوية وتعليمية، وتنصبُ أغراضها في جانبيّ (الإغراء والتحذير)، وتخلُصُ الى التعليم على آداب خاصة.

نماذج تطبيقية:

_ **لا تخلي الأولاد يلعبون بالعجين حتى لا اطيغ البركي(البركة)**. نجد أن فيه تأكيد على احترام النعمة وعدم السماح للأطفال باللعب بها خشية أن تفقد قيمتها(النعمة).

_ **الذي يشبك ايدينو (يديه) يجيب الغضب علينو**. فيه علامة أيقونية، ويشكل هذا الخطاب صورة أيقونية تتضمن إشارة الى مفهوم يتعلق بالجانب الدلالي. إذ تشكل هذه الصورة (شبك

اليدين) أن هذه الشخصية مأزومة أو تعاني من الانشغال، ومن ثم، فإن المعتقد الشعبي يقدم توجيهاً بالانصراف عن هذا الفعل أو تركه لأنه دال سلبي.

_ **لايقف الولد قدام(أمام) التنوغ(التنور) حتى لا تقع الأرغفة.** هذا المعتقد فيه توجيهان: الاول أنه قد يتعرض الأولاد للأذى أثناء وقوفهم أمام التنور، والثاني أنه قد يعبث بالنعمة فتفقد، خوفاً من زوالها.

_**لا تأكل مما قطعه غيرك بأسنانه لئلا تتباغضا.** نجد في هذا المعتقد الشعبي توجيها تربويا وفيه بعدٌ تهذيبي للأولاد والكبار على حد سواء، كما أن لهذا الفعل توجيه ديني لأنه فعل منهي عنه في التوجيه الديني.

_ **إذا أهدوك مطعوماً في صحن فلا ترجع الصحن فارغاً بل ضع فيه ولو قطعة خبز** . فيه تعليم لكي ترد لمن أهداك طعاماً، أن تتعامل معه بالمثل وتهدي له انت ايضا طعاما ولا ترد صحنه فارغاً. كما أن فيه دعوة للمحبة والتواصل الاجتماعي بين أبناء المجتمع ووسيلة للتواصل فيما بينهم.

_ **اللي يعلك بالليل يعلك لحم الميتين (الموتى)** . قد تكون العلكة بالليل تفضي الى الغيبة ، وهو عمل أو فعل مستهجن وليس له معنى، وشبه العلكة بلحم الميت دلالة على ذم هذا الفعل من قبل الوعي الجمعي.

_ **لا يترك باب الدولاب أو (الصندليي) كيلا تنفتح أفواه الناس على أصحاب الدار**.فيه نهي حرفيٌعن عدم ترك باب الدولاب مفتوحا، لأنه يحوي في داخله حاجيات الإنسان الشخصية، ففيه دليل وتعليم في الحفاظ على الخصوصية، وعدم عرضها على الناس ، لئلا تتعرض لمشاكل اجتماعية، فالأمور الخاصة أو الشخصية يجب أن تكون محروزة أو محضية.

_ **النظر في المرآة ليلاً يسبب الجنون** . إن الليل فيه سكون وثبات وسكينة ، وليس مجال للحركة والجمال والنظر الى المرآة، وللنظر الى المرآة ليلاً فيه أكثر من دلالة.

١- الدلالة النرجسية، والتي تفضي في النهاية الى حب الذات.

٢_ نوع من الشعور بالوحدة والعزلة، فيكون التواصل مع المرآة أكثر من التواصل مع الأشخاص.

٣_ النظر الى الصورة في المرآة قد يوحي بأن الشخص مختل وليس إنسان سوي ، لأن المرآة هي أداة لتأدية وظيفة معينة وهي إصلاح النفس أو البدن، كما أنها لا تعكس الصورة الحقيقية للإنسان، وهي أداة انعكاسية لا حالة وجودية للإنسان.

_ **لا تنزل عل الشط بالليل لأن الشط يقول جوعان... جوعان.** ليس النهي عن النزول الى الشط ليلاً بمعناه الحرفي أن الشط بالفعل جوعان.. وإنما النهي عن النزول ليلاً خوفا على الشخص من الغرق، فإن غرق في النهر ليلاً ربما لم يره أحد لينقذه من الغرق، وغاية المعتقد الشعبي هنا النصح والإرشاد، وجاءت أنسنة الشط ووصفه بالجوع لإخافة الأولاد ونهيهم عن النزول الى الشط ليلاً.

_ **لا تمشط بالليل لئلا تقع شعغاية (شعرة) السعادي (السعادة).** في هذا المعتقد الشعبي حث على عدم التمشيط في الليل وهذا جانب تعليمي ،لان الليل وقت النوم للأطفال وليس للتسلية، وعندما يسمع الطفل بأن شعغاية السعادة سوف تذهب، فإنه لامحالة سيستجيب من فوره لهذه النصيحة .

_ **ظهور نقاط صغيرة على الاظافر دليل على أن الشخص كذاب.** في هذا المعتقد الشعبي دليل نهي للأطفال على عدم الكذب، فلو ظهرت له هذه النقاط السوداء دلت على أنه كذّاب، لذا فإنه كلما يتحدث سيطيل النظر الى أظافره ويسعى الى عدم الكذب أثناء حديثه، لئلا تظهر له تلك النقاط السوداء، فتكشف كذبه، وأن كذبه مهما خفي لابد أن يفتضح، وما ظهور العلامات السوداء إلا لأنها بارزة ومرئية(علامة مرئية)، وهذا خطاب توجيهي تربوي ويحمل بعداً ثقافياً.

_ **الذي يحكي حكيي (قصة) في النهار يشتعل لبيسو.** فيه تعليم بأن قص الحكايات لا يكون إلا في الليل، وتحذير لمن يقصها في النهار بأن لباسه سيحترق، وحرق اللباس يعني إظهار العورة، فإذا قصها في النهار ولم يجد من يصغي له، فكأنما يحرق نفسه، لأنه لم يجد من يصغي له فيكون قد كشف عورته أمام الناس، لأنهم منشغلون بالعمل أثناء النهار، فتكون استجابتهم للحكي صفراً. والحكايات لا تحكى إلا ليلاً لأنه وقت المسامرة.

_ **في دفن الميت يجب على المشيعين أن يذهبوا من طريق ثم يعودوا بعد الدفن من طريق آخر** .في هذا المعتقد الشعبي تعليم وتعلّم بأن لا ترجع من الموت الى الموت، بل تعود من

الموت الى الحياة، والحياة تتمثل بأن تخالف طريق الذهاب فتعود من طريق آخر لتعود الى الحياة.

_ **لا يدخل مريض على مريض** .فيه تعلّم وجانب وقائي بعدم الدخول على المريض خوفاً من انتقال المرض أو العدوى.لأن الانسان بالضرورة يعد كائناً تراثاً ويحمل على عاتقه تجاربه السابقة بالحياة، فقد تعلّم من سلفه كيفية الحفاظ على صحته وحياته وتراثه، لذا فإنه لا يستطيع منه فكاكاً، وعليه أن يتعامل معه بوعي لأنه مكوّن أساس من مكونات الحفاظ على الهوية.

_**من تشرب المي لا تشفط شفط بعدين تطرد الملائكة.** في هذا المعتقد نعلم الطفل آداب الطعام والشراب والحفاظ على النعمة، فعندما يقال له بأن الملائكة ستُطرد سيترك من فوره عملية الشفط وهكذا تربينا وتعلمنا على هذه الآداب الخاصة(لا اطلع صوت عندما تأكل أو تشرب ولا تأكل كثيراً).

_ **من ثِم لثم اتموت الأم.** نجد في هذا المعتقد الشعبي تخويف وتعليم للأطفال بعدم الأكل والشرب من مصدر واحد وقد دفعهم حرصهم على قواعد الصحة العامة وتجنب الوقوع في عدوى الأمراض بسبب انتقال الشرب من فم لفم، وعند نهي الطفل وتخويفه بأن امه ستموت إن فعل ذلك سينتهي من فوره ويترك هذه العادة المنهي عنها.

_ **إذا تثاوبت حط إيدك على ثمك حتى لا يدخل الشيطان.** لقد حاولوا من هذا المعتقد أن يرسخوا لقواعد اجتماعية وأخلاقية، وفيه تأكيد على نمو الذوق السليم ومراعاة الجالسين. فقاموا بتخويف الطفل إن فعل ذلك فإنه سيدخل الشيطان في داخله.

_ **تقليم الأظافر بعد المغرب حرام.** لعل السبب في ذلك يرجع الى قلّة الإنارة في ذلك الوقت، وخشيتهم أن يتساقط نثار الأظافر فوق الطعام. إلا أن العصر الحديث قد دعم هذا المعتقد الشعبي، فقال: إن تقليم الأظافر ليلاً يؤدي الى نقص الكالسيوم في الجسم.

_ **حـــك اليديـــن:** يعتقد الكثير من الناس بأن حكة اليدين أنها ستجلب له نقوداً، وقد يتحقق هذا صدفة، مما يزيد الاعتقاد رسوخاً، وأغلب الظن أن المعتقد الشعبي كان يوجهنا توجيهاً تربوياً مفاده بأن استحصال النقود لا يأتي إلا من تعب اليدين وعرق الجبين.

_ **وقوف اللقمة في البلعوم:** يعني في المعتقد الشعبي بأن أحد المقربين منك أو شخصاً عزيزاً عليك ربما يكون جائعاً، ولذلك لا تدخل اللقمة الى البلعوم بسهولة ويسر. والذي يبدو لي بأن

التوجيه التربوي من هذا المعتقد الشعبي قد انحسر بأنك إن ذكرت عزيزاً عليك في داخلك أو جهراً، فإن لسان المزمار قد غير اتجاهه، مما أحدث صعوبة في بلع اللقمة، وهذا المعتقد يوجهنا بالتالي الى الدعوة للمحبة والإيثار على النفس.

_ **الخفاش:** إن المعتقد الشعبي يقول: بأن الخفاش إذا التصق بوجه أحد يكون من الصعوبة انتزاعه إلا بمرآة من الذهب، وحين يرى الخفاش نفسه فيهافانه يتخلى عن الوجه. في حقيقة الأمر أن هذا المعتقد الشعبي أرادت الأمهات منه تخويف أطفالهن من الخروج من البيت وقت ظهور الخفاش، لذا كان عليهن تخويف أطفالهن وتحذيرهم من الخفاش، كونهم كانوا لا يملكون المرآة الذهبية لإنتزاعه.

ويجب معرفة أن أكثر هذه المعتقدات الشعبية قد تركت في وقتنا الحاضر، ولم يعد أحد يعتقد بأكثرها وبقي القليل منها متداولا الآن. ولعلّ سبب رفض الناس لكثير من هذه المعتقدات الشعبية هو انتشار المدارس والثقافة والعلم بين مختلف طبقات المجتمع. حيث أننا نسعى من خلال هذا الملتقى الى المحاولة والسعي الى الإفادة من تراثنا وإدخاله في المناهج الدراسية، فالتراث الثقافي غير المادي بكل صوره، هو تعليم وتعلّم ووسيلة للاتصال بين أفراد المجتمع، لذلك ستقف سنوات الطفولة التي عاشها الإنسان وتربى عليها حجر الأساس في تكوين شخصية الفرد، وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي يكتسب فيها الفرد اتجاهاته وعاداته ومعتقداته وتعليمه، وفيها يكون مرناً وقابلا للتعليم والتعلم، لذا انصب اهتمام المجتمع الموصلي الى تعليم أبنائهم منذ نعومة أظفارهم هذه العادات والقيم الاجتماعية، وقد لعبت دورا مهما في تكوين شخصيتهم من عدة جوانب منها: الاجتماعي والعقلي واللغوي، وإذا ما تم بناؤه بصورة صحيحة وسليمة سينتج عنها شخص مثالي، يمكنه مواجهة صعوبات وتحديات الحياة بكل ثبات، مستعيناً بالقيم التي تعلّمها من موروثه الثقافي الشعبي. ويمكن القول مما سبق بأن المعتقد الشعبي هو موروث ثقافي يقوم على التصديق الجازم واليقين الحاسم في شيء ما، بغظ النظر عن مدى منطقية ذلك الشيء أو عقلانيته، ويترسخ المعتقد الشعبي في وعي الناس نتيجة تقادمه الزمني ومروره عبر الأجيال، حيث أصبح يشكل سلطة قوية على فكر الأفراد وسلوكهم، وكامن في صدور الناس غير أنه يتجلى في الممارسات والطقوس الاجتماعية المتنوعة.

هوامش البحث

(١) دراسة لبعض القيم الأخلاقية والسياسية في قصص صحافة لأطفال: احمد مختار مكي، رسالة ماجستير ،جامعة أسيوط، ١٩٩٠،ص ١٠ ، ١١

(٢) التراث الشعبي وعلاقته بالتنمية في البلاد النامية(دراسة تطبيقية عن المجتمع اليمني):حمود العوادي،القاهرة عالم الكتب،١٩٨٠،ص ١٣٠

(٣) دراسات في علم الفولكلور: محمد الجوهري وآخرون،القاهرة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية الاجتماعية، ١٩٩٨ ، ص ٣٧

(٤) المعتقدات الشعبية ودورها في التربية والتهذيب.http: //www. jamahir.alwehda

(٥) التراث والتعليم العلاقة المحلوم بها/ شهيرة أحمد. http://www.alittihad.hgjvhe

(٦) الدراسة العلمية للمعتقدات الشعبية: محمد الجوهري، دار الكتاب للتوزيع، القاهرة،، ١٩٧٨،ص ١٣٠

الوسائل الإعلامية المعاصرة ودورها في التربية المدرسية

أ.م.د. عذراء أسماعيل زيدان
جامعة بغداد /مركز دراسات المرأة

الملخص:-

التربية الإعلامية ذات أثر ملموس في صناعة التغيير المنشود في الرؤى والمفاهيم والتطبيقات التربوية المدرسية. وقليل من المدارس تهتم بتقديم خدمات التربية الإعلامية على الصعيد المدرسي رغم الأهمية القصوى لها في تشكيل الذات أو إعادة تشكيلها. ويتميز العصر الحاضر بكثافة العناصر الثقافية وسرعة تفاقمها وانتشارها وتداخلها وشدة تأثيرها إلى درجة لا يمكن معها مجاراتها ومتابعتها، إلا إن التربية الإعلامية يمكنها أن تساعد المربين على ضبط هذه التأثيرات وترشيدها وبلورتها في إطار يخدم الأهداف المنشودة.

ومن أبرز القضايا المعاصرة التي تعنى بها التربية الإعلامية تثقيف الناشئة بسبل فهم الأمور وتقديرها، وسبل التعايش مع الآخرين، واستيعاب مقتضيات العصر الحديث، وآليات التفاعل مع العولمة، وتعبئة الشباب لمواجهة الأحداث الجارية الطارئة وغير الطارئة، وتمكينهم من المهارت التي تعينهم على المواجهة عوضاً عن الخوف والاستسلام أو الانعزال والرفض أو التبرير، أو إسقاط المشكلات علي الغير، كما تعنى التربية الإعلامية بمساعدة الطلاب على فهم حقوقهم وواجباتهم، وتقدير قيم الشورى، والإخلاص، وحب الوطن، والانتماء الصحيح، واحترام الآخر، والحرية العادلة، ومواجهة الشائعات والتضليل، ومحاربة الإنحرافات الفكرية والمنحرفين وفق الطرق المناسبة لذلك.

وتوفر التربية الإعلامية مساحة كبيرة من الفرص المواتية لمعالجة المشكلات النفسية والثقافية والاجتماعية التي يعاني منها الطلاب في المدرسة كمشكلة الأمية الحضارية، والأمية التكنولوجية، والأمية السياسية، علاوة على التوترات التي تنشأ بفعل الاتصال مع الآخرين، وعدم الألفة، والتحيزية والاستغراق في المحلية وغيرها.

وتلعب التربية الإعلامية دوراً بارزاً في إكساب الطلاب الثقافة الاجتماعية النقية، وامتلاكهم مهارات النقد والتقويم والتحليل وحل المشكلات والربط بين الأشياء وبين المتغيرات، والمهارات

التركيبية، ومهارات الحديث والقراءة والكتابة والمهارات الاجتماعية والثقافية التي تساعدهم على الاتصال الفعال، وتمكنهم من استيعاب الخصوصيات الثقافية في علاقتها مع العموميات والمتغيرات الثقافية الأخرى.

وإلى جانب ذلك، فإن التربية الإعلامية تساعد على تكوين نموذج القدوة الحسنة لدى الطلاب في المدرسة، وامتلاك الطلاب مهارات الخطابة والعرض والحوار وحسن تقدير الإنجازات، والتحمل والصبر، وتعزيز مفاهيم اجتماعية وصحية بالغة الأهمية لديهم. كما إن التربية الإعلامية يمكن تقديمها بصورة وألوان شتى، وتستخدم فيها وسائط عديدة كالمعلمين والمناهج الدراسية، والإذاعة والصحافة المدرسية، والأنشطة اللاصفية والمعارض المدرسية، والحفلات والمهرجانات والمناسبات التي تقيمها المدارس سنوياً أو فصلياً أو حسب المقتضيات التي تقوم من أجلها، إلى جانب الفنون المدرسية على اختلافها وذلك بغية إعداد الطالب لكي يكون عضواً فاعلاً في مجتمعه يملك اتجاهات إيجابية نحو الناس ونحو الأشياء ونحو العمل ونحو الإنتاج، ومشاركاً فاعلاً في علاج مشكلات بيئته ومجتمعه، وقادراً على تحقيق شروط المواطنة السليمة في تصرفاته وسلوكياته برمتها.

أما مشكلة البحث هي (ما الدور الوسائل الإعلامية المعاصرة في التربية المدرسية ؟

واهداف المشكلة : تحديد أوجه المقاربة والمفارقة بين التربية والإعلام من خلال تحليل دور كل منهما في المجتمع الحديث.

ب – إلقاء مزيد من الضوء على التربية الإعلامية من حيث أهدافها وأسسها ومجالاتها ووسائلها.

وتنقسم محاور البحث الى: أولها يحدد الإطار العام للبحث، وثانيها يتناول دور المؤسسات الإعلامية والتربوية في المجتمع المعاصر، وثالثها يناقش التربية الإعلامية ودور المدرسة فيه أما التوصيات دعوة المؤسسات التعليمية إلى التوظيف الأمثل لإمكانات مؤسسات الاعلام ووسائل الاتصال الجماهيرية في خدمة العملية التربوية التعليمية.

٢ – دعوة الإعلاميين والتربويين إلى التنسيق بين قطاع التربية وقطاع الإعلام في تخطيط المحتوى التربوي الذي يمكن تقديمه للطلبة.

٣ – دعوة مؤسسات الإعلام إلى تقويم المواد الإعلامية التي تستهدف الطلبة بصفة دورية في ضوء المعايير الإعلامية والتربوية والنفسية.

المبحث الاول

مشكلة البحث:-

تشهد معظم المجتمعات اليوم تنافساً مكشوفاً أو مستتراً، معلناً أو خفياً، بين النظامين التربوي والإعلامي، ونتج عن هذا التنافس ميلاد تناقضات خطيرة في عقل الفرد وطرق تفكيره. فالنظام التربوي يقوم على قيم النظام المتمثلة في المحتوى الدراسي المنضبط، وعلى قيم التنافس في التحصيل والانجاز المتمثلة في التعلم الذاتي وتفريد التعليم، بينما يستند النظام الإعلامي إلى الاتصال الجماهيري الذي يهتم بالجديد دون التأمل في محتواه، وبالموضوعات المتنوعة دون التركيز على تخصص بعينه، وتقديم البرامج الترفيهية الممتعة التي يسهل فهمها بغض النظر عن ركاكة الأساليب أو تفاهة المفردات اللغوية، وهذا يظهر التناقض بين النظامين التربوي والإعلامي.

وترتب على هذا التناقض لون من التصادم في العلاقة القائمة بين المؤسسات التربوية والإعلامية. وظهور تباين واضح بين الثقافة المدرسية التي تعتمد على المعرفة ذات الطابع الأكاديمي ، وبين الثقافة الإعلامية التي تروجها وسائل الإعلام ذات الطابع الترويحي المستند إلى الإثارة والدعاية.

ورغم التباين الثقافي الذي توفره المؤسسات التربوية والإعلامية، ورغم التناقض في أهدافهما وغاياتهما ووسائلهما وأساليبهما، إلا أنه توجد مجالات من التجانس والتشابه بين المؤسستين التربوية والإعلامية. فكلاهما عملية إتصال، وكلاهما يسهم في التنشئة الاجتماعية للفرد الذي يقضي فترة طويلة من حياته مشاهداً لوسائل الإعلام أو متعلماً داخل صفوف المدرسة.

بل إن نصيب الجيل الحالي من تأثيرات وسائل الإعلام الجماهيرية في تكوين ثقافته، وتحديد أنماط سلوكه، وإكسابه المفاهيم والقيم والعادات والاتجاهات، قد تزايد كثيراً في ظل تقدم تقنية الاتصالات والمعلومات، وازدحام الفضاء بالأقمار الصناعية التي تبث برامجها طوال الليل

والنهار. وهذا يتطلب تجاوز القطيعة القائمة بين التربويين والإعلاميين، والتعاون في توظيف وسائل الإعلام في خدمة أغراض تربوية محددة، وتوظيف التربية في تفعيل الرسائل الإعلامية.
ومع التطورات التقنية الحديثة تحول موقف المؤسسة التربوية من تقنية الاتصال والمؤسسات الاعلامية، وأصبحت وسائل الإعلام وتقنية المعلومات تستخدم في صلب العملية التربوية، واستخدام المعلم الوسائط المتعددة وشبكة المعلومات الدولية في إعداد الخبرات التعليمية وتوصيلها للطلاب، وأصبح التعليم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، والجامعة الافتراضية، والمواقع التعليمية مجالات مهمة تعتمد عليها المؤسسة التعليمية (أحمد، ٢٠٠١).
إن مشكلة التربية مع الإعلام لا تكمن في تأثير وسائله على النشء بقدر ما ترتبط بكيفية تعامل النشء مع ما تبثه وسائل الإعلام. وهنا يأتي دور التربية الإعلامية في إكساب الطلاب القدرة على الاختيار والنقد، واكسابهم مهارة الفرز والانتقاء الحسن، لما يؤدي إلى نموهم نمواً متزناً متكاملاً في جميع جوانب شخصياتهم وتأتي مشكلة التي يركز البحث عليها في السؤال الرئيس التالي:
ما الدور الوسائل الإعلامية المعاصرة في التربية المدرسية ؟
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية تتناولها الورقة البحثية بالطرح والمناقشة وهي:

١ – ما وظيفة الإعلام في المجتمع المعاصر؟
٢ – ما وظيفة التربية في المجتمع المعاصر؟
٣ – ما أهداف التربية الإعلامية وميادينها ومزاياها؟
٤ – ما وظيفة المدرسة في التربية الإعلامية؟

أهمية البحث:– يستمد هذا البحث أهميته من العلاقة بين التربية والإعلام، ومن المشابهة والمفارقة بين دور كل منهما في المجتمع المعاصر، ومن تطور التقنية الحديثة للاتصال ونظم المعلومات، خاصة، وأن دور الإعلام لا يقل عن دور المدرسة أو دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، إن لم يكن يفوق دورهما بما يتوفر للإعلام من عناصر التشويق والتجديد والإثارة.

أذ يركز على قضية ملحة في وقت تتكاثر فيه المفاهيم (مثل: الحوار الحضاري – الخصخصة – حوار الأديان – الأمية التقنية – التعددية السياسية – الغزو الثقافي – العولمة – والتغريب)، وتتكاثر فيه المؤسسات الجديدة (مثل: منظمة التجارة العالمية – الشركات متعددة الجنسيات – المؤسسات التعليمية الدولية)، وتتكاثر فيه القيم الاجتماعية الجديدة (مثل: النزعة إلى الاستهلاك – وتكريس المادية – وتعزيز الفردية)، وتتصارع فيه برامج البث المباشر (مكاوي، ٢٠٠٥). ونحاول أن نوصل إلى تفعيل دور المدرسة في التغلب على الدور السلبي للإعلام، وتقوية دوره الإيجابي. لذا يؤمل أن تقدم هذا البحث بعض التوصيات التي يمكن من خلالها توجيه المدرسة إلى القيام بدور فعال في التربية الإعلامية.

الاهداف:-

أ – تحديد أوجه المقاربة والمفارقة بين التربية والإعلام من خلال تحليل دور كل منهما في المجتمع الحديث.

ب – إلقاء مزيد من الضوء على التربية الإعلامية من حيث أهدافها وأسسها ومجالاتها ووسائلها.

ج – معرفة الوظيفة التي تقوم بها المدرسة في التربية الإعلامية.

منهجية البحث:-

المنهج البحثي في هذه الورقة مدخل الدراسات الوثائقية Documentary Approach أحد مداخل المنهج الوصفي لاستقراء بعض الدراسات السابقة والمؤتمرات والكتب والمقالات العلمية من أجل الإجابة عن التساؤلات التي طرحتها الورقة والوصول إلى تحقيق أهدافها.

المبحث الثاني

علاقة التربية بالأعلام

إن الجدل القائم حول العلاقة بين التربية والإعلام ليس بالجديد، وقد أوضحت الدراسات والندوات التي تناولت هذه العلاقة أن هناك كثيراً من جوانب المقاربة والمفارقة بينهما، وأن التطور التكنولوجي فرض مظهراً مهماً من مظاهر التكامل بين الإعلام والتربية، وأن الإعلام قد أصبح

محوراً من محاور العملية التعليمية، وتم إدراج الإعلام التربوي ضمن التخصصات التربوية المنتشرة في المؤسسات التربوية (حمدان،٢٠٠٤:٢٣).

إن الثورة التكنولوجية جعلت التربية الإعلامية أكثر الحاحاً وبخاصة بعد أن فقدت الدول السيطرة الكاملة على البث المباشر للبرامج التليفزيونية، وفقدت قدرتها على التصدي للبث الإعلامي الخارجي والاكتساح الثقافي الأجنبي. وبعد أن ساعدت شبكة الانترنت على الغزو الثقافي وتهديد كثير من الثقافات الوطنية، وتفاعل معها الصغار والشباب والكبار في تناول التيارات الثقافية والمذهبية والسياسية (Hamdan, 2004).

ومع الفوضى السائدة في المجال الإعلامي الخارجي، ومع التنافس والصراع بين أنماط الثقافة الوطنية والثقافات الأجنبية، ظهر التأثير الواضح للصحف والمجلات وكتب الأطفال وأفلام المغامرات، وبرامج التلفاز ومواقع الانترنت على السلوك المنحرف، وجرائم العنف والعدوان، ولا سيما لدى الأطفال والمراهقين، والتأثير على كثير من المفاهيم والقيم والعادات، وعلى الهوية الثقافية. وأضحت المؤسسة التربوية مؤهلة أكثر من غيرها من المؤسسات لتمكين الطلبة من ثقافة إعلامية

المحور الثاني :-

ثانياً: دور المؤسسات الإعلامية والتربوية في المجتمع المعاصر:

وظيفة الإعلام في المجتمع المعاصر:

يقوم الإعلام في المجتمع المعاصر بدور كبير في تنشئة الأفراد، وبخاصة أن تأثيره يصل إلى قطاعات واسعة وعريضة من شرائح المجتمع، وقد ساعد على ذلك سرعة اختصاره للزمان والمكان، وسرعة تجاوبه مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، مما يؤدي إلى زيادة الرصيد الثقافي للإنسان، وتيسير عملية تبادل الخبرات البشرية.

وتتوافر في وسائل الإعلام عدة مميزات لا يتمتع بها غيرها من الوسائط التربوية الأخرى، فهي تقدم خبرات ثقافية متنوعة ونماذج سلوكية وطرق معيشة قطاعات عريضة من أفراد المجتمع. كما أنها تنقل إلى الأفراد خبرات ليست في مجال تفاعلاتهم البيئية والاجتماعية المباشرة، وتتعرض وسائل الإعلام لكثير من القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية، مما يجعلها ذات

تأثير كبير على تكوين الرأي العام وتوجيهه، ووسيلة مهمة من وسائل التربية المستمرة (الخطيب، ٢٠٠٤م، ١٧٨).

وللإعلام دور بارز وفعال في عملية التنشئة الاجتماعية لما يملك من خصائص تعزز من دوره، منها: جاذبيته التي تثير اهتمامات النشء، وتملأ جانباً كبيراً من وقت فراغهم، خاصة وأنها تعكس الثقافة العامة للمجتمع، والثقافات الفرعية للفئات الاجتماعية المختلفة، وتحيط الناس علماً بموضوعات وأفكار ووقائع وأخبار ومعلومات ومعارف في جميع جوانب الحياة»، بالإضافة إلى أنها تجذب الجمهور إلى أنماط سلوكية مرغوب فيها، وتحقق له المتعة بوسائل متنوعة على مدار الساعة بما يشبع حاجاته. لقد استطاع الإعلام أن يغزو البيت والشارع والمدرسة ويحدث تغيراً كبيراً في القيم، وإذا لم يواجه ذلك بعملية تربوية منظمة تواكب هذا التطور المذهل، فسوف سيؤدي إلى التخبط والعشوائية بل والضياع في العملية التربوية.

إن تمكن الدول المتقدمة من التحكم في وسائل الإعلام الدولي، ومنها إنشاء الوكالات الدولية للأنباء، بالإضافة إلى الإذاعات الدولية، والصحف والمجلات المنتشرة على نطاق عالمي، وقوة الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) واستخدام الأقمار الصناعية، واختصار المسافات، واختزال الزمن، جعل وسائل الإعلام سلاحاً خطيراً في أيدي القوى الكبرى، وفرض تحدياً للدول النامية والدول الفقيرة للفرار من قيود التبعية الإعلامية (خضور، :٢٠٠٣:٢١).

وتمتلك وسائل الإعلام عدة وسائل جماهيرية أهمها: التليفزيون، والإذاعة والإنترنت،، والصحافة الورقية والإلكترونية، والمعارض، والمتاحف والمسرح والسينما والمكتبات وغيرها، وقد كان التطور في هذه الوسائل الإعلامية مذهلاً، جعل المعمورة تقترب وتتداخل عبر شبكة من الاتصالات والأطياف الضوئية، وتتخطى حواجز الزمان والمكان، وأصبح الإعلام أحد محددات السلوك، أو أحد العوامل المؤثرة فيه بقوة. إن القنوات الفضائية، وأضحت وسائل الإعلام الأخرى ذات تأثير لا يُقاوم على سلوك الأطفال (العويني، :١٩٨٣:٤٣).

وأمام هذا الدور الإعلامي المؤثر في التفكير والقيم والسلوك والعواطف أصبح من الضروري أن تتكاتف جهود التربويين والإعلاميين لتعزيز مسيرة الإعلام التربوي وتطوير دوره في المجتمع المعاصر.

٢/٢ وظيفة التربية في المجتمع المعاصر:

التربية في حقيقتها عملية إنسانية ترتبط بوجود الإنسان على الأرض وهي مستمرة باستمرار الحياة. وموضوعها الأساس هو الإنسان بكل ما يحتويه من جسد وروح، وعقل ووجدان، وماض وحاضر، واستقامة وانحراف، وواقع وأحلام، وآمال وآلام، وهي أيضاً عملية إجتماعية تحمل ثقافة المجتمع وأهدافه. والعلاقة بين الإنسان والمجتمع والتربية علاقة وثيقة، وبما أن المجتمعات الإنسانية تتباين في ثقافتها وفلسفاتها ونظرتها إلى الطبيعة الإنسانية وأهدافها، فقد تباينت أيضاً في مفهوم التربية وفلسفتها وأهدافها والدور الذي تؤديه في المجتمع.

والتربية من أوسع الميادين التي لا يحيط بها البحث، فهي ليست قاصرة على مرحلة معينة من حياة الفرد، بل عملية مستمرة ما استمرت حياته، وهي عملية تعني كل المؤثرات التربوية والثقافية التي يتعرض لها الفرد بصورة منظمة موجهة من خلال مؤسسات تربوية متخصصة أو غير متخصصة، بصورة نظامية أو غير نظامية، مقصودة أو غير مقصودة، وتؤثر في التنشئة الاجتماعية. وبذلك تصبح التربية في معناها العام تنمية الشخصية الإنسانية في اتجاه يتحقق به خير الإنسان، وخير مجتمعه وخير الإنسانية (حسان وآخرون، ١٩٨٧:٦٧:).

وتقوم التربية بدور مهم في المجتمعات المعاصرة، فهي التي تحدد معالم شخصية الفرد في إطار ثقافة مجتمعه، وهي التي تكسبه من خلال التنشئة صفة الإنسانية بعد تشكيل سلوكه بواسطة بعض المؤسسات والوسائط التربوية كالمدرسة والأسرة والمسجد وجماعة الأقران، والأندية ووسائل الإعلام. ولكل مؤسسة من هذه المؤسسات دور تؤديه كوسط تربوي بحيث تتكامل جهودها من أجل تحقيق التكامل في عملية التربية بما يُعوِّد النشء سلوكيات يرتضيها المجتمع، وتزوده بالمعايير والاتجاهات والقيم التي تحقق له التفاعل بنجاح مع المواقف الحياتية المختلفة وتعميق فهمه بأدواره الاجتماعية، ومن أجل هذا كان التنسيق والتعاون بين هذه الوسائط التربوية هو الهدف الأسمى الذي ينشده المجتمع لتحقيق تكامل تربية النشء، ويصبح ذلك التعاون انطلاقة لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع العربي والإسلامي، وتحقيق التعايش الإيجابي مع المجتمع الدولي (متولي، ٢٠٠٤:٥٣).

٣/٢ المقاربة والمفارقة بين دور الإعلام ودور التربية في المجتمع المعاصر:

التربية علم متداخل التخصصات تربطه علاقات وثيقة بالعلوم الأخرى انسانية وطبيعية. ويمكن التمييز بين دور الإعلام ودور التربية في المجتمع المعاصر على النحو التالي:

١ – تتميز وسائل الإعلام بسرعة تجاوبها مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، وهذا الأمر لا يتوافر للتربية، كما تتوافر في وسائل الإعلام عدة مميزات أخرى لا يتمتع بها غيرها من الوسائط التربوية، فهي تقدم خبرات ثقافية متنوعة، ونماذج سلوكية، وطرق معيشة قطاعات عريضة من أفراد المجتمع، إضافة إلى أنها تنقل إلى الأفراد خبرات ليست في مجال تفاعلاتهم البيئية والاجتماعية المباشرة.

٢ – يعكس الإعلام الثقافة العامة للمجتمع جنباً إلى جنب مع الثقافات الفرعية للفئات الاجتماعية المختلفة من خلال ما تنقله وسائله المتعددة إلى جمهوره العريض من موضوعات ومعلومات وأفكار وأخبار ومواقف من مختلف جوانب الحياة، بينما تقتصر الثقافة المدرسية على المقررات الدراسية التي تستمد أصولها من التراث الثقافي للمجتمع والبنية الأساسية للحقل المعرفي الذي يتعلمه الطلاب.

٣ – يتيح الإعلام لجمهوره فرصاً واسعة للترفيه والترويح والمتعة وهذا ما لا توفره التربية لطلابها، فكثيراً ما تعاني التربية من المناهج الجامدة التي لا تلبي اهتمامات الطلبة أو تشبع ميولهم واحتياجاتهم، وكثيراً ما تكون طرق التدريس قائمة على الإلقاء، وكثيراً ما تكون الاختبارات مثيرة للرعب والخوف من نتائجها.

٤ – سرعة انتشار الإعلام وتأثيره في تشكيل عقول الجماهير من خلال وسائل الاقناع المباشرة وغير المباشرة، ومن خلال الحوار الفعال، وجودة تقنية المؤثرات الصوتية والحركية، ومرونة البرامج وتنوعها لإرضاء جميع الأذواق ومختلف المستويات الثقافية ومختلف الفئات العمرية، ونقل الخبرات المباشرة الحية من أي مكان في المعمورة. وهذا يصعب تنفيذه على الوسائط التربوية أو تحمل مسؤوليته.

٥ – تؤثر التربية في تنمية الإنسان تنمية متزنة متكاملة جسمياً وعقلياً وخلقياً ووجدانياً وعقائدياً واجتماعياً وثقافياً حتى تنمو شخصيته إلى أقصى قدر تسمح به قدراته، كما تساعد التربية في اكساب الطلاب والطالبات المفاهيم والاتجاهات والقيم والمعلومات والمهارات التي تساعدهم على التعايش مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية وطيدة معهم قائمة على الفهم

والاحترام والثقة، وهذا ما تستطيع أن تقوم به وسائل الإعلام باعتبارها وسائل تربوية غير مقصودة لا تستطيع المتابعة أو تعديل السلوك.

ويقدم الإعلام الخدمة الاخبارية التي تستهدف التنوير والتبصير والاقناع لتحقيق التكيف والتفاهم المشترك بين الأفراد، وتهتم التربية بنقل التراث الثقافي والحضاري بعد تنقيته إلى الأجيال المتعاقبة وتنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية. والدافعية في التربية والتعلم واضحة، بينما يختفي الوضوح في الدافعية للإعلام. وتتميز التربية عن الاعلام في الصلة المباشرة المتبادلة بين المتعلم والمعلم بينما تختفي هذه العلاقة في المؤسسات الاعلامية.

ثالثاً: التربية الإعلامية:

التربية الإعلامية هي عملية توظيف وسائل الاتصال بطريقة مثلى من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة في السياسة التعليمية والسياسة الإعلامية للدولة. ولذا لا يقتصر تأثيرها على الطلبة في المدرسة، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في الآباء والأمهات والأخوة والأخوات داخل الأسرة، وإلى التأثير في كافة أفراد المجتمع (شحاته:٢٠٠٣ :٢٣).

فالإعلام التربوي مطالب بمتابعة سلوكيات الطلاب في داخل المدرسة وفي المجتمع، وأن يؤكد لهم ضرورة الحفاظ على المدرسة بمبناها ومعناها، والمحافظة على سلوكيات طالب العلم بالتحلي بالأخلاق الكريمة، واحترام المعلم، وحب الوالدين، والرغبة الملحة في العلم، وحبه لزملائه، وولائه لوطنه، والحفاظ على النظام، والنظافة والبعد عن كل ما هو مشين، والتعاون في الخير، وارتباطه بالأسرة والمجتمع، والمحافظة على البيئة، والاتصاف بصفات المسلم الكريم والعربي الأصيل.

والإعلام التربوي مطالب بأن يكون معيناً للآباء والأمهات في تقريب المعلومة لذهن الطلبة، ومشجعاً لهم على تحصيل العلم والمعرفة، وغرس القيم الإسلامية النبيلة، ومعايشة ظروف المجتمع، وتأكيد المفاهيم الحقيقية للتعليم، والعمل، والانتماء للوطن.

١/٣ أهداف الإعلام التربوي:

يسعى الإعلام التربوي إلى تحقيق الأهداف التالية (الصاوي وشرف، ١٩٩٨):

١ – المشاركة في غرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد المتلقين بالقيم والتعاليم الإسلامية، والمثل العليا، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، والنهوض بالمستوى التربوي والفكري والحضاري والوجداني للمتلقين.

٢ – المحافظة على التراث التربوي الإسلامي ونشره، والتعريف به وبرجالاته وجهودهم التربوية والعلمية.

٣ – تنمية اتجاهات فكرية تسهم في تعزيز التماسك الاجتماعي وتحقق تكوين الضمير الذي يوجه سلوك الفرد في الحياة، ويعزز الضبط الاجتماعي لدى الفئات الطلابية.

٤ – المشاركة في نشر الوعي التربوي على مستوى القطاعات التعليمية المختلفة، وعلى مستوى المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص.

٥ – التأكيد على أن الجيل الجديد هم الثروة الحقيقة للمجتمع، وأن العناية والاهتمام بهم وتربيتهم مسؤولية عامة يجب أن يشارك فيها الجميع.

٦ – التنسيق بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية سعياً لتحقيق التكامل في الأهداف والبرامج والأنشطة.

٧ – التغطية الموضوعية لمختلف جوانب العملية التربوية والتعليمية، وتوثيق نشاطاتها.

٨ – تبني قضايا ومشكلات التربية والتربويين والطلاب ومعالجتها إعلامياً.

٩ – إبراز دور المدرسة بصفتها الوسيلة الأساسية للتربية والتعليم في المجتمع، والتأكيد على ضرورة دعمها ومساعدتها في أداء رسالتها.

١٠ – إيجاد قنوات إعلامية للتعليم المستمر والتعليم عن بعد، وتعليم ذوي الحاجات الخاصة.

١١ – توثيق الصلة بين المسؤولين والعاملين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم في المملكة، وتنمية الوعي برسالة المعلم ومكانته في المجتمع.

١٢ – التعريف بالتطورات الحديثة في مجالات الفكر التربوي، والتقنيات التعليمية والمعلوماتية، وتشجيع البحوث في مجال الإعلام التربوي.

٢/٣ أسس الإعلام التربوي ومنطلقاته:

يستند الإعلام التربوي إلى عدد من الأسس والمنطلقات أهمها ما يلي (الصاوي وشرف، ١٩٩٨):

١ – الالتزام بالإسلام وتصوراته الكاملة للكون والإنسان والحياة، والمحافظة على عقيدة الأمة، والإيمان بأن الرسالة المحمدية هي المنهج الأقوام للحياة الفاضلة التي تحقق السعادة لبني الإنسان، وتجنب وسائل الإعلام كل ما يناقض شريعة الإسلام.

٢ – الارتباط الوثيق بتراث الأمة الإسلامية وتاريخها وحضارتها، والإفادة من سير أسلافنا العظماء، وآثارنا التاريخية.

٣ – تعميق عاطفة الولاء للوطن، من خلال التعريف برسالته، وخصائصه ومكتسباته، وتوعية المواطن بدوره في نهضة الوطن وتقدمه، والمحافظة على ثرواته ومنجزاته.

٤ – التركيز على أركان العملية التعليمية في الرسالة الإعلامية (المدرسة – المنهج – المعلم – الطالب وولي الأمر) والمساهمة في التعريف بأدوارها في العملية التعليمية، وواجباتها وحقوقها وطرح مشكلاتها ومعالجتها إعلامياً.

٥ – التأكيد على أن اللغة العربية الفصحى هي وعاء الإسلام، ومستودع ثقافته، لذا ينبغي الالتزام بها لغة للتربية الإعلامية.

٦ – الالتزام بالموضوعية في عرض الحقائق والبعد عن المبالغات والمهاترات، وتقدير شرف الكلمة ووجوب صيانتها من العبث.

٧ – التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، والمشاركة فيه وتوجيهها بما يعود على المجتمع خاصة، والإنسانية عامة بالخير والتقدم.

٣/٣ وسائل الإعلام التربوي:

تشمل وسائل الإعلام عدة وسائل اتصال جماهيرية أهمها: الإنترنت، والتلفاز، والإذاعة والصحافة، والمعارض، والمتاحف، والندوات، والمسرح، والمكتبات، والأنشطة الاجتماعية، والمحاضرات، والندوات. وفيما يلي يناقش المشارك دور بعضها في التربية الإعلامية.

١/٣/٣ الإنترنت (الشبكة النسيجية) (www) (Worldwide Web):

ينظر إلى الشبكة النسيجية على أنها مكتبة ضخمة من الصفحات الإلكترونية التي تنضوي على ملايين من المستندات (الوثائق/الملفات) المخزنة في آلاف من الكمبيوترات المتصلة ببعضها ضمن إطار شبكة الإنترنت، وبذلك تكون الشبكة النسيجية هي الجزء السائد والأساس في شبكة الإنترنت، وقد تنضوي كل صفحة عادة على نصوص مكتوبة، كما يمكن أن تنضوي على رسوم

خطية ورسوم متحركة وصوت ومقاطع فيديو، وصفحات الويب (أو مواقع الويب). ويمكن لمستخدم الشبكة النسيجية التنقل داخل كل صفحة أو صفحات الموقع الواحد أو التنقل من موقع لآخر. حيث أن خاصية التنقل تعد من أهم ما يميز شبكة الإنترنت «ولا تقتصر وظيفة الشبكة النسيجية على كونها مكتبة ضخمة من الوثائق التي يمكن الوصول إليها بسهولة أو التنقل بينها، وإنما تسمح هذه الشبكة للمستخدم بالدخول إلى خدمات الإنترنت الأخرى (مثل: البريد الإلكتروني، ونقل الملفات) والاستفادة من هذه الخدمات، كما يمكن من خلال هذه الشبكة عرض الوسائط المتعددة باستخدام ملفات الصوت والصورة» (زيتون، ٢٠٠٥م، ص١٢٧).

ولهذه الشبكة عديد من الاستخدامات في كافة المجالات الرياضية والتعليمية والتربوية والطبية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، وفيما يتعلق بمجال التربية والتعليم يوجد عديد من تلك الاستخدامات، من أبرزها ما يلي (زيتون، ٢٠٠٥، ص١٢٧):

أ – تقديم عروض إلكترونية جاهزة يمكن الاستفادة منها في تدريس بعض الموضوعات.

ب – توافر عديد من مصادر المعلومات، وإتاحة سهولة الوصول إليها (مثل: المجلات الإلكترونية، والموسوعات، والقواميس، وقواعد البيانات والمواقع التعليمية).

ج – نشر الكتب الإلكترونية والسماح بتصفحها في يسر.

د – نشر المقررات والبرامج التعليمية والتربوية والمحاضرات والندوات والمؤتمرات التعليمية والتربوية على الشبكة.

هـ – التجول الافتراضي في الحدائق والمتاحف والمسارح، وغيرها من دور الترويح والتثقيف.

و – الدخول إلى المكتبات العالمية المنتشرة على شبكة الإنترنت، وتصفح فهارسها، وكتبها.

ز – إتاحة الفرصة للقائمين على العملية التربوية والتعليمية والطلاب إمكانية متابعة الجديد من الأخبار العالمية بما في ذلك الأخبار التربوية والتعليمية، وذلك من خلال قراءة الصحف المنشورة على شبكة الإنترنت أو مواقع محطات التلفزة العالمية والعربية.

٢/٣/٣ التليفزيون:

يُعد التليفزيون من أكثر وسائل الإعلام تأثيراً واستحواذاً على نفوس المشاهدين بما يقدمه من برامج تعمل على تربية الفرد وتثقيفه بالمعلومات، وتزويده بالخبرات الجديدة في إطار من العرض الشيق الذي يواكب المبادئ السيكولوجية لعملية التعلم.

هذا وقد دار جدل كبير حول جدوى إسهامات التليفزيون التعليمية، وبينما أظهرت نتائج بعض الأبحاث فائدة التليفزيون وقيمته في نواحي تعليمية وتربوية معينة، جاءت نتائج الأبحاث الأخرى متضاربة، وإن كانت تتجه بصفة عامة إلى تأكيد أن إيجابيات التليفزيون ومحاسنه تفوق مساوئه وسلبياته. وقد أجريت معظم هذه الأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واليابان وكندا.

«وللتلفزيون إمكانيات كثيرة ومتنوعة جعلته يستخدم استخداماً واسعاً في النواحي التعليمية، إذ أنه يستخدم كل أنواع الوسائل السمعية والبصرية، كالأفلام والنماذج والعينات ومصادر البيئة الثقافية والطبيعية والمعارض والخرائط والرسوم والتوضيحات العملية، وخرائط المفاهيم، التي يراعى فيها المهارة وسلامة العرض ودقة المادة العلمية. وبذلك يمكن تخطيط برامج تعليمية تليفزيونية تغطي جميع المناهج الدراسية في كافة المراحل التعليمية، كما يلعب التليفزيون دوراً مهماً في مجالات التعلم الذاتي، وتعليم الكبار والثقافة الجماهيرية، ويؤثر في تكوين عادات الأفراد واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم» (الخطيب، ٢٠٠٤م، ص١٨٠).

كما وجد أن الأطفال يشاهدون برامج التليفزيون ليتعرفوا على الحقائق المرتبطة ببيئاتهم، والاتصال بما يجري في العالم من حولهم، بالإضافة إلى الترفيه والمتعة والبعد عن مشكلات الحياة الواقعية. وتؤكد الدراسات الميدانية الخاصة بالتأثير أن التليفزيون وسيلة لها قوة السحر على حياة الفرد وتوجهاته وسلوكياته الحياتية، ويظهر هذا الأثر بوضوح في الاهتزازات البنيوية على مستوى القيم، عندما يقدم اشكالاً من الصور المادية من خلال الأفلام والتمثيليات والدعايات والإعلانات، وغيرها، فتتحول تلك الأشكال إلى نماذج مثالية يقتدي بها المشاهد بحكم جاذبيتها وتأثيرها الذي يصعب عليه مقاومته، ولهذا يتقمص شخصيات ومواقف وأدوار فيصبح مستهلكاً لتجارب الآخرين الوهمية (سالم وسرايا، ٢٠٠٣).

ويرى بعض الباحثين أن المشكلة لا تكمن في تأثير التليفزيون في تربية الطفل بقدر ما تكمن في كيفية تعامل النشء مع ما يبثه التليفزيون من مواد وبرامج، وهنا يأتي دور المدرسة والتربية الإعلامية في إكساب النشء القدرة على الاختيار والنقد وإكسابهم مهارة اتخاذ القرار، ومهارة الفرز والإنتقاء لما يؤدي إلى نموهم نمواً صحيحاً في جميع جوانب شخصيتهم.

٣/٣/٣ الصحافة:

انطلاقاً من الدور التربوي الكبير الذي تلعبه الصحافة في تربية النشء، زاد الاهتمام بالصحافة المدرسية، سواء أكانت صحيفة عامة للمدرسة، أم صحف الحائط أم صحف الأسر المدرسية، وذلك يؤدي إلى تنمية مواهب واستعدادات الطلاب الصحفية. وتدريبهم على الصدق والأمانة والنزاهة والموضوعية وتغطية كافة المجالات الصحفية، كما اتجهت المؤسسات التربوية إلى تشجيع القراءة الحرة، ومناقشة بعض الموضوعات الصحفية لتدريب الطلاب على التمييز بين الغث والسمين في هذه الموضوعات. ومما يلاحظ في العالم العربي أننا في مسيس الحاجة إلى صحافة أطفال متخصصة، توفر لهم مايشبع حب استطلاعهم في عالم الطفولة من خلال المادة الصحفية التي تلتزم بالمنهج الإسلامي، وتربط الأطفال بعقيدتهم، وتبعدهم عن مجالات التناقضات والصراعات الفكرية (شحاته، ١٩٩٧م، ص٩٢).

وتؤدي الصحافة المدرسية دوراً عظيماً في تدريب الطلاب على القراءة النقدية الواعية ومهارة تفسير المعلومات، «وعلى التعبير عن آرائهم وتنمية الصفات الخلقية والشخصية.

٤/٣/٣ الإذاعة:

إن تأثير الإذاعة تأثير بالغ الأهمية نظراً لخطورته في تشكيل العقول باستخدام وسائل الإقناع المباشرة وغير المباشرة من خلال الحوار والإلقاء والمؤثرات الصوتية، خاصة وأن برامجها ترضي تجميع الأذواق، ومختلف المستويات الثقافية، كما أنها تتيح للنشء خبرات غنية حية.

وقد أصبحت الإذاعة المدرسية نشاطاً تعليمياً مكملاً للنشاط الصفي غير منفصل عن العمل المدرسي، واستخدمت استخداماً مباشراً في العملية التربوية التعليمية، وخصصت برامج إذاعية تعليمية تساير المناهج الدراسية، وتقدم خبرات تعليمية متنوعة، ويتطلب استخدام الإذاعة المدرسية بفعالية أن تتوافر الشروط المناسبة للاستماع الجيد في الصف، وإتاحة الفرصة للنقاش حول الموضوع الإذاعي، وصلته بالمقررات الدراسية، وحياة الطلاب (سليمان، ١٩٩٩).

رابعاً: التربية الإعلامية المدرسية:

أهداف التربية الإعلامية المدرسية:

تحقق التربية الإعلامية المدرسية عدة أهداف تربوية تتمثل في عدة أمور نناقش منها: زيادة فاعلية العمل التربوي المدرسي، ومواجهة التحديات الحضارية، والارتقاء بالحياة الطلابية المدرسية. وفيما يلي نبذة مختصرة عن تلك الأهداف.

زيادة فاعلية العمل التربوي المدرسي:

تقوم التربية الإعلامية المدرسية بدور كبير في تطوير وزيادة فاعلية العمل التربوي المدرسي من خلال الممارسات التالية (جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦):

أ – الإسهام في توفير الصلة بين المدرسة والحياة.

ب – الإسهام في تحقيق التماسك الاجتماعي.

ج – مساعدة الطلبة على تفهم وجهات النظر والرؤى العالمية المختلفة.

د – تعزيز مفاهيم الشورى عند الطلبة.

هـ – الإسهام في معالجة مشكلات الطلاب المعقدة كالفقر والمخدرات والتشرد والجوع والعصابات والبطالة.

و – مساعدة المدارس على تحقيق الفهم الصحيح لدى الطلبة لمفاهيم العدالة الاجتماعية والتكافل الاجتماعي.

ز – تعويد الطلبة على تحمل المسؤولية، وترسيخ جذور التعاون.

ح – مساعدة الطلبة على فهم دلالات التربية المهنية.

٢/١/٤ مواجهة التحديات الحضارية:

صاحب ظهور العولمة وانتشارها الكثير من التحديات العالمية في المجالات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومن أبرزها الاختراق الثقافي وانتشار ثقافة العولمة، وهذا يتطلب من التربية الإعلامية المدرسية مساعدة الطلبة على مجابهة العديد من تلك التحديات الحضارية والثقافية ومن أبرزها (متولي، والحلوة، ٢٠٠٢، ديلور وآخرون ١٩٩٦):

أ – تعزيز الهوية الدينية الإسلامية.

ب – مواجهة التغير القيمي.

ج – مواجهة تحدي التواصل الثقافي.

د – مواجهة التوترات بين المحلية والعالمية.

هـ – مواجهة التوتر بين التقاليد والحداثة.

و – مواجهة التوتر بين الروحي والمادي.

ز – مواجهة التوتر بين الكلي والخاص.

ح – مواجهة التوتر بين المدى الطويل والمدى القصير.

٣/١/٤ الارتقاء بالحياة الطلابية المدرسية:

تعالج التربية الإعلامية المدرسية عدداً كبيراً من الميادين والمجالات ذات الصلة بمعيشة الطالب المدرسية والحياتية ومن أهمها (Senge, et. al. 2000):

أ – مساعدة المدرسة لتكوين بيئة تعلمية حقيقة، يكون التفاهم، والصراحة، والحوارية أبرز آلياتها ومنهجياتها.

ب – تعزيز مكانة المدرسة الاعتبارية من حيث كونها مؤسسة لإكساب الطلبة القيم،.

ج – مساعدة الطلبة في مدارسهم على إعادة تشكيل المفاهيم السالبة حول الأشياء والأشخاص لتكون إيجابية بعد اتضاح اللبس وزوال الغموض. كما إن التربية الإعلامية يمكنها أن تجعل ما هو غير مأمون على الصعيد المدرسي بالنسبة لشريحة أو أكثر من الطلبة مأموناً.

د – تساعد التربية الإعلامية المدارس والطلبة على تخطي الحدود الضيقة وتجاوزها إلى حدود أرحب وأكثر اتساعاً وشمولية.

هـ – تمكن التربية الإعلامية المدارس من تقويم الذات وإعادة تطوير الذات في شكل ومضمون جديدن مناسبين للظروف والمتطلبات المعاصرة.

و – مساعدة الطلبة على النجاح المتواصل الذي لا يتوقف عند حد معين.

ز – تمكن التربية الإعلامية الطلبة من خوض غمار المغامرات الجريئة في العمل التعلمي، فلا تصبح العوائق التقليدية (المعلم، الكتاب، النظام المدرسي السائد، الوسائل، الإدارة المدرسية) سبباً في عدم وصولهم إلى المعلومات وتحقيقهم للابداع.

ح – تساعد التربية الإعلامية على تكوين القيادات الطلابية، وعلى جعل المدرسة نفسها مدرسة قيادية للمدارس الأخرى بحكم نشاطاتها وإنجازاتها ومبادراتها.

ي – توفر التربية الإعلامية المدرسية غطاء علمياً وثقافياً مناسباً لكثير من الخطط والبرامج المستقبلية للمدرسة وطلابها.

ك – تمكن التربية الإعلامية المدرسية طلابها من تطوير البيئة المحلية واصلاحها وصناعة التقارب بين سكانها والتلاحم بين اعضائها، فتستفيد المدرسة من هذا التحول في دفع عجلة التطوير المدرسي إلى أقصى سرعة ممكنة.

ل – تساعد التربية الإعلامية المدرسية طلابها على مشاركة أقرانهم بالمدارس المماثلة التصورات والرؤى حول العمل المدرسي، على مستوى المنطقة التعليمية وعلى المستوى الوطني على السواء.

٢/٤ ميادين التربية الإعلامية المدرسية:

تتعدد الميادين التي تنطلق منها التربية الإعلامية المدرسية ومن أهمها ما يلي (العلي، ٢٠٠٢):

١/٢/٤ الألعاب المدرسية:

يمكن للألعاب المدرسية التركيبية أو التمثيلية أو الحركية أن تكون مصدراً جيداً للأعلام التربوي في مدارس التعليم العام بالمفاهيم الصحيحة حول الألعاب، وأساليب أدائها، والأهداف الكامنة خلفها، وفهم القيم والمثل العليا المرتبطة بها، وتعزيز مبدأ التنافس الشريف، وحسن تقدير أداء الآخر أو الآخرين، وأهمية الإعداد والتعبئة المسبقة، والانضباط والمثابرة والصبر والتحمل وا لإنجاز

وإلى جانب ذلك فإن الألعاب المدرسية تطور التراكيب اللغوية والتعبيرات الدقيقة عند الطلاب، وتمكنهم من الإبداع في المهارات الأساسية، ومهارات الانتباه السريع والبديهة وتوزيع الانتباه، والمهارات الاجتماعية التواصلية، وتعزيز مفاهيم الصحة العامة والصحة البدنية والعناية بالبدن وتجنب الاصابات والأمراض، وتمكين الطالب من النضج الاجتماعي والاتزان العاطفي والتخلص من مشكلات الأنانية والتسلطية وضيق الأفق والعزلة عن الجماعة، كما أن التربية الإعلامية المدرسية تحقق العديد من الأهداف التربوية الثقافية عبر اللعب كمعرفة طبيعة الألعاب ومخترعيها ومصانعها ومستوى جودتها وأخطارها وأضرارها ومزاياها وعيوبها (العلي، ٢٠٠٢).

٢/٢/٤ الفنون المدرسية:

تغطي الفنون المدرسية مساحة كبيرة من الأنشطة الطلابية كالرسم والزخرفة والنحت والأشغال اليدوية والفنون التمثيلية والمسرحية والأناشيد والأغاني والأهازيج التربوية، ومتاحف الطلاب،

ومعارض الإنتاج الطلابي، والحفلات والمهرجانات المدرسية وغيرها. وجميع هذه الفنون يمكن أن تحقق أهداف التربية الإعلامية المدرسية بشكل مكثف وسريع، كما أن أثر تعلم هذه الفنون في المدرسة يظل باقياً في نفس الطالب أو الطالبة لمدد طويلة ومدعاة لمفاخر كثيرة في حياته كلها. فهناك أنواع عديدة للرسوم والأشغال الفنية والتمثيليات والمسرحيات والمعارض والمتاحف التاريخية والعسكرية والمعمارية والعلمية والطبيعية والفنية، ومعارض الهوايات ومعارض المناسبات الدينية والوطنية ومعرض الكتاب والمعارض التربوية التي يمكن أن يستفيد منها الطلبة (حبيب، ٢٠٠٣).

تساعد الفنون المدرسية في تنمية الإدراك، والارتقاء بالذوق والارتباط بالحياة الواقعية، وزرع الثقة في الطالب وإنجازاته ومكتسباته، وتوسيع دائرة الطالب أو الطالبة المعرفية والثقافية واستخدام التقنيات المتنوعة في التقديم والعرض، واكتساب مهارات النقد والتقويم وإعداد التقارير، والمهارات القيادية والتشاركية وإنجاز القرار، وزيادة الانتماء المحلي والإنساني العالمي، والمنافسة مع الآخرين، وتشجيع الطلبة على الأنشطة الإبداعية والابتكارية، وتعديل الاتجاهات، أو إعادة تكوينها حول الناس والأشياء، ومعرفة الآخر وسبل التفاعل معه، وحسن الاستمتاع بالحياة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفنون المدرسية يمكن أن تتم جميعها داخل المدارس ويمكن أن تتم خارجها، وفي كلتا الحالتين فإن الطلبة يتمكنون من الإستفادة منها في إطار التربية الإعلامية المدرسية، كما إن توفير أنشطة الفنون المدرسية بطريقة متنوعة يساعد الطلاب على اختلاف نزعاتهم واهتماماتهم في اختيار ما يعبر عن احتياجاتهم فتكون فرص التربية الإعلامية الناجحة كبيرة داخل المدارس.

٣/٢/٤ الإذاعة والصحافة المدرسية:

تشكل كل من الإذاعة والصحافة المدرسية بؤرة مركزية تتجمع فيها آلاف الرسائل الإعلامية التي تحقق أهدافاً تربوية بالغة الأهمية، ويتوقف نجاح الإذاعة والصحافة المدرسية على حسن اختيار المادة الإعلامية وأسلوب تقديمها ومدى مناسبتها لمقتضى الحال. كما إن حداثة المادة الإعلامية، ومهارات مقدمها أو معدها يلعبان دوراً حيوياً في جعلها مقبولة من الآخرين. وتمكن الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية من مواكبة الحدث، وإعطاء الطلاب فرص المشاركة في التحدث عنه وتقديم آرائهم حوله ونقده وتقويمه وربطه بجوانب متعددة من جوانب الحياة. كما إن

الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية تمكنان الطلبة في المدارس من اكتساب المهارات القيادية ومهارات الخطابة والإلقاء، ومهارات التحرير الصحفي ومهارات إعداد التحقيقات الصحفية وطرق ومصادر بيانات المعلومات وخواص إخراجها في قالب يحقق المراد منها (تشارلز وجلاسر، ١٩٩٧).

٤/٢/٤ وسائل أخرى:

هناك جملة من المصارد الأخرى للتربية الإعلامية المدرسية لها دور كبير في تنمية الوعي الثقافي والتربوي والاجتماعي في المجتمع المدرسي أبرزها المكتبة المدرسية، واللقاءات المشتركة بين المعلمين والطلاب وبين الإدارة والطلاب، ولقاءات الآباء والأمهات، والمحاضرات العامة المدرسية سواء كان المشاركون فيها من داخل المدارس أم من خارجها، والأفلام التربوية والتثقيفية التي تعرض داخل المدارس، وشبكات المعلومات الموصولة بالمدارس، والرحلات الطلابية المدرسية إلى المواقع القريبة أو البعيدة عن المدارس، والأندية المدرسية الصيفية داخل البلاد أو خارجها، والوسائط الإعلامية المتاحة داخل المدارس من أشرطة فيديو وأشرطة ممغنطة أو اسطوانات مدمجة ونشرات إعلامية مدرسية وكتب أو مجلات مدرسية، هذا إلى جانب الكتب الدراسية نفسها التي تنقل العديد من العناصر الثقافية الإعلامية. كما يعد المعلمون أو المعلمات المصدر الأكثر تأثيراً –عادة– في نقل عناصر التربية الإعلامية إيجاباً أو سلباً، وهم يمثلون المنهج الخفي الأقوى فاعلية في بعض الحالات على توصيل الرسائل الاعلامية إلى الطلاب. وللأندية المدرسية الطلابية دور كبير في اكساب الطلاب العديد من المعارف والمهارات والإتجاهات حول الأمور المختلفة –جنباً إلى جنب– مع المساجد أو المصليات المدرسية.

مزايا التربية الإعلامية المدرسية:

تحقق التربية الإعلامية المدرسية العديد من المزايا للطلبة ويمكن تحديد أبرزها فيما يلي (حارب، ٢٠٠٣):

١ – تعويد الطلبة على التعايش مع التغير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي الذي تمليه التطورات السريعة في الأفكار والقيم والرؤى والتقنيات والأدوات والوسائل.

٢ – إعداد الطلبة للتعايش مع الآخرين، والتفاهم مع الغير، وإدراك وفهم القضايا المحلية والإقليمية الدولية.

٣ – مساعدة الطلبة على تفسير الأمور واستيعابها والمشاركة في حل المشكلات، وعلى امتلاك المهارات والقدرات التحليلية.

٤ – تزويد الطلبة بعدد من المكتسبات في إطار التعبئة الجماهيرية لمواجهة الحدث الطارئ أو الحدث المستمر، والقدرة على المواجهة عوضاً عن الخوف والاستسلام أو الإنعزال أو الرفض لمجرد الرفض أو الإكتفاء بمجرد تبرير المسائل والأمور أو إسقاط التهم على الغير أو نسب المسألة أو القضية لسبب واحد بعينه دون غيره.

٥ – مساعدة الطلبة على إدراك مواقعهم عند الآخرين سواء كان هؤلاء الآخرون في الداخل أم في الخارج فتكون التربية الإعلامية المدرسية بذلك وسيلة جوهرية لتصحيح المفاهيم التي تكتنز بعوامل الفرقة والإختلاف والتمايز المذموم والصور الإنطباعية والصور المضادة.

٦ – مساعدة الطلبة على فهم حقوقهم وواجباتهم وحقوق الغير وواجباتهم، علاوة على فهم العديد من المفاهيم الدارجة مثل مفهوم الشورى مقابل الديمقراطية، ومفهوم حقوق الإنسان، ومفهوم حقوق المرأة، ومفهوم الحرية ومفهوم الأقليات، ومفهوم الخصوصية وغيرها.

٧ – مساعدة الطلبة على إدراك مغازي العولمة وماهيتها وسبل التفاعل معها، وأخطارها، وطرائق تنقيتها وحسن توظيفها لخدمة الفرد والجماعة، وعلاقة العولمة بالثقافة، وماهية المشروعات الثقافية الكبرى كمفهوم الشرق أوسطية، ومفهوم الشركات الدولية عابرة القارات، ومفهوم التعددية السياسية، ومفهوم اتفاقية الجات، ومفهوم الخصخصة، ومفهوم حوار الأديان، والحوار الحضاري، ومفهوم التغريب، ومفهوم التغير القيمي، ومفهوم توطين التقنية.

٨ – مساعدة الطلبة على التخلص من كثير من المشكلات النفسية والثقافية والاجتماعية وإعادة فهم الأمور بطريقة صحيحة ذات نزعة عصرية، بل إن التربية الإعلامية المدرسية يمكن أن تساعد على حل مشكلات كبرى مثل مشكلة الأمية الحضارية والأمية التكنولوجية أمية السياسية ونحوها.

٩ – تعويد الطلبة على حب المكتبة المدرسية وحب الكتاب، والرغبة في القراءة، لكونها وسيلة للتوعية والتثقيف والعلاج.

١٠ – مساعدة الطلبة على فهم الثقافة المجتمعية والثقافة العالمية، وربط المواد الدراسية بالأحداث والوقائع الحقيقية.

١١ – إعداد برامج إعلامية لشرائح الأطفال والشباب في سن رياض الاطفال تعبر عن حاجاتهم، وتشبع مطالبهم، وترقى بأذواقهم وتصحح أفكارهم، وتنظم أمور حياتهم.

١٢ – مساعدة المعلمين والمعلمات والآباء والأمهات ومن يقع في حكمهم على اكتساب الثقافة التربوية التي توجه عملهم وتجعلهم قادرين على معرفة اتجاهات أبنائهم وبناتهم وطلبتهم في كل ما من شأنه رعاية وتربية النشء.

١٣ – تعزيز الانتقاء الثقافي الصحيح من البرامج الإعلامية الترفيهية والثقافية، مع العمل على إكساب الطلبة مهارات النقد والتحليل وحل المشكلات.

١٤ – تحصين الطلبة من المؤثرات الثقافية والحضارية الضارة بالقيم والمعتقدات وبالثقافة المحلية.

٦١ – تدريب الطلاب والطالبات على آليات البحث عن المعلومات وسبل تصنيفها وتنظيمها وتحليلها والخروج بالنتائج وإصدار الأحكام حول هذه النتائج.

٧١ – تدريب الطلاب على التفكير العلمي من خلال تعزيز مفاهيم الإصغاء والموضوعية، وتوزيع الأدوار، والتشويق، وطرائق المنافسة والحوار، وطرح الأسئلة المثيرة، وإعطاء الطلبة الفرصة الكافية للتعبير عن الذات وعن الآراء الخاصة، وعلى سبل صياغة العبارات والألفاظ الدقيقة التي تدل على الموضوع بصورة مباشرة.

معوقات التربية الإعلامية المدرسية:

بالرغم من اعتراف جميع القائمين على التربية بأهمية التربية الإعلامية المدرسية، إلا أن الواقع يطالعنا ببعض المشكلات التي تحول دون تحقيق فاعلية هذه التربية، ومن أبرز هذه المعوقات ما يلي:

١ – عدم الإيمان الحقيقي بقيمة النشاطات المدرسية وأهميتها النظرة السلبية لأولياء الأمور نحوها.

٢ – عدم قدرة المعلمين على تنظيم النشاط المدرسي تنظيماً منهجياً يؤدي إلى تحقيق أهدافه.

٣ – عدم توافر الوقت اللازم في المنهج المدرسي لممارسة النشاط.

٤ – نظام الامتحانات، والاهتمام بها، مما يساهم بنصيب وافر في تقليص النشاط المدرسي، ووضعها من الناحية العملية على هامش الأهمية، بل خارج حدود الهامش أحياناً.

٥ – عدم توافر المعلم الكفء الذي يستطيع توظيف واستثمار تكنولوجيا الإعلام لأغراض تربوية.

٦ – التباين الشديد بين الثقافة المدرسية والثقافة التي تروجها وسائل الإعلام.

٧ – في ظل تقدم وسائل الاتصال وازدحام الفضاء بالأقمار الصناعية التي تنقل البرامج التليفزيونية على مدارس الساعة صار من الصعب تنسيق الجهود بين التربويين والإعلاميين أجل بث برامج مخطط لها بعناية لتنمية قدرات الطفل العربي المسلم في إطار ثوابت الهوية الإسلامية العربية.

التوصيات:

١ – دعوة المؤسسات التعليمية إلى التوظيف الأمثل لإمكانات مؤسسات الاعلام ووسائل الاتصال الجماهيرية في خدمة العملية التربوية التعليمية.

٢ – دعوة الإعلاميين والتربويين إلى التنسيق بين قطاع التربية وقطاع الإعلام في تخطيط المحتوى التربوي الذي يمكن تقديمه للطلبة.

٣ – دعوة مؤسسات الإعلام إلى تقويم المواد الإعلامية التي تستهدف الطلبة بصفة دورية في ضوء المعايير الإعلامية والتربوية والنفسية.

٤ – دعوة المعلمين إلى اكساب الطلبة أنماطاً سلوكية تركز على تنمية التفكير الناقد، وعلى القيم الاجتماعية التي تمكنهم من التكيف مع أنماط الحياة المتغيرة، وتكسبهم المهارات التي تمكنهم من النظرة الموضوعية الفاحصة للأشياء والمواقف.

٥ –ألزام أدارات المدارس بتوعية الطلبة بأهمية الية التعامل مع الوسائل الاعلامية ودقة انتقاء الافضل منها ٠

٦– حث المتعلمين من الطلبة وعلى كافة المراحل الدراسية بتحديد نقاط القوة والضعف لعمل الاعلام التربوي في المؤسسات التي يتعلمون بها.

المصادر:–

١ – أحمد، أحمد جوهر (٢٠٠٤م). الإعلام الإلكتروني: واقع وآفاق، مصر، المنصورة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

٢ – تشارلز، سالمون، وجون بالسر (١٤١٧هـ). الرأي العام والإعلام: صناعة الرضا الجماهيري، ترجمة عثمان العربي، الرياض: دار الشبل.

٣ – جامعة الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٦م). مدارس الغد: أسس تصميم مدارس التنمية المهنية، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة عبدالله علي يونس أبو لبدة، العين: كلية التربية (لجنة التعريب والتأليف والترجمة والنشر)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٤ – حارب، سعيد عبدالله (٢٠٠٣م). التحديات التي تواجه التربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، محاضرة ألقيت بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥ – حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٣م). تعليم التفكير في عصر المعلومات: المدخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريات، البرامج، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦ – حسان، حسان محمد وآخرون (١٩٨٧م). مقدمة في فلسفات التربية، القاهرة: مكتبة مدبولي.

٧ – حمدان، محمد (٢٠٠٤م). العلاقة بين الإعلام والتربية في الوطن العربي: أية إشكاليات؟ أي مستقبل؟، ورقة مقدمة إلى ندوة معهد الصحافة وعلوم الأخبار بتونس خلال الفترة ٥١–٧١ ابريل ٢٠٠٤م.

٨ – خضور، أديب (٢٠٠٣). الإعلام الأمني، دمشق: مطبعة النسر.

٩ – الخطيب، محمد بن شحات، وآخرون (٢٠٠٤م). أصول التربية الإسلامية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

١٠ – ديلور، جاك وآخرون (١٩٩٦م). التعلم ذلك الكنز المكنون، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، باريس: اليونسكو.

١١ – زيتون، حسن، حسين (٢٠٠٥). تعليم التفكير، القاهرة: عالم الكتب.

١٢ – سالم، أحمد، وعادل سرايا (٢٠٠٣م). منظومة تكنولوجيا التعليم، الرياض: مكتبة الرشد.

١٣ – سليمان، أحمد (١٩٩١م). الإذاعة المدرسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، الرياض: مؤسسة الجريسي للتوزيع.

١٤ – شحاته، حسن (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥ – شحاته، حسن (١٩٩٧م). النشاط المدرسي: مفهومه، وظائفه، مجالات تطبيقه، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٦ – الصاوي، أمينة، وعبدالعزيز شرف (١٩٩٨م). نظرية الإعلام في الدعوة الإسلامية، القاهرة: مكتبة مصر.

١٧ – العلي، أحمد عبدالله (٢٠٠٢م). الطفل والتربية الثقافية: رؤية مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٨ – العويني، محمد علي (١٩٨٣م). الإعلام الإسلامي الدولي: بين النظرية والتطبيق، العين: دار كاظم.

١٩ – متولي، مصطفى محمد (٢٠٠٤م). مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٢٠ – متولي، نبيل عبدالخالق محمد وطرفه ابراهيم الحلوة (١٤٢٣هـ). تعزيز الهوية الدينية الإسلامية كهدف لمدرسة المستقبل: دراسة تحليلية، ندوة مدرسة المستقبل التي نظمتها جامعة الملك سعود التربية) خلال الفترة من ١٦-١٤٢٣/٨/١٧هـ (٢٢-٢٠٠٢/٠١/٢٣م) الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢١ – مكاوي، حسن عماد (٢٠٠٥م). الإعلام ومعالجة الأزمات، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٢ Hamdan, M. (2004). http://www.afkaronline-orglarabic/archives/avr-mail.

٢٣- Senge, Peter and Others (2000). "Schools that learn" A fifth Discipline Resource, New York: Doubleday.

الرواسب اللغوية في اللهجات العراقية المعاصرة

د. سلمان ياسين عباس
كلية الإمام الأعظم الجامعة

الملخص:

يصف علماء اللغة واللسانيات الحديثة اللغة بأنَّها (كائنٌ حيّ) يُولد، وينمو، ويموت في كثير من الأحيان، ولكون لغتنا محفوظة من الموت بحفظ القرآن الكريم لها، وهذا لا يمنع عنها التطور على جميع المستويات، ومن هذا التطور الذي أعترى اللغة العربية هو التطور في اللهجات، فإنَّ اللهجات العربية حقيقة لا تنفك تثبت وجودها في كل الأزمنة والأمكنة، ولكن اللهجات العربية على مر العصور تأثرت داخلياً (بلهجةٍ أخرة أو باللغة العربية الفصحى) وخارجياً (باللغات الأخرى التي احتكت بها)، وكان لهذا التطور فيها الأثر الكبير في تغيرها وربما استحداث لهجات أخرى لم تكن موجودة، ومن هذه اللهجات التي تطورت عبر الأزمنة (اللهجة العراقية المعاصرة).

مما لا نقاش فيه أنَّ (اللهجة العراقية المعاصرة) هي امتداد للغة العربية الفصحى مع اللهجات التي صاحبتها، ولكن ما حدث أنَّ كثيراً من الظواهر التي تمسكت بها هذه اللهجة إنَّما هي ظواهر لها وجودها السابق ولها الحضور نفسه على مر الأزمان، هذه الظواهر هي ما يُسمى بـ(الرواسب اللغوية).

في هذا البحث سنناقش بعض هذه الرواسب اللغوية التي احتفظت بها اللهجات العراقية المعاصرة، وستكون على ثلاث مستويات من مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والتركيبي النحوي)، وقد أغفلت المستوى الدلالي لأنَّه لا يندرج ضمن الرواسب اللغوية، ذلك أنَّه من شروط عدَّ اللفظة أو التركيب راسباً لغوياً أن يتطابق في الدلالة مع الأصل اللغوي له.

Abstract:

Modern linguists and linguists describe language as an organism that is born, grows, and often dies, and because our language is reserved for death by memorizing the Qur'an. This does not prevent it from developing at all levels. Dialects, the Arabic dialects are a fact that continues to prove its existence in all times and places. However, the dialects of Arabic throughout the ages have been influenced internally (in other dialects or in classical Arabic) and externally (in other languages,

Other dialects did not exist, and N these dialects have evolved through time (contemporary) Iraqi dialect.

Which is not an argument that (contemporary Iraqi dialect) is an extension of the classical Arabic language with the dialects that accompanied it, but what happened is that many of the phenomena that have stuck to this dialect are phenomena that have a previous presence and have the same presence over time, (B) Language residues.

In this research we will discuss some of these linguistic residues retained by the dialects of contemporary Iraq, and will be on three levels of language (voice, banking and syntactic grammar), and overlooked the level of semantic because it does not fall within the linguistic residues, A language grammatical to match the semantics with its linguistic origin...

المقدمــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين، محمد (ﷺ) النبـي الأمين، وعلـى آلـهِ الطيبين الطـاهرين، وصـحابته الغر الميـامين، ومـن تـبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين وبعد:

فاللغـة كمـا يصـفها الوصـفيون أشـبه مـا تكون بالإنسـان، أو بالكـائن الحـيّ، فهـي تضـعف وتقـوى، وتمـوت وتحيـا، وتتوالـد وتتنـاقص، وتقترض وتُقـرِض ... وإذا كـان الإنسان عرضة للتطور الحضاري، فإنَّ اللغة بلا ريب عرضة للتطور اللغوي .

وليست العربية الفصحى بمنأى عن هذا الوصف الذي نصفه، فقد تطورت هذه اللغـة مـن العائلـة السـامية (الجزريـة) بعـد أنْ مـرّت بمراحـل تاريخيـة متعـددة، حتـى وصلت إلـى أوج فصاحتها، وقمـة بلاغتها فـي العصـر الجـاهلي، فشرّفها القرآن الكريم بـأن أُنـزِل بلسـانها؛ بيد أنَّ تلك المراحل التـي قطعتهـا العربيـة الفصـحى فـي مسيرتها التاريخية، لم تعدمها البته، فظلّت بعض لهجاتها ترصد بعض تلك المراحل، لتقول لنـا سرّاً مـن أسـرارها القديمـة، ويشـهد لـذلك مـا نجـده فـي اللهجـات العربيـة القديمـة أو مـا تحكيه أخواتها من اللغات السامية.

وعليه فإنَّ التطور اللغوي سنّة من سنن اللغة، حتى أمكننا القول أننا إذا تأملنا في بعض الظواهر اللهجية، أمكننا التعرف على بعض صور هذا التطور فيها من خلال مقارنة هذه التأدية بين جيل وآخر، من هذا المنطلق يرى الباحث أنَّ في بعض الظواهر اللهجية يمكن الاستفادة منها في خدمة الفصحى العليا، ومن هذا المنطلق انعقدت فكرة هذه الدراسة، والله الموفق .

المبحث الأول : اللهجات العربية بين القدماء والمحدثين :

أولاً : نظرة القدامى إلى اللهجات :

من المعروف أنَّ العرب كانوا أمَّة متفرقة إلى قبائل، وأنَّ هذه القبائل انتشرت في انحاء الجزيرة العربية، وكان لكل قبيلة استقلالها وكيانها الخاص، فأدَّى ذلك إلى انعزالها، وكان هذا التفرق والانعزال من أسباب نشأة اللهجات العربية القديمة، ومن المؤسف بالنسبة إلى تاريخ اللغة العربية قبل العصر الجاهلي أنَّ يد الإهمال والنسيان قد امتدت إلى عناصرها، وبخاصَّة ما يتصل باللهجات العربية، فلم نقع على نصوص نرجع إليها في تجلية معالم هذا التأريخ إلا اليسير منها.

في العصر الجاهلي تمسكت كلُّ قبيلة بصفاتها الكلامية في حديثها العادي، وفي لهجات التخاطب، لكنَّ الخاصَّة من الناس في تلك القبائل لجأوا إلى اللغة المشتركة في ملتقياتهم مع غيرهم من القبائل وفي إبداعاتهم، يخطبون بها، وينظمون الشعر بها، وينفرون من صفات اللهجات في مثل هذا المجال، حتى إذا عادوا إلى قبائلهم تحدثوا مع الناس في شؤونهم العامة بمثل لهجتهم، وهذا يعني أنَّ اللغة عندهم مستويان : مستوى اللهجات، وتُتَّخذ أداةً للتفاهم بين أفراد القبيلة في أمور حياتهم العامَّة، ومستوى اللغة المشتركة، وتُستعمل في المواقف الجادة، ومنها حديث العربي حين يجد نفسه أمام خليطٍ من القبائل المختلفة في نادٍ أدبي أو محفَلٍ للتقاضي أو سوقٍ للتجارة، وحين ينظم الشعر، أو يُرسِلُ الحِكَمَ والأمثال، وكان إتقان تلك اللغة موضع فخرٍ بين رؤساء القبائل والخاصَّة والناس، وفي عهد التدوين حضيت اللغة العربية بعلماءٍ بررة أخلصوا لها، وقدَّموا خدماتٍ جليلة من أجل جمعها من مصادرها الموثوقة، والوقوف على أسرارها، ومحاولة ضبطها وتقعيدها، وبذلوا في سبيل ذلك جهوداً مضنيةً متواصلةً تستحقُّ منَّا كلَّ إجلالٍ وإكبار، وقد أخذوا مادتهم اللغوية عن طريقين، **أولهما** : الرحلة إلى البادية والاستماع إلى أهلها الذين سلمت ألسنتهم من اللحن لعدم اختلاطهم بالأعاجم، **وثانيهما** : الأعراب الذين عدُّوهم فصحاء، وكانوا يفدون إلى البصرة والكوفة[1].

انصبت حينها جهود هؤلاء العلماء على اللغة المشتركة (الفصحى)، واستعلوا أن يهتموا بأمر اللهجات على خطورته[٢]، فأهمِلَ أمرُها، ولم يرد منها إلا قليلٍ في ثنايا كتب اللغة والأدب والتاريخ، بل إنَّ ما رويَ عنها جاءنا مبتوراً ناقصاً في معظم الأحيان، لا يعدوا أن يكون مجرد إشاراتٍ متفرقة لا يمكن أن تصنع تاريخاً أو تكَوِّنَ فكرةً كاملةً.

وهم في تناولهم للهجات لم يُراعوا الدقة في نقلها، فلم ينسبوا – غالباً – كلَّ لهجةٍ إلى قبيلتها أو بيئتها، بل كانوا يعزون اللهجة أحياناً، ويكتفون بقولهم : إنَّها لغةٌ لبعض العرب أحياناً أخرى[٣].

ونهجهم بالإشارة إلى أقوالٍ عامة لا تُشير إلى قبيلةٍ ولا تحدد بيئة، لا يرقى إلى طموحات المحدثين في إسناد كل قول إلى لهجته، ولو أنَّ القدامى تنبهوا إلى هذا الأمر، فعزوا اللهجة إلى قبيلتها، لقدموا للعربية خدمةً كبيرة تُضاف إلى مآثرهم العديدة .

ويلاحظ أنَّ القدماء في نقلهم عن القبائل أخذوا يفرقون بين قبيلةٍ وأخرى، فينسبون الفصاحة إلى هذه، وينكرونها على تلك، بل إنَّهم ذهبوا إلى أبعد من ذلك فميَّزوا بين القبائل الفصيحة في درجات الفصاحة، ورفضوا النقل عن القبائل المتطرفة التي كانت مساكنها حدود الجزيرة العربية لمجاورتها سائر الأمم الذين حولهم، فعن هذا المنهج ينقل السيوطي عن أبي نصر الفارابي قوله :

" كانت قريشٌ أجودَ العرب انتقاءً للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللسان عند النُّطْق وأحسنها مسموعا وأبينها إبانَة عما في النفس والذين عنهم نُقِلت اللغة العربية وبهم اقْتُدِي وعنهم أُخِذَ اللسانُ العربيٌّ من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم وأسد فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثرُ ما أُخِذ ومعظمه وعليهم اتُّكل في الغريب وفي الإعراب والتَّصْريف ثم هذيل وبعض كِنانة وبعض الطائيين ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم، وبالجملة فإنه لم يؤخذ عن حضَريٍّ قط ولا عن سكَّان البَرَاري ممن كان يسكنُ أطرافَ بلادِهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم فإنه لم يؤخذ لا مِنْ لَخْم ولا من جذَام لِمُجاوَرتهم أهل مصر والقِبْط ولا من قُضاعة وغَسَّان وإياد

لمجاورتهم أهل الشام وأكثرهم نصارى يقرؤون بالعبرانية ولا من تغلب واليمن فإنهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونان ولا من بكر لمجاورتهم للقبط والفرس ولا من عبد القيس وأزد عمان لأنهم كانوا بالبحرين مُخالطين للهِند والفُرس ولا من أهل اليمن لمخالطتهم للهند والحبشة ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة ولا من ثقيف وأهل الطائف لمخالطتهم تجار اليمن المقيمين عندهم ولا من حاضرة الحجاز لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدأوا ينقلون لغةَ العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت أَلسِنتهم"(٤).

وآثر الرواة وعلماء اللغة الأخذ عن القبائل التي تسكن في وسط الجزيرة، ونسبوا إليها الفصاحة وإجادة القول، لاعتقادهم بأنَّ اللحن لم يتسرب إلى لغاتها، وأشهر تلك القبائل التي نُقِلَ عنها جلَّ ما وصلنا من العربية الفصحى هي : قيس وتميم وأسد وهُذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين، وقد قام منهجهم على اعتبار أنَّ الفصحى هي لهجات هذه القبائل على تعددها وطول الزمن بها، فيُلاحَظ مما سبق أنَّ العلماء قد أسسوا فصاحة القبيلة على دعامتين :

الأولى : قرب مساكنها من مكة وما حولها، وبعدها عن أطراف الجزيرة العربية ومخالطة الأمم الأخرى.

الثانية : مقدار توغلها في البداوة، ولذلك رأيناهم يعتزون بلغة القبائل الحجازية بوجهٍ عام، ولا سيما قبائل نجد ووسط الجزيرة، والقبائل الموغلة في البداوة .

ولم يكد ينقضي القرن الرابع الهجري حتَّى وسَّع الرواة وعلماء اللغة دائرة النقل، وظهر من بينهم من لم يفرِّق بين قبيلةٍ وأخرى في جواز الأخذ عنهم والاحتجاج بأقوالهم، ويأتي في مقدمة هؤلاء العلماء ابن جني (ت : ٣٩٢هـ) إذ عقد في كتابه الخصائص باباً سمَّاه: (اختلاف اللهجات وكلها حجة) أشار فيه إلى بعض الصفات المشهورة عن لهجات القبائل، وأنَّ بعض تلك الصفات أشهر من البعض الآخر، وأكثر منها شيوعاً في اللغة، ولكنَّها جميعاً مما يُحتَج به، إلى أن قال : " إلا أن إنسانًا لو استعملها لم يكن مخطئًا لكلام العرب، لكنه كان يكون مخطئًا لأجود

اللغتين. فأمَّا إن احتاج إلى ذلك في شعر أو سجع فإنه مقبول منه، غير منعيّ عليه"[٥].

يتضح مما تقدَّم أنَّ اللغة العربية في عصر الاحتجاج اللغوي (حتى منتصف القرن الثاني الهجري للقبائل الحضرية، ومنتصف القرن الرابع الهجري للقبائل البدوية) قد أخذت من قبائل متباينة: بعضها يسكن المدن كمكة والمدينة، وبعضها الآخر يسكن البادية، ومن المعلوم أنَّ حياة المدينة بزراعتها وتجارتها وحِرَفِها قد عرفت نوعاً من الاستقرار ورِقَّة العيش، فاختلفت عن البادية المعروفة بصعوبة الحياة وشظف العيش، نظراً لكثرة التنقل والأسفار والانعزال، واشتغال الناس بالرعي، ومعلومٌ أنَّ اللغة تتأثر بالبيئة التي تعيش فيها كما تتأثر بالحياة الاجتماعية للأفراد، وفي كل بيئة لغوية ظروف تدفع إلى تطور الكلام وتغييره في كثيرٍ من الظواهر، وظروفٌ أخرى تعمل على استقرار هذه الظواهر وتحصينها، فلا يطرأ عليه تغيير، غير إنَّ الغلبة دائماً لعوامل التطور، فلا تبقى اللهجة في كل ظواهرها على حالةٍ واحدة بعد مرور قرن أو قرنين، وهذا يُفسر لنا اختلاف نسبة التطور في اللهجات المتباينة، ففي بعض اللهجات نراه شديداً يُصيبُ كلَّ نواحي اللهجة وظواهرها، وفي بعضها الآخر نراه لا يعدو أموراً معينة في هذه اللهجة[٦].

من هذا المنطلق عاب الدكتور تمَّام حسان على القدماء اضطراب منهجهم من ناحيتين:

الأولى : شمول دراستهم لمراحل متعاقبة من تاريخ اللغة العربية تبدأ من حوالي مائة وخمسين عاماً قبل الاسلام، وتنتهي بانتهاء ما أسموه بعصر الاحتجاج، وفي هذه الحقبة لا تظل اللغةُ ثابتةً على حالها بل تتطور من نواحٍ مختلفة .

الثانية : خلطهم بين لهجاتٍ مختلفةٍ، ومحاولة إيجاد نحوٍ عامٍّ لها جميعاً[٧].

ثانياً : نظرة المحدثين إلى اللهجات :

عرَّف المحدثون اللهجة بأنَّها : مجموعة من الخصائص اللغوية التي يتحدث بها عدد من الأفراد في بيئة جغرافية معينة، وتكون تلك الخصائص على مختلف المستويات : الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتتماز عن باقي

اللهجات في اللغة الواحدة، ولكن يجب أن تبقى تلك الخصائص من القلة بحيث لا تجعل اللهجة غريبة عن أخواتها، عسيرة الفهم على أبناء اللغة، لأنَّه عندما تكثر هذه الصفات الخاصة على مر العصور لا تلبث أن تستقل وتُصبح لغةً قائمة بذاتها، كما حدث للغة اللاتينية التي اندثرت وتفرعت عنها لغات لها كيانها وخصائصها، منها الإيطالية والفرنسية والإسبانية، وكما حدث للغة السامية الأم التي استقلت عنها لغات أصبحت لها كيانها الخاص أيضاً كالعربية والعبرية والآرامية وغيرها(٨).

فبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكلٍّ منها خصائصها المميزة، ويربط بينها جميعا مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيَسِّر اتصال أفراد هذه البيئات مع بعضهم، وفهم ما قد يدور من حديث، وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي أصطلح على تسميتها اللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص(٩).

وعندما تتعدد اللهجات في مجالٍ لغويٍّ واحد، يصعب وضع حدود لهجية بينها، لكنَّ ذلك لا يعني بحالٍ من الأحوال أنَّ اللهجات لا تعرف الحدود مطلقاً ؛ لأنَّ لكلِّ لهجةٍ مجموعة من الصفات المشتركة التي تميِّز بينها وبين جارتها، ومن حقنا أن نتكلم عن وجود لهجات كلما لاحظنا عدداً كبيراً من الخطوط التي تفصل بين الخصائص ولو بشكلٍ تقريبي، وعندما لا يمكن رسم خطوط دقيقة بين منطقتين متجاورتين، فإنَّه يبقى أنَّ كلاً منها تتميز في مجموعتها ببعض السمات العامة التي لا توجد في الأخرى، فالتقسيم اللهجي يرجع إلى إحساسٍ حقيقي لدى سكان الإقليم الواحد بأنَّهم يتكلمون بصورةٍ ليست هي الصورة التي يسير عليها سكان الإقليم المتجاور(١٠).

وقد بدأت دراسة اللهجات العربية في العصر الحديث على يد المستشرقين(١١) اللذين قدَّموا إلى العالم العربي للبحث في أحواله وثقافته منذ القرن التاسع عشر أعمالاً كانت معظمها متواضعة تقوم على جمع المادة ودراستها بطريقة وصفية، لكنَّها لم تلبث أن تطورت واشتدَّ عودها بفضل تقدم الدراسات اللغوية

المعاصرة في الغرب، وإفادتها من المخترعات الحديثة كاستخدام الأجهزة المختلفة والمختبرات المتخصصة في مجال البحث اللغوي، وعلى إثر ذلك اهتمَّ الكثير من الباحثين العرب المحدثين بدراسة اللهجات العربية في أنحاء العالم العربي، وأسهمت الجامعات العربية بدورها في هذا الاهتمام لدى اللغويين العرب المحدثين بتأليف الكتب في اللهجات العربية قديماً وحديثاً(١٢).

وينطلق هذا الاهتمام من قبل الدارسين باللهجات العربية الحديثة من الاعتقاد بأنَّ ذلك يؤدي إلى فهم طبيعة اللغة، ومراحل نشأتها وتطورها وبيان تاريخها(١٣)، ويسهم في دراسة اللهجات العربية القديمة، فقد احتفظت اللهجات العربية الحديثة ببعض الصفات التي يمكن إرجاعها بسهولة إلى لهجاتٍ عربيةٍ قديمة(١٤).

ويعتقد كثير من العلماء والباحثين المحدثين أنَّ دراسة اللهجات العربية الحديثة، والتعرُّف على خصائصها المشتركة يساعد على تقريب المسافة فيما بينها، وتضييق الفجوة بينها وبين اللغة العربية الفصحى، وهذا كلُّه لهُ فائدته الكبيرة في تعميق التفاهم بين أبناء الأمة العربية، لأنَّ اللغة من أقوى الدعائم لتوثيق الروابط بين الأفراد .

المبحث الثاني : التعريف بمصطلح " الرواسب اللغوية "

شاع عند الدّارسين مصطلحان في بحث هذه الظاهرة: الأول، الرّكام اللغوي، وكان أول من استخدم هذا المصطلح الدكتور رمضان عبد التواب(١٥)، ومفهوم هذا المصطلح كما يقدمه الدكتور هو: "البقايا الصرفية من النظام القديم، (التي) تبدو في صورة الشواذ في داخل النظام الجديد"(١٦).

والثاني، الرواسب اللغوية، وأول من استخدمه الدكتور سمير شريف استيتيه، وعرّفه بقوله: "يحدث في تاريخ لغة من اللغات، أنَّ ظاهرة من الظواهر تختفي، بمعنى أنها تسقط من الاستعمال، فلا يعود الناطقون باللغة يستعملونها، ويحدث في الوقت نفسه، أنَّ أفراداً قليلين يحافظون على الظاهرة، ويستعملونها في حياتهم، ثمَّ تنسى العلاقة بين الظاهرة وما تبقى منها. وقد سميتُ الظواهر المتبقية من اللهجة البائدة : الرواسب اللغوية "(١٧).

وربما كان هناك مصطلحات أخرى غيرهما : كالمستحثات اللغوية، أو المتحجرات اللغوية ... بيد أنَّ المصطلحين الأولين غلبا في الاستخدام.

ومن أجل ترجيح أحد المصطلحين في الاستعمال الأدق، يرى الباحث أنَّه مدعو إلى بحث أصل المادتين : "الرّكام"، و"الرواسب" من الناحية اللغوية قبل الحكم عليهما من الناحية الاصطلاحية.

أما "رَكَمَ" : "الرَّكم : جمعك شيئاً فوق شيء حتى تجعله رُكاماً مركوماً، كركام الرّمل والسحاب، ونحو ذلك من الشيء المرتكم بعضه على بعض. رَكَمَ الشيء يرْكُمُهُ إذا جمعه وألقى بعضه على بعض ... وشيء رُكام: بعضه على بعض. وفي التنزيل العزيز: "ثمَّ يجعله رُكاماً" يعني السحاب ... الرُّكام: الرمل المتراكم، وكذلك السحاب وما أشبهه، وفي حديث الاستسقاء حتى رأيتُ رُكاماً. الرُّكام: السحاب المتراكم ... وقطيع رُكام: ضخم كأنه قد رُكم بعضه على بعض ..."(١٨).

أما رَسَبَ: الرُّسوب: الذهاب في الماء سُفْلاً. رَسَبَ الشيء في الماء يَرْسُب رُسوباً، ورَسَبَ: ذهب سفلاً. ورسبت عيناه: غارتا ... وسيف رَسبٌ ورَسوبٌ: ماضٍ، يغيب في الضريبة ... وجبل راسب: ثابت"(١٩).

وقبل الحكم على أيّ اللفظتين أفضل من الأخرى في الاستعمال الاصطلاحي، نجد لفظة ركام دالة على التجمع، إذ يجتمع بعض الشيء على بعض فيصبح رُكاماً. تماماً كما نلحظ في الآية الكريمة **{ثمَّ يجعله رُكاماً}**(سورة النور : آية٤٣) ولذلك غلب إطلاق الرُّكام على السحاب أو الرّمل أو القطيع، كما مرّ بنا سابقاً.

أما لفظة رَسَبَ، فليست ذات دلالة على التكدس أو التجمع بل نلحظ فيها معنيين هما: الغور والثبات.

وإذا عدنا إلى الظاهرة بوصفها مفهوماً يدل على: وجود ألفاظ أو سياقات في اللغة تدل على مرحلة من مراحل التطور اللغوي مرّت بها اللغة، ثمَّ تجاوزتها إلى مرحلة أخرى، تخلصت فيها من علامات المرحلة السابقة بالحذف أو الزيادة أو الإبدال ... وبقي في بعض سياقات اللغة أو في بعض لهجاتها أو مستوياتها مظهر أو إشارة من علامات المرحلة المُتَجاوَزَة يدل على هذا التطور أمكننا هذا المفهوم من اختيار المصطلح الأدق "الرواسب اللغوية"؛ لأنَّه أدق من مصطلح الرُّكام اللغوي للتعبير عن هذه الظاهرة؛ لرصد ما في اللهجات المعاصرة في العراق من مظاهر لغوية مترسّبة نجدها في اللهجات العربية القديمة أو في أخوات العربية من العائلة الساميّة.

المبحث الثالث: تأصيل بعض الرواسب اللغوية في اللهجات العراقية المعاصرة :

للعراقيين مسوغات كثيرة سوَّغت لهم طرق نطقهم للغة العربية، والتلفظ باللغة العربية ومخارج كلماتها ولعلَّ هذه المسوغات كانت السبب الرئيس لاختلاف اللهجة العراقية في طريقة النطق، وفي الدلالة أحياناً، عن اللغة العربية، ولعلَّ من أهم هذه المسوغات أنَّ الفرد العراقي عنيد بطبعهِ، يأبى إلا أن يتمسك بشيءٍ من أصله، فلذلك نجد أنَّ الشعب العراقي الشعب العراقي قد رفض الانقياد كاملا للغة العربية، بل أثراها بالكلمات السومرية والبابلية والآشورية والكلدانية والفارسية وغيرها .

أمَّا عن موضوع دراستنا في هذا المقام، فسنحاول أن نُظهر بعض الذي أثبته الفرد العراقي في لغته الدارجة (اللهجة العراقية) من الظواهر الموغلة في القدم، ولا سيما الظواهر اللغوية (اللهجية) المماتة في استعمال اللغة العربية الفصحى، لكنَّ الفرد العراقي أبى إلا أن يعطيها الحيوية اللازمة، ويُصرُّ عليها في الاستعمال لإبقائها على قيد الوجود مما أطلِق عليه بـ(الرواسب اللغوية) .

في هذا المقام رأيت أن أتطرق إلى هذه الرواسب بتقسيمها على مستويات اللغة المتعارف عليها (المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي) على أنَّ المستوى الرابع (الدلالي) لا يندرج ضمن الرواسب اللغوية لأنَّ من شروط عدِّ اللفظة أو التركيب راسباً لغوياً أن يتطابق في الدلالة مع الأصل اللغوي له.

أولاً : الرواسب اللغوية في المستوى الصوتي :

١. إبدال الهمزة عيناً (العنعنة) :

قال صاحب القاموس : "عنعنة تميم : إبدالهم العين من الهمزة يقولون : (عن) موضع (أنْ)، وتكون مصدرية وذلك في عنعنة تميم أعجبني عن تفعل"[٢٠]، وعلل ابن جني سبب تسمية إبدال الهمزة عيناً بالعنعنة بقوله : "قولهم عنعنة مشتق من قولهم (عن، عن، عن) في كثير من المواضع، ومجيء النون في العنعنة يدل على أنَّ إبدالهم إيَّاها إنَّما هو في همزة (أن) دون غيرها"[٢١]، ولعلَّ هذا الذي ذكره ابن جني هو الأصل في العنعنة ثم استُعملت بعد ذلك في إبدال الهمزة عيناً مطلقاً، أو لكثرة استعمالهم لهذا الحرف (أنْ) .

وتوجد العنعنة في اللهجات العربية الحديثة في (العراق، والسعودية، ومصر، والسودان، والمغرب، واليمن)، وما يهمنا في هذه الدراسة ظاهرة العنعنة في العراق .

يحدثنا الدكتور إبراهيم السامرائي عن العنعنة عندما تكلم عن لهجة البدو في العراق بقوله: "ومن المعلوم أنَّ أكثر الأوجه اللغوية إرثٌ من العربية الفصيحة القديمة، فتحقيق الهمزة وتسهيلها، وما يطرأ عليها من إبدال بأصوات الحلق له نظائر في العربية الفصيحة، ألا ترى أنَّ سأل و(سعل) وأن و(عن) ... من فصيح العربية، وما زال نظيره موجودٌ في اللسان الدارج"[٢٢]، يُثبت هذا النص أنَّ (العنعنة) من الرواسب اللغوية الموجودة في اللهجة العراقية المعاصرة .

وإن كان ما ذكره الدكتور من الأمثلة مخصوص بلهجة البدو في العراق، لكن باستطاعتنا أن نرصد ألفاظاً أخرى دارجة في لهجة المدن، ولعلَّ أبرز هذه الألفاظ لفظة (عجل) المستعملة في لهجة المنطقة الغربية، التي أرى أنَّها لفظة (أجل) الفصيحة ودخل عليها إبدال الهمزة عيناً، وإن كانت شائعة في استعمالات تختلف عن دلالة (أجل) الفصيحة أحياناً إذ تُستعمل كلمة رابطة بمعنى (إذن) بلغة اهل القرى والأرياف، لكن في أغلب الأحيان تدل على لفظة (أجل) التي يستعملها

الخليجيون (أجل كيف)، يقول العراقيون في المنطقة الغربية (عجل شلون)، فلا تخلو اللفظة من تحول دلالي أصابها مع الزمن .

وكذلك مما يدل على وجود (العنعنة) في اللهجات العراقية المعاصرة لفظة (قرآن) إذ تُلفظ عند أهل الريف بـ(قرعان) فالإبدال جليٌّ في هذه اللفظة، فيقولون (والقرعان) أي (والقرآن)، وهذه اللفظة تكاد تكون سائدة في جميع أرياف وسط غرب وجنوب العراق، ومن هذا القبيل أيضاً لفظة (قراعة) بمعنى (قراءة)، وغيرها من الألفاظ على هذه الشاكلة .

٢. نطق الجيم ياءً :

روى ابن جني إبدال الجيم ياءً في المحتسب إذ يقول: "وحكى أبو الفضل الرياشي قال : كنَّا عند أبي زيد وعندنا أعرابي، فقلت له إنَّه يقول : الشَّيَرة، فسأله فقالها، فقلت له سله عن تصغيرها فسأله فقال : شُيَيْرة، وأنشد الأصمعي لبعض الرجَّاز :

تحسبه بينَ الأكامِ شَيَرة"[٢٣]

وإبدال الجيم ياء لا يزال مستعملاً لدى كثير من سكان الوطن العربي، ومن هذه البلدان (العراق)، إذ تنتشر هذه اللهجة في قرى وأرياف العراق ففي الجنوب العراقي "تتحول الجيم إلى ياء، وهذا كثير جداً في لغة القرويين كما في : دياية، شيرة، يبن، في الأصل : دجاجة، شجرة، جبن"[٢٤]، وهنا لا بدَّ من التنويه على أنَّ هذه الظاهرة ليست مما يختص بها الجنوب العراقي من دون سواه، بل هي منتشرة في مناطق من الفرات الأوسط (محافظة واسط مثلاً) وكذلك في المنطقة الغربية وإن كانت في مناطق محدودة، ولكنَّها موجودة لا يُمكن إغفالها في منطقة (النعيمية) شرقي مدينة الفلوجة.

ويمكن رصد هذه الظاهرة من طريق عرض بعض الالفاظ التي يستعملها المنسوب إليهم هذه اللهجة، ومن هذه الألفاظ : ريّال بمعنى (رجَّال)، وحيارة بمعنى (حجارة)، ولفظة (يوعان) بمعنى (جوعان)، ولفظة (يرو) بمعنى (الجرو: صغير الكلب) ولفظة (عيل) بمعنى (عِجِل) ولفظة (يابر) بمعنى (جابر) وما إلى ذلك من الألفاظ عند أهل هذه اللهجة .

٣. إبدال القاف غين، وإبدال الغين قاف :

ورد في اللغة العربية وجود التبادل بين القاف والغين، فقد جاء في عدد من المواضع من لسان العرب تبيِّن أنَّ القاف مبدلة من الغين، نحو: "تزيقت المرأة تزيقاً وتزيغت تزيغاً إذا تزينت وتلبست واكتحلت"[٢٥]، ونحو ذلك من المواضع التي ذُكرت في لسان العرب[٢٦].

والإبدال بين القاف والغين لهُ اتجاهان، الأول تحوُّل القاف إلى غين نحو : (غلم) بمعنى (قلم)، والثاني عكس الأول وهو تحويل الغين إلى قاف نحو: (مشقول) بمعنى (مشغول).

وتُلاحظ هذه الظاهرة في لهجات الصحراء الكبرى جنوب الجزائر، وفي السودان، واليمن، ومنطقة الخليج العربي، وفي مصر، فضلاً عن العراق، إذ توجد في العراق في ريف المناطق الجنوبية وبادية الغربية، وتكاد تكون منتشرة في جميع أرياف العراق، فإنَّهم يقلبون القاف غيناً والغين قافاً فيقولون : (كتبت بالغلم، ورعيت بالقنم) أي (كتبت بالقلم ورعيت بالغنم).

ومن الأمثلة على هذه الظاهرة ما ذكرناه في معرض التعريف بهذه الظاهرة من الألفاظ، فضلا عن قولهم في إبدال الغين من القاف: (غرية) بمعنى (قرية)، و(غائد) بمعنى (قائد)، و(غُرعة) بمعنى (قُرعة)، وما إلى ذلك .

وقولهم في إبدال القاف من الغين : (قابة) بمعنى (غابة)، و(قبي) بمعنى (غبي)، و(قرامة) بمعنى (غرامة)، وما إلى ذلك .

٤. نطق القاف بالجيم القاهرية /g/ (گ)

تُنطق القاف صوتاً طبقياً شديداً مجهوراً وهو ما يُعرف بالقاف التميمية أو الجيم القاهرية لدى المحدثين، وقد فرَّق ابن دريد بين هذه القاف والقاف اللهوية مع نسبته لها إلى بني تميم إذ قال: "ومثل الحرف الذي بين القاف والكاف"[٢٧]، وقال أيضاً : " فأمَّا بنو تميم فَإِنَّهُم يلحقون الْقَاف باللهاة فتغلظ جدا، فَيَقُولُونَ لِلْقَوْم: الكوم*، فَتكون الْقَاف بَين الْكَاف وَالْقَاف وَهَذِه لُغَة مَعْرُوفَة فِي بني تَمِيم؛ قَالَ الشَّاعِر :

وَلا أكول لكدر الكوم كد نَضِجَتْ وَلا أكول لباب الدَّار مكفول" [٢٨]

أي : (لا أقول لِقدرِ القوم قد نضِجَتْ ولا أقول لباب الدَّارِ مقفول)، وهذا الصوت كما وصفه المحدثون : صوتٌ طبقي مجهور شديد (انفجاري) منفتح يتم نطقه برفع مؤخرة اللسان في اتجاه الطبق وإلصاقه بهِ، وإلصاق الطبق بالحائط الخلفي للحلق ليسد المجرى الأنفي مع ذبذبة الوترين الصوتيين واهتزازهما"[٢٩].

وإذا نظرنا إلى انتشار هذا الصوت للقاف في الوطن العربي نجده أكثر أنواع القاف انتشارا، إذ يشمل مساحة شاسعة من العالم العربي، تشمل معظم دول الخليج العربي، وشرق سوريا والأردن وفلسطين وصعيد مصر والسودان وليبيا وتونس ومعظم مناطق المغرب والجزائر، فضلاً عن انتشاره في اللهجة العراق العامية.

ومن الألفاظ المنتشرة في لهجة العراق المعاصرة التي ينطقون فيها (القاف) (گ) (گام، وگعد، وگدام، وگال، وگمر، وگصب، وگدر، ورگبة، وگبر، وگريب) بمعنى (قام، وقعد، وقدَّام، وقال، وقمر، وقصب، وقِدْر، ورقبة، وقبر، وقريب)، ويكاد لا يلفظ القاف في العراق على غير هذا النحو إلا من كان يلفظها (جيماً) وسنأتي على ذكر هذا الصوت للقاف، وأهالي الموصل وغربي محافظة الأنبار (حديثة، وعنه، وراوة، وكبيسة) يلفظونها (قافاً) لهوية (ق) فيقولون : (تعال أقلَّك، وقيمر، وقديش ... إلخ) .

٥. إبدال (القاف) من (الجيم) :

إبدال القاف (ق) جيماً فصيحة (ج) لا زال مستعملاً في اللهجات العربية الحديثة، وفي مناطق مختلفة من الوطن العربي، وقد جاءت الكتب العربية مشتملة على موَادَّ كثيرةٍ تُمثلُ إبدال القاف جيماً، نحو قول ابن فارس : (وأمَّا الجِرِّية ؛ وهي الحوصلة فالأصل الذي يُعوَّل عليه فيها أنَّ الجيم مبدلة من قاف، كأنَّ أصلها قِرِّية، لأنَّها تَقَرِي الشيء أي تجمعه، ثمَّ أبدلوا القاف جيماً كما يفعلون ذلك فيهما"[٣٠]، وفي القاموس المحيط : والتحديج (التحديق)[٣١].

وهذا الإبدال (إبدال القاف جيماً) لا زال منتشراً في أغلب مناطق الخليج العربي وبوادي سوريا وريف العراق في غالبه، فيقولون : (جديم، وصديج، ويجسم، وجِليل، ورجِّية، وجِدِر، وجَعَد) بمعنى (قديم، وصديق، ويقسم، وقليل، ورقِّية، وقِدِر، وقَعَد ... ونحو ذلك)، ويمكن ملاحظة أنَّ هذه الاستعمال للقاف يختص به أهل الأرياف في العراق في حين أنَّ أغلب أهالي المدن والطبقة المثقفة يستعملون (گ) في هذه المواضع .

ومن اللطيف في هذا المقام الإشارة إلى أنَّ لفظة (حدِّج) هي (دَحِّج) أو (دحگ) نفسها التي يستعملها أهالي المنطقة الغربية من العراق وأهالي تكريت وبعض أهالي محافظة ديالى بمعنى (أنظر)، وقد حصل في (دَحِّگ) إبدال الجيم القاهرية (گ) من القاف، وكذلك حصل فيها إقلاب بين حرفي الدال والحاء، والدليل أنَّها تؤدي الدلالة نفسها، ولها البنية الصرفية نفسها في كلمة (حدِّق).

ثانياً : الرواسب اللغوية في المستوى الصرفي :

١. كسر حرف المضارعة :

ذُكر في كتب اللغة أنَّ : "جميع العرب، إلا أهل الحجاز، يُجَوِّزُونَ كسر حرف المضارعة سوى الياء في الثلاثي المبني للفاعل، إذا كان الماضي على فِعل بكسر العين، فيقولون: أنا إعْلَم ونحن نِعْلَم وأنت تِعْلَم"(٣٢)، ونجد هذه الظاهرة اللهجية أصيلة منتشرة في اللهجات العراقية المعاصرة، فتكاد أن تكون مطَّردة في جميع لهجات العراق، فيقولون (نِكتب، وتِقرأ، بِدفع، وتِدرُس، وتِطبخين) بدل قولهم (نَكتب، ونَقرأ، ويَدفعُ، وتَدرُس، وتَطبُخين) .

٢. القلب المكاني :

هو حلول الصوتين المتجاورين أحدهما مكان الآخر، ولهذه الظاهرة أمثلة لا تُحصى في كتب اللغة(٣٣).

وقد فرَّق الصرفيون بين نوعين من الكلمات المقلوبة، فالكلمات التي تتساوى فيها الصورتان تصرفاً واستعمالاً عدُّوها من اللغات، وأمَّا الكلمات التي لا تتساوى فيها الصورتان تصرفاً واستعمالاً، فقد عدوا أوسعها تصرفاً أصلاً، والأخرى فرعاً عليها مقلوبة عنها(٣٤)، وينقل السيوطي قائلاً : " إذا قلبوا لم يجعلوا للفرع مصدراً؛ لئلا يلتبس بالأصل، بل يقتصر على مصدر الأصل ليكون شاهداً للأصالة، نحو : (يئسَ يأساً)، و(أيِسَ) مقلوبٌ منه ولا مصدر له، فإذا وُجِدَ المصدرانِ حكم النحاة بأنَّ كلَّ واحدٍ من الفعلين أصلٌ، وليس بمقلوبٍ من الآخر، نحو: (جبذَ) و(جَذَبَ)، وأهل اللغة يقولون: إنَّ ذلك كلُّه مقلوبٌ"(٣٥).

أمَّا الدكتور إبراهيم أنيس فيذهب إلى القول إلى : أنَّ مثل هذه الكلمات متى كانت تنتمي إلى لغةٍ واحدة، يجب أن يُنظر إليها على أنَّ بعضها أصلٌ وبعضها الآخر مقلوبٌ عنه، ولا معنى للتفرقة بينهما(٣٦).

ومن القلب المكاني الذي يُعدُّ راسباً لغوياً في لهجة العراق المعاصرة ما ذكرناه سابقا لفظة (دحگ) أو (دحج) المنقلبة عن لفظة (حَدِّق)، والمستعملة عند أهل المنطقة الغربية من العراق وبعض مناطق ديالى، وجنوب العراق، ومن الكلمات

التي نجدها قد طرأ عليها قلبٌ مكاني لفظة (صكد) عند أهالي ريف ميسان وأصلها (صدق) فطرأ عليها قلب مكاني بين القاف والدال، وإبدال القاف من صوت (گ)، وقول بعض الريفيين في الجنوب (كرهباء) قاصدين (كهرباء) فأحدثوا قلباً مكانياً بين الهاء والراء.

ثالثاً : الرواسب اللغوية في المستوى النحوي :

لغة أكلوني البراغبث :

من الأصول التي استقرت عليها العربية الفصيحة ملازمة الفعل للإفراد إذا كان فاعله اسماً ظاهراً، فلا تلحقه علامتي التثنية والجمع، سواء أكان الفاعل مفرداً أم مثنًّىً أم جمعاً، قال سيبويه : "واعلم أن من العرب من يقول: ضربوني قومُك، وضرباني أخواك، فشبهوا هذا بالتاء التي يُظهرونها في قالت فُلانة، وكأنهم أرادوا أن يجعلوا للجمع علامة كما جعلوا للمؤنث، وهي قليلة. قال الشاعر: وهو الفرزدق :[٣٧]

ولكـــنْ دِيـــافيٌّ أبـــوه وأمُّـــه بحَـورانَ يعصِـرنَ السّـليطَ أقاربُـهْ

وأما قوله جل ثناؤه: {وأسَرّوا النجوى الذين ظلموا}(سورة آل عمران : آية١٢٢) فإنما يجيء على البدل، وكأنه قال: انطلقوا فقيل له: مَن؟ فقال: بنو فلان. فقوله جل وعز: {وأسَرّوا النجوى الذين ظلموا}(سورة آل عمران : آية١٢٢) على هذا فيما زعم يونس"[٣٨].

وقد وَصَف ابن هشام هذه اللغة بأنَّها ضعيفة[٣٩]، كما وُصِفت بأنَّها رديئة[٤٠]، ولعل هذا الوصف بحق لهجة من لهجات العرب ولغةٌ لقبيلة من قبائلهم، يُعدُّ مجحفاً، وربمَّا يميل إلى التعصُّب اللغوي .

وبعيداً عن نقد هذه اللهجة، وإثبات صحتها أو ندرتها أو رداءَتها أو جودتها، فالكل يتفق على وجودها في زمن من الأزمان، وهذا ما يهمنا عنها .

أمَّا في لهجات العراق المعاصرة فإنَّ هذه الظاهرة تكاد تكون مطَّردةً في جميع مناطق العراق، ففي اللهجة العامِّية الدارجة يقولون : (زاروني أصدقائي)، و(راحَوا الطلاب للبيت) و(اعتقلوني الشرطة) ... وما إلى ذلك، ففي هذه الجمل يثبتون علامة الجمع ثمَّ يذكرون الفاعل بعدها .

الخـــاتمة

أحمد الله ﷻ على بلوغ البحث غايته التي يرتجيها، فانتهيتُ إلى ما انتهيتُ، وأنا مطمئنُّ القلبِ أنَّني توصَّلت إلى نتائج في بحثي هذا، فأوجزتها بالآتي :

١. إنَّ اللهجات العربية قديماً كانت متشعبة الانتشار، وكانت كثيرةً إلى حدٍ يمنع أن تجمعها قاعدة، أو يُحكم عليها بالتشابه، لكنَّ علماءَنا الأقدمين (عفا الله عنهم) أغفلوا هذه اللهجات ولم يولوها اهتماماً وعناية، والسبب أنَّهم اهتموا بلغة القرآن، وعدُّوها اللغة الفصيحة الوحيدة التي تستحق الدراسة والبحث، مما أوصل الاندثار والتلاشي إلى لهجات القبائل الأخرى التي كانت ظاهرة مهملة في وقتها .

٢. التزم المحدثون من علماء اللغة بتمحيص وتتبع اللهجات العربية القديمة، فعمدوا إلى القليل المذكور في قتب القدماء، والإشارات الدالَّة على لهجات الأقدمين، وتوصلوا إلى مادَّة علمية جديرة بالبحث، وكفيلةٍ بكشف اللثام عن جزءٍ غير يسير من لهجات القبائل آنذاك، على الرغم من قلتها، وسطحيتها .

٣. إنَّ الرواسب اللغوية، ظاهرة تسمها الحداثة بسمتها البحثي الدقيق، وتتطلب من الدارس لها الدقَّة، وتوخي الحذر، والتعمق بما ذُكر من اللهجات القديمة، وما هو متداول في اللهجات الحديثة؛ فلا يغفل شيئاً موجوداً ولا يُهمل شيئاً.

٤. توصلت إلى أنَّ بعض الظواهر المطَّردة في لهجات العراق المعاصرة، هي امتداد لظاهرةٍ كانت موجودة في اللهجات القديمة، واثارها علماء اللغة وتحدثوا عنها، فوجدتها وكأنَّها حافظت على وجودها والتزمت بكيانها، على الرغم من العوارض التي مرَّت بها اللغة على مر الأزمان، وعلى رغم المحاولات لتهميش اللهجات في وقت من الأوقات .

الهوامش:

(١) ينظر : دراسات في فقه اللغة : ١١٠.

(٢) العربية : ٩.

(٣) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني : ٧٢.

(٤) المزهر في علوم اللغة : ١٦٨/١ .

(٥) الخصائص : ١٢/٢ .

(٦) ينظر : في اللهجات العربية : ٨٦-٨٧ .

(٧) ينظر : اللغة بين المعيارية والوصفية : ٢٤-٢٥.

(٨) ينظر : في اللهجات العربية : ١٧-١٨، و فصول في فقه اللغة : ٥٩ .

(٩) ينظر : في علم اللغة العام : ٢٢٠ .

(١٠) ينظر : اللغة : ٢١٣ .

(١١) ينظر : دراسات في لهجات شرقي الجزيرة العربية : ١٢ .

(١٢) ينظر : المصدر نفسه : ١٦-١٧ .

(١٣) ينظر : لهجة تميم وأثرها في العربية الموحَّدة : ٣٢ .

(١٤) ينظر : في اللهجات العربية : ١٢-١٣ .

(١٥) ينظر : مقالة "الرّكام اللغوي للظواهر المندثرة في اللغة"، رمضان عبد التواب، المجلة العربية، السنة الثانية، العدد ١، الرياض، ١٩٧٧م، ص٥٥- ٦٠. وينظر : لحن العامة والتطور اللغوي : ٣٧٦.

(١٦) ينظر: التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه : ١٢.

(١٧) ينظر: اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج : ٦٠٥.

(١٨) لسان العرب، مادة: (ركم).

(١٩) لسان العرب، ابن منظور، مادة: (رسب).

(٢٠) القاموس المحيط : مادة (عنن).

(٢١) سر صناعة الإعراب : ٢٣٧/١ .

(٢٢) التوزيع اللغوي الجغرافي في العراق : ١٠٣.

(٢٣) المحتسب : ٧٤/١.

(٢٤) التوزيع اللغوي الجغرافي في العراق : ٢٣٦ .

(٢٥) لسان العرب : مادَّة (زيق) .

(٢٦) ينظر : لسان العرب : المواد : (نشق، ونشغ، وغمزَ وقمس، وقذم) .

(٢٧) الجمهرة : ٥/١.

* يظهر من وصف ابن دريد لهذا الصوت أنَّه أراد الصوت (گ)، فإذا قُريء البيت الشعري على لهجة أهل العراق بلفظهم (القاف) (جيماً قاهرية) فإنَّ المعنى سيستقيم، ولا يصح قراءته على أنَّه (كاف) .

(٢٨) الجمهرة : ٥/١ .

(٢٩) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي : ٥٣.

(٣٠) معجم مقاييس اللغة : (جرى).

(٣١) القاموس المحيط : (حدج).

(٣٢) شرح شافية ابن الحاجب (الأسترآباذي) : ١٤١/١.

(٣٣) ينظر : الجمهرة : ٤٣١/٣، والخصائص : ٦٩/٢-٨٢، والصاحبي في فقه اللغة : ٣٢٩-٣٣٢، والمخصص:٢٧/١٤-٢٨ .

(٣٤) ينظر : الخصائص : ٦٩/٢-٧٠ .

(٣٥) المزهر : ٤٨١/١.

(٣٦) ينظر : في اللهجات العربية : ١٦٧.

(٣٧) ينظر : ديوان الفرزدق : ٤٤ .

(٣٨) الكتاب : ٤٠/٢ – ٤١ .

(٣٩) مغني اللبيب : ٤٠٥/١.

(٤٠) البحر المحيط : ٣٤/٣.

قائمة المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم .**

١. **البحر المحيط :** أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي، دار الفكر – بيروت، الطبعة الثانية .

٢. **التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه**، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي بالرياض، ١٩٨١م .

٣. **التوزيع اللغوي الجغرافي في العراق :** الدكتور إبراهيم السامرَّائي، معهد البحوث والدراسات العربي – جامعة الدول العربية، ١٩٦٨م .

٤. **الجمهرة :** ابن دريد أبي بكر محمد بن الحسن الأزدي (ت : ٣٢١هـ)، دار صادر .

٥. **الخصائص :** أبو الفتح عثمان ابن جني (ت ٣٩٢هـ)، تـ: محمد علي النجار، دار الكتب العلمية – بيروت .

٦. **الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني :** حسام النعيمي : دار الرشيد – بغداد، ١٩٨٠.

٧. **دراسات في فقه اللغة : صبحي إبراهيم الصالح**، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة الأولى – ١٩٦٠م .

٨. **دراسات في لهجات شرقي الجزيرة العربية :** ب. م. جونستون، تر: أحمد الضبيب، جامعة الملك سعود – الرياض، ١٩٧٥م .

٩. **ديوان الفرزدق :** تـ: علي فاعور، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى – ١٩٨٧م.

١٠. **سر صناعة الإعراب** : أبي الفتح عثمان بن جني، تـ: مصطفى السقَّا وآخرين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده – القاهرة، الطبعة الأولى – ١٩٥٤م .

١١. **شرح شافية ابن الحاجب** : محمد بن حسن الرضي الأسترآباذي (ت : ٦٨٦هـ)، تـ: محمد نور حسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية – بيروت، ١٩٧٥م .

١٢. **العربية** : يوهان فك، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي – القاهرة، ١٩٨٠.

١٣. **في اللهجات العربية** : إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٦٥ .

١٤. **في علم اللغة العام** : عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة – القاهرة، ١٩٨٠م .

١٥. **القاموس المحيط** : مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده – القاهرة، الطبعة الثانية – ١٩٥٢م .

١٦. **الكتاب** : عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه (ت : ١٨٠هـ) ، تـ: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي – القاهرة، الطبعة الثالثة – ١٩٨٨م .

١٧. **لحن العامة والتطور اللغوي**، رمضان عبد التواب، القاهرة، ١٩٦٧م .

١٨. **لسان العرب**، ابن منظور، صحّحه: أمين عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، ط٣، بيروت .

١٩. **اللسانيات، المجال والوظيفة والمنهج**، سمير استيتيه، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م .

٢٠. **اللغة** : فندريس، تر: عبد الحميد الدواخيلي ومحمد القصَّاص، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٥٠م .

٢١. **اللغة بين المعيارية والوصفية** : تمَّام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٥٨م.

٢٢. **لهجة تميم وأثرها في العربية الموحَّدة** : غالب فاضل المطَّلبي، وزارة الثقافة والفنون – بغداد، ١٩٧٨م .

٢٣. **المحتسب في تبيين جوه شواذ القراءات والإيضاح عنها** : أبو الفتح عثمان بن جني، ت: علي الجندي وآخرين، لجنة إحياء التراث بالمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية – القاهرة .

٢٤. **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي** : الدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي – القاهرة، الطبعة الأولى – ١٩٨٢م .

٢٥. **المزهر في علوم اللغة** : عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ)، ت: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ ١٩٩٨م .

٢٦. **معجم مقاييس اللغة** : أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت : ٣٩٥هـ)، ت: عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده – القاهرة، الطبعة الثانية – ١٩٦٩م .

٢٧. **مغني اللبيب** : جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري (ت : ٧٦١هـ)، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية – بيروت .

٢٨. مقالة "**الرّكام اللغوي للظواهر المندثرة في اللغة**"، رمضان عبد التواب، المجلة العربية، السنة الثانية، العدد ١، الرياض، ١٩٧٧م، ص٥٥- ٦٠.

٢٩. **و فصول في فقه اللغة** : رمضان عبد التواب، دار التراث – القاهرة، ١٩٧٧م ،.

٣٠. **والصاحبي في فقه اللغة** : أحمد بن فارس بن زكريا القزويني (ت : ٣٩٥هـ)، ت: محمد علي بيضون، الطبعة الأولى – ١٩٩٧م .

٣١. **والمخصص** : أبو الحسن علي ابن اسماعيل بن سيدة المرسي (ت : ٤٥٨هـ)، ت: خليل إبراهيم جفَّال، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة الأولى – ١٩٩٦م .

الهوية الوطنية العراقية "الجذور الواقع التطلعات "

د. عباس علوان الشويلي

الملخص

ان الهوية الوطنية في كل امة هي الخصائص والسمات التي تتميز بها، ومرآة تعكس روح الانتماء لدى ابنائها، واهميتها في رفع شأن الامم وتقدمها وازدهارها، وان من دونها تفقد الامم والشعوب كل معاني وجودها واستقرارها، فان دراسة جذور الهوية الوطنية العراقية وواقعها وتطلعاتها هو من دفعنا للتصدي لها في محاولة للتعرف عليها وعلى نقاط ضعفها ومكامن قوتها؛ لأن التمسك بها يعني التمسك بوجودنا واستقرارنا وهي السبيل الوحيد لتقدمنا ولرفاهيتنا، وان الابتعاد عنها اثبت انه سبب مشاكلنا بل وضياعنا.

مرت الهوية الوطنية في العراق بمراحل وظروف بالتوازي مع الظروف التي عاشها هذا البلد نفسه منذ تأسيس الدولة وحتى الوقت الحاضر، اذ بدت العلاقة بينهما وكأنها علاقة توأم يتأثر كل طرف في الاخر بالسلب او بالإيجاب فعندما نجد الهوية الوطنية العراقية متماسكة وقوية نلاحظ ان هذه القوة تنعكس على العراق ايضاً، كالذي مر به هذا البلد في بعض فترات العهد الملكي ، والعكس صحيح ايضا ففي حالة ضعف وضياع هذه الهوية نجد ان العراق كاد ان يضيع مثلما حدث بعد احداث عام ٢٠٠٣.

على وفق ذلك فان الهوية الوطنية العراقية تمثل الاشكالية الرئيسة للبحث الذي بدوره طرح اسئلة عدة حاولنا الاجابة عليها في محاور هذه البحث تأتي في مقدمتها : هل كانت سمات الهوية الوطنية في العراق متكاملة منذ نشأتها الاولى وحتى عام ٢٠٠٣؟ وهل حافظت تلك الهوية على خصوصيتها طيلة فترات القرن العشرين؟ وهل برزت هويات اخرى داخل الهوية الوطنية العراقية وما هي اسباب بروز هذه الهويات؟ واذا كان الامر كذلك هل اثبت التمسك بتلك الهويات نجاحه على حساب الهوية الام ؟ وهل ارتكبت الكتل السياسية بعد عام ٢٠٠٣ اخطاء اثرت من خلالها على الهوية الوطنية وما هي ابرز هذه الاخطاء؟ واخيراً ماالمراد اتباعه من اجل الوصول الى هوية وطنية عراقية صحيحة ؟

وقد توصل البحث الى استنتاجات ومقترحات عدة منها:

- لم تكن مشاكل الهوية الوطنية العراقية وليدة مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣ بل انها تعود الى تراكمات المراحل السابقة لتأسيس الدولة العراقية وما تلاها من ارهاصات وتطورات اثرت وبشكل خطير على تلك الهوية؛ لهذا ينبغي مراجعة جميع تلك المراحل من الاساس حتى نتمكن من معالجة مشاكل الهوية الوطنية والنهوض بواقعها الصعب الذي تعيشه في الوقت الحاضر .
- ارتبطت ديمومة الهوية الوطنية في العراق وتطورها بطبيعة نظام الذي حكم هذا البلد ومشروعه في بناء الدولة، فكلما كان نظام الحكم فيه ديمقراطياً او يمتلك رؤية بناء دولة بمفهومها الحديث كلما انعكس في المحافظة على الهوية الوطنية وتطورها، وقد توج هذا الامر في مرحلة الحكم الملكي لاسيما في عهد الملك فيصل الاول وكذلك في عهد رئيس الوزراء الاسبق عبد الكريم قاسم ، وكلما كان نظام الحكم فرديا شموليا او فئويا يعطي الأولوية لمصالحه الضيقة على حساب بناء مشروع دولة حقيقي كلما شهدت الهوية الوطنية تراجعاَ يصل في وقت من الاوقات الى حد الضياع، وقد تجسد ذلك في عهد نظام صدام حسين الدكتاتوري الذي اختزل الانتماء لهذه الهوية بمسألة تأييد حكمه الفردي وكذلك في مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣ التي كادت ان تفقد الهوية الوطنية العراقية نفسها بسبب طبيعة النظام القائم على مبدأ المحاصصة المذهبية والعرقية وتغليب هويات فئوية على حساب الهوية الوطنية .
- اثبت التمسك وتفضيل الهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية الام عدم نجاحه وفعاليته في بلد متعدد الاعراق والاديان مثل العراق؛ لأنه اصبح اداة للتفرقة والتطرف قادت البلد الى مشاكل وازمات كادت ان تعصف بكيان هذا البلد وشعبه ؛ لذلك يجب ترك كل تلك الهويات والمسميات والتمسك بالهوية الوطنية العراقية بوصفها صمام الامان والجامع لكل هذه الهويات .

Abstract :

The Iraqi national identity represents the main research problems which in turn several questions we tried to answer in this research hubs come foremost: is Iraq's national identity was integrated from its inception through to the year 2003? And you keep that identity on her privacy

throughout the twentieth century periods? Do other identities emerged within Iraq's national identity, what are the reasons for the emergence of these identities? And if so is proven to uphold those identities success at the expense of the mother's identity? And are committed to political blocs after the year 2003 which impacted errors on national identity, what are the highlights of these errors? Finally maalmrad followed in order to reach the Iraqi national identity is correct?

Search is divided into an introduction and two Presidents and a number of conclusions and recommendations alongside my margins and sources, the first stage of the Iraqi national identity established roots and circumstances that passed under the events and circumstances of contemporary Iraqi State establishment and subsequent phases of this State until the year 2003. With the second axis traces of events in 2003 stage secretions research and its impact on the Iraqi national identity and reflection .

The Iraqi national identity problems were not the result of post in 2003 but return to previous stages backlog to establish the State of Iraq and the subsequent harbingers and seriously affected developments on that identity; should check all those stages from the ground so that we can address the problems of identity Patriotism and promote the difficult reality faced by nowadays. Permanency associated national identity in Iraq and development of the system of governing the nation and State building project, the system of Government in which a Democrat or hast seen building a modern concept reflected in the preservation and development of national identity, and this culminated in the stage of the monarchy Especially in the reign of King Faisal I as well as former Prime Minister Abdul Karim Qassim, whenever an individual or holistic governance a priori gives priority to narrow interests at the expense of building a genuine State whenever national identity saw a retreat up in time to get lost, and was reflected in an D Saddam Hussein's dictatorship discouraged by this identity question belonging to support individual wisdom as well as at some point after the year 2003 Acar .

proved adherence to and preference for sub-identities at the expense of national identity or failure to success and effectiveness in a country as multi-ethnic and religious as Iraq; because it became a

tool of segregation and extremism led the country to problems and crises that almost overwhelm the entity of this country and its people; so must leave all those identities and names and adhere to national identity Iraq as the safety valve for all these identities .

المقدمة

شهد العراق بعد ثورة عام ١٩٢٠ تحولاً مهماً في حياته السياسية تمثل بانتقاله من مرحلة كيانات الولايات المتعددة (العثمانية) الى مرحلة الكيان السياسي الواحد الذي جمع اغلب المناطق التي لها تاريخ وثقافة مشتركة في هذا البلد المهم في المنطقة، وكانت الهوية الوطنية العراقية واحدة من ابرز مخرجات هذا التحول في ظل وجود تنوع عرقي وديني في بلد بحجم العراق.

وبما ان الهوية الوطنية في كل امة هي الخصائص والسمات التي تتميز بها، ومرآة تعكس روح الانتماء لدى ابنائها، واهميتها في رفع شأن الامم وتقدمها وازدهارها، وان من دونها تفقد الامم والشعوب كل معاني وجودها واستقرارها، فان دراسة جذور الهوية الوطنية العراقية وواقعها وتطلعاتها هو من دفعنا للتصدي لها في محاولة للتعرف عليها وعلى نقاط ضعفها ومكامن قوتها؛ لأن التمسك بها يعني التمسك بوجودنا واستقرارنا وهي السبيل الوحيد لتقدمنا ولرفاهيتنا، وان الابتعاد عنها اثبت انه سبب مشاكلنا بل وضياعنا.

مرت الهوية الوطنية في العراق بمراحل وظروف بالتوازي مع الظروف التي عاشها هذا البلد نفسه منذ تأسيس الدولة وحتى الوقت الحاضر، اذ بدت العلاقة بينهما وكأنها علاقة توام يتأثر كل طرف في الاخر بالسلب او بالإيجاب فعندما نجد الهوية الوطنية العراقية متماسكة وقوية نلاحظ ان هذه القوة تنعكس على العراق ايضاً، كالذي مر به هذا البلد في بعض فترات العهد الملكي ، والعكس صحيح ايضا ففي حالة ضعف وضياع هذه الهوية نجد ان العراق كاد ان يضيع مثلما حدث بعد احداث عام ٢٠٠٣.

على وفق ذلك فان الهوية الوطنية العراقية تمثل الاشكالية الرئيسة للبحث الذي بدوره طرح اسئلة عدة حاولنا الاجابة عليها في محاور هذه البحث تأتي في مقدمتها : هل كانت سمات الهوية الوطنية في العراق متكاملة منذ نشأتها الاولى وحتى عام ٢٠٠٣؟ وهل حافظت

تلك الهوية على خصوصيتها طيلة فترات القرن العشرين؟ وهل برزت هويات اخرى داخل الهوية الوطنية العراقية وما هي اسباب بروز هذه الهويات؟ واذا كان الامر كذلك هل اثبت التمسك بتلك الهويات نجاحه على حساب الهوية الام ؟ وهل ارتكبت الكتل السياسية بعد عام ٢٠٠٣ اخطاء اثرت من خلالها على الهوية الوطنية وما هي ابرز هذه الاخطاء؟ واخيراً ماالمراد اتباعه من اجل الوصول الى هوية وطنية عراقية صحيحة ؟

يقُسم البحث الى مقدمة ومحورين رئيسين وعدد من الاستنتاجات والتوصيات الى جانب قائمتي الهوامش والمصادر ، يتناول المحور الاول مرحلة جذور تأسيس الهوية الوطنية العراقية والظروف التي مرت فيها في ظل احداث وظروف تأسيس الدولة العراقية المعاصرة والمراحل اللاحقة من عمر هذه الدولة حتى عام ٢٠٠٣. فيما يتتبع المحور الثاني من البحث افرازات مرحلة احداث عام ٢٠٠٣ واثرها على الهوية الوطنية العراقية وانعكاسات ذلك على الواقع العراقي .

اولاً: الجذور التاريخية للهوية الوطنية العراقية:

جاءت افرازات ثورة العشرين في العراق والاحتلال الاجنبي له بتحول نظامه من وحدات سياسة متعددة تحمل صبغات دينية وعرقية متنوعة وبغطاء اسلامي عثماني الى نظام سياسي موحد يشمل جميع هذه الصبغات والتنوعات المختلفة في كيان واحد اسمه العراق . كان ذلك عند تأسيس الدولة العراقية بمفهومها الحديث تحديداً في اليوم الثالث والعشرين من آب عام ١٩٢١ وهو التاريخ الذي شهد تنصيب الامير فيصل بن الحسين ملكاً على العراق بعد ان حظي بتصويت غالبية الشعب له[١] .

كان ذلك نتاج لعملية التناغم والتلاحم ما بين العراقيين جميعاً بغض النظر عن الاختلافات الدينية والثقافية عبر تكاتفهم في اثناء ثورتهم ضد المحتل الاجنبي وفي دورهم في مرحلة تأسيس دولتهم، بمعنى اخر ولادة او تأسيس الهوية الوطنية العراقية بالمفهوم المتعارف عليه في الوقت الحاضر، لتصبح الهوية الام والجامع لكل الهويات الاثنية والاجتماعية والثقافية الموجودة قبل تأسيس هذه الدولة .

عندما خرج افراد عشائر الرميثة والشعيبة وفتوى الشيرازي والاصفهاني في النجف الاشرف ، وجهود السيد الازدي في سامراء والشيخ الضاري في الرمادي والشيخ محمود الحفيد

في السليمانية وكركوك ضد المحتل بهذا التناغم والتفاني من اجل الاخر لم يكونوا يمثلون هوياتهم العرقية والدينية الضيقة ولا انتماءاتهم المناطقية، وانما كانوا يمثلون البداية الحقيقية للهوية الوطنية في العراق الحديث [٢] والرغبة في التحرر.

في ضوء ما تقدم يمكن القول: ان الهوية الوطنية في العراق المعاصر كانت قد ولدت ولادة موفقة ، على الرغم من انها كانت ولادة قيصرية في ظل وجود محتل اجنبي وتراكمات ثقافية واجتماعية واقتصادية كان للحكم العثماني دور في تخلفها، الا ان سمات هذه الهوية وخصائصها كانت بارزة بوجود هذا التناغم والتعاضد الذي مثلته جذور هذه الهوية عند اغلب العراقيين في اثناء ثورتهم وما بعدها، الامر الذي عكس بداية روح الانتماء لهذه الهوية .

ونتيجة عدم استثمار هذه الولادة المشجعة للهوية الوطنية العراقية بشكل صحيح وامكانية تسخير التنوع العرقي والديني في هذا البلد لتدعيم هذه الهوية فتعرضت في العراق الى ضربة كبيرة وهي في بداية نشأتها الاولى جعلتها تتأرجح طيلة مراحل القرن العشرين، تمثلت بعدم دخول مكونين اساسيين لهذه الهوية في العملية السياسية في هذا البلد بشكل واضح بعد تأسيس الدولة العراقية، لأسباب فرضتها ظروف محلية ودولية على حدٍ سواء وللأسف تأثر بها هذان المكونان، الامر الذي دفعهما لاتخاذ هذه المواقف المصيرية.

قاطعت المراجع الدينية في النجف الاشرف العميلة السياسية بعد انتهاء ثورة العشرين عندما اعلنت عدم اعترافها بتلك العملية كونها تجري في ظل وجود المحتل الاجنبي عبر اعلان مقاطعة المشاركة في الانتخابات النيابية التي جرت حينها بعد تنصيب الملك فيصل الاول ، مما ادى الى ارباك العملية الانتخابية كثيراً والعملية السياسية بمجملها الامر الذي ترك خللاً كبيراً في جسد هوية الوطنية في العراق وهي في بداية تكوينها، نتيجة عدم مشاركة ركن اساسي مهم وهو المكون الشيعي فيها في العملية السياسية التي تعد الباب المهم لتعزيز هذه الهوية طيلة القرن العشرين وهو الواقع الذي قد يجعل هذا المكون يبتعد قليلاً عن الهوية الوطنية العراقية نتيجة شعوره ان دوره بدا مهمشاً طيلة المراحل السابقة من عمر الدولة العراقية في الحياة السياسية وبالتالي انعكاسه على الهوية الوطنية العراقية التي بدت غير متكاملة نتيجة هذا الخلل الكبير [٣].

اما المكون الاخر وهو المكون الكردي فكان اكثر ابتعاداً عن العملية السياسية نتيجة الاحباط الذي طاله بفعل اخضاع وعد اعطاء كيان سياسي له بعد انتهاء الحرب العالمية الاولى للمساومات الدولية وحرمانه من حق تقرير المصير حاله حال اغلب المناطق التي استقلت عن الدولة العثمانية بعد تلك الحرب ، وهو الامر الذي جعله يفكر في هوية اخرى ويعمل من اجلها على حساب الهوية الوطنية العراقية طيلة فترات القرن الماضي [٤].

لذلك تعرضت الهوية الوطنية العراقية الى ضربة اخرى لا تقل اهمية عن الضربة الاولى نتيجة فقدانها ركن اخر من اركانها الاساسية وجعلها تتأرجح طيلة مراحل العقود السابقة بشكل اكثر تطرف بفعل المشاكل التي حدثت ما بين المكون الكردي من جهة وبين الحكم المركزي للدولة العراقية من جهة اخرى، سببه احساس هذا المكون بالابتعاد عن الهوية الوطنية العراقية بمعنى ان الذي يبتعد عن هذه الهوية اصبح سبباً للمشاكل له وللدولة العراقية التي اصبحت تعيش في ظل هوية اصابها الخلل منذ نشأتها الاولى نتيجة ابتعاد هذين المكونين عنها .

على الرغم من الارتباك الذي اصاب الهوية الوطنية في العراق وهي في بداية نشأتها، الا انها بقيت متماسكة الى حدٍ ما طيلة عقود القرن العشرين لاسيما في النصف الاول منه، في ظل وجود نظام حكم اكثر ديمقراطية وهو النظام الملكي الذي يعطي للهوية الوطنية مساحة لابأس بها بالمقارنة مع نظام الحكم الجمهوري الذي حكم العراق في النصف الثاني من هذا القرن .الى جانب اسباب اخرى تتعلق باستجابة المكونات العراقية ومحاولة انصهارها تحت عنوان الهوية الوطنية الامر الذي ساهم وبشكل كبير في تماسك هذه الهوية طيلة فترات العهد الملكي عدا فترة قصيرة منه [٥].

ارتبط تماسك الهوية الوطنية العراقية والحفاظ على ديمومتها وهي في بداية نشأتها بأسباب اختيار الامير فيصل بن الحسين ملكاً على العراق؛ لأن من بين هذه الاسباب هي جذور فيصل ونسبه الذي يعود الى سلالة الرسول محمد (ص) من بني هاشم القبيلة العربية المعروفة ، وبذلك تحلى فيصل بصفات دينية وقبلية مميزة الى جانب حنكته السياسية والاجتماعية، الامر الذي انعكس على حسن ادارته لبلد مثل العراق الذي كانت تطفو عليه الصبغتان الدينية والقبلية حينها [٦].

تشير المصادر الى ان الدولة العراقية تعرضت الى مشاكل عدة وهي في بداية تأسيسها من بينها مطالب العشائر وامتيازاتها ومحاولتها الضغط على الدولة من اجل مصالحها، الا ان الملك فيصل الاول كان يتعامل مع هذه المطالب بشكل هادئ وذكي، حينما كان يلبس الزي العربي ويقوم بمقابلة زعماء العشائر والقبائل العراقية، وبعضها يذهب بنفسه الى مناطق هؤلاء نتيجة علاقاته الطيبة معهم، بوصفه رجلا عربيا ينتمي الى قبيلة عربية شريفة لها شأن كبير لدى القبائل الاخرى ، لذلك وجدنا الملك فيصل لا يعود الا وقد عالج مشاكل هذه القبائل والعشائر العراقية جميعها [٧].

ينطبق هذا الامر تماماً عندما تكون هناك مطالب لعلماء الدين والمراجع ايضاً سواءً في النجف الاشرف او كربلاء او بغداد او الموصل وغيرها، ونجد انه يلبس العمامة الدينية او الزي العربي ويذهب الى هؤلاء ويحاول ان يهدئ من خاطرهم ويلبي مطالبهم مستثمراً في ذلك سمعة نسبه من الرسول الكريم (ص) ومنزلة هذا النسب عند جميع المذاهب الاسلامية في العراق ، وبالتالي تسخير كل هذه العلاقات وافرازاتها من قبل الملك فيصل من اجل تعزيز الهوية الوطنية عند العراقيين جميعاً ، الامر الذي ترجم نجاح هذا الملك في حكم العراق بطريقة مناسبة على الرغم من وجود هذه التناقضات والاختلافات لكنه قاد البلد الى بر الامان طيلة مدة حكمه حتى وفاته مستخدماً في ذلك حنكته السياسية وموروثه القبلي والديني [٨].

لم يكن العهد الملكي مثالياً في مسألة المحافظة على الهوية الوطنية العراقية وتماسها بالمعنى المطلوب، بفعل مرحلة ما بعد وفاة الملك فيصل الاول التي شهدت وصول ابنه الملك غازي الى الحكم الذي كان – كما تشير اغلب المصادر– يختلف كلياً عن ابيه فيصل؛ لأنه كان شاباً متهوراً لا يمتلك حنكة ابيه ولا علاقاته ، الامر الذي انعكس سلباً على الهوية الوطنية التي تعرضت اثناء حكمه الى بروز ولاءات جديدة في الدولة العراقية لم تكن موجودة في عهد فيصل الاول على الولاء لحساب الهوية الوطنية [٩] .

ونتيجة عدم امتلاك شخصية الملك غازي لحكمة ابيه فيصل ولخبرته الى جانب انشغاله بهواياته في اللهو ساهم في احداث فراغ كبير في ادارة البلد بالشكل الصحيح ؛ مما افرز واقعا جديدا جعل فئات ومؤسسات واشخاصا تتدخل في الحكم الامر الذي قاد الى تراجع الهوية الوطنية نتيجة تغليب الولاء لتلك الفئات على حساب الولاء للهوية العراقية [١٠].

بدأت النزعة العشائرية في عهده تستفحل في جسد الدولة العراقية عندما قامت بالخروج عن سلطتها عبر قيامها بالعصيان والمظاهر المسلحة واصبح الولاء للعشيرة يظهر منذ ذلك الوقت على حساب الهوية الوطنية، كما حدث في تمرد العشائر في الموصل والديوانية والنجف حينها [١١]. كما بدأت نزعات الحكم الفردية تظهر في العراق المعاصر لأول مرة من خلال شخصية رئيس الوزراء الاسبق ياسين الهاشمي الذي مارس نزعات حكم فردية في العهد الملكي قادت البلد الى تطورات اكثر خطورة على الدولة وعلى الهوية الوطنية تمثلت ببداية تدخل المؤسسة العسكرية في حكم العراق عبر انقلاب بكر صدقي عام ١٩٣٦، الامر الذي فتح باب الانقلابات العسكرية في العراق المعاصر اولاً وجعل الولاء للقائد او للعسكر على حساب الولاء للهوية الوطنية العراقية التي بالفعل اهتزت نتيجة بروز هذه الولاءات [١٢].

وعلى الرغم من ظهور هذه الولاءات الجديدة في الدولة العراقية في زمن العهد الملكي وتأثيرها على الانتماء للهوية الوطنية الا ان ذلك لا يعني ان الاخيرة لم تشهد انتعاشا في هذا العهد لاسيما بعد وفاة الملك غازي عام ١٩٣٩ تمثل في تطور الفكر السياسي العراقي وتصاعد التيار الوطني فيه بشكل ملحوظ نتيجة تأثر العراقيين بالتطورات الدولية في ظل اندلاع الحرب العالمية الثانية وبفعل الدعايات الألمانية حينها التي كانت تدعو الى تخلص الشعوب من سيطرة الدول الاستعمارية وأنظمتها السياسية [١٣].

اما بعد انتصار دول الحلفاء التي تصف نفسها بالدول الديمقراطية في تلك الحرب وقيامها بإعلان بداية عصر جديد فينبغي ان يكون بعيدا عن مرحلة الاستعمار وافكاره ويتطلب اعطاء العالم الثالث الديمقراطية عبر اعطائها الاستقلال، الامر الذي وجد صداه كثيراً عند الشعوب العربية بما فيها العراق مما نعكس على تصاعد المد الوطني لدى الاحزاب والطلاب والنخب وقيامها بالتظاهرات والانتفاضات التي تحمل في مضمونها عناوين ديمقراطية تعزز الهوية الوطنية على حساب العناوين الضيقة الاخرى [١٤].

وثمة عامل مهم اخر ساهم بشكل او بآخر في صمود الهوية الوطنية العراقية وديمومتها بل وفي تطورها تمثل في استمرار المكون الشيعي في بناء الدولة العراقية والانصهار داخل حياتها ومؤسساتها الرسمية والشعبية على الرغم من ارتكاب هذا المكون خطأ عدم المشاركة في العملية السياسية في العراق عند التأسيس الا انه اصبح بعد ذلك في فترة العهد الملكي

وكذلك في العهد الجمهوري الاول (عهد قاسم والاخوين عارف) عنصرا مكملا لهذه الهوية الوطنية من خلال اسهاماته في النشاطات الاخرى الفاعلة في المجتمع كالأدب والثقافة والفن والرياضة وغيرها من النشاطات المجتمعية الاخرى، الى جانب انتمائه للهوية الوطنية نتيجة احساسه بالمسؤولية والذي تجسد في مشاركاته الفاعلة والكبيرة في المظاهرات والانتفاضات الوطنية [١٥].

لذلك يحسب هذا الموقف للمكون الشيعي ؛ لأنه ساهم وبشكل كبير في المحافظة على الهوية العراقية، التي كما اسلفنا كانت قد فقدت ركنين اساسيين وهي في نشأتها الاولى مما أنبأ بعدم امكانية استمرارية هذه الهوية في الصمود، الا ان هذه المواقف وغيرها من المواقف الاخرى للمكونات العراقية الاخرى كانت سبباً في المحافظة على الهوية الوطنية في العراق طيلة مراحل القرن العشرين .

شهدت الهوية الوطنية في العهد الجمهوري الاول لاسيما في عهد حكم عبد الكريم قاسم مرحلة توسع كبير نتيجة انتماء فئات وشرائح مهمة وواسعة من المجتمع العراقي الى هذه الهوية تمثلت بالعمال والفلاحين والكادحين لتضاف الى الفئات الاخرى من النخب المنتمية الى هذه الهوية، وذلك بعد قيام الدولة بإلغاء الاقطاع وتحرير هذه الفئات الواسعة من سطوته، الامر الذي كسر القيود التي كانت حائلاً دون انتماء هذه الفئات والشرائح المهمة الى الهوية الوطنية . وعلى الرغم من ملاحظاتنا على طريقة وصول قاسم الى السلطة والتي فتحت الباب للعسكر في حكم العراق الا ان فترة حكمه تعد من اهم الفترات التي عاشت الهوية الوطنية العراقية في عزها ، نتيجة الانجازات والمشاريع الوطنية التي قام بها عبد الكريم قاسم والتي عززت الهوية العراقية كثيرا [١٦].

اما فترة حكم الاخوين عارف فكانت الهوية الوطنية متأرجحة ما بين حكم عبد السلام عارف الذي كان اكثر فردية في الحكم مما انعكس على ابتعاد الشعب قليلاً عن هذه الهوية بسبب استيائه من حكمه وبين عبد الرحمن عارف الذي كان اكثر ديمقراطية وانفتاح من اخيه عبد السلام، الامر الذي افرز واقعا يمكن وصفه انه كان قد وفر بيئة مناسبة لفترة محدودة في ان تعيش الهوية الوطنية في تألق لاسيما في عهد رئيس الوزراء الاسبق عبد الرحمن البزاز [١٧].

بدأت الهوية الوطنية في العراق بالتراجع ابان حكم حزب البعث بشكل اكثر واكثر حينما انتقل الحكم من الرئيس احمد حسن البكر الذي كان اكثر اعتدالاً بالمقارنة مع نائبه وخلفه في كرسي الرئاسة صدام حسين، الذي يعد نظام حكمه من اهم الانظمة الدكتاتورية التي حكمت العراق طوال تاريخه المعاصر ، وبما انه نظام حكم دكتاتوري شمولي فانه سخر كل شيء لمصالحه الضيقة ولديمومة استمرار حكمه منها الهوية الوطنية التي اختزل مسألة الانتماء اليها بتأييد حكمه، الامر الذي جعل اغلب العراقيين يبتعدون عن هذه الهوية نتيجة ابتعادهم عن نظام الحكم الدكتاتوري السابق بسبب الاخطاء الكبيرة التي ارتكبها بحق بلده وشعبه وبحق شعوب المنطقة [١٨].

ثانياً: اثر تغيير عام ٢٠٠٣ على الهوية الوطنية وعلى الواقع العراقي

دخل العراق حياة جديدة أثر التغيير الكبير الذي طرأ عليه عام ٢٠٠٣ تجسد بتحول نظام حكمه من فردي مستبد وكونه سبباً رئيسيً في فقدان الهوية الوطنية العراقية الكثير من محتواها الحقيقي الى نظام حكم كان المراد له ان يكون نظاماً ديمقراطياً محددا بضوابط ومحددات ديمقراطية، الامر الذي يسمح بامكانية استعادة العراقيين هويتهم الوطنية من جديد ، الا ان تراكمات ذلك النظام وافرازات التغيير التي طرأت على البلد بعد عام ٢٠٠٣ رمت بظلالها على تحقيق هذا الامل في عودة هذه الهوية، بل ان الذي حدث هو العكس تماماً عندما بدأت الهوية الوطنية العراقية تتشتت وتتقسم الى هويات دينية وعرقية ومذهبية وحتى عشائرية اكثر تطرفا وانعزالا وتناحرا ووصلت الى درجة هددت حياة هذه الهوية وفقدانها ربما الى زمن طويل [١٩] .

اصبح ساسة مكون اساسي في هذه الهوية وهو المكون الشيعي يبحثون عن استرجاع حقوقهم التي يشعرون انهم فقدوها طيلة العقود الماضية؛ لذلك جاءوا بمشاريع يعتقدون من خلالها انهم سيحفظون بها هويتهم المذهبية والوطنية الى جانب حقوقهم الاخرى تمثلت بكتابة دستور، بمساعدة الاطراف العراقية الاخرى لاسيما الكرد، وكان دستوراً ديمقراطياً يعطي للعراقيين جميعاً الكثير من الحقوق والحريات الا انه ركز على مفردة "المكونات" اكثر من مفردة " المواطنة" . وهذا الامر خطير لا لأنه ثُبت لأول مرة في الدستور العراقي ، بل لأنه سمح لهذه المكونات بإعطاء الأولوية لها بالاهتمام بهوياتها الاثنية والعرقية على حساب الهوية الوطنية العراقية [٢٠].

وضع الساسة الشيعة والكرد في هذا الدستور ايضاً مفردة "الاقاليم " لأول مرة في الدستور العراقي منذ تأسيس الدولة نتيجة اعتقاد الساسة الشيعة اولاً ان تأسيس اقليم في الوسط والجنوب هو صمام الامان لهم يحفظ لهم حقوقهم اكثر من الدولة ككل، في ظل وجود المخاوف من امكانية عودة حزب البعث للحكم من جديد .

اما سبب وضع هذه المفردة من قبل الساسة الكرد فهو من اجل تحقيق هدفهم الموعود في تأسيس دولة خاصة بهم تكون الاقاليم بابا يحققون من خلاله هذا الهدف ؛ لذلك قام الكرد بمساعدة الساسة الشيعة بوضع المادة ١٤٠ في الدستور التي تقودهم في نهاية المطاف الى ضم كركوك الغنية بالموارد الطبيعية الى اقليمهم في كردستان العراق ودولتهم المستقبلية التي يحلمون بتشكيلها على نظام قومي [٢١].

اما سبب قيام ساسة الشيعة والكرد بوضع هذه المفردات والفقرات في الدستور العراقي فيعود الى العقلية السياسية الضيقة (الشيعية والكردية) التي وضعت هذه المفردات ؛ لأنها حينما كتبتها لم تكتبها بعقلية رجل دولة يحاول بناء دولته بصورة علمية صحيحة وانما بعقلية المعارضة ومهامها المعروفة والمحددة للعمل السياسي المعارض الذي لا يمكنه ان ينسجم مع مشروع بناء الدولة ؛ لأن هؤلاء الساسة كانوا حديثي عهد بالحكم وبناء الدول.

فيما وجدنا مكونا اساسيا اخر في الهوية العراقية هو المكون السني تبني ساسته اعتقادا يتمثل بانهم كانوا قد فقدوا استحقاقهم (الطبيعي) بسبب هذا التغيير؛ لهذا تبنوا مشاريع ومواقف حاولوا من خلالها بصورة او بأخرى اعادة هذا الاستحقاق المزمع لهم، منها تكرارهم تجربة المكون الشيعي في مرحلة تأسيس الدولة التي دفع ثمنها غالياً عندما اعلنوا وقاموا بمقاطعة العملية السياسة بعد عام ٢٠٠٣ لنفس الحجة او الذريعة التي كان قد استخدمها الشيعة عند التأسيس وهي عدم الاعتراف بالعملية السياسية التي تجري في ظل وجود الاحتلال الامريكي هذه المرة، نتيجة عدم استيعابهم هذا التغيير .

ترجمت هذه المواقف من خلال ابتعاد الشارع السني عن الهوية الوطنية الام بشكل مفاجئ وسريع وعن مشروع بناء الدولة المركزي الذي كان السنة من اهم من مثله من باقي مكونات البلد طيلة المراحل السابقة للدولة العراقية، بل انهم بدأوا يتأثرون بمشروع الاقاليم الذي تبناه الكرد والشيعة عند التغيير حينما بداوا بالمطالبة بإقامة اقليم سني ذي صلاحيات بعيدة عن

الحكم المركزي ربما يكون باباً الى التقسيم، وبالتالي يسهم في ضياع الهوية الوطنية العراقية [٢٢].

اما المكون الاساسي الثالث وهو المكون الكردي فحاول استثمار هذه التجربة الديمقراطية من اجل التخلص من الحكم المركزي وبناء مشروع يقوده في نهاية المطاف الى الاستقلال من خلال تكريس مبدأ الاقاليم ليس لإقليم كردستان فقط وانما لباقي مناطق البلد ايضاً من اجل ان يصبح العراق بلدا متعدد الاقاليم الامر الذي يسهم في الابتعاد عن الحكم المركزي الذي يعتقد الكرد انه كان السبب في مشاكلهم طيلة العقود السابقة وبالتالي اضعاف هذا الحكم الذي يعني اضعافا للهوية الوطنية.

استثمر الكرد ظروف البلد بعد التغيير لتطوير تجربتهم الامر الذي يدفع باتجاه تحقيق الهدف المنشود لديهم وهو اقامة دولتهم الموعودة على حساب الدولة العراقية وهويتها التي بدورها اصبحت هي الخاسر الاكبر من عملية استفحال هذه الهويات ومشاريعها القاصرة والضيقة التي قادت البلد الى مشاكل وازمات كبيرة وخطيرة هددت وجوده ووجود جميع مواطنيه [٢٣].

تجدر الاشارة الى الاخطاء الكبيرة والخطيرة التي ارتكبتها جميع مكونات الشعب العراقي بحق هذا البلد وهويته الوطنية كان الاحتلال الامريكي قد ارتكب ما هو اخطر واكبر منها حينما قام بالدور الاكبر الذي تمثل بتكريس هذه الهويات تحت عنوانات المكونات في العملية السياسية بعد عام٢٠٠٣ بدءا من وضعها في الدستور العراقي لأول مرة مروراً بحل مؤسسات الدولة الرسمية لاسيما الجيش العراقي وبناء عملية سياسية مبنية على مبدأ المحاصصة والتوافق انتهاءً بخروجه من دون معالجة هذا الواقع الذي افتعله هو وساهم في بقائه في حكم البلد على وفق نظام التوافق المذهبي والعرقي الذي اثبت انه بمثابة صمام الامان للفساد وخراب البلد وبالتالي ضياع الهوية الوطنية العراقية بسبب هذا النظام ، الى جانب ذلك لا ننسى دور القوى الاقليمية والعربية التي جعلت العراق ساحة لتصفية حساباتها ، والاخطر ان جميع المكونات العراقية كانت قد اصبحت اداة لهذه التصفيات [٢٤].

في ضوء ما تقدم ينبغي على جميع القوى التي ارتكبت هذه الاخطاء سابقاً السعي الى عدم تكرارها اولاً والبحث عن الهوية الوطنية من جديد ثانياً بوصفها تمثل صمام الامان لهذا

البلد وشعبه الذي وضعه القدر في منطقة مليئة بالتناقضات السياسية الاقليمية والدولية التي انعكست واسهمت في ضياع الهوية الوطنية.

ونخلص الى ان جميع القوى العراقية الصغيرة والكبيرة عليها ان تستوعب الدرس جيداً، وان تحاول تغليب الهوية الوطنية العراقية على جميع الهويات الاخرى لضمان مرحلة تختلف عن سابقاتها نتيجة حجم الدمار والخسائر الذي اصاب جميع مكونات الشعب العراقي وامكانية معالجة هذا الدمار والخراب من قبل هذه القوى التي تبدو وكأنما بدأت تتراجع عن مشاريعها وبرامجها السابقة حتى ولو بشكل خفي وبطئ حينما بدأت هذه القوى الكبيرة في هذه الايام بتأسيس كيانات داخل كتلها تحمل عناوين تمثل الهوية الوطنية العراقية كالمدنية والليبرالية والوطنية والاحزاب العابرة للطائفية.

الى جانب ذلك اخذت القوى الاخرى المعارضة لمشاريع الكتل الكبيرة تبرز بشكل افضل من السابق كالتيارات المدنية والاجتماعية والعلمانية التي نعتقد انها هي الاخرى لم تعمل بشكل يوازي حجم التحديات التي واجهت البلد وهويته الوطنية خصوصاً وان البيئة مناسبة تسمح بذلك في ظل وجود الاخطاء الكارثية التي ارتكبتها الكتل الكبيرة .

الاستنتاجات

في ضوء ماتقدم بموضوع الهوية الوطنية العراقية توصلنا الى استنتاجات وتوصيات عدة:

- لم تكن مشاكل الهوية الوطنية العراقية وليدة مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣ بل انها تعود الى تراكمات المراحل السابقة لتأسيس الدولة العراقية وما تلاها من ارهاصات وتطورات اثرت وبشكل خطير على تلك الهوية؛ لهذا ينبغي مراجعة جميع تلك المراحل من الاساس حتى نتمكن من معالجة مشاكل الهوية الوطنية والنهوض بواقعها الصعب الذي تعيشه في الوقت الحاضر .
- ارتبطت ديمومة الهوية الوطنية في العراق وتطورها بطبيعة نظام الذي حكم هذا البلد ومشروعه في بناء الدولة، فكلما كان نظام الحكم فيه ديمقراطياً او يمتلك رؤية بناء دولة بمفهومها الحديث كلما انعكس في المحافظة على الهوية الوطنية وتطورها، وقد توج هذا الامر في مرحلة الحكم الملكي لاسيما في عهد الملك فيصل الاول وكذلك

في عهد رئيس الوزراء الاسبق عبد الكريم قاسم ، وكلما كان نظام الحكم فرديا شموليا او فئويا يعطي الأولوية لمصالحه الضيقة على حساب بناء مشروع دولة حقيقي كلما شهدت الهوية الوطنية تراجعاً يصل في وقت من الاوقات الى حد الضياع، وقد تجسد ذلك في عهد نظام صدام حسين الدكتاتوري الذي اختزل الانتماء لهذه الهوية بمسألة تأييد حكمه الفردي وكذلك في مرحلة ما بعد عام ٢٠٠٣ التي كادت ان تفقد الهوية الوطنية العراقية نفسها بسبب طبيعة النظام القائم على مبدأ المحاصصة المذهبية والعرقية وتغليب هويات فئوية على حساب الهوية الوطنية .

- اثبت التمسك وتفضيل الهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية الام عدم نجاحه وفعاليته في بلد متعدد الاعراق والاديان مثل العراق؛ لأنه اصبح اداة للتفرقة والتطرف قادت البلد الى مشاكل وازمات كادت ان تعصف بكيان هذا البلد وشعبه ؛ لذلك يجب ترك كل تلك الهويات والمسميات والتمسك بالهوية الوطنية العراقية بوصفها صمام الامان والجامع لكل هذه الهويات .
- تعد مؤسسات الدولة وقوانينها احدى اهم اسباب مشاكل الهوية الوطنية لاسيما بعد عام ٢٠٠٣ يأتي في مقدمتها الدستور العراقي نفسه الذي وردت فيه الكثير من مفردة "المكونات" على حساب مفردة "المواطنة" الامر الذي يعطي اهمية للهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية ؛ لذلك يجب اضافة تعديلات على هذا الدستور تؤكد على روح المواطنة عند العراقيين جميعا والابتعاد عن المسميات الاخرى، وينطبق هذا الامر تماما على مؤسسات الدولة وقوانينها منها اضافة قوانين تجرم كل من يعمل لحساب هوية معينة او اشاعة الكراهية على حساب الهويات الاخرى .
- لأهمية التعليم في تعزيز الهوية الوطنية ومساهمة ذلك في استقرار الشعوب ورفاهيتها ينبغي استثمار التعليم في العراق جيدا بما يتلاءم ومعالجة مشاكل الهوية الوطنية العراقية من خلال وضع برامج ومفردات في مناهج الدراسة تؤكد على اهمية التسامح والاخوة بين جميع افراد الشعب الواحد وتدعو الى التمسك بالهوية الوطنية بوصفها الجامع الوحيد لكل الهويات العراقية الاخرى وقراءة تجارب الامم الناجحة.

الهوامش:

[١] فيبي مار ، تاريخ العراق المعاصر(العهد الملكي)، ت: مصطفى نعمان احمد، ط١، بغداد، ٢٠٠٦: ١٤.

[٢] وميض جمال عمر نظمي، ثورة ١٩٢٠ الجذور السياسية والفكرية والاجتماعية في العراق، مركز دراسات الوحدة العربية، بغداد، ١٩٨٥: ٧٧.

[٣] عبدالرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، الجزء الثاني، ط٧، بيروت/ لبنان، ٢٠٠٨: ١٢١.

[٤] كمال مظهر احمد، صفحات من تاريخ العراق المعاصر ، ط١، منشورات مكتبة البدليسي ، بغداد، ١٩٨٧: ٦٤.

[٥] مجيد خدوري، تاريخ العراق الحديث، دار طلاسم، بيروت، ١٩٩٤: ٢٣٢.

[٦] عبدالرزاق الحسني، المصدر السابق: ١٢٣.

[٧] فيبي مار، المصدر السابق: ٢٨.

[٨] المصدر نفسه: ٢٧.

[٩] محمد حسين الزبيدي، الملك غازي ومرافقوه، دار السلام، بغداد، ١٩٨٩: ٣٤.

[١٠] المصدر نفسه: ٣٧.

[١١] فيبي مار، المصدر السابق: ٦١.

[١٢] كمال مظهر احمد، المصدر السابق: ١٢٣.

[١٣] فاضل حسين، تاريخ العراق الحديث، ط٣، دار صفحات، بغداد، ١٩٩٠: ٢٤.

[١٤] كمال مظهر احمد، المصدر السابق: ١٤٤.

[١٥] فيبي مار، تاريخ العراق المعاصر (العقد الجمهوري الاول)، ت: مصطفى نعمان احمد، ط١، دار المرتضى، بغداد، ٢٠٠٨: ٤٣.

[١٦] فيبي مار، المصدرنفسه: ٤٧.

[١٧] مجيد خدوري، المصدر السابق: ٢٨٤.

[١٨] حنا بطاطا، تاريخ العراق الحديث والمعاصر، الجزء الثالث، ط٢، بيروت، ٢٠٠٥: ١٧٦.

[١٩] جريدة الصباح، العدد ٧٤، السنة الثانية، ٢٠٠٤.

[٢٠] الدستور العراقي لسنة ٢٠٠٥، الباب الثالث.

[٢١] جريدة الزمان، طبعة بغداد، السنة الثالثة، العدد٢٢٤.

[٢٢] جريدة الصباح، العدد نفسه.

[٢٣] جريدة الزمان، العدد نفسه.

[٢٤] جريدة الصباح، العدد نفسه.

المصادر:

- الدستور العراقي
- جريدة الصباح
- جريدة الزمان
- حنا بطاطا، تاريخ العراق الحديث والمعاصر، الجزء الثالث، ط٢، بيروت، ٢٠٠٥.
- فاضل حسين، تاريخ العراق الحديث، ط٣، دار صفحات، بغداد، ١٩٩٠.
- فيبي مار ، تاريخ العراق المعاصر(العهد الملكي)، ت: مصطفى نعمان احمد، ط١، بغداد، ٢٠٠٦.
- ـــــــــــــ، تاريخ العراق المعاصر(العهد الجمهوري الأول) ، ت مصطفى نعمان احمد،بغداد، ٢٠٠٨.
- كمال مظهر احمد، صفحات من تاريخ العراق المعاصر ، ط١، منشورات مكتبة البدليسي ، بغداد، ١٩٨٧.
- مجيد خدوري، تاريخ العراق الحديث، دار طلاسم، بيروت، ١٩٩٤.
- محمد حسين الزبيدي، الملك غازي ومرافقوه، دار السلام، بغداد، ١٩٨٩.
- عبدالرزاق الحسني، تاريخ العراق السياسي الحديث، الجزء الثاني، ط٧، بيروت/ لبنان، ٢٠٠٨.

قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة

م.د. زينة عبد المحسن راشد
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، واستخدمت الباحثة عينة حجمها (١٥٢) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية للاقسام العلمية والانسانية، وتكونت أداة البحث من مقياس قلق الامتحان، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة، ، وقد توصلت الباحثة إلى وجود قلق الامتحان لدى الطلبة، وفي ضوء النتائج خلصت الباحثة الى عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

Current search targeted a known test anxiety and among university students, the researcher used a sample size of 152 students were chosen randomly class scientific and humanitarian sections of the way, and formed Odata search of the Standart concern Alamthani, was the use of statistical methods the following: test Altaia for two independent samples and the Pearson coefficient equation Alvakronbach and testing Altaia for one sample, and has reached a researcher test anxiety this means that the lower the rose test anxiety among students and in the light of the results concluded the researcher to a number of recommendations and proposals.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أهمية البحث والحاجة اليه

تعتبر الجامعة قمة الهرم في السلم التعليمي في جميع البلدان كونها تهتم باعداد الفرد القادر على النهوض بالمهمات العلمية والعملية والانتاجية وقيادة مسيرة النهوض في اي بلد من بلدان العالم ،اذ يقاس تطور البلدان بما تمتلكه من مؤسسات للتعليم العالي ونوعية الخريجين في التخصصات المختلفة ولا تتوقف مهمة التعليم العالي على تخريج دفعات من الطلبة سنويا بل ان البحث العلمي يكون رفيقا ضروريا ملازما للهدف الاول، لذلك تقع على مؤسسات التعليم العالي المسؤولية العلمية والانسانية والتربوية والاجتماعية لانها الركيزة الاساسية في التعليم العالي والبحث العلمي متمثلة في شريحة الطلبة الفاعلة والمهمة فيها ومن هنا تتأتى اهمية دراسة اوضاعهم التربوية ومشكلاتهم الدراسية للوصول الى الحلول الناجعة التي تساهم في خفض الصعوبات التي يواجهونها ،وبذلك نلحق ركب التقدم.

لاحظت الباحثة خلال عملها في ميدان التعليم الجامعي، ان الكثير من الطلبة قد يواجهون صعوبات في استرجاع المادة اثناء الامتحان مصحوبا ذلك بالتوتر والقلق مما قد يؤثر ذلك بشكل سلبي على ادائهم، وهذا ماأكدته دراسة كولر وهولان (Culler and Holon, 1989,65).

قد يصاحب القلق ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة بسبب توقع الفشل فيها او لضعف الثقة بالنفس او الخوف من ردود فعل الاهل او الرغبة بالتفوق على الاخرين، وهذا ما يجعل الطالب امام موقف صعب يتحدى امكانياته وقدراته، وهو غير قادر على اجتيازه او مواجهته (قبق، ٢٠٠٣ :١).

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة.

٢- مستوى قلق الامتحان لطلبة الجامعة حسب متغير النوع (ذكور-اناث).

٣- مستوى قلق الامتحان لطلبة الجامعة حسب متغير التخصص (علمي -انساني).

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعه المستنصرية /كلية التربية الاساسية/ الاقسام العلمية والانسانية فيها للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

تحديد المصطلحات:

قلق الامتحان

يعرفه كل من:

***Spiel Berger, 1980:**

هو حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على انها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية وانفعالات عقلية تتداخل مع التركيز المطلوب في الامتحان الذي يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في مواقف الامتحان (Spiel Berger, 1980:1).

*** الجبوري ٢٠٠٦:**

هو الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من الامتحانات وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي المعرفية والنفسية والفسيولوجية والاجتماعية. (الجبوري، ٢٠٠٦ :١٠).

***التعريف النظري:** استجابة انفعالية مؤقتة ناجمة عن ضغط الامتحان ومرتبطة به زمنيا وفيه ينشأ شعور بالتوتر والخوف من مواجهة الامتحان والرسوب فيه، وقد يؤثر ذلك على العمليات العقلية سلبا او ايجابا.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجاباته على مقياس قلق الامتحان خلال مدة محددة.

الفصل الثاني
اطار النظري

قلق الامتحان (Test Anxiety):

ان ظاهرة القلق باتت من الأمور اللافتة للانتباه في وقتنا الحاضر، نتيجة الانقلاب الحضاري الذي طال معظم جوانب حياتنا، وان كان للقلق أحيانا أثارٌ غير ظاهرة، لكن أثاره تظهر بوضوح على التصرفات والنتائج، ففي عصر غلبت عليه السرعة، وصارت هي سمته

المميزة صار الجميع يسعى إلى الوصول إلى هدفه وغايته، كل حسب عمله ومهنته وفي النهاية الجميع قلق (عبد الغفور، ٢٠٠٤:١٢).

رغم اختلاف أسباب القلق الذي يزامن امتحانات الطلبة كأن يكون بسبب الخوف أو النجاح أولأسباب دراسية مثل سوء تنظيم المادة والتعامل معها بشكل سطحي، مما يؤدي الى ضعف في حفظها او الانزعاج والخوف لأسباب غير معروفة أو تعرض الطالب للمواقف الجياشة من ناحية اخرى الا ان الباحثين والمربين يفسرونه ويعرفونه بكثير من الشبه والتقارب (محمد، ٢٠٠٨:٦٧).

يتعرض معظم الافراد الى مواقف قلق الامتحان، الا ان المختلف في الامر هو ردود الفعل لكل منهم، فالبعض يدرك على انه هدف تقويمي ويشعرون بأنه من المهم أن يكونوا قد أحسنوا الاداء في المواقف، لأن حياتهم ستتأثر بما يحصلون عليه من نتائج في التقويم المختلفة (عبد الكريم، ٢٠٠٧:٢٢٤).

يرى سبيلبيرجر Spielberger قلق الامتحان بانه سمة شخصية تتمثل في نمطين هما الانزعاج والانفعالية، ويتمثل الانزعاج بانه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل بينما تفسر الانفعالية بردود افعال الجهاز العصبي الاوتونومي ويمثل هذين المكونين أبرز عناصر قلق الامتحان (الداهري، ٢٠٠١ :٢٠٧).

اما سارلسون وماندلر Sarason and Mandler فقد توصلوا الى رأي مفاده، ان الطلاب في الامتحان قد يبدون دافع الانجاز فيحسننون الاداء ويحققون نتائج جيدة في التقويم، أويظهرون دوافع القلق فتعرقل بذلك ادائهم على الاختبار بنتيجة سيئة بحصولهم على درجات متدنية في الامتحان (القريطي،١٩٩٨ :١٣٧).

وقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الاخيرة، حيث ازدادت مسببات القلق والضغوط الكبيرة التي يتعرض لها الانسان المعاصر، وقد انعكس ذلك سلبا على ادائها في مختلف المجالات ومنها التربوية في الانجاز والتحصيل الدراسي (الداهري، ٢٠٠١ :١٨).

القلق عند اصحاب نظرية التحليل النفسي:

يفسر أصحاب النظرية القلق بأنه تهديد متواصل ينذر بالخطر فقد أرجعه (فرويد) إلى التهديدات المتزايدة التي تزيد من شعور الفرد بالخطر. أما (أدلر) فقد ذهب إلى أن القلق راجع إلى مشاعر النقص وعقدته، الذي تحدده نقائصه الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية سواء كانت حقيقية أو

وهمية، إذ أنّ عقدة النقص التي يشعر بها الفرد أحيانا قد تكون وهمية وغير حقيقية (القريطي، ١٩٩٨:١٢١).

اما الفرنسي (أدلر) فيشير الى أن هدف الإنسان هو التفوق على غيره وحين يفشل يشعر بالقلق. بينما تؤكد (كارين هورني) انه لا يمكن أدراك طبيعة القلق دون فهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد، لذلك فنظرية (فرويد) لا تولي العوامل الاجتماعية الأهمية التي تستحقها (علو، ٢٠٠٢:٨٣).

القلق عند السلوكيين:

يشير السلوكيون ان القلق هو سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد حيث يرى بافلوف Pavlov, 1938 ان القلق ناجم عن اشارة الخطر التي ترد من المثير الشرطي لياخذ ردة الفعل نفسها التي نتجت سابقا بالتاثير الحقيقي من المثير الطبيعي، اما واطسون Watson فانه يرى ان القلق هو خوف مرتبط بالتاريخ (العيسوي، ١٩٨٩ :٧٨-٧٩).

القلق عند الانسانيين:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان كائنٌ بشريٌ متميزٌ وفريدٌ له خصائصه الايجابية كالإرادة، وحرية الاختيار، والمبادئ، والتلقائية والمسؤولية، وتحقيق الذات، والانفتاح على الخبرة،واهم مايميز الفرد عند اصحاب هذا المذهب هو سعي الفرد لايجاد هدف لحياته وان تعذر ذلك سيكون فريسة القلق، كما اشارو الى دراسة الافراد الاسوياء وليس العصابيين او الذهانيين(العكايشي،٢٠٠٠:٢١) وقد اكد(روجرز) بأن القلق ينشأ من عدم التطابق بين الذات والخبرة، وإن الشخص يكون سيء التوافق أو يكون معرضاً للقلق والتهديد ومن ثم يسلك سلوكاً دافعياً أي أن الفرد يعايش القلق حين يواجه حدثاً يهدد بنية ذاته (صالح، ١٩٨٧ :١٥٢).

<u>دراسات سابقة:</u>

***دراسة Benjamin and Others 1981:**

((قلق الامتحان والعجز في معالجة المعلومات))

أجريت عام ١٩٨١ وقد استهدفت التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والعجز في معالجة المعلومات واسترجاعها وقد استخدم الباحثون استبانه قلق الاختبار لـ (Labret and Morris). وتكونت عينة البحث من (١٤٦) طالباً وطالبة من السنتين الثانية والثالثة من قسم علم النفس في جامعة ميشيغان.

وقسمت العينة إلى ثلاث فئات تبعاً لاستجاباتهم على قلق الاختبار وهي فئة قلق الامتحان المرتفع وفئة قلق الامتحان المتوسط وفئة قلق الامتحان المنخفض. وأظهرت الدراسة أن عملية خزن المعلومات تتطلب مراحل متعددة قبل استرجاعها وهي مرحلة (ترميز المعلومات وتنظيمها وخزنها ثم استرجاعها) عند الحاجة وان العجز في أداء الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع يعود إلى مشكلات يواجهها هؤلاء الطلبة في عملية الاستيعاب والخزن سواء أكانت في مرحلة الترميز أم التنظيم أو التخزين أو حتى في الاسترجاع والتي يكون سببها القلق المرتفع، وقد اظهر الطلبة ذوي القلق المرتفع أداء متدنياً على الأسئلة من نوع (المقالية) وذلك لاحتياجها إلى نشاط استرجاعي أكثر من مما تحتاجه الأسئلة (الموضوعية) (Benjamin.1981:6).

***دراسة صالح ١٩٩٤:**

((قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء))

هدفت الدراسة التي أجريت عام ١٩٩٤ للتعرف على علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات (كالتحصيل الدراسي والجنس والعمر) لدى طلبة المدارس الثانوية وتكونت عينة البحث من (٩٩٥) طالباً وطالبة من مدارس محافظة الزرقاء.

واعد الباحث مقياس قلق الامتحان الذي تكون في صورته النهائية من (٥٠) فقرة وقد توصلت الدراسة أن مستوى قلق الامتحان يتناسب عكسياً مع مستوى التحصيل وان الإناث يتميزن بدرجة أعلى في قلق الامتحان من الذكور، وأظهرت أيضاً أن مستوى قلق الامتحان عند طلبة الصف الثاني الثانوي يزيد بدلالة إحصائية عن مستوى قلق الامتحان للصفوف السابقة (عبد الرحمن،١٩٩٤).

الإفادة من الدراسات السابقة

١- أعطاء صورة واضحة عن البحث وطريقة أعداده .

٢- خطوات بناء الأداة .

٣- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة .

٤- كيفية عرض النتائج وتفسيرها .

الفصل الثالث
اجراءات البحث

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث الحالي على طلبة كلية التربية الأساسية في جميع الأقسام العلمية والانسانية وقد بلغ عددهم (٢٣١٩٥) بواقع (١١٦٢١) ذكور و(١١٥٧٤) اناث.

عينة البحث:

تألفت عينة البحث الحالي من (١٥٢) طالب وطالبة موزعين على أربعة اقسام تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي للاقسام العلمية والإنسانية ،بواقع (٧٦) طالبا وطالبة لكل من متغيري الجنس والتخصص ،والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) عينة البحث

القسم	ذكور	اناث	المجموع
الحاسبات	١٩	١٩	٣٨
العلوم	١٩	١٩	٣٨
رياض الأطفال	-	٣٨	٣٨
الارشاد	٣٨	_	٣٨
المجموع	٧٦	٧٦	١٥٢

أداة البحث:

مقياس قلق الأمتحان:

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والأطر النظرية والمقاييس ذات العلاقة بمفهوم قلق الامتحان قامت ببناء المقياس، حيث تألف بصورته الأولية من (٣٠) فقرة (ملحق١) ولكل فقرة (٥) بدائل هي (أوافق بشدة، أوافق غالبا، أوافق، أوافق نادرا، لااوافق)، وقد تم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء لفقرات المقياس وبهما تم الإبقاء على جميع الفقرات وحسب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرومباخ حيث بلغ (٨٧و٠).

التطبيق الاستطلاعي:

بعد ان هيأت الباحثة أداة البحث تم اجراء التطبيق الاستطلاعي على عينة بلغت (٤٠) طالباً وطالبة للتحقق من وضوح التعليمات وقد تبين ان جميع الفقرات واضحة ومفهومة بالنسبة للمستجيبين.

تحليل الفقرات:

تم تحليل الفقرات بأسلوبين هما:

حساب القوة التمييزية:

تحتاج عملية تحليل الفقرات الى عينة يتناسب حجمها وعدد الفقرات المراد تحليلها وتشير ننلي (Nunnaly,1970) الى ان الحد الأدنى المسموح به هو خمسة افراد لكل فقرة (Nunnaly,1970:215) وقد اظهرت النتائج ان جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول (٢) يوضح ذلك علما ان عينة التحليل الاحصائي قد بلغ (٢٠٠) طالبا وطالبة.

الجدول (٢) القوة التمييزية لمقياس قلق الأمتحان

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.203	1.155	2.703	1.238	6.508
2	4.259	0.974	2.777	1.207	7.013
3	4.018	1.090	2.778	1.283	5.414
4	4.222	0.964	2.777	1.238	6.760
5	4.888	1.298	2.518	1.370	5.335
6	4.777	1.337	2.277	1.280	3.959
7	4.314	0.967	2.814	1.198	7.155
8	4.185	1.010	2.333	1.098	9.114
9	4.463	0.862	2.629	1.014	10.115
10	4.222	0.984	2.148	1.265	9.509
11	4.481	0.841	3.129	1.360	6.211
12	4.018	1.090	2.629	1.404	5.740

13	4.000	1.046	2.148	1.088	9.013
14	4.129	1.046	2.444	1.143	7.986
15	3.870	1.082	2.518	1.328	5.798
16	4.166	1.041	2.296	1.340	3.767
17	4.259	0.955	2.703	1.253	7.253
18	4.203	0.877	2.555	1.382	7.397
19	4.314	0.842	2.251	1.234	7.191
20	4.185	0.933	2.425	1.267	8.212
21	4.296	0.983	2.555	1.238	8.087
٢٢	4.129	1.099	2.629	1.233	6.671
23	4.037	1.045	2.463	1.369	6.713
24	3.870	1.116	2.129	1.244	7.650
25	4.444	0.793	2.351	1.101	11.329
26	4.240	0.970	2.185	1.065	10.484
27	4.333	0.951	1.981	1.189	11.346
28	3.629	1.217	2.203	1.294	5.897
29	4.092	0.937	2.370	1.248	8.108
30	4.518	0.693	3.092	1.349	6.906

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) تساوي (١.٩٦)

أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان:

يلجا الباحثون الي هذا الأسلوب لمعرفة إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس لذلك يعد هذا الأسلوب من ادق الوسائل المعتمدة في حساب الأتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي، ١٩٨٠:٩٥) وقد استخدمت الباحثة هذا الأسلوب لأستخراج معاملات الارتباط واتضح ان جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الأمتحان

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	0.451	11	0.505	21	0.513
٢	0.452	12	0.507	22	0.523
٣	0.403	13	0.588	23	0.525
٤	0.461	14	0.484	24	0.523
٥	0.469	15	0.415	25	0.648
٦	0.350	16	0.437	26	0.600
٧	0.487	17	0.476	27	0.650
٨	0.563	18	0.447	28	0.468
٩	0.602	19	0.493	29	0.521
١٠	0.601	20	0.550	30	0.570

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) يساوي (٠.١٣٩).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس (ملحق ٢) على مجموعة من الخبراء(ملحق١) وفي ضوء ارائهم تم الإبقاء على جميع الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٥%)، اما مؤشر صدق البناء فقد تم الحصول عليه من خلال أسلوب الارتباطات (القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية) الذي ذكر سابقا.

صدق البناء:

يقصد به مدى قدرة قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي او مفهوم نفسي معين (ربيع،١٩٩٤:٩٨) ويعد الاتساق الداخلي او التجانس الداخلي من المؤشرات الاحصائية التي يمكن ان تكشف على صدق البناء الذي يتمثل في قوة الارتباطات بين الفقرات لقياس السمة (Anastasi,1979:265)، وقد تم التحقق من ذلك بالتحليل الاحصائي للفقرات (التمييز وأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية).

الثبات: استخدمت معادلة الفاكروباخ لقياس الأتساق الداخلي للمقياس وقد بلغت قيمتها (٨٧و٠) بعد ان طبق المقياس على عينة بلغت (٦٠) طالب وطالبة.

التطبيق النهائي: بعد ان انتهت الباحثة من أداة البحث واستخراج الخصائص السيكومترية له، طبق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (١٥٢) طالب وطالبة من كلية التربية الأساسية \الجامعة المستنصرية أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) .

الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) كما يأتي:

١_الاختبار التائي لعينتين مستقليتين لاستخراج القوة التمييزية للمقياس واختبار دلالة الفروق وفق متغيري النوع والتخصص.

٢_ معامل الارتباط بيرسون لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

٣_ معادلة الفا كرومباخ لأستخراج الأتساق الداخلي لثبات المقياس.

٤_ الاختبار التائي لعينة واحدة لأختبار دلالة الفروق بين متوسطي استجابات افراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس .

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على مستوى قلق الأمتحان لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف استعمل الاختيار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦.٩١٠) في حين كانت القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥١)، وهذا يعني ن افراد العينة تعاني من قلق امتحاني والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

القيمة التائية لمتغير قلق الأمتحان لطلبة الجامعة

العدد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	القيمة التائية	مستوى

	الحسابي	المعياري	الفرضي	المحسوبة	الجدولية	الدلالة ٠.٠٥
١٥٢	102.046	21.49	٩٠	6.910	1.96	دال

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥١) تساوي (١.٩٦)

تعددت أسباب القلق الذي يزامن الامتحانات كأن يكون بسبب الخوف من الرسوب والسعي للنجاح او لأسباب دراسية سيئة مثل سوء تنظيم المادة وسوء ترميزها ا وحفظها والتعامل معها بشكل سطحي أو لأسباب نفسية كالشعور بعدم الثقة بالنفس او ضيق وقت الامتحان ومبالغة وسائل الاعلام في خلق الذعر والخوف أيام الامتحانات والإقامة الجبرية بالمنزل او السهر اكثر من اللازم مما يؤدي الى الارهاق الشديد والاخفاق بالامتحان باليوم التالي، او لأسباب غير معروفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **(Benjamin and Others,1981)**.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى القلق لدى طلبة الجامعة حسب متغير النوع، ولتحقيق ذلك استعمل الاختيار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٤٨-) وهي أقل من القيمة الجدولية التي كانت (١.٩٦) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معامل الارتباط لدلالة الفروق لمتغير قلق الأمتحان وفق متغير النوع

الجنس	العدد	المتوسطات	الانحرافات	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					الجدولية	المحسوبة	
ذكور	٧٦	٩٩.٤٧	٢١.٣٧	٩٠	١.٩٦	١ .٤٨-	دال
اناث	٧٦	١٠٤.٤٤	٢١.٤٤				

القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠.٥) وبدرجة حرية (١٥٠) تساوي (١.٩٦)

يعني ذلك انه لاتوجد فروق بين الذكور والاناث على مقياس قلق الامتحان، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صالح،١٩٩٤).

الهدف الثالث: التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة حسب متغير التخصص (علمي-انساني) ولمعرفة دلالة الفروق استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بلغت

القيمة التائية المحسوبة (.٣٥٠) وهي قيمة اقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦)، مما يدل على انه لاتوجد فروق وفقا لمتغير التخصص (علمي–انساني) والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

معامل الارتباط لدلالة الفروق لمتغير قلق الامتحان وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسطات	الانحرافات	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
علمي	٧٦	١٠٢.٦٥	٢٢.٠٦	٩٠	0.350	1.96	دال
انساني	٧٦	١٠١.٤٣	٢١.٠٢				

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥٠) تساوي (١.٩٦)

يعود السبب في ذلك الى تعرض الذكور والاناث الى نفس الظروف الدراسية والظروف البيئية لذلك لم تظهر فروق بينهما، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صالح،١٩٩٤).

التوصيات:

وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بالاتي:

- تدريب الطلبة على تنظيم اوقاتهم الدراسية وجدولة ايام الاسبوع للمذاكرة والاسترخاء والترفيه والموازنة بينها.
- تدريب الطلبة على اساليب الاستذكار السليمة والمتعددة للحصول على نتائج امتحانية افضل.
- تخفيف حدة التوتر من جانب الجامعة والاهل ووسائل الاعلام ايام الامتحانات.

المقترحات:

- اجراء دراسة مماثلة على طلبة الاعدادية والمتوسطة والابتدائية.
- اجراء دراسة تطورية لقلق الامتحان في المراحل الدراسية جميعها.
- اجراء دراسة لايجاد العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات مثل (الذكاء، التنشئة الاجتماعية، مستوى الطموح).

المصادر:

– ال يحيى، معين عبد باقر، (١٩٨٩): **قياس قلق الأمتحان لدى طلبة المرحلة الأعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأداب، جامعة بغداد.

– البدران، عبد الزهرة لفتة، (٢٠٠٠): **أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

– البياتي، عبد الجبار، زكريا اثناسيوس (١٩٧٧): الاحصاء **الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الجامعة المستنصرية.

– الجبوري، سناء لطيف حسون (٢٠٠٦): **قلق الأمتحان وعلاقته بالمهارات ما بعد المعرفية، لدى طلبة ثانويات المتميزين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

–الداهري، صالح حسن أحمد، (٢٠٠١): قلق الأمتحان والمسؤلية الأجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العين التعليمية، **المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الأجتماع**، مجلد ٢١، العدد ٢.

– العكايشي، بشرى احمد (٢٠٠٠): **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

– العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٩): **التوجه التربوي والمهني مع الدراسة الميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين**، الرياض، مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

– القريطي، عبد المطلب أمين(١٩٩٨): **في الصحة النفسية**، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

– الكبيسي، وهيب مجبد (١٩٨٩) **الاسلوب المعرفي "التصلب والمرونه "وعلاقته بحل المشكلات**، رسالة دكتوراه غير منشوره كلية التربيه ابن رشد–جامعة بغداد

– ربيع، محمد شحاتة (١٩٩٤): قياس **الشخصية**، القاهرة، دار المعرفة

– سمارة، عزيز واخرون (١٩٨٩)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

– صالح، قاسم حسين، (١٩٨٧): **الأنسان من هو**، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للنشر.

– عبد الغفور، رافع إدريس(٢٠٠٤): **بناء مقياس القلق لدى قافزي المظلات في العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

– عسيوي، عبد الرحمن (١٩٨٥): **القياس والتجريب في علم النفس التربية**، بيروت، دار المعرفة الجامعية.

– علاوي، محمد حسن (١٩٩٨): **مدخل في علم النفس الرياضي**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر ،العدد ٢.

– علو، الأزرق بن (٢٠٠٢): كيف **تتغلب على القلق وتنعم بالحياة**، القاهرة، دار قباء للنشر.

– عودة، احمد سليمان (١٩٩٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دارالامل للنشر والتوزيع، اربد.

– عودة، احمد سليمان (٢٠٠٠): **القياس والتقويم في العملية التدرسية، مصدر** الأردن، دار الامل.

– فيركسون، جورج , ١٩٩١: **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

– قبق، لينا، (٢٠٠٣): أبناءنا وقلق الأمتحان، **مجلة حياتنا النفسية**، العدد ٢٢، دمشق، سوريا.

– محمد، جعفر جمل الليل (١٩٩٧): علاقة بعض المتغيرات بالقلق لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، **مجلة علم النفس**، العدد ٤٢، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب.

-عبد الرحمن، إسماعيل صالح، **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء**، (الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٩٤).

-عبد الكريم، أضواء (٢٠٠٧): **أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر**، جامعة الموصل، مجلة التربية والعلم، المجلد ١٤، العدد٣.

–قطامي، يوسف، (٢٠٠٥): نظريات **التعلم والتعليم**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

-Anastasi, Aand Urbina, s. (1979): **psychology Testing**, 7thed, prentice-hall, New York.

-Benjamin, Moshe and others (1981), **Test anxiety**, Journal, Test anxiety, Journal of Educational psychology. Vol. 37-N. 6. December.

- Ebel, R.L. (1972): **Eassentionls of Educational measurement**, prensive; hall INC, Engle, Newjersey, Woodcliffs.

- Pillay, H.K (1999): an Analysis of Knowledge Electronic Problem

-Murphy, R, K (1988) psy cological testing principles and apply cation New York All intenati, nal, Tnc.

Nunlly.J.c.(1970): Intoduction to psychology col.Measermant. New York,Mc.Grow-Hill.Book.Company.

-Spiel Berger. C.D. (1980) **Test Anxiety Inventory**, consulting psychologist, press.

ملحق (١)

كلية التربية الاساسية **الجنس:** **القسم :**

عزيزي (عزيزتي) الطالب (الطالبة).....

يتضمن هذه الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بان مشاعر كل انسان تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فانه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لان كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة. علماً أن المعلومات التي تجمع عن استجاباتك لهذا الاختبار ما هي إلا لأغراض التشخيص الذاتي والبحث العلمي ولا يطلع عيها أحد سوى الباحثة. اقرأ (اقرئي) كل عبارة من العبارات وضع(وضعي) إشارة (√) في المكان الذي تشعر انه يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية.

ت	الفقرات	اوافق بشدة	اوافق غالبا	اوافق	اوافق نادرا	لا اوافق
1	أخاف من الفشل في أدائي الامتحان لحظة تحديده.					
2	اشعر بالتوتر الشديد اثناء الامتحان.					
3	عندما اراجع ليلة الامتحان اشعر انني نسيت كل شيء.					
4	تفكيري في درجاتي في المادة يتدخل في أدائي على الاختبارات.					
5	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه ادائي في الامتحان غدا.					
6	اثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات.					
7	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحان.					
8	أشعر بارتباك شديد في المعدة أثناء الامتحان.					
9	يبدا شعوري بعدم الارتياح قبل ان استلم ورقة الاسئلة.					
10	اشعر بالتوتر عند دخول الاستاذة والمراقبين في الامتحان.					
11	عندما أدرس وأنا قلق، لا أتذكر ما قرأته في الامتحان.					
12	اعتقد ان من عيوبي السرعة في قراءة الاسئلة.					
13	أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب.					
14	اشعر بالقلق اثناء إعلان الاستاذ المراقب كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان.					
15	يزعجني انني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الاسئلة المطلوبة.					
16	اخاف من وجود اسئلة لم نتعود عليها.					

17	تقلقني الحركة الزائدة داخل القاعة للأساتذة والمراقبين.					
18	تزعجني تعليمات الاستاذ والمراقبين اثناء الامتحان.					
19	اخاف من وجود اسئلة من خارج المقرر.					
20	يقلقني أنى لا اجيد طريقة الاجابة في الامتحان.					
21	من عيوبي الاجابة المتعجلة والغير الدقيقة.					
22	اذاكر وانا في طريقي الى الكلية لخوفي من الامتحان.					
23	يصيبني الارق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.					
24	ينتابني الشك في ان سؤالا سوف يترك دون تصحيح.					
25	عندما يقترب وقت الامتحان، يصعب تركيزي في المادة.					
26	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان.					
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان.					
28	اشعر بالقلق عند استماعي للأستاذ وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة.					
29	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان.					
30	اخاف من النتيجة السيئة.					

العوامل المؤثرة في العملية التربوية التعليمية لرعاية الموهوبين وسبل الارتقاء بها

د.لمى سعدون جاسم

د.سهى سعدون جاسم

الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات

المستخلص

يعدّ التعليم جانباً أساسياً من جوانب المعرفة والتقدم الحضاري للمجتمع ، لذا فقد أولته المجتمعات كلها ومنذ زمن بعيد جداً اهتماماً كبيراً ، كما أنه عامل أساسي أيضاً في تكوين الشخصية وتهذيب النفس وحسن التصرف ، ويد قوية تمكن الفرد من حل مشاكله في الحياة كما يوفر التعليم للفرد الامكانيات المعرفية التي تفيده في معرفة ذاته وحقوقه وواجباته تجاه أسرته ووطنه والانسانية جمعاء ، فينعم بحسن التصرف والتكيف والعمل المثمر فيكون عضواً نافعاً في اسرته ومجتمعه يهب القدرات والامكانيات التي كشفتها ونمتها فيه البيئة الاجتماعية عن طريق ما هيأته له من بيئة تربوية جيدة وتزويده بالعلوم والمعارف والمهارات والخبرات النافعة .

وقد قسمنا بحثنا هذا على ثلاثة مباحث تناولنا في المبحث الأول مفهوم التعليم لغة واصطلاحاً ، وتحدثنا في المبحث الثاني عن العوامل المؤثرة في التعليم ، اما المبحث الثالث فضم سبل الارتقاء بالعملية التربوية التعليمية ، وانتهى البحث بخاتمة تضمنت أبرز النتائج التي توصلنا اليها في بحثنا هذا .

Abstract

Education is an essential aspect of the knowledge and cultural progress of society. Therefore, it has been given a great deal of attention by all societies and for a very long time. It is also a key factor

in the formation of personality, self-discipline and good behavior. A strong hand enables the individual to solve his problems in life. Knowledge, knowledge, and rights to his family, homeland and humanity as a whole. He enjoys good behavior, adaptation and fruitful work. He is a useful member of his family and society. He is given the abilities and possibilities revealed by the social environment through his educational environment. Dah and providing science, knowledge, skills .and experience beneficial

We have divided this research into three topics. In the first topic,
we discussed the concept of education in terms of language and terminology. In the second topic, we discussed the factors affecting education. The third topic included the means of improving the educational educational process, and concluded the research with a conclusion that included the most important findings we reached in this .research

المبحث الأول :مفهوم التعليم لغة واصطلاحاً :

التعليم لغة " وعَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْليمًا وعِلاَّمًا ، فتَعَلَّمَ، ولَيْسَ التَّشْدِيدُ هُنَا للتَّكْثِير كَمَا قالَه الجوْهَرِيُّ، (وأَعلَمَه إِيَّاه فَتَعَلَّمَه) ، وَهُوَ صَرِيحٌ فِي أَنَّ التَّعْليمَ والإِعْلامَ شَيءٌ واحِدٌ، وفَرَّقَ سِيبوَيْهِ بيْنَهُما فَقَالَ: عَلَّمْتُ كَأَذَّنْتُ، وأَعْلَمْتُ كَآذَنْتُ. وقالَ الرَّاغِبُ: " إِلَّا أَنَّ الإِعلامَ اخْتَصَّ بِمَا كَانَ بِإِخْبارٍ سَرِيعٍ، والتَّعْليمَ اخْتَصَّ بِما يَكون بِتَكْريرٍ وتَكْثيرٍ، حِينَ يَحْصُلُ مِنْهُ أَثَرٌ فِي نَفْسِ المتَعَلِّم. وَقَالَ بَعضُهم: التَّعليمُ تَنْبيهُ النَّفْسِ لِتَصَوُّر المعانِي. والتَّعلُّم: تَنبُّه النَّفْسِ لتَصَوّر ذَلِك، ورُبَّمَا

اسْتُعمِل فِي مَعْنَى الإعْلام إذا كانَ فيهِ تَكْثيرٌ نحْو قَولِه تَعالَى: {تعلمونهن مِمَّا علمكُم الله} . قَالَ: وتَعْليمُ آدَمَ الأسماءَ هوَ أنْ جَعَلَ لَهُ قُوَّةً بِها نَطَقَ ووَضَعَ أسْماءَ الأشْياءِ، وَذَلِكَ بإلقائِه فِي رُوعِه، وكَتَعْليمِه الحيواناتِ كُلَّ واحدٍ مِنْهَا فِعْلاً يَتَعاطاهُ، وصوتًا يَتَحَرَّاهُ ".

(والعَلاَّمَةُ، مُشَدَّدَةً) ، وعَلَيْهِ اقْتصَر الجَوْهَرِيُّ، (و) العَلاَّمُ (كَشَدَّادٍ وزُنَّارٍ) نَقَلَهُما ابنُ سيدَه، والأخيرُ عَن اللِّحْيانِيِّ، (والنِّعْلِمَةُ – كَزِبْرِجَةٍ – والنِّعْلامَةُ) بالكَسْرِ أيْضًا: (العالِمُ جِدًّا) هَكَذا قالَ الجوْهَرِيّ، زادُوا الهاءَ لِلمُبالَغَة، كأَنَّهم يُريدون بِهِ داهِيَةً " [1].

اما التعليم اصطلاحاً " التعليم هو النشاط الذي يتم بموجبه تحويل المعلومات من شخص الى آخر ، والتعليم يأخذ طابع نشاط منظم ، وهادف ، وواضح في مستوياته الفردية والاجتماعية ، والمدرسية ، ففي الأسرة يعمل الأبوان على تعليم الأطفال بصورة مقصودة ، كثيراً من المعلومات التي تتصل بالحياة والنشاطات الحيوية للطفل ، كما يتضح مفهوم التعليم بصورة أفضل وأكثر تنظيماً في المدرسة ، ففي المدرسة يقف المعلم أمام التلاميذ ويقوم بعملية نقل المعرفة اليهم "[2] .

فالتعليم هو جزء من العملية التربوية " وهو عملية نقل المعلومات والأفكار من المعلم الى المتعلم ، فالمتعلم يستلم ما يلقيه المعلم ، موقف المتعلم هنا متلق ، أما موقف المعلم فهو ايجابي ، فيتضمن التعليم هنا نقل المعرفة فقط ، وهو معنى محدود "[3].

" وقد استخدمت كلمة تعليم مرادفة لكلمة تربية نظراً لازدياد الاهتمام بالعلم في القرون الوسطى حتى اعتبر العلم وسيلة لتكميل الفرد من الناحية الخلقية والعقلية وهكذا كانت تؤدي المدارس وظيفتها "[4]

المبحث الثاني : العوامل المؤثرة في التعليم

لقد تأثر التعليم بعوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية وفلسفية ودينية منذ أقدم العصور ، ويظهر تأثر المعرفة بآراء الفلاسفة اليونان ومنهم الفيلسوف "سقراط" والذين اعتبروا الخطابة

وسيلة الفرد لتبديل القوانين والأحكام التي تتعارض ومصلحة الفرد وسعادته لاعتقاده أن الفرد الصالح هو مقياس للأشياء ، والانسان الصالح هو الانسان العادي .

أما " اسبارطية " فقد أعدت الطفل اعداداً خاصاً ليكون محارباً قوياً ، مخلصاً لمجتمعه ووطنه [٥].

أما العامل الديني فقد لعب دوراً مهماً في الأنظمة التربوية في مختلف العصور والمجتمعات ، حيث كان انشاء المدارس في كل مكان مرتبطاً بالعامل الديني ، ففي العصور البدائية كانت الطقوس والمعتقدات الدينية تعلم للأطفال من قبل الكهنة والعرافين ، وعند اختراع الرموز الكتابية أخذ الناس بتدوين الأشعار والأدب والحوادث التاريخية ، وغيرها .

كما ان نزول الأديان السماوية حفز الناس لتعلم القراءة لغرض الاطلاع على تعاليم الدين ، كما احتاجها الناس لاغراض التجارة , ولهذا نجد ان للعامل الديني دوراً في المناهج التي تدرس في المدارس .

فظهور الأديان السماوية أثرت في تعاليم الدين وأصوله في مناهج التعليم ففي العصور الوسطى في أوربا مثلاً ازداد نفوذ رجال الدين ، وأصبحت المدارس تبنى الى جانب الكاتدرائيات . أما في الاسلام فقد اهتم العرب المسلمون بتعليم القران الكريم والحديث النبوي الى جانب اهتمامهم بالعلوم الأخرى ، فكان هدف التربية دينياً تربوياً [٦] .

كما كان للعامل الاجتماعي دوراً كبيراً في العملية التربوية التعليمية ، فتقدم الحياة الاجتماعية لها أثر كبير على التعليم ونشاط الحركة العلمية ويظهر ذلك واضحاً في قول ابن خلدون في " ان العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة "[٧] .

فهو يعتبر تعليم العلم صناعة ، وان الصنائع تكثر في البلدان التي يكثر فيها العمران والحضارة ، اذ يقول " إن الصنائع انما تكثر في الأمصار وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة لأنه أمر زائد على المعاش فمتى فضلت أعمال أهل العمران على معاشهم انصرفت الى ما وراء المعاش من التصرف في

خاصية الانسان وهي العلوم والصنائع ومن تشوق بفطرته الى العلم ممن نشأ في القرى والأمصار غير المتقدمة فلا يجد فيها التعليم لفقدان الصنائع في أهل البدو كما قدمناه ، ولا بد له في الرحلة في طلبه الى الأمصار المتقدمة بشأن الصنائع كلها واعتبر ما قدرناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة كما مثر عمرانها في صدر الاسلام واستوت فيها الحضارة وكيف زخرت فيها بحار العلوم وتفننوا في اصطلاحات التعليم واصناف العلوم واستنباط المسائل والفنون حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين ولما تناقص عمرانها وانذعر سكانها انطوى ذلك البساط بما عليه جملة وفقد العلم والتعليم "[٨].

فالتعليم يلعب دوراً مهماً في تطوير المجتمعات والفكر الانساني ، كما ان النظم التربوية التعليمية تلعب دوراً كبيراً في تطوير المجتمع وتقدم الحضارة .

فنتيجة للتقدم الفكري والعلمي من جهة وازدياد اعداد الطلاب من جهة اخرى تمت محاولة ايجاد أساليب وطرق جديدة في التعليم غير الطرق القديمة التي كانت متبعة ، فظهر باحثون في التربية ، كما ظهرت التربية كعلم أخذ ينمو ويتطور فالمدارس الكبيرة التي كانت ظهرت في بغداد والقاهرة والقيروان وفاس والاندلس لعبت دوراً كبيراً في ابراز أهمية التعليم النظامي وتطويره ، أنشئت المدارس في بغداد عام ٤٤٧هـ ثم أنشئت بالشام والاندلس ومصر[٩] .

ومن العوامل الأخرى التي لعبت دوراً بارزاً في تطور العملية التربوية التعليمية " زيادة العلاقات التجارية والاتصال بين الشعوب ومواصلة البحث عن الحقيقة ، ونشطت الحركة العلمية في عصر النهضة حتى صار العلماء يزورون دولاً أخرى لغرض الاطلاع والتبادل الثقافي .

فالتعليم والنظم التعليمية تأثرت بعوامل كثيرة كما أن عليها أن تساير التطور الذي يحدث للمجتمع وعليها في الوقت نفسه أن تقوم بعملية تطوير المجتمع " [١٠].

وهكذا نجد ان العملية التربوية التعليمية تنوعت واختلفت باختلاف الزمان والمكان وماتزال العملية التعليمية التربوية تتأثر بما يسود المجتمع من تيارات مختلفة .

فـ " النظام التربوي يكون جيداً اذا كان المجتمع يعي ذاته ويعرف ماهيته وخصائصه ، ويعرف حاضره وماضيه وما فيه من قوة وضعف ، ويتصور مستقبله ويحدد أهدافه ، ويتم ذلك اذا كان المجتمع قد صاغ فلسفته الاجتماعية ومذهبه الاقتصادي وحدد غاياته وعين وسائله "[١١].

فالتعليم له أثر كبير في تقدم المجتمع ورقيه . كما ان جعل العملية التربوية التعليمية مسايرة للتطور الذي يحصل للمجتمع يعد أداة لتقدم المجتمع وتطوره .

المبحث الثالث : سبل الارتقاء بالعملية التربوية التعليمية :

تكاثرت خلال العقود الأربعة الماضية أدبيات الاصلاح ومشروعات التحديث التربوي ، كذلك تعددت في هذا المجال كتابات المتخصصين والمثقفين والاعلاميين ولم تتوقف هذه المساعي عند الدول النامية بل بادرت بها الدول المتقدمة لتدارك ما في نظمها التعليمية من خلل وجمود ، ومن تخلف عن مستجدات القوى المجتمعية المتغيرة وقدراتها التنافسية [١٢] .

ان العملية التربوية التعليمية تتعرض الى تحديات تهدد امكانياتها وجودة مخرجاتها ، وأيضاً وجودها نفسه ، حيث يتصور بعض المفكرين بامكانية أن تنشأ جامعات تعليمية بديلة تستخدم التقنيات الجديدة ، وتتعاطى مع مفاهيم العولمة ، ومن ثم تلغي حاجة الشعب الى الجامعات التقليدية ، وتم هذا من خلال وجود عالم الانترنت.

ويمكننا استعراض التحديات التي تتمثل بتأثيرات العولمة على الجامعات ، وهي تتمثل بمجموعة من المظاهر :

تباعد الفلسفة الاساسية التي تقوم عليها أهداف وتطبيقات الجامعات عن السمات التي تقوم عليها العولمة ، فالعولمة تقوم على اساس استخدام تقنية المعلومات بشكل مكثف ومستمر وفي المجالات كافة ، وتعمل على تخفيض التقييد الحكومي لنظام وآليات التعليم الجامعي الى حد بعيد ، وفي المقابل عدم قدرة الجامعات العربية على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات

الاجنبية ، ذات الحركة الأسرع والمرونة والأقدر على التكيف مع متطلبات سوق العمل من جهة ، وتطورات تقنيات التعليم من جهة ثانية [١٣].

وربما يكون للوضع الامني دوراً كبيراً في تطور العملية التربوية التعليمية وتقدمها ، فالمجتمعات المستقرة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً تكون العملية التربوية التعليمية أكثر تقدماً فيها وتطوراً .

ولمواجهة هذه التحديات والارتقاء بالعملية التربوية التعليمية فيجب تطوير وبناء سياسة تعليمية ناجحة ، واختيار الكفاءات العلمية والعناية بها، والارتكاز على انظمة علمية معلوماتية حديثة ومتطورة ، وعلى علماء يتمتعون بقدر عال من العلم والمعرفة ، وتوفر فرص كبيرة للبحث العلمي من خلال وجود مراكز ابحاث علمية متطورة ، مع وجود ترابط بين الجامعات مبني على التكامل ، وان تقوم الجامعات بتوفير خدمة للمجتمع من خلال ايجاد متطلباته كافة .

يجب استخدام التكنولوجيا ، التي تعد بحد ذاتها سلعة عامة تشكل أكبر التحديات التي تواجه العملية التربوية ، لذا تطور العملية التربوية التعليمية يتطلب توفرها على المدى البعيد ، ووجود استثمارات عالية مخصصة لها ، ومن المعلوم ان الأسواق العلمية العالمية مليئة بالمعلومة والتكنولوجيا ، ولكنها تتغير بشكل مستمر ، وهي تنتقل ضمن مؤسسات وأفراد الى دول العالم المختلفة .

وكذلك فان نموها لا يقود نحو الضمان والاستقرار ، وهذا يعني ان تتمتع الجامعات بمرونة عالية خصوصاً اذا كانت تسعى لتوفير دعم لعلوم ملائمة ، وتجمع معاً فرق العمل العلمي ، وتبني بيانات علمية حول العلوم الحديثة ، وتحصل على دعم مجتمعي عال لدعم ابحاثها العلمية [١٤].

كما ان هجرة العقول تشكل تحدياً اخر يواجه العملية التربوية التعليمية ، اذ استأثرت ظاهرة نزيف الادمغة ، وهجرتها في غضون السنوات القليلة الماضية باهتمام البلدان جميعها ، المتقدمة منها والنامية على حد سواء ، وكانت على مدى الأيام موضوع حوار ونقاش دولي

واسع ، ويقول أحد الباحثين ان هجرة العقول يمكن ان تتوقف عندما يستقر سكان العالم وتوزع عليهم احتياجاتهم بالتساوي ، عندها ستكون حوافز قليلة للانتقال ، فالكائن البشري بطبعه يرغب في الاستقرار في الأرض التي نشأ عليها وترعرع فيها كسائ الكائنات الحية التي تتلائم مع بيئتها ، الا أنه قد يضطر الى ان يهاجر ليجد الحياة الفضلى السعيدة لكي تنعم روحه وجسده وعقله بالحرية والأمن والآمان ضمن مجتمع يتكيف معه [١٥] .

ان " التدفق في هجرة هذه النوعية من الأفراد يأتي استجابة للظروف الاقتصادية المتغيرة والمعقدة بسبب عدم التخطيط المناسب ، وعدم الاستخدام الأمثل للمهارات والكفاءات في البلد الأصل "[١٦] .

ان الحل الصحيح لمواجهة هذه المشكلة يكمن في معالجة اسبابها وازالتها بالاغراء بالامتيازات المالية والاجتماعية والمراكز المرموقة في اجهزة ومؤسسات البحث العلمي ، الاستفادة من الكفاءات المهاجرة من خلال تنظيم مؤتمرات للمغتربين للمغتربين في وطنهم الأم وطلب مساعدتهم وخبراتهم سواء بصدد نقل التكنولوجيا أو المشاركة المالية في تنفيذ بعض المشروعات ، وكذلك اجتذاب بعض الكفاءات للاشراف على البحوث والمشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تتطلبها هذه المراكز [١٧]

الخاتمة

أما بعد ...

فقد تناول البحث قضية مهمة لها أثر كبير في تطور وتقدم المجتمعات فالتعليم يلعب دوراً مهماً في تطوير المجتمعات والفكر الانساني ، كما ان النظم التربوية التعليمية تلعب دوراً كبيراً في تطوير المجتمع وتقدم الحضارة .

لقد تأثر التعليم بعوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية وفلسفية ودينية منذ أقدم العصور ، فالتعليم والنظم التعليمية تأثرت بعوامل كثيرة كما أن عليها أن تساير التطور الذي يحدث للمجتمع وعليها في الوقت نفسه أن تقوم بعملية تطوير
المجتمع .

فالعملية التربوية التعليمية تنوعت واختلفت باختلاف الزمان والمكان وماتزال العملية التعليمية التربوية تتأثر بما يسود المجتمع من تيارات مختلفة .

ان العملية التربوية التعليمية تتعرض الى تحديات تهدد امكانياتها وجودة مخرجاتها ، وأيضاً وجودها نفسه .

منها عدم قدرة الجامعات العربية على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الاجنبية ، وعدم استقرار الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، وهجرة العقول وغيرها من التحديات ، ولمواجهة هذه التحديات والارتقاء بالعملية التربوية التعليمية فيجب تطوير وبناء سياسة تعليمية ناجحة ، واختيار الكفاءات العلمية والعناية بها، والارتكاز على انظمة علمية معلوماتية حديثة ومتطورة ، وعلى علماء يتمتعون بقدر عال من العلم والمعرفة ، وتوفر فرص كبيرة للبحث العلمي ، مع وجود ترابط بين الجامعات مبني على التكامل ، وان تقوم الجامعات بتوفير خدمة للمجتمع من خلال ايجاد متطلباته كافة ، و يجب استخدام التكنولوجيا وتوفرها على المدى البعيد ،

ووجود استثمارات عالية مخصصة لها .

وأخيراً فهذا ما منَّ الله به علينا في هذه العجالة ، فان أصبنا فهو توفيق منه وان أخطأنا فحسبنا أن الكمال لله وحده ، فندعوه جل جلاله أن يحقق بهذا البحث النفع والفائدة .

الهوامش

[1] تاج العروس ١٢٨ – ١٢٩

[2] التربية والتعليم بين الماضي والحاضر ٣٥

[3] التربية بين الأصالة والمعاصرة ٣٢

[4] التربية وطرق التدريس ٦٠/١

[5] ينظر : التربية بين الاصالة والمعاصرة ١٦٣

[6] ينظر : التربية والتعليم بين الماضي والحاضر ٩٨ ، التربية بين الاصالة والمعاصرة ١٦٤

[7] مقدمة ابن خلدون ٤٣٤

[8] مقدمة ابن خلدون ٤٣٤

[9] ينظر : أسس التربية في الوطن العربي ٢١٢

[10] التربية بين الاصالة والمعاصرة ١٦٦

١١ معالم التربية ١٢٨

[12] ينظر : عولمة الاصلاح التربوي بين الوعود والانجاز والمستقبل ٧٧

[13] ينظر : التربية والتعليم بين الماضي والحاضر ٥٩٤–٥٩٦

[14] ينظر : التربية والتعليم بين الماضي والحاضر ٥٩٤–٥٩٨

[15] ينظر : في اقتصاديات التعليم ٢٨١–٣٣١

[16] نزيف العقول البشرية ٤٠–٤٢

[17] ينظر : في اقتصاديات التعليم ٣٣٢ – ٣٣٣

المصادر والمراجع

١– أسس التربية في الوطن العربي ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

٢- تاج العروس من جواهر القاموس ، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني ، أبو الفيض الملقب بمرتضى الزبيدي (ت ١٢٠٥ هـ) ، تحـ : مجموعة من المحققين ، دار الهداية .
٣- التربية بين الأصالة والمعاصرة ، مفاهيمها – أهدافها- فلسفتها ، د.فوزية الحاج علي البدري ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١ ،٢٠٠٩ .
٤- التربية والتعليم بين الماضي والحاضر ، د. عبد السلام يوسف الجعافرة ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١ ، ٢٠١٣ .
٥- التربية وطرق التدريس ، صالح عبد العزيز ، دار الكتاب العربي ، ط٤ ، ١٩٦١.
٦- عولمة الاصلاح التربوي بين الوعود والانجاز والمستقبل ، حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط١ ، ٢٠١٠ .
٧- في اقتصاديات التعليم ، د. عبد الله زاهي الرشدان ، دار وائل للنشر ،الاردن ، ط٣ ، ٢٠٠٨ .
٨- معالم التربية ، د. فاخر عاقل ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨٠.
٩- مقدمة ابن خلدون ، عبد الرحمن بن خلدون ، مطبعة مصطفى محمد ، مصر .
١٠- نزيف العقول البشرية ، محمد عبد العليم مرسي ، عالم الكتب ، الرياض ، ١٩٨٢ .

الصعوبات التي تواجه ترشيح المرأة العراقية في الانتخابات العامة (١٩٢٥- ٢٠١٨) دراسة تاريخية سياسية

د.كافي سلمان مراد الجادري
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية

ملخص البحث :

تعتبر المشاركة السياسية جوهر الديمقراطية وإحدى آلياتها الهامة، كما تمثل معياراً كاشفاً لحقيقة الوضع الديمقراطي في أي مجتمع من المجتمعات. وتتعدد أشكال المشاركة السياسية وقنواتها، ابتداء من المشاركة في التصويت في الانتخابات وانتهاء بتقلد الفرد لمنصب سياسي.

وتعد مشاركة المرأة العراقية في الانتخابات ضرورة ملحة ومطلب اجتماعي يستهدف النهوض بالمجتمع،كما ترتبط بكافة التغيرات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية في المجتمع، وبدورها السياسي ، والعلاقة المتداخلة بين المرأة والرجل.

تواجه المرأة بصورة عامة، وفي العراق بصورة خاصة بصعوبات كبيرة في عملية مشاركتها في العملية السياسية لاسيما في الترشح والانتخاب في الوصول إلى السلطة التشريعية ومشاركتها الرجل في صنع القرارات التي ترسم سياسية الدولة .

أن الصعوبات التي تقف حائلا امام طموح المرأة السياسي كان هذا عنوان البحث الذي تضمن فصلين وعدد من المباحث ، سلط الفصل الأول على المسيرة العملية للمرأة العراقية بعد تأسيس المملكة العراقية التي كانت مملكة دستورية برلمانية إقتصر صنع القرار على الرجل في دون اشراك المرأة التي استطاعت أن تنجح في كافة مجالات العمل وبرزت عدد من النساء العراقيات التي تركن بصمات واضحة في المجتمع العراقي .

في حين تناول الفصل الثاني على دخول المرأة في العملية السياسية إبتداءاً من عام ١٩٨٠ وخوضها تجربة الأنتخابات للمجلس الوطني العراقي ، وحصولها على عدد (١٦) من مقعد في المجلس ، ولكن لم يكن بمستوى الطموح ولا يمت للأسس الديمقراطية .كما تضمن الفضل حالة التغيير الذي مر به النظام السياسية في العراق بعد عام ٢٠٠٣ وما رافق هذه المرحلة من تطورات خطيرة

على المجتمع العراقي من سلبيات ، وإيجابيات تمثلت باصدار الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ ، والذي فسح المجال للمراة بالمشاركة الاوسع في دخولها العملية السياسية، ومشاركتها الرجل في صنع القرار السياسي بتخصيص ٢٥%من المقاعد البرلمانية للنساء .

كما تناول الفصل أهم الصعوبات التي تواجه المرأة في خوض تجربة الانتخابات سواء مرشحة أو ناخبة لمختلف الاسباب كما شخصتها عدد من المرشحات في الدورات السابقة والحالية من خلال اجراء مقابلات شخصية معهن ، كما أفرز البحث عدد من التوصيات وضعت في الخاتمة .

اتمنى أن يكون هذا البحث مساهمة متواضعة لتصحيح مسار عمل المرأة في الحياة السياسية في العراق .

Abstract

Political participation is the essence of democracy and one of its important mechanisms, and it represents a revealing criterion for the reality of the democratic situation in any society. There are many forms of political participation and their channels, from participation in voting to elections to the exercise of political power.

The participation of Iraqi women in the elections is an urgent necessity and a social demand aimed at promoting society, as well as all the economic, social, political and cultural changes and transformations in society, their political role, and the interrelationship between women and men.

Women in general, and in Iraq in particular, face significant difficulties in their participation in the political process, particularly in running for office and in the election to the legislature and their participation in decision-making that shape the state's politics.

The first chapter on the practical march of Iraqi women after the establishment of the Kingdom of Iraq, which was a constitutional monarchy parliament limited decision-making on men without involving

women who could succeed In all areas of work and emerged a number of Iraqi women who left a clear mark in Iraqi society.

While the second chapter dealt with the entry of women into the political process starting in 1980 and the experience of the elections to the Iraqi National Council, and obtaining the number of (16) of the seat in the Council, but not the level of maturity and does not depend on the foundations of democracy. By the political system in Iraq after 2003 and accompanied by this stage of serious developments on the Iraqi society from the negative aspects, and the positive aspects of the issuance of the Iraqi constitution for 2005, which allowed women to participate more widely in the political process and participation in the decision-making political 25% Seats Barrel The vessels for women.

The chapter also dealt with the most important difficulties faced by women in running the election experience, whether candidates or voters for various reasons, as identified by a number of female candidates in previous and current sessions through interviews with them. The research also produced a number of recommendations that were put at the conclusion.

I hope that this research will be a modest contribution to correct the course of women's work in political life in Iraq.

الفصل الاول

المبحث الاول : نجاح المرأة العراقية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

استطاعت المرأة العراقية من إثبات وجودها، ونجاحها في المجتمع العراقي من خلال نشاطها الدؤوب في كافة المجالات، الاجتماعية ، والثقافية، والاقتصادية لاسيما بعد خروج العراق من السيطرة العثمانية عام ١٩١٨ ، ووضعه تحت الانتداب البريطاني، كان له أكثر كبير على المجتمع العراقي من خلال محاولتها نقل أساليب النهضة الأوربية إلى المجتمع لاسيما بعد تأسيس المملكة العراقية عام ١٩٢١ ، وبناء دولة مؤوسسات حديثة وإن كانت تحت تسمية الانتداب إلا أنها تمكنت من إحداث تغيرفي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية في

المجتمع العراقي لا سيما قطاع التعليم الذي كان من إولى المؤوسسات التي أولت بريطانيا الأهتمام بها ونقلها إلى أيدي العراقين [١] وحث المجتمع البغدادي على تعليم ابنائهم بسن مبكر وأن ولا يقتصر على الذكور فقط ، وانما على الاناث من خلال فتح المدارس للكلا الجنسين ، مما فتح أفاق واسعة لدخول المرأة العراقية إلى الساحة الثقافية والاقتصادية والادبية إلى جانب الرجل بلا أصبحت الشريكة له في كثير من مجالات العمل فضلا عن دورها في الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية حبث برزت عدد من النساء اللواتي يحتذى بهن للاجيال القادمة .

بدأت الحركة النسوية العراقية في النشاط الاجتماعي العلني من خلال مجموعة من النساء المتعلمات من الطبقة الأرستقراطية في تأسيس أول نادي نسوي أطلق عليه أسم (نادي النهضة النسائية) عام ١٩٢٣، ومنهن السيدة اسيا توفيق وهبي(٢) و السيدة نعمة سلطان حمودة،السيدة أسماء الزهاوي، والآنسة حسيبة جعفر، والآنسة بولينا حسون، وعقيلات بعض الساسة منهم ، ونوري السعيد، وجعفر العسكري (٣).

كمابرزت في المجتمع الكردي عدد من السيدات اللاتي ساهمن في رفع المسوى الثقافي والتعليمي للمرأة الكردية والقضاء على الامية المنتشرة بين النساء الكرديات ومنهن السيدة حفصة النقيب التي **تجلى دورها في ميادين نشر المعرفة والثقافة بين اوساط المجتمع بقيامها بتأسيس مدرسة للنساء الكورديات بغية تعليمهن القراءة والكتابة والعمل على مكافحة الأمية في صفوف النسوة وقد انتمت هي ايضاً الى هذه المدرسة وهذا يؤكد حبها للعلم ومحاربتها الشديدة للجهل والخرافات والامية وقد تبرعت بدار سكناها التي تقع قرب الجامع الكبير في السليمانية كمدرسة بعد وفاتها ونفذت وصيتها فعلاً.**

وقد سهام البرلمان العراقي في اولى جلاساته في دورته الاولى عام ١٩٢٥ بدعم جهود المرأة ورفع مستوها الاجتماعي والثقافي ومطالبة الحكومة بفتح نوادي اجتماعية (٤).

كما ساهمت المرأة في المجال الصحفي والادب عند ظهور اول مجلة نسائية (ليلى) عام ١٩٣٣ وكانت رئيسة تحريرها بولينا حسون التي طالبت بمنح المرأة حقوقها السياسية وبدأ

تأسيس المنظمات النسائية الخيرية مثل الهلال الاحمر وجمعية حماية الاطفال وجمعية بيوت الأمة وجمعية البيت العربي .

وفي الادب والحركة الشعرية برز عدد من الشاعرات العراقيات منهن نازك الاملائكة ورباب الكاظمي والشاعرة سافرة جميل حافظ وعاتكة وهبيالخزرجي ولميعة عباس عمارة اللاواتي احدثن ثورة في الادب العربي .

لم يقتصرنجاح المرأة على الحياة الاجتماعية فقط بل ساهمت في المجال الطب .كانت الدكتورة آناستيان وهي اول فتاة عراقية ارمنية دخلت مدرسة الطب في بغداد وتخرجت فيها سنة ١٩٣٩ ، كانت اول طبيبة عراقية عينتها وزارة الصحة، والدكتورة سانحة أمين زكي اول فتاة مسلمة تدخل كلية الطب خريجة جامعة بغداد عام ١٩٤٣ حصلت على ماجستير من لندن وتعتبر واحدة من بناة حضارة العراق (٥)

تمكنت الحركة النسوية في العراق من الحصول على مكاسب مهمة للمرأة العاملة وذلك بصدور قانون العمل رقم (٧٢) لسنة ١٩٣٦الذي ساوى بين الرجال والنساء في ميدان العمل .(٦)

وفي مجال الدفاع عن حقوق العامة برزت المرأة في هذا المجال أيضا وكانت أول من تخرجت من كلية الحقوق صبيحة الشيخ داود عام ١٩٤١ لعبت دورا رياديا اجتماعيا في النهضة النسوية العراقية ؛ فقد شاركت في مختلف الجمعيات الخيرية كالهلال الاحمر والام والطفل والاتحاد النسائي ؛ وساهمت في كثير من المؤتمرات النسوية والانسانية داخل العراق وخارجه ؛ فكانت صوتا امينا دلل على رفعة المرأة وتقدمها وصدق كفاحها من اجل المساواة ا في الحقوق والواجبات .

كما تعْتبرُ المحامية أمينة الرحال أول إمرأة تمارس مهنة المحاماة في العراق حيث إنها تخرجت في كلية الحقوق (كلية القانون) سنة ١٩٤٣ وعملت في مكتب المحامي عبدالرحمن خضر ويقال انها كانت أول إمرأة في العراق تتولى قيادة سيارة، وكانت المحامية أديبة طه شبلي

وفتحت مكتباً خاصاً لها في عمارة الخلاني في شارع الرشيد ببغداد .والمحامية زكية اسماعيل حقي (٧)

المبحث الثاني : دور المرأة في الحياة السياسية :

ساهمت المرأة الكردية في الحياة السياسية و**في عام ١٩٣٠ بعثت حفصة النقيب برسالة الى عصبة الامم طلبت فيها حماية الشعب الكوردي ضد المستعمر ومنحه حقوقه القومية المشروعة وهذا يدل على الروحية الوطنية لهذه المرأة الفاضلة (٨) .**

ومع بداية تشكيل الأحزاب الوطنية العراقية ذات البرامج التقدمية تبنت قضايا المرأة، واعتبرتها من قضايابا الأساسية وبذا ألمر شجع بعض النساء لالنتماء إلى بعض الأحزاب منها الحزب الشيوعي العراقي ١٩٣٤) ،والمحظورآنذاك(في خالياه نساء من مختلف الأعمار، والدرجات الوظيفية ،والمستويات الثقافية والاجتماعية وقد حضرن الاجتماعات السرية ، ويؤدين الواجبات الحزبية ويشتركن في التظاهرات والاعتصامات، وتعرض بعضهن للأعتقال ، كما لعبت كل من(نزيهة الدليمي، وألنا يوسف، زكية خليفة، عميدة مصري، سعيدة مشعل، سعاد الخيري وأختاها حبيبة وكلنير)، والعديدة من العضوات الأخريات (٩).

برز دور المرأة في النشاطات السياسية خلال العهد الملكي ومشاركتها الرجل في الدفاع عن سيادة العراق ضد السياسة البريطانية ونزولها للشارع والمشاركة في التظاهرات ضد الاعتداء البريطاني على الجيش العراقي في الثاني من مايس ١٩٤١ ولم تقتصر مشاركتها في التظاهر بل تعدى الى التطوع في صفوف الجيش العراقي الى جانب اخيها الرجل ، وكان للمرأة الكردية موقف بارز في هذه الحرب حيث تطوعت عدد من النساء من مدينة السليمانية للقتال ولبسن البزة العسكرية وتصدرت صورهن في الصحف البغدادية (١٠)

ساهمت المرأة العراقية بدور فاعل ومميز في وثبة عام ١٩٤٨ لاسقاط معاهدة بورتسموث ولا تنسى (عدوية الفلكي) حينما تقدمت المتظاهرين، حاملة علم العراق، وقد تعرضت النساء للاعتقال وبلغ عدد المعتقلات جراء ذلك ١٥٠ معتقلة ، وبتاريخ ١٠/ ٣/ ١٩٥٢ تأسست أول منظمة ديمقراطية جماهيرية باسم رابطة الدفاع عن حقوق المرأة ومن ابرز مؤسساتها : الدكتورة نزيهة

الدليمي ، الدكتورة روز خدوري ، سافرة جميل حافظ ، خانم زهدي ، سالمة الفخري ، زكية شاكر ، زكية خيري وانا مبجل بابان [١١]

_ غياب المرأة العراقية في الحياة البرلمانية ١٩٢٥-١٩٨٠

قطعت المرأة العراقية خلال العهد الملكي مرحلة كبيرة في مختلف المجالات الحياتية واستطاعت ان تدخل كل مؤسسات العمل وحققت نجاح لايقل عن اخيها الرجل إلا العمل البرلماني والحياة الحزبية التي فرضت عليها جملة من العوامل والتحديات كانت في مقدمتها العادادت والتقاليد الاجتماعية التي ظلت تؤمن بان مكان ونجاحها المرأة في بيتها فضلا عن اقتصار العمل السياسي للرجل الذي هو من يقرر مصيروشكل نظام الحكم في العراق لذلك منذ ان صدر قانون الاحزاب العراقية في عام ١٩٢٢ والى نهاية الحكم الملكي اقتصر تأسيس الاحزاب على الرجال ولم تدخل المرأة عضواً في أي حزب عراقي .

في ٢٦/ اب / ١٩٢٤ صدر قانون انتخاب مجلس النواب الذي اقتصر على الرجال فقط سواء للترشيح كأعضاء في البرلمان او الناخبين ومن دافعي الضرائب ولم يسمح للمرأة المشاركة في الحياة البرلمانية[١٢] .

وعلى الرغم من ان الدستور العراقي الاول الذي صدر عام ١٩٢٥ وجاء في الباب الاول حقوق الانسان الذي جاء ((بأن لا فرق بين العراقيين في الحقوق أمام القانون وان اختلفوا في القومية او الدين او اللغة)) ، لذلك اقر دستور عام ١٩٢٥ المساواة، والحرية الشخصية، والحرية الدينية، وحرية التعبير عن الرأي، وحق الملكية، وغيرها من الحقوق والحريات، كما تناول الباب الثاني من الدستور أعلاه الحق في المساواة المدنية والتي تشـمل أربعة أصناف: (المساواة أمام القانـــون – المساواة أمام القضـــاء – المساواة في الوظائف العامة – المساواة في التكاليف العامة) [١٣] .

إلا أن دستور العام ١٩٢٥ قد أغفل او أنكر حقوق المرأة، اذ إن الملاحظ إن هذه الأنواع من المساواة لم تكن تشمل الاعتراف بحقوق المرأة والتي بقيت محرومة من مظاهر

الحياة السياسية وخاصة حق المشاركة في الانتخابات، لان القوانين الانتخابية حرمتها من ان تكون ناخبة او منتخبة وأعطت هذه الحقوق للرجال فقط .

والجدير بالذكر ان التشريعات العراقية منذ ١٩٢٥ إلى سقوط النظام الملكي في العراق ١٩٥٨ حرمت المرأة من مظاهر الحياة السياسية وخاصة حق المشاركة في الانتخابات ، إذ حرمت قوانين الأنتخاب من أن تكون المرأة ناخبة أو منتخبة واعطت هذا الحق للرجال فقط [١١] . وبسقوط الملكية وقيام الجمهورية الاولى عام ١٩٥٨ ، وصدور دستور ٢٧ تموز ١٩٥٨ المؤقت حصلت المرأة العراقية ولأول مرة على المساواة مع الرجل في ممارسة الحقوق السياسية ، فقد نصت المادة (٩) من الدستور على انه ((المواطنون سواسية في الحقوق والواجبات العامة ولا يجوز التمييز بينهم في ذلك بسبب الجنس أو ألاصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة .

وبذلك ساوى الدستور العراقي بين المرأة والرجل وأصبح للمرأة العراقية حق الانتخاب وتولي المناصب السياسية ، ومن الجدير بالذكر أن السيدة نزيهة الدليمي تولت منصب وزيرة البلديات في حكومة عبد الكريم قاسم سنة ١٩٥٨لاوبذلك تكون اول أمرأة تصبح وزيرة في العراق والوطن العربي لغاية ١٩٦٣، وباعلان الاحكام العرفية وعدم إجراء أي أنتخابات خلال عمر الجمهورية الاولى بقي نص المادة غير مفعل . [١٤] .

وبالرغم من صدور دستور عام ١٩٦٤ وقانون الانتخاب لسنة ١٩٦٧ إلا أن الحياة البرلمانية كانت معطلة في العراق منذ ذلك التأريخ وحتى ثورة ١٧-٣٠ تموز عام ١٩٦٨ .

ولم يختلف دستور ١٩٦٨ في مواده عن دستور١٩٦٤ إلا المادة (٢١) التي نصت على " العراقيون متساوون في الحقوق والواجبات أمام القانون لا تمييز بينهم بسبب الجنس أو العرق أو اللغة أو الدين ويتعاونون في الحفاظ على كيان وطنهم بما فيهم العرب والأكراد ويضم هذا الدستور حقوقهم القومية " ، فقد احتوت هذه المادة ايجابية تصب في مشاركة المرأة العراقية، ذلك ان المراة الكوردية تشكل قطاع واسع من النساء العراقيات، والتي كانت كجزء من الشعب الكردي ككل محرومة من ممارسة حقوقها في المشاركة السياسية، الا انه كان من الاجدى لو تضمنت هذه المادة الاشارة الى بقية الاقليات الموجودة في العراق والتي لها الحق ايضاً في هذه المشاركة **(١٥)**.

الفصل الثاني

المبحث الأول : أول مشاركة للمرأة العراقية في السلطة التشريعية عام ١٩٨٠

المتتبع لمسيرة المرأة العراقية ، ونجاحها في مجال عملها سواء كانت معلمة أو طبيبة ، ومحامية واديبة ، قادرة على مشاركة الرجل في صنع القرار السياسي مثلما استطاعت ان تحمل السلاح وانضمامها في قواطع الجيش الشعبي للقتال في الحرب العراقية- الايرانية ١٩٨٠-١٩٨٨هي ايضاً قادرة ، وفعلا أستطاعت خوض الأنتخابات البرلمانية لعام ١٩٨٠ وتمكنت من شغل عدد من مقاعد المجلس الوطني العراقي (البرلمان) بلغت (١٦) مقعداً من اصل (٢٥٠) اي بنسبة مشاركة ٦,٤% من مقاعد المجلس الوطني .على الرغم هذه المقاعد لاتتناسب مع حجم وطاقات المرأة العراقية ويعود السبب في ذلك لسياسة النظام الذي كانت تحكمه ايديولوجية تهميش، واقصاء المكونات الاخرى في العراق ، واقتصرت هذه المقاعد على أعضاء حزب البعث فقط سواء من النساء او الرجال .لذلك جاءت هذه المشاركة مفرغة من محتواها الاصلي بعيدة كل البعد عن الطابع الديمقراطي(١٦) .

ومع ذلك فقد تواجدت النساء في المجلس الوطني العراقي خلال الفترة ١٩٨٠-١٩٩٥ حيث بلغ حجم العضوية (٩) عضوة ومثلت سنة ١٩٩٠ أعلى نسبة مشاركة اذ بلغت ١٣,٢%من مجموع الاعضاء , اما في الدورة الخامسة للمجلس عام ٢٠٠٠ فقد بلغ عدد النساء ٢٠ عضوا بنسبة ٨%, وهي تعد نسبة جيدة (شكليا) قياسا بالمشاركة النسائية في المنطقة العربية اما بالنسبة لمشاركتها في الاحزاب التي كانت تنشط انذاك فكانت اسهاماتها محدودة اذ لم تزد نسبة عضويتها في الحزب الحاكم عن ٥,٤% فقط ,وتم انتخاب الدكتورة هدى صالح مهدي عماش عضوا في القيادة القطرية لحزب البعث[١٧] .

- **المبحث الثاني : الدور السياسي للمرأة بعد عام ٢٠٠٣**

بعد عام ٢٠٠٣ حصل تغييرفي النظام السياسي العراقي وشكلت حكومة العراق المؤقتة في من ١٣ تموز ٢٠٠٣ إلى ١/ حزيران ٢٠٠٤ ، جرى الاعلان عن مجلس الحكم المؤقت ، تمثلت مهمته الرئيسة في التشاور مع سلطة الأئتلاف المؤقتة ، وصياغة مشروع دستور ،وقد بلغ اعضاء المجلس (٢٥) عضواًمن العراقيين من بينهم ثلاث نساء (١٨). واصبح نظام الحكم هو

نظام نيابي (برلماني) ديمقراطي مؤكدا في الوقت نفسه على عدم جواز سن قوانين تتعارض مع مبادىءالديمقراطية إلا أن الأوضاع التي رافقت هذا النظام كانت أيضاً عوامل ومعوقات أثرت على المشاركة السياسية للمرأة في العراق .

وبعد هذا العام شهد المجتمع العراقي تحولاً كبيراً اقترن بالأخذ بالديمقراطية والتعددية الحزبية والسياسية، وإجراء ثلاث دورات انتخابية برلمانية ومحلية ، شارك فيها المواطنون (الرجال والنساء) في ممارسة حقوقهم التي كفلتها لهم النصوص الدستورية والقانونية ،للترشح لعضوية هذه المجالس أو التصويت لاختيار ممثليهم فيها . شاركة المرأة العراقية التي كفل حقها دستور ٢٠٠٥ وبنسبة ٢٥ % من المقاعد البرلمانية او عن طريق الكوتا [□] التي كان لها سلبيات وايجابيات في [١٩] .

غير أن مشاركة الرجال والنساء في الانتخابات قد تباينت فيما يتعلق بنسبة المشاركة وما تمخض عنها من نتائج، حيث أظهرت الانتخابات التي تمت حتى الان العديد من الصعوبات التي تواجه مشاركة المرأة فيها التي ترتبط بقضية عدم المساواة بين الرجل والمرأة، وبنظرة المجتمع المحدودة لعمل المرأة في ميدان السياسية التي لا تزال نظرة قاصرة تعوق دورها السياسي في المجتمع ، بسبب الثقافة الذكورية المسيطرة على الطابع العام ..(وفي هذا الجانب أجريت استبيان لعدد من النساء عن مدى ثقتها في أنتخاب أمراة أو رجل بنفس الكفاءة ، كان الجواب أغلب النساء تنتخب رجل لاسباب مختلفة)[٢٠]

فالثقافة السائدة في المجتمع ورغم التغيير الكبير تجاه حقوق المرأة، لا تزال تعمل على مبدأ الإعلاء من قيمة ومكانة الرجل, من خلال تمكينه من تولي المسؤولية بشتى أنواعها. الأمر الذي أدى في الغالب إلى تحديد دورالمرأة في المجال السياسي ومواقع صناعة القرار.

إن الحديث عن بناء المجتمع الديمقراطي هو تنبيه إلى أهمية دور المرأة في الحياة بوجه عام وفي الحياة السياسية بوجه خاص كي نبتعد من تطبيق الديمقراطية كمبدأ نظري إلى منهج عملي من خلال التعامل مع المرأة وفق الأسس الديمقراطية كفرد إنساني كامل الحقوق تسعى أن تكون ذات فعالية في المجتمع وتشارك الرجل في بناء البلد والرقي به والوصول إلى محطة حقيقية لمستقبل تسوده الحريات والديمقراطية , فليس هناك أحوج من المجتمع العراقي بتفعيل نصفه الآخر الذي طالما شلت

حركته الفهم الخاطئ لحقوق المرأة وأهمية دورها في بناء والمشاركة في خلق القرار والبيئة المناسبة لإنهاء حالة التفرد والتسلط والإقصاء للعنصر النسائي في المجتمع العراقي , وتعتبر العادات والتقاليد من العوامل المعوقة لتحقيق المشاركة الأوسع للنساء في المجال السياسي حيث تكرس الصورة النمطية عن المرأة ودورها في المجتمع وهيمنة العقلية الذكورية حول التقليل من أهمية مشاركة النساء في العمل السياسي

ومن أجل تعزيز البحث أجريت مقابلات شخصية لعدد من المرشحات العراقيات لدورات سابقة وحالية ، ومنهن الاكادميات في الجامعة المستنصرية وعدم فوزهن في الدورات السابقة وتحدثن عن كثر من الصعوبات التي حالت دون فوزهن بالرغم حصولهن على أصوات تمكنهن في الحصول على مقعد في البرلمان إلا أن استغلال رؤوساء الكتل والاحزاب إلى مكانتهن العلمية والجماهيرية كواجهة دعائية لقوائمهم أو أحزابهم وفي النهاية سرقة أصواتهن واعطاءها لنساء لم يدخلن في العملية الأنتخابية لسهولة التحكم في قررات في قبة البرلمان لخدمة احزابهم فضلا عن اسباب اخرى منها (٢١).

- **الصعوبات التي تواجه المرأة في ترشيحها للانتخابات العامة**

تتنوع الصعوبات التي تواجهها النساء المشاركات في الانتخابات، سواء كان ذلك قبل عملية الترشح أو أثنائها، أو بعد الانتخابات لمن يتمكن من الفوز في الانتخابات، وقد أوضحت المبحوثات أن هناك العديد من الصعوبات التي تقف أمام المشاركة الفاعلة للمرأة ، سواء تلك التي واجهنها من خلال تجربتهن الشخصية ،أو من معرفتهن بطبيعة الواقع الاجتماعي ، والسياسي لمشاركة المرأة في الانتخابات، وبالرغم من تعدد هذه الصعوبات وتنوعها- وفقا لما ذكرته المبحوثات – فقد حظيت الصعوبات الحزبية أو المتعلقة بالأحزاب والتنظيمات السياسية بأهمية نسبية وتركيز المرشحات مقارنة بغيرها من الصعوبات، تليها في ذلك الصعوبات المادية، ويمكن عرض جانب من هذه الصعوبات على النحو الأتي :

- عدم وجود رغبة حقيقية لدى الكثير من أعضاء الأحزاب والتنظيمات السياسية والقيادات الحزبية في ترشيح المرأة الاكاديمية والمتعلمة لصعوبة التحكم بها ودعم فوزها في الانتخابات.

– سيطرة رؤوساء الكتل على قرارات وبرامج المرشحات .

– عدم أعطاء الصلاحية الاكبر للعنصر النسوي رغم وجودها داخل العملية السياسية.

– عدم قيام الكتل أو الأحزاب بدورها في عملية الدعاية الانتخابية لصالح المرشحة، وتذليل الصعوبات التي تعترضها في هذا الجانب،مما يؤدي إلى اضطرار المرشحات لخوض الانتخابات بجهود ذاتية، الأمر الذي يؤثر سلبا على ترشحها وإمكانية فوزها بنتيجة الانتخابات مما كلفهن اعباء مادية كبيرة وتنصل الحزب من تحمل جزء من تكاليف الحملات الانتخابية .

– استخدام اساليب التخويف والارهاب مع كثير من المرشحات وخطف أفراد عوائلهن مما ، أدى بانسحاب عدد من المرشحات من العملية الأنتخابية قبل موعد الأنتخابات .

– الانتقاص والرد القاسي وأحياناً يصل حد التجريح عندما تمارس حقها في المناقشة داخل قبة البرلمان .

– أغلب النقاشات تكون بصوت مرتفع وهذا يجعل المرأة تفكربالأنسحاب دون أبداء الرأي والتحدث .

– تعرض المرشحات للمضايقات من بعض الحزبين المتطلعين للترشح في الانتخابات في الحزب نفسه الذي قد تنتمي إلية من ترغب من النساء في الترشح في الانتخابات .

– استخدام الاساليب اللااخلاقية من التسقيط الاعلامي والاخلاقي ومن التشويه السمعة للمرأة العراقية عبر وسائل التواصل الاجتماعي والقنوات الفضائية لاجبار المرشحة على الانسجاب .

– غياب الاجهزة الرقابية الحكومية في حماية المرشحات من التجاوز على سمعة وكرامة المرأة العراقية من خلال محاربة وتمزيق وتشويه صور المرشحات في الشوارع خلال الحملات الانتخابية .

– غياب الدور الرقابي لمفوضية الانتخابات في مراقبة الكيانات المشاركة وممثليها في المراكز الانتخابية في الضغط على الناخبين لسرقة اصواتهم لحساب كتلهم .فضلاً عن عمليات التزوير التي تحدث اثناء فرز الاصوات وغيرها من اساليب التزوير .

– الاعراف والتقاليد الاجتماعية التي كانت تقف امام ترشيح المرأة للانتخابات او يفرض عليها الرجل في الاسرة أنتخاب رجل مرشح يمثل العشيرة او ابن القبيلة وبهذا تحرم من أنتخاب او التصويت للمرأة لاسيما الكفوءة

كانت هذه الصعوبات جانب من عدد كبير من الصعوبات التي تواجه المرأة في العراق عند الترشيح وهي في الواقع لم تثني المرأة في الاستمرار في عملها السياسي والبرلماني أذ استطاعت المرأة العراقية من الحصول على عدد من المقاعد في البرلمان ، واستطاعت هذه البرلمانية من اسقاط وزرين في الحكومة العراقية في الدورة الحالية واثبات وجودها بانها قادرة على الاصلاح والتغيير والثقة بصلابة المراة ، فضلاً عن مناصب وزارية في كل دورة انتخابية .كما استطاعت ان تصبح رئيسة حزب او تجمع مثل النائبة حنان الفتلاوي

اتمنى ان تكون هذه الصعوبات عامل ايجابي في استمرار نضال المرأة في الحصول على استحقاقها السياسي وتستطيع تعطي الثقة للمراة العراقية بأنها قادرة في تحمل مسؤولية القرار السياسي والسير في تعزيزالعملية الديمقراطية في العراق .

– **التوصيات :**

من اجل تعزيز مشاركة المرأة في الحياة السياسية والوصول إلى مواقع صنع القرار يجب:
– تغيير وتطوير برامج الأحزاب السياسية بحيث تقر فيها المساواة بين الجنسين وممارسة التمييز الايجابي لصالح المرأة وتشجيع العنصر النسوي في تلك الأحزاب.
–العمل المشترك بين المنظمات النسوية والأحزاب اليسارية والديمقراطية والعمالية والمنظمات الحقوقية المدافعة عن المساواة الكاملة للمرأة لتطبيق الاتفاقيات الدولية بشان الحقوق السياسية للمرأة ومنها المادة (٧) في الاتفاقية الدولية لإلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة لسنة (١٩٧٩) على أن تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في الحياة السياسية .
– تركيز المنظمات النسوية على زيادة وعي المرأة بأهمية المشاركة الفعالة في الحياة السياسية و النضال الدؤب للوصول إلى مواقع صنع القرار والتوعية الشاملة للمجتمع من أجل تقديم الدعم المعنوي للمرأة , وفرض تطبيق قوانين ودساتير مدنية ومتحضرة (خاصة في الدول العربية والإسلامية).

– دعم النساء المرشحات لعضوية البرلمان أو المجالس البلدية ماديا ومعنويا واعلاميا والعمل على تدريب النساء من أجل الحصول على المهارات الانتخابية والسياسية.

– التحرر الاقتصادي للمرأة له دور كبيرا في تعزيز دورها في المشاركة السياسية.

– استقلالية المنظمات النسوية من التبعية لأحزاب سياسية غير داعمة لتحرر المرأة .

– عدم انفصال قضية المرأة عن المجتمع بحيث انه أمر يخص المرأة فقط بل إصرار المنظمات النسوية والمنظمات الحقوقية والمدنية على دحض هذه الفكرة.
– التخلص من العادات والتقاليد العشائرية التي تقييد عمل المرأة لاسيما في المجال السياسي .
– المطالبة بتواجد وزارات خاصة بشؤون المرأة وقضايا المساواة تهتهم بكل ما يتعلق بشؤون المرأة في المجتمع.
– حماية المرأة من قبل الدولة بتفعيل قوانين الحد من العنف بكل اشكاله ضد المرأة .
– المطالبة بتوفير الدعم الكافي من قبل الحكومات لأيجاد مراكز أبحاث المساواة في المجتمع والارتقاء بوعي المرأة أجتماعيا وسياسيا وثقافيا.

– **هوامش البحث**

١–هنري فوستر ، نسأة العراق الحديث ، ترجمة سليم طه التكريتي ، ج٢، بغداد ،١٩٨٩، ص.٤٢٤

٢– تعد آسيا توفيق وهبي أول امرأة عراقية ترأست أول اتحاد نسائي في العراق عام ١٩٤٥ . ١٩٥٨ كما تعد وهبي الرائدة الكردية مع السيدة هدى شعراوي في مصر والسيدة نور حمادة في سوريا من أوائل طليعة نسوية أنجزت المقدمات المنطقية لتحرير المرأة من ربقة القرون الأولى ووضعها على طريق أثبات الذات والتقدم في سلم المعرفة.. •رائدات النهضة النسوية . .ttp://www.narjesmag.com/news.php?action=view&id=121

٣- وائل محمد عبد علي الوائلي ، المشاركة السياسية للمراة (دراسة مقارنة في كوتا النساء) ، بيروت ، ٢٠١٢، ، ص٢٣.

٤. سانحة محمد امين زكي ولدت عام ١٩٢٠ واصدرت ذكريات طبيبة عراقية (لندن- ٢٠٠٥) .-

شباب الشرق الاوسط http://ar.mideastyouth.com/?p=3664 2010-10 -29؛

٥. وائل محمد عبد علي الوائلي، المصدر السابق ، ص٢٣.

٦- وائل محمد عبد علي الوائلي ، المصدر السابق ، ص ٢٣.

٧- الوقائع العراقية ،(جريدة) العدد١٥١١في ٣٠-٤-١٩٣٦ ،ص٤٦٨

٨- حفصة خانم : **هي ابنة معروف البرزنجي وابنة عم الشيخ محمود ملك كردستان، و زوجة الشيخ قادر حفيد البرنجي ، من مواليد سنة ١٨٩١، وكان محل ولادتها في مدينة السليمانية، وهي سيدة كردية مشهورة، بعطائها وثقافتها و مساندتها الفعالة لنساء كردستان. وعرفت باسم حبسة النقيب، وذلك نسبة إلى والدها معروف البرزنجي الذي كان آنذاك " نقيباً"، وقد حصل على هذه الرتبة من قبل الدولة العثمانية .**

أبراهيم طاهر معروف، المرأة الكردية ودورها في المجتمع الكردي ، اربيل ، ٢٠٠٤،ص٢١٣

٩-بدرية صالح عبد الله ، الدور السياسي للمرأة في العراق بعد عام٢٠٠٣، العلوم القانونية والسياسية ، (مجلة) العدد (٢) المجلد الرابع ، جامعة بغداد ، ٢٠١٥ ، ص ٢٣٤؛

مدونة حمزوز **١٠-www.hamzoz.com**

١١ – عبد المجيد التكريتي ، المنتظم في تاريخ العراق المعاصر ١٩١٤-١٩٦٨ ، بغداد ، ٢٠٠٨، ص ٩٦.؛ هدى محمد مثنى ، المشاركة السياسية للمرأة العراقية بعد عام ٢٠٠٣، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد / كلية العلوم السياسية ، ٢٠٠٨، ص ٣٩

١٢- وائل محمد عبد علي الوائلي ، المصدر السابق ، ص .٢٣

١٣- هدى محمد مثنى ، المصدر السابق ، ص ٤٥؛ وائل محمد عبد علي الوائلي ، المصدر السابق ، ص٢٤.

١٤- المصدر نفسه ، ص.٢٦

١٥- هدى محمد مثنى ، المصدر السابق ، ص .٤٣.

١٦- خيري عبد الرزاق جاسم ، الرأي العام والمشاركة السياسية ودورها في تعزيز الديمقراطية ، دراسات عراقية (مجلة) ، العدد الاول ، السنة الاولى ، بغداد ، ٢٠٠٥، ص٧٤.

١٧- المشاركة السياسية للمرأة العراقية بعد عام "المركز الديمقراطي العربي، ١٧- ايلول - ٢٠٠٣"

١٨- فيبي مار ، عراق ما بعد ٢٠٠٣، ترجمة مصطفى نعمان أحمد ، بغداد ،٢٠١٣، ص ٣٨؛ صدر قانون إدارة الدولة العراقية في ٩/ ٣/ ٢٠٠٤، ونشر في جريدة الوقائع العراقية الرسـمية ، العدد (٣٩٨١)، بتاريخ ٨/ نيسان/ ٢٠٠٤.

١٩ وائل محمد عبد علي الوائلي ، المصدر السابق ، ص ٣١.

- امام ضعف تمثيل المرأة في المجالس التشريعية والمحلية . فقد تبنت العديد من الدول نظام الحصص (الكوتا) كتدبير مرحلي لتحسين مشاركة النساء . وائل محمد عبد علي الوائلي ، المصدر السابق ، ص٤٥

٢٠- استبيان قامت به الباحث .

٢١- مقابلات شخصية مع عدد من المرشحات في الدورات السابقة والحالية .

المصادر

١. هنري فوستر ، نسأة العراق الحديث ، ترجمة سليم طه التكريتي ، ج٢، بغداد ،١٩٨٩.

٢. وائل محمد عبد علي الوائلي ، المشاركة السياسية للمراة (دراسة مقارنة في كوتا النساء) ، بيروت ، ٢٠١٢.

٣. سانحة محمد امين زكي ولدت عام ١٩٢٠ واصدرت ذكريات طبيبة عراقية (لندن- ٢٠٠٥) .

٤. شباب الشرق الاوسط 10-2010 -29 http://ar.mideastyouth.com/?p=3664؛

٥. جريدة الوقائع العراقية

٦. **أبراهيم طاهر معروف، المرأة الكردية ودورها في المجتمع الكردي ، اربيل ، ٢٠٠٤.**
٧. بدرية صالح عبد الله ، الدور السياسي للمرأة في العراق بعد عام٢٠٠٣، العلوم القانونية والسياسية ، (مجلة) العدد (٢) المجلد الرابع ، جامعة بغداد ، ٢٠١٥ .
٨. **مدونة حمزوز** **www.hamzoz.com -١٠**
٩. عبد المجيد التكريتي ، المنتظم في تاريخ العراق المعاصر ١٩١٤-١٩٦٨ ، بغداد ، ٢٠٠٨.
١٠. هدى محمد مثنى ، المشاركة السياسية للمرأة العراقية بعد عام ٢٠٠٣، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد / كلية العلوم السياسية ، ٢٠٠٨.
١١. خيري عبد الرزاق جاسم ، الرأي العام والمشاركة السياسية ودورها في تعزيز الديمقراطية ، دراسات عراقية (مجلة) ، العدد الاول ، السنة الاولى ، بغداد، ٢٠٠٥.
١٢. المشاركة السياسية للمرأة العراقية بعد عام "المركز الديمقراطى العربى، ١٧- ايلول – ٢٠٠٣.
١٣. فيبي مار ، عراق ما بعد ٢٠٠٣، ترجمة مصطفى نعمان أحمد ، بغداد ،٢٠١٣.
١٤. مقابلات شخصية مع عدد من المرشحات في الدورات السابقة والحالية .

تطوير المناهج وطرق التدريس وفق معايير متطورة المجتمع العراقي انموذجاً

م. ايناس صادق حمودي
جامعة بغداد/ كلية اللغات

المستخلص

عندما ينخفض المستوى العلمي في أي مؤسسة تعليمية فإنه يعكس أن هناك ضعفا يكمن في أحد الأسس الجوهرية للتربوية ويشمل الطالب والمعلم والمنهاج. لذا عندما يعتبر المناهج مهماً كرسالة علمية موروثة من قبل الأجيال، ويواصل التطوير المستمر، التغييرات التي تحدث عليه.

Abstract

When the scientific level in any educational institution get down it refers that there is a weakness lies in one of the essential basis of the educational include the student, teacher and the curricula. So, when the curricula is considered that important as being the scientific message inherited by generational and it keeps up the continuous development, the changes that happens on it.

المقدمة

حينما يتدنى المستوى العلمي في أي مؤسسة تعليمية فان ذلك مؤشرا واضحا على وجود ضعف يكمن في احدى الركائز الاساسية في العملية ألتعليمية وكما هو معلوم فان ركائز التعليم الاساسية تشتمل علي الطالب والمعلم والمنهج.

وعندما يكون المنهج على هذا القدر من الأهمية كونه الرسالة العلمية التي تتوارثها الأجيال فانه يواكب التطورات المستمرة وتطرأ عليه تغييرات ترفع من مستوى الاستفادة منه لذا ينبغي علينا اولا ان نتعرف على المنهج الدراسي بمفهومه الواسع لا بالمفهوم الضيق الذي يفهمه الكثيرون على انه المقررات الدراسية فحسب انما يشمل: المقرر الدراسي ومحتواه والهدف منه وطرق ووسائل ايصاله الى الطالب ومنهجية تدريسه.

لذا ان اردنا ان نؤسس لعملية تعليمية حقيقة تجني مخرجات ايجابية من شانها ان ترتقي بالواقع التعليمي في شتى المجالات ينبغي ان نحسن اختيار نوع وكم هذه المناهج العلمية بما يتناسب مع المتلقي واستخدام الاساليب الحديثه والسريعة في ايصالها له والعزوف عن المنهجية التقليديه المتبعه في ذلك وتسخير قدر الامكان التقنيات والتكنولوجيا الحديثة المتاحة في خدمة المنهج ألتعليمي وقبل هذا كله تحديد الهدف المنشود من المنهج المقرر.

في هذا البحث سنسلط الضوء على محورين اساسين لهما الدور الاساسي في ترصين العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها وهما: المنهج العلمي (المقرر الدراسي)) وطرق ايصاله ((الاساليب المتبعة في التدريس)).

تلعب الجامعات دور مهم في اثراء المجالات العلمية بشتى انواع التخصصات التي تقوم على اساسها النهوض بالواقع كونها تعد مرحلة التخصصات و تعد كذلك مرحلة لنقل المخرجات من الواقع النظري الى الواقع العملي والتطبيق المباشر. ولان الجامعة تعد اخر مراحل الاعداد, لذا نبغي الحرص على ان تكون مخرجاتها معدة اعدادا صحيحا يمكن الاعتماد عليها عند تسويقها لممارسة اختصاصاتها.

ظهرت في الاونة الاخيرة العديد من الدراسات التي اولت عناية كبيرة لرفع مستوى الأداء التربوي– التعليمي والمساهمة في تنمية المحيط الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي . و نشطت دراسات تتناول مختلف أوجه الاستفادة من التكنولوجيا في مجال التربية وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين. فاكتسحت تكنولوجيا الاتصال و المعلوميات مجال التعليم ليس كوسائل فحسب بل كأسلوب في التفكير وتنظيم العمل.

و عموما فإن ما يفسر حدوث التطوير و الإصلاح في المجال التربوي ، هو أن التربية و التعليم نشاط اجتماعي يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به . و بما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحول ، فإن التربية كذلك لابد أن تتطور و بشكل مستمر، مما يسمح لها بالتكيف مع الاحتياجات الجديدة . ومن هنا يكون من الخطأ الاعتقاد في إمكانية الانتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج . ذلك أن الأنظمة التعليمية تعمل على التلاؤم باستمرار مع التغيرات في الاحتياجات و الناتجة عن تحول المجتمعات إلى صيغ عصرية .

١. مفهوم المنهج

ان المنهج لا يقتصر على المقرر الدراسي او المفردات المقتبسة من المصادر والمراجع لتكوين المادة العلمية في مرحلة ما لتخصص ما, فان مفهوم المنهج اوسع واشمل من المادة العلمية وما المادة العلمية الا عنصرا اساسيا من عناصر اخرى يتالف منها المنهج, اذن فالمنهج عبارة عن خطة تعليمة شاملة تتضمن عدة عناصر ابتداءا بوضع المفردات الدراسية والانشطة التعليمية والوسائل والاساليب المتبعة في ايصالها وعملية التقويم لمخرجات المنهج وتحقيق اهدافه.

لذا فان المنهج يعرف على انه "خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق اهداف عامة عريضة, مرتبطة باهداف جزئية او خاصة بموضوع محدد".[١]

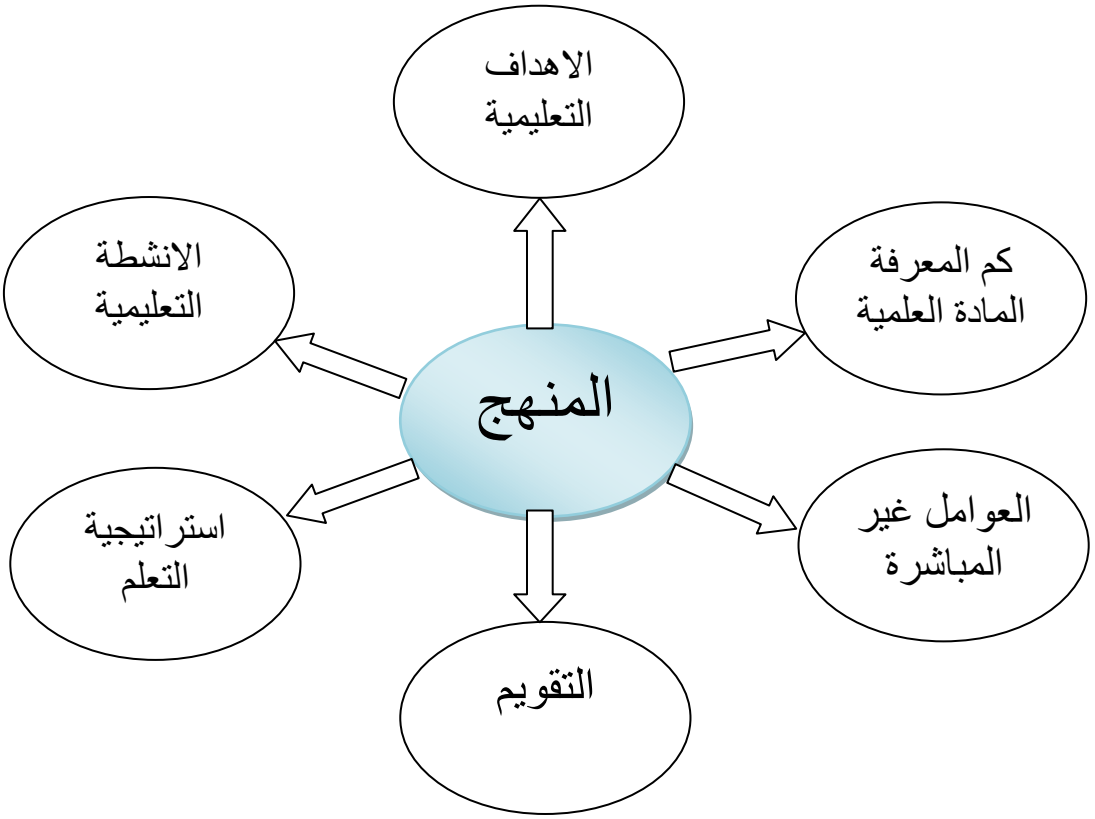
بتعبير اخر, ان المنهج فان المنهج يتضمن المادة الدراسية والغايات والاهداف والخبرات والاساليب التعليمية اذ انها بمجمها عناصر تكوين مفهوم المنهج.

٢. الاختلاف بين المنهج والمقرر

ان الاختلاف بن المنهج والمقرر يقوم على اساس ان الثاني عنصر من العناصر المكونه للاول, فالمقرر يعرف على انه كم المعرفة والفحوى العلمية التي يقوم المنهج بتسخرها من اجل ايصال هذه المادة العلمية الى الطالب.

اما المنهج فيمثل الاطار العام للعملية التعليمة والخطة الشاملة لتحقيق الاهداف والمخرجات, ويتضمن المنهج العناصر الاتية[٢]:

- الاهداف التعليمية: التي من خلالها نحدد ما هو منتظر من المتعلم؟
- كم المعرفة: المحتوى العلمي او المادة العلمية
- الانشطة التعليمية: والتي من خلالها يتحكم المتعلم في المعارف.
- استراتيجية التعلم: وتتمثل في طرائق, ووسائل التدرس, والانشطة التعليمية.
- التقويم: والذي من خلاله نتاكد مما اكتسبه المتعلم؟
- العوامل غر المباشرة[٣]: مثل شخصية المتعلم, المعلم, الظروف المحيطة بالعمليات التعليمة.



٣. تطوير المنهج

يعد تطوير المنهج العلمي تحسين لما تؤكد عملية تقويم المنهج ضرورته إلى التحسين، وهذا يعني تحسين نوع وكم هذا المنهج تحسينا يرفع من كفاءة المنهج من اجل الحصول على مكاسب علمية حقيقية وتحقيق الأهداف المقصودة من وضعه. لذا فان الترابط بين عناصر المنهج بشكل متكامل ومتفاعل وعدم استقلاليتها عن بعضها البعض يعد الاسلوب الحديث في وضع المناهج. وان التركيز على اهداف المنهج ومحتواه واتباع الطرق والاساليب الحديثة في ايصاله تعمل على ترصين العملية التعليمية ويجعل منها عملية متجانسة ومتكاملة لها مدخلات وعمليات ومخرجات.

ويعرف التطوير للمناهج بانه" عملية مناسبة المناهج لظروف العصر الذي تقدم فيه كي تواجه متطلبات المتعلمين والمجتمع الحالية التي تصادفهم في حياتهم اليومية بهدف التطلع لمشارف المستقبل ومواجهته بأسلوب علمي"[٤].

"ما يعتبر التحديث عملية تحسين المدخلات والعمليات والإجراءات و المرجعيات والآليات داخل منظومة الجامعة لتحديث التعليم الجامعي. ويقوم بإحداث نقلة نوعية وكيفية لموضوعات المناهج الجامعية المستخدمة من خلال :إعادة النظر فيها لكي تكون أكثر ملائمة مع طبيعة الأهداف المستهدفة"[٥].

ان تطوير المنهج يطرأ على المعلومات أو المفاهيم أو الأساليب التي حصل فيها تعديلا أو تغييرا أو التي لم تعد تفي بالاغراض العلمية بسبب قدمها وحلول دراسات حديثة محلها أو تغيرت اتجاهاتها أو ثبت خطئها، ويتم هذا التعديل من خلال مواكبة التطويرات التي تطرأ على المناهج المناظرة في جامعات الدول المتقدمة او المراكز البحثية التي تعمل على تحديث المعلومات في مجال ما. لكن هذا التعديل لا يعنى ترك الأصالة بل المحافظة على ما يتلائم مع عصرنا الحالي من خبرات سابقة وتقديمها للمتعلمين وترك الخبرات الأخرى للتاريخ، وبذلك يتحقق وجود جيل تربوي ثابت متصل بالأصول والتراث ومواكبا للعلوم الحديثة والمعاصرة.

٤. معايير تحديث المناهج

حددت الدراسات السابقة[٦] اليات ومعايير ينبغي التركيز عليها في عملية تحديث المناهج لكي تكون متكاملة ومجدية ومنها:

- الاستناد إلى مصادر موثوقة المعلومات وإصدارتها دورية مستمرة مثل المؤتمرات العلمية ومراكز الإحصاء والمجلات والدوريات العلمية والاصدارت الحديثة والمحكمة للكتب ونشرات الوزارات المختلفة وشبكة المعلومات الدولية.
- ان تكون عملية تحديث المناهج مستمرة ومتواصلة مع التغيرات العصرية المتواكبة بحيث تظهر الفروقات بين القديم والحديث وتوضح أسباب التحديث.
- التكامل مع المساقات الدراسية الأخرى حيث يجب أن تحدد بدقة المميزات الخاصة التي لا يشترك فيها مع أي علم آخر وتشكل خصوصية حيث كل مجال من مجالات المعرفة

يمثل بنية منطقية لها مفاهيمها وطرقها ومعاييرها الخاصة في البحث والتفكير والتكامل يساعد على الجمع بين موضوعات يربطها نوع من العلاقة دون الإجحاف بالمتطلبات المنطقية لكل مادة منهجية مع الأخذ بالاعتبار الحاجات السيكولوجية والاجتماعية وحاجات المجتمع المعاصر.

- التوازن أي التوفيق بين عامل الزمن المتوافر وتطبيق المنهج المقرر بأفضل الطرق أي ربط المنهج بحاجات الفئات المستهدفة ومدى الحداثة في هذه الحاجات وامكانيات المنهج لتلبيتها.
- المواءمة حيث يجب أن يكون التحديث مناسبا للظروف الفعلية ونظام القيم الذي يجري في إطارها التحديث والتجديد. فمعظم التغيرات الهامة التي لها ردود فعل تؤثر على جو التغيير نفسه، وكلما كان تأثير ردود الفعل هذه كبيرا، وكلما زادت التعديلات التي تتطلبها زادت الصعوبة في إقناع الآخرين وحملهم على القيام بالخطوات الأولى للتجديد.

٥. الانتقادات الموجهة للمناهج القديمة

حظي المنهج التقليدي بانتقادات تركزت على الجانب المعرفي وطريقة وضعه واسلوب تدريسه ومدى تجاوب الطلبة مع هذا المنهج او الاساليب المتبعة في طرحة والدور السلبي للطالب في طريقة تعلمه له, ويمكن تلخيص هذه الانتقادات بالاتي[٧]:

١. ركز المنهج التقليدي على الجانب المعرفي في اطار ضيق, وذلك بالاقتصار على تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها, واهمل تنمية طريقة التفكير واكتساب المهارات, ولم يتطرق لبعض الجوانب المعرفية الاخرى مثل (التخيل والتصور والابتكار...) واغفلتماما الجانب الانفعالي, والوجداني, والاجتماعي وهذا يتعارض مع الهدف السامي للتعليم والمتمثل في (النمو المتكامل لشخصية المتعلم).

٢. افترض المنهج التقليدي ان تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات كاف لجعله قادرا على استخدامها في مجال التطبيق والعمل, فاذا اردنا اكسابه سمات مثل: الدقة العلمية, الموضوعية ... لا بد ان نتيح له المواقف التي تساعده على تطبيق وتنمية هذه السمات.

٣. بما ان المختصين في المواد الدراسية هم الذين يحددون مواضيع الدراسة ويطلبون التقيد بها, فانهم, في الغالب, يوجهون عنايتهم الى منطق المادة الدراسية, ويهملون ميول التلاميذ واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم, وخبراتهم السابقة... مما يقلل دافعيتهم نحو التعلم.

٤. عند وضع منهج المواد الدراسية المختلفة يتحمس كل مختص لمادته, وهذا يؤدي في الغالب عدة نتائج سلبية نذكر منها:

- ضعف الربط بين المواد الدراسية المختلفة مما يؤدي الى تجزئة خبرة التلاميذ, وضعف قدرتهم على الاستفادة منها في مواقف الحياة اليومية.

- تضخم المقررات الدراسية, فكل مختص يدافع عن مادته معتبرا انها الاهم, فنجدهم في كل مراجعة للبرنامج يضيفون محاور جديدة, ويترتب على ذلك ثقل المنهج بالمواد الدراسية التي يصعب على التلاميذ استيعابها.

٥. انصب الاهتمام على اتقان المادة الدراسية, واصبح غاية في حد ذاته بغض النظر عن فائدته في حياة التلاميذ, ونتج عن ذلك عدة سلبيات منها:

- استبعاد كل نشاط يمكن ان يسهم في تنمية مهارات التلميذ المختلفة, وانصب الجهد كله على تحفيظ المعلومات وقياس القدرة على استرجاعها.

- اعتبار النجاح في في الامتحانات وظيفة من اهم الوظائف, وانتخاذ نتائجها اساسا لنقل التلاميذ من مستوى الى اخر, واساسا في منح الشهادات ...., فترتب على ذلك شعور التلاميذ بان دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات, مما حدا بهم الى العزوف عن البحث والاطلاع, وحرموا من فرص تحمل المسؤلية بمعناها الصحيح, ويقوِّم عمل كل معلم على اساس نتائج تلاميذه في الامتحانات الرسمية.

٦. دور المعلم في المنهج التقليدي يقتصر على توصيل المعلومة الى التلاميذ, في الوقت المحدد لذلك, واجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاح التلاميذ في استظهار المعلومات, ومدى امانتهم في نقلها .. وقد ترتب عليها اثار سلبية ابرزها:

- الاعتماد على طرائق تدريس تركز على التلقين والحفظ والتسميع, فموقف التلميذ فيها سلبي, والمطلوب منه الهدوء والانتباه طوال فترة الدرس, وليس له الحق في تقديم اقتراحات او انتقادات حول ما يدرس لهم, ولا يخفى في ذلك من تحديد لنشاط المتعلم, واعاقة نموه.
- التعامل مع المقررات الدراسية على اساس انها مواد منفصلة, أي لا يبذل المعلم أي جهد يذكر في ربط مادته بالمواد الاخرى, مما يحول دون تكاملها, فقد يؤثر ذلك على تكوين شخصية المتعلم, ولا يحرك فيه الطاقات الخلاقة.
- اهمال الفروق الفردية بين التلاميذ, واعتبارهم متساوين في القدرات والاستعدادات وقد يتسبب ذلك في فشل بعضهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم وميولهم.

٦. آليات مقترحة لتحديث المناهج الجامعية

بداية لابد من التأكيد أنه لا مجال لتحديث المنهج وتحقيق الأهداف المرغوبة من ذلك إذا ما ظل التدريس يعتمد بصفة أساسية على أسلوب المحاضرة وفي ظل أساليب التقويم وأدواته السائدة ولكن لا بد من توجيه المناهج لتنم ية التفكير والبحث والإبداع بالمجالات المختلفة ويمكن الاستفادة من الآليات التالية:[٨]

١ -إعادة النظر في أهدا ف المناهج الجامعية الحالية وتحديد نقطة انطلاق من خلال الوعي بالأهداف المستقبلية للبرامج الجامعية تساعد على تقييم هذه المناهج وتقيس مدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف بدرجة إتقان عالي وهذا يتطلب إعادة صياغة أهداف المناهج الجامعية وذلك بربطها بمعايير الأهداف العالمية.

٢ - تحديث محتوى المناهج وذلك بإحداث نقلة نوعية وكيفية لموضوعات المحتوى المتبع حاليا وذلك من خلال إعادة ترتيب الأفكار وتنظيمها بحيث ترتبط بحاجات ومشكلات الفرد والمجتمع التي تفرض نفسها في هذا العالم المتغير وإعادة النظر بإحلال قضايا ومشكلات الحياة اليومية محل بعض موضوعات المحتوى الدراسي المتبع حاليا سواء بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال أو التعديل الجذري أو بأي أساليب أخرى.

لتحقيق ذلك يمكن الاستفادة مما يلي:

- متابعة آخر ما توصل إليه الباحثون في المجالات العلمية والإنسانية وذلك بمتابعة الحضور والإشتراك بالمؤتمرات العلمية على المستويات العالمية والإقليمية والمحلية

- متابعة الإصدارات الحديثة من الدوريات العلمية والإنسانية والكتب في التخصصات المختلفة.

- دراسة كل ظاهرة أو فكرة أو قضية أو موضوع بصورة خاصة وكيف تمت دراستها سابقًا وكيفية التعامل معها حاليا وما هو متوقع من تطورات لتلك الظاهرة.

- البحث عن الأسباب والنتائج والانعكاسات للظواهر العلمية والإنسانية والدينية على الفرد والمجتمع وتحديد ما إذا كانت الأسباب المسببة للظواهر المختلفة ما زالت قائمة في العصر الحالي أو اختفت وظهرت بدلا منها مسببات أخرى وكذلك النتائج والانعكاسات لكل ظاهرة، فإذا اختلفت مسببات الظاهرة ونتائجها لاختلاف ظروف العصر لا داعي للتركيز على تدريسها بصورة منفصلة عن الواقع[٩].

- تبني نظرة جديدة في صياغة محتوى المناهج استنادا إلى دليل جديد أو فكرة جديدة حيث يفترض أن تكون هذه النظرة إبداعية يعاد فيها ترتيب العناصر وعر ض التفاصيل في إطار رؤية جديدة للمعرفة من منظور استشراق المستقبل ترتكز على النظرة الكلية حيث تتم رؤية مختلف الظواهر في تداخلاتها وتشابكاتها, أي عادة ترتيب عناصر المحتوى الدراسي من خلال نظرة شمولية كلية أساسية للظواهرأو الموضوع.

- التعامل مع المعرفة بصورة متكاملة :حيث تدور الدراسة حول موضوعات معينة أو مشكلات تنتمي إلى مصادر معرفية متعددة وتقيم دراستها بصورة متكاملة ودراسة تأثيرها على الفرد والمجتمع مع الحفاظ على تنقية المناهج الجامعية من التكرار.

- ممارسة العمل الجماعي :في صوره وأشكاله المختلفة حيث يعاد صياغة المناهج الجامعية من خلال عمل الفريق بالقسم الذي يقوم بتدريس المنهج حيث يأخذ العمل الجماعي في

إطاره العصف الذهني والبحث الجماعي وتنظيم ورش العمل والتأمل في المعارف المختلفة ومناقشتها وإبداء الرأي فيها ونقدها والسعي نحو تكوين علاقات جديدة وأطر أكثر حداثة للمعرفة.

- الاهتمام باستخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم :وذلك بالتعرف على مصادر المعرفة المتاحة في مجال التخصص والاستفادة من البرامج التي توفرها مؤسسات مجتمعية أخرى وتقدم مواد علمية بصورة مختلفة عن الجامعة مثل التلفاز ووسائط الاتصال المختلفة كالفيديوكونفرس والانترنت، وتوظيف التقنية التكنولوجية من خلال برمجة المواد الدراسية على برامج تعليمية خاصة وإصدار أقراص مدمجة تناقش موضوعات علمية بطرق أكثر حداثة وتتكامل مع متطلبات المناهج.

- تحديث طرق التعليم والتعلم الجامعية: من خلال اثارة التساؤلات عن الظواهر والعلاقات وتشجيع الإجابات الإبداعية غير المتماثلة وتنمية الإبداع والتفكير النقدي المستقل وذلك من خلال الحوارات المختلفة وطرح الأسئلة المتعددة الإجابات بحيث تساعد كل متعلم على طرح فكرة معينة تساعدهم في النهاية إلى تعديل التصورات البديلة للمفاهيم واكتسابهم القدرة على المراجعة المستمرة للأفكار السابقة في ضوء ما يتبين احتمال صحته وهذا يتطلب توفير مناخ ملائم يشعر فيه الطالب بحريته بإبداء وجهة نظره واحترام الرأي الأخر والامتناع عن اتخاذ موقف سلطوي من جانب المعلم في الحوار ومناقشة الأمور من كافة الجوانب قبل إصدار الأحكام والآراء.

- المشاركة في التطورات الحديثة في المجتمع والبيئة المحلية :حيث يفترض المشاركة الفع الة في مشاريع تطوير المجتمع والبيئة من قبل مدر سي الجامعة والطلبة بحيث يصبحوا أهم مصادر التطوير والتحديث في مجالات المجتم ع وذلك بتفعيل المشاركة المجتمعية مع المؤسسات التربوية لتحقيق التفاعل المتبادل بينهما وتأصيل وترسيخ وتعميق القيم الاجتماعية الأصيلة في المناهج الجامعية.

- تحديث أساليب وأدوات التقويم :وذلك بتقويم المناهج الجامعية من منطلق تحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمة[١٠] من خلال مراجعتها بصورة مستمرة وتحليلها ورصد الظواهر المختلفة منها وتشخيص جوانب القوة والضعف من خلال خطة شاملة لجميع مكونات المنهج وأساسياته.

- تحقيق الجودة الشاملة: أي تحسين مدخلات العملية التعليمية بما تتضمن من معلم وطالب، ولتحقيق الجودة الشاملة في المناهج الجامعية لابد من تحسين وتحديث مدخلات وعمليات المناهج من أهداف ومحتوى وتكنولوجيا تعليم وأساليب تعليم وتعلم وأساليب تقويم وخدمة المجتمع والبيئة والاهتمام بإجراء التقويم الشامل بعد كل مرحلة من المراحل السابقة في تحديد المدخلات وتنفيذ العمليات والاهتمام بوضع معايير لخريج التعليم الجامعي في كل تخصص علمي أو إنساني ومعرفة مدى توافر هذه المعايير للوصول لأعلى مستويات الجودة.

٧. المنهاج الأخلاقي

أثبتت العديد من الدراسات المعاصرة ، أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز أولوياتها على القيم الأخلاقية (مدرسة القيم) و ليس فقط على المعارف و المهارات . مما أدى ببعض المشتغلين بنظريات المنهاج ،إلى الحديث عن المنهاج الأخلاقي وحددوا عددا من الأهداف التي ينبغي أن يحققها هذا المنهاج و التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية[١١] :

- الحرص على اكساب التلاميذ سمات و عادات شخصية مرغوب فيها ، مثل : الأمانة و التعاون و مساعدة الآخرين .

- الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع و بالوطن و تاريخه ومقدساته ، مثل الانتماء و الالتزام و التضحية و تقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه .

- ترسيخ القيم الكونية ، مثل : احترام حقوق الانسان و رفض فكرة الاحتلال و التعاون و الحوار و التسامح و تقدير أهمية الشرعية الدولية و المبادئ و المواثيق التي صادقت عليها الأمم .

و للتذكير فإننا نجد في المنهاج الإسلامي في التربية منبعا لمثل هذه الأهداف و التوجهات ، ذلك أن الإسلام دين قيم ، و أن جميع تشريعاته و أحكامه و أفكاره ، ليست غاية في ذاتها و إنما الغاية القصوى تتمثل فيما قاله الرسول عليه الصلاة و السلام : " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق ".

٨ . معايير تحديث المناهج

حددت الدراسات السابقة سبعة اليات ومعايير ينبغي التركيز عليها في عملية تحديث المناهج لكي تكون متكاملة ومجدية ومنها:

- الاستناد إلى مصادر موثوقة المعلومات وإصدارتها دورية مستمرة مثل المؤتمرات العلمية ومراكز الإحصاء والمجلات والدوريات العلمية والاصدارت الحديثة والمحكمة للكتب ونشرات الوزارات المختلفة وشبكة المعلومات الدولية[١٢].

- ان تكون عملية تحديث المناهج مستمرة ومتواصلة مع التغيرات العصرية المتواكبة بحيث تظهر الفروقات بين القديم والحديث وتوضح أسباب التحديث.

- التكامل مع المساقات الدراسية الأخرى حيث يجب أن تحدد بدقة المميزات الخاصة التي لا يشترك فيها مع أي علم آخر وتشكل خصوصية حيث كل مجال من مجالات المعرفة يمثل بنية منطقية لها مفاهيمها وطرقها ومعاييرها الخاصة في البحث والتفكير والتكامل يساعد على الجمع بين موضوعات يربطها نوع من العلاقة دون الإجحاف بالمتطلبات المنطقية لكل مادة منهجية مع الأخذ بالاعتبار الحاجات السيكولوجية والاجتماعية وحاجات المجتمع المعاصر.

- التوازن أي التوفيق بين عامل الزمن المتوافر وتطبيق المنهج المقرر بأفضل الطرق أي ربط المنهج بحاجات الفئات المستهدفة ومدى الحداثة في هذه الحاجات وامكانيات المنهج لتلبيتها.

- المواءمة حيث يجب أن يكون التحديث مناسبا للظروف الفعلية ونظام القيم الذي يجري في إطارها التحديث والتجديد. فمعظم التغيرات الهامة التي لها ردود فعل تؤثر على جو التغيير نفسه، وكلما كان تأثير ردود الفعل هذه كبيرا، وكلما زادت التعديلات التي تتطلبها زادت الصعوبة في إقناع الآخرين وحملهم على القيام بالخطوات الأولى للتجديد.

الخاتمة والتوصيات

١) فيما يخص وضع المناهج وتحديثها

ان عملية وضع المناهج ليست عملية بسيطة تتم باستقطاع المادة العلمية من المصادر وتشكيلها بكتيب او ملزمة يتم اعتمادها كمنهج علمي, انما يجب ان تراعى عدة امور في هذه العملية ابتداء من الاشخاص الواضعين للمناهج وحتى اختيار المادة العلمية وعلى النحو الاتي:

- ينبغي ان تكون لهذه المناهج اهداف واضحة ومدروسة مسبقا لكي تعطي هذه المناهج مخرجاتها بشكل صحيح بما يخدم العملية التعليمية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.
- ينبغي ان توضع هذه المناهج من قبل لجنة تتضمن اساتذة متخصصين في المادة العلمية (تخصص دقيق) وخبراء في وضع المناهج ويجب ان لا تتم هذه العملية بشكل فردي بالاعتماد على استاذ المادة.
- ينبغي على لجنة وضع المناهج ان تطلع على المناهج المناظرة, للمفردة المنهجية المراد وضعها, في الجامعات العالمية الرصينة وتدرسها دراسة مستفيضة كون هذه الجامعات تمتلك خبرة عالية يمكن الاستفادة منها والبقاء على تواصل معها في التحديثات المستقبلية.
- ينبغي مراعاة كم ونوع المادة العلمية ذلك انها تخضع لعوامل نفسية, اذ يمكن ان يتسبب كم المادة والاسهاب بها الى ارهاق الطالب وبالتالي عدم تحقق المخرجات المراد تحقيقها من هذا المنهج, وفي كل الاحوال فان النوع مقدم على الكم بما يتناسب مع التخصصات المختلفة.
- ينبغى الاقتصار على مفردات المنهج التخصصية (نعني بالمفردات هنا المواد الدراسية) وعدم اثقال كاهل الطالب بمفردات ليس لها علاقة بتخصصه تؤدي الى انشغاله بها بما يؤثر على اهتمامه بمفردات المنهج الاخرى.

٢) فيما يخص اساليب التدريس

يحضى اسلوب التدريس بنفس القدر من الاهمية الذي يحضى به وضع المنهج العلمي ونوعه, اذ ان عدم امتلاك الاسلوب المناسب في تدريس المنهج لا تتحقق الاهداف المراد تحقيقها منه. وفيما يأتي بعض الاساليب الحديثة المتبعة التي ترفد سير العملية التدريسية للمنهج بالشكل الصحيح:

- عدم التمسك بالطرق التقليدية تدريس المنهج و اللجوء الى الاساليب التفاعلية وورش العمل وإعداد التقارير والبحوث المصغرة من اجل اعطاء الطالب دور في اكتشاف المعلومات وعدم القاء المهمة كلها على عاتق الاستاذ, وبهذا سيقوم الاستاذ من خلال هذه النشاطات بدور تقييمي بحت يجعل الطلبة اكثر منافسة وتفاعل.

- استعمال التقنيات الحديثة كالتطبيقات الالكترونية المتاحة على اجهزة الهواتف الذكية والحواسيب الكفية. اذ لا تخلو اليوم هذه التكنولوجيا من الموسوعات والكتب الالكترونية بجميع التخصصات.

- حث الطلبة على استغلال وسائل التواصل الاجتماعي من اجل التواصل مع المجتمعات الاخرى (لا سيما الدارسين للغات لممارسة اللغة مع الناطقين بها في ظل صعوبة التواجد في تلك البلدان وهو امر ضروري جدا بالنسبة لهم).

- استغلال التكنولوجيا السمعية والمرئية في عرض المادة العلمية ذلك ان الاساليب العملية تكون اسرع من الاساليب النظرية في ايصال وترسيخ المعلومات ذلك انها تكون مقبولة اكثر وغير مملة مع مراعاة التوازن بين الاسلوبين (النظري والعملي) بنسبة يحددها المختصون في وضع المناهج, اذ لا غنى عن الاسلوب النظري فهو الاساس في العملية التعليمية.

الهوامش

[١] د. ناجي تمار, د.عبد الرحمن بن برييكه, (١٩٩٩): المناهج التعليمية والتقويم التربوي. موقع التعليم الجزائري, الجزائر, ص ٦.

[٢] حسن حسين زيتون, كمال عبد الحميد زيتون, (١٩٩٥): تصنيف الاهداف التدريسية. دار النهضة العربية, القاهرة, ص ٥٩.

[٣] جابر عبد الحمد جابر واخرون, (١٩٨٢): مهارات التدريس. دار النهضة العربية. القاهرة. ص ٤٩.

[٤] ابراهيم, مجدي عزيز (١٩٩٢): قضايا في المنهج التربوي, القاهرة, مكتبة الانجلو. صـ ١٤.

[٥] نصر, محمد علي (٢٠٠٤): رؤى مستقبلية لتطوير الابعاد الغائبة في منهج التربية العلمية بالوطن العربي", المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية, المجلد الثاني صـ ٣٩٧.

[٦] اللولو, فتحية صبحي (٢٠٠٥): اليات تحديث المناهج الجامعية, الجامعة الاسلامية, غزة, صـ ٣-٤.

[٧] د. ناجي تمار, د.عبد الرحمن بن برييكه, (١٩٩٩): المناهج التعليمية والتقويم التربوي. موقع التعليم الجزائري, الجزائر, ص ٢٠.

[٨] اللولو, فتحية صبحي (٢٠٠٥): اليات تحديث المناهج الجامعية, الجامعة الاسلامية, غزة, صـ ٥-٦.

[٩] التميمي, عواد جاسم محمد (٢٠١٠): طرائق التدريس العامة (المالوف والمستحدث), دار الحوراء, العراق, صـ ١٤٠-١٤١.

[١٠] د. وفيق حلمي الاغا (٢٠١٠): استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الاداء الجامعي, جامعة الازهر والعلوم الادارية, بغزة, ص ٦٨.

[١١] الدريج محمد, (٢٠٠٤): "التدريس الهادف" (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات) ، دار الكتاب الجامعي ، العين. ص ١٩.

[١٢] ربيع, هادي مشعان (٢٠٠٩): معلم القرن الحادي والعشرون (اسس اعداده وتاهيله), ط١, مكتبة المجتمع العربي, الاردن, صـ ١٦٥-١٦٨.

المصادر

- ابراهيم, مجدي عزيز (١٩٩٢): "قضايا في المنهج التربوي", القاهرة, مكتبة الانجلو.
- الدريج محمد (٢٠٠٤): "التدريس الهادف" (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات) ، دار الكتاب الجامعي ، العين.

- التميمي, عواد جاسم محمد (٢٠١٠): "طرائق التدريس العامة (المالوف والمستحدث)", دار الحوراء, العراق.
- اللولو, فتحية صبحي (٢٠٠٥): "اليات تحديث المناهج الجامعية", الجامعة الاسلامية, غزة.
- جابر عبد الحمد جابر واخرون, (١٩٨٢): مهارات التدريس. دار النهضة العربية. القاهرة. ص ٤٩.
- حسن حسين زيتون, كمال عبد الحميد زيتون, (١٩٩٥): تصنيف الاهداف التدريسية. دار النهضة العربية, القاهرة.
- د. وفيق حلمي الاغا (٢٠١٠): "استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الاداء الجامعي", جامعة الازهر والعلوم الادارية, بغزة.
- ربيع, هادي مشعان (٢٠٠٩): "معلم القرن الحادي والعشرون (اسس اعداده وتاهيله)", ط١, مكتبة المجتمع العربي, الاردن.
- نصر, محمد علي (٢٠٠٤): "رؤى مستقبلية لتطوير الابعاد الغائبة في منهج التربية العلمية بالوطن العربي", المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية, المجلد الثاني.
- ناجي تمار, د.عبد الرحمن بن برييكه (١٩٩٩): "المناهج التعليمية والتقويم التربوي", موقع التعليم الجزائري, الجزائر.

الآثار القانونية المترتبة على مسؤولية المعلم المدنية تجاه التلاميذ

م.م احمد فاضل عباس

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية

ملخص البحث

أن أهمية دراسة المسؤولية المدنية للمعلم تتجلى في تشخيص أن القانون العراقي لم يخص المعلمين ، بالرغم من كونهم يشكلون قطاعاً كبيراً وهاماً فى المجتمع ، بنظام خاص فيما يتعلق بمسؤوليتهم المدنية، أي أنه لم يميزهم عن غيرهم ممن يكلفون بالرقابة كالوالدين كون المعلم أيضا مكلف بالرقابة على الاطفال والصبيان وتعليمهم .

المعلم يتعرض فى عمله لمخاطر عديدة لا تقل جسامة عن المخاطر التى يتعرض لها غيره كالطبيب والمهندس المعماري والمقاول ، وعلى الرغم من أن هناك دراسات عديدة ومستفيضة كُرست حول مسؤوليتهم المدنية . استناداً إلى ما يتعرضون له فى عملهم من مخاطر – فإن مسؤولية المعلم المدنية لم تحظ بنفس الدرجة من العناية والدراسة خاصة في الفقه القانوني العراقي.

أن الظروف الحالية التى تشهدها مؤسساتنا التعليمية (تعدد الفترات . ارتفاع كثافة الصفوف الدراسية . سوء المرافق التعليمية) والأهداف الطموحة التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها ، تلقى على المعلمين أعباء كثيرة . حيث يتولون تعليم ورقابة أعداد ضخمة من الأطفال والصبيان فى سن حيوية ونشاط . تتعلق بالمحافظة على النظام المدرسي، وتحقيق الأهداف المرغوبة، هذه الأعباء تتطلب ضرورة دراسة جوانب مسؤولية المعلم ، ومحاولة البحث عن أفضل الوسائل التى تحكمها ، والبحث عن أفضل الحلول الممكنة لها.

Abstract :

That the importance of studying the civil responsibility of the teacher is reflected in the fact that Iraqi law did not belong to teachers, despite

the fact that they constitute a large sector and important in the community in a special system with regard to their civil responsibility, that is not distinguish them from others who are assigned to control as parents that the teacher is also responsible for the control of children and boys And education.

The teacher is exposed in his work to many risks not less serious than the risks to others, such as the doctor, architect and contractor, and although there are many studies and devoted to the civil responsibility based on what are exposed to the work in the risk - the responsibility of the civilian teacher did not get the same Degree of care and study, especially in Iraqi jurisprudence.

The current conditions in our educational institutions (multiple periods of high density of classrooms and poor educational facilities) and the ambitious goals that the society seeks to achieve, the teachers have a lot of burdens, where the education and control of large numbers of children and boys at a critical age and activity related to the maintenance On the school system, and achieve the desired goals, these burdens require the need to study the aspects of responsibility of the teacher, and try to search for the best means governing them, and search for the best possible solutions to them

المقدمة

للمسؤولية المدنية أهمية كبرى كونها من موضوعات القانون بوجه عام والقانون المدني بوجه خاص، إذ يتمحور القانون عليها في ألعديد من جوانبه، وخاصة في مايتم طرحه من منازعات أمام المحاكم، كما إنها تتميز بمسايرة التطور والتجديد الذين يلاحقانها على مختلف العصور، استجابة للمقتضيات الاجتماعية والاقتصادية ، وبالتالي الى ظهور آراء ونظريات جديدة.

يعتبرموضوع المسؤولية القانونية للمعلم عن تلاميذه كبقية المسؤوليات المدنية لمختلف الوظائف والمهن من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة إلا أن هناك أسباب متعددة تميزه من بينها : .

١. إن ما يزيد من أهمية دراسة المسؤولية المدنية للمعلم ، أن القانون العراقي لم يخص المعلمين . بالرغم من كونهم يشكلون قطاعاً كبيراً وهاماً فى المجتمع . بنظام خاص فيما يتعلق بمسؤوليتهم المدنية، أى أنه لم يميزهم عن غيرهم ممن يكلفون بالرقابة كالوالدين كون المعلم أيضا مكلف

بالرقابة على الاطفال والصبيان وتعليمهم.

٢. المعلم يتعرض فى عمله لمخاطر عديدة لا تقل جسامة عن المخاطر التى يتعرض لها غيره كالطبيب والمهندس المعماري والمقاول ، وعلى الرغم من أن هناك دراسات عديدة ومستفيضة كُرست حول مسؤوليتهم المدنية . استناداً إلى ما يتعرضون له فى عملهم من مخاطر– فإن مسؤولية المعلم المدنية لم تحظ بنفس الدرجة من العناية والدراسة خاصة في الفقه القانوني العراقي.

٣. أن الظروف الحالية التى تشهدها مؤسساتنا التعليمية (تعدد الفترات . ارتفاع كثافة الصفوف الدراسية . سوء المرافق التعليمية) والأهداف الطموحة التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها ، تلقى على المعلمين أعباء كثيرة . حيث يتولون تعليم ورقابة أعداد ضخمة من الأطفال والصبيان فى سن حيوية ونشاط . تتعلق بالمحافظة على النظام المدرسي، وتحقيق الأهداف المرغوبة، هذه الأعباء تتطلب ضرورة دراسة جوانب مسؤولية المعلم ، ومحاولة البحث عن أفضل الوسائل التى تحكمها ، والبحث عن أفضل الحلول الممكنة لها.

٤. إن ما تشهده المؤسسات التعليمية من حوادث مدرسية عديدة سواء ما تعلق منها باعتداء التلاميذ بعضهم على بعض، أو اعتداء التلاميذ على مدرسيهم، أو التطرف فى استخدام المعلمين للعقاب البدني مع التلاميذ، وهو ما كان مادة إعلامية للقنوات الفضائية ومواقع التواصل الاجتماعي والصحف اليومية فى الآونة الأخيرة ، حيث قامت بنشر العديد من هذه الحوادث باعتبارها ظاهرة تستحق التوقف عندها بالدراسة من قبل خبراء القانون والتربية والاجتماع وعلم النفس، كما تتطلب توفير قدر أكبر من الحماية للمعلمين من خلال إصدار بعض التشريعات الجديدة لحماية المعلم فى العراق ، ومساعدته على أداء عمله بصورة أفضل، كأن تحل مسؤولية الدولة محل مسؤولية المعلم كما هو الحال فى بعض الدولة مثل فرنسا والكويت ولبنان.

أن البحث في مسؤولية المعلم المدنية يستلزم تقسيم موضوع البحث الى فصل تمهيدي وأربعة فصول أَخرى وكما يأتي:

فصل تمهيدي : معنى المسؤولية بوجه عام والمسؤولية المدنية بوجه خاص

الفصل الاول : حالات مسؤولية المعلم وإثباتها

الفصل الثاني : أشكال خطأ المعلم وعبء إثباتها

الفصل الثالث: طرق دفع مسؤولية المعلم

وأخيرا ، الفصل الرابع : ألاثار المترتبة على انعقاد مسؤولية المعلم ومايتضمنه هذا الفصل من مبررات ومقترحات.

تمهيد

معنى المسؤولية بوجه عام والمسؤولية المدنية بوجه خاص

المسؤولية بوجه عام هى حالة الشخص الذى ارتكب أمراً يستوجب المؤاخذة عليه[1] فإذا كان هذا الأمر مخالفاً قواعد الأخلاق فقط ، وصفت مسؤولية مرتكبه بأنها مسؤولية أدبية، واقتصر على وجوب مؤاخذته مؤاخذة أدبية، لا تعدو استهجان المجتمع ذلك المسلك المخالف للأخلاق ، فالمسؤولية الأدبية تكون أساساً حين يقترف المرء إثماً يسأل عنه أمام الله ويحاسب عليه الضمير، سواءً كان ذلك بعمل أم بالامتناع أو ترك عمل ، والمعيار هنا ينحصر فى حسن النية أو سوءها ، والأمر فى هذا شخصي بحت.

وإذا كان الأمر مخالفا لقواعد الأخلاق، وكان القانون . أيضا . يوجب المؤاخذة عليه، فإن مسؤولية مرتكبه لا تقف عند حد المسؤولية الأدبية ، بل تكون فوق ذلك مسؤولية قانونية تستوجب جزاء قانونيا

المبحث الاول :المسؤولية الادبية والمسؤولية القانونية

المسؤولية نوعان، أدبية وتتعلق بالحالة التى يوجد فيها الشخص الذى يخالف قاعدة من قواعد الأخلاق ، وقانونية وتتعلق بالحالة التى يوجد فيها الشخص الذى ارتكب فعلاً سبب به ضررا للغير ، فأستوجب مسائلة القانون إياه على ذلك ، فهي الحالة التى يوجد فيها من يخل بقاعدة من قواعد القانون.

والواقع أن مدى أو نطاق المسؤولية الأدبية أوسع بكثير من مدى أو نطاق المسؤولية القانونية ذلك أن دائرة الأخلاق أوسع بكثير من دائرة القانون، لأنها تشمل سلوك الإنسان نحو خالقه ، ونحوه نفسه ، ونحو غيره ، أما دائرة القانون فتقتصر على سلوك الإنسان نحو غيره، وفى هذه

الدائرة الضيقة يكتفى القانون بتنظيم نشاط الإنسان الخارجي، ولا يحفل بالنوايا الباطنة مادامت لم تتخذ لها مظهراً خارجياً

والمسؤولية القانونية نوعان جنائية ومدنية[٢] ،النوع الأول يتعلق بالحالة التي يكون مرتكب الفعل الضار مسؤولاً أمام الدولة باعتبارها مشخصة للمجتمع ، ويكون جزاؤه عقوبة توقع عليه باسم المجتمع زجراً له ، وردعاً لغيره ، ويتولى الإدعاء العام إقامة الدعوى عليه أمام المحاكم الجنائية ، وتقوم الدولة بتنفيذ العقوبة فيه بما لها من عمال تابعين لسلطتها التنفيذية.

ولقد حددت القوانين والشرائع الحديثة الأفعال التى تستتبع مسؤولية جنائية، كما حددت العقوبة التى يستوجبها كل من هذه الأفعال،حيث أصبح من المبادئ الأساسية في دساتير الدولة المتمدنة "أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص"."

المضرور، وملتزم بتعويضه عما أصابه من ضرر ، ويصبح للمضرور وحده حق المطالبة ، ويعتبر هذا الحق حقاً مدنياً خالصاً له، فالمسؤولية المدنية تقوم حين يخل الفرد بما التزم به قبل الغير قانوناً أو اتفاقاً ، والجزاء فيها تعويض الضرر الناشئ عن هذا الإخلال.

ولأن المسؤولية المدنية لا يقصد بها الزجر بل تعويض الضرر، فهى لا تعنى بحالة المسؤول النفسية ، وإنما تعنى بما وقع من ضرر ، وبتعيين من يتحمل نتائجه المالية . المصاب به أو فاعله . وبتقدير التعويض بقدر الضرر بقطع النظر عن المسؤولية الأدبية ومداها، فالمسؤول مدنياً يمكن إلزامه بالتعويض ، ولو لم يمكن نسبة أى خطأ أدبي إليه ، كما فى مسؤولية المتبوع عن فعل تابعه.

وإذا كانت المسؤولية المدنية هى بوجه عام الالتزام بتعويض الضرر المترتب على الإخلال بالتزام أصلي سابق[٣] واذا كانت الالتزامات ينشأ بعضها عن عقد (كالالتزام بتسليم المباع) وينشأ بعضها الآخر من القانون (فالقانون يلقى على كل فرد فى المجتمع التزاما بألا يضر بالغير ، فإن أضر كان مخلاً بهذا الالتزام) ، فإن رجال القانون المدني يميزون بين نوعين من المسؤولية المدنية يتعلق النوع الأول بالمسؤولية التى تنشأ عن الإخلال بالتزام عقدى (كمسؤولية البائع عن عدم تسليم المبيع فى الزمان والمكان المتفق عليهما) ويطلق عليه المسؤولية العقدية ، ويتعلق النوع الثانى بالمسؤولية التى تترتب على الإخلال بالتزام قانونى (كمسؤولية السائق عن إضاءة الأنوار ليلاً ، أو مجاوزة قدر معين من السرعة) ويطلق على هذا النوع من المسؤولية المدنية

مسؤولية تقصيرية.

فالمسؤولية العقدية هى تلك المسؤولية التى تنشأ عن الإخلال بما التزم به المتعاقد ، أما المسئولية التقصيرية فهى تلك المسئولية التى تترتب على ما يحدثه الفرد من ضرر للغير بخطأه (٤) .

أما النوع الثاني المسؤولية المدنية فيتعلق بالحالة التى يكون فيها الفرد قد أخل بالتزام مقرر فى ذمته ، وترتب على هذا الإخلال ضرر للغير ، فيصبح مسؤولاً قبل وفيما يخص أنواع المسؤولية وتصنيفاتها فهي كالآتي:

قانونيـة، أدبية أو معنوية

مدنية، جنائية

تقصيرية، عقدية : أركان المسؤولية بوجه عام

للمسؤولية أركان ثلاثة لا تقوم بدونها أو بدون واحدة منها . كقاعدة عامة. وإذا توافرت هذه الأركان فإن المسؤولية تقوم ويترتب على قيامها آثار معينة أهمها جبر الضرر الذى ترتب، هذه الأركان الثلاثة هي : .

١. الخطأ : وهو ركن المسؤولية الأول ، وفى نفس الوقت هو أساسها ، فالقاعدة هي بناء المسؤولية على أساس الخطأ ، وهذا هو المغزى أشار إليه القانون المدني العراقي الحالى حين قرر أن كل خطأ سبب ضرر للغير يلزم من ارتكبه بالتعويض والواقع أنه إذا كان من اليسير التأكيد على أن الخطأ ركن فى المسؤولية فإنه من العسير إعطاء تعريف له يعلو على النقد ، فتعريف الخطأ يختلف باختلاف وجهة نظر كل فقيه ، ولعل من أشهر تعريفات الخطأ تعريف بلانيول والذى يرى "أن الخطأ إخلال بالتزام سابق"(٥) ولعل هذا التعريف صحيح تماماً بالنسبة للالتزام ببلوغ غاية ، ولكنه يحتاج إلى إيضاح فى حالة الالتزام ببذل مجهود إذ يثور التساؤل عن ماهية الإخلال به.

أما التعريف الذى يجذب نظر غالبية الفقهاء فيذهب إلى أن الخطأ هو انحراف عن السلوك الواجب مع إدراك هذا الانحراف(٦) ، هذا السلوك الواجب سلوك تصوري ، هو سلوك الرجل العادي وهذا الرجل واحد من الجمهور ، من أواسط الناس ، فهو ليس أشدهم حرصاً، ولا أكثرهم

إهمالاً.

وللخطأ وفق هذا التعريف ركنين لا يقوم بدون اجتماعهما: فهو انحراف وهو إدراك لهذا الانحراف فالانحراف يعرف بأنه الركن المادى للخطأ ، وكثيراً ما يطلق عليه "التعدي" ، أما الإدراك وهو الركن المعنوي للخطأ فهو يشير إلى أن الخطأ لا يعتبر قد صدر من شخص إلا إذا اسند إليه إسناداً قانونياً أى إلا إذا أتى الشخص الفعل المادي وهو مدرك لما يأتيه ، ذلك أن الخطأ يستوجب المؤاخذة والمؤاخذة تستوجب الإدراك.

للخطأ أوصاف شتى ، فيقال خطأ عمدي وخطأ بإهمال ، وخطأ جسيم وخطأ يسير ،وخطأ تافه ، خطأ واجب الإثبات وخطأ مفترض.

٢. الضرر : وهو الركن الثانى للمسؤولية بحيث إذا انتفى لما قامت ، إذ حينئذ لن يكون لقيامها هدف تحققه ، إذ أن هدفها هو إزالة الضرر، كما وإن الدعوى نفسها تكون غير مقبولة إذ لا دعوى بغير مصلحة[٧] .

والضرر بالمعنى العام هو الأذى الذى يصيب الشخص من جراء المساس بحق من حقوقه أو بمصلحة مشروعة له حتى ولو لم يكون القانون يكفل تحقيقها، والمقصود بهذا الأذى أن يصبح الحق أو المصلحة أسوأ مما كان عليه قبل وقوع الخطأ.

والضرر على نوعين : مادى ويتمثل فى الخسائر المالية التى تتأتى نتيجة المساس بحق سواء كان الحق حقاً مالياً أو غير مالي ، ومعنوي (أدبي) وهو ما يصيب الإنسان فى مصلحة غير مالية (الشعور ، العاطفة ، الكرامة ، الشرف ، الارتياح النفسي، الظهور فى شكل غير لائق)[٨].

والضرر ثلاثة : ضرر وقع ، وضرر مؤكد الوقوع ، وضرر محتمل الوقوع ، وليست هناك مشكلة بالنسبة للنوع الأول من الضرر ، ولكن المشكلة فى الضرر الثاني والثالث والذى لم يقع أصلاً.

٣. علاقة السببية بين الخطأ والضرر : وهذه العلاقة تمثل الركن الثالث للمسؤولية ، لا تقوم بدونها تماماً ، كما لا تقوم حيث انتفى الخطأ أو الضرر ، فالمسؤولية تهدف إلى التعويض عن الضرر الذى أحدثه المسؤول بخطأه[٩] ، ومن ثم فما لم يكن خطأ المسؤول هو الذى أحدث الضرر فلن يكون لهذا الأخير شأن به ، ومن هنا لزم أن يثبت مايسمى بعلاقة السببية بين خطأ المدعى عليه والضرر الذى يراد جبره ، فلو أن المدعى عليه أخطأ ولكن خطأه لم يتسبب فى

الضرر ، أو لو أن الضرر لم ينشأ عن خطأه فلا مسؤولية ، إذ لا يعقل أن يطلب من شخص دفع تعويض عن أضرار سببها الآخرون.

ويرى فقهاء القانون أنه إذا كانت فكرة السببية فكرة منطقية وبديهية ، فإن تحديدها أو القول بتوافرها أمر بالغ التعقيد ، والذى يدعو إلى هذا التعقيد أن الضرر ينشأ عادة عن أكثر من سبب ، وهنا ينبغي أن نحدد أى الأسباب أدى إليه ، ومن ناحية ثانية فقد تتعاقب الأضرار وهنا ينبغى أن نحدد ما الأضرار التى نتجت عن الخطأ ، وما الأضرار التى لم تنتج عنه وذلك حتى يتوقف التعويض عند حد معين ، فكلاً من تعدد الأسباب وتعاقب الأضرار يؤدي إلى تعقيد فكرة السببية ، بل أن هذه الفكرة لا تتضح إلا من خلالهما.

المبحث الثاني

نشوء المسؤولية المدنية للمعلم

تنشئ المسؤولية المدنية للمعلم من كونه شخص يتولى تعليم التلاميذ وهم غالباً من الأطفال أو الصبيان ، فيكونون دائماً بحاجة إلى الملاحظة والإشراف والتوجيه ولهذا فإن من الطبيعي أن يلتزم برقابتهم خلال فترة أدائه لمهمته التعليمية وإذا ما أحدث هؤلاء التلاميذ ، أو حدث لهم ، ضرر منهم أو من الغير أو من المعلم نفسه ، فتثور حينئذ مسؤولية المعلم باعتباره متولياً الرقابة عليهم.

فالمعلم . من الناحية القانونية . هو كل شخص يكلف بتعليم أطفال أو صبيان قصر ، ويلتزم في نفس الوقت بالرقابة عليهم[١٠] ، يستوي بعد ذلك ، أن يتناول التعليم المواد العادية التى تعطى في المدارس العادية ، أو مواد العلوم والفنون ، أو المواد التي تختص بها المدارس المهنية والتقنية والرياضية، فمن اللازم لثبوت صفة المعلم وخضوعه بالتالي للأحكام الخاصة بمسؤولية المعلم، توافر معيارين أو عنصريين جوهريين ومتكاملين : عنصر معنوي وهو التعليم أو التربية ، وعنصر موضوعي وهو الرقابة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الالتزام بالرقابة أو التعليم إنما هو التزام ببذل عناية ، أي التزام بوسيلة ، وليس التزاماً بتحقيق نتيجة أي بغاية ، يستوي في ذلك أن يكون التزاماً قانونيا، أو أن يكون التزاماً عقدياً ، وبعبارة أخرى ، فالالتزام يتمثل في أن يتخذ المعلم الوسائل اللازمة وتدابير

الحيطة في الحدود المفترضة المألوفة لتجنب وقوع حادث للتلميذ ، أو من التلميذ للغير ، مع بذله عناية الشخص العادي ، فالمعيار هنا هو معيار الشخص العادي، على عكس ما إذا كان التزاماً محدداً بنتيجة ، ويكون للقاضي سلطة التقدير الكاملة بالنسبة للوفاء به من عدمه ، ولهذا كان من الطبيعي أن يقع على المضرور أو ممثليه عبء إثبات الخطأ الذي ارتكبه المعلم في الرقابة.

الفصل الاول

حالات مسؤولية المعلم وإثباتها

سنقوم في هذا الفصل بتحديد الأضرار التى تنعقد مسؤولية المعلم بسببها بمواجهة المضرور وكالآتي :

المبحث الاول

الأضرار التى يحدثها التلاميذ للغير وتلك التي تصيبهم

: الأضرار التى يحدثها التلاميذ للغير- ١

وقد نظمت مسؤولية المعلم عن هذه الأضرار على أساس وجود قرينة بسيطة على الخطأ فى الرقابة ، وذلك على نحو ما يسأل الوالدين مدنياً عما يحدثه أولادهم من أضرار للغير (بمعنى أنه خطأ مفترض) ، وهذه الأضرار تتضمن حالات ثلاثة : .

أ . ضرر يقع للغير بخطأ التلميذ

ب . ضرر يقع للغير بفعل التلميذ

ج . ضرر يقع للغير بشئ بين يدي التلميذ

الأضرار التى تصيب التلاميذ - ٢

وقد نظمت مسؤولية المعلم عما يقع للتلاميذ الخاضعين لرقابته من أضرار ، على أساس القواعد العامة للمسؤولية المدنية من حيث وجوب إثبات خطأ المعلم (بمعنى أنها حالات واجبة الإثبات) ، ومن الحالات التى يسأل فيها المعلم عما يقع للتلميذ من أضرار ما يأتي:

أ . أضرار تقع للتلميذ بواسطة الغير .

ب . أضرار يحدثها التلميذ لنفسه.

ج . أضرار تقع للتلميذ بواسطة المعلم.
وسنتناول بالتفصيل على شكل مطالب حالات الأضرار .

المطلب الاول

الأضرار التي يحدثها التلاميذ للغير

وتتضمن هذا الأضرار ما يأتي :

أ . الأضرار التي تقع للغير بخطأ التلميذ : أن أولى حالات مسؤولية المعلم عما يحدثه التلاميذ من أضرار للغير هي تلك التي ترجع إلى خطأ هؤلاء التلاميذ ، والشرط الرئيسي لمسؤولية المعلم في هذه الحالة هو أن يكون التلميذ مميزاً ، حتى يمكن نسبة الخطأ إليه ، يستوي بعد ذلك ، كما يرى البعض أن يكون قاصراً أو رشيداً ، وإن كان البعض الآخر يرى أنه متى كان التلميذ رشيداً ، فلا يمكن أن تنعقد مسؤولية المعلم عن خطأ في رقابته ، على اعتبار أن هذا التلميذ الذي بلغ سن الرشد لن يكون فى حاجة إلى رقابة ، فالأصل أن الرقابة تقوم على القاصر إلى أن يبلغ سن الرشد حتى تنفك عنه الرقابة ، إلا إذا وجد ما يدعو لبسطها عليه وهو بالغ بسبب حالته الجسمية أو العقلية.

وانعقاد مسؤولية المعلم في مواجهة المضرور تقتضي توافر ثلاثة شروط هي

الشرط الأول : أن ينسب إلى التلميذ خطأ سبب ضرراً

اتجه القانون إلى وجوب نسبة خطأ إلى التلميذ ، متى كان التلميذ مميزاً ، وأن يكون هذا الخطأ هو الذي سبب الضرر للغير إذ كيف نلوم المعلم على أنه لم يستطع أن يمنع التلميذ الخاضع لرقابته من القيام بفعل ما ، متى كان هذا الفعل من الأفعال المشروعة ، وبالتالي فلا خطأ فى جانب المعلم ، مادام لا يوجد خطأ في جانب التلميذ ، أن خطأ التلميذ شرط ضروري لإعتبار المعلم مقصراً في رقابته ، وعبء إثبات خطأ التلميذ يقع على المضرور . فمسؤولية المعلم هنا مسؤولية غير مباشرة لأن المعلمين حتى عندما يسألون ، إنما يسألون عن ضرر لم يترتب على خطأهم مباشرة ، وإنما يرتبط بخطأ التلميذ الخاضع لرقابتهم [١١].

الشرط الثاني : أن يكون المعلم مكلفاً برقابة التلميذ

إن من الضروري قانوناً ، حتى تنعقد مسؤولية المعلم عما أحدثه التلميذ من ضرر للغير بفعله غير المشروع ، أن يكون هذا المعلم مكلفاً برقابة التلميذ ، يستوي في ذلك أن يكون مصدر الالتزام بالرقابة القانون أو الاتفاق ، ومما تجدر ملاحظته أنه ليس من المفروض أن يراقب المعلم كل تلميذ منفرداً، بل الغالب أن يراقب مجموعة من التلاميذ في نفس الوقت ، ويكون عليه أن يقوم بالرقابة الفعالة بالقدر المألوف الذي يقتضيه وضع التلاميذ في المدرسة ، كما أن عدم تنفيذ المعلم لهذا الالتزام ، أو تنفيذه تنفيذاً معيباً . وهو مايسمى القصور أو الخطأ في الرقابة . يتحقق متى ثبت أنه لو تمت مراقبة التلميذ مراقبة جيدة ، فلم يكون يستطيع التلميذ ارتكاب الخطأ الذي سبب الضرر للغير.

الشرط الثالث : أن يرتكب التلميذ الخطأ وقت خضوعه لرقابة المعلم

إذا كان الشرط الأول لانعقاد المسؤولية بالنسبة للمعلم هو وجوب ارتكاب التلميذ عمل غير مشروع أي خطأ ، وأن يكون هذا التلميذ خاضعاً لرقابة المعلم وفقاً للشرط الثاني ، فإن من الضروري أن يكون ارتكاب التلميذ لذلك الخطأ قد تم وقت خضوعه لهذه الرقابة، فهذا هو ما يبرر انعقاد مسؤولية المعلم ، فرغم خضوع التلميذ لرقابة المعلم ، إلا أنه قد ارتكب خطأ سبب ضرراً للغير ، مما يعنى وجود قصور فى الرقابة من جانب المعلم . ومما تجدر الإشارة إليه أن الالتزام بالرقابة لا يقتصر على الوقت المخصص للدروس التقليدية ، وإنما يمتد إلى أوقات الاستراحة بين الدروس، وكذلك أوقات الرحلات والنزهات والجولات المدرسية ، كما أن الالتزام بالرقابة على المعلم خلال فترة التعليم يقوم حتى إذا لم يمارس تلك الرقابة من الناحية العملية ، كأن يغيب عنهم فجأة دون سبب مشروع ، أو يتركهم ويخرج من الصف دون ترتيب مراقبة أخرى فعالة ، أو دون تبليغ إدارة المدرسة مسبقاً حتى توفر من يتولى رقابة التلاميذ في غيبة معلمهم.

ب . الأضرار التي تقع للغير بفعل التلميذ : سبق أن ذكرنا عند الحديث عن أركان المسؤولية أن للخطأ ركنان لا قيام له بدون أحدهما ركن مادي وهو التعدي ، وركن معنوي وهو الإدراك والتميز ، وإذا تخلف هذا الركن الأخير، لم نكن بصدد خطأ ، أو عمل غير مشروع بالمعنى القانوني ، وإن كان من الممكن أن نوجد أمام فعل ضار [١٢]، وإذا كنا قد أوضحنا أن انعقاد

مسؤولية المعلم توجد متى وقع ضرر للغير بخطأ من التلميذ الخاضع لرقابته أي بعمله غير المشروع ، فهل يمكن أن تنعقد مسؤولية المعلم عن ضرر أحدثه تلميذ غير مميز للغير ؟ أي بفعل التلميذ الضار وليس بخطأه.

أن التلميذ كأي شخص آخر يكون غير مميز إما لأنه لم يبلغ السابعة من عمره ، وإما لأنه رغم بلوغه قد أصيب بالجنون والعته[١٣] ، فإن من الأمور التي يسلم بها القانون العراقي أن الفعل الضار يمكن أن يصدر من تلميذ غير مميز ، ولا يمكن لعدم إدراكه، إن ينسب إليه خطأ ، ويعطي القانون العراقي الحق بإقامة المسؤولية المدنية في مواجهة المعلم عما يسببه هذا التلميذ من أضرار للغير، ويتعين على المعلم من هذا أن يكون التزامه أكثر صرامة ، فالتزام المعلم بالرقابة يكون أكثر شدة عندما يتعلق الأمر بطفل عديم التميز ، نظرا لما يتميز به هذا الأخير من خفة وطيش وعدم القدرة على ضبط السلوك ، فإذا كان التلميذ غير مميز ، فلا يكون أمام المضرور سوى مسؤول واحد ،هو المعلم متولي الرقابة ، ولا يرجع على التلميذ الخاضع للرقابة ، إلا إذا انتفت مسؤولية المعلم متولي الرقابة ، لانتفاء الخطأ أو لإنعدام رابطة السببية.

جـ . الأضرار التي تقع للغير بشئ بين يدي التلميذ : وقد يحدث في بعض الأحوال أن يكون الضرر الذي أصاب الغير قد حدث بفعل إيجابي لشئ وليس بفعل شخص، فإذا كان هذا الشئ مما تتطلب حراسته عناية خاصة أو آلة ميكانيكية، ثارت حينئذ مشكلة الخطأ فى الحراسة ، ورغم أن الشئ قد يكون بين يدي التلميذ ، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون حارساً له ، فقد يكون كذلك وقد يكون المعلم هو الحارس، كما قد يكون أحد والدي التلميذ.

بالنسبة للحالة الأولى التي يكون فيها التلميذ حارساً للشيء :

فإن الأشياء التي تحتاج إلى عناية خاصة في حراستها[١٤] ، ويمكن أن تكون فى حراسة التلميذ كثيرة ومتنوعة، أسلاك كهربائية ، زجاجات مواد كيماوية ، أدوات طبية ، أدوات نجارة ، أدوات زراعية بمزرعة أو حديقة المدرسة ...الخ . وإذا كان التلميذ لا يمكن اعتباره حارساً إلا إذا كان مميزاً ، لأن حارس الشئ لا يجوز أن يكون عديم التمييز ، فهل تنعقد مسؤولية المعلم عما يقع للغير من ضرر كان فى حراسة التلميذ ؟ ، يرى البعض أنه إذا كان الوالدان يسألان عما يحدثه ولدهما من ضرر للغير بشئ كان في حراسته وذلك باعتبارهما يتوليان الرقابة عليه ، فإنه لا

يجوز الاعتراض على هذا الحل بالنسبة للمعلم ، إذ لا يوجد سبب يحول دون انعقاد مسؤولية المعلم في هذه الحالة وذلك متى تم إثبات أنه لم يراقب الطفل حين استعماله للشيء ، أي عندما يثبت خطؤه في الرقابة ، فلا يوجد ، إذن ، أى تناقض بين انعقاد مسؤولية التلميذ كحارس ، ومسؤولية المعلم كمتولي للرقابة عليه ، وعندما ينسب إلى التلميذ خطأ في الحراسة ، وإلى المعلم خطأ في الرقابة ، فإنه يمكن عند ذلك توزيع المسؤولية بينهما بنسبة خطأ كل واحد منهما.

وبالنسبة للحالة الثانية التي يكون فيها المعلم حارساً للشيء:

إذا كان المعلم يتولى تعليم التلاميذ على بعض الأدوات التي تحتاج في حراستها إلى عناية خاصة ، كالأدوات الهندسية أو الطبية ، أو الكيميائية ، فالمعلم هو الحارس لتلك الأشياء، إذا أنها تحت سيطرته الفعلية ، بيد أن التلميذ قد يتمكن من استخدام هذه الأشياء في الأضرار بالغير ، وحينئذ يمكن مساءلة المعلم على الخطأ في الرقابة أو الخطأ في الحراسة.

والواقع أن المضرور سوف تكون له مصلحة راجحة ، إذا اختار الرجوع على المعلم باعتباره حارساً للشيء حتى يستفيد من القرينة القاطعة على الخطأ في الحراسة ، وهي أكثر فائدة له من مجرد القرينة البسيطة على الخطأ فى الرقابة ، خاصة وأن القانون العراقي لم يأخذ بنظام حلول شخص آخر في المسؤولية محل المعلم.

وبالنسبة للحالة الثالثة ، والتي يكون فيها الشيء فى حراسة أحد والدي التلميذ

إذا كانت الأضرار التي سببها التلميذ للغير بشيء سلمه أحد الوالدين له ، وكان هذا الشيء مما يحتاج إلى عناية خاصة كأسلحة نارية أو أسلاك كهربائية أو مواد كيميائية أو زجاجية أو مفرقعات ... الخ، فإن الخطأ في الحراسة ينسب حينئذ إلى الوالد، إذ لم يكن من الممكن أن تنتقل الحراسة إلى التلميذ لعدم تمييزه ولأن التلميذ إذا كان مميزاً ، واختلس الشيء دون علم والديه ، فإن الحراسة تنتقل إليه ، كما تنتقل حراسة الشيء للسارق ، فالسنهوري يرى أن سارق الشيء يعتبر حارساً له.

كما يمكن أن ينسب إلى المعلم خطأ الرقابة ، إذا اكتشف هذا الشيء الخطر بين يدي التلميذ ، ولم ينزعه منه ، إذ أن ذلك يمثل دون شك أهمالاً من جانب المعلم ، ووفقاً للقواعد العامة في المسؤولية المدنية ، فإن دين التعويض يوزع على كل من المعلم والوالد ، ويستطيع المتضرر أن

يطالب أحدهما بتعويض كامل الضرر ، ويكون لمن دفع منهم أن يرجع على الآخر طبقاً للقواعد العامة.

المطلب الثاني

الأضرار التي تصيب التلاميذ

من الحالات التي يسأل فيها المعلم عما يقع للتلميذ من أضرار ما يأتي :

أ . الأضرار التي تقع للتلاميذ بواسطة الغير : .

يقصد بالغير هنا كل شخص آخر غير المعلم المسؤول وغير التلميذ المضرور ، فقد يكون تلميذاً آخر، كما قد يكون شخصاً أجنبياً ، مع ملاحظة أنه إذا كان محدث الضرر ، تلميذا آخر خاضع لرقابة نفس المعلم ، فإن مسؤولية المعلم القائمة على قرينة الخطأ في الرقابة ، ستكون فقط بالنسبة للتلميذ محدث الضرر ، وليست بالنسبة للتلميذ المضرور ، أما إذا كان الغير ليس بتلميذ ممن هم تحت رقابة هذا المعلم ، فإنه وفقاً للقانون العراقي ستكون مسؤولية المعلم طبقاً للقواعد العامة ، أي بإثبات الخطأ فى جانبه ، الذي يتمثل في تقصيره في الرقابة ، الأمر الذي سمح للغير بأن يضر بالتلميذ، مع قيام رابطة السببية بين هذا الخطأ وبين الضرر ، بحيث يبرهن المضرور على أنه بدون هذا الخطأ ، كان يمكن تجنب ذلك الضرر . ولذلك فإن المعلم المقصر في التزامه بالرقابة يسأل عن ذلك وفق القواعد العامة للمسؤولية المدنية.

والواقع أنه توجد ثلاث حالات يمكن أن تقع تحت هذا النوع من الضرر:

الحالة الأولى : إذا حدث الضرر للتلميذ بواسطة أجنبي : في هذه الحالة يكون المعلم المقصر فى التزامه بالرقابة مسؤولاً بالتضامم In solidum مع هذا الأجنبي ، وتكون بذلك أمام إحدى حالات تعدد الفاعلين (١٥) ، ويتم التعويض عن الضرر بالتوزيع على المعلم والغير.

الحالة الثانية : إذا حدث الضرر للتلميذ بواسطة شخص تابع للمؤسسة التعليمية ، دون أن يكون

معلما ملتزما برقابة التلميذ كأمين مخزن ، أو سكرتير إداري ، أو فراش ...إلخ ، فى هذه الحالة يمكن الى جانب إنعقاد مسؤولية المعلم للتقصير فى الرقابة ، أن تنعقد مسؤولية ذلك الفاعل المباشر للضرر ، فتنعقد بالتالي مسؤولية المؤسسة التعليمية باعتبارها متبوعة لمحدث الضرر ومسؤولية المتبوع تقوم فى القانون العراقي على الخطأ المفترض، بل أن من الممكن أن تكون هذه المؤسسة التعليمية مسؤولة مسؤولية مزدوجة عن فعل الغير ، أولا كمتبوعة للفعل المباشر للضرر ، وثانيا كمتبوع للمعلم.

الحالة الثالثة : إذا حدث الضرر للتلميذ بواسطة شخصاً تابعاً للمعلم نفسه ، كمساعد له أو مشرف أو موجه فإنه طبقاً للقواعد العامة فى مسؤولية المتبوع عن عمل التابع ، يجب إثبات خطأ التابع وليس المعلم ، ولكن لو أن المضرور أثبت خطأ شخصي للمتبوع أى المعلم فإنه يستطيع لو أراد ذلك أن يقاضيه مباشرة.

وفيما يتعلق برجوع المعلم المتبوع على التابع ، فإن ذلك سيتوقف على ما إذا كان المتبوع قد ارتكب خطأ أم لا ، حيث أنه إذا لم يكن قد ارتكب أى خطأ ، فإنه يستطيع الرجوع على التابع بكل مادفعه للمضرور من تعويض.

ب . الأضرار التى يحدثها التلميذ لنفسه : .

وهى تلك الأضرار التى تحدث عندما يصيب التلميذ نفسه بضرر أثناء وجوده بالمدرسة، وخلال خضوعه لرقابة المعلم ، سواء فى وقت الدروس التعليمية أو أثناء فترة الإستراحة بين الدروس ، أو أثناء رحلة نظمتها المدرسة ، ورغم أن التلميذ هو الذى أصاب نفسه كمباشر للفعل الضار ، إلا أن المعلم يسأل عن ذلك طالما أن الحادثة قد وقعت والتلميذ تحت رقابته ، حيث قد يكون القصور أو الإهمال فى الرقابة من جانب المعلم السبب المباشر والدافع لوقوع الحادثة [١٦] .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه متى أصيب التلميذ بضرر بخطأ منه ، فإنه عبء المسؤولية سيتوزع بينه وبين المعلم المسؤول ، أو بين هذا الأخير وبين والدي التلميذ ، وإذا ما طالب أحد هذين الوالدين المعلم بتعويض ما أصاب ولده من ضرر ، فلن يلتزم المعلم بدفع كامل التعويض ، بل يتحمل جزء فقط يعادل الخطأ الذى نسب إليه (١٧).

جـ . الأضرار التى تقع للتلميذ بواسطة المعلم : .

وفى هذه الحالة يكون المعلم هو الفاعل المباشر للضرر الذى أصاب التلميذ الخاضع لرقابته ، فلم يتدخل أى عامل آخر بين خطأ المعلم والضرر الذى أصاب التلميذ ، بعبارة أخرى لم ينسب إلى المعلم مجرد قصور فى الرقابة ، بل هو نفسه الذى جرح التلميذ أثناء ضربه له ، أو أصابه بضرر معنوى بأفعاله أو عباراته المهينة ، فمسؤولية المعلم تتعقد هنا مباشرة ، وليس بطريقة غير مباشرة عن فعل الغير ، يستوي فى ذلك أن يكون ما أحدثه المعلم من ضرر للتلميذ قد وقع منه شخصياً ، فعلاً أو قولاً ، أو بشىء كان فى حراسة هذا المعلم . وهنا تطبق على المعلم القواعد العامة فى المسؤولية المدنية سواء عن الفعل الشخصي أو عن حراسة الأشياء ، ولكن يكون للمضرور الإختيار بين الرجوع علي المعلم بإثبات الخطأ فى جانبه ، أو بالرجوع عليه كحارس.

الفصل الثاني

أشكال خطأ المعلم وعبء إثباتها

أن أشكال خطأ المعلم يتضمن شكلين أساسيين سنتناولهما في مبحثين:

ألمبحث الاول –الخطأ بفعل مباشر من المعلم ، والمبحث الثاني –الخطأ في الرقابة.

ألمبحث الاول

الخطأ بفعل مباشر من المعلم

ويتمثل في الإهمال أو الرعونة أو تعمد إيذاء التلميذ، مثل ضرب المعلم للتلميذ بشكل يؤدى إلى إصابته بجرح ، أو إيذاء المعلم للتلميذ بالقول المهين ، وهذا النوع من الخطأ لا يتميز به المعلم عن غير ممن يسألون عن أفعالهم الشخصية، وهنا تنعقد مسؤولية المعلم طبقاً للقواعد العامة في المسؤولية عن الفعل الشخصي ، وإن كان البعض يطالب القضاء بضرورة التشدد مع المعلم فى هذه الحالة ، لأنه إنما أضر مباشرة بمن يلتزم بمراقبته من أجل المحافظة عليه.

أما فيما يتعلق بمحل وعبء إثبات هذا الخطأ ، فإن هذا النوع من الخطأ من نوع الأخطاء واجبة الإثبات وعبء الإثبات يقع هنا على المضرور ، أو أحد والديه، ويجب أن يتم بوسائل الإثبات المقبولة ، طبقاً للقواعد العامة فى الإثبات.

المبحث الثاني

الخطأ في الرقابة

وهو يمثل الحالة المعتادة والمألوفة لخطأ المعلم، وصور خطأ المعلم فى الرقابة كثيرة ومتنوعة بتنوع الوقائع ، ويصعب تقديم حصر كامل لها ، ولذلك سيتم الأكتفاء بعرض بعض الأمثلة، خاصة الهامة منها ،على النحو التالي : .

١. إنعدام أو عدم كفاية الرقابة (١٨) : وتتمثل صورة هذا الخطأ فى انعدام رقابة المعلم على التلميذ بالرغم من التزامه بها ، كما يمكن أن تكون رقابة المعلم غير منعدمه تماماً ، إلا أنها لم تكن كافية ، من صور ذلك أنه أثناء أحد التمرينات العملية بورشة المدرسة أندفعت آلة من الآلات ، فأصابت عين تلميذ ، على أثر طرق تلميذ آخر عليها ، وقد نسب إلى المدرسة أنها لم توفر العدد الكافي من المشرفين بالورشة ، حيث لم يكن يوجد سوى مشرف واحد ، فى حين توجب اللوائح تواجد أكثر من مراقب لهذا العدد من التلاميذ.

ومن ذلك . أيضاً . أن يترك المعلم التلاميذ ويذهب إلى دورة المياه ، ويكلف تلميذاً آخر برقابة زملائه، فيتشاجر تلميذان ، فيصيب أحدهما الآخر فى عينه بأحد الإدوات الهندسية ، فهذه الإصابة قد وقعت للتلميذ فى وقت تخلفت فيه أية رقابة من جانب المعلم عن تلاميذه.

٢-تسهيل وقوع الضرر : وهي تشمل الصور أو الحالات التي يؤدى سلوك المعلم فيها إلى سهولة وقوع الضرر ، سواء من التلميذ للغير أم من الغير للتلميذ ، كأن يضع المعلم بين يدي التلاميذ لعب أو أدوات أو أشياء خطرة . هذا المعلم يكون مخطئاً مما يفضى إلى انعقاد مسؤوليته في حالة إصابة تلميذ لنفسه عند إمساكه لتلك الآلة الخطرة ، وخطأ المعلم يتمثل في القصور في الرقابة نظراً لأن ذلك يسهم فى تسهيل وقوع الضرر.

٣-الإهمال في الرقابة : وفى هذه الصورة يكون المعلم موجوداً بين تلاميذه، إلا أنه يقصر في تنفيذ إلتزامه بمراقبتهم ، مما قد يفضي إلى وقوع الضرر لأحدهم ، أو إحداث أحدهم ضرراً للغير ، فبالرغم توافر رقابة المعلم في هذه الحالة إلا أنها رقابة قاصرة أو معيبة ، ومن حالات الإهمال التي يمكن نسبتها إلى المعلم أن يترك على منضدة أجزاء من أدوات خطرة ، مع علمه أن تلاميذه سوف يمرون أمام هذه المنضدة عندما سيذهبون إليه.

٤. عدم اتخاذ الإحتياطات الأمنية : يتوافر أيضاً الخطأ في الرقابة من جانب المعلم ، إذا كانت

الظروف المدرسية تقتضي منه أن يتخذ بعض الإجراءات الوقائية ، التي من شأنها أن تقلل فرص وقوع أضرار من التلاميذ ، ولم يتخذ مثل هذه الإجراءات ، وترتيباً على ذلك ، إذا لم يتخذ المعلم احتياطات خاصة في مواجهة التلاميذ المشاغبين المتمردين ، كان مقصراً في الرقابة، وانعقدت مسؤوليته عما يقع بسبب هؤلاء التلاميذ من أضرار ، إذ كان يجب عليه أن يعمل على تقويم سلوك هؤلاء التلاميذ ، ويجنب بقية زملائهم سلوكهم العدواني.

وفيما يتعلق بمحل وعبء إثبات هذه الصور من الأخطاء ، فإن محل الإثبات هو الخطأ فى الرقابة ، وهو خطأ مفترض (ثابت) قائم على قرينة وجود الخطأ ، بمعنى افتراض أن ارتكاب التلميذ القاصر الخاضع لرقابة المعلم للفعل الضار سببه إهمال وتقصير من جانب المكلف برقابته ، ولهذا لا يكلف المضرور إثبات هذا الخطأ ، وقرينة الخطأ القائمة في جانب المعلم ، هي قرينة بسيطة ، يمكن هدمها بإثبات عكسها ، أي بإثبات إنتفاء الخطأ في جانب هذا المعلم متولي الرقابة.

والواقع أن مايفترض في هذه الحالة ليس الخطأ في الرقابة فقط ، وإنما أيضاً رابطة السببية بين ذلك الخطأ المفترض وبين الضرر ، بحيث يعفي المضرور من إثباتها ، وبناءً على ذلك فإن المضرور وفقاً لفكرة الخطأ المفترض عليه أن يقيم الدليل على أن مرتكب الضرر إنما هو تلميذ خاضع لرقابة المعلم ، الملتزم برقابته قانوناً أو اتفاقاً.

ومما تجدر الإشارة إليه اي الخطأ المفترض في جانب المعلم ، ليس فيه غبن للمعلم . كما يرى رجال القانون . لأن قرينة الخطأ هنا إنما قرينة بسيطة يجوز له إن استطاع أن يدحضها ، إما ينفى الخطأ فى الرقابة ، أو ينفى علاقة السببية بين الخطأ في الرقابة وما وقع من ضرر للغير ولا شك أن المعلم بماله من إتصال مباشر بالتلميذ، وإدراك تام بالظروف التي وقع فيها الضرر ، قادر على ذلك متى كانت متوافرة لديه بالفعل إحدى هاتين الوسيلتين، أما إلقاء عبء الإثبات بالكامل على المضرور ، فإن فيه ظلم بين له ، حيث يكون المضرور تلميذاً صغير السن أو قليل الخبرة ، وبالتالي غير قادر على شرح وإيضاح الظروف والملابسات التي وقع فيها الحادث ، وهى الفعل غير المشروع أو الفعل الضار الذي وقع من التلميذ الخاضع للرقابة ، فضلاً عن أن والد التلميذ المضرور غالباً ما يكون بعيد تماماً عن هذه الظروف والملابسات ، الأمر الذي يجعل من الصعوبة البالغة عليه تقديم البرهان أو الدليل على خطأ المعلم في رقابة التلميذ

الفاعل المباشر، ولذلك يرى رجال القانون أن أفضل حل يحقق التوازن بين هاتين المصلحتين (المعلم– التلميذ المضرور أو والده) هو عكس عبء الإثبات ، أي إقامة قرينة بسيطة على خطأ المعلم في الرقابة لمصلحة المضرور ، هذه قرينة بسيطة بحيث يجوز للمعلم أن استطاع أن ينفيها.

الفصل الثالث

طرق دفع مسؤولية المعلم: يقصد بطرق دفع مسؤولية المعلم ، تلك الأساليب والإجراءات التي يستطيع المعلم من خلالها أن يتخلص من هذه المسؤولية [١٩] ، وينفى عن نفسه الخطأ سواء كان خطأ مفترضاً أم خطأ واجب الإثبات.

والواقع أن دفع المعلم المسؤولية عن نفسه ليس بالأمر اليسير ، نظر لتنوع أساس هذه المسؤولية تبعاً لحالاتها المختلفة، في هذا الإطار يمكن أن نميز في مبحثين طرق دفع المسؤولية بين النوعين الرئيسين في مسؤولية المعلم أي بين تلك القائمة على خطأ مفترض ، وتلك القائمة على خطأ واجب الإثبات.

ألمبحث الاول

طرق دفع مسؤولية المعلم القائمة على الخطأ المفترض

أشرنا فيما سبق أن القانون العراقي لم يكتف بافتراض خطأ القائم بالرقابة (المعلم) ، بل إنه يفترض كذلك رابطة السببية بين ذلك الخطأ المفترض وبين الضرر ، ولذلك فإنه لكي يدفع المعلم المسؤولية المفترضة عن نفسه عليه أن يبرهن بكافة طرق الإثبات على أحد أمرين :

١. نفي المعلم خطأه المفترض (عكس قرينة الخطأ)

٢– طرق إنتفاء الرابطة السببية بين خطأ المعلم المفترض والمضرور (عكس قرينة السببية)

وسوف نتحدث فيما يلي عن الوسائل والإجراءات التى يمكن للمعلم أن يتبعها، لنفي كلا الأمرين [٢٠]

المطلب الاول

نفي المعلم خطأه المفترض من الثابت قانونياً أنه يجوز للمعلم الذي يخضع لقواعد المسؤولية

القائمة على خطأ مفترض أن ينفي عن نفسه هذا الخطأ ، بأن يثبت أنه قام بتنفيذ إلتزامه بالرقابة ، ولم يرتكب أي إهمال أو تقصير ، وأتخذ جميع الإحتياطات اللازمة لمنع التلميذ من إرتكاب الفعل الضار ، وبعبارة أخرى يقيم الدليل على أنه قد حرص على الرقابة التي مارسها بالشكل الفعال ، وبالقدر الذي يقتضيه الوضع الذي كان فيه ، ومع ذلك فلم يفلح في تجنب الفعل الضار ، بعد الذي بذل من جهد دون توان أو تجاهل ، أي أنه قام بالواجب، وهو مايعفيه من المسؤولية لعدم وقوع خطأ، وفي هذا الإطار نشير إلى عدة ملاحظات

الملاحظة الاولى : أن الإلتزام بالرقابة يعنى بذل عناية الرجل العادي فى كل حالة ، وفقاً للوسط الإجتماعي والعادات والآداب السائدة، وعلى الخصوص من الخاضع للرقابة وحالته الشخصية.

الملاحظة الثانية : أن المعلم هو الذي يتحمل عبء الإثبات ، لأن الخطأ مفترض في جانبه ، وعليه أن ينفيه بإثبات أنه قام بواجب الرقابة بما ينبغي من العناية، وأنه قد اتخذ الإحتياطات المعقولة ليمنع التلميذ من الإضرار بالغير ، أو إضرار الغير به، أو إضراره بنفسه.

الملاحظة الثالثة : أن دور المعلم في نفي الخطأ المفترض في جانبه يكون أيسر من الناحية الواقعية من نفيه ذلك الخطأ إذا كان قد سبق وقدم المضرور الدليل عليه، لأن القرينة تقوم على الإحتمال الغالب ، وليس على اليقين ، ولذلك كان من الواجب أن يأخذ القاضي ذلك في الإعتبار ، وأن يراعى أن المعلم ، إنما افترض أنه قد أخطأ في الرقابة ، من أجل إعفاء المضرور عبء الإثبات ، ومن هنا يجب أن يكون متسامحاً مع هذا المعلم في تقدير مايقدمه من أدلة ينفى بها خطأه المفترض.

الملاحظة الرابعة : إن التزام المعلم بالرقابة إنما هو إلتزام ببذل عناية ، وليس إلتزام بنتيجة ، مع ملاحظة أن تقدير هذه العناية سوف يكون أكثر شدة كلما كان التلاميذ الخاضعين للرقابة من صغار السن ، أو غير الأسوياء عقلياً أو جسمياً.

المطلب الثاني

طرق إنتفاء الرابطة السببية بين خطأ المعلم المفترض والمضرور

يمكن للمعلم نفي رابطة السببية بين خطأه المفترض في الرقابة ، وما أصاب الغير من ضرر بإحدى الطريقتين :

الطريقة الأولى : ان يقطع رابطة السببية بين خطأه في الرقابة وبين وقوع الضرر ،بان يثبت ان

الفعل الذي أدى إلى الضرر قد وقع فجأة مثلا، وهنا يكفي المعلم ان يثبت ان الضرر قد وقع دون ان يكون لوقوعه أية علاقة بالخط المفترض في جانبه،فيكون من شأن ذلك قطع الصلة مابين التقصير المفترض من جانب المعلم متولي الرقابة، وبين الضرر الذي أصاب المضرور، بان كان هذا الضرر سيقع حتى ولو اتخذ متولي الرقابة كل الإحتياطات المعقولة لمنعه، فلم يكن الخطأ المفترض في جانب المعلم هو السبب فى حدوث الضرر.

الطريقة الثانية : أن يقطع رابطة السببية بأن يثبت سبباً أجنبياً بالنسبة إلى التلميذ مرتكب الفعل الضار ، فيرد الحادث ذاته إلى سبب يكون أجنبياً بالنسبة إلى التلميذ كالقوة القاهرة أو الحادث الفجائي أو فعل الغير ، إذ أنه متى ثبت أن ما نسب إلى التلميذ إنما يرجع إلى سبب أجنبي بالنسبة إليه ، فإن مسؤولية التلميذ لاتتحقق ، وبالتالي لاتقوم مسؤولية المعلم المكلف برقابته.

ومما تجدر الإشارة أنه لايجوز للمعلم أن يحتج بأن الحادثة الضارة كانت نتيجة ظرف فجائي متى أثبت المضرور خطأ في جانب هذا المعلم متمثلاً فى القصور في الرقابة ، مما ينفى عن الحادث صفة الفجائية ، وفى ذلك يرى السنهوري أنه لايجوز التمسك (من جانب المعلم) بأن الحادثة التي أدت إلى الضرر كانت نتيجة لظرف مفاجئ ، إذا اثبت المضرور تقصير في جانب متولي الرقابة.

المبحث الثاني

طرق دفع مسؤولية المعلم القائمة على خطأ واجب الإثبات

تخضع طرق دفع مسؤولية المعلم القائمة على خطأ واجب الإثبات (وهي في القانون العراقي تشمل فقط كل ما يقع للتلميذ من أضرار) للقواعد العامة في دفع المسؤولية المدنية ، ولذلك فإنه إذا أراد المعلم دفع هذه المسؤولية ، فإنه سوف يسعى إلى هدم أركانها ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال قسمين من الوسائل سنتناولهما في مطلبين ، المطلب الأول : يتجه إلى إنتفاء خطأ المعلم بتبرير الفعل الضار ، والمطلب الثاني : يتجه إلى إنتفاء رابطة السببية وخطأ المعلم.

المطلب الأول

أسباب إنتفاء خطأ المعلم بتبرير الفعل الضار

لايسعى المعلم إلى نفي الفعل الضار، أو علاقة السببية بينه وبين الضرر ، خاصة بعد أن

أثبت المضرور ذلك وإنما يسعى إلى تبرير هذا الفعل الضار، مما يؤدي إلى رفع صفة الخطأ عنه وطبقا للقواعد العامة يمكن تبرير هذا الفعل الضار، من خلال ثلاثة أسباب هي : الدفاع الشرعي ، وحالة الضرورة ، وتنفيذ أمر صادر من رئيس، وفيما يلي بيان كل حالة بالتفصيل:

أ . الدفاع الشرعي [٢٢] : من الثابت أن معظم الأنظمة القانونية تسمح للفرد بأن يدافع عن نفسه في حالة العدوان المباشر على النفس أو المال ، فذلك مما يتفق مع طبيعة الأمور ، فأساس عدم المسؤولية في حالة الدفاع الشرعي هو إنتفاء الخطأ ، والشخص لا يكون مسؤولاً عن فعله الضار إذا لم يكون هذا الفعل خاطئاً، والواقع أنه من اللازم توافر بعض الشروط من أجل أعمال هذه الحالة من أهمها:

١- أن يكون الخطر موجود وحال على النفس أو المال ، وكلمة حال تعني خطر وقوع الأذى وليس الأذى نفسه ، بمعنى أن يكون التهديد بالأذى جدياً بحيث يكون طبقاً للسير العادي للأمور ، وبحسب الظروف المحيطة بالواقعة، من شأنه أن يؤدي إلى إصابة الإنسان فى شخصه أو ماله ، وأن يكون هذا التهديد قريباً بحيث لا يمكن الإلتجاء إلى السلطة العامة، أو إلى أية وسيلة أخرى لدفع الخطر ، ولايبقى سوى إرتكاب الفعل محل المساءلة ، وأن يكون هذا الخطر مهدداً نفس الشخص أو ماله ، أو حتى نفس الغير أو ماله.

٢- مصدر الخطر يجب أن يكون عملاً غير مشروع يحظره القانون ، أو أمر مدير المدرسة ، أو المعلم نفسه فيكون إساءة بغير وجه حق , (منع المعلم التلميذ من القيام بعمل أمره به مدير المدرسة مثلاً) بل هو فعل ضار مسموح به لفرض واحد ، وهو توقى وقوع الإعتداء واستمراره ، وهذا يقتضى ألا يكون يى الإمكان دفع الأذى بالالتحاء إلى طريقة أخرى غير إستعمال القوة مع التلميذ المعتدي مثل مجرد التهديد من قبل المعلم للتلميذ المعتدي، وإلا أبلغ عنه إدارة المدرسة، أو حرمانه من درجات السلوك.

ب . حالة الضرورة : تنص المادة(٢١٣ ، الفقرة الثانية) من القانون المدني العراقي على" أن من سبب ضرراً للغير وقاية لنفسه او لغيره من ضرر محدق به يزيد كثيرا عن الضرر الذي سببه ، لا يكون ملزماً إلا بالتعويض الذي تراه المحكمة مناسباً"، وما ذلك إلا مجرد تطبيق للقاعدة الشرعية التي تقرر ان الضرورات تبيح المحظورات . ويلزم لإعمال هذه الحالة توافر الشروط الآتية : .

١. أن يكون الفعل الضار قد تم اتقاء لخطر جسيم محدق يتهدده هو أو غيره فى النفس أو المال ، ويقصد بالخطر الجسيم الذي يحدث ضرراً كبيراً ، أما الخطر المحدق فهو الخطر الحال ، أي الذي بدأ وقوعه ولزم منع تفاقمه ، أو تهديد بخطر جدي.

٢. أن يكون الخطر المراد تفاديه ، ناشئاً عن سبب لايد لمحدث الضرر فيه ، فلا يجوز أن يكون المعلم هو سبب الخطر ، وإلا لكان هو المسؤول عن الضرر ، لأنه يكون هو الذي أوجد حالة الضرورة بفعله.

٣- أن ينصب الضرر اللاحق على المال ، فلا تتوافر حالة الضرورة إذا اضطر المعلم الى إحداث ضرراً بأحد التلاميذ لإنقاذ تلميذ آخر ، وإنما إذا أتلف مالاً لتلميذ لحماية تلميذ آخر من ضرر أكبر ، مع مراعاة أن يكون الضرر الناجم عن هذا الفعل أكبر من الضرر الذي كان يمكن أن يقع بالغير ، وإلا فلا مبرر للمساس بحقوق اللآخرين لتفادى ضرراً مساو أو أقل.

إذا توافرت هذه الشروط كان المعلم غير مخطىء وفقاً لمعيار الرجل العادي ، فما أتاه ليس سوى سلوك يمكن أن يأتيه الرجل العادي ، ولذلك يكون غير مسؤول على أساس المسؤولية المبنية على الخطأ.

ومما تجدر الإشارة إليه أن نفي مسؤولية المعلم ، لايعني حرمان المضرور من تعويض الضرر أو جزء منه ، ولكن القاضي يقرر تعويض جزئي (بمقتضى قواعد الاثراء بلا سبب على حساب الغير).

ج . تنفيذ أمر الرئيس : نصت المادة (٣١٥، الفقرة الثانية) من القانون المدني العراقي" لايكون الموظف مسؤولا عن عمله الذي اضر بالغير أذا قام به تنفيذا لأمر صدر اليه من رئيسه متى ماكانت طاعة هذا الامر واجبة عليه أو يعتقد انها واجبة، وعلى من أحدث الضرر أن يثبت أنه كان يعتقد مشروعية العمل الذي آتاه، بأن يقيم الدليل على أنه راعى في ذلك جانب الحيطة وأن اعتقاده كان مبنيا على أسباب معقولة" وما سبق نجد أن أن الموظف العام لايكون مسؤولاً عن عمله الذي أضر بالغير ، إذا اداه تنفيذاً لأمر القانون أو لأمر صدر إليه من رئيسه ذلك أن القول بخطأ الموظف ومسؤوليته عن تنفيذ أمر الرئيس أو القانون ، يضع هذا الموظف العام بين أمرين : فهو أن رفض هذا الأمر تعرض للجزاء الإداري ، وإذا نفذه تعرض للمسؤولية المدنية ، ولا يمكن للقانون أن يضع الأفراد في هذا المأزق ، فالحكمة من تقرير هذا الحكم إذن

هى رعاية المصلحة العامة ، حتى لا تكون خشية المسؤولية سبباً فى تردد الموظفين فى قيامهم بأعمالهم.

انطلاقاً مما سبق يكون تنفيذ المعلم لأمر القانون، أو لأمر صادر إليه من رئيسه مبرراً كافياً لرفع صفة عدم المشروعية عن الفعل ، وبالتالي سبباً لدفع مسؤوليته

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لكي يعفى المعلم من المسؤولية في هذه الحالة، لابد من توافر شروط محددة من أهمها :

١. أن يكون المعلم موظفاً عاماً ، أي معلماً بالمدارس الحكومية ، أو بتعبير آخر المدارس التابعة لوزارة التربية.

٢. أن يكون المعلم قد أدى العمل بتنفيذ لأمر رئيس ، وأن يعتقد المعلم أنه أمراً مشروعاً وأن طاعته واجبة عليه.

٣. أن يثبت المعلم أنه قد راعى فى تنفيذ هذا الأمر جانب الحيطة والحذر ، بحيث لو تبين أن المعلم قد نفذ ذلك برعونة وعدم احتياط ، لما استطاع الإحتماء وراء أمر رئيسه لدفع المسؤولية.

والواقع أن إعفاء المعلم من المسؤولية فى الأحوال السابقة إنما يستند إلى كونه غير مخطىء.

المطلب الثاني

أسباب إنتفاء الرابطة السببية بين الضرر وخطأ المعلم

في بعض الحالات قد يثبت الخطأ في حق المعلم ولكنه لا يسأل مع ذلك عن تعويض ضرر حدث للغير وقت وقوع الخطأ ، إذا لم تكن هناك علاقة سببية بين هذا الضرر وخطأه , وبذلك يكون دفع مسؤولية المعلم هنا رغم ثبوت خطأه ، عن طريق نفي رابطة السببية ، وذلك بإثبات حدوث الضرر نتيجة لسبب آخر لا يد له فيه وهو ما يسمى بالسبب الأجنبي.

هذا وإن السبب الأجنبي كما تحدده النصوص القانونية هو كل ظرف أو حدث يكون قد توافر فيه شرطان :

الشرط الأول : استقلاله عن شخص المدعى عليه ، والشرط الثاني : إحداث أو مشاركته فى إحداث الضرر ، وغالباً ما يتمثل السبب الأجنبي فى أحد أمور ثلاثة : قوة قاهرة أو حدث فجائي ، وخطأ المضرور ، وخطأ الغير.

وفيما يلي بيان لكيفية تحقق كل صورة من هذه الصور بالنسبة لمسؤولية المعلم القائمة على خطأ واجب الإثبات.

أ . القوة القاهرة أو الحدث الفجائي : القوة القاهرة واقعة لايستطيع الشخص أن يدفعها أو يمنع أثرها ، والحادث الفجائي واقعة لا يمكن توقعها ، والسائد قانونياً عدم التمييز بين القوة القاهرة والحدث الفجائي، بل ينظر إليهما على أنهما شيئاً واحدا ، فالتعبيران مترادفان (٢٣) ، والواقعة التى تؤدى قطع رابطة السببية بين الخطأ والضرر هى الواقعة التى يتعذر على الشخص دفعها وتوقعها.

ما يجدر التأكيد عليه هنا أن معيار عدم التوقع إنما هو معيار موضوعي لا ذاتي ، فلا ينظر إلى المدعى عليه فقط ، بل إلى أشد الناس يقظة وبصراً بالأمور ، فلا يكتفى بما يمكن أن يتوقعه الشخص العادي ، كما أن عدم إمكان الدفع يجب أن يكون مستحيلاً استحالة مطلعة، فلا تكون الواقعة مستحيلة الدفع بالنسبة للمدعى عليه فقط.

ب . فعل أو خطأ المضرور : أن علاقة السببية بين الخطأ والضرر تنتفي . وفقاً للقواعد العامة– إذا أثبت المسؤول أن الضرر قد نشأ عن فعل أو خطأ المضرور نفسه ، وهنا نجد أننا أمام ثلاث حالات :

الحالة الاولى : أن يكون فعل أو خطأ المضرور أكثر أهمية فى حدوث الضرر من خطأ المعلم بشكل واضح ، بحيث لا يمكن أن يعزى الضرر إلا إلى خطأ المضرور ، ففعل المضرور أو خطأه يستغرض خطأ المعلم ،الذى يعفى عندئذ من المسؤولية لإنتفاء رابطة السببية.

الحالة الثانية : أن يكون خطأ المعلم هو الذي يستغرق خطأ المضرور، وفي هذه الحالة لايعتد بخطأ المضرور،وتنعقد مسؤولية المعلم كاملة.

الحالة الثالثة : أن يتساوى خطأ المعلم وخطأ المضرور فى إحداث الضرر ، ويكون كل منهما سبباً مستقلاً له ، دون أن يستغرق أحدهما الآخر ، وهنا تنعقد مسؤولية الطرفين ، مع مراعاة دور كل فعل أو خطأ كل منهما فى إحداث الضرر.

جـ . فعل الغير : يقصد بفعل أو خطأ الغير ، فعل أو خطأ شخص يتدخل فيحول دون المعلم ورقابته للتلميذ ، مما يؤدى إلى إيقاع هذا التلميذ ضرراً بالغير ، وإما إلى أن يقع لهذا التلميذ

ضرراً بواسطة الغير ، ففعل أو خطأ الغير هو الذي منع المعلم من رقابة التلميذ ، وليس إهمالاً أو تقصيراً من جانب المعلم.

ويقصد بفعل الغير قيام شخص مباشرة بإحداث الضرر بالتلميذ ، بالرغم من خضوعه لرقابة المعلم.

وفي هذه الحالة الأخيرة نكون أمام تعدد للأخطاء المسببة للضرر : خطأ المعلم في الرقابة ، وخطأ الغير المعتدي، ووفقاً لنظرية السببية المنتجة، فإنه يتحتم على القاضي أن يحدد أي الخطأين يعتبر سبباً للضرر، ويكون من ينسب إليه الخطأ الذي سبب الضرر هو وحده المسؤول عن تعويضه ، وبالتالي إذا ما تمت مطالبة المعلم بالتعويض عن ضرر أصاب التلميذ للخطأ في الرقابة ، فإنه يستطيع أن يدفع مسؤوليته بنفي علاقة السببية بين خطأه والضرر الحادث، بإثبات أن خطأ الغير هو السبب المنتج للضرر ، وبالتالي يكون هذا الغير مسؤولاً وحده عن تعويضه.

وإذا ثبت أن كلاً من الخطأين يعتبر سبباً منتجاً للضرر، فإن المسؤولية تصبح مسؤولية تضامنية فى مواجهة المضرور ، فاذا تعدد المسؤولون عن عمل ضار كانوا متضامنين في التزامهم بتعويض الضرر ، وتكون المسؤولية فيما بينهم بالتساوي ، إلا إذا عين القاضي نصيب كل منهم فى التعويض ، وذلك بمقدار جسامة الخطأ المرتكب من قبلهم.

الفصل الرابع

ألاثار المترتبة على انعقاد مسؤولية المعلم

عندما تقوم مسؤولية المعلم سواء كانت مسؤولية مباشرة، بمعنى أن يكون محدث الضرر هو المعلم نفسه أو مسؤولية غير مباشرة فأنه يكون ملزم بالتعويض ووفق ضوابط معينة حددها المشرع العراقي ، كما أن هناك مبررات ومقترحات بخصوص هذا الموضوع .

المبحث الاول

مايترتب على مسؤولية المعلم

إذا كان محدث الضرر ليس المعلم نفسه وإنما التلميذ أو الغير فإن المعلم يكون ملتزم

بتعويض كامل الضرر للغير ، وذلك متى كان التلميذ الخاضع لرقابته هو الذى أحدث الضرر للغير ، كما أن المعلم يكون ملتزم أيضاً بتعويض الضرر الذى حدث للتلميذ الخاضع لرقابته سواء أكان محدث الضرر للتلميذ الغير ، أم التلميذ نفسه ، أم المعلم .
والواقع أنه متى دفع المعلم التعويض للشخص المضرور سواء أكان الغير أم التلميذ ، كان لهذا المعلم حق الرجوع بعد ذلك على أيهما ، ويكون هذا الرجوع كلياً أو جزئياً حسب الأحوال.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من أن بعض القوانين قد نظمت حلول الدولة أو أصحاب المعاهد والمدارس الخاصة محل المعلم في المسؤولية ككل أو حالات منها (٢٤) وعندئذ متى دفعت الدولة أو صاحب المعهد أو المدرسة الخاصة التعويض للمضرور ، كان له أو لها حق الرجوع على المعلم طبقاً للقواعد العامة. إلا أن المشروع العراقي ، لم يأخذ بنظام الحلول، حيث أنه آثر عدم معاملة المعلم معاملة متميزة عن غيره ممن يتولون الرقابة على غيرهم من القصر ، أو ذوي الحالات الجسمانية أو العقلية الخاصة ، بل ساوى بين المعلم فى هذا الشأن وبين غيره ممن يتولى الرقابة على هؤلاء كالوالدين أو الزوج ، ولعل هذا المسلك يظهر لنا مدى إصرار المشرع العراقي على عدم تبني نظام حلول مسؤولية الدولة، أو غيرها من الأشخاص محل مسؤولية المعلم.

المبحث الثاني

مبررات ومقترحات حول مسؤولية المعلم

وبناءا على ما سبق في فأن مسلك المشرع العراقي يعتمد على مبررات عملية عديدة في عدم الأخذ بنظام الحلول أهمها :

١. أن إقرار هذا النظام يمكن أن يصرف القطاع الخاص عن التوسع فى إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة ، في الوقت الذي يعاني فيه المجتمع العراقي من عجز شديد في هذا المجال.
٢. أن الأخذ بهذا النظام من شأنه أن يضع على كاهل الدولة عبئاً إضافياً ، ويكفى الدولة ما تعانيه من أعباء في العديد من الميادين الأخرى.
٣. يرى البعض أنه يمكن توفير بعض جوانب حماية للمعلم العراقي دون الحاجة إلى الإعتماد

على نظرية الحلول ، فهناك من الوسائل القانونية البديلة ما هو كفيل بتوفير الحماية ، وأهم هذه الوسائل هو وضع نظام متكامل للتأمين من مسؤولية المعلم عما يحدثه التلاميذ الخاضعين لرقابته، من أضرار للغير ، أو يقع لهم منها ، بحيث يساهم كل من المعلم والدولة، أو صاحب المدرسة أو المعهد الخاص بنسب معقولة ، فى دفع أقساط التأمين ، وبذلك لا يتم تحميل الدولة عبئاً تنوء به ، وفى نفس الوقت يتم توفير الأمان المطلوب للمعلم فى أدائه لمهمته التعليمية الجليلة . وهذا التأمين يمكن أن يتكون من نوعين : .

أ . تأمين ضد الإصابات ، ويكون إجبارياً أيضاً ، ويغطى خطر ما قد يقع للتلاميذ أنفسهم من أضرار ، ونرى أن من الواجب أن يشارك في دفع أقساط هذا التأمين طرفين أساسيين هما : الولي المسؤول عن التلميذ القاصر ، والدولة أو صاحب المدرسة أو المعهد الخاص، كما يجب أن يتقرر بمقتضى نص قانوني خاص ، أن مبلغ التأمين يحل محل دين التعويض الذى قد يحكم به على المعلم المسؤول ، وبهذا المنهاج ، نحقق التوازن بين مراعاة مصلحة المعلم ، ومصلحة المضرور ، سواء كان من الغير ، أو كان تلميذاً خاضعاً لرقابة هذا المعلم ، فنحن بذلك نحفف العبء عن المعلم ، دون أن نضحى بمصلحة المضرور ، كما يتوافر قدر من الأمان في المجال التعليمي للمعلم والتلميذ ، وهو أمان ضروري للوصول الى الغرض من تلك المهمة الجليلة المتمثلة فى تكوين بناة المستقبل.

ب . تأمين إجباري من المسؤولية المدنية ، عما قد يحدثه التلاميذ من أضرار للغير ، أو يقع لهم من أضرار ، ويساهم فى أقساط هذا التأمين كل من المعلم والدولة ، أو صاحب المدرسة أو المعهد الخاص بحسب الأحوال، ولا جدال أن فى ذلك إلقاء ببعض العبء على المعلمين ، إلا أنه عبء محتمل ، وأيسر بكثير من تحملهم المسئولية المدنية كاملة ، فضلاً عن أنه يدفعهم إلى الحرص فى تنفيذ إلتزامهم برقابة التلاميذ ، ومادام أن هناك ثمناً للتقصير فى ذلك.

١. إبرهيم أنيس، المعجم الوسيط، ج١ ،ص٢ ،القاهرة،سنة ١٩٦٠ ، ص٤١١
٢. سليمان مرقس، الوافي في شرح القانون المدني، ج١ ،ط٥ ،مكتبة مصر الجديدة، ١٩٩٢سنة ،ص١
٣. عبد المنعم فرج الصده، مصادر الالتزام، دار النهضة العربية، بيروت، سنة ١٩٧٩ ،ص٥١٢
٤. محمد وحيد الدين سوار، النظرية العامة للالتزام، ج١ ،ط٨ ،مطبعة جامعة دمشق، سنة ١٩٩٦

،ص٧.

٥. تعريف الاستاذ الفرنسي بلانيول أشار اليه عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد ، نظرية الالتزام بوجه عام – مصادر الالتزام ، سنة ١٩٩٧،فقرة ٥٢٦، ص ٧٧٧ ومابعدها ، كما أشار اليه سمير عبد السيد تناغو، مصادر الالتزام –(العقد ، الارادة المنفردة،العمل غير المشروع ، الاثراء بلا سبب)سنة ١٩٩٩–٢٠٠٠، فقرة ١٦٦، ص ٢٢٦ .

٦. موسى سلمان ابو ملوح ،شرح القانون المدني الاردني، مصادر الالتزام ،، الكتاب الثاني ،المصادر غير الارادية(الفعل الضار والنافع والقانون)، دراسة مقارنة ، سنة ١٩٩٥ص٢٧.أنور سلطان ، مصادر الالتزام في القانون المدني ، دراسة مقارنة بالفقه الاسلامي دار الثقافة للنشر والتوزيع سنة ٢٠١٠، فقرة ٤٤١،ص٢٩٩. أحمد شوقي عبد الرحمن ، النظرية العامة للألتزام، العقد والارادة المنفردة في الفقه وقضاء النقض المصري والفرنسي، ص ٣٠٣ .

٧. رائد كاظم محمد الحداد , التعويض في المسؤولية التقصيرية ، ص٧٧، بحث منشور في مجلة الكوفة الدولية ، العدد الثامن.

٨. رائد كاظم محمد الحداد، المصدر السابق ، ص٧٧.

٩. د. إدريس العلوي العبدلاوي ، شرح القانون المدني ، النظرية العامة للالتزام ، الارادة المنفردة ، الاثراء بلا سبب، المسؤولية التقصيرية ،القانون، الجزء الثاني، ص١٨١.

١٠.أنظر نظام المدارس الابتدائية رقم (٣٠) لسنة ١٩٧٨ و قانون وزارة التربية رقم (٢٢) لسنة ٢٠١١

١١. د. عبد المجيد وآخرون ، الوجيز في نظرية الالتزام ، الجزء الأول (في مصادر الالتزام) ،بغداد ،سنة ١٩٨٠ ،ص ٢٥٧.

١٢.. د. عبد الرزاق السنهوري ،الوسيط في شرح القانون المدني ،ج١ ،دار النهضة العربية،القاهرة ، ١٩٦٤، ص ١١٣٦.

١٣.د. عبد الرزاق السنهوري ، المصدر السابق، ص١١٣٦.

١٤. أنظر نصوص المواد (٢٣١) من القانون المدني العراقي.

١٥.أنظر نص المادة (٨٥) من قانون التنفيذ العراقي رقم ٤٥ لسنة ١٩٨٠

١٦.المستشار حسين عامر وعبد الرحيم عامر ، المسؤولية المدنية ، ط٢، دار المعارف ، القاهرة، ١٩٧٩، ص٦٢٥.

١٧. د. عبد المجيد وآخرون ، المصدر السابق ، ص٢٥٦.

١٨.. يذكر أن هناك من رأى أن القانون العراقي قد قصر الرقابة التي يسائل فيها متوليها عن الفعل الضار الصادر عن الخاضع للرقابة وذلك في المادة (٢١٨) من القانون المدني العراقي على رقابة الاب والجد على الابن أو الحفيد الصغيرفي حين أن القانون المدني المصري قد وسع الرقابة في المادة١٣٧ منه الى كل من كان ملزما برقابة شخص سواء أكان هذا الالتزام مصدره القانون أو

الاتفاق، في حين أن القانون المدني اللبناني في المادتين ١٢٦و١٢٧نص أن الاشخاص الذين يسألون عن فعل من هو تحت رقابتهم هم الاصول والاوصياء والمعلمون وأرباب الصنائع ، راجع في القانون العراقي ، د. غني حسون طه، الوجيز في النظرية العامة للالتزام ، الكتاب الاول،مصادر الالتزام ، مطبعة المعارف، بغداد،ص٤٩٢ومابعدها، وراجع بخصوص القانون المصري.

١٩. د. سليمان مرقس، الفعل الضار، ط٢ ،دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة ١٩٥٦، ص١٤٣ومابعدها ،وبخصوص القانون اللبناني د. مصطفى العوجي ، القانون المدني ، الجزء الثاني(المسؤولية المدنية)، ط٣، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٧،ص٣٨٧ ومابعدها.

٢٠.سليمان مرقس، الوافي في شرح القانون المدني، المصدر السابق ، ص٩٠٢.

٢١.في ظل نصوص القانون العراقي يمكن للقائم بالرقابة أن يتخلص من المسؤولية بنفي الخطأ والرابطة السببية.

٢٢.أنظر المواد من (٤٢ – ٤٦) من قانون العقوبات العراقي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩

٢٣.مأمون الكزبري، نظرية الاتزامات في ضوء قانون الالتزامات والعقود المغربي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط٢،الجزء الاول،سنة ١٩٧٢، ص١.٤١٥.

٢٤.عبد المنعم البدراوي، النظرية العامة للالتزامات، أحكام الالتزام، ج٢، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٦٨، الفقرة ٣٢٥، ص٣٧٦.

المصادر

١. ابرهيم أنيس، المعجم الوسيط، الجزء١ ،القاهرة،سنة ١٩٦٠ .

٢. د. ادريس العلوي العبدلاوي ، شرح القانون المدني ، النظرية العامة للالتزام ، الارادة المنفردة ، الاثراء بلا سبب، المسؤولية التقصيرية ،القانون، الجزء الثاني .

٣. انور سلطان ، مصادر الالتزام في القانون المدني ، دراسة مقارنة بالفقه الاسلامي دار الثقافة للنشر والتوزيع سنة ٢٠١٠.
٤. احمد شوقي عبد الرحمن ، النظرية العامة للألتزام، العقد والارادة المنفردة في الفقه وقضاء النقض المصري والفرنسي.
٥. المستشار حسين عامر وعبد الرحيم عامر ، المسؤولية المدنية ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة،سنة ١٩٧٩.
٦. رائد كاظم محمد الحداد , التعويض في المسؤولية التقصيرية ، بحث منشور في مجلة الكوفة الدولية ، العدد الثامن.
٧. د. سليمان مرقس، الفعل الضار، ط٢ ،دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، سنة١٩٥٦.
٨. د. سليمان مرقس ، الوافي في شرح القانون المدني ، الجزء ١ ، ط٥ ، مكتبة مصر الجديدة ، سنة ١٩٩٢
٩. سمير عبد السيد تناغو، مصادر الالتزام –(العقد ، الارادة المنفردة،العمل غير المشروع ، الاثراء بلا سبب)سنة ١٩٩٩–٢٠٠٠.
١٠. عبد الرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني الجديد ، نظرية الالتزام بوجه عام – مصادر الالتزام ، سنة ١٩٩٧،
١١. عبد الرازق أحمد السنهوري : الوسيط فى شرح القانون المدني ، الجزء١. مصادر الالتزام . ط٢ . دار النهضة المصرية . القاهرة . ١٩٦٤
١٢. د. عبد المجيد وآخرون ، الوجيز في نظرية الالتزام ، الجزء الأول (في مصادر الالتزام) ،بغداد ،سنة١٩٨٠
١٣. عبد الحي حجازي : النظرية العامة للالتزام "الجزء الثانى مصادر الالتزام، مطبعة نهضة مصر . ١٩٥٤
١٤. عبد المنعم البدراوي، النظرية العامة للالتزامات، أحكام الالتزام، ج٢، دار النهضة العربية، بيروت،سنة ١٩٦٨.

١٥. عبد المنعم فرج الصده، مصادر الالتزام، دار النهضة العربية، بيروت، سنة ١٩٧٩.
١٦. د. غني حسون طه، الوجيز في النظرية العامة للالتزام ، الكتاب الاول،مصادر الالتزام ، مطبعة المعارف، بغداد.
١٧. د. مصطفى العوجي ، القانون المدني ، الجزء الثاني(المسؤولية المدنية)، ط٣، مشورات الحلبي الحقوقية، بيروت،سنة ٢٠٠٧.
١٨. مأمون الكزبري، نظرية الاتزامات في ضوء قانون الالتزامات والعقود المغربي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط٢ ،الجزء الاول،سنة ١٩٧٢.
١٩. محمد وحيد الدين سوار، النظرية العامة للالتزام، الجزء١ ،الطبعة ٨ ،مطبعة جامعة دمشق، سنة ١٩٩٦.
٢٠. موسى سلمان ابو ملوح ،شرح القانون المدني الاردني، مصادر الالتزام ،، الكتاب الثاني ،المصادر غير الارادية(الفعل الضار والنافع والقانون)، دراسة مقارنة ،سنة ١٩٩٥.

القوانين

١.القانون المدني العراقي
٢.قانون العقوبات العراقي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩
٣.قانون التنفيذ العراقي رقم ٤٥ لسنة ١٩٨٠
٤.القانون المدني المصري
٥.القانون المدني اللبناني
٦.قانون وزارة التربية رقم (٢٢) لسنة ٢٠١١
٧.نظام المدارس الابتدائية رقم (٣٠) لسنة ١٩٧٨

دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة المدرس والطالب الجامعي

م.م. باسمة عبود مجيد م.م.سحر خليل إسماعيل
معهد اعداد المدربين التقنيين/ الجامعة التقنية الوسطى

الملخص:

يهدف البحث التعرف على مدى فاعلية التعلم الذاتي في رفع كفاءة المدرس الجامعي ، وذلك من خلال الاعتماد على المصادر العلمية والدراسات السابقة و ورش العمل التي تناولت هذا المتغير والخروج بعدد من التوصيات والمقترحات لتفعيل دور التعلم الذاتي في العملية التعليمية من اجل تنمية وتطوير كفاءة المدرس والطالب الجامعي.

Abstract:

The research aims to identify the effectiveness of self- learning in raising the efficiency of the university lecturers by reliance on the scientific resources, letruturs survey and workshops that dealt with this variable. The research came out with a number of recommendations and suggestions to activate the role of self- learning in the educational process in order to develop the efficiency of the lecturer and students.

١- المقدمة

١-١ المقدمة ومشكلة البحث:

يهدف التعلم الجامعي الى تهيئة المتعلم لمواجهة متطلبات الحياة والتغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجه بالإضافة الى تدريب المتعلم ليسهم في تطوير وتنمية المجتمع.

ان الجامعة مهما بذلت من جهود فأنها لن تستطيع تزويد المتعلم بكل المعارف والتدريب المتاح خاصة ان ما يستجد من المهارات والعلوم والمعارف في شتى الاختصاصات بصوره

سريعة ومستمرة حيث اصبح من العسير على نظام التعلم القائمة حاليا ان يتلائم مع مختلف المتغيرات والظروف والتطورات السريعة في العالم ما لم تطرح طرائق جديدة في التعلم تمتاز بالمرونة والموائمة مع التطور في ضوء خطط التنمية .

اصبح التعلم الذاتي مطلبا أساسي في الوقت الحاضر وضرورة ملحة في عملية التعلم والتعلم من خلال اعتماد المتعلم على نفسه في تلقي المعلومات وتحصيل المعرفة والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته دون ان يعتمد فقط على المؤسسات التعليمية بل يستمر في تحصيل المعرفة والعلوم والمهارات خارج هذه المؤسسات التعليمية ،ودون تقييده بوقت معين او مكان محدد.

أشارت مراجعة الادب النظري والدراسات السابقة ومنها دراسة محفوظ و العقاد (٢٠١٥) ودراسة الفليت(٢٠١٥) ودراسة العامري (٢٠١٤) التي تناولت مفهوم التعلم الذاتي وأهميته في عملية التعلم والتعلم ، اكدت على ضرورة تفعيل دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة الطالب والمدرس لما له من مردودات إيجابية في تحسين التعلم (محفوظ والعقاد،٢٣،٢٠١٥)(الفليت ،٤٦،٢٠١٥)(العامري ،٢٠١٤ ، ٧) ,ان العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من اتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المؤسسة التعليمية مدى الحياة وقد جاء اهتمام الباحثتان للقيام بدراسة هذا النوع من التعلم لأهميته التي تم ذكرها ،ويحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال التالي:

- **ما هي سبل تفعيل دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة المدرس والطالب الجامعي؟**

١-٢ اهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في ايضاح اهميه التعلم الذاتي ومدى مساهمته في رفع كفاءة المدرس من خلال تحقيق التعلم المستمر مدى الحياة بحيث تساعده على ان يبدع ويبتكر في العملية التعليمية. اضافة الى دوره في رفع كفاءة الطالب الجامعي من خلال المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع وتحمل مسؤولية الطالب على تعليم نفسه بنفسه ، كذلك يسلط البحث على مفهوم التعلم الذاتي وأهميته ، وأهدافه ، أسسه مهاراته وأنماطه بالإضافة الى المعوقات تطبيق التعلم الذاتي في المؤسسة التعليمية.

١-٣ هدف البحث :

هدفت الدراسة الحالية على التعرف على مدى فاعلية التعلم الذاتي في رفع كفاءة المدرس والطالب الجامعي.

١-٤ حدود البحث:

يقتصر البحث على المصادر العلمية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم الذاتي.

تحديد المصطلحات :

١. **التعلم الذاتي (self- learning):**

- **عرفه محفوظ والعقاد (2015)** : بأنه نشاط تعليمي يقوم به المتعلم ذاتيا من خلال اعتماده على نفسه في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها مما يزيد من ثقته بقدراته في عملية التعلم بهدف تنمية القدرات والاستعدادات الداخلية بما يتوافق مع نقاط قوته وميوله مما يعزز لدية استقلال شخصيته واعتماده على ذاته والقدرة على اتخاذ القرار مهما كانت إيجابية او سلبية والقدرة على تحمل المسؤولية من خلال أساليب متعددة تساعده على اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارة والقيم(محفوظ والعقاد ،٢٠١٥: ٦).
- **عرفه عبد الله (٢٠٠٩):** هو الاسلوب التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته مستجيبا لميوله واهتمامه لاكتساب المعلومات والمهارات بالشكل الذي يحقق فيه المتعلم تنمية شخصيته ، والتفاعل الناجح مع مجتمعه وبيئته عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعلم والتعلم (عبد الله,٢٠٠٩ :١).
- **عرفه جحجوح و حرب (٢٠١٢)** : بأنه قدرة الطالب /المعلم على اكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية بالاعتماد على قدرته الذاتية وتشمل مهارات التخطيط ، التنظيم ،الاستخدام والتفاعل، التوجيه والإرشاد، التقويم والعلاج الذاتي ، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها خلال بطاقة ملاحظه خاصة بها (جحجوح و حرب،٢٠١٢ :١٧٣)

ويتضح لنا من التعريفات السابقة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية في التعلم الذاتي خلال اعتماده على نفسة في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها مما يزيد من ثقته بقدراته التي تعد من

أساليب التعلم الأفضل التي تناسب قدرته وسرعته في عملية التعلم ،اذ هو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي من دراسة الوحدة التعليمية ، ومتى ينتقل إلى وحدة تعليمية أخرى ، وأي الوسائل والبدائل يختار ومتى يصبح المسؤول عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها ، فالمتعلم إذن هو المسئول الأول عن نتائج تعلمه وعن القرارات التي يتخذها.

من التعريفات السابقة نستطيع أن نحدد خصائص التعلم الذاتي على النحو التالي:

١- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢- التعلم حسب القدرات الذاتية وسرعة المتعلم في اكتساب المعلومة .

٣- للمتعلم دور مهم وفعال في اعتماده على نفسه في تعلمه.

٤- اعتماده على ذاته وتحمله مسؤولية اتخاذ القرار مهما كانت إيجابية او سلبية.

٥- الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته حيث ان المتعلم يتعلم حسب رغباته وإحساسه الداخلي.

٦- تعدد الوسائط والأساليب التي تساعده على اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارة والقيم بما يتناسب مع ميوله واتجاهاته وقدراته.

٧- تعدد وتنوع الفعاليات والأنشطة التي ينبغي للمتعلم ان يسير عليها ويختار من بينها ما يناسبه.

٢- الكفاءة (Efficiency):

يقصد بها مدى تحقيق الأهداف وبالتالي فهي تقاس بالعلاقة بين النتائج المحققة والأهداف المرسومة (M.Marchesnay, 1988.p27)

٢- الاطار النظري:

٢-١: نشأة التعلم الذاتي

التعلم الذاتي له جذوره التاريخية وان كانت غير مباشرة يرجع نشأه التعلم الذاتي الى سقراط حيث كان يستخدم الحوار لقيادة المتعلم الى الأهداف المنشودة والحوار يتضمن الاخذ والعطاء والاستفادة من أجوبة المتعلم لطرح أسئلة حولها كما كان يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين واستثارة الدافعية للتعلم بطريقة ذاتية ، وتحفزهم على استخلاص المعلومات بأنفسهم وكان يوجه المتعلم عن طريق التقدم التدريجي بإتباع خطوات صغيرة من خلال سلسلة من التقنيات اللفظية(عشرية،٢٠٠٩ :١٤) أما في العصر الإسلامي فنرى ازدهار التعلم الذاتي الذي قام في الأساس على التعلم الذاتي الذي من شروطه حرية التعلم ومن الذي يريد الفرد التعلم على

يديه ، ان تاريخ التربية الإسلامية قام في الأساس على التعلم الذاتي الذي من شروطه حرية التعلم ، وبعد حركة الفتوح الإسلامية نرى طلاب العلم يفيدون إليهم لمعرفة أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم والتزود بآراء الفقهية في المسائل المتنوعة ، وأكثر التابعيين للرسول الكريم رحل إلى العراق أو الشام أو المدينة أو مكة همه أن ينال العلم ويتعلم من العلماء في ذلك عصره ، كلا وفق إرادته وميوله وطموحه الشخصي (العيثم و الحارثي ،٢٠١٢: ٧) أما في العصر الحديث وفي الربع الأول من القرن العشرين اقدمت طبيبة إيطالية اسمها ماريا باستحداث أسلوبا في التعلم وهو بتشجع الطفل على التعلم بنفسه حيث خصصت غرفة مجهزة بكل ما يحتاج إليه الطفل لتطوير مهاراته اللغوية والجسدية والعقلية والحسية(الرشيد، ٢٠١١ :٧٩).

٢- ٢ أهداف التعلم الذاتي

للتعلم الذاتي ثلاثة أهداف رئيسية في عملية التعلم وهي:(عامر،٢٠٠٥:35)

١- أهداف مرتبطة بالتخطيط.

٢- أهداف مرتبطة باستخدام مصادر المعلومات وتوظيفها.

٣- أهداف مرتبطة بالتقييم.

٤- التعلم المستمر لمواصلة تعلمه بنفسه من خلال اكتسابه مهارات .

٢- ٣ أهمية التعلم الذاتي

التعلم الذاتي كان وما يزال يلقى اهتماما كبيرا باعتباره أسلوب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم تعلم يتناسب مع قدراته ، وبذلك له العديد من المميزات نلخص أهمها في الاتي :

١ – يكتسب المتعلم القدرة على أداء الاعمال المكلف بها بيسر وسهوله.

٢- يمكّن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة .

٣- ترفع مستوى أداء المتعلم بالاعتماد على ذاته وإثارة دافعيته في انجاز ما يطلب منه.

٤- تنمي لدى المتعلم ميلا الى العلم والتعلم إضافة الى اتجاهات إيجابية.

٥- إعداد المتعلم للمستقبل بتعويدهم تحمل مسؤوليتهم بأنفسهم.(جحجوح و حرب،٢٠١٢ :١٧٨)

٦- تدريب المتعلم على حل المشكلات وتحفيزه على إيجاد بيئة تعليمية خصبة للإبداع والابتكار.

٧- يشهد العالم انفجار معرفي متطور باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة.

٨- التعلم الذاتي يتيح الفرصة للتفكير والقدرة على اصدار الاحكام واتخاذ القرارات والكشف عن مواهب وقدرات الفرد ، والاستغلال الأمثل للطاقات وذلك يعكس أحد أهم أهداف تكنولوجيا التعلم .

٩-غرس اشكال متعددة من الثقافة وتحليل المعاني لأي رموز وإشكال ثقافية وإيجاد حلول جديدة وإبداع أفكار جديدة(الفليت،٢٠١٥: ٣١)

١٠-التعلم الذاتي يهيئ المناخ التعلمي لاكتساب مهارات التفكير ومهارات التكنولوجيا الإنسانية واكتساب طرق الاستفادة من المعرفة الإلكترونية (عبد الله،٢٠٠٩ :٢).

٢- ٤ مميزات التعلم الذاتي

هناك مجموعة من المميزات التي يتميز بها التعلم الذاتي عن غيرة على النحو التالي: (العيثم و الحارثي،٢٠١٢ :١٨) ،(حسن،بلا :٦)

١-يطور العملية التعليمية ككل بحيث يصل المتعلم بدافعيته الى اقصى نمو ويؤهل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره.

٢-يطور المتعلم نفسه في مجالات عديدة غير محددة ومنها يطور اهداف التعلم.

٣-ينمي في المتعلم تحمل المسؤولية ويتعود على الاعتماد على نفسه فتقوى بذلك شخصيته وتوى لدية القدرة على الابتكار.

٤-يساعد على التغلب على التكرار الممل الذي يلازم التعلم الجماعي.

٥-يسهل مهمة التعلم ويوفر جهد المعلم والمتعلم وملائم السرعات المختلفة ويحدد مستويات التعلم لدى المتعلم .

٢-٥ الأسس العلمية للتعليم الذاتي

يرتكز التعلم الذاتي على مجموعة من الأسس التربوية حيث اعدت تلك الدراسات والبحوث العلمية التربوية في كيفية زيادة فعالية النشاط التعلمي وخاصة بالكشف عن اهم طرائق التدريس والوسائل المساعدة لتلك الطرق اما اهم تلك الأسس التي تعتبر الركائز الأساسية لعملية التعلم الذاتي:

١-**الأستثارة** : يولد الانسان محايدا بوصفة وحدة بيولوجية ومن ثم يبدأ بالتفاعل مع البيئة المحيطة به وخاصة البيئة الاجتماعية التي ينشا فيها الانسان اذ يكتسب من خلالها القيم والاتجاهات الاجتماعية والتربوية أي ان الانسان منذ ولادته له القدرة على التعلم لذلك فان الاستثارة تعتبر من الأسس المهمة والضرورية في عملية التعلم بشكل عام والتعلم الذاتي بشكل خاص حيث يفسر علماء النفس السلوك الصادر من الانسان بأنه استثارة تتطلب تفاعله مع الموقف (المثير) لغرض اكتساب الخبرة من تلك الاستثارة والتي بدورها تعتبر عملية تعلم لاكتساب الخبرة(العيبي،٢٠١٣ :١٢٠٧)

٢-**الدافعية** : تعرف الدافعية بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز اعمال صعبه والتغلب على العقبات بكفاءة واقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء (هدروس و الفرا ،٢٠١١ :١٠١) ،فالدافعية تلعب دورا هاما في سلوك الفرد كما انها تؤثر تأثيرا مباشرا في مدى توافقه وشعوره بالرضا عن ذاته وإحساسه بالقيمة واحترام ذاته من خلال ما تتمكن به الذات بفعل الإنجاز في ان تصبح قادرة على الابداع ،لهذا تعد الدافعية احد جوانب الشخصية التي تدل على أهمية الدافعية والمزاجية كعامل مؤثر في توظيف الإمكانات الإبداعية .(Oakland &D,2008:p44)

٣-**التعزيز**: اكد سكنر في نظرية التعلم المبرمج ان العادات تتكون عندما يتبع التعزيز بدون عمل مباشر ويتبعه التدريب المتواصل الى ان يتوصل المتعلم الى استخدامه بصورة اليه دون التفكير فيه حيث ان اثبتت التجارب ان تأخير التعزيز عن الاستجابة

تقلل من فاعلية ذلك لدى الفرد والتعزيز الفوري يرتبط ارتباطا مباشرا بعملية التعلم الذاتي ولهذا يعتبر التعزيز من اهم العوامل المؤثرة والفعالة في عملية التعلم الذاتي. (Zimmerman&M,2004:p51)

٤-الفروق الفردية:

تعتبر الفروق الفردية من اهم الأسس التي اكد عليها علماء بضرورة مراعاتها وذلك لأهميتها وتأثيرها على العملية التربوية بصوره عامة وخاصة على المتعلم وذلك لان المتعلمين يختلفون بعضهم عن البعض الاخر في طبيعة قدراتهم واستعدادهم واتجاهاتهم وميولهم ورغباتهم إضافة الى أساليب تفكيرهم. يقدم التعلم الذاتي فرصا كبيره لتجاوز تلك المؤثرات السلبية الناتجة عن الفروق الفردية حيث يتيح لكل متعلم وفق قدراته العقلية الذاتية ان يأخذ بنظر الاعتبار في تصميم برامجه التعليمية تلك الظروف الخاصة بالمتعلم تتيح له التعلم وفق قدراته وقابليته الخاصة حتى يصل المتعلم اعلى مستوياته التعليمية(السنبل ، ١٩٨٧:٢١٤)

٥-الاستجابة المتفاعلة:

العلاقة بين الانسان وبيئة المحيطة به علاقة تتسم بالتفاعل المستمر فكل منها يثير الاخر ولكل منهما يستجيب لمثيرات الاخر ،حيث يقوم التعلم النظامي يتيح الاستجابات الصادرة من المتعلمين الى أنماط مكررة ومحفوظة كون طريقتها تعتمد الحفظ والتلقين .اما التعلم الذاتي فانه يتيح فرصة استجابات جديدة من المتعلم مستفيدا من خبراته السابقة وقدراته على القيام بعمليات ادراك والربط والتحليل والتركيب والحفظ التذكر والاستدعاء والتفكير ثم الاستجابة الطبيعية الموقف التعلمي. (Zimmerman&M,2004:p52)

٦-اتقان التعلم:

يقصد بها ان يصل المتعلمين الى مستوى من التحصيل الذاتي ويحدد لهم مسبقا شرطا لنجاحهم للمنهج او المقرر الدراسي المعد لهم. وعادة ما يكون هذا المستوى من

التحصيل عاليا بحيث يمكن القول انه يصل الى مستوى الاتقان التعلمي لاكتساب المهارة المعرفية الذاتية (لعيبي،2013:١٢٠٩).

٢-٦ مهارات التعلم الذاتي

لقد اتجه معظم الباحثين والدراسات والأبحاث الى تحديد مهارات التعلم الذاتي أي تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعلمه كيف يتعلم .ومن هذه المهارات هي المشاركة بالرأي ،مهارة التقويم الذاتي ، الأنشطة التقدير للتعاون ، الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية ،الاستعداد للتعلم. وعلى المعلم الاهتمام بالطالب وحثه على التعلم الذاتي من خلال تشجيع المتعلمين على اثارة الأسئلة المفتوحة ،تشجيع التفكير الناقد وإصدار الاحكام ،تنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرا واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها الى مادة مكتوبة لربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم وإيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي ، وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي ، تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرات على التعلم(حسن،بلا:٢٦).

٢-٧ أنماط التعلم الذاتي

يعتمد التعلم الذاتي على جهد المتعلم وقدرته بما يوافق إمكاناته وخبراته لذلك نجد انه له نقاط عدة بحيث تتيح فرصة التعلم من هذه الأنماط وأبرزها:

١-التعلم الذاتي المبرمج:

هو تقديم المحتوى التعلمي عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته الى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مه هذا المحتوى ومع المعلم ومع اقرأنه سواء اكان ذلك بصورة متزامنة ام غير متزامنة وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط (زيتون،٢٠٠٤:٢٤) حيث يتم التعلم في هذا النمط دون مساعدة من المعلم لاكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه(Lee &Smith ,2005:p242).

٢-التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية :

عبارة عن برنامج محكم التنظيم يتكون من مجموعة من الأنشطة والبدائل التعلمية التي تساعد في تحقيق اهداف محددة معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته وهي من اهم وسائل التعلم الذاتي حيث يتم تقديم المادة الدراسية للدارسين بشكل يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم فالحقيبة توفر الفرصة لكل متعلم في تعلم الجزء المحدد من المادة الدراسية حسب قدراته وسرعته في التعلم بالإضافة الى اساليبه في التعلم ولا ينتقل المتعلم الى دراسة جزء من المادة الدراسية إلا بعد اتقان الجزء السابق(شاهين،٢٠١١ :٤٧).

٣-أسلوب التعلم للإتقان :

تتضمن هذه المرحلة تقسيم المحتوى الى وحدات صغيرة وذات اهداف سلوكية وإعداد دليل للدراسة ثم دراسة المادة العلمية لكل وحدة واستيعابها ولا يتم الانتقال من وحدة لأخرى إلا بعد اتقان الوحدة السابقة ثم العمل على تحقيق كل الأهداف المحددة لكل وحدة دراسية او للمقرر بشكل عام وبدرجة من الاتقان كما تتضمن اجراء التقويم الختامي لكل وحدة دراسية ويتم تصحيح الاختبار فوريا ويعلم المتعلم بنتائج الأداء. (Marton&Salijo,2006:p42)

٢-٨ التعلم عن بعد:

يعد التعلم عن بعد اتجاها بدا في السنوات الأخيرة انطلقت فكرته أساسا من كثرة من يحتاجون الى تهيئه انفسهم لسوق العمل من العاملين في المصانع والشركات وفي نفس الوقت بحاجة الى تطوير انفسهم ومعلوماتهم وقدراتهم من خلال التعلم والتدريب المستمرين ولكنهم لا يستطيعون الوصول الى ما يريدون لكثير من الأسباب ومن هنا كان الحل الأمثل بان يكون التطوير والتدريب في أماكن تعلمهم حيث يدرس في المكان الذي يلائمه معتمدا على نفسه مع قدر كاف من التوجيه والمتابعة **(العيثم و الحارثي،٢٠١٢:٢٦).**

٣- الكفاءة

هي الأهداف او المخرجات التي يسعى النظام لتحقيقها او النتائج المتحصل عليها (**عايدة,١٩٨٥:٣٥**) وعرفها (**الهيتي:٢٠٠٠**) بأنها عملية قياس وتقويم المتعلم والوقوف على نقاط القوة والضعف وتأثيراتها السلبية والايجابية على نواتج التعلم الاساسية فهي ليست غاية بحد ذاتها وإنما وسيلة للوصول الى غايات اكثر اهمية (**الهيتي،٢٠٠٠:١٧٨**) او هي مجموعه نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم ام ما سيكون قادرا على أدائه او القيام به في ظروف محددة و مدى تحقيق الأهداف وبالتالي فهي تقاس بالعلاقة بين النتائج المحققة والأهداف المرسومة (M.Marchesnay,1988:p27)

٣-١ دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة المدرس الجامعي

يضطلع دور المعلم (المدرس الجامعي في رفع كفاءة التعلم بالاتي(السنبل:١٩٨٧:٢٠٩) و (العتيبي،٢٠١٥:٢١٦):

١- التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم ، وتقديم العون والمشورة للمتعلمين لتطوير قدراتهم وميولهم وتنمية اتجاهاتهم.

٢- ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم.

٣- تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرات على التعلم.

٤- وضع الخطط العلاجية التي تمكن المتعلم من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة.

٥- يعتبر التعلم الذاتي من اهم الطرق علاج الجمود التربوي المتمثل في انفصال التعلم عن المجتمع وذلك بسبب ميل المتعلم نحو التقليد وعدم قدرته على تلبية احتياجات المجتمع.

٦- مسؤولية المدرس تضطلع باختياره واشرافة ومتابعته لنشاطات وأساليب تربوية تتناسب مع التغير السلوكي المراد احداثة.

٧- تزويد المتعلمين بالمعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تمكن من إدارة برامج التعلم الذاتي وتخطيطها والإشراف على المتعلم.

٨- تنميه مهارة البحث العلمي لدى المتعلمين .

٩- استخدام استراتيجيات التعلم وتتمثل بطبيعة الاستراتيجيات المتنوعة التي يجب ان يتبناها المتعلمون ليصبحوا مؤهلين ذاتيا في تعلمهم.

١٠- تطبيق أنشطة التعلم وتتمثل بمدى انخراط المتعلمين بمجموعه من أنشطة التعلم التي تسهم في جعلهم موجهين ذاتيا في تعلمهم.

١١- التقييم وتظهر السمات المحددة للمتعلمين التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.

٣-٢ دور التعلم الذاتي في رفع كفاءة (الطالب الجامعي)

يبتعد دور المعلم في ظل إستراتيجية التعلم الذاتي عن دوره التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلبة ويأخذ دور الموجه والمرشد والناصح للمتعلم من خلال (العثيم والحارثي ،٢٠١٢ :٢٠) و(القرني ، ٢٠٠٩:١٠):

١- إعطاء المتعلم أعمالاً معينه للتعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية وتقديم العون للمتعلم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهه.

٢- تدريب المتعلم على المهارات المكتبية وتشمل مهارات الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التعلم ومهارات الاستخدام العلمي للمصادر العلمية والتربوية المتوفرة في المكتبات.

٣- ارشاد المتعلم الى الاستفادة القصوى من مهارات التعلم مع توجيه للاختيار أهداف تناسبه مع المستوى الذي حدده الاختبار التشخيصي.

٤- القيام بدور المستشار المتعلم مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٥- إعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية , مصادر التعلم , وتوظيف التقنيات الحديثة كالتلفاز وأفلام الحاسوب في التعلم الذاتي.

٦- وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطلاب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.

٧- إتاحة الفرصة للمتعلم بتحديد بعض الموضوعات ليقوموا أنفسهم بدراستها.

٤-التخطيط للتعلم الذاتي

لكي يتمكن الفرد من التعلم الذاتي لا بد من خطوات يسير عليها وهي على النحو التالي:

الخطوة الأولى/الوعي بالذات: هذه الخطوة تتطلب تكوين صورة واضحة في ذهن الفرد عن ذاته في مواقف حياتية عديدة حيث يتقبل الشخص الحكم دون اعتراض او تظلم لأنه نابع من احساسه وانفعالاته تجاه الاحداث ويرضى بهذا الحكم فهو تقييم ذاتي للصفات الذاتيه التي تظهر في امواقف التعلم التي مر بها في التعلم الرسمي أو غير الرسمي أيضاً من خبراته الاجتماعية وعلاقته مع الآخرين مع العلم أن الصورة الجيدة والتقدير العالي للذات تساعد الفرد على اقتحام المواقف الجديد بثقة وشجاعة والوصول إلى الأهداف المحددة(محفوظ والعقاد،٢٠١٥:٩)

الخطوة الثانية/عملية التعلم الذاتي : بعد أن تتكون لدى الفرد صورة إيجابية عن نفسه وتتضح له ميوله وأهدافه وإمكانياته يبدأ بتحقيق الصورة والوصول إلى الأهداف التي يتأملها باستخدام إمكانياته الواقعية ويستعين على ذلك بالتأمل الذاتي والتفكير الناقد والمحاولة والخطأ والتجريب وغيرها من الأساليب والطرق التي تساعد على تحقيق التعلم الذاتي.

الخطوة الثالثة /تقويم الذات : التأمل الذاتي له دور كبير في هذه المرحلة إذ يتراوح المرء بين الصورة التي يرى نفسه عليها وبين الصورة التي يبتغيها ويقيم مدى قربه من الغاية أو بعده عنها وبالتالي

وفي ضوء النتيجة يقرر ما إذا كان سيستمر في تعلمه أم يغيره أو ينتقل إلى موضوع أخر (الفليت،٢٠١٥:٣٢) . وان هذا التخطيط لا بد له من عوامل لنجاحه على النحو التالي (Oakland&D,2008:p184) و (العثيم و الحارثي ، ٢٠١٢: ٣٠):

1.**الدافعية** : وهي القوة الخفية التي تحرك المرء باتجاه معين وتستمر في دفعه إلى تحقيق الهدف المنشود، ولها نوعان:

-**الدافعية الداخلية** :وهي سمات وخصائص تتوافر وتتزامن مع العمل المستهدف وترتبط به ارتباطاً وثيقاً وهي تكون عوامل ذاتية تحمس الفرد نحو عمل معين.

-**الدافعية الخارجية** :وهي التي تصدر عن عوامل خارجية ويتحرك الفرد تحت تأثيرها كالالتحاق بالجامعة لإرضاء ولي الأمر ،ويزول هذا الدافع بتحقيق الغاية المنشودة.

وتعتبر الدوافع الداخلية أكبر قيمة وأكثر استمرارية وتشجيعاً نحو عملية التعلم ، وأقوى استمرارية وديمومة من الدوافع الخارجية، كما أن للدوافع الخارجية تأثير قد يتحول مع الأيام إلى دوافع داخلية مستمرة وقد تزول بسرعة.

٢- **التركيز:** وهذا يعني توجيه بؤرة الاهتمام والانتباه بشكل واضح باتجاه غاية أو هدف محدد ، ويرتبط التركيز بالدافعية فكلما زادت الدوافع كلما زاد التركيز.

٣- **التخلص من المشتتات** :المشتتات هي الحالة التي يكون فيها المرء غير قادر على التركيز في أمر معين بسبب عناصر خارجية كالضجيج ووجود أشخاص آخرين وغيره أو قد يكون عناصر داخلية مثل الهموم والمشكلات والانفعالات ، وللتخلص من هذا التشتت يفضل اختيار مكان للتعلم بعيداً عن المشتتات وأيضاً تهيئة النفس للتعلم بطرق متعددة .

٥- معوقات تطبيق التعلم الذاتي في المؤسسة التعليمية

يمكن تلخيص أهم المشكلات التى تواجه تطبيق نظام التعلم الذاتى بما ياتي :

١. **مشكلة المواد التعليمية** : لابد أن يحتوى المنهج على مستويات متعددة ليوافق قدرات المتعلمين على التحصيل ، على أن يتم تنظيم هذه المعلومات والمهارات بطريقة تسمح للمتعلمين بمتابعتها بالسرعة التى تسمح بها طاقاته وقدراته ، وهذا يقتضى أن تتوفر الحقائب والرزم التعليمية والمواد المبرمجة من مستويات مختلفة لتواجه هذا التحدى ، والمشكلة الرئيسية هنا هى الوقت اللازم لأعداد مثل هذه البرامج ، وتوفير العلماء والمتخصصين اللازمين لانجاز كل هذا العمل .

٢- **المشكلة الادارية** : تتعلق هذه المشكلة قصور البرامج التعريفية الخاصة بالمتعلم وضعف الاهتمام بالرد على الاستفسارات ومشكلات المتعلمين ، ويلزم لتحقيق ذلك اعداد الاختبارات التشخيصية التى تبين مستوى كل دارس وأسلوبه المفضل فى التعلم لأن متابعة تقدمهم وتقويم استيعابهم من أصعب الأمور نظراً للاختلاف بين مستوياتهم ، واختلاف الأنشطة المخصصة لكل منهم ، والوقوف على مدى تقدم أو تخلف كل منهم (الياور،بلا:٣).

٣- **مشكلة توفير الوسائل التعليمية** : يجب توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتهيئة مجالات الخبرة للتعلم ، إضافة الى العوامل التقنية مثل كفاءة شبكات الاتصالات وتوافر الأجهزة والبرامج وإتاحتها بصورة فعالة للمتعلم ، وضمان وجودها .

٤- **مشكلة تنسيق العمل** : يجب تحديد وتنسيق العمل بين الأنشطة التعليمية المختلفة التى يتضمنها التعلم الذاتى (الشناق ودومي،٢٠١٠ :٢٣٩).

٥- **مشكلة تحديد الأهداف وصياغتها** : وجد البعض أن صياغة الأهداف فى صورة أنماط سلوكية تساعد على زيادة التعلم ، كما يرى البعض من المتخصصين أن مجرد صياغتها هكذا لا تحقق أهداف التعلم إلا اذا اشتمل البرنامج على بعض التعليمات أو الأساليب التى تؤدى إلى تفاعل الطالب مع البرنامج.

٦- **مشكلات تتعلق بالمتعلم نفسه** : توجد لكل متعلم طريقة تناسبه فى التعلم ، حيث يفضل البعض أن يعمل مستقلاً عن الآخرين وعن توجيهات المعلم ، بينما يفضل الغالبية منهم أن يقوم المعلم بأعداد البرنامج التعليمي ، ومن المتعلمين من يحتاج إلى المتابعة والتشجيع فى كل خطوة وقد يصادف المعلم متعلمين لديهم دافع قوى للتعلم لدرجة أنهم قد يدفعونه لزيادة الواجبات والنشطة الدراسية التى يطلبها منهم ، ومعنى ذلك أن المعلم لا يستطيع أن يعرض المواد التعليمية على المتعلم ثم يتراجع إلى خلفية الموقف التعلمى على أمل أن يقوم المتعلم بالتزاماته (نصار،٢٠١٠:٢٩).

٧- **مشكلة الأجهزة والمواد التعليمية** : والأماكن المخصصة للدارسين وتشمل الأدوات التعليمة مثل شرائط التسجيل والفيديوهات او أدوات تعليمية مطبوعة مثل الكتب والقصص وأوراق العمل والنشاطات اما متطلبات المكان تشمل (مقاعد فردية سهلة الحركة ،نقط كهربائية ،أجهزة معينة)(زيتون , ٢٠٠٤ :٧٧).

٨- **مشكلات تتعلق بالمتعلم والمعلم** ضعف اجادة اللغة الإنكليزية لمعظم الطلبة ونسبة كبيرة من التدريسيين مما يضع عقبات على التعلم الذاتي باستخدام التكنولوجيا المتطورة والحاجة التكنولوجيا الى كلفة مادية كبيره قد تكون عائق امام المتعلم في متابعة وفهم المحاضرة (الياور، بلا:٢٥).

٦- الاستنتاجات

في ضوء ماجاء في الاطار النظري نستنتج ما يلي :

٦-١ يساعد التعلم الذاتي المتعلم على الاعتماد على نفسه حيث ان تغير الفرد من الداخل ما هو الا انعكاس للظروف الخارجية حيث تعمل هذه الظروف الى الارتقاء بشخصيته ويولد لديه الميل للابتكار والإبداع .

٦-٢ التعلم الذاتي يساهم باكتساب قدر من المهارات والاتجاهات والمعارف التي يحددها البرنامج من خلال وسائط وتقنيات التعلم المختلفة الذي يستخدمها المتعلم.

٦-٣ التقييم السريع للمتعلم والتعرف على نتائج الاختبارات وتصحيح الأخطاء بصورة فوريه.

٦-٤ مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في استعمال الأجهزة المتطورة.

٦-٥ يسمح التعلم الذاتي بتوجيه المتعلم ذاتيا نحو تحقيق اهداف محددة سلفا والعمل على تنمية تقدير ذاته والمتمثلة في تطوير سلوك المتعلم.

٦-٦ أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات وانعكاسها على تحقيق الجودة في العملية التعليمية من خلال ابراز الوسائل والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في هذا المجال مع الاخذ بالاعتبار الموقف التكنولوجي من المعلومات وتداعياته المستقبلية.

٦-٧ يسمح التعلم الذاتي بتدريب المتعلم ليكون المسؤول عن تعلمه وعن النتائج والأهداف والقرارات التي يتخذها ، اضافة الى تطبيق ما يتعلمة في حياته العملية واستخلاص النتائج والعبر الواقعية منها.

٦-٨ أعداد قوى عاملة فنية ذات مستوى متقدم تواكب تطورات ومتطلبات وتحديات المستقبل من خلال الالمام بالتقنيات التكنولوجية والالكترونية الحديثة.

٦-٩ يركز التعلم الذاتي على أهمية الدافعية والتي هي احد جوانب الشخصية وكعامل مؤثر في توظيف الإمكانات الإبداعية.

٧-التوصيات

٧-١ أهمية اعداد برامج التعلم الذاتي من خلال تنمية الدافعية ورفع مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين

٧-٢ توجية اهتمام الجهات ذات العلاقة بالتعلم الجامعي من خلال تطويره وتنميته لما له من أهمية في تطوير شخصية المتعلم .

٧-٢ تحديث أسلوب التدريس للمقررات الدراسية الجامعية خاصة المفردات الدراسية اذات المتطلبات العامه الى أسلوب التدريس او المفردات الدراسية من خلال الحاسب الالكتروني او من شبكة الانترنيت لتتفق مع التطورات العلمية ومتغيرات العصر من جهة ولتعزيز اتجاهات المدرسين نحو ممارستها من جهة أخرى.

٧-٣ توفير أجهزة الالكترونية الحديثة وتحسين خدمات الانترنيت وتدريب الأستاذ الجامعي والمتعلم على مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلى البرمجيات التعليمية .

٧-٤ التأقلم السريع مع المتغيرات التكنلوجيه الحديثه تتطلب من المؤسسات التعليمية ان تكون اكثر مرونة وقدرة على الاستجابة للمتغيرات والحاجات المستجدة الحديثه.

٧-٥ جعل تكنولوجيا المعلومات جزء فاعل ومؤثر في جميع المجالات الحياة لما لها من أهمية في مساعدة المتعلم على معرفة التغيرات والمعارف والمهارات الحديثة.

٧-٨ ضرورة التعريف على ان استخدام هذا النوع من التعلم يحقق عائد افضل لمخرجات نظام التعلم سواء يتمثل هذا العائد في تحسين قدرات المتعلم او تحسين مستوى أداء العملية (النظام).

٨- المقترحات

تقترح الباحثتان القيام بالدراسات التالية:

٨-١ التعلم الذاتي وعلاقته بالدافعية.

٨-٢ التعلم الذاتي وعلاقته بالتقدير الذاتي لدى طلبة الجامعة.

٨-٣ تفعيل دور الجامعة لتفعيل التعلم الذاتي لدى الطلبة.

المصادر

أولا: المصادر العربية:

١- السنبل, عبدالعزيز عبدالله ***:تطوير تدريس تعليم الكبار باستخدام أساليب التعلم الذاتي*** :مجلة كلية التربية,جامعة قطر،العدد الخامس ،١٩٨٧.

٢- الشناق، قسيم محمد و دومي ،حسن علي احمد***:اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية الأردنية*** :مجلة جامعة دمشق ،المجلد٢٦ ، العدد٢ ، ٢٠١٠

٣- الرشيد ، محمدالأحمد ***:دراسة التعلم الذاتي:*** مجلة المعلم الالكترونية com.angelfire.www ، مسترد ٢٠١١.

٤- العامري، حيدر فياض حمد***:التعلم الفردي ومقومات اداءه:***كليه التربية الرياضية،جامعه الكوفه،٢٠١٤.

٥- العتيبي،خالد ***:نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيا وأساليب التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية المجتمع بجامعه الملك سعود*** :المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد ١١،عدد ٣، ٢٠١٥.

٦- العيثم ،ندى و الحارثي، وفاء***:التعلم الذاتي:*** رسالة دكتوراة ،كلية العلوم الاجتماعية،جامعة الامام محمد بن سعود،٢٠١٢.

٧- الفليت ، جمال كامل ***:مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة*** : مجلة جامعة الخليل للبحوث،المجلد(١٠) العدد(٢)،٢٠١٥ .

٨- القرني،علي سعيد عبدا لله ***:التعلم الذاتي وعلاقته بتكنولوجيا التعلم*** : جامعة الملك سعود،كلية التربية،٢٠٠٩.

٩- الهيتي، خالد عبد الرحيم مطر: ***إدارة الموارد البشرية(مدخل استراتيجي):*** الطبعة الأولى،دار حامد للنشر،عمان،٢٠٠٠.

١٠-الياور، عفاف صلاح الدين ***:معوقات التعلم الجامعي المفتوح في فرع الجامعه العربية المفتوحه بجدة من منظور الطلاب والطالبات:*** كلية التربية ،جامعة الملك عبد العزيز ،مجلة رسالة الخليج العربي،العدد ١١٢،(ب، ت).

١١-جججوح ، يحيى محمد و حرب، سليمان احمد ***: فاعلية التصميمين الافقي والعمودي لموقع الويب التعلمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المعلمي ن:*** كلية التربية،جامعة الأقصى ،فلسطين،٢٠١٢.

١٢-حسن، نبيل السيد محمد ***:فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنلوجيا التعلم***: كلية النوعية التربية،جامعه بنها،(ب,ت).

١٣-زيتون،كمال عبد الحميد ***:تكنلوجيا التعلم في عصر المعلومات والاتصالات :*** ط٢،القاهرة،علم الكتاب،٢٠٠٤.

١٤-شاهين،عبد الحميد حسن***:استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم:***دبلوم خاص مناهج وطرق تدريس،كلية التربية،جامعة الإسكندرية،٢٠١١.

١٥-عامر عبد الرؤوف طارق ***:التعلم الذاتي اسسه وأساليبه*** :الدار العالمية للنشر والتوزيع ،٢٠٠٥.

١٦-عايدة,سيد خطاب***: الإدارة والتخطيط الاستراتيجي***: دار الفكر العربي, ١٩٨٥ , ط١.

١٧-عبد الله,علي سعيد***:التعلم الذاتي علاقته بتكنلوجيا التعلم :*** ٢٠٠٩.

١٨-عشرية ،اخلاص حسن السيد ***:اثر برنامج تعلم ذاتي مقترح لمنهج الخبرات بمرحلة التعلم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعددة:*** رسالة دكتوراة،فلسفة علم نفس،جامعة الخرطوم،٢٠٠٩.

١٩-لعيبي، خماس ***:التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي*** :مجلة الأستاذ العدد ٢٠٣ ،٢٠١٣.

٢٠-محفوظ،عبد الرؤوف إسماعيل و العقاد،عصام عبد اللطيف***: فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي واثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب***

المكفوفين : مجله المعهد الدولي للدراسة والبحث شهرية ،جامعه الملك عبد العزيز، vol،nol.1 ، ٢٠١٥.

٢١-نصار،محمود حمد ***:صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين :*** رساله ماجستير في التربية المناهج وطرق التدريس ، كلية العلوم التربوية،جامعة الشرق الأوسط ،٢٠١٠.

٢٢-هدروس ،ياسره محمد أيوب و الفرا، معمر ارحيم سليمان ***:اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم:***مجلة جامعه الازهر بغزة،سلسلة العلوم الإنسانية،المجلد ١٣، العدد١ (A)،٢٠١١.

ثانيا :المصادر الأجنبية

1- Lee V,E.Smith J.B(2005) :***Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement*** :Sociology of Education,68.

2- Marton ,F & Salijo ,R(2006***):Learning strategies on qualitative difference in learning outcome*** as a function of the learner conception of the task ,British Journal Educational psychology, VoL(46).

4-M.Marchesnay:Lastrategie,ed.OPU,Alger,1988.

5-Oakland,T.& Joyce ,D. and Diana ,H.(2008):***Temperament-bassed Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students*** ,Gifted Child Quarterly,v 44.

6- Zimmerman ,B.J.& Martinez ,P.M.(2004):***Student differences in selfregulated Learning :relating grade sex and giftedness to self-efficacy and strategy***, use ,l.Edu.psychol.82.

مفردات عامية اصلها من اللغة العربية

م.م. ايمان مطشر عاجل
كلية اللغات / جامعة بغداد

ملخص البحث

إنّ اللغة لا يمكن أن تثبت ثبوت الدين ولا أن تستقل استقلال الحي لأنها ألفاظ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم والأغراض لا تنتهي والمعاني لا تنفذوالناس لا يستطيعون أن يعيشوا خرسا وهم يرون الأغراض تتجدد والمعاني تتولّد والحضارة ترميهم كل يوم بمختَرَع ,والعلوم تطالبهم كل حين بمصطلح والحديث عن صلة اللهجات العامية وعلاقتها بالفصحى ليس وليد العصر بل تطرق له بعض الباحثين والدارسين في مجال الأدب والتاريخ في العصور السابقة .لما لهذا الموضوع من أهمية .

Abstract

The language can not prove the religion or the independent independence of the living district because it is the words of all people for their purposes and purposes does not end and the meanings do not implement people can not live Khrasa they see the purposes are renewed and meanings are generated and civilization aims every day inventor, And talk about the relevance of dialects dialectic and its relationship to the psyche is not the age of the era, but touched by some researchers and scholars in the field of literature and history in previous eras. Because of thisimportance

The second part deals with the relationship between classical Arabic and colloquial Arabic dialects. The third and last section of the study presented examples of some of the colloquial vocabulary in Arabic clear

مقدمة

تعد اللغة عنصرا مهما وحيويا في الحياة الاجتماعية لأنها وسيلة للتعبير والتواصل، ورمزًاللهوية الفردية والاجتماعية والثقافية، وتعلم اللغة العربية له أهميته وخطورته في عصرنا،خصوصا أن

المجتمع منشغل بعتبة في القرن الجديد في المحافظة على اللغة العربية ورقيها . من المزايا الثقافية التي نحملها في عصرنا الحالي عموماً إزدواجية استعمال اللغة ذاتها بين فصيح وعامّي، كما هو الحال في الدول العربية بالإضافة إلى الاختلاف والتنوّع في اللهجات. لّا أنه عند البحث في الكتابات القديمة تتّضح لنا أصول بعض الكلمات العامية التي غالباً ما نجهل جذورها اللغوية، كما أنّ بعضها الآخر قد يكون فصيحاً من الأصل. ان هذا البحث مكون من ثلاث مباحث ذكرت في المبحث الاول تعريف عن اللغة واللهجة والعاميه واللغة العربية الفصيحة لغتا واصطلاحا وفي المبحث الثاني تحدثت عن علاقة اللغة العربية الفصحى في العامية واسباب نشوء اللهجات العامية اما المبحث الثالث والاخير اوردت نماذج من بعض المفردات العامية وقابلتها في اللغة العربية الفصيحة .

مبحث اول : تعريف اللغة

لغة : من مادة (ل غ و) اللّغْو اللّغا السّقط وما لا يُعتد به من كلا م وغيره و لا يحصل منه على فائدة ولا نفع،قال الأصمعي : ذلك الشيء لك لَغْو لغا ولغْوى، وهو الشيء الذي لا يعتد به . وقال الازهري : واللُّغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لُغوة من لغا إذا تكلم . واللغا : ما لا يعتدّ بها في المعاملة (١) وذكر الزمخشري في(أساس البلاغة ")لغو : لغا فلان يلغو، وتكلّم باللّغو والغا . واللّغا، واللّغوتُ بكذا : لفظتُ به وتكلّمتُ، وإذا أردت أن تسمع من الأعراب فاستلغهم : فاستنطقهم وسمعت لغوهم ومنه اللّغة, وتقول لغة العرب أفصح اللّغات وبلاغتها أتمّ البلاغات (٢)وذكر البستاني في(محيط المحيط ")اللغو : ضمُّ الكلا ما هو ساقط العبرة منه وهو الذي لا معنى له في حق ثبوت الحكم , واللغو من اليمين وهو ان يحلف على شيء وهويرى انه كذلك وليس كما في الواقع , وقيل اشتقاقُ اللغة من لغي بالشيء أي لهج به , وأصلها لُغي أي لغو .وبالنسبة إلى اللغة لغوي بضم اللام ولاتقل لغوي بفتحها .(٣)

اصطلاح:

لم يتفق علماء اللغة على تعريف واحد للغة، فكل عالم ينظر إليها من زاوية العلم الذي يعمل في ميدانه، فنظر فريق من الباحثتن إلى اللغة، من زاوية الفلسفة المنطقية، ونظر إليها فريق آخر من الناحية العقلية النفسية، كما عالجها فريق ثالث من زاوية وظيفتها في المجتمع .ولكل فريق آراؤه

الخاصة في تعريفها (٤) ولعل أهم وأصدق تعريف للغة هو ذلك الذي قدّمه أبو الفتح عثمان ابن جني (ت ٣٩٢) والذي تبناه من تبعه من بعده من اللغوين، حيث قال في الخصائص، في باب القول عن اللّغة، وهي ما يلي (أما حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم.) وهو تعريف يتفق مع تعريفات علماء اللسانيات المحدثتين، ففي قوله أصوات دلالة على المرجعية الصوتية للغة، بما تحتويه من علامات .لغوية التي تتميز بخطية الدّال الصوتية (٥) أما قوله في : يعبر بها كل قوم، فهو عبارة عن كناية عن التواضع كالاصطلاح كالتوفيقية في نشأة اللغة، مما يجعل اللغة رافدا ومقوما أساسيا يشتَرك فيه أفراد الأمة الواحدة. أمّا كلامه في قوله عن أغراضهم فهو تلميح إلى الغاية التواصلية والتبليغية للغة وهذه أهم وظيفة من وظائف اللغة والتي هي وظيفة التبليغ والتواصل. بالإضافة إلى ذلك أنه لم تكن كلمة لغة تعني قديما ماتدل عليه الآن لقد كانوا يعبرون عما توحي به عندنا في عبارة حديثة بكلمة أخرى وهي اللسان، تلك الكلمة المشتَركة اللفظ والمعنى في معظم اللغات السامية، شقيقات اللغة العربية , والقران نفسه لم يستعمل هذه اللفظة قط بأٍ لمعنى المعروف والمتداول عندنا الان وان كان قد استعمل مادة (ل غ و)تارة بمعنى (الساقط من الكلام لا طائل تحته) .

ودليل ذلك قوله تعالى : **(وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ)** (فصلت ٢٦) والمعنى لا تسمعو له اذا قرء وعارضوه بكلام لا يفهم وتارة بمعنى (القول الباطل) والشاهد على ذلك قوله تعالى **(وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ)**(المؤمنون ٣)

تعريف العامية :

لغة : إن لفظة " العامية " مأخوذة من لفظ العام المقابل للخاص حيث جاء في تهذيب اللغة لأبي منصور الازهري مایاتي :(ويقال رجل عُمي ورجل قُصري) فالعمي : العام والقصري الخاص (٦) وجاء فيُ لسان العرب لابن منظور: (والعامة خلاف الخاصة)(٧) هذا هو المعنى اللغوي للفظ العام المقابل للخاص،ثم استعملت النسبة منه فأصبح عامي للمذكر، ثم وصفت به اللغة وهي مؤنثة فأصبحت عامية أي اللغة العامية، وسنرى فيما يلي في التعريف الاصطلاحي ما المقصود باللغة العامية بالضبط لدى مختلف العلماء العرب القدامى منهم والمحدثين وعند بعض علماء الغرب .

اصطلاحا :

اللغة العامية هي تلك (اللغة التي تستخدم في الشؤون العادية , والتي يجري بها الحديث اليومي , ويتخذ مصطلح العامية أسماء عدة عند بعض اللغوين المحدثين ك "اللغة العامية "و"الشكل اللغوي الدارج "و " اللهجة الشائعة "و" اللغة المحكية "و" اللهجة العربية العامية "و"اللهجة الدارجة "و" الكلام الدارج "و" الكلام العامي "و" لغة الشعب ...الخ وبعبارة أدق يطلق " لفظ العامية على ما يقابل الفصحى، ويعنون به ما شاع استعماله عند العامة، فهي إذن اللغة الفصحى فقدت جزءا من خصائصها النحوية والصرفية بفعل اثار التطورالصوتيّ والدلالي، وتخلص إحدى الباحثات إلى أن العامية هي " لغة العامة أنشأتها لمسايرة أوضاعها .المختلفة، أما اللهجة فهي تأديات مختلفة للعامية (٨) قد تباين تعريف العامية فمنهم من يراها لغة قائمة بذاتها وهناك من يراها مأخوذة عن الفصحى أو مرتبطة بها وتندرج منها ولكل هؤلاء رأي خاص به .

يرى أنيس فريحة أن العامية لغة قائمة بذاتها حية متطورة نامية، تتميز بجميع الصفات التي جعل منها أداة طبيعية للفهم والإفهام وللتعبير عن دواخل النفس، وإن لها قواعدها وأصولها وإذا شذا عنها شاذ فكأنما خرج عن ط ريقة مقررة . ويقر كمال يوسف الحاج بأن العامية مأخوذة عن الفصحىومرتبطة بها .أما الدكتور كمال بشر فيعتبر العامية أو الدارجة، لغات غيرَ نامية بينما اللهجة هي .التنوع ذو القرابة بالأصل والمتولد عن أصل عام (٩) كما لابد أن نشتَير أيضا إلى أنّ مصطلح العامية قد يتداخل مع مصطلح اللهجة .حتى أن هناك بعض الباحثين والدارسين يطلقون على تسمية العامية بلغة لهجات المحادثة التي لاتخضع إلى قوانين وضوابط تحكمها لأنها تلقائية تتغير تبعا لتغيرالأجيال والظروف المحيطة بها .ولتوضيح الرؤيا أكثر نقوم بتحديد مصطلح اللهجة لمعرفة مدى تداخل المصطلحين من ناحية المفهوم.

تعريف اللهجة :

لغة : اللّهجة من لهج، نقول لهج بالأمر لهجاً، ولهوج والهج كلاهما أي اولع به واعتاده , فاللهج بالشيء : الولوع به . اللَّهُجة واللَّهجة طرف اللِّسان، واللَّهْجةُ واللَّهجةُ هو جرسُ الكلام، والفتحُ أعلى .يقال فلان فصيحُ اللَّهْجةِ :أي فصيح اللِّسان، واللّهْجةِ هي لُغتُه التي جُبل عليها فاعتادها ونشأ عليها , وقال الجوهري :لهج، بالكسر، به يلْهجُ لهجاً إذا أُغريّ به فثابر عليه .(١٠)

اصطلاحا :

يصعب وضع حدود مضبوطة تمام الضبط لامتداد مدلول كلمة لهجة، وأقرب الحدود منالاهوأن يقال :إنه إذا كانت مجموعة من اللهجات تنتمي إلى لغة أم وكانت هه اللغة الأم نفسها ما تزال على قيد الحياة، شائعة الاستعمال، فإن أية واحدة من فروعها غير جديرة بأن تسمى لغة، إلى أن تموت اللغة الأم نفسها فحتى ذلك الوقت يسمى كل فرع من فروعها لهجة، ومن ذلك اللهجات العربية، ومنها قديم مات بينما اللغة مازالت حية وحديث هو هذه اللهجات العامية التي تعيش بجانب العربية الفصحى .(١١) ويطلق مصطلح اللهجة على مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشتَّرك فيها افراد البيئة .

وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها لكنها تشتَّرك جميعا في جملة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئة بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات (١٢) كما يقصد باللهجة" لغة الحديث التي نستخدمها فيُ شؤوننا العادية وجري بها الحديث اليومي، وهي الصورة التي وصلت إليها اللغة في الوقت الحاضر فيُ ألسنة الناطقين بها التي تختلف عن الفصحى اختلافا بينا في كثير من مظاهر أصواتها ومفرداتها ودلالة ألفاظها وأساليبهاوقواعدها...(١٣)

وأبرز ما يميز لهجات اللغة الواحدة بعضها من بعض" الأصوات وطبيعتها وكيفية صدورها، . فالذي يفرق بين لهجة وأخرى هو بعض الاختلاف الصوتيٌ في غالب الأحيان .(١٤)أما الدارجة فهي التي تستعمل فيُ مجالات الأحاديث غير الجادة، حتى من الرجال المثقفين ونادرا ما تستعمل في الأحاديث أو الكتابات الرسمية .وقد تهبط اللغة الدارجة إلى درجة أكبر فتدخل تحت ما تسميه المعاجم القديمة باللغة المبتذلة، أما ما يعرف بالعامية التي ربما تتميز بصفة المحلية .أحيانا، ولكنها الغالب تتصف بالعمومية .(١٥)

وصفوة الكلام يمكننا أن نعتبر اللهجات شكلا محليا للكلام يستعمل فيُ محيط واسع وإن كان من الممكن أن تصنف اللهجات إلى وحدات كبيرة على أساس من سماتها العامة...ولكن توجدسلسلة من الخصائص المحلية غير المتناهية مع بعض ملامح مشتَّركة من ناحية وملامح متباينة من ناحية أخرى، وعلى أساس من الحقيقة المطلقة فإن كل مدينة أو بلدة أو قرية لها لهجته الخاصة (١٦)

تعريف اللغة العربية الفصحى :

يقصد بلغة الكتابة أو لغة الآداب اللغة التي تدون بها المؤلفات والصحف والمجلات وشؤون القضاءوالتشريع والإدارة، ويُدون بها الإنتاج الفكري على العموم، ويؤلف بها الشعر والنثر الفني وتستخدم في الخطابة والتدريس والمحاضرات، وفي تفاهم الخاصة بعضهم مع بعض وفي تفاهمهم مع .العامة إذا كانوا بصدد موضوع يمت بصلة إلى الآداب والعلوم .(١٧)كما نستخدم اللغة العربية في الصورة التي كانت عليها في بلاد نجد والحجاز وقت ان نزل القرآن الكريم وهي الصورة التي اصطلحنا على تسميتها باللغة الفصحى.بالإضافة إلى ذلك فان العربية الفصحى لا تنتقل من السلف إلى الخلف في سن الطفولة مثل مانتعلم لغة أجنبية تقريبا، ونقضي سنين طويلة في سبيل الإلما م بمفرداتها ومناهج أصواتها وقواعدهاوأساليبها، ولا يتاح لنا الانتفاع بها على الوجه الكامل إلاّ بعد ان نجتاز معظم مراحل التعليم، واللغة .كما نعلم وسيلة للتفاهم والثقافة والعلم لا غاية مقصودة بذاتها .(١٨) ونقد م تعريف آخر للغة العربية الفصحى التي هي لغة القران الكريم والتَّراث العربي جملة والتي تُستخدم اليو م في المعاملات الرسمية، وهي تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكري عامة .(١٩)

المبحث الثاني :

اللغة العربية الفصحى وعلاقتها بالعامية :

اللغة كائن حي، يخضع للتطور والتغير من جيل إلى آخر، فاللغة دائمة التطور مهما أحيطت بسياج من الحرص عليها، والمحافظة على خصائصها .لأن اللغة ليست في الحقيقة إلاّ عادات صوتية تؤديها عضلات خاصة، ويتوارثها الخلف عن السلف .غير ان تلك العضلات لا تؤدي تلك العادات لصوتية، بصورة واحدة في كل مرة، بل قد يلحظ عالم الأصوات الفروق الدقيقة بين نطق أبناء اللغة الواحدة، في البيئة الواحدة .(٢٠)

ان العلاقة بين اللغة العامية (اللهجة) واللغة العربية الفصحى هي علاقة الخاص بالعام، ولكن من العسيران نعرف متى ظهرت اللهجات العربية ؟.

فاللغة العربية لغة سامية، أم أنها خرجت من الأم التي نجهل تاريخها الكامل، وأكبر الظن أنهاحين انفصلت كانت في صورة لهجة، ثم لم تلبث أن اتسع مجالها بانتشار أهلها في مجاهل البادية العربية، فصارت لهجات، ثم عادت هذه إلى التجمع ثانية فصارت اللغة العربية التي نزل بها كتاب

الله (٢١). ولقد حدث التمييز بين اللغة الأصلية (العربية الفصحى) وما يتفرع عنه(اللهجة) ، فالأولى سمُيت بالتنوع الرفيع أما الأخرى بالتنوع الوضيع والعلاقة بينهما تتضح في الاتي :

اللغة العربية الفصحى	اللغة العامية (اللهجة)
١ –اصل	فرع
٢ –يمكن ان تتحول الى لهجة او لهجات بفعل ظروف معينه	يمكن ان تتطور متحولة الى لغة
٣–هي لغة الخطاب الرسمي	هي لغة السوق والمعاملات اليومية
٤–هي لغة التعليم	لا تدرس بالمؤسسات التعليمية
٥–ادبها يعد رسميا	ادبها شعبي
٦–كلماتها مهذبة منتقاة	كلماتها عفوية شائعة
٧–تستعمل الجمل الطويلة نسبيا	تعتمد الجمل القصيرة بشكل كبير
٨–يعنى فيها التركيب	التراكيب فيها بسيطة (٢٢)

من خلال ما سبق تتضح لنا العلاقة بين اللغة واللهجة لأن أحدهما تتفرع عن الأخرى ولكن الفرق بينهما واضح على اعتباران اللغة تحظى بمنزلة رسمية والأخرى محرومة من ذلك.كما نجد هناك فروقٌ تتمثل في الاختلافات الصوتية وفي عفوية اللهجة على عكس اللغة التي تولى اهتماما كبيرا بانتقاء الكلمات وبتَّركيب الجمل .(٢٣)

ولقد أقيمت صفة العربية الفصحى على ائتلاف عريض من اللهجات التي كانت سائدة في الجزيرة العربية عند نزولٍ القرآن، وقد هيأ لها نزول القرآن بها سبعة أحرف ان تكون هي النموذج اللغوي المعتمد .وأصبحت على صفتها تلك نموذج التعلّم ومعيار الصواب وامتدّت في المدوّن فكانت لسان التَّراث العربي الإسلامي الممتد وما تزال حتى يومنا هذا ولكن اللهجات العربية القديمة بما أن هي لسان التخاطب اليومي قد مضت في طريق التطور بفضل عوامل لغوية واجتماعية وزمانية متشابكة، وبقيت العلاقة بين تلك اللهجات المتطورة وأصولها التاريخية التي قامت عليها صفة العربية ظاهرة على مستويات شتّى حتى ليخال كل ناطق بلهجته المحكية اليوم أنّها اقرب اللهجات إلى العربية الفصحى، ولكن هذه اللهجات المحكية قد فارقت الفصحى في إحدى أبرز خصائصها وهي(الإعراب)وهو الفرق الحاسم بين ما سماه ابن خلدون(اللسان المصري) ولغات الأمصار .

وقد أفضى هذا الصدع الذي نجم عن افترق اللهجات المحكية عن أصلها المشترك الجامع وهو (الفصحى)إلى نشوء الازدواجية.(٢٤)

وبعبارة ادق يوضح التفريق بين اللغة واللهجة عند حديثنا عن اللغة العربية ولهجاتها من عدة زوايا وهي :

_ زاوية اللغة المثال : وهي اللغة التي يقع التفاهم بها، باعتبار عامل المشيئة والقرابة الروحية والوعي بالانتماء القومي، وهذا لا يوجد إلاّ في الفصحى، باعتبار عامل الفهم المتبادل الواسع لا الضيق .

_ زاوية المكانة الاجتماعية : اللغة الفصحى أعلى من اللهجة باعتبار المكانة الرسمية للفصحى.

_ زاوية عامل الحجم : اللغة الفصحى تضفي عامل الوحدة على المجتمع، ولا يحصل هذا في اللهجة، فاللغة أكبر حجما من اللهجة

ويقول الدكتور الطاهر ميلة في حديثه عن علاقة العامية بالفصحى بقوله :تبين لي من خلال قراءة ما كان في متناولي من دراسات وأعمال حول علاقة العامية بالفصحى، او ما يسميه اللسانيون المحدثون الثنائية او الازدواجية، ان علاقة اللغة العامية الحالية بالفصحى لا تعتبر مجرد علاقة اللغة المنطوقة بالمكتوبة، كما هو حال بعض اللغات الآن، لان هذه الأخيرة تكون مشتَّركة بين جميع الناطين بها بينما علاقة العامية بالفصحى الحالية تنتفي فيها هذه الصفة، لابتعاد العامية عن أصلها الفصيح، لأسباب طبيعية ولتباين العاميات العربية فيما بينها، وهذا ما أدى إلى ظهور مشكلات لغوية كثيرة وكبيرة _في رأيي _نتيجة طبيعة هذه العلاقة، ومن بين هذه المشكلات هي ان الناطقين بالفصحى يجدون صعوبات كبيرة للتعبير عن أمور الحياة اليومية والناطقين بالعامية يعجزون عن التعبير بها عن القضايا الفكرية والعلمية .وأحسن مثال يذكره الدارسون لهذه الحال هو كون دعاة العامية في العقود الماضية يدافعون عنها بالفصحى في الصحف والكتب كون المدافعين عن الفصحى يتكلمون بالعامية في أمور حياتهم اليومية، وهذا شيء طبيعي، لان اللغة سلوك يصعب تغيره، كما سبقت لإشارة إلى ذلك، ولان الهوة بين المستويين من العربية كبيرة وخاصة فيما يتصل بمتنهما(٢٥)

وفي ختام هذا العنصر يمكننا القول بان اللغة العربية تعاني حالة ازدواجية تتمثل في وجود مستويين فيها هما :الفصحى للكتابة والمناسبات الرسمية، والعامية للاستعمال اليومي، كذلك

لأسباب تاريخية وجغرافية ولسانية، وهذه الظاهرة تعرقل اكتساب اللغة الفصحى واستعمالها بصورة فاعلة والهذا لابدّ للسلطات من القيام بتخطيط لغوي يرمي إلى تنمية الفصحى على حساب العاميات .(٢٦)

أما في البحث اللساني العربي الحديث توجد مقاربتان رئيستان للعلاقة بين العامية والفصحى:

المقاربة الأولى : تعدّ العاميات المعاصرة سليلة اللهجات العربية القديمة قبل الإسلام التي كانت تسمى(لغات القبائل)وعند نزول القران الكريم وحدّ تلك اللهجات في لغة مشتَرَكة واحدة هي لغة قريش، التي أصبحت تُدعى بالعربية الفصحى، وفي هذا يقول عبد الهادي بو طالب : (ان اللغةالعربية نشأت من مجموعة اللهجات العربية التي فرّقتها، ولكن جمعها القران الكريم الذي وحدّها على لغة قريش وقال عنها إنها لسان عربي مبين)

المقاربة الثانية : تعدّ العاميات المعاصرة تحريفا للعربية الفصحى، وطال هذا التحريف النظام الصوتي بصورة خاصة، وفي هذا يقول الدكتور شوقي ضيف : (العامية ليست لغة بل لهجة مولّدة من تحريف كلمات الفصحى، وتبلغ الفصحى المحرفة فيها نحو % 80 من كلماتها)(٢٧)

اسباب وعوامل نشاة اللهجات العامية :

لقد أشار مؤرخو العرب ولغويهم إلى اللهجات العربية إشارات عابرة حيث اكتفوا بذكر ووصف المظاهر اللغوية التي تميز كل لهجة عما عداها من اللهجات دون ذكر أسباب نشأتها وإن ردّ أكثرهم أسباب نشأة اللهجات العامية إلى خروج اللغة العربية من موطنها الأصلي واحتكاكها باللغات الأخرى. كما يجب الإشارة إلى أن هناك لهجات مختلفة باختلاف الظروف الإقليمية والاجتماعية والدينية كانت تتعامل بها فئة بيئية معينة دون غيرها (٢٨)

وقد ذكر الدكتور عبده الراجحي عدة أسباب تساهم في نشوء اللهجة وهي:

١-اسباب جغرافية :

إذا كان أصحاب اللغة الواحدة يعيشون في بيئة جغرافية واسعة، تختلف الطبيعة فيها من مكان لمكان كأن توجد جبال أو وديان تفصل بقعة عن أخرى بحيث ينشأ عن ذلك انعزال مجموعة عن مجموعة، فإن ذلك يؤدي مع الزمن إلى وجود لهجة تختلف عن لهجة ثانية تنتمي الى نفس اللغة،والذين يعيشون في بيئة زراعية مستقرة يتكلمون لهجة غير التي يتكلمها الذين يعيشون في بيئة صحراوية بادية .(٢٩)

٢- اسباب اجتماعية :

إن المجتمع الإنساني بطبقاته المختلفة يؤثر في وجود اللهجات، فالطبقة الأرستقراطية مثلاً تتخذ لهجة غير لهجة الطبقة الوسطى أو الطبقة الدنيا من المجتمع، ويلتحق بذلك أيضا ما نلحظه من اختلافات لهجية بين الطبقات المهنية، إذ تنشأ لهجات تجارية وأخرى صناعية وثالثة زراعية وهكذا .(٣٠) وعن هذه الأسباب ينشأ ما يسميو فندريس " بالعاميات الخاصة ويوجد من العاميات الخاصة بقدرما يوجد من جماعات متخصصة .والعامية الخاصة تتميز بتنوعها الذي لا يحد وأنها في تغير دائم تبعا .للظروف والأمكنة فكل جماعة خاصة وكل بيئة من أرباب المهن لذا عاميتها الخاصة .(٣١) ومن بين الأسباب الاجتماعية احتكاك اللغات واختلاطها نتيجة غزو أو هجرات "وهذا الاحتكاك أو الصراع اللغوي يعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى نشأة اللهجات . (٣٢)بل أن فندريس يقرر أن " تطور اللغة المستمر في معزل عن كل تأثير خارجي يعد أمراً مثالياً لا يكاد يتحقق في أية لغة .بل على العكس من ذلك فإن الأثر الذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة لها كثيرا ما يلعب دوراً مهماً في التطور اللغوي ذلك لأن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، واحتكاك اللغات يؤدي حتما إلى تداخلها .(٣٣) وفي التاريخ توجد شواهد كثيرة تبين أثر الصراع أو الاحتكاك اللغوي، فاللهجات العربية التي انتشرت في البلاد الإسلامية بعد الفتح دليل عليه . ولهجاتنا العامية أو غيرها في الوقت الحالي فيها مظاهر كثيرة من الآثار الناجمة عن الاحتكاك أو ما يطلق عليه بالصراع اللغوي .

٣-اسباب فردية :

من الحقائق المقررة أن اللغة إذا كانت واحدة فهي متعددة بتعدد الأفراد الذين يتكلمونها، ومن المسلّم به أنه لا يتكلم شخصان بصورة لا تفتَّرق.واللغة محدودة بحدود الفرد عند العالم الصوتي لأنه لا يستطيع ملاحظتها إلاّ في خصائصها الفردية، وليس من عيوب علم الأصوات الوصفي أن يقصر البحث اللغوي على دراسة الظواهرالفردية فإن من يسعى أيضا الى اكتشاف عواطف النفس وانفعالاتها وأهوائها منعكسة في اللغة، تبدوهذه الأشياء أمام عينه باعتبارها ظواهر فردية، واختلاف الأفراد في النطق يؤدي مع مرور الزمن إلى تطور اللهجة أو إلى نشأة لهجات أخرى وفي هذا الصدد يقول الدكتور علي عبد الواحد وافي في كتابه " علم اللغة " "أن السبب الرئيسي في انقسام اللغة إلى لهجات ولغات هو سعة انتشارها غير أن هذا السبب لا يؤدي إلى ذلك بشكل مباشر، بل

يتيح الفرصة لظهور عوامل أخرى تؤدي إلى هذه النتيجة،ثم يبين أيضا أن ظواهر اللغة ترجع أسبابها إلى عوامل جغرافية، وقسماً كبيراً ترجع أسبابه إلى عوامل جسمية فيزيولوجية أو نفسية فردي.(٣٤) ويؤكد كلامه بأن السبب في تشعب هذه اللهجات عن العربية الفصحى وفي تطورها المطرد في نواحي الأصوات والقواعد والمفردات، إلى عوامل كثيرة أهمها:

_انتشار اللغة العربية في مناطق لم تكن عربية اللسان مثل انتشارها في معظم بلاد اليمن وغيرها

_عوامل اجتماعية وسياسية واستقلال البلاد العربية بعضها عن بعض، وضعف السلطان المركزي الذي كان يجمعها ويوثق ما بينها من علاقات، فمن الواضح أن انفصام الوحدة السياسية يؤدي إلى انفصام في الوحدة الفكرية واللغوية.

_عوامل اجتماعية نفسية تتمثل فيما بين سكان هذه المناطق من فروق في النظم الاجتماعية والعرف والتقاليد والعادات ...وما إلى ذلك، فمن الواضح أن الاختلاف في هذه الأمور يتردّد صداه في أداة التعبير.

_عوامل جغرافية تتمثل فيما بين سكان هذه المناطق من فروق في الجو وطبيعة البلاد وبيئتها وشكلها وموقعها، وما إلى ذلك .(٣٥)

_عوامل شعبية جنسية تتمثل فيما بين سكان هذه المناطق من فروق في الأجناس والفصائل الإنسانية التي ينتمون إليها والأصول التي انحدروا منها.

اختلاف أعضاء النطق باختلاف الشعوب، فمن المقرر أن هذه الأعضاء يختلف في بنيتها واستعدادها ومنهج تطورها تبعاً لاختلاف الشعوب وتنوع الخواص الطبيعية المزود بها كل شعب والتي تنتقل بطرق الوراثة من السلف إلى الخلف .(٣٦)

عناصر اللغة العربية الفصحى وخصائصا :

عناصرها :

ليس من السهل الميسور دراسة اللغة .ذلك أف اللغة أداة مركبة معقدة وهي ذات جوانب كثيرة وتتألف من عناصر متعددة وتأخذ خلال الزمن أشكالامختلفة تتنوع وتتعدد بتعدد البيئات والمجتمعات والطبقات، فهي كما أشرنا آنفا أنها تتألف من حوادث صوتية يبحثها علم الفيزيولوجيا وعلم الفيزياء ونفسية يبحثها علم النفس وحوادث أخرى اجتماعية يبحثها علم الاجتماع وحوادث تاريخية يسردها علم التاريخ ويسجلها وأخيرا حوادث جغرافية فيبحث علم الجغرافيا اللغوي في

توزيعها في القارات والمناطق والأقاليم، وهي تتألف من عناصر هي : الأصوات والألفاظ المفردة باعتبار مادتها وصيغتها ومعناها والتَّراكيب، وهي العناصر جميعا كثيرا ما تتبدل وتتطور خلال الزمن وكثيرا ما تتغيربتغير الأقاليم والمهن والطبقات .(٣٧)

وبعبارة أخرى نقول أن اللغة العربية الفصحى مكونة من أنظمة لغوية وهي النظا م الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، وحين نسمي أفكارا مركبة ما نظاما فلابدّ ان تكون بين بعضها البعض علاقات عضوية معينة وكذلك أوجه الخلاف بين كل واحدة منها وبين الأخرى بحيث تؤدي كل واحدة منهما في النظام وظيفة تختلف عمّا تؤديه الأخرى، فالنظام إذا تكامل عضوي واكتمال وظيفي يجعله جامعا مانعا بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء أوأن يضاف إليه شيء آخر.(٣٨)ويمكن القول بأن عناصر أي لغة ترجع إلى أمرين هما : الصوت والدلالة، وتتكون الدلالة من معاني المفردات، وقواعد التنظيم (النحو) ،وقواعد البنية (الصرف)، وقواعد الأسلوب (البلاغة) وهذا بالإضافة إلى أصوات اللغة العربية .(٣٩)

وللغة عناصر تتألف منها وترجع بالتحليل إليها وهي :

_الأصوات التي تتألف منها الألفاظ.

_الألفاظ المفردة أو الكلمات.

_التَّراكيب.

ولكل هذه العناصر مباحث خاصة هي فروع لعلم اللغة وقد أصبح بعضها علما أفرد بالبحث والتأليف .

١-علم الاصوات اللغوية :

يدرس الحروف من حيث هي أصوات فيبحث عن مخارجها وصفاتها وعن قوانين تبدلها وتطورها بالنسبة إلى كل لغة من اللغات وهي جميع اللغات القديمة والحديثة. وقد عني العرب قديما بهذا العلم وذلك لضبط تلاوة القرآن ولعلهم الأقدم من بحث هذه المباحث الصوتية كما أننا نجد مباحث صوتية منثورة في كتب الصرف واللغة .(٤٠)

٢-الالفاظ :

أما الألفاظ فقد تناولها علماء اللغة من وجوه عدة فبحثوا :

_في اشتقاقها وإرجاعها إلى مادتها الأصلية سواء أكانت من اللغة نفسها أو منقولة من لغة أخرى فعلم الاشتقاق يبحث في الأطوار التي تقلبت فيها الكلمة ويحدد بذلك صلتها بالألفاظ الأخرى وقرابتها وتحولاتها . بحثوا في شكل الكلمة وصيغتها أو بنائها، ولا شك أن هذا هو موضوع علم الصرف ولكن علم الصرف لا يخرج إلى الأفق الذي يبحث فيه علم اللغة الموضوع نفسه إذ يبحث علم اللغة في نشوء الصيغ وتطورها خلال العصور ويقارن في ذلك بين اللغات ولاسيما المتقاربة منها .(٤١)

_وبحثوا بعد هذا في معاني الألفاظ من نشوء هذه المعاني إلى تقلبها خلال العصور وتطورها وهي قوانين هذا التطور في اللغات وما للألفاظ من حيث معانيها من خصائص وصفات .

٣-التراكيب :

يبحث في تراكيب اللغة ونظم الكلام وتركيب أجزائه فيها وفي طريقة ربط الكلام والأدوات الرابطة ووظائف الكلمة في التَّركيب وتعليل ذلك كله وصلته بنفسية المتكلم وعقلية الشعب وتطورالتَّراكيب خلال العصور، وأسبابه وهو بحث كما يرى القارئ أوسع أفقا من علم النحو ومن معاني الذي هو عند العرب أحد علوم البلاغة الثلاثة .(٤٢)

خصائصها :

كما تمتاز به اللغة العربية في عناصرها ما يلي:

لقد توفر للغة العربية عاملان لم يتوافر لغيرها من اللغات السامية : أحدهما أنها نشأت في أقدم موطن للساميين، والآخر أن الموقع الجغرافي لهذا الموطن قد ساعد على بقائها حينا من الدهر متمتعة باستقلالها وعزلتها .وكان من أكثر هذين العاملين أن احتفظت بأكبر قدر من مقومات اللسان السامي الأول،وبقي فيها من تراث هذا اللسان ما تجردت منه أخواتها السامية، فتميزت عنها بفضل ذلك بخواص كثيرة، ويرجع أهمها إلى الأمور الثلاثة الآتي :

_أنها أكثر أخواتها احتفاظا بالأصوات السامية، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السامية، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منهاوهي :الثاء وكالذال والضاد .(٤٣)

_أنها أوسع أخواتها جميعا وأدقها في قواعد النحو كالصرف، فجميع القواعد التي تشتمل عليها

اللغات السامية الأخرى توجد لها نظائر في العربية، بينما تشتمل العربية على قواعد كثيرة لا نظير لها في وحدة منها أو توجد في بعضها في صورة بدائية ناقصة.

_أنها أوسع أخواتها ثروة في أصول الكلمات والمفردات، فهي تشتمل على جميع الأصول التي تشتمل عليها أخواتها السامية أومعظمها، وتزيد عليها بأصول كثيرة احتفظت بها من اللسان السامي الاول ولا يوجد لها نظير في أية أخت من أخواتها، هذا إلى أنه قد تجتمع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة اسمها وفعلها وحرفها ما لم يتجمع مثله للغة سامية أخرى (٤٤) إن اللغة تمثل إلى حد كبتَ خصائص الأمة، تحتفظ بالكثير من صور تاريخها ورواسب ماضيها،إلى جانب صورها الماثلة وأفكارها الحاضرة، وما من أمة تحترم لغتها وتحمي كيانها إلاّ أن تحافظ على الخصائص التي تميّز لغتها عن اللغات الأخرى، وذلك بالعمل على تحسينها من داخلها من خلال خصائصها _لتبقى محافظة على هويتها الذاتية. (٤٥)ومنه فإن كل لغة تملك طابعاخاصا بها، وصفات تتصف بها، سواء أكانت هذه الصفات صالحة تُعين اللغة على بلوغ أغراض الحياة باستمرار، ام كانت غير ذلك. وأهم خصيصة تمتاز بها العربية ما يلي :

_"تاريخها الطويل والعميق، ومع ذلك تميل إلى الثبات نتيجة ارتباطها بالسماع، والذي يستلزم محاكاة العرب في كلامهم، وارتباطها بالتنزيل الكريم.

_الظواهر الداخلية من إعراب ونحت واشتقاق ... .الخ.

_السمات العامة التي تختصّ بها الألفاظ المفردة، والمناسبة الطبيعية بين اللفظ ومدلوله .والتطور الصوتي في بعض أصواتها، ونتج عن ذلك بعض الاختلاف في نطق بعض الأصوات.

_السمات الخاصة التي يختصّ بها الأسلوب.

_ .المفاهيم العلمية وخصائصها من خلال تطوّر الألفاظ ...الخ (٤٦)

وهكذا فإن خصائص اللغة العربية كثيرة، ولا يمكن أن نوردها كاملة وسوف نشير إلى أهمّها في هذا المجال . تمتاز أصوات اللغة العربية بصفات مميزة مثل الجهر والهمس والإطباق حيث ان اول ما يبدومن صفات الحروف العربية توزعها في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، ذلك أن الحروف العربية تتدرج وتتوزع في مخارجها بين الشفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة أخرى.وهذه الخاصية التي توفرت للغة العربية لم تتوفر لغيرها من اللغات التي انحصرت حروفها في نطاق ضيق، وفي مدرج أقصى، بمعنى أن اللغة العربية في مجموع أصوات حروفها تمتاز بسعة مدرجها

الصوتي سعة تقابل أصوات الطبيعة في تنوعها وسعتها، وتمتاز من جهة أخرى بتوزعها في هذا المدرج توزعا .عادلا يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات .(٤٧) ولحروف اللغة العربية خواص ومميزات، بها تختلف دلالة، ويتضح ذلك في هذه الألفاظ مثلا(الفصم) و(القصم) الأول بالفاء لكسر الشيء من غير أن يبين ويتفصل، والثاني بالقاف لكسرالشيء حتى يبين و(الثلم) و(الثلب)فالأول للخلل في الجدار، والثاني للخلل في العرض.ومن خصائص اللغة العربية أيضا : الإعراب الذي هو تغيير أواخر الكلمات بتغييرالعوامل، وكثرة المفردات ودقّة التعبير، والإيجاز، والمجاز والكناية . (٤٨)

صفات الفصحى :

١-**الذخيرة اللغوية:** العربية تفوق أي لغة سامية أخرى ،ولا إسر ا ف في القول أن المعجم العربي من أضخم المعاجم و أن المرء ليقف حائر أمام الكم الهائل من الألفاظ الغني بالمفردات الأوصاف ،حيث أحصيت المفردات التي بها علاقة بلفظة الجمل بلغت خمسةآلاف و سبعمائة و أربعا و أربعين لفظة .من هذا نقول أن لغتنا الفصحى غنية بالمفردات على عكس بعض اللغات الأخرى التي نجد فيها للكلمة الواحدة لفظة أو لفظتان.

٢-**التصعيد :**ونعني بالتصعيد قدرة اللغة على التجريد و الصعود باللفظة من معناهاالحسي إلى المعنوي وهذه صفة تتصف بها كل لغة ا رقية ،ولا تقل الفصحى عن سائراللغات فلفظ" العقل " الذي كان مقترنا بحبل الشعر الذي كان يربط به رجل الجمل ،وكذلك لفظ " المجد "الدال على امتلاء بطن الدابة ،لم يتوقف اللفظان عند هذا المعنى الحسي الملموس بل تجاو زاه إلى معان أسمى و أوسع.نظرا إلى التطور الهائل في حياة الإنسان نفسه ألزم عليه إيجاد واستعمال ألفاظ قديمة لمعان جديدة عن طريق التجاور و التوسع.

٣-**الاشتقاق :** ترد الكلمات في جميع اللغات السامية إلى ثلاثية نفترضها افترضا أي أننا- لا نعرف كيف كانوا ينطقون هذا الجذر ،ولا نعلم علم اليقين كيف استعملوه : اسما أم فعلا أم صفة وهذا الجذر يمكننا من اشتقاق الكثير من المفردات بأو زان مختلفة ،فمثلا جذر" علم" نشتق منه أكثر من مائة وعشرين وزنا لمعان مختلفة .(٤٩)

٤**التوليد :** يكون على نوعين : صوغ كلمات جديدة لا عهد للعربية الفصحى بها كلفظة- اللامركزية ،الماهية ،الحيثية " أو إسباغ معنى جديد على كلمة قديمة لم توضع لهذا المعنى

٥-**التعريب :** نقصد به نطق كلمة أجنبية على نهج العربية و أو ا زنها ،وقد أظهرت العربية- رحابه صدر لاقتباس المفردات الدالة على نواحي الحضارة والتي أصبح أف ا ردها ورثتها. ٠

٦-**القياس" :** ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب " وهذا مبدأ تأخذ به اللغات- الحضارية ،لأن الحس اللغوي و البلاغة في التعبير لا يقتصر على عصر أو جيل .(٥٠)

مميزات اللهجات العامية :

يضع دعاة العامية مبررات استخدام العامية ويزعمون لها عدة مميزات، وعلى رأس هؤلاء أنيس فريحة الذي يرى أن العامية تمتاز بالميزات الآتية:

-اللهجة العامية حية متطورة، وتغير نحو الأفضل؛ لأنها تتصف بإسقاط الإعراب، وبشكلها العادي المشترك المألوف واعتمادها الفصحى معينا لها.

-الاقتصاد في اللغة وهو جوهر من جواهر البلاغة.

-الإهمال والاقتباس والتجديد في المعنى؛ فالعامية برأيه نامية مسايرة لطبيعة الحياة تحرص على إماتة وإهمال ما يجب أن يهمل، واقتباس ما تقتضيه الضرورة من الألفاظ.

-العنصر الإنساني يضفي عليها مسحة الحياة؛ فالفصحى لدى أنيس فريحة ليست لغة الكلام؛ لأنها لا تعبر عن الحياة بحلاوتها وقسوتها كما تفعل العامية، ودليله على ذلك أننا لا نستطيع التعبير بواسطة الفصحى، بنفس الطلاقة التي نعبر فيها بواسطة العامية عما نريد(٥١)

انواع اللهجات العامية :

تذكر المراجع أن أصول اللهجات العامية المعاصرة تعود إلى لهجات العرب القديمة وتصنيفها إلى عدة أنواع منها:

التضجع: وهو التراخي في الكلام، أو التباطؤ فيه وأصحابها (قيس)

الاصنجاع : هو نوع من أنواع الإمالة الشديدة ؛ تكون فيه الألف أقرب من الياء منها إلى أصلها الألف وأصحابها (قيس,تميم ,أسد.

التلتلة: كسر حرف المضارعة مطلقاً نحو (بِعلم.)

الشنشنة: وهي إبدال الكاف شينا مطلقاً عند أهل اليمن خاصة في قولهم لبيك (لبيش)وهي لا تزال شائعةً لدى أهل حضرموت.

الكشكشة: وهي إبدال كاف المؤنثة في حالة الوقف شيناً.نحو (أعطيتش) في أعطيتكِ في حالة الوقف .

لغة أكلوني البراغيث: بحيث يلحق أصحاب هذه اللهجة بالفعل فاعلين؛ مثل: جاؤوا الطلاب فالواو في جاؤوا فاعل، والطلاب فاعل. وقد اعتبر القدماء هذا من ضعيف اللغة العربية، وبعض المعاصرين يعتبره غير جائز؛ إذ يكتفي الفعل بفاعل واحد(٥٢). وعلى الرغم من ذلك فقد ثار حول هذه اللهجة كثير من الجدل قديما، واحتج بها آخرون، وقد جاء بها فصيح الكلام من آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة وأبيات من الشعر، فلا داعي لاعتبارها لهجة عامية، وليس هناك ما يمنع من اعتمادها في فصيح القول شعره ونثره، والشواهد التي تدعم هذا الرأي كثيرة.

المبحث الثالث :

نماذج من بعض المفردات العامية ومقابلتها في اللغه العربية الفصيحة:

- لفظة (إي) : تستعملها العامة بكثرة بدل (نعم) ، وقد أجمع أهل اللغة على فصاحتها ، وجاءت في قوله تعالى : – إي وربي ... – آية٥٣ يونس
- لفظة (إسماعين) تلفظ على انها (إسماعيل) وهو صحيح فلغة ميكائيل تلفظ أيضا ميكائين ، و اسرافيل تلفظ اسرافين .
- لفظة (بزر) وربما تلفظها العامة (بزرة) بمعنى الأولاد ، وهو صحيح فصيح ،و يعتقد البعض أن أصلها من بذر، لا ، فلغة يقال للرجل المبزور بمعنى : كثير الولد
- لفظة (بريمه) أو يقولون (برينة) أصلها فصيح وهو حبل بلونين يبرم على البطن عند النساء ، وأستعملته العامة كإسم آلة من البرم .

–برطم وتقول العامة برطم فهو مبرطم اذا ارخى شفتيه كشفتي الزنجي غضبا وهي من البرطمه بمعنى تضخم الشفة .(٥٣)

– لفظة (بس) كلمة هندية – مولدة – تعني كفى ، بتأنيب أقل من كلمة (جُب) الهندية ايضا والتي تعني إخرس وتستعملها العامة بالفتح وإضافة ألف ونون أي تلفظها (إنجب) . وفي اللغة العربية توجد كلمة (بس) ، قيل : أن ألبس بمعنى القطع ، كما قال الشاعر :

– لفظة (برم) (مبرومة) يستخدمها العامة لوصف جسد امراءة ممتلئة القوام واصلها ضربا من حلي الايدي وهو ماخوذ من برم الحبل وقال في المستدرك البرمه بالضم شيء تلبسه المراءة كالسوار ومعنى البرم والابرام الاحكام وهو من المجاز.(٥٤)

يحدثنا عبيد ما لقينا فبسك يا عبيد من الكلام .

– لفظة (بوش) تستعيره العامة للفراغ بين شيئين ، وأصله اللغوي : البوش : الجمع الكثير ، ولا يقال بوش إلا لقبائل شتى . ومن أب واحد لايقال له بوش .

– لفظة (تمندل) تقول العامة (هذا يتمندل عليه) مثل ما يقول البعض يتبغدد نسبة الى بغداد / فيتمندل نسبة الى المنديل وتعني سمة التحضر و الأناقة .

– لفظة (تغشمر) تستعملها العامة هي وكلمة – تقشمر – ويعنون بها الحيلة ، ولغة تعني : ما يؤخذ بقوة

–لفظة (تنبل)يقولون للبليد قليل الحركة والتصرف .(٥٥)

– لفظة (ثخين) ويقواون لثقيل الروح هو ثخين وفي اللغة ثخن الشيء ثخانه وثخنا وثخونة وفي التهذيب اثخن فلانا اثقله .(٥٦)

– لفظة (جبر) تستعملها كما هي فصيحة والجبر عكس الكسر ، ومنها جاء إسم – المجبرجي – كذلك المثل الشعبي – يكسر ويجبر – . وقال الشاعر :

الكاسرون عظاما لا جبور لها والجابرون فأعلى الناس ما جبروا .

– لفظة (جرد)او جرد لونه وتقول العامة جرد لون هذا الثوب اذا انسحق ولان وهو من التجرد اي التعري وكان الثوب تجرد من لونه .(٥٧)

– لفظة (حشم) وفعلها أحشم ، ويستعملها العامة في طلب الفدية (ناخذ حشم) ، كما تستعمل في معنى التابع فيقولون (لا خدم ولا حشم) ، وفي اللغة يقال : هؤلاء حشم فلان للذين يغضب لهم.

– لفظة (حشك) وتستعمل لإدخال شيء في شيء ، وهي هكذا فصيحة ، وتستعمل ككلمة بذيئة ، ولغة تعني الإمتلاء ، كقول الشاعر :

..... خاف العيون فلم ينظر به الحشك .

– لفظة (حط) وهي فصيحة ، تقول العرب : أحطط عن راحلتك .

– لفظة (خشل) ، وتستعملها العامة في الحلي ، والخشل بفتح الشين أو تسكينها : شجر المقل واحدتها خشلة .

– لفظة (رَ بع) وفي الفصيح تعني جمع ، وربعي في العامية تعني : جماعتي ، والعائدين لي ، وأصلها الرباعة وهي القوم والقبيلة ، قال الأخطل :

ما في معد فتى تغني رباعته إذا يهم بأمر صالح فعلا .

– لفظة (ردح) : الردح والترديح : بسطك الأرض بالشيء حتى يستوي ، ويستعملها العامة في الراقصين والراقصات ، فيقولون يردح ردح ، يعنون : يردح ردحا .

– لفظة (زحليكة) بالكاف المعجمة ، أصلها : زحلوقة في الفصيح ، وتعني آثار تزلج الصبيان ، وتستعمل هكذا في العامية كما تستعار للإستغلال

– لفظة (زفر) وأصلها : ذفر بالذال وأبدلتها العامة الى زاي ، والذفر لغة في الطيب والنتن . وتستعملها العامة للطعام ذي الرائحة

– لفظة (شطبة) ، وتستعملها العامة للفتاة التي فيها طول ، وهي فصيحة

تستعملها العرب للفرس الطويلة

– لفظتي (شبر و فتر) وهما فصيحتان ، وفي اللغة تستعمل كمقياس مثلما تستعملها العامة ، فالشبر من طرف الخنصر الى طرف الإبهام ، والفتر من طرف الإبهام إلى طرف السبابة .

– لفظة (تبرزل) وأصلها طبرزل بالطاء ، وهو السكر ، وتطلقه العامة على نوع من انواع التمر .

– لفظة (طسّة)وتستعملها العامة بمعنى عقبة ، والطساس هي الأظافر ، قال الشاعر:

ثم زادوني عذابا نزعوا عني طساسي .

– لفظة (عكب) بالكاف المعجمة ، وأصلها عقب ، وقولنا جئت على عقب رمضان بمعنى : إذا جئت وبقيت من آواخره أيام .

– لفظة (عت) وتستعملها العامة ، فتقول عتته و عتلته وهما فصيحتان ، كقولك : عتته الى السجن .

– لفظة (عضروط) وتستعملها العامة في السباب والتهكم ، وهي فصيحة والعضاريط هم التباع ، وواحدهم عضرط وعضروط ، والعضرود ايضا : الخادم على طعام بطنه .

– لفظة (غثيث) تستعملها العامة للقول أو الشخص المزعج ، وهي فصيحة ، والغثيثة : ما سال من الجرح من مدة أو قيح .

– لفظة (غميج) ويعتقد البعض أنها من لفظة عميق ، وهذا ليس صحيحا ، وهي فصيحة بنطقها ومعناها ، وفي اللغة : غمج الماء يغمجه غمجا ، وغمجة بالكسر ،وغمجا تعني جرعه جرعا متتاليا

لفظة (غط) أيضا فصيحة و لغة يقال : غططته .

– لفظة (لغوة) فصيحة ومنها مفردة اللغة ، وتلغي بمعنى : تصيح ، كقول الشاعر:

بالغته قبل أن تلغي عصافره مستخفيا صاحبي وغيره الخافي .

– لفظة (لوما) تستعملها العامة بدل لولا ، وهو من الفصيح بمعنى هلا : قال تعالى :

(لوْ ما تأتينا بالملائكة) آية٧ الحجر ؟

– لفظة (كشط) تلفظها العامة بالكاف المعجمة ، وهي فصيحة فالكشط هوالقلع و النزع والكشف عنه .

– لفظة (كرع) ويقال لغة : كرعت الماء كرعا ، وتصح للماشية .

– لفظة (كمش) وقالو كمشه اذا ضم علية اصابعه وقبض عليه والظاهر ان اصل المعنى الجمع والتشمير والقبض واستعارته العامة لقبض الاصابع على الشيء.(٥٨)

– لفظة (مش) فعل ماض بمعنى : مسح فصيحة ، كقول الشاعر :

نمش بأعراف الجياد أكفنا إذا نحن قمنا عن شواء مهضب .

– لفظة (مكدي) بالكاف المعجمة ، وتستعملها العامة صفة للمتسول في الأغلب ، وأرى أن أصلها فصيح من الكديد ، والمكدي : الذي يكد المسؤول ، ولغة يقال : سؤال كديد .

– لفظة (ملص) فصيحة وتستعملها العامة بالمعنى ذاته ، والعرب تقول : أملصت الناقة أي ألقت وليدها دون أن يشعر بها أحد .

–لفظة (مزة) ويستعملها العامة للمقبلات التي تصحب شرب الخمر ، وليست بفتح الميم بل بضمها ، ولغة معناها : الخمرة ، قال أبو نواس :

أدرها علينا مزة بابلية تخيرها الجاني على عهد قيصرا

وقال الأعشى في معلقته : نازعتهم قضب الريحان متكأ وقهوة مزة راووقها خضل .

– لفظة (وخمة) ويقال لليوم الحار أو كثير الرطوبة ، وحقيقته وخم اللحم ، وأخم ، وإستعارته العامة لليوم القائض .

– لفظة (مهاوش) وتستعملها العامة كإسم لشخص ، وهو صحيح لأن الهوش هو إختلاط الشر ، ووردت في الحديث الشريف – إياكم وهوشات الأسواق –

– لفظة (نكش) واستحدث منه العامة لفظة – منكاش – بالكاف المعجمة ، إسم آلة لنتف الشعر ،وهي فصيحة ، فأصل المنكش هو : المنقب عن الأمور .

– لفظة (نكز) بالكاف المعجمة أيضا ، وهي فصيحة بمعنى قفز ، كقول الشاعر :

والحية الصل لاتغررك هدأته فكل سليم وموقوذ لنكزته .

– لفظة (نشد) فعل ماض مضارعه ينشد ، فصيحة بمعنى طلب ، والناشد هو الطالب ، كقول الشاعر : يصيخ للنبأة أسماعه إصاخة الناشد للمنشد .

– لفظة (يله) ويقولونها في استحثاث من يحثونه على المسير وهذه العامية كلمة ركبت من ياء للنداء ولفظ الجلالة الله .(٥٩)

– لفظة (ينطي) بمعنى يعطي ، تستعملها العامة بكثرة ، وهي فصيحة ، وأنطوا لغة بمعنى أعطوا ، كقول الأعشى الشاعر : جيادك في الصيف في نعمة تصان الجلال وتنطى الشعيرا .

– لفظة (هبر) فصيحة ، والهبر بتسكين الباء هي قطع اللحم الكبيرة .

– لفظة (هندس) أبدلت الحاء بهاء ، وأصلها حندس من الظلمة الشديدة

– ا لوَرْطَة :(الهلكة) . وقيل الأمر تقع فيه من هلكة وغيرها.

وفي البخاري قول ابن عمر رضي الله عنهما : إن من ورطات الأمور التي لا مخرج لمن أوقع نفسه فيها سفك الدم الحرام بغير حل

الخلاصة :

مخالفة للاعتقاد السائد بان اللهجات العامية ابعد مايكون عن لغتنا العربية الفصحى وبعد بحث وتدقيق وجدت ان لهجتنا العامية مليئة بكم هائل من الالفاظ الفصحى . بغض النظر عن بعض التحريفات التي دخلت لغتنا او الالفاظ الاعجمية التي شابتها من هنا استنتجت قاعدة عامة الا وان لكل لهجة من لهجاتنا اصل في اللغة فلهجتنا لم تاتي من عدم وهذا الموضوع يحتاج لاطلاع ومعرفة واسعة في اللغة ومفرداتها وجذورها ولقد حاولت جمع مامكنني من الاصول الفصيحة لمفرداتنا العامية .

ونلاحظ ان اللهجة العامية تؤدي الى نطق حروف فصيحة كثيرة الى حروف ابدالية ولعل هذا يصعب على اغلب المحققين التعرف على اصل الكلمات مثلا الثاء تقلب الى تاء , والذال الى دال ,والظاء الى ضاد , والجيم احيانا الى شين .

واخيرا اذكر بعض الاقتراحات للحد من هذه الظاهرة :

- تجنب الأساتذة استعمال ألفاظ عامية أثناء تقديمه الدرس للتلاميذ.
- يجب أن تكون الأمثلة المختارة للتلاميذ مستوحاة من المحيط الخارجي لهم وتجاربهم
- اليومية
- ينبغي على الهيئات الخاصة أن تهتم بتكوين الأساتذة تكوينا علميا فعليا لكي يوظفوا
- كفاءاتهم لصالح التلميذ
- عند اختيار التمارين يجب أن تخدم التلميذ في تحصيله اللغوي كما يجب الإكثار منها من أجل ترسيخ تلك القواعد في ذهن التلميذ .

الهوامش :

١- ابن منظور، لساف العرب، ج ١ ، ص ١٨٨

٢- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح :محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان ، ط ، ١٩٩٨,ج٢ , ص ١٧٣ .

٣- بطرس البستاني، محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية، مكتبة لبنان، بيروت)(د ط) ١٩٨٧ , ص ٨٢٠

٤- إيميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ص ٠٢
٥- سلطاني نعمان، الكشف اللغوي عن التعدد اللهجي في لغة القرآن، رسالة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر ٢٠٠٦ ، ص ٣٦
٦- أبو منظور بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة ، تح : عبد السلام محمد هارون، الدار المصرية للتأليف والتَّرجمة، (دط)) (دت،)ج ١، ص١٢١
٧- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (دط)، (دت)، ج . ١٢ ، ص ٤٣
٨- أحمد زغب، لهجة وادي سوف دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث، مطبعة مزوار، الوادي، ط . ، ٢١٠٢ ، ص١٩ , ٢٠
٩- أنيس فريحة، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت، ط ، ١٩٨٩ ، ص٩٨
١٠- ابن منظور، لسان العرب، تح : أمين محمد بن عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار احياء التَّراث العربي، بيروت، لبنان ط ،١٩٩٩ ,ج ١٢ ,ص ٣٤٠ .
١١- حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط . ١٩٩١ ، ص ١٢٢.
١٢- إبراهيم أنيس، اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (دط)، (دت)، ص ١٦.
١٣- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار النهضة، مصر، ط . ٢٠٠٤ ، ص ١٥
١٤- إبراهيم انيس، اللهجات العربية، ص ١٧.
١٥- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر و تح : أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط . ١٩٩٨ ، ص ٨٠ .
١٦- ينظر : المرجع نفسه، ص٩ ٦ .
١٧- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ص ١١٩.
١٨- ينظر : علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ص ١٢٠
١٩- إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، ص ١٤٤.
٢٠- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص ١٦٠ ,١٦١.

٢١- صالحة راشد غنيم آل غنيم، اللهجات في كتاب سبويه أصواتا وبنية، ص١٦ .

٢٢- ينظر : جماعة من لمؤلفينُ، اللغة الأم مجلة تتناول مقالات ، دار هومة، الجزائر ، (دط)، ٢٠٠٤، ص ٦٠ .

٢٣- المرجع نفسه ص ٦١

٢٤- جماعة من المؤلفين، الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص ٤٤

٢٥- المرجع نفسه , ص١٨٢ -١٨٤

٢٦- المرجع نفسه , ص ١٩٤

٢٧- المرجع نفسه , ص ٢٠١ -٢٠٢

٢٨- صالحة راشد غنيم آل غنيم، اللهجات في كتاب سيبويه أصوات وبنية، دار المدني، المملكة العربية السعودية، ط . ١٩٨٥ ، ص ١٧

٢٩- عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار الميسرة، عمان، الأردن،ط ١. ٢٠٠٨,ص ٥١

٣٠- المرجع نفسه، ص ٥٢

٣١- فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، (دط)، (دت)، ص ٣١٥

٣٢- عبده الراجحي ، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، ص ٥٢

٣٣- فندريس، اللغة، ص ٣٤٨

٣٤- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر،ط . ٢٠٠٤ ، ص ٢٦٧

٣٥- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ص ١٠٥

٣٦- المرجع نفسه ,ص ١٠٦

٣٧- محمد المبارك ، فقه اللغة، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، ص٦,٧

٣٨- تما م حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار البيضاء، المغرب، (دط)، ١٩٩٤، ص ٣١٢

٣٩- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ص ٠١٢٨

٤٠- محمد المبارك، فقه اللغة، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، ص ٨

٤١- المرجع نفسه، ص ٩

٤٢- محمد المبارك، فقه اللغة، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، ص ٩,١٠

٤٣- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ص ٠١٢٨

٤٤- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ص ٠١٢٨

٤٥- صالح بلعيد، فقه اللغة العربية، ص ٦٧

٤٦- المرجع نفسه

٤٧- محمد االمبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض المنهج الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر،ص٢٤٩

٤٨- محمد صالح الصديق ، مستقبل اللغة العربية بأقلا م كبار العلماء والأدباء والكتاب في القرن العشرين، دار هومة، الجزائر ٢٠٠٧، ص ٣٦

٤٩- اللهجات و أسلوب دراستها، لأنيس فريحه ،دار الجيل بيروت ، ط ١٩٩٨،١ ،ص ١٨

٥٠- المرجع نفسه ص ١٩

٥١- أنيس فريحة. "نحو عربية ميسرة ". بيروت: دار الثقافة، ١٩٧٣، ص١٢٢.١٢٣

٥٢- إبراهيم أنيس. "في اللهجات العربية". ط ٤، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية ١٩٧٣، ص١٢٥.١٢٦

٥٣- قاموس رد العامي الى الفصيح , الشيخ احمد رضا ,دار الرائد العربي ,بيروت ص ٣٩

٥٤- المرجع نفسه ص ٤١

٥٥- المرجع نفسه ص ٥٥

٥٦- المرجع نفسه ص ٨٢

٥٧- المرجع نفسه ص ٩٠

٥٨- المرجع نفسه ص ٥١٠

٥٩- المرجع نفسه ص ٥٨٧

المصادر

١- القران الكريم
٢- إبراهيم أنيس. "في اللهجات العربية". ط ٤، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية .
٣- أنيس فريحة. "نحو عربية ميسرة ". بيروت: دار الثقافة، ١٩٧٣
٤- ابن منظور، لساف العرب، ج ١ ، ص ١٨٨
٥- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح :محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان
٦- أبو منظور بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة ، تح : عبد السلام محمد هارون، الدار المصرية للتأليف والتَّرجمة
٧- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.
٨- احمد زغب، لهجة وادي سوف دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث، مطبعة مزوار، الوادي
٩- انيس فريحة , اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت
١٠- إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها, بيروت : دار الثقافة .
١١- تما م حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار البيضاء، المغرب
١٢- جماعة من لمؤلفينُ، اللغة الأم مجلة تتناول مقالات ، دار هومة, الجزائر
١٣- صالحة راشد غنيمآل غنيم، اللهجات في كتاب سبويه أصواتا وبنية
١٤- صالح بلعيد، فقه اللغة العربية , دار الثقافة بيروت
١٥- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر
١٦- حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت
١٧- عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار الميسرة، عمان، الأردن

١٨- فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي

١٩- قاموس رد العامي الى الفصيح , الشيخ احمد رضا ,دار الرائد العربي ,بيروت

٢٠- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر و تح : أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة

٢١- محمد االمبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض المنهج الأصيل في التجديد والتوليد، دار الفكر

٢٢- محمد صالح الصديق ، مستقبل اللغة العربية بأقلا م كبار العلماء والأدباء والكتاب في القرن العشرين، دار هومة، الجزائر.

وسائل الاعلام التربوي في العراق بين الواقع.. والطموح

م.م عبد الكاظم محمد سويد
م.م محمد جابر كاظم

المستخلص

تتنوع وسائل الإعلام التربوي وتتعدد فهناك الصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي، والتلفزيون التربوي، والسينما التربوية، والخبر التربوي، والندوات، والمحاضرات، والنشرات، واللقاءات، والاجتماعات، والرحلات والزيارات إلى غير ذلك من البرامج والوسائل المختلفة.

وفي هذا الإطار يأتي هذا البحث كمسعى لمحاولة التعرف على وسائل الاعلام التربوي في العراق وإبراز دورها واهميتها بهدف الخروج بجملة من المقترحات لتطويرها بشكل أكثر فاعلية، واهمها هي :

١- عدم توافر الامكانات المادية إذ ما زالت التخصيصات المالية لا تتناسب مع ما يقدمه مسؤولي الشعب الاعلامية في التربيات من نشاط من خلال الاتصال بوسائل الاعلام وتغطية النشاطات التربوية ويتطلب بعضها السفر ، اضافة الى رغبة مسؤولي الاعلام بأقامة الندوات والورش التدريبية الاعلامية والتربوية .

٢- عدم الاخذ بالنشاط عند تقويم التلاميذ إذ مازالت البطاقة المدرسية المخصصة لكل تلميذ غير معمول بها بالشكل الصحيح وأصبح ملئها بلنسبة للمرشد التربوي مجرد اسقاط فرض.

٣- ازدحام اليوم المدرسي بالحصص المنهجية المقررة الى جانب الاهمال المتعمد من بعض الادارات للنشاطات اللاصفية التي من خلالها تبنى شخصية الطالب وتنمي مواهبه وقدراته الابداعية.

Abstract
The educational media vary and there are many schools, school radio, school theater, educational television, educational cinema, educational news, seminars, lectures, bulletins, meetings, meetings, trips and visits to other programs and various means.
In this context, this research comes as an attempt to identify the educational media in Iraq and highlight its role and importance in order to come up with a number of proposals to develop them more effectively, the most important are:

1. Lack of material resources. Financial allocations are still not commensurate with the information provided by public officials in education through the media, covering educational activities, and some of them require travel, in addition to the desire of media officials to hold seminars and training workshops for information and education.
2. -not to take activity when the evaluation of students as the school card allocated to each student is not properly implemented and became filled by the educational advisor just dropping projection.
3. The overcrowding of the school day with the prescribed methodological quotas along with the deliberate neglect of some departments for extra-curricular activities through which the student's personality is adopted and his talents and creative abilities are developed

- **المقدمة**

يحتل الاعلام مكانة هامة لدى المجتمعات بفضل ما يمتلكه من تقنيات حديثة وقدرة واسعة على الانتشار بين فئات المجتمع المختلفة، فأصبح الاداة المناسبة لتوجيه المجتمع ونقل المعرفة لأنه يشارك الاسرة والمدرسة وباقي المؤسسات الاخرى في تربية الابناء وتنشئتهم.

ويمثل الإعلام عنصراً مؤثراً في حياة المجتمعات باعتباره الناشر، والمروج الأساس للفكر والثقافة، ويسهم بفاعلية في عملية تشكيل الوعي الثقافي للأفراد إلى جانب الأسرة والمؤسسات التعليمية.

إن مشكلة التربية مع الإعلام لا تكمن في تأثير وسائله على النشء بقدر ما ترتبط بكيفية تعامل النشء مع ما تبثه وسائل الإعلام.

والاعلام التربوي له أثر ملموس في صناعة التغيير المنشود في الرؤى والمفاهيم والتطبيقات التربوية المدرسية. وقليل من المدارس تهتم بتقديم خدمات اعلامية على الصعيد المدرسي.

ويلعب الإعلام التربوي دوراً بارزاً في إكساب الطلبة الثقافة الاجتماعية، وامتلاكهم مهارات النقد والتقويم والتحليل وحل المشكلات، ومهارات الحديث والقراءة والكتابة والمهارات الاجتماعية والثقافية التي تساعدهم على الاتصال الفعال.

وتتنوع وسائل الإعلام التربوي وتتعدد فهناك الصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي، والتلفزيون التربوي، والسينما التربوية، والخبر التربوي، والندوات، والمحاضرات، والنشرات، واللقاءات، والاجتماعات، والرحلات والزيارات إلى غير ذلك من البرامج والوسائل المختلفة.

وفي هذا الإطار يأتي هذا البحث كمسعى لمحاولة التعرف على وسائل الاعلام التربوي في العراق وإبراز دورها واهميتها بهدف الخروج بجملة من المقترحات لتطويرها بشكل أكثر فاعلية.

- **مشكلة البحث:**

تعد وسائل الإعلام من أبرز المصادر الرئيسة التي يستقي منها الفرد معلوماته، وهي أحد ادوات توجيه الافراد والجماعات وتكوين مواقفهم الفكرية والاجتماعية.

ويرى الباحثان أن وسائل الإعلام كمؤسسة تربوية يمكن أن يكون لها دور فعال في تنمية قابليات التلاميذ والطلبة. وهناك قصور لدى مؤسساتنا التربوية في ممارسة دورها سواء اكان في نشر الوعي او في الممارسات الاعلامية بين طلبة المدارس.

ومن هنا وجد الباحثان ضرورة دراسة وسائل الاعلام التربوي في المؤسسات التربوية في العراق ودورها في اكساب التلاميذ والطلبة الوعي الإعلامي والمعرفي وبناء الشخصية.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

هل استطاعت وسائل الاعلام التربوي في تنمية الوعي الإعلامي والمعرفي وبناء قدرات التلاميذ والطلبة واكسابهم المهارات الضرورية لبناء شخصيتهم؟

- **أهمية البحث:**

يتبين لنا أهمية الدراسة من النتائج التي يمكن التوصل اليها ومن أهمها: –

١– معرفة الدور الذي تقوم به وسائل الاعلام التربوي.

٢– رغبة الباحثان في إبراز أهمية وسائل الاعلام التربوي.

٣– محاولة الخروج بمقترحات لتطوير وسائل الاعلام التربوي في العراق بشكل أكثر فاعليه.

- **أهداف البحث:**

يسعى البحث إلى دراسة وسائل الاعلام التربوي والمطبق منها في العراق والطموح المنشود في تحقيق وظائفها وبالشكل الذي يلبي الطموح حيث يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

١–معرفة مدى كفاية الأنشطة الإعلامية التي تقدمها المدارس العراقية.

٢–محاولة الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه وسائل الاعلام التربوي في العراق.

٣– تقديم جملة من المقترحات التي يمكن ان تسهم في تطوير وسائل الاعلام التربوي في المدارس العراقية.

- **تساؤلات البحث:**

يسعى البحث إلى الإجابة عن مجموعة تساؤلات من أبرزها:

١– ما هي وسائل الاعلام التربوي في العراق.

٢– ما هي الأنشطة الإعلامية التي يمارسها التلاميذ والطلبة من خلال وسائل الاعلام التربوي؟

وسائل الاعلام التربوي:

تتنوع وسائل الإعلام التربوي وتتعدد فهناك الصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي، والتلفزيون التربوي، والسينما التربوية، والخبر التربوي، والندوات، والمحاضرات،

والنشرات، واللقاءات، والاجتماعات، والرحلات والزيارات إلى غير ذلك من البرامج والوسائل المختلفة.

أولاً: الصحافة المدرسية:

الصحافة المدرسية من أكثر وسائل الإعلام التربوي تفضيلاً وتجد العناية والاهتمام الذي تستحق، كما أنها من أكثر وسائل الإعلام التربوي شيوعاً وانتشاراً كونها تبرز المواهب والإبداعات دون نظر فاحص وتربط الطالب بقيمه وعاداته وتقاليده، وبث روح الانتماء والتفاعل الاجتماعي لديه. وانطلاقاً من الدور التربوي الكبير الذي تلعبه الصحافة في تربية النشء، زاد الاهتمام بالصحافة المدرسية، سواء أكانت صحيفة عامة للمدرسة، أم صحف الحائط (النشرات الجدارية).

وتؤدي الصحافة المدرسية دوراً عظيماً في تدريب الطلاب على القراءة النقدية الواعية ومهارة تفسير المعلومات، وعلى التعبير عن آرائهم وتنمية الصفات الخلقية والشخصية.

مفهوم الصحافة المدرسية:

تعرف محروسة الشرقاوي الصحافة المدرسية "الصحافة الحائطية التي يقوم الطلاب بالمدارس الثانوية بإصدارها بمساعدة مشرف الصحافة المدرسية ([1])

في حين أن سمير محمود يرى أن الصحافة المدرسية بأنها: أحد أشكال الإعلام المدرسي التخصصى، الذي يقوم عليه الطلاب بمساعدة مشرف الصحافة، مستخدمين الفنون الصحفية المختلفة سواء صدرت هذه الصحف مكتوبة ومطبوعة أو مصورة ووفق دورية محددة بعناوين ثابتة وبشكل معبر عن المجتمع المدرسي بمفهومه ومشكلاته، وتحقيق أهدافه وأهداف ووظائف الصحافة بوجه عام ([2])

ويرى الباحثان ان الصحافة المدرسية في العراق قد أخذت شكلين الأول هو ما يعرف بصحف الحائط أو كما تسميها ادارات المدارس النشرة الجدارية والمنحى الآخر أو الشكل الآخر هو الجدار الحر وغالباً ما يستخدم في جامعات العراق وقد لقي رواجاً كبيراً لدى طلبة جامعات العراق وهي سبورة كبيرة توضع أحياناً في جهة مدخل الجامعة بحيث يطلع عليها الطلبة حينما يدخلون الحرم الجامعي ويعرض فيها كل ما يتعلق بأمور الطلبة من مشاكل وشكاوى تجاه

أساتذة الجامعة أو الموظفين أو هموم الطلبة أو خبر أو دعوة لحضور مؤتمر او ندوة أو إعلان يخص الامتحانات أو قصيدة شعر وأحياناً صداقات وتعارف وطلب زواج فهي حرة بمعنى الكلمة .

فالصحافة المدرسية هي احدى وسائل الإعلام المتخصصة سواء كانت في المضمون أم الجمهور تهدف إلى التأثير على جماعات محدودة من المجتمع مستخدمة الفنون الصحفية بكل أشكالها.

أهداف الصحافة المدرسية:

تهدف الصحافة المدرسية إلى تحقيق العديد من الأهداف تتمثل فيما يلي:([٣])

١- خدمة المنهج المدرسي.
٢- تكوين الرأي العام الطلابي.
٣- التفاعل مع البيئة المحلية.
٤- تنمية المواهب والقدرات.
٥- التوعية في مختلف المجالات.

وظائف الصحافة المدرسية:

أن الصحافة المدرسية تقوم بالعديد من الوظائف تتمثل فيما يلى:

الإعلام والأخبار.
التثقيف والإرشاد وتكوين الرأي العام.
التسلية والترفيه.
الاعلان والتسويق.

أنواع الصحف المدرسية:

يمكن تقسيم الصحف المدرسية بحسب أنواعها إلى ثلاث أنواع هي([٤])

أولاً: الصحف المكتوبة:

وهذا النوع من الصحف المدرسية يشمل أنواعاً عديده منها.

١- النشرات الجدارية أو مجلات الحائط: وهو الأكثر شيوعاً وإنتشاراً في مدارسنا، بل يعتبر في الغالب هو المعبر الوحيد عن المراد بالصحافة المدرسية وهذه الصحف تكتب وتحرر وترسم وتخرج يدوياً، وتكون من خلال ورق مقوى (٧٠×١٠٠ سم) ويمكن للمقاس أن يزداد وينقص بحسب الهدف منها، والغرض من كتابتها، وهذه قد تعتبر دورية أو بحسب المناسبات.

٢- الصحف المخطوطة ويقصد بها الجرائد التي يخططها التلاميذ بأقلامهم وتقدر في نفس حجم الجرائد اليومية التي يطالعها القارئ العادي، حيث تتعدد صفحاتها وتنوع مواردها وتقسم بوضوح تبويبها وأرقام صفحاتها وعناوينها الكبيرة المخطوطة يدوياً وكذلك رسومها التعبيرية كبيرة المسافة.

ثانيا: الصحف المطبوعة:

ويقصد بها كافة الجرائد والمجلات والنشرات المدرسية المطبوعة بأحدث طرق الطباعة المعروفة، وهي أكثر قرباً من مفهوم الصحافة بوجه عام، ولابد لها من إمكانيات مادية خاصة، وتعتبر المجلات المدرسية المطبوعة حقلاً خصباً للتدريب العملي على ممارسة العمل الصحفي.

وهي سيلة هامة في اذاعة انباء وأخبار المدرسة من كافة جوانبها التعليمية والتربوية والمحلية والثقافية ولأن هذه الصحف محدودة الحجم نسبياً ولا تزيد في الغالب في الغالب عن صفحة أو صفحتين أو أكثر قليلاً، فلابد أن ترعى بعض الجوانب مثل العنوان وصفة الصدور والموضوعات المنشورة وأن تكتب بلغة مبسطة. لكي تصبح وسيلة من وسائل الاتصال الهامة في البيئة المدرسية(٥).

وقد عملت مدارس العراق متمثلة بالمديريات العامة للتربية في المحافظات من إصدار صحف ومجلات أسبوعية وشهرية بعد أن توفرت لهم الإمكانات المادية والأجهزة الحاسوبية ووسائل معينة من إنتاج وإعداد مثل هذا النوع من الصحف.

ثالثاً : الصحف المصورة:

وهي التي تصدر تحت اسم ثابت، ولا تحوي من المضمون اللفظي إلا القليل، وهي في الغالب عبارة عن مجموعة من الصور المتتابعة تصاحبها بعض الكلمات الشارحة سواء صدرت بشكل صحف حائط (نشرات جدارية) أو مطبوعة.

وتعد هذه الصحف بطريقتين خاصة في النشرات الجدارية:

١- إستقاء وإنتقاء صور سبق نشرها بالمجلات العامة وإعادة نشرها.

٢- تصوير لقطات حية ومتتابعة لموضوع من الموضوعات.

إضافة لما سبق فهناك التحقيقات الصحفية، واللقاءات الصحفية، والمسابقات الصحفية، وإنشاء وتحرير المقالات الصحفية وغير ذلك مما يمكن من خلال التعبير في إطار صحفي مقبول.

ومن خلال قراءاتنا للمطبوعات التربوية من الصحف والمجلات التي تصدرها المديريات العامة للتربية يتضح لنا الآتي:

١- اختلفت التسميات للمطبوع التربوي (الصحف والمجلات) الا إنها جميعاً كانت تدور حول مفهوم واحد وهو إرتباط التربية بالمطبوع من حيث الأسم. وإختلفت من حيث عدد الصفحات بعضها أقل من الخمسين وبعضها زاد عن الخمسين صفحة بقليل.

٢- تنوعت مضامين الموضوعات المنشورة ما بين الأخبار والتحقيقات واللقاءات والمقالات والصور المدرسية والقصة القصيرة. وتمثلت مصادر المعلومات المعتمدة في إصدار المطبوع على المقابلات الشخصية والانترنت .

٣- في أغلب الأحيان إعتمدت في التصميم والإخراج الفني على بعض المكاتب خارج المديرية. فأصبحت أفضل المطبوعات التربوية الأفخر في الورق أو الطباعة أو اللون.

٤- عدم وجود معايير للنشر وبالتالي أصبح النشر يخضع لإعتبارات شخصية.

٥- لا تعطي أغلب المديريات العامة للتربية مكافئات تشجيعية للناشرين من الأسرة التربوية في هذه المطبوعات وبالتالي تجد العزوف من معظم الكتاب البارزين في المديرية من النشر

٦- المشرفين على تحرير هذه المطبوعات غير إعلاميين وبالتالي يؤثر على قوتها الإعلامية والتربوية. وما يعيب بعض الاصدارات التربوية انها لا تراعي أخلاقيات

المهنة في إقتباس المعلومات وفي أسلوب النشر، مما ترتب على ذلك تقلص الدور الذي ينبغي أن تقوم به تلك الصحافة.

ولكي نحقق صحافة تربوية ناجحة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية والإعلامية وقادرة على الإستفادة من وسائل الإتصال الحديثة وتطوعها لخدمة العمل التربوي وترتقي بالممارسات الطلابية لابد من توفير بيئة تعليمية مبنية على أساس تشجيع الحوار والنقد والقراءة وحب الكتاب والمكتبة تكوين مجموعات قيادية وتشجيعها على العمل الجماعي وإعطائها الفرصة الكافية في التعبير عن الذات وعن آرائها الخاصة.

وقد سعت وزارة التربية جاهدةً في خلق بيئة تكاملية بين قطاعي الإعلام والتعليم، عبر استخدام وسائل الاتصال الحديثة في العملية التعليمية، والنهوض بالواقع التربوي للطلبة بمختلف فئاتهم العمرية. وتسخير وسائل الإعلام بمختلف أشكالها لتسهم في تحسين الواقع التربوي والتعليمي وتطويره من خلال اقامة المسابقات والبرامج واصدار الكتب والمطبوعات الإرشادية التي تحث الطلبة على التفوق والإبداع في المجلات المختلفة وتساهم في تشجيع القائمين على الاعلام التربوي من تطوير امكاناتهم في الكتابة والبحث.

ثانياً : الإذاعة المدرسية :-

مفهوم الإذاعة المدرسية:

الإذاعة المدرسية هي نموذج مصغر للإذاعة العامة ولها ما للثانية من إستعمالات وفوائد، وهي وسيلة رئيسية من وسائل النشاط المدرسي الذي يمارسه الطلبة خارج الدرس[٦].

وتعرف الإذاعة أيضاً بأنها نشاط هادف يقوم به الطلبة عن طريق المايكروفون خلال أوقات مختلفة تشمل طابور الصباح والفسحة والإحتفالات المدرسية وتتم أما بشكل مباشر أو عن طريق أجهزة كاسيت(٧).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الإذاعة المدرسية هي نشاط إعلامي تقوم به مجموعة من الطلبة وتحت إشراف أحد معلمي أو مدرسي المدرسة، تساعدهم على إكتساب المعلومات وبناء شخصيتهم وتدريبهم على فنون الإلقاء والتعبير عن أفكارهم والقدرة على تذوق الفنون والآداب والموسيقى والمهارات المختلفة.

أهمية الإذاعة المدرسية :

تسعى الإذاعات المدرسية إلى إكساب الطلبة مهارات الإتصال الإذاعي كالحديث أمام المايكروفون، وإستخدام اللغة إستخداماً ناجحاً والجرأة والثقة بالذات وتعويدهم على البحث والإطلاع، وتعريفهم بمصادر المعلومات، وإمدادهم بالقدرة على تذوق الفنون.

وترجع أهمية الإذاعة المدرسية الى المهام التي تقوم بها ومن جملة هذه المهام:

١- تعد الإذاعة المدرسية أداة أساسية تستخدمها المدرسة في تنظيم فقرات اليوم المدرسي وخاصة تنظيم طوابير الصباح والتوجه للصفوف وبداية وإنتهاء الحصة الدراسية.

٢- إذاعة الأخبار الحية التي تخص المجتمع المدرسي والأخبار العامة بصورة مباشرة. وتسهيل إتصال المسؤولين في المدرسة بالطلاب جميعاً وإبلاغهم التعليمات المتعلقة بسلوكهم داخل المدرسة وخارجها.

٣- تساعد الإذاعة المدرسية في إثراء الطلبة بالمعلومات من خلال ما تمده من نتاج ثقافي جيد.

٤- تنمي الإذاعة المدرسية المهارات الإجتماعية للطلبة مثل(التعاون، الصداقة، التنافس في تحقيق النجاحات، حرية التعبير والرأي، تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس).

٥- تقوم الإذاعة المدرسية بدور كبير في تدعيم حب الوطن والإنتماء والإيمان به من خلال ما تقدمه من برامج تربوية تبني الطالب البناء السليم وما تقدمه من برامج دينية تهذب من سلوكه داخل المدرسة وخارجها، الى جانب الموضوعات العلمية والتاريخية والسياسية والثقافية والإجتماعية والدينية والفنية.

أهداف الاذاعة المدرسية:

تنبثق اهداف الاذاعة المدرسية من اهداف الاعلام التربوي عموما بكل صوره وتقوم على فلسفة المجتمع المدرسي التي توجد فيه ومن اهدافها:

تزويد الطلاب بالمعلومات أو الاخبار والمعارف التي تهم وتشبع فيهم حب الاستطلاع بحكم تكوينهم الفسيولوجي وهنا يتحقق احد اهم اهداف الاعلام التربوي عموما وهو ربطهم

بمجتمعهم المدرسي والمحلي وتزويدهم بالمعلومات والمعارف المتصلة بصورة مشوقة تقوم على الشرح والتحليل والتفسير والتبسيط.

وتسعى الاذاعة المدرسية الى تحقيق العديد من الأهداف يمكن ان نشير اليها من خلال:

١- تنمية مواهب الطالب في الخطابة والالقاء والاتصال بالجماهير عبر الوسائل التعليمية.

٢- تنمية وغرس المبادئ السامية من خلال بث البرامج والمواد الدينية والوطنية والاجتماعية

٣- اتاحة الفرصة اما الطلاب للعمل في المجال الاذاعي وذلك باعداد المواد العلمية والنصوص الفنية والاسئلة والاستفسارات كذلك من حيث تشغيل الاجهزة السمعية بمهارة.

٤- ربط الطالب بمجتمعه الصغير داخل المدرسة وكذلك بالمجتمع الخارجي وذلك عن طريق نشرات الاخبار والمعلومات السابقة.

٥- مساعدة ادارة المدرسة لتحقيق اتصال اسرع بالطلبة وابلاغهم تعليماتها اولاً بأول.

دور الاذاعة المدرسية في العملية التعليمية:

تسعى الاذاعة المدرسية الى القيام بالعديد من المهام والادوار في العملية التعليمية تتمثل في([٨])

١- خدمة المنهج الدراسي تتناول موضوعاته بأسلوب متطور يجعل الحقائق العلمية سهلة التصور على ان تقدم في صورة تختلف عما يقدم في الدرس.

٢- اتباع الأساليب التربوية الحديثة بفتح المجال أمام الطلبة للمساهمة في العمل الاذاعي بروح الفريق وتقديم برامجه وحرية نقدها.

٣- الاستعانة بالمواد الدراسية في تقديم المعلومات العلمية والادبية على ان تكون المواد المختارة على نحو يكمل البرامج الدراسية.

٤- غرس وتعميق المفاهيم الدينية والوطنية والاخلاقية ودعم القيم الروحية وصولا الى تكوين السلوك السوي في النشئ .

٥- تقوية الشعور الوطني على أساس الفهم السليم للمفاهيم الوطنية.

٦- احياء المناسبات الدينية والوطنية وتسليط الضوء على الشخصيات التي لعبت دورا مهما وحيويا في الحياة الوطنية.

٧- تعليم التلاميذ آداب الحديث والمناقشة وحسن الاصغاء الى جانب ما يكونونه من معلومات نتيجة المداومة على القراءة والبحث .

جماعة الإذاعة المدرسية:

تشكل جماعة الإذاعة المدرسية من مجموعة من الطلبة ممن لديهم مواهب وقدرات إذاعية وتحت إشراف أخصائيين بالجانب التربوي أو الإعلامي. إن الدور الكبير الذي تقوم به جماعة الإذاعة المدرسية هو تدريب أكبر عدد ممكن من الطلبة للوقوف أمام المايكروفون الإذاعي في المناسبات المختلفة لخلق المشاركة الجماعية المنسجمة مع أحدث النظم التربوية المعمول بها في العالم([٩]).

وتمتاز جماعة الإذاعة المدرسية بامكانيات وقدرات لا تتوفر لدى البعض من ناحية الصوت وجودة الإلقاء وحسن الأداء والتعبير وإجراء المحاورات مع الآخرين وهؤلاء الطلبة يتميزون بكثرة القراءة والإطلاع، وتقوم جماعة الإذاعة المدرسية بكل الأعمال التي تخص الإذاعة المدرسية من حيث الإعداد للبرامج الإذاعية وكتابتها وتنفيذها، وكذلك تشغيل وصيانة الأجهزة المستخدمة.

وتحرص جماعة الإذاعة المدرسية على الحضور قبل بدء البرنامج الإذاعي بفترة تسمح لهم بمراجعة أعمالهم والتأكد من صلاحية الأجهزة، ويتم توزيع الأدوار فيما بينهم بحيث يتواجد البعض منهم في الصباح المبكر وقبل اصطفاف الطلبة بفترة كافية على الأقل بنصف ساعة لبدء الفترة الصباحية، بينما يضحي الآخرون بفترة الإستراحة وخاصةً أثناء الفرصة الدراسية لمواصلة تقديم بقية فترات وبرامج الإذاعة المدرسية.

كما تمتاز هذه الجماعة بالمرونة حيث يتبادل الطلبة أدوارهم تبعاً للظروف المتاحة أو الظروف التي تفرضها غياب البعض منهم.

تتشكل من جماعة الإذاعة المدرسية عدة لجان صغيرة وكل لجنة تقوم بمهام مناطة بها ومن هذه اللجان([١٠]):

- لجنة دراسة المواضيع وإختيار الصالح منها .
- لجنة تشغيل الأجهزة والأشراف على صيانتها.

- لجنة التقديم وإختيار المذيعين ولجنة الإعداد والتدريب.

ويتم إختيار هذه اللجان ممن لديهم الرغبة في العمل وعلى كل المراحل الدراسية لإتاحة الفرصة للجميع في المشاركة سواء في إعداد المواضيع أو تشغيل الأجهزة أو الإلقاء.

نموذج مقترح لبرنامج إذاعي:

يرى الباحثان ومن خلال ما تم عرضه من فقرات تتضمن لأهم ما يقدم في البرنامج الإذاعي المدرسي، أنه من المستحسن تشكيل لجان إذاعية وكل لجنة تتألف من مجموعات وحسب المراحل الدراسية وتقوم هذه اللجان بعمل خريطة إذاعية تقدمها إلى مسؤول الإذاعة أو المشرف من المعلمين أو المدرسين لغرض تدقيقها والمصادقة عليها والبت في صلاحية المادة المذاعة لذلك اليوم. على أن يتم مناقشة اللجنة التي تشترك بالعمل الإذاعي لذلك اليوم ودور كل عضو في المجموعات وما ستقدمه من فقرات بحيث لا تتكرر في الأيام القادمة أو لا تطرح مواضيع سبق وإن تم طرحها. ويمكن عرض المواد والفقرات التالية من بداية الدوام الصباحي وحتى آخر فترة إستراحة للطلبة كنموذج مقترح يمكن للمدرسة تطويره وتقديم الأفضل في حالة لو توفرت كل الأدوات اللازمة لعمل البرنامج الإذاعي وتوفر عنصر المنافسة بين المدارس من خلال المسابقات لأفضل إذاعة مدرسية.

يبدأ العرض بكلمة المذيع من المجموعة الأولى:

أخواني الأعزاء: السلام عليكم ورحمة الله، أحييكم مع بداية اليوم الدراسي الجديد متمنين لكم الموفقية والنجاح.... خير ما نبدأ به في يومنا هذا آيات من الذكر الحكيم يتلوها على مسامعكم الطالب/الطالبة.....

اليوم والتاريخ	المواد المذاعة في فترة الاصطفاف	الوقت المخصص	الجهة المنفذة
	القرآن الكريم يلقيه الطالب/الطالبة.... حديث نبوي شريف يلقيه الطالب/ الطالبة(الحديث يؤخذ من منهج المراحل الدراسية يقرأ ويشرح مضمون الحديث) أخبار المدرسة وتبليغات الإدارة وتوجيهات المديرية العامة للتربية والأخبار المحلية والعربية والدولية المهمة	٥ دقائق ٤ دقائق ٦ دقائق	المجموعة الأولى
	فترة الإستراحة مابين الدرس الأول والثاني		
	حكمة اليوم..... (تقرأ وتشرح معانيها ومضامينها والدروس المستنبطة منها) يلقيها الطالب..... مشاركة لأحد الطلبة (قصيدة، طرفة، قصة مقتبسة) فواصل موسيقية بين الفقرتين	٤ دقائق ٤ دقائق دقيقتان	المجموعة الثانية
	فترة الإستراحة مابين الدرس الثاني والثالث		
	حوار مع أحد معلمي المدرسة لشرح موضوع يتعلق بالمناهج الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة موسيقى	٨ دقائق دقيقتان	المجموعة الثالثة
	فترة الإستراحة مابين الدرس الثالث والرابع		المجموعة الرابعة
	حوار مع أحد الطلبة الموهوبين أو المتميزين موسيقى	٨ دقائق دقيقتان	
	فترة الاستراحة مابين الدرس الرابع والخامس		

	سؤال اليوم يتعلق بالمناهج الدراسية ولمختلف المراحل الدراسية	دقيقتان	المجموعة الخامسة
	مساهمة لأحد الطلبة(طرفة، قصيدة من الأفضل أن تكون من ضمن المناهج الدراسية ولمختلف المراحل، أغنية دينية، وطنية وحسب المناسبات) ويمكن إختيار الحرية للطلبة في تقديم هذه الفقرة.	٤ دقائق	
	نصائح وإرشادات وسلوكيات تحث الطلبة للعمل بها	٤ دقائق	

ثالثاً المسرح المدرسي:

لقد كثر الحديث في السنوات الاخيرة عن المسرح المدرسي ونشطت جمعيات ومؤسسات في تنظيم دورات تكوينية وندوات حول هذا الموضوع لما له من أهمية. والمسرح المدرسي يعلب دوراً كبيراً ومهماً، وله تأثير بالغ على الطلاب، ومع ذلك لا يوجد مسرح مدرسي في كثير من المدارس، وإن وجد في بعض المدارس فليس له اهتمام، ولا يدخل ضمن الأنشطة المدرسية إلا نادراً، ويقتصر أحياناً على بعض الاحتفالات والمناسبات التي تقيمها المدرسة. وأصبح من الضروري على المؤسسات التربوية ان تولى اهتماما كبيرا للأنشطة الفنية وعلى رأسها المسرح المدرسي ومسرح الطفل لما لهما من فائدة تربوية في تنمية قدرات التلاميذ الادراكية وصقل موهبهم العقلية والحسية. ومما لا شك فيه ان تخصيص قاعة لمادة المسرح في كل مدرسة بوطننا العربي وكذا اقامة مهرجانات متنوعة لتقديم العروض المسرحية من اجل الاحتكاك والتنافس الشريف سيؤدي لامحالة الى بروز الدور الفعال للمسرح المدرسي.

إن المسرح المدرسي يعمل على كشف الإبداعات والمواهب وينميها، ويسمح للطلبة المبدعين والموهوبين من التعبير عن أفكارهم ويظهر أعمالهم الإبداعية. ويعطيهم مساحة من الحرية التي تحررهم من قيودهم كطلبة، ومن خلال المسرح يستطيعون طرح المواضيع والقضايا التي تهمهم بجراءة، والتي ربما لا يستطيعون التحدث بها بطريقة مباشرة، أو كحوار بينهم كطلاب وبين المعلمين أو الإدارة المدرسية، ولكن يمكنهم عبر المسرح بطريقة مقنعة وسهلة وجذابة.

وأيضاً المسرح المدرسي يساعد ويشجع ويحفز الطلاب على التفكير والتساؤل والملاحظة، ويحفز على الاجتهاد والمذاكرة والاستطلاع والمعرفة، وقد يكون حل لبعض المشكلات الطلابية، كما يؤدي للنشاط والحيوية والبحث والاكتشاف.

أهداف المسرح المدرسي:

يحدد البيارى دور المسرح المدرسي في التعلم وتنمية قدرات التلاميذ ومواهبهم الفنية، وتوجيهم وجهة اجتماعية صحيحة وسوية كثيراً ما تسعى لمعالجة بعض العيوب والنواقص الاجتماعية الداخلة في تكوين وتنشئة التلميذ في مرحلة ما قبل المدرسة وبعدها. ولهذا نرى أن المسرح المدرسي له العديد من الأهداف منها :-

١-تعلم التلميذ على الاتزان عاطفيا، وتقبل التعليم بسهولة، والتعامل مع المجتمع بنجاح.

٢- تعاون التلميذ على التخلص من الانشغال بنفسه، من خلال تمثله أحد أشخاص المسرحية.

٣- إثارة الكثير من العواطف من خلال الإعجاب، والخوف، والشفقة، ويلاحظ أن العرض الجيد بطريقة طيبة ينمي الأحاسيس الطيبة والإدراك السليم لديهم، بينما يدمر العرض السيئ الرخيص نفوسهم.

٤- يقدم لهم وجهات نظر جديدة في الأشياء والأشخاص والمواقف، مما ينمي لديهم التفكير والمرونة، والإحساس بالمسؤولية.

٥- يشبع لدى التلميذ الرغبة في المعرفة والبحث، ويقدم له خبرات متنوعة.

٦- يثير حيوية التلاميذ العقلية عن طريق إثارة الخيال على أهمية الخيال للاختراع والابتكار.

٧- تأكيد ما هو مطلوب من قيم دينية واجتماعية، وسلوكية عن طريق الاستنتاج.

٨- يعد المسرح المدرسي وسيلة لإثارة اهتمام التلاميذ بالعلوم.

موضوعات المسرحيات المدرسية:

المسرح المدرسي هو أحد الأنشطة الأساسية التي تعمل بها المدرسة والتي تسعى في بناء شخصية الطالب لهذا أحتل النشاط المدرسي مكاناً رئيساً في مناهج التعليم وقد حدد بعض الدارسين المواد التي يمكن عرضها عن طريق المسرح المدرسي وهى (١١)-:

١- موضوعات حول الطبيعة: كالمطر، والثلوج، والجفاف، والجبال، والوديان، والحيوانات....
٢- موضوعات عن التاريخ التي تثير في الطلبة الروح الوطنية وتبعث فيهم الهمة والرجولة.
٣- مواد التربية الإسلامية: وهي المسرحيات التي تبين عظمة الإسلام وتخلد التاريخ الإسلامي كفتوحات فارس والروم وفتح بيت المقدس.
٤- موضوعات أدبية تراثية: حكايات، وخرافات، وأساطير.
٥- موضوعات اجتماعية: الحب، والعلاقات البيتية، والصداقة. حيث يتم من خلال هذه المسرحيات معالجة شئون المجتمع والقيم الإنسانية.
٦- موضوعات تنمي المعايير الجمالية، من خلال المسرحيات الشعرية.
٧- موضوعات مأخوذة من قصص الأطفال أو شخصيات يعرفونها في الحياة أو في القصص.

المسرحية التربوية :

المسرحية التربوية هي: نموذج أدبي فني يحدث تأثيرا تربويا في المتلقي معتمدا على عدة عناصر أدبية أساسية منها: الحبكة الدرامية، والشخصيات، والحوار، وتقنيات مساعدة ومنها: الملابس، والإضاءة، والمؤثرات، والديكور. ولابد من أن تراعى طبيعة اللغة المستخدمة لمخاطبة الأطفال ومستوياتها. والملائمة في استخدام بعض الجمل والتعبيرات والألفاظ اللغوية التي تظهر الإبداع المسرحي، وتتحقق عندما يراعى المراحل العمرية للأطفال. ضرورة أن يحدث الانسجام بين الشكل والمضمون وأن يكون لهذا العمل بداية ووسط ونهاية.

أهم أشكال المسرحية التربوية :

تتخذ المسرحيات التربوية أشكال عدة منها:-

١ . المسرحية الكوميدية: يتم فيها نقد سلوك غير تربوي بأسلوب هزلي مرح، وفيها شخصيات وأحداث فكاهية مع أهمية أن يكون طرحا قيما بعيدا عن الأساليب الإعلامية العامة التي تركز على المردود الاقتصادي على حساب الطرح الهادئ المتزن.

٢ . المسرحية التراجيكوميديا: وتعني الملهاة الباكية، وتتميز بمزج من الحوادث المأساوية والمشاهد الجادة، ولابد أن تنتهي كسائر أشكال المسرحية التربوية نهاية سعيدة.

٣ . المأساة: وتسمى " مسرحية تراجيدية " التي تتميز بالجدة، وليس فيها أي نوع من الهزل، ولا ترمي إليه.

٤ . المسرحية الغنائية: وهي التي تعتمد على حوار غنائي عن طريق الأناشيد والحوار بين الحق والباطل شعراً.

عناصر بناء المسرحية :

يعتمد بناء المسرحية على مجموعة من العناصر منها:-

١ ـ موضوع المسرحية وشكلها: يجب أن لا يتنافى مع المعايير الأخلاقية أو الجمالية، ولا يفصل موضوع المسرحية عن شكلها، فإذا كانت ذات شكل كوميدي كان الموضوع كوميديا ذا هدف تربوي سليم.

٢ ـ الشخصية: يجب أن تتناسب الشخصيات مع أدوار المسرحية، فدور القائد مثلا يجب أن يتميز من يقوم به: بالقوة الجسمية، وحسن التصرف، والقدرة على الكلام، والجرأة .

٣ ـ البناء الدرامي: وهو أن تسير الأحداث بتفاصيلها المختلفة بحيث تجعل الوصول إلى النتيجة أمرا واقعيا، ويكون لكل حدث سببا منطقيا دون مفاجآت أو مصادفات مفتعله، ويعتمد البناء الدرامي السليم على الإثارة والتشويق بعيدا عن التعقيد والغموض.

٤ ـ الصراع : وهو إما صراعا داخليا، وتعني الدوافع النفسية لدى الممثل، وإما أن يكون صراعا خارجيا بين عدة أفراد ينتمون إلى المجتمع.

وهناك ثلاثة أنوع من الصراع أو ما يسمى (التحريك الدرامي) وهي: الحركة العضوية التي تظهر واضحة عن طريق أعضاء الشخص وحواسه، والحركة الفكرية وهي التي يكون فيها الصراع بين مجموعة من أفكار الشخص نفسه، أما الحركة الثالثة فهي: حركة الشخصيات وتعني التداخل والحوار بين شخصيات المسرحية .

٥ ـ السيناريو: وهو علم مستقل يوضح طريقة سير المسرحية مكتوبة بالتفصيل ويشمل: الشخصيات وأدوارهم والحوار والحبكة والمؤثرات والديكور، وجميع أحداث المسرحية بكل تفاصيلها الأدبية وتقنياتها، وكلما كان السيناريو مرنا أتصف بالجدية والتميز.

٦ ـ الحوار: يصور فكرة المسرحية، وهو" الكلام" الذي يجب أن يحفظه الممثلون مع حضور المشاعر وإتقانها، بحيث لا يكون حوارا باهتا يبدو سخيفا بدون ظهور الانفعالات.

كيف تعد مسرحية مدرسية ؟

المسرح المدرسي لا يختلف عن المسرح العام في شيء من حيث الكتابة والاعداد والاخراج والمؤثرات الجمالية باستثناء ان الممثلين هم التلاميذ ومكان التدريب وتقديم العروض هو المدرسة .ويتطلب إعداد المسرحية المدرسية: –

١- إعداد النص، وهنا يمكن أن نستثمر طاقات الطلاب الذي يمتلكون الحس الكتابي، وتدريبهم على كتابة المسرحية، وإعطائهم مفاتيح الكتابة.

٢- اختيار الطلاب الذين يتفق بعدهم الجسمي والنفسي وميولهم، مع الأدوار المرسومة للمسرحية، ومن المهم أن يتحسس المعلم أو المدرس مراحل النمو عند التلاميذ والطلبة ليستطيع بالتالي تقديم مسرحية مناسبة لأعمارهم، وقادرة على إحداث الأثر المطلوب.

٣- التأكد من حماس الطلبة للمشروع، وندع لهم المجال للأفكار والاقتراحات مهما كانت طريفة أو غير عملية.

٤- بناء الديكور والخلفيات بالتعاون بين المعلم وطلابه.

٥- إعطاء المشروع الأهمية البالغة، وذلك بأن توزع بطاقات الدعوة الجميلة لحضور المسرحية على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين.

أدوار المسرح المدرسي في التربية والتعليم:

لقد اوصى المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته الاولى بانتهاج سياسة تربوية عربية تسهم في جعل المسرح التربوي يلعب دوراً بارزا في العملية التربوية. وان هذه السياسة نابعة من تبنيها لفلسفة التربية الحديثة القائمة على كون الانشطة الفنية المدرسية تساعد على تنمية شخصية الطفل واعداده لفهم العالم من حوله ولا تقل اهمية هذه الانشطة عن اهمية اي مادة دراسية.

ويلعب المسرح المدرسي دوراً بارزاً في التربية والتعليم من خلال:-

١- إثراء قدرة الطالب على التعبير عن نفسه، وبالتالي قدرته على التعامل مع المشكلات والمواقف.
٢- تعلم الطالب إطاعة الأقران في المواقف، وتطور مهارات القيادة والمشاعر الإنسانية كالشفقة، والمشاركة الوجدانية، والتعاون .
٣- الثقة بالنفس وتقوية روابط الصداقة.
٤- تعزيز القيم والعادات الإسلامية الرفيعة النبيلة، ومحاربة العادات السيئة والمخلة بأخلاق المسلم .
٥- تنمية الحواس وتطويعها عند الحاجة .
٦- تعريف الطالب بالآخرين، وتفحص شخصياتهم، وهي نوع من الفراسة.
٧- تشعره بالمتعة ، وبالتالي الإقبال على التعلم.
٨- تبسط المواد الدراسية عن طريق مسرحتها بأسلوب مشوق.

رابعاً: التلفزيون التربوي:-

هو اداة فعالة من ادوات الاتصال والتعلم، يجمع بين الصوت والصورة والحركة وهذا ما يعطيه دورا بارزا في عملية التعلم لان ما نسبته (٩٠ %) من معلومات الفرد يحصل عليها عن طريق حاستي السمع والبصر.

على مدى حوالي نصف قرن من الزمن احتفظ التلفزيون بمكانته كوسيلة تعليمية تفيد المشاهد صغيراً كان أم كبيراً، طالباً كان أم خريجاً، توظفه دول كثيرة، متقدمة أم نامية ضمن المنظومة الإعلامية التعليمية لديها[١٢].

لذا أصبح لزاماً على القائمين بالعملية التعليمية استخدام التلفزيون كوسيلة هادفة، والمساعدة في إيصال الرسالة التعليمية للطالب ومشاركته في العملية التعليمية.

ويستطيع التلفزيون التغلب على البعد الزماني والمكاني من خلال تقديم صور لحياة الشعوب تبعد عنا آلاف الأميال، وأن يحيي الأحداث والشخصيات التاريخية الهامة، والتي تزود المتعلم ببعد معرفي مفيد[١٣].

أهمية وفائدة التلفزيون في الجانب التربوي:-

وتبرز أهمية وفائدة التلفزيون في الجانب التربوي من كونه وسيلة من وسائل نشر التعليم وزيادة القدرات التعليمية في المجتمع وتوفير الوقت على الطالب في عملية التعلم واستمرار التذكر لفترة أطول. (١٤)

يُعد التليفزيون من أكثر وسائل الإعلام تأثيراً واستحواذاً على نفوس المشاهدين بما يقدمه من برامج تعمل على تربية الفرد وتثقيفه بالمعلومات، وتزويده بالخبرات الجديدة في إطار من العرض الشيق الذي يواكب المبادئ السيكولوجية لعملية التعلم.

هذا وقد دار جدل كبير حول جدوى إسهامات التليفزيون التعليمية، وبينما أظهرت نتائج بعض الأبحاث فائدة التليفزيون وقيمته في نواحي تعليمية وتربوية معينة، جاءت نتائج الأبحاث الأخرى متضاربة، وإن كانت تتجه بصفة عامة إلى تأكيد أن إيجابيات التليفزيون ومحاسنه تفوق مساوئه وسلبياته. وقد أجريت معظم هذه الأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واليابان وكندا.

«وللتلفزيون إمكانيات كثيرة ومتنوعة جعلته يستخدم استخداماً واسعاً في النواحي التعليمية، إذ أنه يستخدم كل أنواع الوسائل السمعية والبصرية، كالأفلام والنماذج والعينات ومصادر البيئة الثقافية والطبيعية والمعارض والخرائط والرسوم والتوضيحات العملية، وخرائط المفاهيم، التي يراعى فيها المهارة وسلامة العرض ودقة المادة العلمية. وبذلك يمكن تخطيط برامج تعليمية تليفزيونية تغطي جميع المناهج الدراسية في كافة المراحل التعليمية، كما يلعب التليفزيون دوراً مهماً في مجالات التعلم الذاتي، وتعليم الكبار والثقافة الجماهيرية، ويؤثر في تكوين عادات الأفراد واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم»(١٥).

كما وجد أن الأطفال يشاهدون برامج التليفزيون ليتعرفوا على الحقائق المرتبطة ببيئاتهم، والاتصال بما يجري في العالم من حولهم، بالإضافة إلى الترفيه والمتعة والبعد عن مشكلات الحياة الواقعية. وتؤكد الدراسات الميدانية الخاصة بالتأثير أن التليفزيون وسيلة لها قوة السحر على حياة الفرد وتوجهاته وسلوكياته الحياتية، ويظهر هذا الأثر بوضوح في الاهتزازات البنيوية على مستوى القيم، عندما يقدم اشكالاً من الصور المادية من خلال الأفلام والتمثيليات والدعايات والإعلانات، وغيرها، فتتحول تلك الأشكال إلى نماذج مثالية يقتدي بها المشاهد بحكم

جاذبيتها وتأثيرها الذي يصعب عليه مقاومته، ولهذا يتقمص شخصيات ومواقف وأدوار فيصبح مستهلكاً لتجارب الآخرين الوهمية([١٦]).

ويرى بعض الباحثين أن المشكلة لا تكمن في تأثير التليفزيون في تربية الطفل بقدر ما تكمن في كيفية تعامل النشء مع ما يبثه التليفزيون من مواد وبرامج، وهنا يأتي دور المدرسة والتربية الإعلامية في إكساب النشء القدرة على الاختيار والنقد وإكسابهم مهارة اتخاذ القرار، ومهارة الفرز والإنتقاء لما يؤدي إلى نموهم نمواً صحيحاً في جميع جوانب شخصيتهم.

بعض مميزاته :

- يعتبر التلفزيون بديلاً ناجحاً في التعليم من دون الاعتماد على اللفظ في اللالقاء
- يضفي جو من المتعة الى عملية التعليم
- يجمع بين الصوت والصورة والحركة ما يسهل على المتعلم فهم الموضوع.
- يمتاز بصفة الفورية التي تجعل الطالب يعيش مع الأحداث فيزداد ما يتعلمه منها نتيجة لانفعالاته مع هذه الاحداث مثل مشاهدة رجال الفضاء وهم ينزلون بمركبة الفضاء علي سطح القمر مثلاً.
- يسمح بالاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية المتنوعة في البرامج الواحد مثل عرض الأفلام والشرائح والتمثيليات وغيرها.
- يربط الطالب سواء في المدرسة أو في المنزل بعالم الحقيقة والواقع من خلال التصوير المباشر وعرض المشاهد الحية أو عن طريق البرامج المسجلة علي وسائل الاتصال الأخرى مثل عرض البرامج المسجلة علي الأفلام أو أشرطة الفيديو.
- يساعد على التعليم لمختلف الاعمار لتنوع أساليب العرض والإخراج التلفزيوني التي تجذب أجيالا مختلفة من المشاهدين الصغار والكبار على السواء مثل استخدام الرسوم المتحركة في تبسط المعلومات.
- توضيح وتكبير أدق المعلومات للتلاميذ الذين يجتمعون في مجموعات صغيرة حول أجهزة التلفزيون في الصف أو في المختبرات.
- يعمل على توفير الوقت والجهد للمدرس أو المعلم لتحسين العملية التعليمية.

- يقدم التلفزيون مفهوم التدريس عن طريق الفريق في إطار جديد تلعب فيه الآلة مع الإنسان أدوارا محددة.

أهداف التلفزيون التربوي:

عمل التلفزيون التربوي على النظام الداخلي والأهداف الموضوعة من قبل اللجنة الاستشارية المشكلة بموجب بالأمر الوزاري المرقم ٢٨٦٠ في ١٩٧٠/١/١، ولجنة التخطيط للتلفزيون التربوي والتي تشكلت بموجب الأمر الوزاري المرقم ٧٩٠٤ في ١٩٧١/٧/٣٤ والتعديل الأول للنظام الداخلي للتلفزيون التربوي رقم (١) لسنة ١٩٨٧حيث عملت هذه الهيئة على وضع الخطط والأهداف اللازمة في إعداد وتنفيذ البرامج التعليمية في ضوء الآتي [١٧]:

١-رفع كفاءة العملية التعليمية للدروس المنهجية المقررة بما يحقق الأهداف التربوية بجميع مستوياتها.

٢- رفع كفاءة أعضاء الهيئة التعليمية والتربوية وتحسين مستوى أدائهم المهني وتطوير وتجديد معلوماتهم في مجالات تخصصهم وعملهم.

٣- التوعية الوطنية والقومية.

٤- توعية الآباء والأمهات وممن لهم علاقة بالعملية التربوية التي تخص الطلبة.

٥- توفير المحفزات المادية لاجتذاب العناصر الكفؤة والمبدعة للعمل في التلفزيون التربوي.

٦- تقديم الندوات الثقافية والتربوية العامة.

٧- تعميم الأساليب الحديثة في التدريس، وإعداد التلاميذ علمياً وعملياً.

٨- المشاركة في حملات محو الأمية وتعليم الكبار وفي التوعية الريفية.

ويرى الباحث ان هذه الأهداف التي وضعت لم توضع كأهداف خاصة بالتلفزيون وانما شملت أهداف عامة للسياسة التربوية كانت تطمح وزارة التربية العراقية في تحقيقها كما أنه لا يمكن العمل بخطط وأهداف وضعت في السبعينيات من القرن الماضي دون مراعاة لتغيرات الأوضاع السياسية والتربوية التي حصلت في العراق.

وقد حدد التلفزيون التربوي العديد من الأهداف التي يطمح إلى تحقيقها مستقبلا وفي مقدمتها[١٨]:

١- تحديد أفضل الأوقات للبث بما يلائم وقت الطلبة والمعلمين بناءً على دراسات وبحوث متخصصة.

٢- إقامة دورات متخصصة لمختلف العاملين في التلفزيون التربوي كل حسب اختصاصه بالتعاون مع الجهات المعنية الأخرى.

٣- إعتماد مبدأ التخطيط وإتباع أسلوب الدورات البرامجية التلفزيونية على مدى عام دراسي كامل.

ويتضح مما تقدم للأهداف الموضوعة للتلفزيون التربوي والمعمول بها حالياً، أن الهدف الأساسي هو تقديم خدمة تعليمية بحيث يتسع نطاقها إلى كل طالب عراقي ضمن المراحل الدراسية المنتهية. لغرض تحقيق الآتي:

١- تقديم خدمة تعليمية متميزة للمراحل الدراسية المنتهية الثلاث.

٢- إنتاج برنامج يذاع على الهواء مباشرةً يساعد الطلبة على طرح أسئلتهم والإجابة عليها حول المناهج الدراسية ويجيب عليها مدرسون أكفاء.

٣- استخدام النظام التفاعلي في مجال التعليم بالتلفزيون، حتى يتمكن الطلبة من مشاهدة الدروس والبرامج التعليمية والتواصل مع مقدمي البرنامج عبر طرح أسئلتهم والإجابة عليها مباشرةً كما هو الحال في برنامج المدرس الموجه.

٤- تقليص ظاهرة الدروس الخصوصية من خلال مساعدة الطلبة على تبسيط المواد الدراسية المقررة.

٥- الإسهام في تطوير التعليم في العراق عن طريق تقديم صيغ ونماذج تعليمية جديدة.

٦- المشاركة في تطوير النسق القيمي أزاء بعض القضايا المهمة مثل المحافظة على البيئة والحماية من التلوث والتربية الصحية والفن.

٧- المساهمة في عقد الندوات والحلقات الدراسية التي تقيمها المديريات العامة للتربية في بغداد والمحافظات.

٨- عقد اللقاءات مع المسئولين في الوزارة وبثها عن طريق التلفزيون.

٩- التنسيق مع وزارة الصحة والبيئة من أجل تهيئة فواصل إعلامية وتوعية بيئية وصحية.

الدور التربوي للتلفزيون:

تؤثر وسائل الاعلام على أنماط السلوك الإنساني في التوجيه وغرس القيم والاخلاق والمبادئ الأساسية والتربوية والنفسية. ويعد التلفزيون التربوي منفذاً (تربوياً) يدخل إلى جميع المنازل من غير استئذان، ويمكن من خلاله تحقيق التعليم والتعلم في مختلف جوانب الحياة الروحية والفكرية والتربوية.

وفي ظل انتشار الكم الهائل من وسائل الاعلام وتأثير الرسائل الإعلامية بما يخالف لثقافة المجتمع العراقي والمتعارضة مع شروط استقراره وتنميته. اتضح ان للتلفزيون التربوي دوراً تربوياً من خلال :

- الحفاظ على سلامة اللغة العربية بتقديمه دروساً تعليمية وبرامج تربوية باللغة العربية الفصحى والابتعاد عن اللهجة الدارجة والكلمات الغير عربية.
- عرض البرامج التربوية الهادفة التي تحث على الجد والمثابرة وزيادة المعرفة والتعلم وتوسيع مدارك الفرد بالمعلومات وبمختلف جوانب الحياة العلمية والانسانية كبرنامج سين جيم.
- الوصول إلى أكبر عدد من الطلبة العراقيين سواء أكانوا المهجرين أو المتسربين والذين حرموا من مواصلة التعليم . بعرضها للدروس التعليمية وبشكل مواز للمنهج الدراسي المقرر في المدارس العراقية.
- التوعية بالمخاطر البيئية وتأثيرها على الفرد والاهتمام بنظافة البيئة من خلال عرض افلام علمية تتحدث عن التلوث البيئي وتأثير الغازات السامة على الانسان وعرض مقاطع قصيرة تحث على السلوكيات الصحيحة في استخدام البيئة.
- التوعية الصحية من خلال ابراز العلاقة بين الصحة التعليم ، وضرورة إعطاء كل جانب حقه من الرعاية والاهتمام. وتوجيه الطالب إلى أفضل الأساليب للعناية بغذائه وشرابه ونظافة فصله ومدرسته ومسكنه، وتكوين العادات السليمة لديه في المأكل والمشرب والمسكن والجلوس والقراءة وغير ذلك، بعرض بعض المقاطع المصورة التي اعدت بالتعاون مع وزارة الصحة.

– حث الكادر التعليمي على المعاملة الحسنة مع الطلبة من خلال الحوارات التي تجري بين مقدم البرنامج والطالب في البرنامج التفاعلي المدرس الموجه.

ويمكن للتلفزيون التربوي أن يؤدي دوراً تربوياً باعتماده على الفرضية التي ترى " بان الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكا أفضل وأوضح معاً لو قرأ أو سمع شخصاً يتحدث عنها"، ولذلك ظهرت تسميات في هذا المجال بالتعليم البصري، التعليم السمعي، التعليم البصري والسمعي، وتعتمد هذه التسمية على افتراض يقول " بان الفرد يمكن أن يحصل على أكبر قدر من خبراته عن طريق حاستي السمع والبصر "[١].

السينما التربوية:–

إن الحديث عن السينما والتربية حديث عن مجالين مرتبطين بالإيديولوجيا، لأن السينما ترتبط ضمن ما يسمى بالأجهزة الإيديولوجية الإعلامية والثقافية للدولة. والسينما كإبداع فني وثقافي كانت ولا تزال في خدمة القضايا الإنسانية النبيلة والعادلة وتعزيز قيم الجمال[١٩].

والتربية تعد من أخطر أجهزة الدولة الإيديولوجية باعتبارها أداة للحقن الإيديولوجي، وفي اعتبارها أيضا أداة لإضفاء الشرعية والعقلانية، وتبرير الأوضاع الاجتماعية السائدة.

وعلى هذا الأساس، نرى أهمية الفيلم التربوي (الصورة في خدمة التربية) في حياة الطالب التي أصبحت ضرورة في مجتمعنا الحاضر الذي اختلطت فيه المفاهيم والقيم وازدادت فيه الآفات الاجتماعية والانحرافات السلوكية، في ظل هيمنة العولمة التي تقصي الشعوب الضعيفة وتهمش ثقافاتها.

السينما والوظيفة التربوية:

الفيلم هو استثمار لمجموعة من المعارف الفنية من الموسيقى والاضاءة والديكور والسيناريو.

والفيلم كيف ما كان نوعه، يضيف إلى المتلقي أثرا ما ينضاف إلى التراكم العام الذي يحصل لدى الفرد في مشوار حياته، مما يجعل من تاريخ المشاهدة الخاصة عاملا أساسيا في بناء ملامح الهوية الخاصة في بعض أوجه السلوك، أو اللباس، أو طريقة تنظيم الحياة، أو التفكير، أو ممارسة العلاقات الاجتماعية، أو غيرها من مناحي الحياة الشخصية خاصة أن السينما، كلغة شاملة [مكونة من لغة الصور ولغة الكلمات ولغة الأصوات/أي اللغة المرئية واللغة

المسموعة واللغة المنطوقة]، استطاعت أن تحتل مكانا هاما في مجالنا الحالي إلى الحد الذي يمكن معه الحديث عن قرن اللغة الشاملة، لأن الإنسان الحالي، ومن أجل أن يتكيف "مع الوسط الثقافي الذي يحيا فيه، عليه أن يعرف هذه اللغة الشاملة، وعليه أيضا أن يكون قادرا على استعمالها بشكل كبير".

عندما يشاهد الطالب فيلماً معيناً فهو بذلك أضافة أثراً آخر الى تجربته المعرفية، أو التاريخية، أو الجغرافية، أو العلمية، بحسب طبيعة الفيلم. لأن إذاعة لغة جديدة تجمع بين الصور والأصوات والكلمات تجلب نمطا من المعارف يمكننا من خلالها إدراك العالم والناس بشكل مختلف.

معوقات الاعلام التربوي في المدارس :

ان أهم المعوقات التي تواجه الأنشطة الاعلامية في المدارس بصفة عامة هي :

٤- عدم توافر الامكانات المادية إذ ما زالت التخصيصات المالية لا تتناسب مع ما يقدمه مسؤولي الشعب الاعلامية في التربيات من نشاط من خلال الاتصال بوسائل الاعلام وتغطية النشاطات التربوية ويتطلب بعضها السفر ، اضافة الى رغبة مسؤولي الاعلام بأقامة الندوات والورش التدريبية الاعلامية والتربوية .

٥- عدم الاخذ بالنشاط عند تقويم التلاميذ إذ مازالت البطاقة المدرسية المخصصة لكل تلميذ غير معمول بها بالشكل الصحيح وأصبح ملئها بلنسبة للمرشد التربوي مجرد اسقاط فرض.

٦- ازدحام اليوم المدرسي بالحصص المنهجية المقررة الى جانب الاهمال المتعمد من بعض الادارات للنشاطات اللاصفية التي من خلالها تبنى شخصية الطالب وتنمي مواهبه وقدراته الابداعية.

٧- عدم وجود حوافز تشجيعية تدفع الطلبة للتنافس فيما بينهم لتقديم ابداعاتهم ونشاطهم المميز .

٨- عدم ايمان المسؤولين في مجال التعليم بالعملية الاعلامية. حيث مازال ينظر للاعلام التربوي على اساس انه الجهة التي تتلقى شكاوي المواطنين والرد عليها .

٩- عدم اشراك الهيئات التعليمية والتدريسية في دورات اعلامية الى جانب الدورات التطويرية والتربوية. اذ تسعى المديريات العامة للتربية خلال العطلة الصيفية الى زج المعلمين والمدرسين بدورات تخصيصة في المناهج الدراسية في حين كان من الأجدر بها ان تضمن في منهاج هذه الدورات الاساليب الحديثة في التعليم وكيفية الاستفادة من الاعلام ووظائفه في الارتقاء بالعملية التعليمة وكيفية التعامل مع وسائل الاعلام .

الهوامش

(١) محروسة ابو الفتوح سالم الشرقاوي: **تقويم الاخراج الصحفي للصحافة المدرسية بالمدارس الثانوية،** رسالة ماجستير، غير منشورة ،(القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة ،٢٠٠٣). ص ٢٤.

(٢) سمير محمود: **الصحافة المدرسية, الأسس والمبادئ والتطبيقات**,(القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع, ٢٠٠٠). ص٢٥

(٣) وزارة التربية والتعليم ,**دليل الصحافة المدرسية** ,سلطة عمان, ٢٠٠٣ , ص٩

(٤) سمير محمود: **الصحافة المدرسية , الأسس والمبادئ والتطبيقات**,مرجع سابق ص٥٩ -٧٠.

(٥) حنان يوسف. **الاعلام في المؤسسات التعليمية والتربوية.** ط١(القاهرة: أطلس للنشر والانتاج الاعلامي, ٢٠٠٦) ص ١٤٠ .

(٦) محي الدين اللاذقاني. **الإعلام التربوي**, (القاهرة: دار الثقافة الجديدة, ١٩٧٨) ص٨٢ .

(٧) عاطف وديع مسعد. **دور الإذاعة المدرسية في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ التعليم الإعدادي**, رسالة ماجستير, غير منشورة, (القاهرة: معهد الدراسات والبحوث البيئية, جامعة عين شمس, ١٩٩٨) ص٤٢ .

(٨) لؤي محي الدين امين. **الاعلام المدرسي (مهارات اساسية) للتعامل مع تقنيات اتصال حديثة.(عمان:** ،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،٢٠٠٧). ص١١.

(٩) محي الدين اللاذقاني. **الإعلام التربوي**, مرجع سابق, ص ٨٥ .

(١٠) أماني محمود محمد الأسود. **دور الإذاعة المدرسية في تزويد التلاميذ بالمعلومات.** مرجع سابق, ص٨٢.

(١١) حسن كاظم خضير الخفاجي. توظيف المسرح المدرسي في تعزيز الشخصية الايجابية. سلسلة بحوث تربوية -١٨- (بغداد: مركز البحوث والدراسات التربوية , ٢٠١١) ص٢١ .

(١٢) وليد فتح الله مصطفى بركات.الاتجاهات الحديثة في الاستخدامات التعليمية للتلفزيون, (القاهرة: **المجلة المصرية لبحوث الإعلام**, العدد١٢, سبتمبر ٢٠٠١) ص ٢٧٥.

(١٣) داود ماهر محمد.**التعليم المستمر. مرجع سابق**, ص ١٦١.

(١٤) ابراهيم ياسين الخطيب, محمد عبد الله عودة, احمد محمد الزيادي. **أثر وسائل الاعلام على الطفل.** ط١ (عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع, ٢٠٠١), ص٦٧.

(١٥) محمد بن شحات، وآخرون. **أصول التربية الإسلامية،** (الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع ٢٠٠٤,).ص١٨٠ .

(١٦) عبير أرشد الخالدي. اتجاهات المرأة الكويتية نحو المسلسلات التركية. رسالة ماجستير غير منشورة ,(عمان :كلية الاعلام ,جامعة الشرق الاوسط,٢٠٠٣)

(١٧) وزارة التربية العراقية. النظام الداخلي للتلفزيون التربوي لسنة ١٩٨٧ المعدل, ص٤.

(١٨) مظفر مندوب. **مرجع سابق**, ص١٨٩.

(1) خالد خبريش, وسائل الاتصال الجماهيري. **بحث منشور**, شبكة النبأ المعلوماتية, تاريخ النشر ٢٨- أيلول ٢٠٠٦, نقلاً من http://www.annabaa.org/nbanews/59/211.htm

(19) نفلا من http://www.maghress.com/attajdid/58536

المصادر

١. محروسة ابو الفتوح سالم الشرقاوي: **تقويم الاخراج الصحفي للصحافة المدرسية بالمدارس الثانوية،** رسالة ماجستير، غير منشورة ،(القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة القاهرة ،٢٠٠٣).

٢. سمير محمود: **الصحافة المدرسية, الأسس والمبادئ والتطبيقات,**(القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع, ٢٠٠٠).

٣. وزارة التربية والتعليم ,**دليل الصحافة المدرسية** ,سلطة عمان, ٢٠٠٣ .

٤. حنان يوسف. **الاعلام في المؤسسات التعليمية والتربوية.** ط١(القاهرة: أطلس للنشر والانتاج الاعلامي, ٢٠٠٦)

٥. محي الدين اللاذقاني. **الإعلام التربوي**, (القاهرة: دار الثقافة الجديدة, ١٩٧٨)

٦. عاطف وديع مسعد. **دور الإذاعة المدرسية في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ التعليم الإعدادي**, رسالة ماجستير, غير منشورة, (القاهرة: معهد الدراسات والبحوث البيئية, جامعة عين شمس, ١٩٩٨)

٧. لؤي محي الدين امين. **الاعلام المدرسي (مهارات اساسية) للتعامل مع تقنيات اتصال حديثة.(عمان:** ،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،٢٠٠٧).

٨. أماني محمود محمد الأسود. **دور الإذاعة المدرسية في تزويد التلاميذ بالمعلومات.** مرجع سابق.

٩. حسن كاظم خضير الخفاجي. توظيف المسرح المدرسي في تعزيز الشخصية الايجابية. سلسلة بحوث تربوية –١٨– (بغداد: مركز البحوث والدراسات التربوية , ٢٠١١).

١٠. وليد فتح الله مصطفى بركات.الاتجاهات الحديثة في الاستخدامات التعليمية للتلفزيون, (القاهرة: **المجلة المصرية لبحوث الإعلام**, العدد١٢, سبتمبر ٢٠٠١).

١١. ابراهيم ياسين الخطيب, محمد عبد الله عودة, احمد محمد الزيادي. **أثر وسائل الاعلام على الطفل.** ط١ (عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع, ٢٠٠١).

١٢. محمد بن شحات، وآخرون. **أصول التربية الإسلامية**، (الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع ٢٠٠٤,).

١٣. عبير أرشد الخالدي. اتجاهات المرأة الكويتية نحو المسلسلات التركية. رسالة ماجستير غير منشورة ,(عمان :كلية الاعلام ,جامعة الشرق الاوسط,٢٠٠٣)

١٤. وزارة التربية العراقية. النظام الداخلي للتلفزيون التربوي لسنة ١٩٨٧ المعدل.

١٥. خالد خبريش, وسائل الاتصال الجماهيري. **بحث منشور**, شبكة النبأ المعلوماتية, تاريخ النشر ٢٨– أيلول ٢٠٠٦, نقلاً من http://www.annabaa.org/nbanews/59/211.htm

١٦. http://www.maghress.com/attajdid/58536

السكن العشوائي وتأثيرة على النظام الحضري للمدينه

الباحثة بشرى ياسين علي الدباس

المستخلص

يهدف البحث الى بيان سلبيات السكن العشوائي على النظام الحضري للمدينه لاهميه النظام الحضري بأعتبارة المحرك الديناميكي للمدينه ضمن المنظومه الحضرية ،حيث ان المدينة تتكون من عناصر مهمة هي التوزيع الأمثل لاستعمالات الأرض المتنوعة وهذه الاستعمالات تتوزع وفق معايير تتلائم مع الظروف المكانية والجغرافيه والخصائص الطبيعية والمناخية كما انها في تطور مستمر يجب ان يتلائم والتطورات التكنولوجيا والمعلوماتية لأنها تحتضن عنصر الحياة الأساس والمهم وهو الإنسان لأنه هو الذي نظمها وخطط لها ثم نفذها وطورها .

لذلك الإنسان في حالة حركة مستمرة نحو الأفضل والأجمل والأكثر اطمئنانا وراحه من خلال جعل العلاقة التبادلية والتفاعلية بين الاستعمالات المختلفة للأرض ضمن الحدود والمعايير التخطيطية المعتمدة لأنه يأمل من خلالها أن تحيا المدينة وتكون كيانا حيويا فاعلا ومتجددا ومتطورا ضمن منظومه المدينه الحضريه والذي يضم عدد من الانظمه الحضرية وتعتبر الشريان المدينه ،ونجد أن هذا الحال اخذ يتفاقم في مدننا إذ الخلل والنقص الواضح في الاستعمال السكني بأنواعه وكذلك عدم مواكبة منظومة النقل (خدمات النقل المختلفة) للنمو السكاني والاقتصادي وكذلك التوسع العمراني وبسبب ذلك أخذت تنتشر وبصورة مذهلة وبشكل تجمعات وأحياء مناطق السكن العشوائي لسد الحاجة الملحة للسكن ..فضلا عن التجاوزات الأخرى للإشارة... لذلك أخذت هذه المناطق العشوائية بالانتشار داخل المدن ضمن الاستعمالات العامة المتروكة الغير منفذة وأكثر من ذلك أخذت تنتشر على شكل أحياء وبنظام بلوكات سكنية تتخللها شوارع طولية غير مستقيمة ولا مصممة في حافات الأحياء السكنية وعلى الاطراف ضمن حدود المخططات الأساسية وخارجها أيضا مسببة بهذا الانتشار الى تاثير سلبي على النظام الحضري للمدينه .

Random housing and urbanization on the urban system

((**Abstract**))

The purpose of the research is to demonstrate the disadvantages of random housing on the urban system of the city because of the importance of the urban system as the dynamic engine of the city within the urban system. The city is composed of important elements which are the optimal distribution of the land uses. These uses are distributed according to standards that are suitable for spatial and geographical conditions and natural and climatic characteristics. In a continuous development must be adapted to developments in technology and information because it embraces the element of life and the basic and important is the human because it is organized and planned and then implemented and developed.

Therefore, the human being in the state of continuous movement for the best and most beautiful and most assured and comfortable by making the interactive and interactive relationship between the different uses of the land within the limits and planning standards adopted because he hoped to live the city and be a vital entity and a renewed and developed within the urban city system, which includes a number of urban systems It is considered the city's artery, and we find that this situation is exacerbated in our cities as the imbalance and lack of clear in the use of residential types, as well as not keep pace with the transport system (different transport services) for population and economic growth as well as urban expansion and because of This has taken place in an amazing manner and in the communities and neighborhoods of informal housing to meet the urgent need for housing .. In addition to the other abuses of the signal ... So these random areas were spread within the cities within the general uses of the left and the implementation of more and more spread in the form of

neighborhoods and the system of residential blocks Interspersed with long, uneven streets that are not designed on the edges of residential neighborhoods and on the periphery within the boundaries of the master plans and beyond, causing this spread to have a negative impact on the urban system of the city.

المقدمة :

ظهر السكن العشوائى إلى بدايات القرن العشرين وذلك متواكباً مع التوسع العمرانى السريع للمدن و إعادة التعمير. ومع تمركز الخدمات والمصالح الحكومية في المدن الرئيسية وظهور العديد من الصناعات الحديثة وهو ظاهرة نمو الأسكان الشعبي الحر في مناطق محايد، تنشأ بإرادة كاملة للشعب وتنموا طبقا لأنماط محددة ومتكررة ولاتتغير تقريباً. سواء بالنسبة لتخطيطها أو عروض شوارعها أو أبعاد قطع الأراضى بها وقد استعمل التعبير الغير رسمى لكونه بدون ترخيص, حيث أصبحت المدن ترزح بحمل ثقيل من السكن العشوائي، الذي يحيط بأغلبها، على شكل أحياء ومناطق ذات بناء فوضوي تراكمي أحياناً، ومبعثر أحياناً أخرى و أدى هذا إلى حدوث مشكلات عديدة سكنية وخدمية وبيئية واجتماعية واقتصادية وضاعف من أثر ذلك الحراك السكانى الكثيف والمتجه أغلبه نحو المدن، الى نمو مجتمعات وأنشاء مبانى ومناطق لاتتماشى مع النسيج العمراني للمجتمعات التي تنمو بداخلها أو حولها ومتعارضة مع الأتجاهات الطبيعية للنمو والأمتداد وهي مخالفة للقوانين المنظمة للعمران وان الأسكان العشوائى يقوم بتخطيطة وتشيدة الأهالى بأنفسهم على الأراضى الزراعية والصحراوية أو اراضى الدولة وغالباً ما تكون هذة الأراضى على أطراف المدينة وهى غير مخططة وغير خاضعة للتنظيم ولايسمح بالبناء عليها،و الاسكان العشوائى غير مخطط يقع في ادنى مراتب الأسكان ويقوم على أساس أجتهادات شخصية في التخطيط والتصميم والبناء وهو عبارة عن أكواخ تم بنائها من الخشب أو الصفيح أو الطين وأحياناً باستخدام الاقمشة البالية والكرتون وينتشر هذا النوع في العالم كلة

ولكنة يتضح جلياً في دول العالم الثالث حيث يأخذ شكل تجمعات متلاصقة من العشش المتراصه بجانب بعضها في أتجاة طولى ويلجاء الافراد لهذا النوع من الأسكان بصفه مؤقته أو دائمه نتيجة لعدة أسباب منها، الحروب الأهلية أو الدولية التي ينتج عنها تدمير لبعض المناطق الأهلة بالسكان الذين تهدمت بيوتهم ولايجدون لأنفسهم مأوى أخر سواء كان ذلك نتيجه حرائق أو قدم المبنى وعدم صلاحيته الأنشائية أو تهدم المبنى نتيجة لحدوث بعض الكوارث الطبيعية مثل السيول أو الزلازل أو الأعاصير النازحين من الريف إلى المدينة للبحث عن فرصه عمل وان الاسكان العشوائي له تاثيرات كبيرة على المدينه وعلى النظام الحضري للمدينه والذي يكون ضمن منظومه المدينه ويؤدي الى تخلخل في انظمه المدينه .

مشكلة البحث :

انتشار ظاهرة السكن العشوائي اثر سلبا على النظام الحضري للمدينه

أهداف البحث:

١. بيان سلبيات السكن العشوائي على النظام الحضري للمدينه .
٢. اهميه النظام الحضري بأعتبارة المحرك الديناميكي للمدينه ضمن المنظومه الحضرية .

فرضيه البحث:

الوقوف على اسباب نمو ظاهرة السكن العشوائي للحد منها للمحافظه على استمراريه النظام الحضري للمدينه .

١ ,السكن العشوائي:

يرجع مفهوم السكـــــن العشوائي أو مايسمى بالعشوائيـــات الحديثة إلى الثورة الصناعيــة

(الاعسم، ١٩٨٦ ،ص ٢)، التي شهدتها المدن الصناعية البريطانية في القرن التاسع عشرأو كما شهدتها نيويورك في أوائل القرن العشرين، فهي تنتشر في انحاء كثيرة من العالم،وتسمى هذه المناطق بالسكن ألقزمي مرة و مدن الصفيح والسكن السرطاني المتجاوزين والسكن اللاقانوني ومرات أخرى يطلق عليها في الانكليزية settlements squatter، thatched cottage the slums أو تسمى ب the slums (البداروي، ١٩٨٥، ص ٣) وكثيرا ما تستخدم مصطلحات من قبيل عشوائيات ومدن الأكواخ، ومدن الكرتون والمستقرات غير النظامية، و الإسكان الاستقطاني أو أحياء واضعي اليد على أساس أنها تعني الشيء نفسه، السكـــــــــن

العشوائي أو المخالفات الجماعية وهو اللفظ المستخدم في سورية، ويقابله السكن الفوضـــــوي في مصر، مدن الصفيح في المغرب العربي، وإن اختلاف هذه التسميات يقابله غالباً اختلاف في الخصائص، أما باللغة الفرنسية فيوجد مصطلحان ((Habitat non réglementé)) وهو يعني السكن غير المنظم و Habitat informal أي السكن المخالف ويطلق على هذا النوع من السكن عدة م ا ردفات مختلفة باللغة الإنكليزية، منها: السكن غير المخطط ،(Unplanned Housing) السكن العشوائي (Housing Spontaneous) السكن السلعي الصغير ،(Petty Commodity Housing) السكن ،(Marginal Housing) والسكن الهامشي (Cancer Housing). (سليمان، ١٩٩٦ :ص ١)

٢ .مفهوم السكن العشوائي:

وفق مركز الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، "الأسرة في العشوائيات "هي مجموعة افراد يعيشون تحت السقف نفسه في منطقة حضرية ويفتقرون إلى واحد أو أكثر مما يأتي: إسكان دائم، ومساحة كافية للمعيشة، والحصول على مياه محسنة، والحصول على مرافق صرف صحي وعلى حيازة مأمونة برنامج الأمم .(المتحدة للمستوطنات البشرية، ٢٠٠١).

مفهوم المعهد العربي لإنماء المدن للأحياء العشوائية، بأنها مناطق أُقيمت مساكنها بدون رخيص وفي أرض تملكها الدولة أو يملكها آخرون، وغالباً ما تقام هذه المساكن خارج نطاق الخدمـــات

الحكومية ولا تتوافر فيها الخدمات والمرافق الحكومية لعدم اعتراف الدولة بها (النعيم، ٢٠٠٤ ،ص ٢)، مما سبق إن السكن العشوائي هي تجمعات سكنية عفوية لم تدرج ضمن التخطيط العمراني للمدينة تتكون من إسكان غير مرخص في مناطق محرومة من المرافق العامة والخدمات الأساسية ولا ينسب وجودها إلى أي هيئة حكومية وقد تنشأ متجاوزة على أملاك الدولة أو ملكيات خاصة، وقد تعددت صور وأشكال هذه المناطق، وانتشرت على اطراف المدن في بادئ الأمر ثم تسربت تدريجيا إلى الضواحي ثم إلى الداخل وقد تكون خارج المدن أيضا وقد نشأت هذه المناطق في غيبة من التخطيط العام للمدن وخروجا عن القوانين المنظمة للعمران .

٣.أسباب ظاهرة السكن العشوائي في المدن الكبرى العربية:

تعود ظاهرة السكن العشوائي إلى الأسباب الآتية:

١. النمو الطبيعي للسكان: تتميز المدن الكبرى العربية ولاسيما أطرافها بارتفاع معدلات النمو الطبيعي للسكان، بسبب ارتفاع معدلات الإنجاب والخصوبة عندالمرأة، والعادات الاجتماعية، والرغبة في إنجاب البنين الذكور، وتعدد الزوجات،والزواج المبكر، وكثرة تناول البروتينات النباتية، التي تؤدي إلى زيادة الخصوبة الإنجابية،وبسبب انخفاض نسبة الوفيات الذي يعود إلى تحسن المستوى الصحي للسكان وازدياد المستشفيات والأطباء.(ربداوي، ١٩٩٢.ص٥٠)

٢. اتساع ظاهرة النمو الحضري

ان ظاهرة التحضر والنمو الحضري ومشاكل التضخم الحضري وما رافقه من مظاهر أهمها تفاقم معدلات البطالة واتساع رقعة الفقر الحضري والتلوث البيئي ومشاكل النقل فضلا عن توسع مشكلة السكن، وعدم استطاعة الكثير من الناس الحصول على مساكن مناسبة وهنا بدأت الأحياء العشوائية بالاتساع وخاصة في البلدان النامية بسبب عجزها عن تلبية حاجة سكانها الحضر للمساكن.

٣. الهجرة

الهجرة المتزايدة نحو المدن والمراكز الحضرية من المناطق الريفية بسبب عوامل طرد في الأرياف مثل ضيق الرقعة الز ا رعية وانعدام فرص العمل والافتقار إلى الخدمات الصحية والطبية فضلا عن الكوارث الطبيعية مثل فيضانات الأنهار أو شحتها حيث إن بوادر أزمة المياه أخذت تتسع في العالم ومن ضمنها بلدنا العراق أو الآفات الزراعيه التي تؤدي إلى تلف الكثير من الزراعيه وبالتالي تؤدي إلى انخفاض دخل الفلاحين بسبب قلة الإنتاج الزراعي بالمقابل هناك عوامل جذب تقدمها المدينة تؤدي إلى جلب الأنظار إليها ولاسيما المدن الكبرى المهيمنة في البلدان النامية التي تمتلك جميع فرص العمل والاستثمار وتوافر الخدمات وتركز فرص التعليم ووجود معظم الخدمات الإدارية المتمثلة بالوزارات والمؤسسات الحكومية التي تقدم الخدمات للمواطنين وهناك أنواع من الهجرات متمثلة بهجرة الأسر الفقيرة من م ا ركز المدن إلى أط ا رفها وعدم قدرتها على السكن في المناطق النظامية والمخططة ذات الخدمات الكاملة بل تلجأ إلى السكن في الأحياء العشوائية أو التجاوز على مناطق ضمن أحياء المدينة وتغيير استعمالات الأرض فيها بسبب قلة الدخل لهذه الأسر.

٤. أتساع رقعة النمو العمراني:

الذي أدى إلى التحام القرى بالمدن المجاورة مما تسبب في ظهور المناطق العشوائية، إذ تمتد هذه القرى متجاوزة على الاراضي الزراعيه المجاورة بدون تخطيط وتنظيم حتى تلتحم بالمدن المجاورة ، وبمرور الوقت وضعف الرقابة يتم ضم هذه القرى إلى خطط المدينة بكل ظروفها وخدماتها غير الملائمة لتصبح المناطق العشوائية داخل المدينة.(السعدي، ٢٠٠٣ ،ص ١٠٨)

٥. غياب التخطيط الإقليمي:

وعدم الاهتمام بالمناطق الريفية من خلال تحسين الأجور وإدخال الخدمات أو الدعم اللوجستي لمنتجاتهم واتساع الفجوة بين المدن في البلد الواحدبسبب التنمية غير المتوازنة .

٦. عدم مواكبة المخططات الأساسية للمدن لواقع الطلب الإسكاني ولاسيما لمحدودي الدخل.

ويسبب بعدها خلل في تنظيم وتوزيع استعمالات الأرض وتتفاقم مشاكل النقل والسكن وتكثر التجاوزات.

٧. **ضعف تطبيق الضوابط والقوانين التخطيطية**، وانتشار الفساد الإداري في معظم الدول النامية.

٨. **قلة الارضي المناسبة للسكن محدودة الكلفة كي تتوائم مع ذوي الدخل المحدود.**أو يكون هناك اهتمام بشريحة من المجتمع دون غيرها مما يضطر الأخيرة للتجاوز.

٩ .**السياسات الإسكانية** المتبعة في معظم الدول النامية والتي غالبا ماتـــــرتبط بالوضع السياسي والاقتصادي للبلد إذ تخفق معظم هذه السياسات في وضع الحلول والمعالجات. لمشكلة السكن لاسيما الفئات الفقيرة من المجتمع. ولحد ألان الع ا رق يعاني من نقص حاد بالسكن.

١٠ . **تفتقر القوانين والأنظمة لإعطاء فرصة للقطاع الخاص بتقسيم** الاراضي وتوزيعها وفق متطلبات ومعايير ونظم المؤسسات التخطيطية أو حتى الافراد حين ينشأ وحدة سكنية.

٤ .النظام الحضري:

للمدينة نظام حضري ديناميكي الذي يربط اجزاء المدينه مع بعضها وبتفاعل هذة الانظمة التي تكون النظام الحضري للمدينه , وهذا بدوره يعبر عن العمق الحضاري والتاريخي للمدينة واصالة المدينة وخصوصيتها من خلال تشكيل نظامها الحضري ضمن منظومة المدينة الحضرية ،يتكون النظام الحضري أو نظام المدن من مجموعة التجمعات التي تصنف كمراكز حضرية ضمن رقعة جغرافية محددة كالدولة أو الإقليم أو المحافظة، ويستند وجود النظام على تفاعل عناصره مع بعضها، حيث ترتبط تلك المدن بعلاقات وظيفية متبادلة تشكل فيما بينها نظاما حضريا متكاملا.

٥. مكونات النظام الحضري:

يتكون النظام الحضري للمدينه من استعمالات الارض الحضريه والبنى التحتيه والنقل الحضري والاتصالات والبيئة الحضريه والادارة الحضريه .وسوف نعرضها وكما ياتي:

أ. استعمالات الارض الحضريه :

ان كل مدينة مهما اختلف حجمها لابد أن تقدم وظائف لسكانها أو سكان المناطق المحيطة بها (إقليمها). وتتقاسم تلك الاستعمالات الحيز المكاني ضمن الأرض المدينة، ونادرا ما نجد مدينة تشغل أراضيها استعمالا واحدا أو وظيفة واحدة وحتى لو كانت كذلك كمدن التجاريه أو المصايف أو الجامعات فان وظيفتها الرئيسة ستجلب وظائف أخرى تيب وتنظيم الأرض بطريقة تتسم بالكفاءة؛ لمنع التضارب في استعمالات الأرض، وتحقيقا لهذه الغاية يتم التقييم المنهجي لإمكانات الأرض وبدائل استعمالاتها، والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية؛ من أجل تحديد وتبني أفضل الخيارات لاستعمالات الأرض. وفي أغلب الأحيان، تزود خطة استعمالات الأرض (أحد عناصر الخطة الشاملة) الرؤية للإمكانيات المستقبلية للتطوير في: وحدات الجيرة والمناطق والمدن، أو أية منطقة تخطيط محددة، ويركّز الجزء الأكبر من تخطيط استعمالات الأرض على التخطيط الحضري، ويؤدي تخطيط استعمالات الأرض في كثير من الأحيان إلى ضوابط، وتعليمات لاستعمالات الأرض، والمعروف أيضا بالتنطيق أو التقسيم إلى مناطق وبالتالي تتعدد الوظائف والاستعمالات (عياصرة، ٢٠١٥، ص ٢٣٤-٢٨٣).

وظائف اصناف استعمالات الأرض للمدن:

١.استعمالات الأرض السكنية:-

يعد الاستعمال السكني من الوظائف المهمة التي تكون وتبني المدينة حيث يكون له النصيب الاكبر ضمن مجموع الاستعمالات اذ ينظم هذا الاستعمال جميع فعاليات الانسان التي تكون عادة كثيفة وواضحة وتكون باشكال هند سية بابنيتها وانعكاسيتها المختلفة. ان الحاجة الى السكن هي من الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الانسان والمرتبطة بصمام الامان والراحة ..

٢استعمالات الارض للنقل :

قد ازدادت أهمية النقل في المدينة مع التطور الذي شهدته المدينة ونموها حيث تمثل استعمالات النقل كمرفق مهم لما تقدمه من خدمات حيث تكون الشوارع على شكل شرايين داخل المدينة تفصل المناطق السكنية عن بعضها البعض الأخر.وتتنوع الشوارع داخل المدينة بعدة أنواع , منها الشوارع الرباعية والشوارع الدائرية والشوارع الإشعاعية والشوارع العضوية ..الخ وهو ذات جدوى اقتصادية حيث تتوزع على جوانب الشوارع المناطق السكنية والتجارية والترفيهية.

٣. استعمالات الأرض للترفيه:

تتنوع استعمالات الأرض الترفيهية فيما تقدمه إلى السكان من خلال الخدمات العامة الثقافية الترفيهية ومن أبرزها دور السينما والمسرح والملاعب والفنون فضلاً عن المناطق المفتوحة المتمثلة بالمناطق الخضراء والحدائق المنزلية حيث عمل المناطق الخضراء داخل المدينة إلى بث جو من الارتياح وتقليل نسبة الحرارة والتلوث داخل المدينة لما تعمله تلك النباتات من سحب غاز ثاني اوكسيد الكاربون وبث غاز الاوكسجين في النهار فضلاً على أنها متنفس المدينة ورئتها بالإضافة إلى ان الملاعب والقاعات تساعد على الترفيه ثم بناء الأجسام السليمة والمحافظة على صحة السكان.وتصنف المراكز الترفيهية حسب ملائمتها للترويح ،فمنها مناطق للترفيه الخارجي وأخرى للترفيه الداخلي .

٤. استعمالات الأرض التجارية.

تعد استعمال الأرض لأغراض التجارة من الاستعمالات المهمة التي تكون الإطار الرئيسي للمدينة حيث تحتاج المدينة إلى الفعاليات التجارية من خلال جمع البضائع من المصادر ونقلها وخزنها والحفاظ عليها ثم تقدمها مصنفة ومصنعة إلى المستهلك ولا بد من الإشارة إلى أن هذا الاستعمال يحتاج إلى أعداد كبيرة من العاملين لغرض الشحن والنقل والخزن والعمليات الأخرى التي تتعلق بالأموال والمصارف المحاسبة.وعلى الرغم من ان مساحة الأرض المخصصة للاستعمال التجاري لا تتقارن مع بقية الاستعمالات الموجودة في المدينة فهي لا تتجاوز ٥% من مساحة الارض بالنسبة الى المدن الكبيرة وحتى في المدن التقليدية فهي لاتتجاوز ١٠% من مساحة المدينة وعلى الرغم من النسبة القليلة لهذا

الاستعمال ان له اهمية كبيرة من خلال عمليات التبادل وعلاقتها بالسكان حيث يعمل في هذا القطاع اكثر من ٤٠% من مجموع العاملين في المدن الامريكية وتتزايد حتى تزيد عن هذه النسبة في الاقطار النامية التي تصل الى ٧٠% من مجموع العاملين .

وهنالك عدة اسباب تؤثر على توزيع استخدامات الارض لأغراض التجارة والتي تتعلق بقانون سهولة الوصول وعادات الناس وتقاليدهم في التسوق ونوع البضاعة التي يحتاجها السكان والخدمات المقدمة لها. وتكاد تنقسم البضائع التي يحتاجها الناس الى الحاجات اليومية والشهرية والفصلية والسنوية . ولقد ذهب الباحثين الى عدة تصانيف للمناطق التجارية والتي تعتمد على المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في اعلاه. فضلا الى وجود دراسات تركز على:

١- منطقة الأعمال المركزية C.B.D.

٢- المناطق التجارية الخارجية .

٣- الطرق التجارية (الأشرطة التجارية).

٤- شوارع المحلات التجارية.

٥- تجمعات المخازن المعزولة.

وهنالك العديد من المعايير التي يمكن من خلالها تصنيف استخدامات الارض التجارية على الرغم من تفاوتها في مناطق معينة في التصانيف السالفة الذكر ومنها:

سعر الأرض , الايجارات , عدد المحلات التجارية , نوع المحلات التجارية , رؤوس الاموال المستثمرة , ارتفاع المباني , طرق النقل .

٥. استعمالات الأرض للصناعة:

تشتمل المناطق الصناعية على نوعين من الصناعات ألا وهي الصناعات الخفيفة وهي تلك الصناعات التي تقع داخل المدينة والتي تتميز بصغر حجمها قياساً بالصناعات الثقيلة, فضلاً عن انخفاض مخلفاتها سواء كانت الصلبةأوالسائلة,

٦. استعمالات الأرض للتعليم والصحة والثقافة.

يتزايد الاهتمام إلى تلك الاستعمالات الثلاثة المهمة في دراسة استعمالات الارض لما تشكله من اهمية في تنظيم استعمالات الارض حيث اخذ الاهتمام بها يتزايد حتى انها تأخذ من المدينة مساحات من الارض تقدر بـ ٤%-٨% من مجموع المساحة الكلية للمدينة . وتشكل المدينة عنصرا مهما لما تشكله من وظيفة رئيسية في تقديمها للسكان من حيث السكن والنوم والعمل فضلاً عن إطفاء وتلبية الحاجات الضرورية للسكان مثل التعليم والثقافة والخدمات الصحية.

٧. استعمالات أخرى:

تشمل هذه الاستعمالات : الاستعمالات الدينية (المساجد والمقابر) ، ومحطات الوقود ، ومحطات توزيع الكهرباء وخطوط الضغط العالي ، وتشكل نسبة قليلة لا تؤثر على المساحة الكلية للأرض الزراعية .

الأمر الذي سيؤدي لضرورة تجزئة استعمالات الأرض الى عناصرها الأساسية لكي يكون بالإمكان تقيسها بصورة علمية(البصري، ٢٠١٠,ص١٧)

التأثير السلبي للسكن العشوائي على استعملات الارض حيث يؤدي الى الاكتظاظ السكاني بسبب السكن العشوائي وزيادة عدد السكان مما يؤدي الى تشوة المشهد الحضري للمدينه والاكتظاظ بالابنيه التي تكون مبنيه من مواد غير جيدة مما يسبب ايضا الى التلوث البصري ويصعب التعامل مع هذه المشكله وحلها جذريا ويكون البناء متجاوزا على القوانين والانظمه العمرانيه ويمكن ايضاحه بالصورة رقم (١) وكالاتي :

صورة رقم (١) التجاوز على استعمالات الارض الحضريه

ب.البنى التحتيه الخاصه بالنظام الحضري:

هي البنى المادية والتنظيمية الأساسية اللازمة لتشغيل المجتمع أو الأعمال، مثل وسائل المواصلات كالطرق والمطارات والسكك الحديدية ووسائل الاتصالات كشبكة الهاتف، والجوال والإنترنت والبرق والبريد بالإضافة لنظام الصرف الصحي وتمديدات المياه. أو الخدمات والمرافق الضرورية للاقتصاد يمكن تعريفها بشكل عام على أنها مجموعة العناصر البنيوية المترابطة لتوفير إطار دعم البنية التنموية الكاملة. وهو مصطلح هام للحكم على تنمية البلد أو المنطقة(nfrastructure,2009,p17)

❖ **انواع النظم الحضريه :**

- نظام النقل الحضري
- نظام اللاتصالات الحضريه

❖ **نظام النقل الحضري:**

يعتبرنظام النقل في المدينة بمثابة الشرايين والأوردة التي بموجبها تتغذى كافة مناطق وقطاعات المدينة بما يلزمها للنهوض بكافة الوظائف التي تؤديها المدينة عموما من انتقال المواد والبضائع والسلع والخدمات والسكان من مكان لآخر لتحقيق أغراضهم من العمل والتسوق والترفيه والتعليم وقضاء مصالحهم الشخصية ... الخ

ويعتبر نظام النقل الحضري من أهم أسباب الاستقرار الحضري في كثير من مدن العالم من القطاعات الهامة والذي يقوم بدور أساسي على المستوى الاجتماعي والاقتصادي

والعمراني في المدن . وقد أدى التطور الحضاري والعمراني التي مرت به مدن العالم عموما على مر السنين إلى وجود الكثير من المشاكل الحضرية ومنها ازدياد السكن العشوائي الذي ادى الى ازدحام الشوارع والاختناقات المرورية والضوضاء والتلوث البيئي بكافة أشكاله البصرية والسمعية نتيجة الزيادة الضغط على نظام النقل ،

وتعتبر المشكلات المترتبة على استخدام وسائل النقل قديمة منذ نشوء أولى المدن في العالم خاصة فيما يتعلق بالآثار الناجمة عن الازدحام المروري والآثار البيئية الناتجة عن التلوث والضوضاء (Pederson – Transportation in Cities 1980 P-1)

ان للسكن العشوائي يؤثر على النقل الحضري بالمدن بسبب ازدياد عدد السكان اضافه الى ازدياد عدد السيارات اضافه الى خروج الساكنين الى طلب ارزاقم مما يؤدي الى تلكؤ النظام وانسيابيه بشكل طبيعي بسبب الضغط على النظام النقل في المدينه مما يسبب الى الاختناقات المروريه اضافه الى التلوث البيئي نتيج ازدياد عدد المركبات في المدينه كما موضح بالصورة رقم (٢) وكما ياتي :

صوره رقم (١) الازدحام المروري في المدينه

❖ **نظام البنى التحتيه للاتصالات الحضريه**

تعتمد البنيه التحتيه للمعلومات على منتجات التقنيه المستمرة التطور مثل الهواتف، آلات البريد المصور (الفاكس)،الحواسيب، الاسطوانات المضغوطه، الاشرطة المرئيه والمسموعه، والكبل المحوري، والاقمار الاصطناعيه، وخطوط الاتصال البصريه fiber optics، وشبكات الموجات الدقيقه، واجهزة الاستقبال، والماسحات، وآلات التصوير، والطابعات. اضافة الى التقدم في عمليات الحوسبة والمعلومات، وتقنيات الشبكات.

ولكن البنية التحتيه لتقنية المعلومات تتجاوز المعدات والبرمجيات، انها تحتوي النظم التطبيقيه، والنشاطات والعلاقات. وهناك المعلومات في حد ذاتها، بغض النظر عن الغرض منها او شكلها مثل قواعد البيانات العلميه او التجاريه ، وتسجيلات الصوت والصوره، وارشيف المكتبات، او وسائط اخرى. وهناك ايضا القوانين والاعراف، ووسائط الاتصال interfaces وشفرات البث التي تسهل التعامل بين الشبكات وتضمن الخصوصيات والامان للمعلومات التي تنقل عبر الشبكات. وأهم من ذلك كله " الانسان" الذي يعمل على تكوين المعلومات والاستفادة منها، وبناء التطبيقات والخدمات، والتدريب الضروري لتحقيق مستهدفات البنية المعلوماتية للاتصالات، وعن طريق الاتصالات التي تساعد على استمراريه النظام الحضري للمدينه من خلال المعلومات المتبادله في كافه المستويات التي تخص المدينه (Sangra,2001, p15.)

ان السكن العشوائي تأثير سلبي على الاتصالات حيث يؤدي الى تحمل المعلومات الالكترونيه فوق الطاقه المحددة لها مما يؤدي الى قله السرعه في وصول المعلومات بالوقت المطلوب مما يؤثر على انسيابيه المعلومات بشكل صحيح.

ج. البيئة الحضريه:

مفهوم البيئة الحضرية واسع ويشمل العالم المحيط بنا حاوياً كل شئ ن اره أو نشعره به أينما كنا وحتى ما ال نستطيع أن ن اره، فهو يرتبط معنا مكانياً كونه سلسلة من التراكيب المادية والفعاليات(وزمانياً) كونه استمرارية لقيمتها االجتماعية والثقافية والدينية عبر مجموعة من المتغيرات التي تنشا وتتبلور وقد يعاد تشكيلها وتطورها، أن البيئة ،تتكون من جانبين

أساسين،الاول يتعلق بالانسان كفعل صادر منه أو كرد فعل ناتج من تفاعله مع الجزء الثاني للبيئة والمتمثل بالبيئة المبنية (environment Build) والتي بدورها تتكون من جزأين أساسين يمثل أحدهم البيئة الفيزياوية وهي الإلمكانات الموضوعية للبيئة (objects) أماالاخر فيتمثل بالفضاءات وتنظيمها كونها الاثير الرابط لعملية التفاعل بين الانسان والبيئة الفزياوية والذي يحدد ماهية البيئة الحضرية(Rapoprot ,1977,p25)، وهي مجموع ما غيره الإنسان عن الطبيعة في المدن والمناطق الحضرية، بما يشمل البناء (العمارة ، والمسكن... الخ) ، وأيضا المنشآت الزراعية، وغير ذلك من البيئات المنية تجمعات المباني والبنية التحتية.

ان السكن العشوائي له تاثيرات سيئه على البيئه الحضري بأعتبارها الوعاء الذي يحتضن النظام الحضري لان كل نظام بيئة تحتضنه وان اي تأثير على البيئة فانها تؤثر على النظام الحضري بأكمله

د. الادارة الحضريه :

الإدارة الحضرية هي الأساسية في المناطق الحضرية من حيث توزيع الموارد والاستثمارات العامة الموجودة داخل المدينة بصورة منتظمة وأن المصلحة العامة هي الحفاظ على المصالح الفردية, وان التطوير هو أساس الإدارة الحضرية ، ان تحقيق الأهداف يجب أن تمتلك الأدوات التي تسمح له للتحكيم هذه الصراعات، وحشد الجهود والاستفادة من قدرات وإمكانيات والإبداع الموجودة بين مكوناته لإقامة يركز مفهوم الادارة الحضرية على الارتقاء بمستوى المجتمع في المدن وتحقيق الرفاهية من خلال الحد من تقليل ، حالة التدهور إن تحقيق ذلك يتطلب ادارة واعية , ومتعاونه مع مجتمع المدينة حيث تستطيع تنفيذ هذه المهام لارضاء سكان المدينة الذين لهم دور مهم في فهم وتحديد آحتياجاتهم ومعاونة الادارة المناطة بها هذه المهمة . هذا هو صلب ما يعرف اليوم بالادارة الحضرية التي يمكن تعريفها على أنها"" الجهد الذي يعمل على مجابهة المشاكل الرئيسية التي تواجه سكان المدن من اجل الوصول الى مدن اكثر عدالة واستقامة وقدرة على البقاء والمنافسة ، وتعرف ايضا إدارة الحضرية على أنها مجموعة من الأدوات والأنشطة والمهام والوظائف التي تضمن عمل المدينة بشكل منظم من خلال ادارة النظام الحضري بصورة صحيحه حيث انها توفر الأنشطة الأساسية لسكانها, وأخيرا" يمكن

تعريف الادارة الحضرية على أنها علم وفن لما تمتلكه من القدرة على تطبيق الافكار والمعاني الادارية . إذ تعدُ علما بوصفها مهارات ونظريات ومبادئ ومجموعة متكاملة من المعلومات التي تتطلب فنا" لتسخيرها , وهكذا أمكن الدمج بين العلم والفن لانهما يكمل أحدهما الاخر .وهذا ما يتجسد من تعريف الادارة الحضرية المثلى.

((ان النظام الحضري للمدينه وهو يتكون من عدة انظمه حيويه وهي النقل والاتصالات باعتبارة النظم الحيويه في المدينه فيه تعمل على ربط اجزاء المدينه بعضها بالبعض الاخر والتي تعمل على ديمومه واستمراريه المدينه واداء كل المتطلبات بصورة حيويه وتعمل على تطوير المدينه حيث ان كل نظام يتكون من انظمة اخرى وتعمل هذة الانظمه ضمن بيئة والتي يعمل النظام ضمنها وان لكل نظام لابد من مشغل وهي الادارة الحضريه , ضمن المنظومه الحضريه للمدينه وان السكن العشوائي الذي يحدث لعدة اسباب ذكرت سابقا وان تاثيرة على النظام الحضري يكون بصورة سلبيه لكونه سيتم الضغط على النظام الحضري للمدينه ومما يؤي الى تلكؤ عمل النظام))

٦.الاستنتاجات:

١. العشوائيات "هي مجموعة افراد يعيشون منطقة حضرية ويفتقرون إلى واحد أو أكثر مما يأتي: إسكان دائم، ومساحة كافية للمعيشة، والحصول على مياه محسنة، والحصول على مرافق صرف صحي وعلى حيازة مأمونة.

٢. العشوائيات مناطق لاتتماشى مع النسيج العمراني للمجتمعات التي تنمو بداخلها أو حولها ومتعارضة مع الأتجاهات الطبيعية للنمو والأمتداد.

٣. العشوائيات مخالفة للقوانين المنظمة للعمران

٤. الأسكان العشوائى يقوم بتخطيطة وتشيدة الأهالى بأنفسهم على الأراضى الزراعية والصحراوية أو اراضى الدولة وغالباً ما تكون هذة الأراضى على أطراف المدينة وهى غير مخططة وغير خاضعة للتنظيم ولايسمح بالبناء عليها.

٥. الأسكان العشوائي و اسكان بصفه مؤقته أو دائمه نتيجة لعدة أسباب منها، الحروب الأهلية أو الدولية التي ينتج عنها تدمير لبعض المناطق الأهلة بالسكان الذين تهدمت بيوتهم ولايجدون لأنفسهم مأوى أخر سواء كان ذلك نتيجه حرائق أو قدم المبنى وعدم صلاحيته الأنشائية.

٦. السكن العشوائي بأنها مناطق أُقيمت مساكنها بدون رخيص وفي أرض تملكها الدولة أو يملكها آخرون.

٧. انتشر السكن العشوائي على اطراف المدن في بادئ الامر ثم انتشرت تدريجيا الى الضواحي ثم إلى الداخل وقد تكون خارج المدن أيضا وقد نشأت هذه المناطق في غيبة من التخطيط العام للمدن وخروجا عن القوانين المنظمة للعمران .

٨. ان اسباب ازدياد السكن العشوائي هو النمو السكاني اضافه الى التوسع الحضري والتحظر وغياب التخطيط الاقليمي للريف اضافة الى التوسع العمراني عدم مواكبة المخططات الأساسية للمدن لواقع الطلب الإسكاني ولاسيما لمحدودي الدخل.

٩. السياسات الإسكانية المتبعة في معظم الدول النامية والتي غالبا ماتـــــرتبط بالوضع السياسي والاقتصادي للبلد إذ تخفق معظم هذه السياسات في وضع الحلول والمعالجات.

١٠. للمدينة نظام حضري ديناميكي الذي يربط اجزاء المدينه مع بعضها وبتفاعل هذة الانظمة التي تكون النظام الحضري للمدينه , وهذا بدوره يعبر عن العمق الحضاري والتاريخي للمدينة واصالة المدينة وخصوصيته.

١١. يتكون النظام الحضري للمدينه من استعمالات الارض الحضريه والبنى التحتيه والنقل الحضري والاتصالات والبيئة الحضريه والادارة الحضريه.

١٢. السكن العشوائي له تأثير سلبي على النظام الحضري للمدينه على استعملات الارض حيث يؤدي الى الاكتظاظ السكاني بسبب السكن العشوائي وزيادة عدد السكان مما يؤدي الى تشوة المشهد الحضري للمدينه والاكتظاظ بالابنيه التي تكون مبنيه من مواد غير جيدة مما يسبب ايضا الى التلوث البصري ؤيصعب التعامل مع هذه المشكله وحلها جذريا ويكون البناء متجاوزا على القوانين والانظمه العمرانيه .

١٣.السكن العشوائي يؤثر على انسيابيه النظام الحضري وعدم اداء النظام بصورة صحيحه ضمن المنظومه الحضريه للمدينه .

التوصيات :

١.نشر الوعي بأهميه النظام الحضري للمدينه لما له المساهمه الفعاله في تطور المدينه .

٢. التركيز على الجانب الانساني عند معالجه ححاله السكن العشوائي من خلال وضع استراتيجايات لحل هذة المشكل ومراعاة ذوي الدخل المنخفض وحقم في السكن .

٣.اصدار قوانين للمحافظه على النسيج العمراني للمدينه وجماليتها وهويتها الثقافيه

٤.تفعيل دور الادارة الحضريه لتلافي هذة المشاكل وردعها وعدم نشؤها في المستقبل .

٥. ايجاد سياسيات اسكاني جديدة التي تساهم في الحد من انتشار هذة الظاهرة.

٦.نشر الوعي بااهميه المحافظه على الجوانب الجماليه للمدينه والتقليل من انتشار هذة الظاهرة .

المصادر

١. الاعسم ، خليل ابراهيم التجاوزات على ملكيات الاراضي في التشريع العراقي ،

نماذج الدراسه ضمن المخطط الاساسي لمدينة بغداد ، رسالة ماجستير ، مركز التخطيط الحضري والاقليمي ،. جامعة بغداد ،٨٦ ١٩.

٢.البدراوي ، عدنان مكي، ظاهرة سكن الصرائف حول بغداد (١٩٤٠- ١٩٧٧) دراسه اجتماعية اقتصادية عم ا رنية ، مركز التخطيط الحضري والاقليمي للدراسات العليا ، جامعة بغداد ، ١٩٨٥.

٣.سليمان، احمد منير ،(الاسكان والتنمية المستديمة في الدول النامية ،ايواء فقراء الحضر في مصر) ،. دار الكتب الجامعية ،بيروت ، ١٩٩٦.

٤. برنامج الامم المتحدة للمستوطنات البشرية ، يوم الموئل العالمي ، اليابان ، ٢٠٠١.

٥.النعيم عبد الله العلي ، الأحياء العشوائية وانعكاساتها الأمنية، ندوة الانعكاسات الأمنية وقضايا. السكان والتنمية، منظمة المدن العربية / المعهد العربي لإنماء المدن، القاهرة / مصر، سنة ٢٠٠٤.

٦.حويش ، لؤي طه ، السكن العشوائي بين حق السكن اللائق وواقع الحال دراسه ميدانية تحليلية ،اجتماعية تخطيطية ، المؤتمر الرابع ، معهد التخطيط الحضري والاقليمي ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٥.

٧.ربداوي ,قاسم، كتاب ، دمشق ، التحولات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية ١٩٥٠ – ١٩٩٢ .دمشق.

٨. السعدي ، سعيد جاسم ، ادارة الارض الحضرية لمدينة بغداد ، اطروحة دكتورا ، معهد التخطيط . الحضري والاقليمي ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٣

٩. عياصرة ثائر ، مطلق محمد ، مدخل إلى التخطيط الحضري : المفاهيم والنظرية والتطبيق ، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠١٥.

١٠. البصري ،نصير عبد الرزاق حسن ، استعمالات الارض الحضرية,٢٠١٠.

11. rastructure, Online Compact Oxford English Dictionary, nfrastructure ,accessed January 17, 20,2009.

12. Pederson, E.O., 1980, “Transportation in Cities”, Pergamon Press .offices, Newyork, USA

13.Sangra,Albert, Present and future use of technology in education. .Eureopean distance education network(2001),

14. Rapoprot, A.: Human Aspect of Urban Form, Pergamon Press Inc Elmsford, NY,1977

Developing A Programme of Using Handouts For Teaching Grammar In Intermediate-School and Studying The Effectiveness

Dr. Sura Abbas Obaid
Department of English/ College of Basic Education/ University of Babylon
sura.abbas95@gmail.com

Abstract

Various methods have been used for teaching grammar at all levels. Teaching grammar to students who study English as a second language has always been a trying experience for teachers in spite of implementing innovative methods and techniques. The researcher realized the special attraction of students for any kind of material that is distributed in the classroom. Students showed special interest and engagement in the printed hand-outs rather than in books. The researcher decided to try using hand-outs for teaching grammar in EFL classrooms.

الخلاصة

تم استخدام طرق مختلفة لتدريس القواعد على جميع المستويات. إن تدريس القواعد إلى الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية كان دائما تجربة للمدرسين على الرغم من تنفيذ الأساليب والتقنيات المبتكرة. أدركت الباحثة الأهمية الخاصة للطلاب لأي نوع من المواد التي يتم توزيعها في الصف الدراسي. أظهر الطلاب اهتماما خاصا والمشاركة في المطبوعات المطبوعة بدلا من الكتب. قررت الباحثة محاولة استخدام منشورات لتدريس القواعد للمراحل الدراسية التي تدرس اللغة الإنكليزية كلغة اجنبيه .

1. Introduction

Whatever method is used for teaching English as a second language in classroom situations, it is necessary to teach some basic grammar. Grammar is complicated and the nature of grammar appears to

be meaningless, mechanical, uninteresting and dull. Many concepts in grammar are complicated. The subject requires practice and drilling. Grammar is taught in SL classrooms either deductively or inductively. Yet, the methods fail to sustain the interest of learners for long. Better results are obtained from grammar based activities. However, activities need a lot of preparation, materials and competent teachers. Activities are also time-consuming.

The researcher observed that young children are highly interested when something is distributed in the class. Sometimes, they are so anxious that if a paper is being distributed to student row by row, they wait impatiently for their turn. The moment it falls into their hands, they start examining it, going through details and show tremendous interest in it. there is psychological pleasure in something that is given to them, individually, to keep for themselves. It has a kind of special value attached to it.

The researcher decided to take advantage of this tendency on the part of students to use hand-outs for teaching grammar in EFL classrooms. The hand-outs can contain formulas, examples, exercises or all these. To sustain the interest and keep the key ideas in the bag until the opportune moment, planned a series of hand-outs that are to be distributed one after another, at critical junctures during the course of the session. The researcher prepared a programme for teaching adjectives and their kinds to intermediate school students.

1.2. Background

Teaching and learning of grammar pose various challenges for both teachers and learners in general and second language learners in particular. Teachers and researchers have experimented with a large number of innovative techniques for teaching grammar in EFL classrooms. Some have met with a great degree of success. Yet, no definite and specific method has yet been discovered that not only succeeds in enabling learners to acquire all the rules of English grammar and yet keep them engaged with retained interest. Different methods are successful with different age groups and the success depends largely on learner involvement, motivation and teaching techniques. The researcher realized the keen interest that intermediate-school children have in hand-

outs that are distributed in the classroom. The researcher observed the following behaviour patterns in several intermediate school students a pilot study conducted in order to confirm the notion.

- Students are curious to know what the hand-outs might contain.
- Students get a special satisfaction when they get something from the teacher in printed form.
- Intermediate school children attach special value to what teachers give them and they cherish the hand-outs carefully, keep them safely and neatly for long periods.
- Students carry a notion that what the teacher gives them in printed form is the best, correct, standard and most valuable.
- Students read the content in hand-outs carefully, without missing any details. If the same content exists in the text-book, they most likely ignore it.
- Students seem to have a fear about so much matter contained in a text-book. They feel that they will not be able to manage it. If content is presented to them in small amounts in the form of hand-outs, like small doses, they are more receptive.
- Intermediate-school students enjoy solving assignments, especially home assignments printed on hand-outs, however, they are reluctant to part with the hand-outs and submit them for correction.
- If hand-outs are distributed regularly, many students file them and preserve them systematically.
- If hand-outs are given too frequently, students lose interest in them. There has to be sufficient gap between grammar lessons using hand-outs.

The results of the pilot study that included interaction with teachers and students and minute observations assured the researcher that there was a possibility of taking advantage of this tendency of learners of English as a second language to teach grammar by using hand-outs.

1.3 **Hand-outs**

Hand-outs are printed papers used as teaching material in classrooms. Hand-outs are used by teachers for several purposes:

- Some hand-outs contain a brief outline or points to be covered during a teaching session so that learners can be mentally prepared and aware about what they are going to be taught.
- Some hand-outs contain instructions for following a step-by step-procedure that each student has to follow.
- Hand-outs contain brief notes of topics covered in the classroom, so that there is no need for students to take down notes.
- Hand-outs that contain questions or exercises are used for the purpose of evaluation.
- Hand-outs can contain a judicial combination of all things mentioned above and suited and adapted for teaching or testing.
- The hand-outs can contain different kinds of tasks identified by Willis (1996) like listing, fact-finding, comparing, matching, finding differences and similarities and creative tasks.

1.4 **Advantages of using hand-outs**

- Students get time to concentrate on the lecture when they are not required to write down anything.
- All students share the same content.
- The information in hand-outs is brief.
- They are not very expensive and can be prepared easily by teachers.
- Any number of copies can be obtained.
- Once hand-outs are prepared for a particular topic, they can be used repeatedly.
- They are time-saving.
- Students can work independently.
- They are especially useful when the teacher does not want to reveal all details at a time. A new hand-out can be presented after the first step is completed.
- Hand-outs can be tailor-made to suit the purpose.

1.5 **Teaching English grammar in EFL classrooms**

Researchers and language experts are not yet sure whether grammar for its own sake should be taught in EFL classrooms. Students look upon

"grammar instruction as a necessary evil at best, and an avoidable burden at worst." (Al-Mekhlafi et al). The Communicative and humanistic approaches do not believe in teaching rules of grammar. They focus on form and meaning. Krashen (1983) argues that grammar teaches us about language and not the language. Generally, the inductive or deductive method is used to teach grammar. In the inductive method, the rule is provided followed by examples. In the deductive method, it is the other way round. Examples are given and rules are deduced from the examples. The researcher observed that these methods involve learners in the rules to such an extent that they fail to keep track of the meaning being conveyed through a particular sentence structure. Grammar can be taught by combining the deductive and deductive methods in addition to presenting grammar items through literary pieces and drawing the attention of learners towards them. This can be done with the help of hand-outs.

Attempts have been made to teach grammar through games, simulations and activities. These methods have proved to be more successful than teaching grammar rules or focussing only on examples.

2.1. Review of Related Literature

According to Janis Milkits, hand-outs are a very useful tool that enhance the learning process. He differentiates between hand-outs and lecture notes and states that "This variance allows a professor to adjust the hand-outs to fit the need of the class and the expected student effort. The professor must evaluate the costs and benefits to student development before deciding whether to provide hand-outs and, if so, the form of hand-outs to be used." In their article related to the effect of varying the detail in classroom hand-outs, written as a response to previous research by Boreham, N., Lilley, J., & Morgan, C., showed an increase in performance by students who received outlines for a class rather than no hand-outs at all. The researchers concluded that a moderate amount of material in the hand-outs is optimal.

Caris, T., Harris, G., Hendricson, W., & Russell, describe the results of an experiment conducted with medical students. The experiment contained three randomly assigned groups of students differentiated by the types of classroom hand-outs. The three types of hand-outs included

full lecture notes, detailed notes with diagrams, and a class outline. The findings showed that students preferred the full lecture notes but actually performed better when given an outline format.

Fjortoft N. studied the factors that contributed to student class attendance. Among other factors, the study found that partial hand-outs motivated students to attend class. Additionally, full lecture notes were a major factor that contributed to student absences.

Titsworth B evaluated the quality of student notes in a variety of situations. The results show that students who are given organizational cues participate in classes that develop ideas rather than rushing through several topics generally prepared notes that were more thorough and accurate than their counterparts. The study emphasized how instructor classroom techniques can impact student note-taking.

In an article titled "Why Hand-outs?" by an unknown writer, the reasons for using hand-outs are exhaustively listed. The writer mentions the following important benefits of hand-outs that are useful in the current study:

According to the writer, Hand-outs can accomplish three purposes:

- All students share the same basic background on which you intended to build new, related, or more complex content.
- Hand-outs can be used to save time, containing content you don't have to present, and that leaves time for students to ask questions or for you to explore how well they understand.
- Hand-outs can relieve some of the tension students often feel when presented with large amounts of new information. With some of the key ideas, terms, equations, graphs, whatever on the hand-out, students don't have to get everything in their notes.

2.2. **Significance of the study (value)**

There is a need to develop several methods and techniques for teaching grammar that forms an important part of the syllabus in EFL classrooms. Techniques have been developed that include activities to retain the interest of learners and ensure their active participation. The ABL (Activity Based Learning) method is interesting but expensive and time consuming. Competent teachers are necessary to manage ABL

programmes. A similar difficulty is involved in teaching with the help of technology.

Using hand-outs is different from the traditional method. It captures the interest of students, sustains their motivation and keeps them engaged and involved actively. A vast and complicated subject like grammar can be delivered in small and digestible doses that do not hamper the spirit of learners who already have a fear regarding the English language. Previous studies in using hand-outs in the classroom show that most hand-outs contain notes or instructions.

Hand-outs in English classes are chiefly used as work sheets contain exercises for practice. The researcher did not come across any instance of hand-outs used in classrooms for teaching grammatical concepts in intermediate-school. Hence, this study has a valuable place in the pedagogy of English.

3.1 Research problem

To develop a teaching programme for teaching types of adjectives in intermediate school by using hand-outs.

3.2. Aims and objectives

- To prepare sufficient number of hand-outs for teaching types of adjectives.
- To prepare practice sheets for types of adjectives.
- To plan a lesson for teaching types of adjectives to EFL learners.
- To implement the plan and study its effectiveness.

3.3 Limitations

- The study is limited to intermediate school students.
- The plan is meant only for a selected unit of grammar.
- The study includes only EFL learners.

3.4 Hypothesis

There is significant difference between means of scores of Group-A and Group-B.

3.5. Null- Hypothesis

There is no significant difference in the mean of scores of Group-A and Group-B.

3.6. Research Method

The first part of the study consisted of an informal pilot study conducted in order to understand the attitude of teachers and students towards hand-outs, the extent to which teachers used hand-outs in the classrooms and the purposes for which they were used. The researcher also inquired about what methods were used by teachers of intermediate school to teach grammar. A couple of visits to the school were enough for the researcher to gather the necessary information that served as a basis for proceeding with the research and formed the basis of the programme.

The researcher used the experimental method to ensure reliable results of implementation of the new method for teaching grammatical concepts to intermediate-school students of EFL.

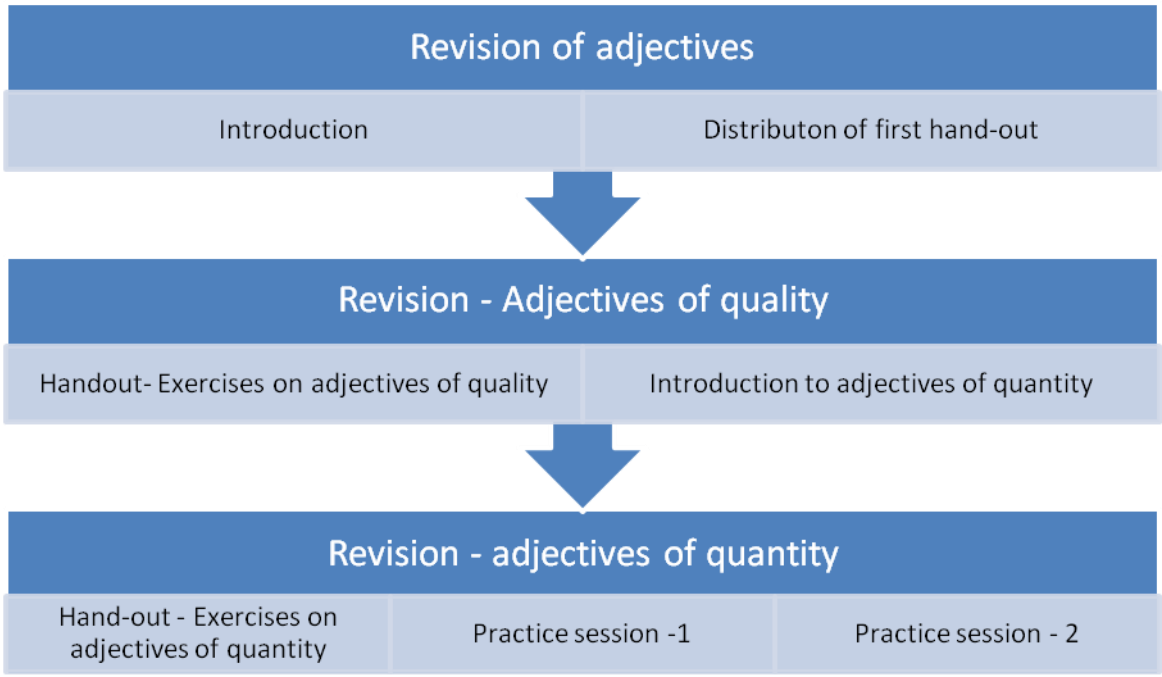
3.7 Population

Intermediate school students studying English as a foreign language

3.8. **Sample**

The sample consisted of 16 students from private intermediate school class II. They all had knowledge of nouns and adjectives. They were able to identify adjectives or supply appropriate adjectives in sentences.

Implementation of the programme



Hand-out number 1

Name of the student……Roll no……
Date:

Look at the following examples:

1. Happy girls – State of mind
2. Wooden furniture - material
3. Loud voice – sound quality
4. Big house - Size
5. Red balloon - ……
6. Old woman - age
7. Beautiful garden - quality
8. Long way - distance
9. Tall mountains - ……
10. Complex problem – nature of problem

a. What kind of information does the word ‘red’ give you about the balloon?
b. What kind of information does the word ‘tall’ give you about the balloon?

All the above adjectives tell you about some kind of QUALITY of the

Hand-out number -2

Name of the student……Roll no……
Date:

Look at the following examples:

1. Ten students
2. Many children
3. Little water
4. Few people
5. Some ideas

All the above adjectives tell you about the quantity or number of nouns. They are called **Adjectives of Quantity.**

Adjectives of quality	Adjectives of quantity

3.9. Research design

The two-group post-test design was used in the study. The students were divided into 2 groups, consisting of 8 students each. The first group was taught adjectives of quality and quantity by using traditional method. The second group was taught by using hand-outs.

Group-A	Group-B	Post -test
Conventional method	Method using hand-outs	Post-test

3.7. Data collection and analysis

After the teaching sessions, two practice sessions were conducted in both the groups. A short test was administered to both groups and the scores of performance of students in both the groups were compared using ANOVA test.

4.1. Analysis of data

Group-A was taught types of adjectives by using conventional method. A test was conducted after two practice sessions and the scores of the test were tabulated as follows:

Sr. No.	Scores
1	3
2	4
3	5
4	5
5	6
6	6
7	7
8	8

Group – B was taught by using hand-outs for teaching types of adjectives. The scores of the students in the test were as follows:

Sr. No.	Scores
1	9
٢	٦
3	7
4	7
5	6
6	8
7	8
8	9

$\sum X_1 = 44$

$\sum X_1^2 = 260$

$\sum X_2 = 60$

$\sum X_2^2 = 460$

Where X_1 are the scores of Group-A and X_2 are the scores of Group – B.

Mean of Group-A is 5.5

Mean of Group-B is 7.5

Grand Mean = 6.5

Grand total of all 16 scores = 104

F = 8

The value of F at 0.05 level of significance is 4.60

F > 4.60

Hence, the mean difference is significant at 0.05 level of significance.

Therefore the null hypothesis is rejected.

The research hypothesis is accepted.

Observations

Significant difference is observed in the scores of students in experimental group and control group. This shows that using hand-outs for teaching selected units of grammar and making concepts clear. There is improvement in the performance level of the two groups A and B.

5.1. Conclusions

The students showed great enthusiasm during the sessions. They treasured the hand-outs given to them and arranged then carefully date-wise. The test-scores of the experimental group were much higher than those of the control group. This shows that grammatical concepts can be taught in an interesting way by using hand-outs in the classroom for EFL students.

However, all grammatical units cannot be taught by using hand-outs. Hand-outs are more useful for providing exercises for practice.

The teachers were in favour of the programme particularly because they could adapt the printed material to suit the level of the students. Printed content in text books is the same for all students studying for the same board examination. However, some EFL students are very weak in English grammar and far behind their class. At such times, teachers are required to design their own content starting from scratch and bringing the students up to the standard level gradually. For this kind of project, hand-outs prepared by teachers are very handy.

Hand-outs cannot be used in lower classes as small children fail to realize their importance and are likely to tear them, crumple them or misplace them. Hand-outs can be used in higher classes but in a limited way. The use of hand-outs is most successful in case of intermediate-school students.

5.2 Suggestions:

There is a need to identify those units of English grammar that can be taught by using hand-outs in EFL classrooms. Pair activities can also be prepared by using specially prepared hand-outs. Once in a while, teachers can ask students to prepare hand-outs. This can be a group activity. In order to prepare hand-outs, students will try to understand the concepts in a better way. The class can be divided into groups and each group can be assigned the task of preparing hand-outs for a particular unit of grammar. The hand-outs prepared by each group can be shared by the whole class.

5.6 Recommendations

- Similar experiment can be carried out for other units of grammar.
- Besides grammar, one can teach literary concepts like figures of speech by using hand-outs.

References:

1. Al-Mekhlafi, Abdu Mohammed; *Online Submission*, International Journal of Instruction v4 n2 p69-92 Jul 2011

2. Boreham, N., Lilley, J., & Morgan, C. (1988) Learning from lectures: The effect of varying the detail in lecture handouts on note-taking and recall. Applied Cognitive Psychology, vol. 2, issue 2, 115-122.
3. Caris, T., Harris, G., Hendricson, W., & Russell, I. (1983) Effects of three types of lecture notes on medical student achievement. Journal of Medical Education, vol. 58, issue 8, 627-636.
4. Fjortoft N. (2005) Students' motivations for class attendance. American Journal of Pharmaceutical Education. vol. 69:107-12.
5. Mikits , Janis (2009) "The Use of Classroom Handouts" United States Military Academy, West Point, NY.
6. Nagaratnam, Ramani Perur *Difficulties in Teaching and Learning Grammar in an EFL Context*

http://cals.ufl.edu/trc/docs/tt/2008/2008-12-Why%20Handouts.pdf

7. Titsworth B. (2004) Student note taking: the effects of teacher immediacy and clarity. Comm Educ. vol. 53:305-20.
8. Willis, D. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Addison WEFLey Longman.

الثنائيات الضدية في الشعر العربي القديم
(عنترة بن شداد نموذجا)

ا .م نور خالد محي الدين
الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم علوم القران

١٤٣٩هـ ٢٠١٨م

المقدمة

الحمد لله الذي يؤمن الخائفين , وينجي الصالحين , ويرفع المستضعفين , ويضع المستكبرين ويهلك ملوكاً ويستخلف قوماً اخرين .... والصلاة والسلام على خير الانام ومصباح نور الظلام .

وبعد...

فلعل من أسباب تصاريف القدر ما قادني لعنايتي بهذه الدراسة التي ينتج عنها مستوى اللغة والبلاغة فأتت اكلها في كافة ميادين الادب .

وترتبط الثنائية الضدية ارتباطاً ذا صلة بانفعالات الشاعر واحاسيسه التي ينتج عنها تضارب الكلمات وتزاحمها من حزن وفرح , وموت وحياة , وقوة وضعف ... الخ من الثنائيات الضدية التي انتجتها لشعر العربي القديم على وجه الخصوص .

ولابد من الإشارة ان هذه الثنائية , لا يمكن ان تنتج تضاد بين كلمتين دون ان نجد علاقة بين المرسل والمستقبل في توالي هذه الثنائية , فالشاعر المرسل الباث لهذه الثنائية بأثبات حضورها في البيت الواحد فيستقبلها المتلقي ليظهر ما بها من جماليات .

ولعل اختياري للشعر العربي قبل الإسلام لم يكن بالجدير غير اني سرت خلف ركب العلماء والباحثين في هذا الميدان . الا انني اختصصت منه بالجدة احد شعراء المعلقات , فيمن ذاع صيتهم بالشجاعة والفروسية الا وهو " عنترة بن شداد المتوفى ٢٢ قبل الهجرة و ٦٠٠ للميلاد " ولنا وقفه مع هذا الشاعر الفذ الفارس المقدام , فعند ذكره يذكر حبه لعلبه , وهذه اول بذور الثنائيات الضدية التي قادتني لاختباره من بين الشعراء المعلقات فعنترة (ذكر) وعبله (انثى) , وكلاهما ضدان لم يلتقيا فذاك الضد كان سببه تعيير قومه له بسواد لونه وخسه نسبه جعلا بينهما حاجزاً في الوصول اليها .

وما افاد كلاهما ان عبلة صيرت بحبها لعنترة ذاك البطل المغامر الذي ازدان بأجمل الصفات وارفعها وهي رقت شعره وعاطفته , كما وكانت سبب تلك المرارة واللوعة التي أثرت في نفسه وشعره (١) .

واقتضت طبيعة هذا البحث ان يكون على خمسة فصول , وعمدت الايجاز , لسبقه بالدراسات التي وقفت علية ببعض جزئياته .

واعتمدت في تقسيمي للفصول على ما استنبطته من دراسات العلماء والفلاسفة لهذين المصطلحين , فقد اشتملت عناوين المباحث في دراسة الثنائيات الضدية لشواهد من الشعر العربي قبل الإسلام بعناوين موضوعية مستنبطة من الشواهد المجردة الخاصة لشعر عنتره بن شداد .

---

(١) ينظر : ديوان عنترة : ٩

فبدءاً بالفصل الأول : (الثنائيات المضادة النوعية) وقسمته على مبحثين :

- المبحث الأول / الثنائية المتضادة على مستوى الألوان (الأسود – الأبيض).
- المبحث الثاني / الثنائية المتضادة على مستوى صفات الجنس (الشيب – المشيب)

والفصل الثاني / افردت لدراسته (الثنائية المتضادة على مستوى الكيفية) , وقسمته على مبحثين :

- المبحث الأول / ثنائية السلب والايجاب (بالنفي)
- المبحث الثاني / ثنائية الانفعال والهدوء (الحلم – السفه)

والفصل الثالث / افردت لدراسته (الثنائية المتضادة على مستوى الكمية) وقسمته على مبحثين :

- المبحث الأول / ثنائية بقاء الزمن وذهابه
- المبحث الثاني / ثنائية بقاء المكان وذهابه

والفصل الرابع / افردت لدراسته المتضادة على مستوى (الوجود والعدم) وقسمته على ثلاث مباحث :

- المبحث الأول / ثنائية الموت – الحياة
- المبحث الثاني / ثنائية الوفاء – الغدر

وبعد ...

لا أقول انني بلغت الكمال فيما كتبت غير انني دلوت بدلوي فبذلت جهدي لأقدمه بتواضع لعله ينال الرضا والقبول , والله اسال ان يكون خالصاً لوجهه تعالى .

Conclusion

:There are some consequences synopsized out of this research such as

l- In the universe everything has an opposite side in otherwise, the two opposite things encounter to produce the controversial feelings and sensations of the psychological state of the poet throughout his way of life

2- Exuberance of opposite sides Anta's poetry has excessively as a result to the inconsistent psychological state of the poet which is either the effect of passion ore war ones

3- The poet has a sympathetic relation with colors, particularly white and black one He mentioned the black color in various states such as the sadness ,death, the corbie and the night The most important is his black skin that created color complex. The later is ornamented with whiter color as well as he extended the use of equivalent to himself especially white color the equivalent to his chastity and sublimity of morals similar he also compared the white color youth and old age .This has mutual relation by poetic lines

4- Exuberant use of the opposites due to the inconsistent psychological like worry strangeness and his refuse to the bitter reality In the same sense the refusal of his tribe made the word Yes un familiar

5- tra's poetry is distinguished by quietness and emotion He is either criticizes his an efficient reality and suffer or submits to the fact 6 Submission to his tribe, they give him black denial and .disobedience

7-The sufficient ability of the poet in various social aspects enables him to write about the contrasts such as weakness and strong good and bad the truth and lying, love and hate, wisdom and arrogance et

8- he duality of time and place represented an important things therefore the time is like the speed of sword and the sequence of the day and the night respectively the place had a reasonable effect ion in poetic writing and didn't have an exuberant luck except the lighting sides, as well as his isolation a depression to win his beloved had the bad effect due to he was one of

9- The esteem and power duality has the enough chance the horsemanship poets in the pre-Islamic (pagan century and the

10- The duality of life and death denoted the existed authority continuance is to the strongest dogma obedience in

.11- The exuberance of the religious values between atheism and the Antra's poetry

12 - The most fascinating representation of the opposite duality is the consideration and mental contemplation between the obvious word meaning and its hidden opposite power This is the cannot be comprehended unless sufficient concentration is given to them This is called antithesis Finally thanks for Allah who gives us the numerous vir ues and our greetings and respect for Mohanimed (peace be upon him) our savior and leade

ملخص البحث

لقد كانت مسألة التضاد أداة التعبير لدى الشاعر العربي منذ العصر الجاهلي وحتى الان , وكل ما في الوجود له ضد ونقيض له يتصارعان لينتجان تلك الاحاسيس والمشاعر المتضاربة عن الحالة النفسية التي يمر بها الشاعر عن طريق رحلته الشعرية وما تحمله من مسارات متعددة في حياته تنتج عنها الأفكار المتضادة .

وقبل ان نخوض في اغوار هذه الدراسة نقف عند شاطئ هذا المفهوم حيث يكون المد والجزر في مكان واحد , فيتركان خلفهما احد المعنيين ليظهرا الصورة المتضادة للأخرى.

ولو تتبعنا مفهوم التضاد اللغوي هو (كل شيء ضاد شيئاً ليغلبه , والسواد ضد البياض والموت ضد الحياة , تقول هذا ضده وضديده , الليل والنهار , واذا جاء هذا ذهب ذاك , قال تعالى ﴿ ويكونون عليهم ضداً ﴾ (مريم : ٨٢)[١] . وهو من ضد الشيء أي اخلاقه [٢] . والمتضادان اللذان لا يجتمعان كالليل والنهار [٣] . ومفهوم التضاد يعني : (ان تكون اللفظة محتملة لمعنيين او اكثر) [٤] . وأورد الراغب الاصفهاني مفهوم التضاد فقال : (الشيئان اللذان تحت جنس واحد , وينافي كل واحد منهما الاخر في اوصافه الخاصة , وبينهما ابعد البعد كالسواد والبياض والشر والخير , والضد هو احد المتقابلات فان المتقابلين هما الشيئان المختلفان الذات كل واحد قبالة الاخر , ولا يجتمعان في شيء واحد في وقت واحد وذلك أربعة أشياء الضدان كالبياض والسواد , والمتناقضان كالضعف والنصف , والوجود , والعدم كالبصر والعمى والموجبة والسالبة في الاخبار نحو كل انسان ههنا , وليس كل انسان ههنا)[٥] . وخالف الجرجاني (ت٨١٦ هـ) مفهوم التضاد اذ يقول : (هو ان يجتمع بين المتضادين مع مراعاة التقابل , فلا يجيء باسم مع فعل , ولا بفعل مع اسم , كقوله تعالى : ﴿ فليضحكوا قليلاً وليبكوا ﴾ (التوبة : ٨٢)[٦] .

ويذكر مفهوماً اخر للتضاد بأنه (صيغتان وجوديتان يتعاقبان في موضع واحد يستحيل اجتماعهما , كالسواد والبياض) [٧] .

(١) العين , مادة (ضدد) :٦/٧ , وينظر : لسان العرب , مادة (ضدد) : ٦٥٢/٢.
(٢) ينظر المحكم والمحيط الأعظم: مادة (ضدد) ك ٨/ ١٤٧ , وجمهرة اللغة : ١/ ١٧٣
(٣) المصباح المنير: ١٣٦
(٤) الصاحبي في فقه اللغة : ٢٠٧
(٥) المفردات في غريب القران, مادة (ضد) : ٢٩٦ .
(٦) التوبة : ٨٢
(٧) م . ن :١١٣ , وينظر : الحدود الانيقة والتعريفات الدقيقة : ٧٣ , والتوفيق على مهمات التعاريف : ٢٢١

ثم اخذ منحى اخر عند ابي البقاء الكفوي (ت ١٠٩٤ هـ) يقول : (والتضاد هو تمانع العرضين لذاتهما في محل واحد من جهة واحدة ,وشبه التضاد : هو ان يتصف احد الامرين بأحد الضدين والأخر بالآخر) [١] . والحديث عن الضد بين دفات الكتب ومعاجم اللغة واسع لاحد فيه يعني التنافس يسن الأشياء لتعطي لاحدهما الغلبه على الأخرى , ولا يمكن لاحدهما ان تجتمعان في شيء واحد ولا في وقت واحد على الرغم من وجود شرط التقابل في اجتماعهما في الكلام وليس في تأديته الأفعال من جهة واحدة.

الا اننا نقف عند مفهوم الجرجاني الذي شرط التقابل في اجتماعهما في الكلام وليس في تأدية الأفعال من جهة واحدة .

ولو تتبعنا مفهوم الثنائية الضدية عند الفلاسفة نجدهم يقفون على شعاب هاتين الكلمتين فالثنائية تعني : (الثنائي من الأشياء ما كان ذا شقين . والثنائية هي القول بزوجية المبادئ المفسرة للكون , كثنائية الاضداد وتعاقبها ...) [٢] .

وفصلوا القول في الضد ووضعوا له شروطاً كي يمكن القياس عليه وبخلافه لا يعدونه ضداً يقولون : (التضاد التباين والتقابل التام , وضد الشيء خلافه , فالسواد ضد البياض , الموت ضد الحياة , والليل ضد النهار , اذا جاء هذا ذهب ذاك , لذلك قيل ان الضدين لا يجتمعان في شيء واحد من جهة واحدة , لكن يرتفعان , ومن شرط الضدين ان يكونا من جنس واحد كالبياض والسواد فانهما يجتمعان في اللونية , واذا كان النوعان المتعادلان لا يختلفان الا في صفة واحدة موجودة في احدهما معدومة في الاخر كان التضاد بينهما تاماً ... والقضيتان المتضادتان هما الكليتان المختلفتان في الكيفية (اعني الايجاب والسلب) مثل قولنا (كل انسان كاتب) (ولا واحد من الناس بكاتب) وانما سميتا متضادتين لانهما لا تصدقان معاً , ولكن قد تكذبان معاً , وكذلك الحدان اللذان لا يختلفان الا من جهة الكم فان احدهما لا يضاد الاخر الا اذا كانا متساوي البعد عن حد الاعتدال , كالصوت الضعيف , والصوت القوي , فانهما متضادان لان بعدهما عن الحد الأوسط واحد)[٣] ووضعوا للتضاد قانوناً واحداً اذ (ان الحالتين اذا تتالتا او اجتمعتا معاً في نفس المدرك كان شعور بهما اتم وأوضح , وهذا لا يصدق على الاحساسات والادراكات والصور العقلية فحسب , بل يصدق على جميع حالات الشعور , كاللذة والالم والراحة , فالحالات النفسية المتضادة يوضح بعضها بعضاً وبضدها تتميز الأشياء)[٤] .

(١) الكليات : ٣١١
(٢) المعجم الفلسفي : ١/ ٢٧٩
(٣) المعجم الفلسفي : ١/ ٢٨٥
(٤) م.ن : ١/ ٢٨٥

ومنه يتحقق مفهوم الثنائية عن طريق الشروط والقوانين التي وضعها الفلاسفة من منظار دقيق يمكن القياس علية لتحقيق جماليات الضدية ولاسيما في الشعر العربي بصورة عامة وما نحن نرم الية بدراسة الشعر الجاهلي عند احد شعراء المعلقات (عنترة بن شداد) بصفة خاصة .

ثم اخذت الثنائيات الضدية تؤثر في تنظيم سلوك الانسان وفعالياته ورغباته اذ يحكمها التقابل الثنائي , فالمدح يقابل الذم , والحب يقابله البغض , والكرم يقابله البخل , والخير يقابله الشر , فضلاً عن اللغة والكلام الذي يقوم على نوع من التقابل الثنائي[١].

وذكرت الدكتورة سمر الديوب ان مصطلح الثنائيات الضدية يلتقي مع مصطلحات أخرى في بعض جوانبه , ويماثل في الأخرى اذ استعمل النقاد القدامى مصطلح التضاد بين الطباق والتكافؤ والمطابقة والمقابلة [٢] .

تميز الشعر الجاهلي بوحدة البيت في القصيدة التي لا تتعارض مع وحدة القصيدة اذ تسير الالفاظ المتضادة في البيت كاللؤلؤ المنظوم الذي يستقل بذاته وجماله وقيمته , اذا ما اجتمع في قصيدة واحدة ظهر جماله وكماله وروعته , فيتولد صورة في كل بيت وكل صورة في البيت تشكل جزءاً من الصورة الكلية في القصيدة الواحدة .

ومما يجدر بالإشارة ان نثبت ان الثنائيات الضدية في الشعر ولدت عن طريق الانفعالات النفسية والخلجات التي أثرت فيها بيئاتهم المادية التي انتجت بعض الشيء الثنائيات الظاهرة , وما دفعته اليه نفوسهم من نزاعات واضطرابات نفسية انتجت بعض الشيء ايضاً الثنائيات الضدية (ظاهرة وخفية على مستوى المعنى) او سنسميه بثنائية الادراك .

(١) ينظر : الثنائيات المتضادة في شعر المخضرمين , (أطروحة دكتوراه) , نضال احمد باقر الزبيدي , جامعة بغداد , كلية الآداب , ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م : ٤ .

(٢) ينظر : الثنائيات الضدية , دراسات في الشعر العربي القديم : ٦

الفصل الأول

المبحث الأول

الثنائية المتضادة على مستوى الألوان (الأبيض – الأسود)

كان لارتباط اللونين الأبيض والأسود بالليل والنهار والنور والظلمة منذ بدء الخليقة , وهما اكثر الألوان المتداولة على مر العصور .

يعد التقابل بين الأسود والأبيض من التضاد [١] . ويعد اللون الأبيض رمز الطهارة والنقاء وهو يمثل (نعم) في مقابل (لا) بالنسبة للون الأسود , والأبيض يمثل الصفحة البيضاء التي ستكتب عليها القصة , فهو يمثل البداية في المقابل النهاية بالنسبة للون الأسود , كما دل اللون الأسود على الحزن والموت والالم والخوف من المجهول والخفاء كما يدل على الفناء والعدم [٢] . كما زاد في تحليل اللون الأسود كونه يدل على الاستسلام النهائي او الإقلاع , واختيار اللون الأسود وتفضيله على بقية الألوان دليل على انه يريد التخلي عن كل شيء ناتج عن معارضة يشعر فيها فأنه ثورة ضد القدر وحظه الأقل [٣] .

ولم يأت ارتباط اللونان بالحالة النفسية في مواقف الحزن والفرح فحسب بل ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالطبيعة فنجد الغراب مرتبط في اذهان العامة بالموت والفراق اذ قال عنترة[٤] (من المتواتر)

وعاداني غراب البين حتى كأني قد قتلت له قتيلا

اذن كان اللون الأسود الأساس المثير للتشاؤم والحزن والفراق لكل ما هو في الطبيعة . كما ارتبط بالليل المخيف , واللعنة وسوء الحظ ومعرض السب , والاهانة في التعبير بأسود الوجه , اما اللون الأبيض فقد حمل رمز الطهارة والبراءة والرضا والمسالمة . كما ورد رمزاً لتعاقب احداث الزمان وتعاقب الليل والنهار [٥] .

وقد مثل اللون الأسود عند عنترة عقدة كانت سبباً في ارتباطه بعبله , لسواد جلده , كما كان لمكانه السود في الجاهلية مهانة ومطحونة فكان احساسهم باللون حاداً لذا كانوا يتمثلون باللين مرة والعنف مرة أخرى فنرى عنترة مثالاً لكون قبيلته لا تعتلرف به الا تحت ضغط ثقيل فهو حامي قبيلته وصوتها الشعري الذائع [٦] . ولهذا كان يقول [١] : (من الوافر)

(١) ينظر : اللغة واللون : ١٣٩
(٢) ينظر : م . ن : ١٨٥ – ١٨٦
(٣) ينظر : م . ن : ١٩٥ – ١٩٦
(٤) ديوان عنترة : ١٠٣
(٥) ينظر : اللغة واللون : ٢٠١ – ٢٠٦
(٦) ينظر : الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي : ٢٨١ – ٢٨٢

تعيرني العدا بسواد جلدي وبيض خصائلي تمحو السوادا

وما رمز عليه اللون الأسود الذي تحسس منه عنترة لكونه عبداً منبوذاً على الرغم من شجاعته وفروسيته , ومن هنا بدأ تمثيل اللون الأسود بـ (لا) الذي يرمز لرفض قبيلته له في الانتماء اليها , بل حتى والده فجمع بين الضدين (سواد الجلد) و (بياض الخصائل) الذي مثل طهارته وعفته , فبياض الخصائل كناية عن طهارته وعلو مجده الذي يتباهى به بين القبائل وكأنه يقول : انا صفحة بيضاء يكتب مجدها بأحبار جلدي الذي تعيرونني به هذا ما انتجه الضد بين اللونين .

وبعد ان كان سواد جلده معرض السب والشتم , وما قابل التعبير بياض الخصائل ينتقل بثنائية اللون الى معنى جديد ليضع اللون الأسود رمزاً للموت الذي قضى على زوجة الملك زهير بن جذيمة العبسي يقول [٢] :

وقضت علينا بالمنون فعوضت بالكره من بيض الليالي سودها

فالأيام التي حلت حزينة سوادها كسواد الليل , والأيام الهانئة كانت لياليها بيضاء سعيدة فكنى عن بياض الليالي بالسعادة والهناء قيل موتها [٣] .

فنراه يعبر عن سواد الليل وكانه سربله بثوب اسود أسى وحزناً لفقيد زوجة الملك . ثم يفتخر بالسواد وحينما يذكر الشاعر نفسه بالسواد فهو يقصد منها المدح لنفسه , او يريد منها الحماسة وهو يصور عواطفه ويفتخر بنفسه وهو يعلن عن نفسه وسط المحيط القاسي وهو يحاول ان يتقرب الى حبيبته عبله [٤] , بقوله [٥] : (الخفيف)

طفاها أسود من آل عبس بأبيض صارمٍ حسن الصقال

فعبر عن سواد لونه بذلك الفارس الشجاع المقدام , فيجتمع سواد الجلد مع بياض السيف الصقيل في الحروب , فناسب الضدين بين (أسود) و(ابيض) ونتج عن اللون الأبيض الذي رجح على اللون الأسود كناية جميلة عن القوة والبسالة وكانه قصد بهما الالمام بجميع الخصائل التي ندرت في غيره من الشعراء .

وجمع ايضاً بين الضدين في قوله [٦] : (الطويل)

(١) ديوانه : ٤٦ , وينظر في المعنى نفسه : (من الطويل)
وان كان لوني اسوداً فخصائلي بياضٌ ومن كفني يستنزل الفطرُ , ديوانه : ٧٢
(٢) ديوانه : ٤٩
(٣) ينظر : اللون وابعاده في الشعر الجاهلي شعراء المعلقات نموذجاً , (رسالة ماجستير) , امل محمود عبد القادر أبو عون , جامعة النجاح الوطنية , فلسطين ٢٠٠٣ م : ٩٠ .
(٤) ينظر : الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي : ٣١٠ – ٣١١
(٥) ديوانه : ١١٣
(٦) ديوانه : ١٣٦

وبيض سيوف في ظلال عجاجة كقطر غواد في سواد غمام

فيربط السيوف البتارة باللون الأبيض الحاد الصقيل فهي في وسط غبار الحرب الحالك بالسواد تقدح بشرارها الأبيض ويشبهها بالقطر الذي يخرج من سواد الغمام الكثيف المجتمع فربط اللون الأسود بالسحاب دليلاً على وفرة الخير والخصب . فأتى بصيغة الجمع بين المتضادين (سواد الغمام) و(بياض السيوف) وكلاهما صفتان متضادتان , فبياض السيوف ابعاداً للشر المحدق بقبيلة الشاعر , وسواد الغمام رمزاً لنزول الخير (المطر) من السماء , فالسحاب تغدوا وتجتمع لينزل المطر كما تغدو السيوف بسرعتها على الرغم من سواد غبار المعركة الذي يشل حركة الفرسان في القتال .

المبحث الثاني / الثنائية المتضادة على مستوى صفات الجنس

(الشباب – المشيب)

حينما يحل المشيب يبدي الشعراء خوفهم منه فهو ضيف غير مرغوب فيه على الرغم منه [١] .

يرتبط اللون الأسود مع الأبيض بعلاقة متبادلة مع الثنائي الضدية (الشباب – المشيب) والمعروف عندما يذكر الشباب يذكر معه سواد شعر الراس , وعندما يذكر المشيب يذكر معه بياض شعر الراس . وهذه الصورة متكاملة عند عنتره بن شداد فنراه متأثر بها يقول[٢]: (الخفيف)

شاب رأسي فصار ابيض لوناً بعدما كان حالكاً بالسواد

وهذه الصورة الضدية بين ثنائي الشباب والمشيب وثنائي البياض والسواد ترسل صورة اليئاس والتأسف والحزن على ما فاته من أيام دون ان يتحقق مراده , وما نراه هنا ذكر صورة المشيب وقدمها على صورة الشباب على الرغم من انه يكره ولا يرغب فيه السبب في ذلك : لان الشباب قد مضى وفات وهذا بداية تنذر بضعف جسدي وانتهاء حياته . الا ان هناك ميزه أخرى في لونه الأسود الذي يظهر فيه الشيب اشد وضوحاً عن سائر الألوان فجمع بين الضدين في صفة وجنس واحد (سواد الجلد) يقابله (بياض الشعر) وهذا نذير الموت , وبالمقابل صورة الشباب المتمثلة بسواد الجلد وقوته مع سواد الشعر دليل على ذروة الشباب وقوته . ففي صورة الشباب قوة مقابلة صورة الكهوله ضعف . وتاره يربط الشعر المشيب وحلول الشيب بمحل أخرى [٣] , كمحنة عنترة وحبه وحرمانه من محبوبته يقول[٤] : (الوافر)

وظل هواك ينمو كل يوم كما ينمو مشيبي في شبابي

فيجدد عهد المودة والمحبة لمحبوبته فيعاني وحيداً اما ثنائي المشيبوالشباب بالحزن الشديد فتلك المعاناة ظلت تنمو وبسرعة دون توقف او تردد فينمو حبها في كل يوم كما يسرع المشيب بعلامته منذراً بأنتهاء شبابه , وهذا التحول من ماض الشباب الى حاضر المشيب ينتج عن سرعة فضلاً عن بقاء هواها ينمو كل يوم حتى مع المشيب

---

(١) ينظر: قضية الزمن في الشعر العربي الشباب والمشيب : ٤٤

(٢) ديوانه : ٥٤

(٣) ينظر : قضية الزمن في الشعر العربي الشباب والمشيب : ٤٧

(٤) ديوانه : ١٣ , وينظر في المعنى نفسه :
قولا لقيس والربيع بأنني خط المشيب على الشباب ما على , ديوانه :١٦٦

ويبدو ان الشيب له تصور لدى الشعراء بصورة عامة , وشعرائنا بصورة خاصة , قولهما : بعد زمني وهو مؤشر مقدار اعمار الناس , والاخرة : ذاتي او شخصي من حيث امتزاجه بالنفس وحركتها وتفاعلها في مجرى الاحداث [١] .

ومن الجدير بالذكر انما ذكره الشاعر وما ربط به بين الثنائي الضدية الشيب و المشيب , والبياض والسواد , دليلاً قاطعاً على وحدة التوتر الذي كان يعاني منها عنترة بن شداد في اجتماعها ووقوعها في مكان واحد تبدأ بأزمة الشباب ووصولاً الى ازمة المشيب وظهور الشيب , وهو يصور لنا جسماً قوياً مقدام امام جسماً بدذ عليه علامات الضعف والنحول , وكلها علامات يأس فضلاً عن المعاني الضدية الأخرى التي تصل بنا الشباب هو طريق الحياة , والمشيب هو بداية طريق الوصول الى الموت , وهكذا كان في منظارهم للحياة .

(١) ينظر : الشعر الجاهلي مطلقاته الفكرية وافاقه الإبداعية : ١١٤

ثنائية السلب والايجاب (بالنفي)

تأتي المقابلة بين ثنائية السلب ولا يجاب , وما يهدف اليه هو التقابل بالنفي وهو يمثل في البلاغة العربية الطباق السلبي او طباق السلب وهو (ان تجمع في كلام واحد بين المتقابلين سواء كان التقابل صريحاً او غير صريح , سواء كان التقابل بالضدية او بالسلب والايجاب او بغيرهما)[١] .

وما ذكر ركن الدين الجرجاني (ت ٧٢٩ هـ) في ما نخصه بتقابل السلب والايجاب وفيه تكون الكلمات متقابلتان الأولى مثبته وما تقابلها الثانية منفية او بالعكس , وشرط المقابلة بإحدى ادوات النفي كما هو معروف لذا جاءت تسميت هذا المبحث بثنائي السلب والايجاب . يقول ابن حنبكه الميدان : (كل قضية موجبة او سالبة باستطاعة الفكر ان يشتق منها مباشرة قضية أخرى مخالفة لها في الكيف) [٢] .

وقد وردت في ديوان عنترة ثنائية السلب والايجاب ما يقارب (ستة عشر) موضعاً . ولو تتبعنا هذه الكثرة في استعماله الضدية المنفية والمثبتة لترتئينا ان سببها يعود الى الحالة النفسية والانفعالية لدى الشعراء السود بصفة عامة , وما نعنيه ان الشاعر يعبر عن ردود الفعل التي تقابله في الحياة .

كما يعبر ان كرامته عن طريق الانفجارات السريعة ومنها ما يعبرون عنها بالانفعالات الشخصية والأخرى الانفعالات الأليمة او المدمرة [٣] .

وهذه الانفعالات تؤثر سلباً وايجاباً على حياة الشاعر في كافة ميادين حياته فنراه ينفي ويثبت ويجمع بينهما في بيت واحد يقول [٤] : (البسيط)

لئن يعيبوا سوادي فهو لي نسب يوم النزال اذا ما فاتني النسبُ

ويقول ايضاً [٥] (الوافر)

وكم من فارس خليتُ ملقى خضيب الراحتين بلا خضابِ

ففي هذا البيت يصف عنترة ثنائيتين المثبتة (خضيب الراحتين) وفيها سلباً (بلا خضاب) وهنا كناية عن الرجل الجبان فكان مخضب الكفين مثل النساء والخضاب الحناء فعند

(١) الإشارات والتنبيهات في علم البلاغة : ٢٠٧ .
(٢) ضوابط المعرفة واصول الاستدلال والمناظرة :١٥٣
(٣) ينظر : الشعراء السود وخصائصهم : ٣٢٧
(٤) ديوانه : ١١
(٥) ديوانه : ١٣

تخضب كفيها لا حول و لا قوة لها على حركة ، وهو ايضاً كالنساء في الحرب لا حول لها في القتال بين الصفوف المقاتلين , فجعله مخضباً ليصل الى ذم خصومه وضعفهم في القتال

فنعتهم بصفة الخضاب وهي غير موجودة فأثباتها دليل قاطع على شجاعته اما خصمه على الرغم من خلوها فعلاً من الخضاب . فولدت السلب والايجاب الجين مقابل الشجاعة .

ثم تضعف نفسه وتؤججها حرارة الشوق نحو عبله ويشكو زمانه الذي ابعده عنها فيقول [١] : (الخفيف)

كل يوم يبري السقام محب من حبيب ومل لسقمي طبيب

فقابل بين (يبري السقام) ونفيها (ما لسقمي طبيب) فعجز عن نسيانها والاستغناء عنها بمحب اخر ليبريه من الامراض والاحزان التي اثقلت كاهله فينفي ان لمرضه وسقمه طبيب والغاية منها هو اظهار العجز والاستسلام . وهو يرى ان في كل يوم حبيب يشفي محبه بالوصل اما هو فلا يشفى لما آل اليه من البعاد . ثم يواصل قطيعه الهجر بمعادته للدهر فيقول [٢] : (الوافر)

اعادي صرف دهر لا يعادى واحتمل القطيعة والبعادا

فجمع بين (معاداته للدهر) ونفيه (لا يعادي) وكلاهما متضادان , وما ان نجد الاعر بين العداء والاستسلام والتحمل ونفيه ما يجمع بين البأس والامل والفخر والخيبة . ومن أروع الصور الجمالية في ثنائية السلب والايجاب شعره الذي يصف نفسه متأرجحاً بين الموت والحياة يقول [٣] : (الكامل)

ومشد تحت التراب وغيره فوق التراب يئن غير موسدِ

فيناجي الشاعر ذاته مضطرباً بين (موسد تحت التراب) ونفيه (غير موسد) فهو كالميت تحت التراب الذي لا يشعر بطعم الحياة ولذتها, فمن كان تحت التراب هو الميت الحق , ومن هو فوق التراب غير موسد هو الشاعر . فصاحب الثنائية الضدية معنى آخر بتضادهما (الحياة والموت) وجمع بينهما في بيت واحد يظهر فيه ذلك النسيج المتضاد من لا يشعر بالألم والحزن والفراق والوحدة وهي أهمها , فالميت وحيد لا يحس بشيء وهو كالميت الذي يمشي فوق التراب واقفاً غير موسد مقبلاً المصائب والهموم والاحزان من كل صوب . ومن جمالية التصوير الضدي صورة الموسد النائم طولاً وضدها (غير موسد) الماشي يأن دون توقف .

وامثلة هذا النوع كثيرة اقتصرنا على تحليل جزء منها وادراج الشواهد الأخرى غاية الايجاز وايصال الفكرة والمضمون .

(١) ديوانه : ١٩
(٢) ديوانه : ٤٦
(٣) ديوانه : ٥٧

قال في ثنائية السلب والايجاب [١] : الطويل

[١] ديوانه : ٥٨

وذكرني قوماً حفظت عهودهم فما عرفوا قدري ولا حفظوا عهدي

فذكر الايجاب في (حفظت عهودهم) والسلب ضدها (ولا حفظوا عهدي) وقوله [٢] : (البسيط)

ما خالد بعد ما قد سرت طالبة بخالد لا ولا الجيدا تفتخر

فجمع بين الضد النفي (ما خالد) واثباته (بخالد) قصد به البقاء

وقال ايضاً [٣] (الطويل)

ان الموت الا انني غير صابر على انفس الابطال والموت يصبر

فجمع بين الضد ونفيه (غير صابر) و (الموت يصبر)

ويقول [٤] : (البسيط)

يا عبل قري بوادي الرمل آمنة من العداة وان خوفت لا تخفي

اذ جمع بين (خوفت) ونفيه ٠لا تخفي) في بيت واحد

كما يقول ايضاً [٥] : (الوافر)

وما قصرت حتى كل مهري وقصر في السباق وفي اللحاق

فجمع بين النقيضين (ما قصرت) المنفية ومثبتها (قصرت في السباق)

ويقول [٦] : (الكامل)

ولقد لفيت الموت يوم لقيته متسربلا والسيف لم يتسربلِ

فناسب التضاد بالاثبات (متسربلاً) ونفيه (لم يتسربل٩

وقال[٧] : (الوافر)

فقلت له وقــد ابقى نحيباً دع الشكوى فمالك غير حالي

انا دمعي يفيضُ وانت باكٍ بلا دمعٍ فذاك بكاءُ سالي

فجمع في البيت الأول بين (حالك) المثبتة و (غير حالي) المنفية في عجز البيت , فعبر الشاعر في الشكايا والحزن بقوله دع , اما البيت الذي يليه فقد جمع بين الثابت (دمعي) وسلبه (بلا دمع)

ويقول ايضاً [١] : (الكامل)

اني عداني ان ازورك فاعلمي ما قد علمتي وبعض ما لم تعلمي

الشاتمي عرضي ولم اشتمهما والناذرين اذا لقيتهما ضمضم

---

[٢] ديوانه : ٦٥
[٣] ديوانه : ٦٦
[٤] ديوانه : ٨٨
[٥] ديوانه ٩٢
[٦] ديوانه :١٠٠
[٧] ديوانه : ١٠٥

اذ جمع في قوله (فاعلمي) ونفيه (ما لم تعلمي) , والبيت الذي يليه بين (الشاتمي) ونفيها سالباً (ولم اشتمها) وفيه من جمال وروعة الالتفات ما ندر في بيت شاعر فالتفت من الجمع الى المثنى في صدر البيت وعجزه .

وقال ايضاً [٢] : (الكامل)

عيرني جناحك واستعر دمي الذي افنى ولا يفنى له جريان

فالتقى الضدان المثبت ونفيه في عجز البيت بين (افنى) و (لا يفنى دمي)

(١) ديوانه : ١٤٧
(٢) ديوانه : ١٤٤

المبحث الثاني

ثنائية الانفعال والهدوء (الحلم ضد السفه)

اشتهر عنترة بالحماسة الى جانب الغزل واستطاع ان يعبر عنها بأعذب المعاني واصدقها حتى بلغت الغاية ان يشتاق لها كل اديب , وقد وصف عنترة بأنه اسد مقتحم الوغى فارس مقدام في النزال ويصاحب ذلك صفات رائعة مثل النجدة والمروءة والحلم والعطاء ومما يعزز القول ان هناك خله قبيحة لدى بعض العرب في الجاهلية اثناء الحرب وهي (هتك نساء الجانب المغلوب الا انه نبذ مثل هذه التصرفات التي رسخ لديه الحلم والخلق الرفيع لشاعر الحرب وفارسها)[١] .

واذا ذكر الشعراء الحلم قرنوه بضده ليتبين فضله , فالمرء الرزين خلاف السفيه الذي يتسرع في اطلاق الاحكام والاراء نتيجة جهله وطيشه [٢] .

والشواهد التي نحن بصدد دراستنا لها تبين في بعض الأحيان سرعة عنترة في الهجوم , والمتلقي يفهم ان الغاية منها ليست حلماً انما ضدها سفهاً , الا اننا نقول سرعة الهجوم تعطي مفهوماً اخر هو شجاعته في الاقدام وحسم المعركة , يقول [٣] :

اذا التقيت الاعادي يوم معركة تركت جمعهم المغرور ينتهب

فمثل الطرف الأول (التقيت الاعادي) وطرفه النقيض (تركت جمعهم) فعلى الرغم من انفعالات الشاعر واضطراب الموقف اثناء الحرب الا انه مثل جانب الحلم في الطرف الأول ونقيضه في الطرف الثاني سفاهتهم وعزوهم ينهب بعضهم بعضا .

ويصف الحلم فيه بتفاخر وتواضع لكونه يجعل من الحلم اقرب اليه من السفه اذ يقول [٤] : (الطويل)

وللحلم أوقات وللجهل مثلها ولكن اوقاتي الى الحلم اقرب

فيجمع بين صفتي (الحلم والجهل) في نفسه الا ان احدهما تغلب الأخرى ليحصل منها المنفعة والمنفعة هي غلبة الحلم على الجهل الذي يحقق الفخر بنفسه وسمو ورفعه اخلاقه الذي حقق له انتصارات متتالية ما دخل في حرب الا وخرج منها بنصر مؤزر . وينفي عنه صفة الغضب يقول [٥] : (الطويل)

---

(١) ينظر : اخلاق الفروسية في شعر عنترة بن شداد , م.م نادية عطا خميس , جامعة الكوفة , كلية العلوم , مجلة اللغة العربية وادابها , (١٠) :٢٤٠

(٢) ينظر : الثنائيات المتضادة في سفر المخضرمين :٤٢

(٣) ديونه:١١

(٤) ديوانه:١٢

(٥) ديوانه:١٣

يرونُ احتمالي عفة فيريبهُم توفرُ حلمي انني لستُ اغضبُ

فينفي صفة الغضب عنه ويجمع بين ضدها هو رجاحة حلمه على غضبه التي يهابونها قومه ويعرفونها فيه .

وبخلاف ذلك فهو يحاول جهده إرضاء محبوبته (عبلة) يقول[١] : (الطويل)

الى كم اداري من تريد مذلتي وابذل جهدي في رضاها وتغضبُ

فمثل الثنائية الضدية بين (رضاها)وضدها (تغضب) وهنا هي خلافه فهو يسعى دوماً الى ارضائها الا انها تغلب عليها صفة الغضب وما نتج عنه هو نقمة كبيرة في فراقهما وعدم اتفاقهما على شيء ولعل لما للحياة الجاهلية في قساوة العيش وطول الفراق وكثرة التنقل جعلته يدرك قيمة الحلم وعدم التهور في اصدار الاحكام ولعل حلمه جعل يخفي حبها حقبة من الزمن جعله يبوح في وقت من الأوقات التي ناسبت ذلك الحدث يقول [٢]: (الطويل)

وقد كنت تخفي حب سمراء حقبةً فبح لان منها بالذي انت بائح

فجمع بين النقيضيم (تخفي) و(فبح) كلهما ورجاحة الحلم على كفة السفه .

كما يذكر في التهور وسرعة اصدار الاحكام دون التحلم في الأمور , يقول[٣] : (الرمل)

يا أبا اليقظان كم صيد نجا خالي البال وصيادٍ وقع

فالثنائية الضدية بين ٠صيد نجا) وضدها (صياد وقع) وليس للحلم والسفه دوراً فيه انما ينتج غلبه السفه على الحلم هو وقوع القدر دون مخلص له على الرغم من الحذر .

وتتقلب موازين الأمور فنرى عنترة في خطبة عبله ينصدم واذا به يقول [٤] : (الوافر)

سأجهل يعد هذا الحلم حتى أريق دم الحواضر والبوادي

وما اضطربت به نفسه وما شل به عقله يفاجئ بالضد كما سنفاجئ نحن بانه يطلب (سأجهل) الجهل على ضده (بعد هذا الحلم) ويأخذه الفه والتهور لما قد حصل له في خسرانه لعبله وزواجها من غيره الى انه في صفة عقله سيريق دم الحواضر والبوادي ولا يترك منهم احد وهذه من نوادر عنترة في رجاحة السفه والجهل على حلمه , وما ينتج عنها خانه لحبيبته اولاً وعدم تمييزه بين الظالم والمظلوم في إراقة الدماء واخذ الثأر .

---

(١) ديوانه : ١٤ , ويقول ايضاً فيها : (البسيط)
لعل عبله تضحي وهي راضية على سوادي وتمحو صورة الغضب , ديوانه : ٢١

(٢) ديوانه : ٣٤ , وقال (الكامل) : من كان يجحدني فقد برح الخفا ما كنت اكتمه عن الرقباء , ديوانه : ٨

(٣) ديوانه : ٨٠

(٤) ديوانه : ٤٢

الفصل الثالث – المبحث الأول

ثنائية بقاء الزمن وذهابه

يزخر شعر عنترة بالون شتى من عناصر الطبيعة من ثنائيات الليل والنهار وضوء البدر ونور الشمس , وأخرى متعلقة بزمن الغدو والرواح والقرب والبعد في حادثات الدهر .

وتمثلت ثنائية الليل ولنهار او الصباح بصورها المتعددة , التي يجمع بينهما رباط نفسي وتؤلف بين اجزائها مشاعر ذاتية توجب ابعادها من الليل الزمن فينشق من أضواء تلك المشاعر خطان في ليل الرهبة وليل الألفة [١] .

يرى عنترة وجوده في طريق ثنائية (الحركة والسكون) بصورة عامة في جميع ما احصيناه في ثنائية بقاء الزمن وذهابه ففي قوله [٢] : (الطويل)

لهوت بها والليل ارخى سدوله الى ان بدا حنوء الصباح المبلجُ

فنراه هنا اما سكون الليل وحيداً في الصحراء الموحشة وليل موحش يؤنس وحدته في ذكره لها . (وقد وهب الشعراء حساً دقيقاً بوحدات الصحراء واصوات الفلوات واصوات اصدائها التي تتجاوب فيها اذا جن الليل وذهبوا مع الأوهام في تصوير مصادرها ...) [٣] فلم يلهو عنترة هنا مع الحسام فيؤنسه عندما قال [٤] : (البسيط)

ولا أرى مؤنساً غير الحسام وان قل الاعادي غداة الروع او كثروا

الا انه آنس وحدته وحشة الليل في ذكر عبله ليجعل انتهاء الليل صورة أخرى متحركة امامه وظرفاً زمانياً جديداً انقشع فيه ظلمة الليل وحل ضوء الصباح مكانه . فجمع الشاعر بين الضدين في زمنين مختلفين لا يمكن اجتماعهما في زمن واحد ومكان واحد فالليل الموحش قابل زمن النهار المؤنس وسكون الليل قابل حركة النهار وكلاهما وقتان كل له صورته الخاصة .

والحقيقية الأخرى (الليل المظلم يخفي الحقيقة , ويخفي الانسان به فيقدم على فعل ما لا يجرؤ على فعله في وضح النهار , فهذا عنترة يستغل ظلمة الليل ليلهو مع المراة بعيداً عن اعين الناس) [٥] .

(١) ينظر : الليل في الشعر الجاهلي , رشيد فالح جليل , مجلة اداب الرافدين , العد التاسع , ١٩٧٨ : ٥٢٩ ــ ٥٣٠
(٢) ديوانه : ٢٩ . وذكر ايضاً في نفس الغرض قوله : ويطلع ضوء الصبح تحت جيبنها فيغشاه ليل دجى شعرها الجعد , ديوانه : ٥٨٠ . وأيضاً يقول : وكشفت برفعها فاشرق وجهي حتى أعاد الليل صبحاً مسفراً , ديوانه : ٧٤ . وكذلك قوله : شبيه الليل لوني غير اني بفعلي من بياض الصبح اسنى , ديوانه : ١٤٥ .
(٣) الطبيعة في الشعر الجاهلي : ٢٣٦
(٤) ديوانه : ٦٥
(٥) اللون وابعاده في الشعر الجاهلي : ٦٧

انتج من الليل معنى ضدياً اخر هو الخفاء ومن النهار الظهور والانكشاف وكلها معاني ضدية تتقابل بصورة ضدية التي لايمكن اجتماعها في ان واحد .

وفي حزنه تختلج المشاعر فتتضارب الكلمات لتنسج ثوباً حزيناً يفقد الملك زهير بن جذيمه يقول [١] : (الخفيف)

خسف البدر حين كان تماماً وخفى نوره فعاد ظلاماً

فيتعلق زمن انتهاء موت الملك بخسف البدر وخفاء نوره بعد ان كان جميلاً بدراً ساطعاً بنوره ليلاً فربط هذا الرمز السماوي فأذا خسف نوره واظلم بأن موت عزيز , فأمسى هذا الارتباط الأرضي السماوي بانتهاء الزمن وانقضاء الآجال فالقمر لا يخلد في كبد السماء , كما لا يخلد الملك في ملكه فلم يكم للثنائية الضدية رابطاً طبيعياً لدى الشاعر انما كان ارتباطهما باستمرارية وخلود كلا الرمزين . فبدأ (بخفاء نوره) لانتهاء اجله وأتى بضده (عاد الظلاما) وهي بداية الاستمرار الاحزان والمسني في الظلام دون اهتداء لضوء القمر كما يهتدي الرعية بقائدهم .

وثمة ثنائيات اخر في بقاء الزمن وذهابه نذكر منها عرضاً يقول [٢] : (الطويل)

جواد اذا شق المحافل صدره يروح الى ظعن القبائل او يغدوا

فناسب الضدين بالزمن بين (يروح) وضده (يغدو) .

وقوله [٣] : (الطويل)

اذكر قومي ظلمهم لي وبغيهم وقلة انصافي على القرب والبعد

فجمع بين الضدين (القرب) وضده (البعد) من الناحية الزمنية .

---

(١) ديوانه : ١٣٧

(٢) ديوانه : ٤٨ , ويقول ايضاً في نفس المعنى يا مسرح الارام في واد الحمى هل فيك ذو شجن يروح ويقتدي / ديوانه : ٥٥

(٣) ديوانه : ٥٠ , ويقول ايضاً في نفس المعنى :
اذا رشقت قلبي سهام من الصد وبدل قربي حادث الدهر بالبعد

المبحث الثاني

ثنائية بقاء المكان وذهابه

يمثل المكان الجو المؤنس للشاعر بعد الزمن وليس غيباً ان لم يكن لمثل عنترة مكان يرتبط به غيره انه يذكر الريح عن البيوع والبعد عنها وما ترك في نفسه من اثر ولوعه , فلا يكاد يذكر الريح ثم يعود لذكر الأطلال وخطاب المحبوبة وفي ذكر الأطلال واماكنها ارتباطا بين النق والبيئة , فالنفس التي تعلقت بهاذه الامكنة وانتقلت بربوعها تركت هذه المواطن اثارها في النفس حتى جاء شعره حافلاً بذكر الامكنة قرباً منها او بعداً [١]

ويقترن مع ذكر الامكنة بطولته الحربية ومفاخره بالحروب فيقول [٢]: (المتقارب)

الى ان ادوس بلاد العراق وافني حواضرها والبوادي

فجمع بين الضدين في العراق وامكنة مختلفة بين (الحواضر) وذدها (البوادي) والغاية الجمالية ليثبت الشاعر مدا قوته وبسالته في القتال فلا رادع ولا احد يقاوم شجاعته وبطولاته . ويبرز في شعر عنترة ارتباط المكان بالمثل الخلفية ضربا من البعد بين الصالح والطالح يقول[٣]: (الوافر)

ولكن تبعدُ الفحشاء عني كبُعد الارض عن جو السماءِ

وغاية عنترة هنا في ثنائية (بعد الارض) وضدها (جو السماء) رسم صورة خلقية كاملة لتغطية نشأته لكونه عبداً , ورسم صورة مشرفه لا تقل عن صورة الاحرار [٤]

فهذا البعد المكاني بين الارض والسماء جعله مرتبطاً ببعده عن فعل الفحشاء وملازمة الحفاظ على سمو خلقه .

ثم يذكر وبلا تحديد اتجاهات المكان المتضادة فيقول [٥] : (الخفيف)

وقهرتُ الملوك شرقاً وغرباً وابتدت الاقران يوم الطراد

---

(١) ينظر : ديوان عنترة , تحقيق ودراسة , محمد سعيد مولوي, رسالة ماجستير , جامعة القاهرة , كلية الآداب , ١٩٦٤ , المكتب الاسلامي : ٨٨-٨٩

(٢) ديونه :٤٣ وبنفس المعنى يقول : ساجهل بعد هذا الحلم حتى اريق دم الحواضر والبوادي : ديوانه :٤٢

(٣) ديوانه :٨

(٤) ينظر : ديوان عنترة . تحقيق ودراسة : ٨٤

(٥) ديوانه :ف٥٥ , ويذكر في المعنى ذاته : اذا ما راني الغرب دل لهيبتي وما زال باع الشرق عني بقصرُ ديوانه :٦٦.

وفي ثنائية (الشرق) و (الغرب) العمومية فالجمع بينهما دليلاً قاطعاً في مطاردته للملوك في الشرق والغرب وجولات التي اطلق عليها صفة العموم ولم يحدد أي الاماكن في الشرق والغرب ليجعل كلتا الجهتين معروف لديه بلا منازع .

ويتم اتجاهات الامكنة ولا يدع منها اتجاهاً الا وقد قطعهُ فيجمع بين ضدين مختلفين في قوله [١] : (الخفيف)

حار بيني يا نائبات الليالي عن يميني وتارة عن شمالي

فذكر (اليمين) و(الشمال) وربطهما بالليالي مصائبها فأشرك الزمن مع المكان وكان في اجتماعهما نزول النوائب عليه من جميع الجوانب ولم تدع له جانباً ومخرجاً يخلص منه .

ويذكر كذلك لوعته بين الغرب والبعد فيجمع بينهما بحرارة الشوق ومرارة الفراق . فيقول [٢] :

ولولا فتاة في الخيام مقيمة لما اخترت قرب الدار يوماً على البعدِ

فذكر (قرب الدار)وضده (بعد الدار) فمع قربها محبة وسعادة ومع بعدها مرارة وشقاء فكان مكان اختيار الدار متضاداً لا يجتمع وصلها قرب داره منها على بعده عنها وقطع صلتها به .

---

(١) ديوان : ١١٢ , ويقول في معنى أخر

تراه اذا تلوى في يميني تسابقه في شمالي , ديوانه : ١١٣

(٢) ديوان : ٥٨ , ويذكر أيضاً في نفس المعنى :

كلا ولا كنت بعد الغرب مقتنعاً منها على طول بُعد الدار بالخير

الفصل الرابع
المبحث الاول
ثنائية الموت – الحياة

شغلت ثنائية الموت والحياة الدارسين والنقاد فرجح الدارسين ان فكرة الموت والحياة تعود الى مستوى الوجود وعدمه فقيل : (العدم حضرة سالبة يمثل ما ان الوجود حضرة موجبة , والعدم حضرة (قابلة) بمثل ما ان الوجود حضرة (فاعلة)) [٨]

ولارتباط الموت والحياة بقضية الوجود وعدمه فلا وجود الا لله .

ان تقبل الانسان لهذه القضية وتمسكه بالحياة لم يمنعه من التعبير عن معاناة ازاء الموت لكونه نهايته حتمية حاسمة مرسومة لكل انسان [٩] . وقد ربط الشاعر الجاهلي بصورة عامة وعنترة بن شداد بصورة خاصة في المعنى بين المنية والامنية فيتداخل المعنيان في اقتحام الشاعر للحرب فأما النصر أي الحياة والغنائم , وهي الامنية التي يسعى اليها الشاعر من اجل البقاء , واما الموت أي المنية [١٠]

فيقول عنترة [١١] : (الوافر)

ستذكرُني المقامعُ كل وقتٍ على طولِ الحياةِ الى الممات

فقد جمع بين ثنائية (الحياة) و(الممات) وكلاهما لا يجتمعان في شيء واحد , والمعنيان المتناقضان يتداخلان في مفهوم واحد سيرته العطرة التي تمت ان اتت منيته , ورحلة عنترة كانت رحلة موت وليس حياة وعلى الرغم من هذا , فقد كان مبدأ الحياة عندهم البقاء للأقوى , كما كانت صورة ما بعد الموت التي يقدمها الشاعر الجاهلي حالة الوجود الاني والتفكير في الحياة الحاضرة) [١٢]

ثم يعاود بين المنية ولا منية فيقول [١٣]: (المتقارب)

عسى نظرةٌ منك تحيا بها حشاشةَ ميت الجفان والبعاد

فهو بين نقيضين متضادين (تحيا بها) و(ميت) والشاعر هنا بين ميت الا انه ميت الجفا والبعاد لذا لم يكن موته موت مفارقة الحياة غير انه مفارق حبيبه لذا يتمنى ان تنظر اليه لتحيا روحه وتخضر من جديد فناسب الاضداد ان لا يكون خطأً في تحقيق امنيته والتلاقي بها.

المبحث الثاني

ثنائية القيم الدينية

---

[٨] الوجود والعدم :٦١

[٩] ينظر: الشعر الجاهلي منطلقاته الفكرية وافاق الابداعية:١١٢

[١٠] ينظر : المنية والامنية : فكرة الموت في الشعر الجاهلي , فصل بن عمار العماري , كلية الاداب , جامعة الملك سعود , مجلة جامعة الملك سعود , مجلد٦ , العدد ١ , ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م :١٠

[١١] ديوان : ٢٤

[١٢] المنية والا منية : فكرة الموت في الشعر الجاهلي : ٣١

[١٣] ديوان :٤٣

طوى الشعر الجاهلي اراء مؤمنة بالله واخرى ملحدة ولاسيما ما تلمسنا في شعر عنترة وقضية ايمان الشعراء بالقيم الدينية امر شك فيه الباحثين العرب والمستشرقين فياتي مارجليوت في قضية الشك ويخص منها ما كان في شعر عنترة من القيم الدينية فيقول: (ووضح ان عنترة العبسي كان يعرف وحي القران ومصطلحات الاسلام " وذلك لانه استخدم الفاظ" قبلة القصاد " و " الركوع والسجود "و"صحر المقام " و"الجحيم" و "المحشر " وغيرها ولذلك قال عنه انه "لا داعي للشك في انه كان مسلما تقيا صالحا غير ان حياته انتهت قبل الاسلام")

ولا يهمنا ما طرقه مارجليوت لندخل في غمار قضية الشك في رواية الشعر انما الذي نريد ان نصل اليه هو ماطواه شعر عنترة من قيم دينيه وقد اثنى عليه الرسول (صل الله عليه وسلم) وانشد قوله :

وقد ابيت على الطوى واظله حتى انال به كريم المأكل

فقال : ما وصف لي اعرابي قط فأحببت ان اراه الا عنترة)

ومن القيم الدينية الضدية في شعره قوله : (الخفيف)

فسينبيك ان في حد سيفي ملك الموت حاضر لا يغيب

فأتى بلمعاني الدينية وذكر ملك الموت ليربط بين الضدين (حاضر) و (لا يغيب) ليصل الى قضية الموت متعلقة بسيفه وليس بالقدر الذي سيلاقيه من عند الله هذا في جانب الحاده . اما في جانب ايمانه يقول : (الطويل)

فلا تكفر النعمى واثن بفضلها ولا تأمنن ما يحدث الله في غد

فناسب الضدين (لا تكفر) و (اثن) وهذا التعبير الضدي يصل الى حكمه الشاعر في الثناء والشكر لأمر الله على الرغم من انه يجهل ما يحدث له غدا من خير او شر

ومن القيم الدينية على سبيل التضاد قوله : (البسيط)

نعيم وصلك جنات مزخرفة ونار هجرك لا تبقي ولا تذر

فقد اتى بأكثر من ضدين في البيت بين (جنات) و (نار) و(وصلك) و(هجرك) وهذا التحول في القيم الدينية بين الجنة والنار والوصل والهجر قصد منها الشاعر قربه من الحبيبة جمة ينعم بها وبعده منها نار وهنا ربما قصد غير المعنى الديني فالتكن الجنات الحدائق المزينة والنار هي نار العشق وفي كلا الضدين عذاب لا محال منه .

وهناك معاني اخرى يذكرها بقوله : (البسيط)

لا ابعد الله عن عيني غطارفه انسا اذا نزلوا جنا اذا ركبوا

فذكر الضدين (الانس)و (الجن) مع لفظ الجلالة .

وكذلك يقول : (الوافر)

وفي ارض الحجاز خيام نوم حلال الوصل عندهم حرام

فجمع بين النقيضين (الحلال) و (الحرام)

ثم ينتقل بحكمه ايمانية راسخة من تجربة عميقه وحكمته تدور حول الموت فهي نهاية مطاف كل انسان ولابد من ورودها ثم تأخذه تجارب الحياة الاخرى ليعطي معاني سامية يشخصها من تجربة عميقة اذ يقول : (الكامل)

او بنية للمجد شيد اساسها الا وقد هدم القضاء وطيدها

فجمع بين المتناقضين (شيد) و (هدم) والتشييد هي بداية الحياة اما الهدم فهو انتهاء الحياة والموت الذي كان القضاء سببا في انتهاء اجله فتزاحم الضدين يعطي نتيجة ان لا وجود الا الله ولا مجد لاحد باق بل هو زائل لا محال

ويذكر ايضا : (الوافر)

الا يا دهر يومي مثل امسي واعظم هيبة لما التقاني

ذكر (اليوم) وضده (الامس) وكلاهما متساويان عنده

ويذكر في صبره وعزيمته قوله : (الوافر)

وبعد العسر قد لاقيت يسرا وملكا لا يحيط به الكلام

اذ جمع بين نقيضي (العسر) و (اليسر) على الرغم من اجتماع الضدين الا ان ايمانه بالفرج واليسر اقرب اليه من العسر

المبحث الثالث

ثنائية الوفاء ضد الغدر

اخذت صفه الوفاء من اتمام العهد والوفاء بالأمانة اما صفة الغدر فهي من الخيانة التي تناقض الامانة والوفاء وقد عرف الانسان السوي بالوفاء واداء الحقوق الملقاة عليه وان لم يكن كذلك فهو غير سوي ولكي نصل الي شعراء الجاهلية وهم اول من نبذوا صفة الخيانة وعابوا الخائن بصفاته الذميمة فنراها تتجسد عند عنترة بن شداد لشدة وفاءه لقبيلته عبس معلنا التزامه بحمايتها والدفاع عنها ومواجهة اعدائها فيلجا الى تصوير معاركها ويتحمل اعبائها فيقف ثائرا في احاسيسه المتواترة بين الوفاء والغدر قائلا : (الوافر)

ولاقيت العدا وحفظت قوما اضاعوني ولم يرعوا جنابي

فنجد اثر الغدر والنحس في قوله (اضاعوني) مقابل ضدها (حفظت) والضياع خيانة قومه وغدرهم به وما قابلهم الا بالحسنى هذا ما انتجته ثنائية الوفاء ضد الغدر فاثبت لهم صفة الخيانة والغدر مدى الدهر

ويذكر بالتضاد ايضا : (الوافر)

اذ جحد الجميل بنو قراد وجازى بالقبيح بنو زياد

فاستطاع الشاعر بجدارة ان يجمع بين (جحد الجميل) وضدها (جازي بالقبح) ليثبت صفة الوفاء لقبيلته ويمجد بها .

ويقول ايضا : (الوافر)

الا من مبلغ اهل الجحود مقال فتى وفي بالعهود

فيجمع بين (اهل الجحود) وضده (وفي بالعهود)

ويقول ايضا : (الطويل)

يسر الفتى دهرا وقد كان ساءه وتخدمه الايام وهولها عبد

فناسب ذكر (يسر) وضدها (اساءه) ليصل الى نتيجة انه وان كان فارس قومه قهو في نظرهم عبد لا قدر له عندهم مهما سره الدهر في انتصاراته فكلها مفاخر فردية لا قيمة لها امام قومه

الفصل الخامس

الثنائية الضدية على مستوى الادراك (ظاهرة وخفية) عقلية

سبق لنا تعريف الطباق وما هو معروف في كتب البلاغة : هو الجمع بين الألفاظ او الكلمات تكون معانيها متناقضة ومذكورة في نفس الموضع ولا خلاف فيه .

ولكننا وجدنا في ديوان عنترة بن شداد الكثير ممن ذكر اللفظ واخفى ضدها بمعنى اخر مستور ليفهم المتلقي ان هناك معنى اقوى وابلغ كنمه في نفسه ولم يأت به . وما يثبت صحه قولنا (بعض الصور بدت امر الطباق فلا يدرك الا بعد تأمل وفكر . ومن هذا قوله تعالى : (مما خطيئاتهم اغرقوا فادخلوا نارا) (نوح : ٢٩) فليس الطباق بين الاغراق والادخال في النار وانما هو بين الاغراق والاحراق الذي هو مسبب عن الادخال في النار)

وقد ورد في قول عنترة : (الكامل)

يضحك السيف في يدي وينادي وله في بنان غيري نحيب

والمتأمل للتضاد الضاهر هنا (يضحك) ومقابلها المراد هو (البكاء) الا انه لم يرد البكاء فاستعاض عنه ب(النحيب) بمعنى البكاء وقد كنى يضحك السيف بوجوده في يد الشجاع لكونه يحسن الضرب به ونحيبه وبكائه عن همه لوجوده في يد من لا يحسن حمله فدلالة النحيب بالتضاد اقوى من البكاء لكون النحيب فيه صوت اشد من البكاء الذي قد لا يحدث معه صوت

ويقول ايضا : (الطويل)

خدمت اناسا واتخذت اقاربا لعوني ولكن اصبحوا كالعقارب

فقد اتى (بالأقارب) ولم يأت بضدها (الاعداء) لكنه اتى بما هو اقوى منها وادل فجعل من العقارب صورة مهيلة بسوادها وغدرها وما تدس من السم في الجسد وكلاهما ضد قوله (اتخذت الاقارب) ليظهر فضاعه وشناعة فعلة قومه ازاء وفاءه لهم فلم يكونوا عقارب

ويقول ايضا : (الطويل)

مالني قلب لا يبل غليله وصال ولا يلهيه من حله عقد

فجمع بين الضدين في (حله) ومناقضه بالمعنى الخفي (عقد) فالحل هنا نقض الصلات والمودات اما (العقد) فهي خلافه وضده لدى المتأمل يرى الضد بين المعنيين بالادراك العقلي

وفي قوله (٥) : (الكامل)

باشرت موكبها وحضت غبارها اطفأت حجر لهيبها المتوقد

فجمع بين (اطفأت) وضدها بالمعنى (المتوقد) أي المشتعل الا انه لم يأت بالمعنى الضاهر مستعينا بمرادفها فالموقدة هي النار المستعرة المسجرة من شدة حرارتها . ولم تكن النار بحقيقتها انما هو اشتعال نيران الحرب وشدتها

وفي قوله : (الطويل)

ينادوني في السلم بابن زبيبة وعند صدام الخيل يابن الاطايب

ففي نداؤهم له (في السلم) ضدا مع (عند صدام الخيل) والمراد به الحرب الا انه لم يعبر به بالمعنى الظاهر انما البسه حلة صدام الخيل وفيه بيان لشدة الزحام وقوة القتال واشتداد غبار الحرب الذي نتج عنده صدام الخيل والضد ايضا بين (ابن زبيبة) وهنا قصد امه الحبشية والمراد منها تعبيره بها واهانة وحطا لقدره نقيضا (لابن الاطايب) التي قصد منها المدح وكلا الضدين يكشف من معنى خفي هو نفاق قومه له وتلونهم بالوان الخديعة والمكر

الخاتمة

قبل ان نطي صفحات هذا البحث يمكن ان نوجز اهم النتائج التي اسفرت عنه الدراسة منها

١- ان كل ما في الوجود له نقيض وضد يتصارعان لينتجا تلك الاحاسيس والمشاعر المتضاربة عن الحالة النفسية التي يمر بها الشاعر خلال مسيرة حياته

٢- وفرة الثنائيات الضدية في شعر عنترة وبكثرة مفرطة , وهذا نتيجة لضطراب الحالة النفسية لدى الشاعر بين نيران الهوى ونيران الحرب

٣- كان لارتباط الشاعر عنترة بالالزان ولاسيما الابيض والاسود ارتباطاً حميماً لما له من اثر في نفسه ودلالاته قذكر الون الاسود بموقف متعددة منها حزن والموت والغراب والليل والاهم من ذلك سواد جلده را الذي شكل لديه عقدة اللون الذي كان يزينه بالون الأبيض ويكثر من الكنايات ولا سيما مع اللون الابيض

كناية عن طهارته وسمو اخلاقه , كما ارتبط ذكر الشباب والمشيب مع اللون , وله علاقه متبادلة دلت عليه الشواهد الشعرية.

٤- كثرة استعماله ثنائية السلب وللإيجاب بسبب الاضطراب النفسي الذي كان يعاني منه كاالقلق والغربه ورفضة للواقع المرير , ورفض قبيلته والاعتراف به جعل كلمة (نعم) مقابلاً لها نفي (لأ) .

٥- تميز شعره بثنائية الانفعال والهدوء فهو تارة ينفعل ويثير على واقعه المرير ومعاناته لحبه وتارة يخلد للاستسلام فلا سبيل غير ذ ذلك

٦- طاعته لقومه والانصياع لهم حت ى في مواقف الجور الا انه قبلوه بالعصيان والرفض

٧ – قدرة عنترة على الالمام بجوانب اجتماعية في مختلف الثنائيات من صفات واسماء كجوانب القوة والضعف , الخير والشر , الصدق والكذب , والحب والبغض , السفه والحقد .... الخ

٨- مثلت الثنائية بقاء الزمان والمكان وذهبهما لدى الشاعر امراً مهماً فالزمن مثل عنده سرعة السيف وانطواء الليل بالنهار وكلها تروح وتغدوا بسرعه لم يشعر بها , اما المكان فلم يكن له حظ وافر في الامكنة المحافل القتال وتمثل بعده عن حبيبه ويأسه في الوصول اليها

٩- اخذت ثنائية العزة والقوة لدى الشاعر النصيب الاوفر لكونه من شعراء الفروسية في العصر الجاهلي

١٠- شكلت ثنائية الموت والحياة سلطة البقاء ومبدا البقاء للقوى

١١- وفرت القيم الدينية في شعر عنترة بين اللحاد تارة والطاعة تارةً اخرى

١٢- ان من اجمل ما مثلته الثنائية الضدية في شعر عنترة الثنائية الضدية على مستوى الادراك والتأمل العقلي بين الكلمة الظاهرة وضدها الخفي . ولا يمكن ادراكها الا بتأمل وامعان فكر لتعطي معنى اول من المعنى الاصلي , وهو ما نطلق عليه الطباق الخفي .

المصادر والمراجع

١- الاشارات والتنبيهات في علم البلاغة ركن الدين بن علي محمد الجرجاني (ت٧٢٩هـ) تعليق : ابراهيم شمس الدين , دار الكتب العلمية, بيروت ,١٤٢٣ هـ ٢٠٠٢ م

٢- البديع من المعاني والالفاظ : د. عبد العظيم ابراهيم محمد المطعني , مكتبة وهبة ,القاهرة ط١ , ١٤٢٣هـة ــ ٢٠٠٢م

٣- التعريفات : علي بن محمد بن علي الجرجاني (ت ٦١٨ هـ) , دار احياء التراث العربي , بيروت , لبنان , ط١, ١٤٢٤

- ٢٠٠٣ م

٤- التوقيف على مهمات التعاريف : الامام عبد الرؤوف بن المنادي (ت ١٠٣١ هـ) , تحقيق : عبد الحميد صالح حمدان , عالم الكتب , القاهرة , ط١ ', ١٤١٠ هـ ,١٩٩٠ م

٥- الثنائيات الضدية , دراسات في الشعر العربي القديم , د . سمر الديوب , المنشورات الهيئة العامة السورية للكتاب , وزارة الثقافة , دمشق , ٢٠٠٩

٦- جمهرة اللغة , ابي بكر محمد بن الحسن الازدي (ت٣٢١هـ) مطبعة مجلس دائرة المعرف , ١٣٤٤هـ

٧- الحدود الانيقة والتعريفات الدقيقة :القاضي الشيخ زكرية بن محمد الانصاري (ت ٩٢٦ هـ) , تحقيق : مازن المبارك , دار الفكر, بيروت , ١٤١١هـ - ١٩٩٠ م

٨ – ديوان عنترة , دار الكتب العلمية , بيروت , لبنان , ط , ١٤٠٥ – ١٩٨٥ م

٩- ديوان عنترة , كرم البستاني , دار صادر , بيروت .

١٠ – الشعر الجاهلي منطلقات الفكرية وافاقه المستقبلية الابداعية , د . احمد اسماعيل النعيمي

١١- الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي , د. عبده بدوي , الهيئة المصرية العامة للكتاب ,١٩٨٢م

١٢ – الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها , ابو الحسين احمد بن فارس بن زكريا (ت ٣٩٥ هـ)- تعليق احمد حسن بسج , دار الكتب العلمية – بيروت , ط ٢ ,١٤٢٨ هـ ٢٠٠٧ م

١٣- الطبيعة في الشعر الجاهلي , د. نوري حمودي القيسي دار الارشاد للطباعة والنشر , بيروت , ط١, ١٣٩٠هـ -١٩٧٠ م

١٤- ضوابط المعرفة واصول الاستدلال والمناظر, عبد الرحمن حسن حبنكه الميداني , دار القلم دمشق , ط٤ , ١٤١٤ – ١٩٩٣م

١٥- العين : ابو عبد الحمن الخليل بن احمد الفراهيدي (ت١٧٥هـ) تحقيق د.مهدي المخزومي ود. ابراهيم السامرائي , دار الرشيد, منشورات وزارة الثقافة والاعلام , ١٩٨٢ م

١٦- قضية الزمن في الشعر العربي البابا والمشيب , د. فاطمة محجوب , دار المعارف , القاهرة ١٩٨٠م

١٧- الكليات" معجم في المصطلاحات والفروق اللغوية " : ابو البقاء الكفوي (ت١٩٤) اعداد د. عدنان درويش ومحمد المصري , موسسة الرسالة , بيروت , ط ٢, ١٤١٩ هـ ١٩٩٨ م

١٨ – لسان العرب : جمال الدين ابو الفضل ابن منظور الانصاري (ت ٧١١هـ) تحقيق عامر احمد حيدر , دار الكتب العلمية , بيروت , ط١, ١٤٢٦ هـ - ١٩٩٧م

١٩- اللغة واللون , د. احمد مختار عمر , عالم الكتب , القاهرة , ط١ , ١٩٨٢م , ط٢ ١٩٩٧م

٢٠ – المكم والمحيط الاعظم في اللغة : علي بن اسماعيل بن سيده (٤٥٨هـ) تحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي , دار الكتب العلمية , بيروت لبنان ط١ , ١٤٢١هـ -٢٠٠٠ م

٢١- مصادر الشعر الجاهلي وقيمته التاريخية , د. ناصر الدين الاسد , دار المعارف , القاهرة ,ط٥ ,١٩٧٨ م

٢٢- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير : احمد بن محمد المقري الفيومي (ت٧٧٠ هـ) مكتبة لبنان

٢٣- المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية ولاتينية , د. جميل صليبا ,دار الكتاب اللبناني ,١٩٨٢م

٢٤ – المفردات في غريب القران ابو القاسم محمد المعروف بالراغب الاصفهاني (٥٠٢هـ), تحقيق محمد خليل عيتاني , دار المعرفة , بيروت , ط٥ ,١٤٢٨هـ -٢٠٠٧ م

٢٥- الوجود والعدم , مصطفى محمود , دار العودة , بيروت , ١٩٨٦م.