

رماح للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية

رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتاصيل العلوم / السودان

العدد (153) المجلد الثاني

الجزء السادس

أيار 2026

مجلة ربع سنوية

ISSN الورقي: 2392- 5418

ISSN الالكتروني: 2520- 7423

DOI: 10.59799/SQZH5356

معامل التأثير: 2.56 Impact Factor

الايداع القانوني 243



رماح

للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

العدد (153) أيار 2026

المجلد الثاني

الجزء السادس

الورقي 2392- 5418 ISSN :

الالكتروني 2520- 7423 ISSN:

الإيداع القانوني 243

رماح للبحوث والدراسات مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية -رماح / عمان –الأردن

بالتعاون مع

جامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

الرئيس الشرفي للمجلة: الأستاذ الدكتور محمد عبدالله سليمان

مدير المجلة: الأستاذ الدكتور خالد راغب الخطيب

رئيس التحرير: الأستاذ الدكتور سعادة الكسواني

نائب مدير تحرير المجلة: أ.د. هاشم صالح مناع

هيئة تحرير المجلة

الأردن	جامعة البلقاء التطبيقية	أ.د. خليل الرفاعي (رئيس هيئة التحرير)
فلسطين	جامعة القدس المفتوحة	أ.د. يوسف أبو فارة
العراق	وزارة التربية والتعليم	أ.م.د. مصدق أمين عطيه
الجزائر	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	أ.د. دراجي سعيد
الأردن	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	أ.د. هناء الحنيطي
السودان	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	أ.د. محمد الفاتح زين العابدين
فلسطين	أكاديمية القاسمي والكلية العربية	أ.د. خالد سنداوي
الأردن	جامعة الزرقاء الاهلية	أ.د. زياد عبد الحلیم عبد المنعم الذبيبة
السودان	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	دكتور بریر سعدالدين الشيخ السمانی
العراق	المديرية العامة لتربية ذي قار	م.د. أسعد شاكر حميد جاسم
العراق	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ الدائرة الإدارية والمالية	م.د. سنان فاضل حمد سلمان

الهيئة الاستشارية للمجلة

الأردن	جامعة الزرقاء	أ.د. نضال الرمحي (رئيس الهيئة الاستشارية)
الأردن	جامعة مؤتة	د. ماجدة خلف السبوع
الجزائر	جامعة بليدة	أ.د. كمال رزيق
العراق	وزارة التربية المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة	أ.م. د قادسيه حسين جاسم عبد الرضا الذهبي
الجزائر	جامعة ورقلة	أ.د. سليمان الناصر
الجزائر	جامعة عنابة	أ.د. هوام جمعة
مصر	جامعة القاهرة	أ.د. سالي محمد فريد
مصر	جامعة عين شمس	أ.د. أشرف محمد عبد الرحمن مؤنس
لبنان	جامعة جنان	أ.د. رامز طنبور
السعودية	جامعة القصيم	أ.د. عبد الرحمن صالح الغفيلي
ليبيا	جامعة عمر المختار	أ.د. وائل جبريل
فلسطين	جامعة القدس المفتوحة	أ.د. شاهر عبيد
الأردن	مركز رماح	أ.د. عماد الصعيدي
الإمارات العربية المتحدة	جامعة الفلاح	أ.د. سمير البرغوثي

أ.د. عبد الله سيدي محمد أبو	جامعتي حائل / نواكشوط	موريتانيا
بروفيسور محمد الفاتح زين العابدين	الهيئة الاستشارية	السودان
الدكتورة حليلة إبراهيم محمد الفيلكاوي	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	الكويت
د. قيس مهدي البياتي	دكتوراه علاقات اقتصادية دولية	العراق
د. خديجة عبد الكريم خيرى	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	السودان
د. مزمل حسن يوسف	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	السودان
د. حسن الفاتح الشيخ	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	السودان
د. محمد الطيب	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	السودان
د. جمال محمد البشرى	جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم	السودان
الدكتورة صفراوي فاطمة	استاذة محاضرة بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة الشلف	الجزائر
أم خالدة جمال فرج الشافعي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة التقنية الوسطى	العراق
أ.م.د محمد عدنان شاكر الزبيدي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة التقنية الوسطى	العراق
أ.د مزاحم مهدي إبراهيم النجار	جامعة تكريت	العراق

شروط النشر

إن إدارة المجلة لا تتحمل أية مسؤولية عن أصالة البحوث ولا تتحمل أية مسؤولية قانونية، وأن الباحثين هم من يتحملوا المسؤولية الكاملة.

- ❖ تقديم تعهد بعدم إرسال البحث لمجلة أخرى وعدم المشاركة به في مؤتمرات علمية.
 - ❖ ألا تتجاوز صفحات البحث 20 صفحة ويكون ملخص البحث بلغتين لغة البحث بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية ان لم تكن هي لغة البحث، ويكتب عنوان البحث باللغة الانجليزية رفقة إسم الباحث والكلمات المفتاحية.
 - ❖ تقدم الأبحاث مطبوعة على ورق من حجم A4 وتكون المسافة مفردة بين الأسطر مع ترك هامش من كل الجوانب لمسافة 4.5 سم، وأن يكون الخط (Simplified Arabic) قياس 14 باللغة العربية ويكون الخط (Times New Roman) قياس 12 باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، وفق برنامج (Microsoft Word)
 - ❖ يرقم التمهيش والإحالات ويعرض في أسفل الصفحة: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، الطبعة، البلد، السنة، الصفحة أو ضمن البحث مع ذكر المؤلف وسنة النشر والصفحة.
 - ❖ تتمتع المجلة بكامل حقوق الملكية الفكرية للبحوث المنشورة.
 - ❖ على الباحث أن يكتب ملخصين للبحث: أحدهما بلغة البحث والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يزيد عدد كلمات الملخص عن 150 كلمة.
 - ❖ منهج العلمي المستخدم في حقل البحث المعرفي وإستعمال أحد الأساليب التالية في الإستشهاد في المتن والتوثيق في قائمة المراجع، أسلوب إم إل أي (MLA) أو أسلوب شيكاغو (Chicago) في العلوم الإنسانية أو أسلوب أي بي أي (APA) في العلوم الإجتماعية، وهي متوفرة على الأنترنت.
 - ❖ نظام التوثيق في الحاشية يكون بذكر (عنوان الكتاب، واسم المؤلف، والجزء/ الصفحة) حسب المنهج العلمي المعمول به في توثيق الدراسات الشرعية، مثاله: المغني، ابن قدامة (435/6).
 - ❖ المقالات المنشورة في هذه المجلة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها .
 - ❖ يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدّمة متى لزم الأمر دون المساس بمحتوى الموضوع
- ترسل الأبحاث على البريد الإلكتروني التالي:

khalidk51@hotmail.com أو remah@remahtrainingjo.com

إلى العنوان البريدي: شارع الجاردنز عمان الأردن

هاتف: 00962799424774 أو 00962795156512 موقع المجلة: <http://www.remahresearch.com>

موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية:

❖ قاعدة ISI الماليزية على الموقع:

http://isindexing.com/isi/journaldetails.php ? :

❖ قاعدة ebsco الأمريكية على الموقع: http://www.ebsco.com

❖ قاعدة ULRICH'S الألمانية على الموقع:

http://ulrichsweb.serialssolutions.com/title/1536488677317824429

❖ محرك البحث العلمي جوجل سكولار google scholars على الموقع:

http://www.google.com

❖ قاعدة EcoLink المتواجدة على الموقع // www.mandumah.com

❖ قاعدة بيانات المنهل www.almanhal.com

❖ قاعدة ASKZED على الموقع: http://www.ASKZED.com

❖ قاعدة معرفة على الموقع: http://www.maarifa.com

❖ قاعدة بوابة الكتاب العلمي: http://www.theleambook.com

❖ معامل التأثير العربي، قاعدة البيانات العربية الرقمية (أرسيف) 2019.

❖ قاعدة أرسيف (Arcif).

❖ قاعدة بيانات:

https://www.citefactor.org/journal/index/25867/ramah-journal-of-economic-research#.XzPCkCgzZPY

أخلاقيات النشر العلمي بمجلة رماح للبحوث والدراسات

منذ تأسست مجلة رماح للبحوث والدراسات وتألقت بعددها الأول عام 2005م وهي تأخذ على عاتقها الاجتهاد والاستمرارية لبلوغ العالمية بدخولها العديد من محركات البحث العلمي وقواعد البيانات الدولية والالتزام بأخلاقيات النشر العلمي الهادف، حيث تعد أخلاقيات النشر العلمي (Scientific Publication Ethics) بمجلة رماح للبحوث والدراسات الركيزة الأساسية لضمان موثوقية البحث العلمي ونزاهة البحث الأكاديمي. فالالتزام بهذه المعايير ليس مجرد خيار مهني، بل هو واجب أخلاقي يقع على عاتق جميع الأطراف المشاركة في عملية النشر في ضوء المحاور الأخلاقية لمجلة رماح للبحوث والدراسات.

مسؤوليات الأطراف المشاركة في عملية النشر بمجلة رماح للبحوث والدراسات:

1. مسؤوليات الباحث:

حيث يتحمل الباحث المسؤولية الكاملة عن المحتوى العلمي المقدم، ويجب عليه الالتزام بالأمانة العلمية، والأصالة ومنع الانتحال، وتجنب النشر المتعدد، وتحديد أسماء المشاركين بالبحث بشكل دقيق وصريح.

2. مسؤوليات المحكمين:

فبالنسبة لمجلة رماح للبحوث والدراسات يتطلب الأمر من المحكمين الالتزام التام بالموضوعية والحياد وتقييم البحث بناءً على جودته العلمية بكل شفافية وموضوعية، والسرية بعدم الكشف عن محتوى البحث أو استخدام أفكاره قبل النشر، والإفصاح بالاعتذار عن التحكيم في حال وجود علاقة قرابة أو زمالة مع الباحث.

3. مسؤوليات هيئة التحرير

وفقاً لسياسة مجلة رماح للبحوث والدراسات يعد المحرر هو الفيصل في عملية النشر، اذ يجب أن يتمتع بالاستقلالية التامة عند اتخاذ قرارات القبول أو الرفض بناءً على أهمية البحث وأصالته ووضوحه، اضافة الى الشفافية وذلك في غاية الأهمية بهدف توضيح إجراءات التحكيم والمدة الزمنية المتوقعة للباحث.

قواعد النشر والتوثيق بمجلة رماح للبحوث والدراسات

أولاً. أهداف المجلة ومجالاتها:

مجلة رماح للبحوث والدراسات مجلة دورية علمية محكمة تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية ، بهدف تعميق البحث العلمي واثرائه بنشر البحوث العلمية المقدمة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المرموقة ، والتي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ، وذلك بنشر البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة وفق معايير أكاديمية رصينة ، و دعم حركة البحث العلمي وتطوير المعرفة في المجالات التربوية والإنسانية بهدف إتاحة منصة علمية للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي محلياً وعربياً ودولياً و تعزيز الجودة والالتزام بأخلاقيات البحث والنشر العلمي و الإسهام في معالجة القضايا المعاصرة من خلال دراسات علمية متخصصة.

وقد جاءت مجالات نشر المجلة لتتنوع بين:

1. العلوم التربوية .
2. العلوم الإنسانية والاجتماعية.
3. الدراسات النفسية.
4. الدراسات الإدارية والاقتصادية ذات البعد الإنساني والتربوي.
5. الدراسات الشرعية والقانونية ذات الصلة بالمجالات الإنسانية.

ثانياً. شروط واجراءات النشر في المجلة:

تستند مجلة رماح للبحوث والدراسات إلى قواعد لجنة أخلاقيات النشر (COPE - Peer-reviewed Journals) (Committee on Publication Ethics) ، التي تتبع عملية النشر في المجلات العلمية المحكمة (reviewed Journals) مساراً منهجياً دقيقاً يهدف إلى ضمان جودتها قبل وصولها إلى الباحث القارئ. حيث تبدأ عملية النشر بمجلة رملح للبحوث والدراسات بمرحلة الإعداد والتقديم (Submission Phase) فتبدأ العملية بإعداد الباحث للبحث (Manuscript) وفقاً لسياسات المجلة التي تهتم بـ:

1. التنسيق والفحص المبدئي:

- التنسيق والالتزام بدليل المؤلف من حيث نوع الخط ، ونظام التوثيق (مثل APA أو IEEE)، وطريقة عرض الجداول والرسوم البيانية.
- خطاب التقديم (Cover Letter) وفقاً لرسالة موجهة لرئيس تحرير مجلة رماح للبحوث والدراسات ، توضح أهمية البحث وأصالته وعدم نشره مسبقاً.
- الفحص الأولي: حيث يخضع البحث وفقاً لسياسة المجلة فور استلامه لفحص متسلسل للتأكد من اكتمال الملفات ونسبة الاقتباس (Plagiarism Check) عبر برامج محددة.

2. مراجعة هيئة التحرير:

قبل إرسال البحث للتحكيم، يقوم رئيس التحرير أو المحرر المختص بعمل تقييم أولي للبحث للتأكد من الملاءمة ومدى توافق موضوع البحث مع تخصص المجلة ، والتأكد من الجودة المبدئية من حيث هل البحث مكتوب بلغة علمية رصينة ومنهجية واضحة بشكل أكاديمي يرتقي إلى مستوى مجلة رماح للدراسات والبحوث. وفي هذه المرحلة، قد تتم الموافقة المبدئية على البحث لاستكمالته والسير بباقي الاجراءات أو يتم الرفض إذا لم يستوفِ البحث الشروط الأساسية، مما يوفر وقت الباحث والمحكمين لاعادة النظر بالبحث بما يناسب سياسة المجلة.

3. عملية التحكيم العلمي:

وهي بالنسبة لمجلة رماح للدراسات والبحوث جوهر النشر العلمي، حيث يُرسل البحث إلى خبيرين أو ثلاثة في نفس التخصص حيث لا يعرف المحكم هوية الباحث ولا يعرف الباحث هوية المحكم لضمان الحياد. وبعد ذلك وبشكل سري يقوم المحكمون بتقييم الأصالة، المنهجية، تحليل البيانات، وقوة الاستنتاجات. وبناءً على تقارير المحكمين، يتخذ المحرر أحد القرارات التالية:

1. القبول كما هو.

2. تعديلات طفيفة تتطلب تعديلات بسيطة لا تمس جوهر النتائج.

3. تعديلات جوهرية تتطلب إعادة صياغة أجزاء رئيسية أو إجراء تحليلات إضافية.

4. الرفض في حالة وجود خلل منهجي جسيم أو عدم إضافة علمية جديدة.

وبمجرد كانت التقارير ايجابية وتم قبول البحث نهائياً يتم الطلب من الباحث أن يقوم ضمن فترة زمنية محدد بالتدقيق اللغوي ومراجعة البحث ومراجعة نهائية

4. الجدول الزمني لإجراءات النشر بمجلة رماح للدراسات والبحوث:

تتبع مجلة رماح للدراسات والبحوث منذ نشأتها جدولاً زمنياً لإجراءات النشر حفاظاً على

وقت الباحث والمحكم والمجلة، وفقاً للآتي:

التحكيم الأولي للتحريير 2 - 3 أسابيع

عملية التحكيم العلمي 3 - 6 أشهر (تختلف حسب التخصص)

مراجعة الباحث للتعديلات 3 - 5 أسابيع

النشر النهائي 4 - 6 أشهر بعد القبول

افتتاحية العدد

نسعى في مجلة "رماح للبحوث والدراسات" مواكبة التطورات البحثية في عالمنا العربي، وذلك من خلال نشر الأبحاث الجديدة في مجالها، والتي تعالج قضايا تربوية وأدبية وشرعية متنوعة، وتتيح مجلة "رماح" المجال واسعاً لأساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا للنشر فيها مساهمة منها في تشجيع البحث العلمي الرصين، وتقديم وعاء للنشر العلمي يخلو من التعقيد في إجراءاته مع التمسك بالمنهجية العلمية الرصينة المتبعة في كتابة الأبحاث.

وتسعى المجلة للحصول على مزيد من التصنيفات العلمية والعربية المعتبرة، لذا سوف تصدر المجلة اعتباراً من سنة (2025) بشكل ربع سنوي، حيث سوف يصدر المجلد الأول رقم (115) في شهر كانون ثاني ويغطي الأبحاث المقبولة في المجلة لشهر كانون ثاني، شباط، وآذار، وسوف يصدر عدد الربع الثاني لهذه السنة في شهر نيسان ويغطي الأبحاث المقبولة للنشر في المجلة لأشهر نيسان، آيار، وحزيران، بينما سيصدر المجلد الثالث في شهر تموز ويحتوي الأبحاث المقبولة للنشر في المجلة لشهور تموز، آب وأيلول، بينما سيصدر المجلد الرابع لهذه السنة في شهر تشرين الأول.

وما هذا التعديل في تاريخ إصدار المجلدات إلا تحقيقاً لمتطلبات الانضمام لمستوعبات عربية وعالمية مرموقة، وسوف تغطي المجلة العلوم الاجتماعية كما هي عاداتها بكل فروعها المختلفة ونود أن نؤكد للباحثين العرب أننا نسعى للتطوير تماشياً مع متطلبات النشر العلمي الرصين للحفاظ على مكانة المجلة، ونرحب بأبحاثكم ودراساتكم العلمية.

رئيس التحرير

الاستاذ الدكتور سعادة الكسواني

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
A	هيئة تحرير المجلة
B	الهيئة الاستشارية للمجلة
D	شروط النشر
E	موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية
F	أخلاقيات النشر العلمي
H	قواعد النشر والتوثيق
K	افتتاحية العدد
L - P	فهرس المحتويات
22 - 38	عود الضمير على مصدر الفعل في اللغة العربية م.د. طالب وادي مزبان مديرية التربية الرصافة الثالثة/ قسم الإشراف الاختصاصي
39 - 48	مقالة/ ريفيو البعد القانوني للدين في مكافحة المخدرات م. م. خلود جمال صاحب خلف الدراجي وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة
49 - 87	أحاديث الإمام المهدي في المستدرك على الصحيحين {دراسة وتحليل} للباحث م. د. د. حيدر شعلان حسن الحجيبي وزارة التربية / المديرية العام لتربية بغداد / الرصافة الثالثة
88 - 108	العرش في منظور الفكر الإسلامي م.د. مروة سعد مطر مدرس دكتور / مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة
109 - 133	النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج (SCS-CN) وتقنيات RS & GIS م.د. إيمان شهاب حسون الجامعة العراقية/ كلية الآداب/ قسم الجغرافية

الصفحة	الموضوع
134 - 157	أثر استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التخطيط والتلوين في دروس التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة م.م عقيل غازي وزارة التربية - المديرية العامة الرصافة الثالثة
158 - 199	غياب التعاطف المدرسي وعلاقته بتنمية المشاعر السلبية لدى طلاب المرحلة المتوسطة م. زينب حسن لفته سعيد / وزارة التربية / الرصافة الثالثة
200 - 230	أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية م. م رائد حلان مطشر طرائق تدريس / تربية فنية / مديرية تربية الرصافة الثالثة
231 - 268	مَعَانِي الحُرُوفِ فِي كِتَاب (زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ) لِأَبِي الْعَبَّاسِ النَّاصِرِيِّ (ت1316هـ) الباحث: م.م. مُرْتَضَى سَالِم عَبْدَ اللَّهِ الْفَيْلِي، الْجَامِعَةُ الْعِرَاقِيَّة-كُلِّيَّةُ الْأَدَابِ، الْعِرَاق
269 - 284	دور الذكاء الاصطناعي في التعليم العلمي (مقال مراجعة علمية) م. م. سنا مقداد عاشور وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى
285 - 322	أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم م. م كهلان احمد عبدالوهاب جاسم الشهواني مديرية تربية نينوى
323 - 361	أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنطقي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم م. م سعد ابراهيم مرعي المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى

الصفحة	الموضوع
362 - 376	أثر الإمام علي بن الحسين (عليهما السلام) في تفسير الطوسي. اسم الباحث: عتيد كامل صالح مدرس مساعد / كلية العلوم الإسلامية . جامعة بغداد
377 - 411	أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط أ.م. د. منى محمد مولود مديرية تربية الرصافة الاولى
412 - 423	مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاساته على الاستقرار السياسي مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق للمدرس المساعد عدي عبد مزهر المنشور في مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية العدد الرابع والخمسون حزيران 2016، المجلد 13 م.م. مصطفى ياسين طه* جامعة النهرين/ كلية العلوم السياسية م.م. رغد حماد رجه* جامعة النهرين / المعهد العالي للعلوم العدلية
424 - 455	أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم م. م. مناع عايد حميد محمد العلاوي مديرية تربية نينوى
456 - 469	الأبعاد العسكرية والاستراتيجية لحملة معركة جالبيولي وأثرها في مسار الحرب العالمية الأولى م . د. سرى نجم عبود الجامعة المستنصرية/ كلية العلوم السياحية
470 - 484	الأتزان الأنفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية (Review) م.د. زينب عبد الرحمن محمد أمين / مديرية تربية الرصافة الثالثة

الصفحة	الموضوع
485 - 519	اساليب التعبير القرآني في مواجهة سنن الجاهلية والاعراف العشائرية م.م. عباس جاسم فرج / وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية واسط
520 - 546	النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي. (1970 - 2024) م.م. سري عماد وهيب جاسم القيسي مديرية تربية الكرخ الأولى أ.د. نبراس عباس ياس الجامعة العراقية- كلية الاداب
547 - 575	الوظيفة النحوية لحروف المعاني عند المرادي في كتابه "الجنى الداني": دراسة تأصيلية تطبيقية. إعداد الدكتور: عبدالله عوض الله إدريس الطاهر جامعة سنار- كلية التربية - قسم اللغة العربية أستاذ مشارك والدكتور: محمد الأمين حسين إبراهيم عبد الله جامعة النيل الأزرق - كلية التربية - قسم اللغة العربية / أستاذ مشارك
576 - 611	فاعلية العدالة الجنائية في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية (دراسة مقارنة) يوسف محمد شيخ العرب جامعة الرباط الوطني / أكاديمية الشرطة العليا / أستاذ مشارك
612 - 616	(مقال مراجعة موضوع) دور الأمن الاجتماعي في تعزيز الاستقرار السياسي في العراق بعد عام ٢٠٠٣ مهدي علي وداعة جامعة النهرين/ كلية العلوم السياسية
617 - 644	إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومت (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء اسم الباحث ولقبه: عبد الباسط محمد شريف محمد أستاذ مشارك / جامعة السودان المفتوحة / السودان
645 - 660	الشخصية وانواعها في رواية ابناء واحديه للروائي محسن الرملي. الباحثة: م. د. ايناس جاسم محمد عبدال

الصفحة	الموضوع
661 - 675	مراجعة أكاديمية لمقال الأوبك وأمن الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية اعداد م.م. نشوان علاء حسين كلية العلوم السياسية جامعة النهرين م.م. علي عبد الرزاق شنشول موسى كلية العلوم السياسية جامعة النهرين
676 - 696	التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم المعلومات الجغرافية م.د عباس ماجد حسن وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة
697 - 715	أمن الطاقة في العلاقات الدولية: التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية تقديم طالب دراسات عليا - أحمد الهاميس جامعة سكاريا - معهد الشرق الأوسط رقم الأوركيد: 4636-1368-0009-0009
716 - 728	Chronotopes of Crisis in Pandemic and Refugee Discourses: A Critical Stylistic Analysis By Lect. Omar Osama Nashaat/ Directorate General of Teachers Training and Educational Development/ Ministry of Education/ Baghdad – Iraq
729 – 744	Emotional Language in the 5th Preparatory Literature Spots: A Discourse Analysis Study Asst. Instr. Sarah Khalaf Sayed, The General Directorate for Teachers Training and Educational Development, 'Baghdad, Iraq',

عود الضمير على مصدر الفعل في اللغة العربية

عود الضمير على مصدر الفعل في اللغة العربية

م.د. طالب وادي مزبان

talib.iq94q@gmail.com

مديرية التربية الرصافة الثالثة/ قسم الإشراف الاختصاصي

المستخلص:

تعد قضية "عود الضمير" بشكل عامّ من الموضوعات المهمة التي تستحق التأمل والتتقيب، ولا سيّما إذا كانت مرتبطة بالقرآن الكريم، وفيها للنحويين والمفسرين أقوال كثيرة " بوصفه أسلوباً من أساليب اللغة العربية، ويناقش البحث ما إذا كان أرباب اللغة والمشتغلون بها من القدماء – من نحويين ومفسرين – قد أشاروا إلى هذا الأسلوب في كتبهم؟ وهل جعلوا له حيّزاً في قوانينهم أم لا؟، وهل نبّهوا عليه تصريحاً أو تلميحاً؟ أو أنهم لم يحسنوا إبرازه والتنبية عليه؟.

كلمات مفتاحية: الضمير، الدلالة، المصدر.

Summary :

controversy “the return of the pronoun” a generally From research important topics such deserves contemplation and investigation, especially Because it relates to the Book of God There are many statements by grammarians and interpreters regarding It is considered one of the styles of Arabic

discusses whether masters of language also those who work with it from the past – grammarians and interpreters – referred to this style in their books? Did they make room for it in their rules or not? Did they point it out explicitly or implicitly? Or did they not make it clear and point it out?

Keywords: pronoun, meaning, source.

المقدمة

أحمدُ الله ربِّي، وهو أهل العفو والجود والرحمة، على عظيم نعمه، وسوابغ آلائه، وأصلي وأسلم على أفضل الخلقه، محمدٍ، وآله الكرام البررة.

أما بعد...

فقد عُرف عن العرب قبل ظهور الإسلام أنهم كانوا غير محتاجين لتشريع أحكام تهيمن على لغتهم، ولا توجد لديهم بواعث تحثهم على تصدير أسس، أو أصول ترشد نطقهم، وتتأى بهم عن انحراف الألسنة؛ لأنهم أَلَفوا كلامهم ومهروه مرانا وتمرسا، فضلا عن عدم وجود ما يحترز منه متكلمهم، إذما أتى به على السليقة، أو صنع أبنية غير متداولة.

ولكن الحال تبدلت إذ ارتبطت لغتهم بكتاب الله، فلم تعد العربية وسيلة للتفاهم فحسب، بل أصبحت لغة قدسية لدى كل ناطق بها، وغدا المساس بها مساسا للقرآن الكريم.

الأمر الذي يُفسر جهود القدماء في استنباط القواعد التي شددوا على استخلاصها من اللغة الفصيحة والمتقنة، تنحو منحى لسان كتاب الله، وتُشيد على وفق صورته وأنماطه، وهو أمر ألزمهم اصطفاء أقوام وبطون اختصت وشاعت بفصاحتها، ويُشابهه بيان لغويا بيان كلام الله المنزل رتبة ومكانة، فانقلوا إليها واستمعوا منها وقيدوا مفرداتها، بيد أن ذلك الأمر لم يَكُنْهم من تحقيق هدفهم واستخلاصهم نظاما لغويا مطردا لا غريب فيه ولا مُنكر، لأن تدوينهم غير مكتمل، إصغاءهم غير مُستوفى، فهم -لاشك- لم يسمعوا كل ما قالته العرب في أغراضها المختلفة.

وبناء على ما تقدّم صيغت القواعد النحوية على هذا الاستقراء الناقص و غير التام، وما يُثبت ذلك ما نجده من أساليب قد حواها القرآن الكريم، ولم يُشر إليها النحويون.

فالنحو -في حقيقة الأمر- لم يستوعب كل ما ورد في القرآن الكريم من الأحكام والأساليب، فكثير من تلك الأساليب والأحكام التي ترد في القرآن الكريم لم تُقرر في كتبهم فأمسكت كتب النحو عن التنبيه عليها.

أما قضية "عود الضمير" بشكل عام فمن الموضوعات المهمة التي تستحق التأمل والتنقيب، ولا سيما إذا كان مرتبطا بالقرآن الكريم، وفيه للنحويين مسائل كثيرة نحو: "عود الضمير على الاسم المتقدم، وعوده

على متأخر في اللفظ متقدم في الرتبة، وكذلك عود الضمير على متأخر لفظا ورتبة، ومنها أيضا: "عود الضمير على مصدر الفعل".

وسيعرض البحث - إن شاء الله تعالى - إلى موضوع: (عود الضمير على مصدر الفعل) بوصفه أسلوبا من أساليب اللغة العربية، ويناقش إن كان أرباب اللغة والمشتغلون بها من القدماء - من نحويين ومفسرين - قد أشاروا إلى هذا الأسلوب في كتبهم؟ وهل جعلوا له حيزا في قوانينهم أم لا؟، وهل نبهوا عليه تصرّحا أو تلميحاً؟ أو أنهم لم يحسنوا إبرازه والتنبيه عليه؟ وهل هو مما أخلّوا به كغيره من الأحكام والأساليب التي تمثّل لها القرآن الكريم وبينها ولم يحظَ باهتمامهم - بحسب وجهة نظر الدكتور خليل البنيان - أطال الله عمره - أو إنّ "عود الضمير على مصدر الفعل" كان مُساغا في كلامهم، فلم يجدوا مُشكلا، ولم يروا حاجة إلى تعديده أو التنبيه عليه؟!

وقد قسّمت البحث على مبحثين، الأول: "عود الضمير عند النحويين"، أمّا الثاني: فـ "عود الضمير عند المفسرين"، سبقهما مقدمة وتوطئة، ومن ثم خاتمة بأهمّ النتائج التي توصّل إليها الباحث.

وَمَا التَّوْفِيقُ إِلَّا بِاللّهِ

توطئة

الضمير بين اللغة والاصطلاح: «الضاد والميم والراء أصلان صحيحان يدلّ أحدهما على دقّة في الشيء، والآخر على غيبة وتسترّ» (ابن فارس، 1399هـ، 3/371) وفي القاموس المحيط: "الضمير: الهزال ولحاق البطن، وأضمّره أخفاه (ينظر: الفيروز آبادي: ٢٠٠٥ م، 429).

والذي يتضح من التعريفات اللغوية أنّ معنى الضمير في اللغة هو "الخفاء والستر". وهو مشتقّ من قولهم: أضمّرت ما في النفس: إذا أخفيتّه وستّرتّه عنهم، وهو (فعل) بمعنى (مفعول)، كالحكيم بمعنى المحكم (ينظر: الفيروز آبادي: ٢٠٠٥ م، 429) وسُمّي بذلك لكثرة استتاره، وإطلاقه على الضمير البارز إنما هو من باب التوسع، أو لعدم صراحته كالأسماء المظهرة (أبو العرفان، 1996، 1/80)، وهو فعيل بمعنى مفعول (فاضل السامرائي، 2000 م، 1/39).

والذي يبدو أنّ "عدم صراحته كالأسماء المظهرة" أرجح وأقرب لمعنى تسميته بهذا الاسم؛ لأنّ الضمير يستر الاسم الصريح ويكون كناية عنه، إلا ترى أنّك إذا طرقت باب أحدهم، يقول لك من الطارق؟

فُتْجِب: (أنا) فيقول لك: من أنت؟ فتجيب: فلان، فلم تذكر له اسمك صراحة بجوابك: (أنا) لذا طلب أن تذكر في الثانية اسمك الصريح، فُسَمِيَ بـ(الضمير) من هنا؛ لأنه يُخفي حقيقة الاسم المحض (فاضل السامرائي، 2000م، 1/39).

والضمير مصطلح بصريّ ويسميه الكوفيون الكناية (السيوطي، 1/323، 1977)، وهو من حيث المعنى نفسه، إذ إنّ الكناية تقابل الصريح .

المبحث الأول

عود الضمير عند النحويين:

يجوز أن يعود الضمير على مصدر مفهوم من الفعل المتقدم عليه، كقولنا: (من صدق فهو خير له، ومن كذب فهو شر له)، فإن الضمير (هو) في الجملة الأولى عائد إلى لفظ (الصدق)، وهو مشتق من فعله: (صدق)، فالفعل هو المُرشد على مصدره، ويشتركان في أصل اشتقاقهما. ويعود الضمير في الجملة الثانية إلى (الكذب) الذي يُفهم من الفعل (كذب) المتقدم ذكره، وَيَجَنَّمَعَانِ في اشتقاقهما نفسه.

ومنه أن يُقال: (أتقن عملك فهو سبيل نجاحك)، أي: الإتيان، وتقول: (اصبر فهو خير سبيل للفوز والنجاح)، أي: الصبر .

وتقول أيضاً: تواضع للناس ليقرّبك إلى الله، ففي الفعل (يقرّبك) فاعلاً مستترا يعود على (تواضع) وهو مصدر له من لفظه، أي: (التواضع).

وتقول: اصدق في تعاملك مع الناس فهو خير سبيل الى كسب ثقتهم، وتقول: ارحم من دونك فهي دليل نبلك وفي كلا القولين ضميراً يعود على مصدر الفعل فالاول يُقَدَّر بـ(الصبر)، والثاني يُقَدَّر بـ(الرحمة) (خليل البنيان، 2002، ص: 250).

وذهب الدكتور خليل البنيان إلى أنّ في هذا الأسلوب نوعاً من الإيجاز؛ لأنّ دلالة الفعل على مصدره حاضرة في ذهن المتكلم، فقوله: (اصدق فهو خير لك) يوافق قوله: (اصدق فالصدق خير لك)، فالتعبيران صحيحان، والأول أوجز (خليل البنيان، 2002، ص: 250).

كما يرى الدكتور خليل أنّ أسلوب "عود الضمير على مصدر الفعل" «إذا بدا غير مألوف فما ذلك إلاّ لأنّ النحويين أغفلوه ولم ينبّهوا عليه، فأحجمنا عن استعماله» (خليل البنيان، 2002، ص: 251).. وفي الحقيقة ورد هذا الأسلوب في كتب النحويين وإشاراتهم إليه موجودة، ولكنهم، نعم، لم يفرّدوا له موضوعاً مستقلاً كما فعلوا مع الأساليب الأخرى.

أقول: ولعل ذلك راجع إلى بداهة هذا الاستعمال في كلامهم حتى شاع بينهم، فهو من الدرجة في الوضوح مما لا يحتاج منهم قدراً كبيراً في الوقوف عليه – والله تعالى أعلم –.

أوماً النحويون إلى مسألة "عود الضمير على مصدر الفعل"، في معرض حديثهم عن موضوع ما، ولم يناقشوه بوصفه موضوعاً مستقلاً.

فجد المبرد (285هـ) يتحدث عن "عود الضمير" في حديثه عن جزم جواب الاستفهام، وهل جواب الاستفهام في قوله تعالى: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ» [الصف: 10]، هو قوله تعالى: «تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ».

فكان جوابه: بأنّ «هَذَا لَيْسَ بِجَوَابِ الاسْتِفْهَامِ، وَلَكِنَّهُ بَيِّنٌ مَا دُعُوا إِلَيْهِ، وَأَنَّ جَوَابَهُ هُوَ: «تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكَ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ»، ثم قال: «فَإِنْ قَالَ قَائِلٌ فَهَلَا كَانَ الشَّرْحُ «أَنْ تُؤْمِنُوا» لِأَنَّهُ بَدَلٌ مِنْ تِجَارَةٍ، فَالْجَوَابُ: فِي ذَلِكَ «أَنَّ الْفِعْلَ يَكُونُ دَلِيلًا عَلَى مَصْدَرِهِ»، فإذا ذكرت ما يدلّ على الشّيء فهو كذكرك إيّاه، ألا ترى أنّهم يقولون: (من كذب كان شراً له)، يُرِيدُونَ: كَانَ "الْكَذِبُ"، وَقَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: «وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخُلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ» [آل عمران: ١٨٠]؛ لِأَنَّ الْمَعْنَى: الْبُخْلُ هُوَ خَيْرٌ» (المبرد، 1979، 136/2-135).

يتبين لنا أنّ الإشارة على "عود الضمير" واضحة في كلام المبرد، وليس هذا فحسب بل نراه يُشير إليه في الكلام المعتاد، وهو قوله: (من كذب كان شراً له)، ويفسره بـ(الكذب)، وتارة أخرى يؤوله في النصّ القرآني كما في الآية المباركة التي مرّ ذكرها.

ومما يؤكد فكرتي في أنّ هذا الأسلوب شائع ومفهوم لديهم لدرجة أنّه لا يحتاج معه إلى إبرازه أو التنبيه عليه، أو تقييده بقاعدة، ما أشار إليه المبرد في موضع آخر وهو يتحدث عن دلالة الفعل على مصدره، إذ يرى: «أنّ الفعل دالٌّ على مصدره، فقولك: "قد قام زيد" بمنزلة قولك: قد كان منه قيام، والقيام هو النوع الذي تعرفه وتفهمه»، (المبرد، 1979، 2/136-135).

فلنحظ أن فهمهم لعود الضمير لمصدره لا يحتاج معه إلى بيان أو استحسان؛ لأنّ المصدر عندهم ملازم للفعل.

ومن الأدلة أيضاً على تناول النحويين مسألة "عود الضمير على مصدر الفعل" ما صرح به ابن مالك (ت 672هـ)، في معرض حديثه عن تقدير فاعل الفعل (عدا)، يقول: «فإذا قلت: (قام القوم) علم المخاطب وحصل في نفسه أنّ زيدا بعض من قام فإذا قلت: (عدا زيدا) فالتقدير: عدا هو أي: عدا من قام زيدا، والأجود أن يعود الضمير على مصدر الفعل، أي: عدا قيامهم، وهو غير مطرد فيما لم يتقدمه فعل»، (ابن مالك، 1410هـ، 2/312، وينظر: (السيوطي، 1/245، 1977)، وعلى هذا فهو عندهم مطرد فيما تقدمه فعل، ولا يحتاج منهم إلى التنبيه عليه أو الاستحسان.

وذهب الكوفيون إلى ذلك فالفاعل عندهم راجع على مصدر مفهوم من الفعل، أي: (قام القوم عدا قيامهم زيدا) (ينظر: السيوطي، 2/185، 1977). واستشهدوا بقول الشاعر:

يُمْلُ النَّدَامَى مَا عَدَانِي فَإِنِّي ... بِكُلِّ الَّذِي يَهْوَى نَدِيمِي مُؤَلِّغٌ

"ما عداني" "عدا" في البيت الشعري فعل استثناء، و"ما" مصدرية. والفاعل في "عدا" الضمير المستتر الواجب استناده، راجع على مصدر فعله السابق له، والتقدير: (يُمْلُ النَّدَامَى مَلَأَ مَا عَدَانِي)، أي: مُتَخَطِّيًا إلى سِوَايَ (ينظر: العيني، 1431هـ، 1/332).

ومن ذلك أيضا ما قدروه فاعلا لـ(خلا) في قولهم: "جاء القوم ما خلا زهيراً"، أن الضمير فيها-أي: (خلا) - مستتر وجوبا يرجع على المصدر في الفعل المتقدم ذكره، وتقدير الكلام: (جاءوا خلا المجيء زهيراً)، (ينظر: الغلاييني، 1/123، 1996)

إذن: مسألة "عود الضمير على مصدر الفعل"، مفهومه ومعهوده لدى النحويين وفي متناول أيديهم، وبه فسروا قوله تعالى: «وَحِيلَ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ مَا يَشْتَهُونَ» [سبأ: ٥٤] وتقديره: حيلَ (الحؤول) المعروف في الذهن، وهناك ضمير راجع على مصدر مفهوم من السياق هو نائب فاعل، وعلى ذلك فسروا قول القائل: (ينظر: أبو حيان، 8/568، 1992):

وَقَالَتْ مَتَى يُخْلَعُ عَلَيْكَ وَيُعْتَلَلُ ... بِسُوءٍ وَإِنْ يُكْشَفْ غَرَامُكَ تَذْرُبُ
أَيُّ: (يُعْتَلَلُ) (الاعتلال)، فالضمير المستتر عائد على مصدر الفعل.

ومن المعنى نفسه ما قاله الفرزدق:

يُغْضِي حَيَاءً، وَيُغْضِي مِنْ مَهَابَتِهِ ... فَمَا يُكَلِّمُ إِلَّا حِينَ يَبْتَئِسُ
والتقدير: «يُغْضِي الإغضاء الذي تَعَهَّدُ، وهو إغضاء الإجلال، مهابةً له. فنائبُ الفاعل ضميرُ الإغضاء المفهوم من "يُغْضِي"»، (ينظر: الغلاييني، 1/123، 1996)

ومن ذلك فاعل (بدا) في قوله تعالى: «ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا آيَاتِ لَيْسَجُنُّهُ حَتَّى حِينٍ» [يوسف: ٣٥]، إذ فسره النحويون: أَنَّ فِي الفعل (بدا) ضميرا مستترا عائدا على مصدر الفعل وَالتقدير: ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ بَدَاء (ينظر: ابن هشام، 1998، ص: 218، و ابن مالك 1410هـ، 2/122).

المبحث الثاني

عود الضمير عند المفسرين:

كان للمفسرين النصيب الأكبر في مسألة "عود الضمير على مصدر الفعل"، فقد فهموا وفسروا كثيرا من النصوص القرآنية طبقا لهذه المسألة، فجعلوا مرجع الضمير على مصدر الفعل، مع الأخذ في الحسبان أن هذا الضمير العائد تارة نراه منفصلا وأخرى نراه مستترا، وسيأتي بيان ذلك إن شاء الله تعالى. ومن هذا القبيل قوله تعالى: «اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى» [المائدة: ٨]، فمرجع الضمير (هو) مفهوم من الفعل (اعدلوا)؛ لأن الفعل يتضمنه ويدل عليه، فكلاهما مشترك في اللفظ، والتقدير: (العدل)، أي: اعدلوا فالعدل أقرب لكم أيها المؤمنون إلى التقوى (ينظر: الطبري، 200، 10/96، والزرکشي، 4/143، 1957).

وأشار إلى ذلك العكبري (616هـ) بقوله: «(هُوَ أَقْرَبُ): (هُوَ) ضمير العدل، وقد دلَّ عليه اعدِلُوا» (العكبري، 1/425، 1998).

ومن ذلك أيضا قوله تعالى: «إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ» [البقرة: ٢٧١].

فالضمير (هو) يعود على الإخفاء، ولم يتقدم له ذكر بل تقدم الفعل (تخفوها) الذي يدل عليه، والمعنى: (فإخفاؤها خير لكم)، أو الإخفاء خير لكم (الزرکشي، 3/367، 1957).

ومن ذلك المعنى أيضا قوله تعالى: «لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا عَقَّدْتُمُ الْأَيْمَانَ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسَاكِينَ» [المائدة: ٨٩]، فالضمير في قوله تعالى: (كفَّارته) يعود على (العقد) الذي يدل عليه المعنى المفهوم من الفعل «عقدتم»، قال العكبري: «(فَكَفَّارَتُهُ): الْهَاءُ ضَمِيرُ الْعَقْدِ، وَقَدْ تَقَدَّمَ الْفِعْلُ الدَّالُّ عَلَيْهِ»

(العكبري، 1/485، 1998)، ومنه قوله تعالى: «وَمَا جَعَلْنَا الرُّؤْيَا الَّتِي أَرَيْنَاكَ إِلَّا فِتْنَةً لِلنَّاسِ وَالشَّجَرَةَ الْمَلْعُونَةَ فِي الْقُرْآنِ وَنُحَوِّفُهُمْ فَمَا يَزِيدُهُمْ إِلَّا طُغْيَانًا كَبِيرًا» [الإسراء: ٦٠]، إذ يُفسر الزركشي هذه الآية

بقوله: «لَأَنَّ التَّخْوِيفَ حَصَلَ وَلَمْ يَحْصُلْ» (الزركشي، 1957، 4/143)، ، فنراه يسوق مصدرا بالتَّضْمِينِ، وهو (التَّخْوِيف) الْمَفْهُومِ مِنَ الْفِعْلِ الْمَتَقَدِّمِ (نخوفهم).

ومن ذلك قوله تعالى: «ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا آيَاتِ لَيْسَجُئُهُ حَتَّى حِينٍ» [يوسف: ٣٥]، قيل: إِنَّ الْمَعْنَى: بَدَأَ لَهُمْ بَدَاءً (العكبري، 1998، 2/732)، فالفاعل مُضْمَرٌ، وَهُوَ مَصْدَرُ (بَدَأَ); أَي: (بَدَأَ لَهُمْ بَدَاءً).

ومنه قوله تعالى: «وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا» [الإسراء: ١٠٩].

فمرجع الضمير في (يزيدهم) مستتر مقدر بـ(هو)، يعود على المفهوم من الفعل (يكون) أي: البكاء، قال العكبري: «وَفَاعِلُ (يَزِيدُهُمْ) : الْقُرْآنُ، أَوْ الْمَتَلُو، أَوْ الْبُكَاءُ، أَوْ السُّجُودُ» (العكبري، 1998، 2/836) .

ومنه قوله تعالى: «وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ وَإِنْ تَدْعُ مُثْقَلَةٌ إِلَىٰ حِمْلِهَا لَا يُحْمَلْ مِنْهُ شَيْءٌ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ» [فاطر: ١٨].

إذ نجد في قوله تعالى: (وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى) : ضميراً مستترا في (كان) يعود إلى المفهوم من الفعل المتقدم (تدع)، أي: لَوْ كَانَ الْمَدْعُوُّ ذَا قُرْبَى (العكبري، 1998، 2/1074).

ونقل النحاس عن الأخفش (215هـ): «ولو كان ذا قربي» التقدير على قول الأخفش ولو كان الإنسان المدعو ذا قربي» (النحاس، 1421هـ، 3/250).

ومن ذلك المعنى أيضا قوله تعالى: «وَلَا تَأْكُلُوا مِمَّا لَمْ يُذْكَرِ اسْمُ اللَّهِ عَلَيْهِ وَإِنَّهُ لَفِسْقٌ» [الأنعام: ١٢١].

فالضمير في (إنه) راجع إلى مصدر الفعل المجزوم بـ(لا) التي للنهي، والتقدير: (وإنَّ الأكلَ منه لفسق) أو (وإنَّ أكله لفسق) المفهوم من الفعل المتقدم (ينظر: الزمخشري، 1407هـ، 2/62).

ومن ذلك المعنى قوله تعالى: «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ» [آل عمران: ١١٠]، أي: لَكَانَ (الْإِيمَانُ) الْعَائِدُ عَلَى لَفْظِ الْفِعْلِ الْمَتَقَدِّمِ عَلَى إِرَادَةِ الْمَصْدَرِ (العكبري، 1998، 21/284).

فنلاحظ أنَّ الضمير العائد على مصدر الفعل المفهوم يُقدَّر دائما في تركيب (لكان خيرا)، المسبوق بالشرط أو الأمر أو التمني.

ومنه أيضا قوله تعالى: «وَلَوْ أَنَّهُمْ صَدَقُوا اللَّهَ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ» [محمد: ٢١]، فالمعنى: «لكان صدقهم الله بإيمانهم خيرا لهم» (الزجاج، 5/13، 1988)، ف(صدقهم) مفهوم من (صدقوا) المتقدم الذكر. وقد نقل النحاس عن أبي إسحاق الزجاج (ت311هـ) قوله: «وقال أبو إسحاق: أي لكان صدقهم الله وإيمانهم به خيرا لهم» (النحاس، 1421هـ، 4/123)، وقد فسّر النحاس قوله تعالى: «وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّى تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ» [الحجرات: 5]، ولو أنهم صبروا، أي: «عند النداء حتى تخرج إليهم لكان خيرا، أي: لكان الصبر خيرا لهم، ودل صبروا على المضمر» (النحاس، 1421هـ، 4/14).

ومن ذلك المعنى قوله تعالى: «وَإِنْ تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ» [الزمر: ٧]، ومعناه: يرضى (الشكر لكم)، فضمير (الهاء) عائد على المصدر المفهوم؛ من قوله: (وَإِنْ تَشْكُرُوا) فهو يَدُلُّ عليه، وقال الزمخشري: «تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ، أي: يرضى الشكر لكم، لأنّه سبب فوزكم وفلاحكم» (الزمخشري، 4/114، 1407-115). وكذلك قوله تعالى: «وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ» [آل عمران: ١٨٠]، فالضمير (هو) عائد على المصدر المفهوم من الفعل (يبخلون)، أي: (البخل)، قال الفراء (207هـ): «(هُوَ) عماد للبخل المَسْتُور، فاكتفي بما برز في «يَبْخُلُونَ» ولم يُذكر البخل (الفراء، 1/104، 1987).

وعلى ذلك النحو فسّروا الضمير في (إليه) يعود إلى (اللقاء) (ينظر: (العكبري، 1/60، 1998)، الذي يتضمّنه: (ملاقو ربهم) من قوله تعالى: «الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُوا رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ» [البقرة: 46]. وقد عاد الضمير على اسم الفاعل (ملاقو)، لأنّه في حكم الفعل، بل هو فعل عند الكوفيين (فاضل السامرائي، 2000م، 3/170).

ومن ذلك الضمير (هو) في قوله تعالى: «وَلَمَّا صَبَرْتُمْ لَهِوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ» [النحل: ١٢٦]، فإنه يعود إلى (الصبر) المفهوم من (صبرتم) المتقدم ذكره (العكبري، 1998، 2/810).

ونجد في قوله تعالى: «فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ» [البقرة: ١٨٤]. قد ناب الضمير في الدلالة عن المصدر المفهوم من الفعل المتقدم عليه، وهو قوله تعالى: (فَمَنْ تَطَوَّعَ)، والتقدير: (فالتطوع خير له) (ينظر: الزمخشري، 1407هـ، 1/226).

وقد وجّه أبو حيان الضمير في (جعله) من قوله تعالى: «وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَىٰ لَكُمْ وَلِتَطْمَئِنَّ قُلُوبُكُم بِهِ» [آل عمران: ١٢٦]، أنه عائد على المصدر المفهوم من (يمدّكم) المتقدم ذكره في الآية السابقة، وهي قوله تعالى: «وَإِذْ تَقُولُ لِلْمُؤْمِنِينَ أَلَنْ يَكْفِيَكُمْ أَنْ يُمِدَّكُمْ رَبُّكُمْ بِثَلَاثَةِ آلَافٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُنَزَّلِينَ» [آل عمران: ١٢٥]، وهو مقدّر بـ(الإمداد) (ينظر: أبوحيان، 1992، 3/335)، وقدره الزجاج بـ(المدد) (ينظر: الزجاج، 1988، 1/467).

ومنه أيضا قوله تعالى: «وَأَنْتُمْ الْيَتَامَىٰ أَمْوَالُهُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا الْخَبِيثَ بِالطَّيِّبِ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا» [النساء: ٢]، فالضمير في (إنّه) عائد على مصدر الفعل المتقدم (تتبدلوا) والتقدير: لا تتبدلوا (التبّدّل)، وقيل: إنّه عائد على (الأكل) المفهوم من الفعل (تأكلوا) لقربه منه (ينظر: أبوحيان، 1992، 3/503).

الخاتمة ونتائج البحث

الحمدُ لله الذي بحمده تتمُّ الصالحات وبعد ...

فبعد الوصول بحمد الله ولطفه إلى خاتمة هذا البحث الممتع الشاق، ولا أقول الشاق الممتع؛ لأنَّ الذي يكون في رحاب كتاب الله لا شك أنَّه سيرى من المتعة النفسية والروحية ما لا يجدهما في أيِّ كتاب آخر.

وقد سجلت أهمَّ النتائج التي جاء بها البحث، ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

- تبين أنَّ عود الضمير على مصدر الفعل يُعدُّ أسلوباً عربياً أصيلاً، ثبت وروده في القرآن الكريم وفي كلام العرب الفصحاء، مما يدل على رسوخ هذه الظاهرة في الاستعمال اللغوي العربي واعتمادها في التعبير الفصيح .
- أظهرت الدراسة أنَّ النحويين لم يُفردوا هذه الظاهرة بباب مستقل في مؤلفاتهم، وإنما جاءت الإشارة إليها ضمن مباحث متفرقة في أثناء تناولهم قضايا نحوية أخرى، الأمر الذي يدل على حضورها في الدرس النحوي، وإن لم تُعالج معالجة مستقلة من حيث التقعيد والتأصيل
- تبين أنَّ هذا الأسلوب يندرج ضمن ما اصطلح عليه النحويون والمفسرون بظاهرة التضمن، إذ يتضمَّن التركيب اللغوي مصدرًا مقدَّرًا يعود عليه الضمير اعتمادًا على الفعل المتقدم في السياق.
- كشفت الدراسة أنَّ من أكثر التراكيب التي يظهر فيها تأويل المصدر العائد على فعله المتقدم ما ورد في نحو: (كان خيرًا لكم) أو (خيرٌ لك)، حيث يُفهم من السياق مصدر مؤوَّل يعود على الفعل السابق من لفظه.
- يكثر هذا التأويل في أسلوب الشرط، ولا سيما إذا دخلت عليه أدوات الشرط مثل: إن، ومن، وإذا، إذ يتضمن التركيب مصدرًا مقدَّرًا يعود عليه الضمير في سياق الجواب أو التعليل.

- بيّنت الدراسة أن هذه الظاهرة تكشف عن اقتصاد العربية في التعبير؛ إذ يُستغنى عن التصريح بالمصدر اعتماداً على القرينة السياقية، مما يمنح التركيب قدرًا من الإيجاز مع بقاء الدلالة واضحة.
- كشفت الدراسة أن عود الضمير على مصدر الفعل يمثل آلية دلالية لربط أجزاء الكلام وربط الجملة بما قبلها، مما يسهم في تحقيق التماسك النصي والانسجام التركيبي في الخطاب
- إنّ قضية "عود الضمير على مصدر الفعل" أسلوب استعمله القرآن فضلا عن كلام العرب.

ثبت المصادر والمراجع

- أبو حيان محمد بن يوسف، الشهير الأندلسي الغرناطي (745هـ)، البحر المحيط في التفسير: ، بعناية الشيخ زهير جعيد، دار الفكر، بيروت 1992، وطبعة دار الفكر 1398هـ - 1978م .
- أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (794هـ)، البرهان في علوم القرآن، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الأولى، 1376 هـ - 1957م، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.
- أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (616هـ)، التبيان في إعراب القرآن، المحقق: علي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- أبو منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، (370هـ)، تهذيب اللغة، ، المحقق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- أبو جعفر الطبري محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، (310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م، تحقيق: د . فخر الدين قباوة، ط 1، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، 1996 .
- مصطفى بن محمد سليم الغلاييني (1364هـ)، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ط28: 1414 هـ - 1993 م.
- أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (1206هـ)، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1: 1417 هـ - 1997م.
- أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (المتوفى: 756هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
- أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (597هـ)، زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي - بيروت.

- أبو عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، (672 هـ)، شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: الدكتور. السيد عبد الرحمن، والدكتور المختون محمد بدوي، الهجر للتوزيع والإعلان، ط1: (1411هـ).
- عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (761هـ)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، المحقق: عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع - سوريا.
- محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (1250هـ)، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، ط1.
- أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (538هـ)، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي - بيروت، ط3: 1407هـ.
- أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (207هـ)، معاني القرآن، أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، ط1.
- إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (311هـ)، معاني القرآن وإعرابه، المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب - بيروت، ط1.
- أبو إسحاق إبراهيم الزجاج (311هـ)، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: د. عبد الجليل عبدة الشلبي، عالم الكتب، ط1، بيروت 1408هـ - 1988م.
- فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، المؤلف: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - الأردن، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م.
- أحمد بن فارس، أبو الحسين بن زكريا الرازي، (395 هـ)، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ.
- بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني (المتوفى 855 هـ)، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بـ «شرح الشواهد الكبرى»، تحقيق: أ. د. علي محمد فاخر، أ. د. أحمد

- محمد توفيق السوداني، د. عبد العزيز محمد فاخر، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية، ط1، 1431 هـ .
- أبو العباس، المعروف بالمبرد (ت285هـ)، محمد بن يزيد، المقتضب، المحقق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب. - بيروت.
- الدكتور خليل بنیان الحسون، النحويون والقرآن، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان - الأردن.
- عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، المحقق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية مصر.
- أبو جعفر النحاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت338هـ)، إعراب القرآن، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت الطبعة: الأولى، 1421 هـ.

مقالة/ ريفيو البعد القانوني للدين في مكافحة المخدرات

م. م. خلود جمال صاحب خلف الدراجي

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الثالثة

Khlijamal8@gmail.com

Article: The Legal Dimension of Religion in Combating Drugs

A.L. Khulood Jamal Saheb Khalaf Al-Daraji

Ministry of Education / General Directorate of Education Baghdad / Al-Rusafa Third

الملخص:

تُعدّ آفة المخدرات من أشد الآفات التي تتهدد المجتمعات البشرية خطورةً عبر العصور، إذ تنطوي على أبعاد مركّبة ومتشعبة تجعلها ظاهرةً مرعبة تُهدد أمن المجتمعات في صميمها، وتُمهد الطريق للعنف والجريمة والتفكك الأسري. ولمواجهة هذه الآفة والحدّ من امتدادها، لا بد من إبراز البعد القانوني للدين بوصفه ركيزةً أساسية في منظومة المكافحة، لما يجمعه في آنٍ واحد من قوة التشريع والقيم الأخلاقية والعمق الروحي، وهو ما تعجز القوانين الوضعية وحدها عن توفيره مهما بلغت من الدقة والشمول. فحين تتضافر جهود المؤسسة الدينية مع منظومة القوانين والمؤسسات التربوية والاجتماعية، وتسير جميعها في اتجاه واحد ونحو هدف مشترك، يغدو المجتمع أكثر مناعةً وأشد قدرةً على التصدي لهذه الآفة وتجفيف منابعها، مما يُمهد الطريق نحو بناء مجتمع صحيٍّ آمن، تسوده القيم الأخلاقية الرفيعة وتُصان فيه كرامة أبنائه وتُحفظ حقوقهم.

الكلمات المفتاحية: آفة، مخدرات، مكافحة، الدين.

Abstract:

The scourge of drugs is one of the most serious threats to human societies throughout history. Its complex and multifaceted dimensions make it a terrifying phenomenon that threatens the very core of societal security and paves the way for violence, crime, and family disintegration. To confront this scourge and limit its spread, it is essential to highlight the legal dimension of religion as a fundamental pillar in the fight against it. This is because religion combines the power of legislation, moral values, and spiritual depth—qualities that secular laws alone, however precise and comprehensive, cannot provide.

When the efforts of religious institutions are combined with those of legal systems and educational and social institutions, all moving in one direction toward a common goal, society becomes more resilient and better equipped to combat this scourge and eradicate its roots. This paves the way for building a healthy and safe society, one where high moral values prevail, the dignity of its members is preserved, and their rights are protected.

Keywords: Scourge, Drugs, Combating, Religion.

المقدمة:

تُشكّل المخدرات واحدة من أشد التحديات خطورةً التي تعاني منها المجتمعات في عصرنا الحاضر، نظراً لما تُلحقه من أضرار جسيمة تطال الفرد والأسرة والمجتمع على حدٍ سواء. إذ تنعكس سلباً على الصحة الجسدية والقدرات العقلية للإنسان، وتُغذّي في الوقت ذاته ظاهرتي الجريمة والانحلال الأخلاقي. ومن هذا المنطلق، باتت الحاجة ماسةً إلى توحيد الجهود ومضاعفتها لمواجهة هذه الظاهرة، سواءً أكانت جهوداً تشريعية أم اجتماعية أم دينية. ويبرز في هذا الإطار الدور القانوني للدين بوصفه ركيزةً محوريةً في مسيرة مكافحة الإدمان والحدّ من انتشاره.

- موقف الدين القانوني من المخدرات

الدين في جوهره لا يقتصر على الجوانب الروحية والتعبدية وحسب، بل يحمل في طياته منظومةً تشريعيةً متكاملة تستهدف صون المجتمع من الانزلاق نحو الانحراف. وفي مقدمة هذه التشريعات تحريم كل ما يلحق الأذى بالإنسان أو يُعطلّ عقله ويُفسد صحته، ومن ذلك المخدرات بجميع أشكالها وأنواعها.

ويتجلى البعد القانوني للدين في مكافحة المخدرات من خلال ثلاثة محاور رئيسية: أولها التحريم الشرعي القاطع، إذ يرسى الدين أحكاماً صريحة تُجرّم تعاظم المخدرات والاتجار بها، انطلاقاً من الضرر البالغ الذي تُسببه للفرد والمجتمع معاً. وثانيها الردع الأخلاقي الداخلي، حيث يُرسّخ الدين في نفس الإنسان وازعاً ذاتياً يدفعه إلى النأي بنفسه عن هذا الخطر، خشيةً من الحساب الإلهي وحرصاً على سلامة نفسه ومجتمعه. وثالثها تعزيز المنظومة القيمية الاجتماعية كالمسؤولية والتعاون والتكافل، وهي قيم تُشكّل سياجاً حامياً يقي المجتمع من شتى صور الانحراف والفساد. (البراك، 1991، ص28-33).

وفي ضوء ذلك، اتجهت الدول إلى سنّ التشريعات والقوانين الرامية إلى مكافحة المخدرات والحدّ من تفشّيها. ويُقصد بالبعد القانوني الإطار القانوني لمكافحة المخدرات: منظومة القوانين والتشريعات التي تضعها الدولة لضبط التعامل مع المواد المخدرة، وتجريم إنتاجها وتصنيعها والاتجار بها وتعاطيها خارج نطاق الاستخدام الطبي المشروع. وتتضمن هذه القوانين تصنيفاً دقيقاً للمواد المخدرة والمؤثرات العقلية، فضلاً عن تحديد

العقوبات المقررة بحق المخالفين. ويسعى هذا الإطار القانوني في مجمله إلى تحصين المجتمع من الأضرار الصحية والاجتماعية والاقتصادية التي تخلّفها هذه الآفة الخطيرة. (الدمرداش، 1982، ص 55-58).

تتسم العقوبات المقررة لجرائم تهريب المخدرات والاتجار بها وترويجها بالصرامة الشديدة، وتتنوع أشكالها بين السجن والغرامات المالية الباهظة، وقد تتصاعد حدّتها في بعض الدول لتبلغ مستويات أشد قسوة تبعاً لجسامة الجريمة وخطورتها. وتستهدف هذه العقوبات في مجملها تحقيق الردع اللازم لصرف الأفراد عن الانزلاق نحو هذه الأنشطة المحظورة، والحدّ من تغلغل المخدرات في نسيج المجتمع، إلى جانب صون الأمن والاستقرار الاجتماعي.

– الإطار القانوني لمكافحة المخدرات

ويرتكز الإطار القانوني لمكافحة المخدرات على جملة من المحاور، أبرزها : (حتاته، 1995، ص 55-68).

أ- الاتفاقيات الدولية

1- اتفاقية المخدرات لعام 1961.

أُبرمت هذه الاتفاقية عام 1961، وخضعت لتعديلات جوهرية بموجب بروتوكول عام 1971، وقد جاءت لتحظر زراعة فئات معينة من المواد المخدرة وتصنيعها على المستوى الدولي، مع وضع ضوابط مشددة تحكم زراعة بعض الأنواع الأخرى وتصنيعها حتى في نطاق الأغراض الطبية والعلاجية. وقد ألزمت المادة (35) الدول الأعضاء باتخاذ الترتيبات الكفيلة بتنسيق جهودها الوطنية في مجالي الوقاية والملاحقة لمكافحة الاتجار غير المشروع، بما يشمل إنشاء أجهزة حكومية متخصصة تضطلع بهذه المهمة. أما المادة (36)، فقد أوجبت على الدول الأعضاء —في حدود أطرها الدستورية— تجريم الأفعال المتصلة بالمخدرات كافة، من زراعة وإنتاج وتصنيع وتحضير واستخراج وعرض وتقديم واستيراد وتصدير وما إلى ذلك، مع إقرار العقوبات الرادعة في مواجهتها. وقد أجازت الاتفاقية في الوقت ذاته توجيه المدانين نحو مسارات الرعاية الطبية وإعادة التأهيل والاندماج الاجتماعي بدلاً عن العقوبة أو مقترناً بها. والجدير بالذكر أن العراق كان في عداد الدول المشاركة في مفاوضات هذه الاتفاقية والموقعة عليها.

2- اتفاقية المؤثرات العقلية لعام 1971.

3- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الاتجار غير المشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية لعام 1988.

4- الاتفاقية العربية لمكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية.

في عام 2001، أبرمت مجموعة من الدول العربية الاتفاقية العربية لمكافحة الاتجار غير المشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية، التي فرضت على كل طرف موقع التزامات واضحة بسن تشريعات وطنية تُجرّم حيازة هذه المواد والاتجار بها وزراعتها ونقلها واستيرادها وتصديرها. وقد تضمنت الاتفاقية أحكاماً تفصيلية تنظّم التعاون القضائي والإجرائي بين الدول الموقعة، وتُرسي قواعد تسليم المجرمين فيما بينها. وقد انضم العراق إلى الدول العربية الموقعة على هذه الاتفاقية.

ب- مكافحة المخدرات في القانون العراقي

أصدر العراق قانون المخدرات رقم 68 لسنة 1965 المعدّل، وفاءً بالتزاماته الدولية بوصفه دولة موقعة على اتفاقية المخدرات لعام 1961. وقد حظرت المادة الثانية من هذا القانون زراعة نبات القنب، مع الإبقاء على استثناء محدود يتعلق بالزراعة ذات الأغراض الصناعية، مشروطاً بالحصول على ترخيص مسبق من الجهات المختصة. فيما أفردت المادة الرابعة عشرة منظومة عقابية شاملة في مواجهة المخالفين، تتدرج في شدتها بحسب طبيعة الجريمة وجسامتها. وفي عام 2017، جاء القانون رقم 50 ليُشكّل نقلة نوعية في منظومة مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية في العراق. (يوسف، 1996، ص76-78).

- التشريعات القانونية لمكافحة المخدرات

وتتوزع التشريعات العراقية في هذا الشأن على النحو الآتي:

أولاً: القانون رقم 68 لسنة 1965: (حسن، 2012، ص99)، (علي، 1974، ص88-91)، (علي و سلطان، 2006، ص33-35)، (عبد الستار، 1990، ص78)

صدر هذا القانون استجابةً للالتزامات الدولية التي تُوجب على الدول الموقعة سنّ تشريعات وطنية لمكافحة المخدرات، وقد اشتمل على تعريف واضح للمواد المخدرة، وحدّد الأفعال المُجرّمة والعقوبات المترتبة عليها، وذلك على النحو التالي:

أ- العقوبات المقررة لمخالفات المهن الطبية

رتّبت المادة الرابعة عشرة في فقرتها (أولاً/أ) على مخالفة أحكام المادتين التاسعة والعاشرية عقوبةً بالغرامة المالية أو الحبس مدّة لا تتجاوز سنة واحدة أو بهما معاً. وتستهدف هذه الفقرة تحديداً المرخصين بحيازة المواد المخدرة أو استخدامها، فضلاً عن الأطباء والصيدلة وأصحاب المراكز والمستودعات الطبية الذين يُخلّون بالالتزامات المنوطة بهم.

ب- العقوبات المقررة لزراعة المخدرات والاتجار بها

نصّت المادة الرابعة عشرة في فقرتها (أولاً/ب) على عقوبة الإعدام أو السجن المؤبد مصحوبةً بمصادرة الأموال المنقولة وغير المنقولة، وذلك في مواجهة كل من يُقدم دون ترخيص على استيراد المواد المخدرة أو تصديرها أو الاتجار بها أو تصنيعها أو بيعها أو حيازتها، إلى جانب زراعة نباتات القنب والخشخاش والقات وجنبه الكوكا. وفي حال العود إلى ارتكاب أيّ من هذه الجرائم، تُطبّق عقوبة الإعدام وجوباً.

ج- العقوبات المقررة للتعاطي

جاءت المادة الرابعة عشرة في فقرتها (ثانياً) لتقرر عقوبة السجن التي لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تتجاوز خمس عشرة سنة، مقرونةً بالغرامة المالية، في حق كل من يحوز مادةً مخدرة أو يزرعها بقصد التعاطي والاستخدام الشخصي.

ثانياً: قانون المخدرات رقم 50 لسنة 2017

في الثامن من مايو عام 2017، نُشر القانون رقم 50 في الجريدة الرسمية، ليكون التشريع العراقي الجديد المختص بقضايا المخدرات وأحكامها الصادر عن مجلس النواب العراقي. وقد حدّدت المادة (51) منه

موعد نفاذه بعد انقضاء ثلاثة أشهر من تاريخ نشره. واشتمل القانون على باب تعريف يضببط المفاهيم والمصطلحات الواردة فيه.

وعلى صعيد الهياكل المؤسسية، أرسّت المادة (3) تأسيس الهيئة الوطنية العليا لشؤون المخدرات والمؤثرات العقلية في وزارة الصحة، برئاسة الوزير وعضوية ممثلين عن مختلف المؤسسات الحكومية ذات الصلة. كما نصّت المادة (6/ثانياً) على إنشاء مديرية شرطة متخصصة بمكافحة المخدرات في كل محافظة، فيما أوجبّت المادة (7/أولاً) إنشاء مركز لتأهيل المدمنين يتبع وزارة العمل. (راشد، 1974، ص560)، (عبد الله، 1990، ص38)

أما على صعيد العقوبات، فقد قرّرت المادة (27) بفقراتها الثلاث عقوبة الإعدام أو السجن المؤبد لكل من استورد مادةً مخدرةً أو جلبها أو أنتجها أو زرعها. وأضافت المادة (28) منظومةً تكميليةً من العقوبات. وفيما يخص جريمة التعاطي، فقد خصصت لها المادة (32) عقوبة الحبس من سنة إلى ثلاث سنوات مقرونةً بغرامة مالية تتراوح بين خمسة ملايين وعشرة ملايين دينار. وتناولت المادة (30) الاعتداء على المكلفين بتنفيذ القانون، إذ تُشدّد العقوبة إلى السجن المؤبد إن أفضى الاعتداء إلى عاهة مستديمة، وإلى الإعدام إن انتهى بوفاة الضحية. إنّ الواقع المؤلم الذي نعيشه اليوم، والمتمثل في الانتشار المتزايد للمخدرات بين أفراد المجتمع، يفرض علينا ضرورة التحرك السريع والجاد نحو إيجاد حلول شاملة وجذرية تقي المجتمع من هذه الآفة الخطيرة. (قانون العقوبات العراقي المواد 27، 28، 30، 32)، (فالح و علي، 2018، ص87 - 89)

الخاتمة:

ان مواجهة عذا الداء القاتل تستلزم تعاوناً دولياً وثيقاً بين الدول، يتجسد في عقد المؤتمرات العالمية و الاقليمية و التنسيق المشترك بين الحكومات بهدف الحد من انتشار هذه الظاهرة و القضاء عليها، ففي ظل التحديات المتصاعدة التي تفرضها ظاهرة المخدرات على المجتمعات، يغدو تفعيل البُعد القانوني للدين ضرورةً حتميةً لا مناص منها، باعتباره أداةً مزدوجة تُوحّد في منهجها بين منظومة القيم الأخلاقية وصرامة التشريعات القانونية. فبتكامل هذين البُعين وتناسقهما، يمكن بناء منظومة حماية فعّالة تُحصّن المجتمع وتوصون أفراداً من مخاطر الإدمان والانزلاق نحو الانحراف. وبعد الدراسة المعمّقة والتقصّي المنهجي في

موضوع البُعد القانوني للدين في مكافحة المخدرات، انتهى البحث إلى جملة من النتائج والمقترحات التي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

النتائج:

1- تتعدد الأسباب الكامنة وراء انتشار ظاهرة المخدرات وتتشابك، وفي مقدمتها الأسباب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، إلى جانب التطورات التكنولوجية المتسارعة والعوامل النفسية وتفاقم الحروب، فضلاً عن استئراء البطالة وشُح فرص العمل في أوساط الشباب، وهي عوامل مجتمعة تُهيئ البيئة الخصبة لتمدد هذه الآفة.

2- يُعدّ المشرّع العراقي في طليعة المشرّعين الوطنيين الذين التفتوا مبكراً إلى خطورة ظاهرة المخدرات، وأصدروا في شأنها تشريعات متعاقبة، كان آخرها وأبرزها القانون رقم (50) لسنة 2017 الخاص بمكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية، الذي تضمن نصوصاً عقابية مشددة في مواجهة مرتكبي الجرائم المرتبطة بهذه الآفة، ويُمثل هذا القانون خطوة جادة في الاتجاه الصحيح نحو تجفيف منابع المخدرات والحدّ من تفشّيها على المستويين المحلي والدولي.

3- جاء قانون المخدرات والمؤثرات العقلية رقم (50) لسنة 2017 ليحلّ محلّ القانون السابق رقم (68) لسنة 1965 ويلغيه، وقد راعى المشرّع العراقي في صياغة هذا القانون الجديد التزامات العراق الدولية الناجمة عن انضمامه إلى اتفاقيات المخدرات والمؤثرات العقلية والمصادقة عليها، فجاء أكثر شمولاً ودقّة وانسجاماً مع المعايير الدولية مقارنةً بسابقه.

4- تبرز الحاجة الملحة إلى إبرام اتفاقيات ومعاهدات ثنائية وإقليمية ودولية، بهدف تعزيز التعاون الدولي وتفعيل الآليات القانونية اللازمة لتسليم المجرمين المتورطين في قضايا المخدرات والمؤثرات العقلية، الذين يتنقلون بين الدول فراراً من العدالة، وضمان القبض عليهم وتسليمهم إلى الدول المتضررة من جرائمهم.

التوصيات:

1- نوصي ببحث المرجعيات الدينية على الاضطلاع بدور توعوي فاعل في التحذير من مخاطر المخدرات وأضرارها، وذلك من خلال المنابر والخطب الدينية التي تبلغ شرائح واسعة من المجتمع، مع تفعيل دورها في دعم المنظومة التشريعية بنصوص شرعية مستندة إلى أحكام القرآن الكريم وهدى السنة النبوية الشريفة، مما يُضفي على جهود مكافحة بُعداً دينياً وروحياً يعزز أثرها في النفوس.

2- نوصي بإدراج مادة دراسية متخصصة تحت مسمى "حماية الفرد من المخدرات" ضمن المناهج التعليمية، بهدف تحصين الأجيال الحاضرة والقادمة وتعميق وعيها بمخاطر هذه الآفة وتداعياتها على الفرد والأسرة والمجتمع.

3- نوصي بمراجعة منظومة الغرامات المالية المقررة في قضايا المخدرات وإعادة النظر فيها، بحيث تكون متناسبة مع حجم الأرباح المحققة من هذه الجرائم من جهة، ومع فداحة الأضرار التي تلحقها بالمجتمع من جهة أخرى، إذ إن الغرامات الزهيدة لا تُشكّل رادعاً حقيقياً أمام عصابات الاتجار التي تجني أرباحاً طائلة.

4- لا بد من تفعيل الدور الاستخباراتي بصورة فاعلة وشاملة في جميع الأماكن، ولا سيما تلك التي يرتادها الشباب كالمقاهي ومراكز الترفيه، وذلك برصد حالات التعاطي والتعامل معها فور اكتشافها، ومتابعة أماكن التصنيع والتوزيع والترويج. ويقتضي ذلك إنشاء قاعدة بيانات استخباراتية دقيقة ومتجددة باستمرار، تتضمن معلومات شاملة حول أماكن التعاطي والمتعاطين في مختلف القطاعات، بما يُمكن الجهات المختصة من اتخاذ التدابير القانونية الرادعة والحدّ من انتشار هذه الآفة.

5- كما يستوجب الأمر توظيف أحدث الأساليب التكنولوجية المتطورة في مكافحة المخدرات، وفرض سيطرة صارمة وكاملة على المنافذ الحدودية البرية والبحرية والجوية، مع اعتماد أحدث تقنيات الفحص للكشف عن المواد والعقاقير والمؤثرات العقلية المُهرّبة قبل دخولها إلى البلاد.

6- وبالنظر إلى الطابع العابر للحدود الذي يُميّز جرائم المخدرات والمؤثرات العقلية ويجعلها ظاهرةً دوليةً بامتياز، يغدو من الضروري العمل على توحيد المنظومة العقابية الرادعة لهذه الجرائم بين دول العالم، إذ يُلاحظ تفاوت واضح في هذا الشأن؛ فبينما تنتهج بعض الدول سياسة العقوبات الصارمة والمشددة، تتساهل دول أخرى وتكتفي بعقوبات أخف وطأة، وهو تفاوت يُضعف منظومة مكافحة الدولية ويُتيح للمهربين استغلال هذه الثغرات القانونية.

المصادر:

- البراك، ناصر علي (1991): دور الاسرة في الوقاية من تعاطي المخدرات من منظور التربية الاسلامية في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ،كلية التربية بدمياط ،جامعة منصوره.
- الد مرداش، عادل (1982)،الادمان مظاهره وعلاجه، سلسلة عالم المعرفة ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ،الكويت العدد56.
- يوسف، مصطفى (1996)،المخدرات والمجتمع ،عالم المعرفة ،سلسة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ،الكويت.
- حسن ،نبيل(2012)،الموسوعة الحديثة في المخدرات ،القاهرة .
- حتاته، محمد نيازي(1995)،مكافحة الجريمة ومعاملة المجرمين ،دار ابو المجد للطباعة ،القاهر .
- قانون المخدرات و المؤثرات العقلية رقم 50 لسنة 2017.
- قانون المؤثرات العقلية و المخدرات العراقي رقم 68 لسنة 1965 (الملغى).
- عبد الستار، فوزية(1990)، شرح قانون مكافحة المخدرات، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الخلف، علي حسين و الشاوي، عبد القادر(2006)، المبادئ العامة في قانون العقوبات، المكتبة القانونية، بغداد.
- راشد، علي احمد(1974)، القانون الجنائي، المدخل و اصول النظرية العامة، ط2، دار النهضة العربية،
- قانون العقوبات العراقي المواد (27، 28، 30، 32).
- عبد الله، محمد معروف(1990)، علم العقاب مطبعة التعليم العالي، بغداد.
- فالح، صلاح حسن و علي، مهند(2018)، تجارة المخدرات، مدينة بغداد انموذجا (دراسة ميدانية، مجلة المفتش العام، وزارة الداخلية، السنة التاسعة، العدد 22.

أحاديث الإمام المهدي في المستدرك على الصحيحين {دراسة وتحليل}

أحاديث الإمام المهدي في المستدرك على الصحيحين

{دراسة وتحليل}

للباحث

م . د . حيدر شعلان حسن الحجيمي

وزارة التربية

المديرية العام لتربية بغداد / الرصافة الثالثة

قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات التربوية

ثانوية الشريف الرضي المسائية

تاريخ قبول البحث: 1 / 4 / 2026

تاريخ استلام البحث: 5 / 2 / 2026

مقدمة

بسم الله والصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبد الله وعلى آل بيته الكرام وله الحمد عدد خلقه ومنتهى آجله لا يخفى على أحد إنَّ أحاديث الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) قد ثبتت عن رسول الله أنه أخبر بظهور المهدي في آخر الزمان ، وبخروج الدجال ، ونزول نبي الله عيسى بن مريم ، فوجب الإيمان بذلك تصديقاً لقول الله تعالى : «وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ» [سورة النجم : 3-4] وعملاً بقول الله تعالى : «وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ» [سورة الحشر : 7] فالإيمان به لا يتم إلا بامتثال أمره واجتتاب نهيه وتصديق أخباره والتمسك بسنته (صلوات الله عليه وآله وسلم).

أما بعد :

لقد أمر رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) بنقل السنة ، وحثَّ الصحابة على حفظها وتبليغها ، فامتثل الصحابة حينئذٍ ، فحفظوا عنه احواله ، وأقواله ، وأفعاله امتثالاً لأمره وابتغاءً لثواب الله وأجره ثم فعل ذلك التابعون وتابعوهم جيلاً بعد جيلٍ تلقوا ذلك عنهم واستفادوا منهم ، ولا يخفى على أحد أن السنة النبوية قد نالت العناية العظيمة والاهتمام الكبير من قبل علماء المسلمين ، فبذلوا جُلَّ جهدهم من أجل حمايتها وصيانتها والمحافظة عليها من كل شائبة فقد تتابعت الأجيال تلو الأجيال في نقلها وتصنيفها مروياتها والبحث في أسانيدها وبيان أحوال رجالها في جوامعهم ومسانيدهم ، وكتب العلل ، وما خلفوه لنا من تراث عظيم ، يعد فخراً للأمة المحمدية.

وأثمرت هذه الجهود عبر مر العصور من تأليف وتصنيف المئات من كتب الحديث النبوي الشريف والتي سَلَكَ أصحابها في ترتيبها طرقاً مختلفة ، في تصنيفها وسلك آخرون في التأليف منحى آخر ، وذلك بإفراد الحديث الصحيح فقط ، عن بقية الأقسام ، ومن هؤلاء الحاكم النيسابوري ، وأمثاله.

وكان كتاب (المستدرك) هو أحد أعمدة ، وأركان السنة النبوية المشرفة ، وهو حافل بالأحاديث والآثار النبوية الشريفة ، وأخبار ومناقب آل بيت رسول الله (عليهم افضل الصلاة والسلام) ، ومآثرهم.

ومن الملاحظ أن هذا الكتاب لم تصل إليه أيدي الشراح من علماء الحديث ، كما هو الحال مع الصحيحين والكتب الستة بل اكتفى الحافظ الذهبي بتلخيصه ، وبيان بعض علل أحاديثه ، لكن هناك عللاً لم يتطرق لها كما أنه لم يتابع الأحاديث متابعة تفصيلية.

وعليه : فإن الكتابة في هذا العلم فيها فوائد نافعة ، وخدمة للسنة النبوية ولطلاب الحديث على حد سواء مما دفعني إلى دراسة بعض الأحاديث في (مستدرك الحاكم) وقد اخترت منها (الأحاديث التي تختص الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) ؛ لما تضمنته هذه الأحاديث من ذكر فضائل وسيرة حياة الإمام وإن دراسة هذه الأحاديث لها الأثر الكبير في عقيدة الفرد المسلم فقد تناولت هذا الموضوع راجياً من الله عز وجل أن يؤمن عليّ بخدمة سنة الحبيب المصطفى صاحب الفضل على جميع الخلق فكان موضوع بحثي هو (أحاديث الإمام المهدي في المستدرك على الصحيحين - دراسة وتحليل -)

التمهيد

الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) في سطور

ولادته وحياته المباركة :

رغم شدة الظروف الخائفة الإرهابية التي كان يمر بها الإمام الحسن العسكري (عليه سلام) ، مع ذلك أول إجراء اتخذه رغم أن أمر الإمام المهدي (عليه السلام) من حمله إلى ولادته إلى نشأته مبني على التكتم كما تعلمون ، حمله كتم بقضية كرامة كما كتم حمل أم موسى بموسى (عليه السلام) بالقصة المعروفة ، وهكذا ولادته (عليه السلام) أيضاً ما كانت بشكل علني ، إنما كانت بتمام الواقع والحيطة والحذر ، كما نقرأ في قصة السيدة حكيمة (رضوان الله عليها) بنت الإمام الجواد (عليهما السلام) التي حضرت ولادة الإمام المهدي (عليه السلام) ، والتي رواها بطريق معتبر ، حيث روي أن السيدة حكيمة قالت : بعث إلي أبو محمد الحسن بن علي (عليهما السلام) فقال : يا عمه اجعلي إفطارك هذه الليلة عندنا فإنها ليلة النصف من شعبان فإن الله تبارك وتعالى سيظهر في هذه الليلة الحجة وهو حجته في أرضه ، فقلت له : ومن أمه؟ قال لي : نرجس ، قلت له : جعلني الله فداك ما بها أثر ، فقال : هو ما أقول لك : وإن الله تعالى سيهب لك في ليلتك هذه غلاماً سيدياً في الدنيا والآخرة قالت : فخجلت

واستحييت ، وقالت السيدة حكيمة : وخرجت أتفقد الفجر فإذا أنا بالفجر الأول كذب السرحان وهي والسيدة نرجس نائمة فدخلني الشكوك ، فصاح بي أبو محمد (عليه السلام) من المجلس فقال : لا تعجلي يا عمة فالأمر قد قرب ، قالت : فجلست وقرأت (ألم السجدة ، ويس) ، فبينما أنا كذلك إذ انتبعت فزعة فوثبت إليها فقلت للسيدة نرجس : اسم الله عليك أتحسين شيئاً؟ قالت : نعم يا عمة ، فقلت لها : اجمعي نفسك واجمعي قلبك فأخذتني فترة وأخذتها فترة فانتبعت بحس سيدي فكشفت الثوب عنه فإذا أنا به (عليه السلام) ساجدا يتلقى الأرض بمساجده فضممته إلي فإذا هو نظيف متنظف فصاح بي أبو محمد (عليه السلام) هلمي إلي ابني يا عمة فجئت به إليه ، ثم قال: تكلم يا بني فقال : أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمداً رسول الله (صلى الله عليه وآله) ، ثم صلى على أمير المؤمنين وعلى الأئمة (عليهم السلام) إلى أن وقف على أبيه ، ثم سكت ثم قال أبو محمد (عليه السلام) يا عمة اذهبي به إلى أمه ليسلم عليها وأتني به ، فذهبت به فسلم عليها ورددته فوضعت في المجلس ثم قال : يا عمة إذا كان يوم السابع فأتينا قالت حكيمة : فلما أصبحت جئت لأسلم على أبي محمد (عليه السلام) وكشفت الستر لأتفقد سيدي (عليه السلام) فلم أراه فقلت : جعلت فداك ما فعل سيدي؟ فقال : يا عمة استودعناه الذي استودعته أم موسى (عليه السلام) قالت السيدة حكيمة : فلما كان في اليوم السابع جئت فسلمت وجلست فقال هلمي إلي ابني ، فجئت بسيدي (عليه السلام) وهو في الخرقه ، ثم قال : تكلم يا بني ، فقال : أشهد أن لا إله إلا الله وثني بالصلاة على محمد وعلى أمير المؤمنين وعلى الأئمة الطاهرين (صلوات الله عليهم أجمعين) حتى وقف على أبيه (عليه السلام) ، ثم تلا هذه الآية : ﴿وَرِيدٌ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ﴾ [القصص: 5] وغيبته بدأت بعد مولده (عليه السلام) بفترة ، وأعلن عن غيبته الإمام العسكري (عليه السلام) وفي هذا عناية بليغة في واقع الأمر ، لأن الإمام (عليه السلام) إمام حاضر ، فحينما ينبئ عن غيبة ابنه الإمام المهدي (سلام الله عليه) تسكن النفس إلى ذلك أكثر ، بعكس ما لو الإمام (سلام الله عليه) يغيب فجأة بدون سبق إنذار ، وأن الإمام في هذه الأربع سنوات من سنة (255) منتصف شعبان إلى منتصف شعبان سنة (259) هذه الفترة لم تكن فترة غيبة ، لأن الإعلان صدر بحسب التقدير المشار إليه في حدود سنة (259) في منتصف شعبان ، فتكون غيبته (عليه السلام) قد بدأت منتصف شعبان سنة (259) يعني قبل شهادة

الإمام العسكري (سلام الله عليه) بشهور ، واستمرت من منتصف شعبان سنة (259) إلى سنة (329) حيث وفاة آخر نائب من نواب الغيبة الصغرى ، وفي منتصف شعبان أيضا كانت وفاة آخر نائب من النواب وهو أبو الحسن علي بن محمد السمرى ، فإذا حسبنا في هذا المورد من سنة (259) منتصف شعبان إلى منتصف شعبان سنة (329) تكون الحصيلة قرابة (70) سنة ، وهذا ما يوافق بعض التحقيقات التي قالت بأن فترة غيبته الصغرى قرابة (70) سنة وهذه نقطة كان ينبغي الإشارة إليها⁽¹⁾. إن الإمام (عجل الله تعالى فرجه) في فترة الغيبة الصغرى كان وثيق الصلة بقواعده الشعبية ، لكن بطريقة تماس تتناسب مع غيبته (عجل الله تعالى فرجه الشريف) ، وهذه الطريقة هي عبارة عن طريقة السفراء ومسألة السفراء من المسائل المهمة ، يعني كيف نعرف أن هذا الشخص سفير عن الإمام (عجل الله تعالى فرجه) لا سيما وأننا نعلم أن هنالك من ادعى السفارة كذبا وزورا ، وهذا باب واسع فتحه جملة من العلماء ، من أمثال (الشيخ الطوسي أعلى الله مقامه ، وألشيخ الصدوق ، وألعلامة المجلسي أعلى الله مقامهم) فصولا في أسماء الذين ادعوا السفارة كذبا وزورا فالذي يحب يراجع. أما السفراء الثابت عند الشيعة الاثنا عشرية فهم السفراء الأربعة والذين كان هدفهم من تلك السفارة هي التمهيد لفكرة غيبة الامام المهدي محمد بن الحسن (عجل الله تعالى فرجه الشريف). والنواب هم كل من

- 1 - عثمان بن سعيد بن عمرو العمري الاسدي المكنى (المتوفى سنة :265هـ) ..
- 2 - محمد بن عثمان بن سعيد الخلاني (المتوفى سنة : 305 هـ).
- 3 - الحسين بن روح النوبختي ويكنى (المتوفى سنة : 326هـ) .
- 4 - علي بن محمد السمرى (المتوفى سنة : 329هـ)⁽²⁾.

كل ما تقد هو باختصار شديد لحياة سيدي ومولاي صاحب العصر والزمان الحجة بن الحسن (عجل الله فرجه).

حديث رقم (1)

الإمام المهدي (عجل الله فرجه الشريف) خليفة الله في أرضه

{قال الحاكم : أَخْبَرَنَا أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الصَّفَّارُ ، ثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ أَرْوَمَةَ ، ثَنَا الْحُسَيْنُ بْنُ حَفْصٍ ، ثَنَا سُفْيَانُ ، عَنْ خَالِدِ الْحَذَّاءِ ، عَنْ أَبِي قِلَابَةَ ، عَنْ أَبِي أَسْمَاءَ ، عَنْ ثَوْبَانَ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ) ، قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) : يَقْتَتِلُ عِنْدَ كُنُزِكُمْ ثَلَاثَةٌ كُلُّهُمْ ابْنُ خَلِيفَةٍ ، ثُمَّ لَا يَصِيرُ إِلَى وَاحِدٍ مِنْهُمْ ثُمَّ تَطْلُعُ الرَّايَاتُ السُّودُ مِنْ قِبَلِ الْمَشْرِقِ فَيَقَاتِلُونَكُمْ قِتَالًا لَمْ يُقَاتِلْهُ قَوْمٌ ثُمَّ ذَكَرَ شَيْئًا فَقَالَ : إِذَا رَأَيْتُمُوهُ فَبَايِعُوهُ وَلَوْ حَبَوًا عَلَى الثَّلَجِ فَإِنَّهُ خَلِيفَةُ اللَّهِ الْمَهْدِيِّ}

تخريج الحديث : أخرجه الحاكم⁽²⁾، وابن ماجه⁽³⁾.

ترجمة الرواة

1 - أبو عبد الله الصفار :

وهو محمد بن أحمد العبدي الصفار ، والصفار نسبة إلى من يبيع الأواني الصفرية ، سمع أحمد بن عصام الأنصاري ، وأحمد بن مهدي ، وآخرين ، وسمع منه الحاكم أبو عبد الله ، وأحمد بن عصام الأنصاري ، وروى عنه موسى بن إسماعيل ، وغيرهم ، توفي سنة (339هـ) قال عنه الحاكم : هو محدث عصره⁽⁴⁾،⁽⁵⁾.

2 - محمد بن إبراهيم بن أرومة :

هو محمد بن إبراهيم بن أبان بن ميمون أبو عبد الله السراج سمع يحيى بن عبد الحميد الحماني ، وعبيد الله بن عمر القواريري ، والحكم بن موسى ، وآخرين ، وروى عنه : أبو حفص ابن الزيات ، وعلي بن محمد بن لؤلؤ ومحمد بن زيد بن مروان الأنصاري ، وغيرهم ، وكان ثقة ، توفي سنة (305هـ)⁽⁶⁾.

3 - الحسين بن حفص :

هو الحسين بن حفص بن الفضل بن يحيى بن ذكوان الهمداني أبو محمد الأصبهاني أصله من الكوفة وهو الذي نقل علم أهل الكوفة إلى أصبهان ، وكان إليه القضاء ، والفتوى والرياسة بها ، روى عن إبراهيم بن طهمان والسفياين ، وآخرين ، وروى عنه أبو داود السبخي ، وعبد الله بن إسحاق الجوهري ، وأبو قلابة الرقاشي وغيرهم ، محله الصدق توفي سنة (211هـ)⁽⁷⁾.

4 - سفيان :

هو سفيان بن حبيب البصري البزاز روى عن : سليمان التيمي ، وحبيب بن الشهيد ، وخالد الحذاء ، وآخرين وروى عنه : حميد بن مسعدة فأكثر ، والحسن بن قزعة ، ونصر بن علي الجهضمي ، وطائفة ، قال أبو حاتم ثقة صدوق ، وقال النسائي وغيره : ثقة ثبت ، توفي سنة (186هـ)⁽⁸⁾.

5 - خالد الحذاء :

هو خالد بن مهران الحذاء مولى قریش ، روى عن أنس بن سيرين ، وبركة بن الوليد ، ، وأبي قلابة ، وآخرين وروى عنه إبراهيم بن طهمان ، وسفيان بن حبيب ، والأعمش ، وشعبة ، وآخرون. قال أحمد بن حنبل : ثبت وعن يحيى ابن معين ، والنسائي قالوا : إنه ثقة ، توفي سنة (141هـ)⁽⁹⁾.

6 - أبي قلابة :

هو عبد الملك ابن الحافظ محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الملك بن مسلم الرقاشي ، ولد : سنة (190هـ) وسمع روح بن عباد ، وعبيد بن عقيل الهلالي ، وعمر بن حبيب العدوي ، وآخرين ، حدث عنه : ابن ماجه وابن صاعد ، وأبو بكر النجاد ، وغيرهم ، حدث من حفظه بستين ألف حديث ، وقال أبو داود : أمين مأمون كتبت عنه ، وقال محمد بن جرير الطبري : ما رأيت أحدا أحفظ منه ، توفي في شوال سنة (276هـ)⁽¹⁰⁾.

7 - أبي اسماء :

عمرو بن مرثد أبو أسماء الرّحبيّ من أهل دمشق ، حدّث عن ثوبان ، شاميّ ، تابعيّ ، ثقة⁽¹¹⁾.

8 - ثوبان :

هو ثوبان مولى رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ، صحابيّ مشهور ، حميري ، اشتراه ثم أعتقه رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) فخدمه إلى أن مات ، ثم تحول إلى الرملة ثم حمص ، ومات بها سنة (54هـ)⁽¹²⁾.

الحكم على الحديث : قال الحاكم بعد ذكره للحديث : هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ، وهو كذلك حديث صحيح لثقة رواه ، والله تعالى أعلم.

شرح الحديث

ذكر بعض العلماء الذين احتجوا بأحاديث الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) إن هذه الأحاديث تدل على معجزاته (صلى الله عليه وآله وسلم) فيما أظهره الله تعالى على يديه من المعجزات وشرفه به من الخصائص والكرامات أمهات معجزاته ومشاهير آياته لتدل على عظيم قدره عند ربنا ، ومن ذلك ما أطلع عليه من الغيب وما يكون ، وهذا هو بحر لا يدرك قعره ولا ينزف غمره وهناك جملة كبيرة من الأمور المستقبلية التي أخبر بها الحبيب المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي لا ينطق عن الهوى ، وذكر من بينها خروج المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف)⁽¹³⁾. والأحاديث عن نبي الله المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) في التنصيص على خروج المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) من عترته من ولد فاطمة ثابتة⁽¹⁴⁾. أن ما دلت عليه أحاديث المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) من قيام المهدي بنصرة الدين وامتلاء الأرض في زمانه من العدل لا ينافيه وجود الدجال وأتباعه في زمانه ومعاداتهم للمسلمين وكذا الأدلة الدالة على بقاء الأشرار مع الأخيار حتى تخرج آخر الزمان ولا يبقى بعد ذلك إلا شرار الخلق الذين تقوم عليهم الساعة ؛ لأن المراد مما جاء في أحاديث المهدي كثرة الخير وقوة أهل الإسلام وحصول الغلبة لهم وقهرهم لغيرهم ، وهذا لا ينفي وجود أشرار مأمورين في زمانه كما أننا نعتقد أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قد ملئ الأرض عدلاً ومع ذلك كان في الأرض في زمانه من أعدائه الكثير ﴿قُلْ فَلِلَّهِ الْحُجَّةُ الْبَالِغَةُ فَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ﴾ [الأنعام : 149].

أن ما دلت عليه أحاديث المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) من امتلاء الأرض ظلماً وجوراً قبل خروجه لا يدل على خلو الأرض من أهل الخير قبل زمانه ، فالرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) أخبر في أحاديث صحيحة وهذه أحاديث المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) تدل على أن الحق مستمر لا ينقطع ، لكنه في بعض الأزمان يكون لأهله الغلبة ويحصل له الانتشار ، كما في زمن الرسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وكما في زمن المهدي وعيسى بن مريم (عليهم السلام) وفي بعض الأزمان

يتضاءل هذا الانتشار ويضعف أهله ، أما أن الحق يتلاشى ويضمحل فهذا ما لم يكن فيما مضى منذ زمن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) ، ولا يكون في المستقبل حتى آخر الزمان أخبر بذلك الذي لا ينطق عن الهوى (صلوات الله وسلامه عليه) إن أحاديث المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) كثيرة وقد ألفت فيها المؤلفون ، وحكى تواترها جماعة واعتقد موجبها أهل الإسلام تدل على حقيقة ثابتة بلا شك وهي : حصول مقتضاها في آخر الزمان إذاً فأحاديث المهدي على كثرتها وتعدد طرقها وإثباتها عند عامة أهل (لا اله الا الله) يصعب كثيراً القول بأنه لا حقيقة لمقتضاها إلا على جاهل أو مكابر أو من لم يمعن النظر في طرقها وأسانيدها ولم يقف على كلام أهل العلم المحتج بهم فيها ، والتصديق بها داخل في الإيمان بأن محمداً رسول الله لأن من الإيمان به (صلى الله عليه وآله وسلم) تصديقه فيما أخبر به ودخل في الإيمان بالغيب الذي امتدح الله المؤمنين به بقوله : «الْم ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ» [البقرة: 1 - 3] ودخل في الإيمان بالقدر فإن سبيل علم ما قدره الله أمران : أحدهما : وقوع الشيء : فكل ما ووقع علمنا أن الله قد شاءه ؛ لأنه لا يكون ولا يقع إلا ما شاءه الله ، وما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن ، والثاني : الإخبار بالشيء الماضي الذي وقع وبالشيء المستقبل قبل وقوعه من الذي لا ينطق عن الهوى (صلى الله عليه وعلى آله) فكل ما ثبت إخباره به من الأخبار في الماضي علمنا بأنه كان على خبره (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) وكل ما ثبت إخباره عنه مما يقع في المستقبل نعلم بأن الله قد شأه ، وأنه لا بد وأن يقع على وفق خبره كإخباره (صلى الله عليه وآله وسلم) بنزول عيسى (عليه الصلاة والسلام) في آخر الزمان ، وإخباره بخروج المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) وبخروج الدجال ، وغير ذلك من الأخبار المستقبلية. فإنكار أحاديث المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) أو التردد في شأنه أمر خطير يجب التنبيه له⁽¹⁵⁾. فقال (صلى الله عليه وآله وسلم) : (إذا رأيتموه) أي : إذا رأيتم الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) في أصحاب تلك الرايات (فبايعوه) أي : بايعوا المهدي على السمع والطاعة وقوله : (ولو حبوا) الواردة في الحديث الشريف وهو قوله : (فأتوها) أي : فأتوا تلك الراية الثانية (ولو) أتيتموها إتياناً (حبوا) أي : إتيان مشي على الكفين والركبتين (على الثلج) فإنه أي : فإن الأمير الذي رأيتموه في أصحاب تلك الراية (خليفة الله المهدي) في نفسه الهادي لغيره واعلم : أن المشهور بين كافة المسلمين على مر الأعصار أنه لا بد في آخر الزمان من

ظهور رجل من أهل البيت (عليهم السلام) يؤيد الدين ويظهر العدل ، ويتبعه المسلمون ، ويستولي على الممالك الإسلامية ويكون مصداق لقوله تعالى : ﴿لَيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ﴾ [التوبة : 33] ويسمى بـ (المهدي) ويكون خروج الدجال وما بعده من أشراط الساعة الثابتة في الصحيح على أثره ، وأن عيسى (عليه السلام) ينزل من بعده ، فيقتل الدجال ، أو ينزل معه فيساعده على قتله ، ويأتي بالمهدي في صلواته⁽¹⁶⁾.

ما يستفاد من الحديث الشريف

- 1 - حتمية ظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف).
- 2 - إثبات أنه (صلى الله عليه وآله وسلم) ما ترك شيئاً يكون إلى قيام الساعة إلا أخبر به.
- 3 - الحبيب المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) مثلما أخبر عن أحداث وقضايا تحدث في المستقبل وذلك عن طريق القرآن الكريم كذلك أخبر عن ظهور الإمام (عجل الله تعالى فرجه الشريف) مستقبلاً.
- 4 - إن كل الأخبار المستقبلية التي أخبر به المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) قد وقعت وهذا تأييد لنبوته وظهور المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) في المستقبل حاصل لا محالة فعلينا الترقب والانتظار لمقدمه المبارك الذي يملأ الأرض قسداً وعدلاً كما ملئت ظلماً وجوراً.

حديث رقم (2)

خروج أهل خراسان في طلب الإمام المهدي (عجل الله فرجه الشريف)

{قال الحاكم : وَأَخْبَرَنِي مُحَمَّدُ بْنُ الْمُؤَمَّلِ ، ثنا الْفَضْلُ بْنُ مُحَمَّدٍ الشَّعْرَانِيُّ ، ثنا نَعِيمُ بْنُ حَمَادٍ ، ثنا الْوَلِيدُ وَرِشْدِينُ ، قَالَا : ثنا ابْنُ لَهِيْعَةَ ، عَنْ أَبِي قَبِيلٍ ، عَنْ أَبِي رُومَانَ ، عَنْ عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ) قَالَ يَظْهَرُ السُّفْيَانِيُّ عَلَى الشَّامِ ، ثُمَّ يَكُونُ بَيْنَهُمْ وَقَعَّةٌ بِقَرْفِيسَا حَتَّى تَشْبَعُ طَيْرُ السَّمَاءِ وَسِبَاعُ الْأَرْضِ مِنْ جِيفِهِمْ ثُمَّ يَنْفَتِقُ عَلَيْهِمْ فَتَقُ مِنْ خَلْفِهِمْ ، فَتُقْبَلُ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ حَتَّى يَدْخُلُوا أَرْضَ خُرَاسَانَ وَتُقْبَلُ خَيْلُ السُّفْيَانِيِّ فِي طَلَبِ أَهْلِ خُرَاسَانَ ، وَيَقْتُلُونَ شِيعَةَ آلِ مُحَمَّدٍ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) بِالْكُوفَةِ ، ثُمَّ يَخْرُجُ أَهْلُ خُرَاسَانَ فِي طَلَبِ الْمَهْدِيِّ }

تخريج الحديث : اخرجاه الحاكم⁽¹⁷⁾. وابن حماد⁽¹⁸⁾.

ترجمة الرواة :

1 - محمد بن المؤمل :

هو المسند ، المعمر ، أبو بكر محمد بن حيويه بن المؤمل بن أبي روضة الكرجي النحوي نزلي همدان ومسند وقته إن صدق فإنه روى عن طبقة كبرى ، وذكر من مشايخه إسحاق الدبري ، توفي سنة (372هـ)⁽¹⁹⁾.

2 - الفضل بن محمد الشعراني

هو أبو محمد الفضل بن محمد المسيب بن موسى بن زهير بن يزيد بن كيسان بن باذان الملك ، وكان فقيهاً وأديباً سافر كثيراً في طلب العلم ، وكان تلميذ يحيى بن يحيى ، وإسحاق بن راهويه المروزي ، وابن الأعرابي ، وليس في بلاد الإسلام بلد لم يصله الفضل الشعراني⁽²⁰⁾.

3 - نعيم بن حماد

هو نعيم بن حماد بن معاوية بن الحارث بن همام بن سلمة بن مالك المروزي صاحب ابن المبارك سمع بدمشق الوليد بن مسلم ، ومحمد بن شعيب بن شابور ، ورشدين بن سعد ، وثقه يحيى بن معين توفي سنة (229هـ)⁽²¹⁾.

4 - الوليد

هو الوليد بن مسلم القرشي أبو العباس الدمشقي مولى بني أمية ، وقيل : مولى بني العباس ، ولد سنة (119هـ) روى عن : إسماعيل بن رافع ، وثور بن يزيد ، وزهير بن محمد ، وآخرين ، وروى عنه أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه ، ونعيم بن حماد ، وغيرهم ، كان ثقة ، كثير الحديث كان أروى لحديث الشاميين : وأعقلهم ويعد رجل الشام وصاحب علم كثير ، وكان عالما بحديث الأوزاعي ، توفي في بمكة سنة (196هـ)⁽²²⁾.

5 - رشدين :

هو رشدين بن سعد أبو الحجاج المهري المصري ، يروي عن عقيل ، ويونس ، قال يحيى : ليس بشيء وقال عمرو بن علي ، وأبو زرعة والدارقطني : ضعيف ، وقال أبو حاتم الرازي : منكر الحديث ، وفيه غفلة يحدث بالمناكير عن الثقات ، وقال النسائي : متروك الحديث ، وضعفه أحمد⁽²³⁾.

6 - ابن لهيعة :

هو عبد الله بن لهيعة ابن عقبة الحضرمي أبو عبد الرحمن المصري القاضي ، روى عن جعفر بن ربيعة ، وعبد الله بن هبيرة ، وعطاء بن دينار ، وآخرون ، وروى عنه عبد الله بن المبارك ، وابن وهب ، والثوري ، وغيرهم وضعفه ابن أبي حاتم ، والإمام أحمد ، ويحيى بن معين ، وأبي حاتم وأبي زرعة ، توفي سنة (174هـ)⁽²⁴⁾.

6 - ابو قبيل :

هو حيي بن هاني بن ناضر أبو قبيل المعافري ، روى عن عبد الله بن عمرو ، وعقبة بن عامر ، وشفى بن ماتع وروى عنه دراج أبو السّمح ، وابن أبي لهيعة ، والليث ، وغيرهم ، وثقه أحمد ، وابن معين ، وأبو زرعة وكان له علم بالملاحم والفتن ، توفي سنة (128هـ)⁽²⁵⁾.

7 - أبو رومان :

حدث عن : علي بن أبي طالب (عليه السلام) ، روى حديثه : عبد الله بن لهيعة ، عن أبي قبيل⁽²⁶⁾.

8 - علي بن أبي طالب :

صحابي وابن عم الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وصهره ، وأمير المؤمنين (عليه السلام)⁽²⁷⁾.

الحكم على الحديث : ضعيف لضعف الراويين (رشدین ، وابن لهيعة) ، والله أعلم.

شرح الحديث :

وردت في السفيناني أحاديث كثيرة لا يتسع المقام لذكرها كلها ، ولكن لا بأس بذكر طرف منها فمن ذلك ما رواه الحاكم وغيره في حصول الحرب والمعارك وغيرها⁽²⁷⁾. ومن ذلك ما رواه الطبري في تفسيره عن حذيفة : ذكر فتنة تكون بين أهل المشرق ، والمغرب قال : فبينما هم كذلك إذ خرج عليهم السفيناني من الوادي اليابس في فوره ذلك حتى ينزل دمشق فيبعث جيشين جيشا إلى المشرق ، وجيشا إلى المدينة حتى ينزل بأرض بابل فيقتلون أكثر

من ثلاثة آلاف ويبقرون بها أكثر من مئة امرأة ثم ينحدرون إلى الكوفة فيخربون ما حولها ثم يخرجون متوجهين إلى الشام فتخرج راية هذا من الكوفة فتلحق ذلك الجيش منها على الفئتين فيقتلونهم ولا يفلت منهم مخبر ويستتقنون ما في أيديهم من السبي والغنائم ويخلي جيشه التالي بالمدينة فينهبونها ثلاثة أيام ولياليها ، ثم يخرجون متوجهين إلى مكة حتى إذا كان بالبيداء بعث الله جبريل فيقول : يا جبريل اذهب ، فأبدهم فيضربها برجله ويخسف الله بهم⁽²⁸⁾. وكما اسلفنا في إن الأحاديث في السفيناني كثيرة جدا ، وقد روى جملة كبيرة منها كل من نعيم بن حماد في الفتن وأبو عمرو الداني في الفتن⁽²⁹⁾. وتكاد تجمع الأمة على مر العصور على أنه لا بد في آخر الزمان من ظهور رجل من أهل البيت النبي يؤيد الدين ويظهر العدل ، ويتبعه المسلمون ، ويتولى الممالك الإسلامية ، واسمه المهدي ، ويكون خروج الدجال وما بعده

من أشرط الساعة الثابتة في الصحيح على إثره وأن عيسى (عليه السلام) ينزل من بعده فيقتل الدجال أو ينزل معه فيساعده على قتله وهنالك الكثير من الأحاديث تقتضي بخروج المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) وأنه من آل بيت المصطفى محمد (صلى الله عليه وآله) وأنه يظهر في آخر الزمان وتواترت الأخبار أن المهدي من هذه الأمة ، وأن عيسى يصلي خلفه ، وأيضاً تواترت الأخبار واستفاضت بكثرة رواياتها عن المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) بمجيء المهدي ، وأنه سيملك سبع سنين ، وأنه يملأ الأرض عدلاً وقد اتفق الصحابة والتابعين من بعدهم بما يفيد العلم القطعي بالإيمان بخروج المهدي وأنه واجب كما هو مقرر عند أهل العلم ، ومدون في عقائد أهل الإسلام ، وإن كون المهدي من ذريته (صلى الله عليه وآله وسلم) مما تواتر عنه ذلك ، فلا يسوغ العدول عنه ولا الالتفات إلى غيره ، وأنه من عترة المصطفى من ولد فاطمة (عليها السلام) قد بلغت حد التواتر المعنوي ، فلا معنى لإنكارها⁽³⁰⁾.

وعن أبي جعفر (عليه السلام) ، قال : إذا استولى السفنياني على الكور الخمس ، فغدوا له تسعة أشهر ثم يظهر المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) والكور الخمس هي : دمشق ، وفلسطين ، والأردن ، وحمص ، وحلب وعن أمير المؤمنين علي (عليه السلام) ، أنه قال : السفنياني ، والمهدي في سنة واحدة ، وعن أبي عبد الله الحسين بن علي (عليهما السلام) أنه قال : إن لله مائدة وفي رواية : مائدة بقرقيسيا يطلع مطلع من السماء فينادي : يا طير السماء ويا سباع الأرض هلموا إلى الشبع من لحوم الجبارين ، وعن جابر بن يزيد الجعفي ، قال قال أبو جعفر (عليه السلام) : {يا جابر ، الزم الأرض ولا تحرك يداً ولا رجلاً ، حتى ترى علامات أذكرها لك إن أدركتها : أولها اختلاف بني العباس ، وما أراك تدرك ذلك ولكن حدث به بعدي وينادي مناد من السماء يحكم الصوت من ناحية دمشق الأيمن ، ومارقة تمرق من ناحية الترك ، ويعقبها هرج الروم ، وتنزل الترك الجزيرة ، وتنزل الروم الرملة ، فتلك السنة يا جابر فيها اختلاف كثير في كل أرض ويختلف في أرض الشام ثلاث رايات ، راية الأصهب ، وراية الأبقع ، وراية السفنياني فيلقى الأبقع فيقتلون فيقتله السفنياني ومن معه ، ثم يقتل لأصهب ثم لا يكون لهم هم إلا الإقبال نحو العراق وتمر جيوشه بقرقيسيا فيقتلون بها ، فيقتل من الجبارين مائة ألف ، ويبعث السفنياني جيشاً إلى الكوفة وعدتهم سبعون ألفاً فيصيبون من أهل الكوفة قتلاً وصلباً وسبياً فبينما هم كذلك إذ أقبلت رايات من خراسان تطوي المنازل طياً حثيثاً ، وهم نفر من أجاب المهدي (عليه

(السلام) فيخرج رجل من موالي أهل الكوفة في ضعفها فيقتله أمير جيش السفيناني بين الكوفة والحيرة ويبعث السفيناني بعثاً إلى المدينة ، فينفر المهدي منها إلى مكة فيبلغ أمير جيشه السفيناني أن المهدي قد خرج إلى مكة ، فيبعث جيشاً على أثره ، فلا يدركه حتى يدخل مكة خائفاً يترقب ، على سنة موسى بن عمران (عليه السلام) وينزل أمير جيش السفيناني بالبيداء فينادي منادٍ من السماء : يا بيداء أبيدي القوم فيخسف بهم ، فلا يفلت منهم إلا ثلاث نفر ، يحول الله تعالى وجوههم إلى أقفيتهم ، وهم كلب ، قال : فيجمع الله تعالى للمهدي أصحابه ، ثلاثمائة وثلاثة عشر رجلاً يجمعهم الله تعالى على غير ميعاد وقزع كقزع الخريف فيبائعونه بين الركن والمقام قال : والمهدي يا جابر ، رجل من ولد الحسين يصلح الله له أمره في ليلة واحدة}. وهنالك كلام لأمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) ، يصف ما يجري من أحداث التي تجري قبل واثناء وبعد ظهور الإمام (عليه السلام)⁽³¹⁾.

ما يستفاد من الحديث الشريف :

1 - يدل الحديث إن قبل ظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف). سيكون هنالك ظهور لفوضى وصراعات ومذابح وقتالا وهتك للحرم فيظهر (عجل الله تعالى فرجه الشريف) لتصفية تلك الأحداث والفتن.

2 - دل الحديث إن الإمام (عليه السلام) من ولد فاطمة بنت رسول الله (صلوات الله عليهم) وإنه مولود وحي يرزق يظهر في آخر الزمان ليظهر الله على يده العدل ونشر الإسلام في ربوع الأرض بنصر من الله تعالى.

الحديث رقم (3)

بظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف) تملأ الأرض قسطاً وعدلاً

{قال الحاكم : حَدَّثَنَا أَبُو الْعَبَّاسِ مُحَمَّدُ بْنُ يَعْقُوبَ ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَاقَ الصَّغَانِيُّ ، ثنا عَمْرُو بْنُ عَاصِمٍ الْكِلَابِيُّ ثنا عِمْرَانُ الْقَطَّانُ ، ثنا قَتَادَةُ ، عَنْ أَبِي نَضْرَةَ ، عَنْ أَبِي سَعِيدٍ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ) ، قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) : الْمَهْدِيُّ مِنْ أَهْلِ الْبَيْتِ أَشْمُ الْأَنْفِ أَقْنَى أَجَلَى ، يَمْلَأُ الْأَرْضَ قِسْطًا وَعَدْلًا كَمَا مَلَأَتْ جَوْرًا وَظُلْمًا ، يَعِيشُ هَكَذَا وَبَسَطَ يَسَارَهُ وَإِضْبَعَيْنِ مِنْ يَمِينِهِ الْمُسَبِّحَةَ ، وَالْإِبْهَامَ وَعَقْدَ ثَلَاثَةٍ}

تخريج الحديث : تفرد الحاكم في تخريجه⁽³²⁾.

ترجمة الرواة :

1 - ابو العباس محمد بن يعقوب :

هو محمد بن يعقوب بن يوسف الأصم ، سمع هارون بن سليمان الأصبهاني ، وأسيد بن عاصم الأصبهاني ومحمد بن إسحاق الصغاني ، روى عنه : أبي علي الحافظ ، وأبي أحمد الكرابيسي⁽³³⁾. كان ثقة ، حافظا ضابطا حدث في الإسلام (76 سنة) ، ورحل إليه الناس من الأقطار⁽³⁴⁾.

2 - محمد بن اسحاق الصغاني :

أصله خراساني سمع أبا يوسف يعلى بن عبيد الطنافسي ، وأبا عثمان عفان بن مسلم الأنصاري روى عنه أبو الحسين مسلم بن الحجاج ، وأبو القاسم البغوي⁽³⁵⁾. قال عنه الذهبي : ثقة ثبت ، توفي سنة (270هـ)⁽³⁶⁾.

3 - عمرو بن عاصم الكلابي :

ذكره ابن حبان في كتابه (الثقات) قال : هو عمرو بن عاصم الكلابي كنيته أبو عثمان من أهل البصرة روي عن همام ، وعمران القطان ، وروى عنه أحمد بن الحسن بن خراش ، وأهل العراق ، توفي سنة (213هـ)⁽³⁷⁾.

4 - عمران القطان :

هو عمران بن داور أبو العوام القطان البصري ، روى عن قتادة ، وبكر بن عبد الله المزني ، وأبي مرة وآخرون ، وروى عنه أبو داود الطيالسي ، وحمام بن مسعدة ، وأبو عاصم ، وغيرهم حديثه في السنن الأربع صدوق توفي بعد الستين والمائة⁽³⁸⁾.

5 - قتادة :

هو قتادة بن دعامة بن قتادة سدوس يرجع نسبه إلى معد بن عدنان ، البصري الأعمى سمع أنسا ، وأبا الطفيل وسعيد بن المسيب ، وروى عنه هشام ، وشعبة ، وسعيد بن أبي عروبة ، توفي سنة (117هـ)⁽³⁹⁾.

تابعي بصرى مقدّم في علم العربية والعرب عالم بأنسابها وأيامها ، لم يأت عن أحد من ذلك أصح مما أتى عنه في الحديث⁽⁴⁰⁾.

6 - أبي النضرة

هو منذر بن مالك بن قطعة أبو نضرة العبدي بصري ، روى عن ابن عباس ، وأبي سعيد الخدري ، وجابر ابن عبد الله ، وآخرون ، روى عنه قتادة ، وسليمان التيمي ، والجريري ، وغيرهم وثقه ابن معين ، وأبو زرعة⁽⁴¹⁾.

7 - أبي سعيد

اسمه سعد بن مالك بن سنان بن ثعلبة بن عبيد بن الأبحر الأنصاري الخدري ، وأمه أنيسة بنت أبي حارثة من بني عدي بن النجار ، وخدرة وخدارة أخوان بطنان من الأنصار ، كان أبو سعيد من الحفاظ المكثرين العلماء الفضلاء العقلاء ، وأخباره تشهد له بتصحيح هذه الجملة ، توفي سنة (74هـ)⁽⁴²⁾.

الحكم على الحديث : حديث حسن لذاته لوجود راوي صدوق وهو (عمران القطان) ، والله تعالى أعلم.

شرح الحديث :

المشهور بين أهل الإسلام على مر التاريخ أنه لا بد في آخر الزمان من ظهور المنقذ وهو رجل من أهل البيت النبوة (عليهم السلام) يؤيد الدين ويظهر العدل ويتبعه المسلمون يسمى بالمهدي ويكون خروج الدجال وما بعده من أشرار الساعة الثابتة في الصحيح على أثره ، وأن عيسى (عليه السلام) ينزل من بعده فيقتل الدجال ، أو ينزل معه فيساعده على قتله ، ويأتم بالمهدي في صلاته ، وخرجوا أحاديث المهدي جماعة من الأئمة أهل الحديث ومن كل الفرق ومن هذه الأحاديث الحديث الذي نحن بصدد بحثه ففي قول المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) المهدي مني : أجلى الجبهة ، أي أقنى الأنف ، يملأ الأرض قسطاً وعدلاً كما ملئت جوراً وظلماً وقوله (صلى الله عليه وآله) متصل نسبه بنسبي أو من أهلي (أجلى الجبهة) بالجيم محسر الشعر من مقدم رأسه (أقنى الأنف) طويلة (يملاً الأرض قسطاً) وعدلاً عطف تفسيري (كما ملئت جوراً وظلماً) فيه أنه يعم الأرض ملكه وأنه لا يظهر إلا وقد ملئت الدنيا جوراً

وظلما المنسوب إلى الدر لفرط إضاءته وإنارته ، واعلم أن أخبار خروج المهدي متواترة ، وقال السمهودي : يتحصل من مجموع ما ثبت من الأخبار أنه من ولد فاطمة ، وامتلأ الأرض ظلماً⁽⁴³⁾. القسط بكسر القاف العدل والجور الظلم فالجمع للمبالغة⁽⁴⁴⁾.

ومن الأمور الدالة عليه (عجل الله تعالى فرجه الشريف) ، أنه يخرج في زمان ساد فيه الجور والظلم والطغيان فيقيم هو بأمر الله العدل والحق ويمنع الظلم والجور ، وينشر الله به لواء الخير على الأمة ، حيث يسقيه الله الغيث فتمطر السماء كثيراً لا تدخر شيئاً من قطرها ، وتؤتي الأرض أكلها لا تدخر عن الناس شيئاً من نباتها وتكثر المواشي سبب الخيرات ، ويفيض المال فيقسمه بين الناس بالسوية مكان خروج المهدي أنه من أهل المدينة المنورة ويخرج إلى مكة المكرمة عند فتنة ، ثم يبايعه الناس⁽⁴⁵⁾.

اسباب ظهوره :

يظهر المهدي في آخر الزمان ، وذلك بعد ما يعم الأرض الظلم والفساد والطغيان فيأتي ويملاً الأرض قسماً وعدلاً بعدما ملئت جوراً وظلماً وفساداً⁽⁴³⁾. المهدي وهو من أهل بيته (صلى الله عليه وآله وسلم) كما بينه (عليه الصلاة والسلام) فعن أم سلمة (رضي الله عنها) : {الْمَهْدِيُّ مِنْ عِثْرَتِي مِنْ وَلَدِ فَاطِمَةَ}⁽⁴⁶⁾.

ما يستفاد من الحديث الشريف

- 1 - اظهر الحديث الشريف أنه (عجل الله تعالى فرجه الشريف) من أهل البيت الذين أذهب الله عنهم الرجس وطهرهم تطهيرا بصريح القرآن الكريم.
- 2 - إن أمر الأمة لا يتولها إلا من آل بيت النبوة وفي جميع الأزمنة.
- 3 - في الحديث الشريف وصف للمظهر الخارجي للإمام (عجل الله تعالى فرجه الشريف).
- 4 - ظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف) لا نقاش فيه بين الفرق الإسلامية ، وإقامته الدولة الإسلامية العالمية التي يملأ الله به الأرض قسطاً وعدلاً بعد أن تملأ ظلماً وجوراً هي من الثوابت التي لا تقبل النقاش بين المسلمين.

حديث رقم (4)

ظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف) خير للأمة الإسلامية وتعظيماً لها

{قال الحاكم : أَخْبَرَنِي أَبُو الْعَبَّاسِ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ الْمُحَبُّوبِيُّ بِمَرَوْ ، ثَنَا سَعِيدُ بْنُ مَسْعُودٍ ، ثَنَا النَّضْرُ بْنُ شَمِيلٍ ، ثَنَا سُلَيْمَانُ بْنُ عُبَيْدٍ ، ثَنَا أَبُو الصِّدِّيقِ النَّاجِي ، عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ) أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) ، قَالَ : يَخْرُجُ فِي آخِرِ أُمَّتِي الْمَهْدِيُّ يَسْقِيهِ اللَّهُ الْغَيْثَ ، وَتُخْرِجُ الْأَرْضُ نَبَاتَهَا ، وَيُعْطِي الْمَالَ صِحَاحًا ، وَتَكْثُرُ الْمَاشِيَةُ وَتَعْظُمُ الْأُمَّةُ ، يَعِيشُ سَبْعًا أَوْ ثَمَانِيًا {
تخريج الحديث : تفرد الحاكم في تخريجه (47).

ترجمة الرواة :

1 - أبو العباس محمد بن أحمد المحبوبي

هو المحدث محمد بن أحمد بن محبوب أبو العباس المحبوبي المروزي ، ولد سنة (249هـ) سمع بمرو سعيد بن مسعود ، والفضل بن عبد الجبار الباهلي ، وأبا الحسن أحمد بن سيار ، وآخرون ، وروى عنه أبو عبد الله الحاكم في (مستدركه) ، وعبد الجبار بن محمد الجراحي ، وغيرهم ، ثقة مأمون ، كان من مزكي مرو ومعدلها ومحدث أهلها في عصره ومقدم أصحاب الحديث ، وكانت الرحلة إليه في الحديث ، توفي سنة (346هـ) (48).

2 - سعيد بن مسعود

هو سعيد بن مسعود المروزي ، يروي عن يزيد بن هارون ، وعبيد الله بن موسى ، وسمع النضر بن شميل

وروى عنه القدماء من شيوخ مرو ، وآخر من روى عنه ابن محبوب ، توفي سنة (260هـ) ، ثقة (49).

3 - النضر بن شميل

هو النضر بن شميل بن خرشة المازني أصله من البصرة ومولده بمرو رجع إلى مرو وسكنها ، وتوفي بمرو سنة (204هـ) ، وكان من فصحاء الناس وعلمائهم بالأدب وأيام الناس ، روى عن أبي نعام العدوي

وحمد بن سلمة ، وشعبة ، وآخرون وروى عنه إسحاق الحنظلي ، وإسحاق بن منصور ، ومحمد بن قدامة ، وغيرهم⁽⁵⁰⁾.

4 - سليمان بن عبيد :

هو سليمان بن عبيد السلمي بصري ، روى عن أبي الصديق الناجي ، روى عنه يحيى بن سعيد القطان ، وخالد بن الحارث ، والنضر بن شميل وثقه يحيى بن معين⁽⁵¹⁾.

5 - أبو الصديق الناجي

هو بكر بن عمرو البصري ، روى عن أبي سعيد الخدري ، وعبد الله بن عمر ، وروى عنه الوليد أبو بشر وقتاده ، ومطر الوراق ، وغيرهم ، وثقه يحيى بن معين⁽⁵²⁾.

6 - أبي سعيد الخدري : صحابي مرت ترجمته⁽⁵³⁾.

الحكم على الحديث : قال الحاكم : الحديث صحيح وهو كذلك ثقة رواه ، والله تعالى أعلم.

شرح الحديث :

المهدي المنتظر (عجل الله تعالى فرجه الشريف) هو رحمة الله للأمة ، والحق أن المهدي المنتظر الذي بشر به النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) أمته بالأخبار الثابتة ، والأحاديث الصحيحة هو رحمة للأمة وغيث لأهل الأرض ، تستبشر الأمة بقدومه وتنعم الدنيا بوجوده ويسعد أهل الأرض في ظله وأيام حكمه فتزهر الدنيا أيام مكثه فيعم الخير وتكثر البركة وينشر العدل في الأرض ، فيأمن الناس على دمائهم وأموالهم وأعراضهم ، فلا قتل ولا سلب ولا شحناء ولا بغضاء بين الناس ولا خصومة ، فبهذا كان المهدي المنتظر رحمة للأمة ، فهو الرحمة المهداة كجده (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وقد جاءت الأحاديث مصرحة بذلك فهذه الحديث الذي نحن بصدده صريح في وظيفة المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) ومهمته لأهل الأرض فإن الله سبحانه وتعالى يظهره بالخير والرحمة للبشرية جمعاء في آخر الزمان والفارق كبير بين دعاة الحق الذين تسعد بهم الأمة من أئمة الهدى والصالح وبين دعاة الضلالة من أهل الأهواء وأصحاب الأطماع والتي شقيت البلاد بوجودهم وظلمت العباد بحكمهم فالفرق عظيم بين دعاة الحق ودعاة الشر قال تعالى : ﴿أَفَنَجْعَلُ الْمُسْلِمِينَ كَالْمُجْرِمِينَ مَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ﴾ [القلم : 35 -

[36]⁽⁵⁴⁾. وفي ظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف) وحسب الحديث الشريف فإنه يكثُر في عصره الماشية , وتنمو وتعتظم الأمة وتخرج الأرض نباتها ﴿وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا﴾ [الزلزلة : 2] , ويسقيه الله القطر أي أن السنوات التي يحكم فيها المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) هي سنوات خصب ورحمة من الله فيكون سنوات المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) نعمة ينعمها الله على هذه الأمة , يملئها بالخصب والنماء ومن يتمعن الحديث الشريف ويرى صفة السنوات السبع التي يحكم فيها المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) يدرك دون ريب أنها سنوات سلم لا سنوات حرب ونحن نعلم ما تعنيه الحرب من نقص في الأمة ونقص في الماشية وإهمال في الزراعة وعدم استقرار أمني للناس كما أود أن أنبه لأمر نعود إن شاء الله للتأكيد عليه وهو كلمة (تعتظم الأمة) هذه الكلمة تشير إلى أن المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) قد بدأ حكمه للأمة وهي في حالة قلة عددية وهذا يخالف ما نحن عليه اليوم وبالتالي نعلم أنه لا مهدي قبل أن ينقص عدد أفراد الأمة إلى القدر الذي تصبح الزيادة فيها مهمة جدا حتى تعتبر مزية من مزايا حكم المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) وبالتالي فلو جئنا فرضا إلى الرأي القائل بأن هذا المهدي هو مهدي الحرب لكان واجبا علينا الاعتقاد بأنه هو الذي سيخوض الملاحم ويقاثل الدجال و يفتح مدن الشرك وكل هذه الأحداث ستكون سبب في نقص تعداد الأمة لا زيادتها , وهنا أنه لمن يظن أن المقصود بعظمة الأمة هو العظمة العسكرية التي قد تحقّقها فترة حكم المهدي من خلال الفتوحات وأقول هذا الاعتقاد لا يصح في عصر المهدي الأول والذي سمة عصره الأمن والسلم و الرخاء هذه الصفات التي تتناقض والحرب والفتوحات كثرة النساء و قلة الرجال , ما هي الحرب دائما وقودها الأول هم شباب الأمة وفتيانها فأمة الإسلام كذلك ستبتلى بهذا النقص حتى يصل الفارق قبيل نزول عيسى (عليه السلام) , خمسون امرأة يتبعن الرجل الواحد , طبعا هذه النسبة ستبدأ بالارتفاع في أيامنا هذه خصوصا والمسلمين اليوم يتعرضون للعدوان في كل مكان , ومن يتتبع الأحاديث النبوية يجد هذا التدرج موجود⁽⁵⁴⁾

إن خروج المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) لم يكن إلّا لأمر مهم جداً وهو حاجة الأمة إلى من ينقذها من الفساد الذي سيعم ويطم حتى لا يكاد يجرو أحد من المسلمين أن يرفع صوته ب (لا إله إلّا الله) إلّا تعرض للقتل والإبادة , فتؤيده الطائفة المؤمنة وتسانده , التي لا تزال ثابتة رغم فساد المفسدين

وقهر الجبابرة ، والتي لها دور كبير في تطهير الأرض منهم ، لا يضرها من خالفها وخذلها ، فيقتلون اليهود بقيادة المهدي ويقتل الدجال والمهدي يهرب من المدينة إلى مكة بعد أن ينكشف أمره بين الناس ، وهروبه من الإمارة بسبب كثرة زهده وعدم رغبته لها ، فيحصره الناس بين الركن والمقام في بيت الله الحرام فيضطرونه حتى يقبل البيعة كخليفة للمسلمين وأميراً لهم ، ومجدداً لمنهج رب العالمين⁽⁵⁵⁾. وعن أم سلمة (رضي الله عنها) عن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قال : {سَيَكُونُ اخْتِلَافٌ عِنْدَ مَوْتِ خَلِيفَةِ فَيُخْرَجُ رَجُلٌ مِنَ الْمَدِينَةِ هَارِبًا إِلَى مَكَّةَ فَيَأْتِيَهُ نَاسٌ مِنْ أَهْلِ مَكَّةَ فَيُخْرِجُونَهُ وَهُوَ كَارِهٌ فَيَبَايَعُونَهُ بَيْنَ الرُّكْنِ وَالْمَقَامِ وَيُبْعَثُ إِلَيْهِ بَعْثٌ مِنْ أَهْلِ الشَّامِ فَيُخَسَفُ بِهِمْ بِالْبَيْدَاءِ ، فَإِذَا سَمِعَ بِذَلِكَ النَّاسُ أَنَّاهُ أَبْدَالَ أَهْلَ الشَّامِ وَعَصَائِبُ أَهْلِ الْعِرَاقِ فَيَبَايَعُونَهُ ، ثُمَّ يَنْشَأُ رَجُلٌ مِنْ قُرَيْشٍ ، أَخْوَالُهُ مِنْ كُلِّ فَيُبْعَثُ إِلَيْهِمْ بَعْثًا فَيُظْهِرُ عَلَيْهِمْ وَيَعْتُمُونَ غَنِيمَةً وَالْخَيْبَةُ لِمَنْ لَمْ يَشْهَدْ غَنِيمَةَ كُلِّ ، فَيَقْسِمُ بَيْنَهُمْ فَيُنْفِقُ فِيهِمْ سُنَّةً نَبِيَّهُمْ وَيُلْقِي الْإِسْلَامَ بِجِرَانِهِ إِلَى الْأَرْضِ فَيَلْبَثُ سَبْعَ سِنِينَ}⁽⁵⁶⁾.

ما يستفاد من الحديث الشريف

- 1 - أنه يجب في كل زمان إمام معصوم ، ولا معصوم غير محمد وآل محمد (صلوات الله عليهم).
- 2 - في ظهوره (عجل الله تعالى فرجه الشريف) يعم الخير والعدل وتستحصل الأموال بكل سهولة ويسر وتوزع الأموال بالعدل والمساواة كما كان يعمل به في حكومة جده أمير المؤمنين (عليه السلام).
- 3 - بيان قوة وحكمة القائد وهو الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) الذي سيقود الأمة الإسلامية إلى بر الأمن وإيصال المسلمين إلى ما أَرَادَهُ اللهُ ورسوله ليظهره على الدين كله.
- 4 - رسول الله وآله (صلوات الله عليهم أجمعين) هم بركة الله ورحمته في أرض وخاتم هذه البركة والرحمة الإلهية هو صاحب الأمر والزمان الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) فعلى يديه تسقى الأرض وتخرج الكنوز وتنبت الأرض ، وتكثر الماشية ويعظم أمر الأمة.

الخاتمة

- بعد أن منَّ الله عليَّ ووفَّقني في كتابة بحثي أوجز بالذكر أبرز ما توصلت إليه من النتائج :-
- 1 - إن الأحاديث التي بحثتها تهتم بذكر الجوانب المتعلقة بالإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف).
 - 2- من كان يحب الله وأراد محبة الله له فعليه إتباع رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) في كل ما ذكره.
 - 3- أحاديث خروج الإمام المهدي (عجل الله تعالى فرجه الشريف) الذي هو من أبناء رسول الله (صلوات الله عليه وآله وسلم) قد بلغت حد التواتر.
 - 4 - يكون خروج المهدي (عجل الله تعالى فرجه) في زمان ساد فيه الجور والظلم ، فيقيم هو بأمر الله العدل والحق ، ويمنع الظلم والجور ، وينشر الله به لواء الخير على الأمة ويسير بسيرة اجداده وآبائه (عليهم السلام).
 - 5- ضرورة التركيز على الجانب الاعلامي لظهور الامام (عجل الله تعالى فرجه الشريف) من خلال الندوات والمؤتمرات والافلام والمسلسلات التي تتحدث عن ظهوره وأيام حكومته وانتصاراته.
 - 6- اتخاذ ما يلزم من طرق الوصول إلى عقلية الناشئة من خلال تقديم السيرة المهدوية لهم بشكل ينسجم مع المرحلة العمرية من خلال برامج هادفة وتكون هذه البرامج برامج مرئية حصراً لأنها تحاكي عقول الجميع بشكل عام والناشئة بشكل خاص.
 - 7- ان في مستدرك الحاكم مختلف الاحاديث منها الصحيحة ومنها الضعيفة على اختلاف مراتب الضعف فيها.
 - 8- تناولت دراستي في هذا البحث (4) أحاديث عدد الاحاديث الصحيحة (2) حديثاً والحسنة (1) والضعيفة (1).
 - 9- إن كتاب المستدرك يعد مورداً لكثير من العلماء ، ويتداوله طلبة العلم ، ويقرأ في مجالس الإماء ، بل لقد ظل ذكره مرادفاً (للصحيحين) في كثير من المواطن حتى جعل من مظان الحديث الصحيح.

10- إنَّ الحاكم هو من أركان أهل الحديث يشهدُ له بذلك القاصي ، والداني وله مؤلفات نافعة عديدة في هذا الشأن.

11- يعدُّ الحاكم أول من استعمل عبارة : (على شرط الشيخين ، أو على شرط البخاري أو على شرط مسلم) بشكل كبير ، في كتابه المستدرك وبذلك فتح الباب واسعاً في استعمال هذه المصطلحات لمن يريد موافقة الشيخين (البخاري ، ومسلم) في أسانيد كتابيهما.

12 - لقد حرص الحاكم على أن يخرج الأحاديث الصحيحة التي لم يخرجها الشيخان في كتابيهما ، وذلك رداً على أهل البدع ، الذي أشار إليهم الحاكم في مقدمة كتابه (المستدرك على الصحيحين) ، والذين أشاعوا بأنه لم يصح من النصوص الحديثية إلا ما أخرجه البخاري ، ومسلم في صحيحهما ، فأخذ بتأليف هذا الكتاب وهذا ما بينه الحاكم في مقدمة كتابه.

13 - والصحيح أن غيابه (عجل الله تعالى فرجه الشريف) هو غياب هوية لا غياب شخصية ، فإن شخصه (سلام الله عليه) موجود ، ولكن الناس لا يشخصونه ولا يعرفونه بشخصه وبهويته.

وأخيراً فإن هذا العمل قد اشتمل على تحقيق درجة هذه الأحاديث بناءً على دراسة الإسناد ، ومراعاة قواعد الجرح والتعديل ، وبيان المعنى المجمل للحديث وما يستفاد منه والحمد لله أولاً وآخراً (وصلّى الله وسلّم على نبينا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين).

هوامش المصادر

- (1) الغيبة الصغرى والسفراء الأربعة : الشيخ فاضل المالكي الطبعة : الأولى سنة الطبع : 1420 هـ ، المطبعة الناشر ، مركز الأبحاث العقائدية ، قم - إيران : 45.
- (2) ينظر : السفراء الأربعة للإمام الحجة (عجل الله تعالى فرجه الشريف) : حسين عبد الله داود (معاصر) الطبعة الأولى ، دار الكتب والوثائق ، رقم الأيداع - 346 لسنة ، 1436 هـ ، 2016 م : 17 - 26 ، 53 - 54.
- (2) المستترك على الصحيحين : أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى سنة : 405 هـ) ، حققه : مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية ، بيروت الطبعة : الأولى 1411 - 1990 : 4 / 510 ، باب (وأما حديث عمران بن حصين) (8432).
- (3) سنن ابن ماجه : ابن ماجه محمد بن يزيد القزويني ، (المتوفى سنة : 273 هـ) ، حققه محمد فؤاد عبد الباقي دار إحياء الكتب العربية ، فيصل عيسى البابي الحلبي : 2 / 1367 ، باب (خروج المهدي) (4084).
- (4) ينظر الأنساب : عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي (المتوفى سنة : 562 هـ) حققه عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره ، مجلس دائرة المعارف العثمانية حيدر آباد ، الطبعة : الأولى 1382 هـ ، 1962 م : 8 / 315 - 316 ، رقم الترجمة (2484).
- (5) البداية والنهاية : أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري (المتوفى سنة : 774 هـ) ، دار الفكر 1407 هـ ، 1986 م : 11 / 224.
- (6) تاريخ بغداد : أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي (المتوفى سنة : 463 هـ) ، حققه الدكتور بشار عواد معروف ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت الطبعة : الأولى ، 1422 هـ ، 2002 م : 2 / 292 رقم الترجمة (328).
- (7) تهذيب التهذيب : أحمد بن علي بن محمد العسقلاني (المتوفى سنة : 852 هـ) ، مطبعة دائرة المعارف النظامية ، الهند ، الطبعة : الطبعة الأولى ، 1326 هـ : 2 / 338 ، رقم الترجمة (597).

- (8) تذهيب تهذيب الكمال في أسماء الرجال : محمد بن أحمد بن عثمان بن قيمان الذهبي (673 - 748 هـ) حققه غنيم عباس غنيم - مجدي السيد أمين ، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر ، الطبعة ، الأولى ، 1425 هـ ، 2004 م : 65/4 - 66 ، رقم الترجمة (2429).
- (9) مغاني الأخيار في شرح أسامي رجال : محمود بن أحمد بن موسى العيني (المتوفى سنة : 855 هـ) ، حققه محمد حسن محمد حسن إسماعيل ، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة : الأولى ، 1427 هـ ، 2006 م 274/1 - 275 رقم الترجمة (584).
- (10) سير أعلام النبلاء : محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (المتوفى سنة : 748 هـ) حققه مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة الرسالة ، الطبعة : الثالثة ، 1405 هـ ، 1985 م : 177/13 - 180 رقم الترجمة (104).
- (11) مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر : محمد بن مكرم بن علي الإفريقي (المتوفى سنة : 711 هـ) ، حققه روحية النحاس، رياض عبد الحميد مراد ، محمد مطيع دار النشر دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق - سوريا ، الطبعة : الأولى ، 1402 هـ ، 1984 م : 286/19 - 287.
- (12) الإصابة في تمييز الصحابة : أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى سنة : 852 هـ) حققه : عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض ، دار الكتب العلمية - بيروت ، الطبعة : الأولى 1415 هـ 257/1 - 258 ، رقم الترجمة (966).
- (13) شرح سنن أبي داود : عبد المحسن بن حمد بن عبد المحسن بن عبد الله بن حمد العباد البدر مصدر الكتاب دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية <http://www.islamweb.net> الكتاب مرقم آليا ، ورقم الجزء هو رقم الدرس - 598 درسا : 482 / 5 ، 482 / 6 ، 487 / 7.
- (14) ينظر : التذكرة بأحوال الموتى وأمور الآخرة : محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (المتوفى سنة : 671 هـ) حققه : أبو عبد الله الداني بن منير ، المكتبة العصرية ، بيروت ، تاريخ الطبع 1423 هـ : 331/2.

- (15) ينظر : شرح سنن ابن ماجة المسمى مرشد ذوي الحجا والحاجة إلى سنن ابن ماجه والقول المكتفى على سنن المصطفى : محمد الأمين بن عبد الله بن يوسف بن حسن الأرمي العلوي الأثيوبي الهزري

الكري البويطي مراجعة لجنة من العلماء برئاسة : الأستاذ الدكتور هاشم محمد علي حسين مهدي ، دار المنهاج المملكة العربية السعودية ، جدة الطبعة : الأولى ، 1439هـ ، 2018 م : 20/ 25.

(16) المستدرك على الصحيحين : 4 / 547 ، باب (أما حديث أبي عوانه) ، رقم الحديث (8530).

(17) كتاب الفتن : نعيم بن حماد بن معاوية بن الحارث الخزاعي المروزي (المتوفى سنة : 228هـ) ، حققه سمير أمين الزهيري ، مكتبة التوحيد ، القاهرة ، الطبعة : الأولى ، 1412هـ — : 302/1 ، باب (ما يكون بين أهل الشام وبين ملك من بني العباس بين الرقة وما يكون من السفيناني) رقم الحديث (881).

(18) رجال الحاكم في المستدرك : مقبل بن هادي بن مقبل الهمداني (المتوفى سنة : 1422هـ) مكتبة صنعاء الأثرية ، الطبعة : الثانية ، 1425هـ ، 2004م : 2/ 202 ، رقم الترجمة (1327).

(19) تاريخ بيهق / تعريب : علي بن زيد بن محمد الشهير بابن فندمه (المتوفى سنة : 565هـ) دار اقرأ ، دمشق الطبعة : الأولى ، 1425هـ : 1/ 275 – 277.

(20) تاريخ دمشق : علي بن الحسن بن هبة الله ابن عساكر (المتوفى سنة : 571هـ) حققه : عمرو بن غرامة العمروي ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 1415هـ — ، 1995م : 62/ 149 – 171 ، رقم الترجمة (7909).

(21) التكميل في الجرح والتعديل ومعرفة الثقات والضعفاء والمجاهيل : إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (المتوفى سنة : 774هـ) ، دراسة وتحقيق : د. شادي بن محمد بن سالم آل نعمان مركز النعمان للبحوث والدراسات الإسلامية ، اليمن ، الطبعة : الأولى 1432هـ — 2011م : 118/2 – 120 ، رقم الترجمة (1054).

(22) الضعفاء والمتروكون : أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى سنة : 597هـ) حققه عبد الله القاضي ، دار الكتب العلمية – بيروت ، الطبعة : الأولى ، 1406 : 1/ 284 ، رقم الترجمة (1230).

(23) الكواكب النيرات في معرفة من الرواة الثقات : بركات بن أحمد بن محمد الخطيب ، أبو البركات زين الدين ابن الكيال (المتوفى سنة : 929هـ) ، حققه : عبد القيوم عبد رب النبي ، دار المأمون ، بيروت الطبعة : الأولى 1981م : 481 – 483 ، رقم الترجمة (25).

- (24) ميزان الاعتدال في نقد الرجال : محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (المتوفى سنة : 748هـ) ، حققه : علي محمد البجاوي ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان
الطبعة : الأولى ، 1382هـ ، 1963م : 624/1 ، رقم الترجمة (2393).
- (25) فتح الباب في الكنى والألقاب : محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى العبدى (المتوفى سنة : 395هـ) ، حققه أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي ، مكتبة الكوثر ، السعودية ، الرياض ، الطبعة الأولى 1417هـ 1996م : 328 رقم الترجمة (2882).
- (26) أرشيف ملتقى أهل الحديث - 1تم تحميله في : المحرم 1432هـ ، ديسمبر 2010م ، هذا الجزء يضم المنتدى الشرعي العام : 272/99.
- (27) ينظر : معجم الصحابة : أبو الحسين عبد الباقي بن قانع بن مرزوق بن واثق الأموي بالولاء البغدادي (المتوفى سنة : 351هـ) ، حققه : صلاح بن سالم المصراطي ، مكتبة الغرباء الأثرية - المدينة المنورة
الطبعة : الأولى ، 1418م : 259/2 ، رقم الترجمة (775).
- (28) تفسير الطبري : محمد بن جرير بن يزيد الطبري (المتوفى سنة : 310هـ) ، حققه : الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي ، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان الطبعة : الأولى ، 1422هـ ، 2001م : 310/19.
- (29) ينظر : الاحتجاج بالأثر على من أنكر المهدي المنتظر : حمود بن عبد الله بن حمود بن عبد الرحمن التويجري (المتوفى سنة : 1413هـ) ، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد الرياض ، المملكة العربية السعودية ، الطبعة : الأولى ، 1403هـ ، 1983م : 40 - 45.
- (30) ينظر : أرشيف ملتقى أهل الحديث - 1 : 142/20.
- (31) عقد الدرر في أخبار المنتظر وهو المهدي (عليه السلام) : يوسف بن يحيى بن علي بن عبد العزيز المقدسي (المتوفى سنة : بعد 658هـ) ، حققه وراجع نصوصه وعلق عليه وخرج أحاديثه الشيخ مهيب بن

صالح بن عبد الرحمن البوريني ، مكتبة المنار، الزرقاء - الأردن ، الطبعة : الثانية 1410 هـ ، 1989 م : 153/1 - 164.

(32) المستدرك على الصحيحين : 600/4 ، باب (وأما حديث عقيل بن خالد) رقم الحديث (8670)

(33) التنوير شرح الجامع الصغير : محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسن، الكحلاني الصنعاني (المتوفى سنة : 1182 هـ) ، حققه : د. محمد إسحاق محمد إبراهيم ، مكتبة دار السلام ، الرياض ، الطبعة الأولى ، 1432 هـ ، 2011 م : 494/10 - 495.

(34) الإرشاد في معرفة علماء الحديث : خليل بن عبد الله بن أحمد القزويني (المتوفى سنة : 446 هـ) ، حققه : د. محمد سعيد عمر إدريس ، مكتبة الرشد ، الرياض ، الطبعة : الأولى 1409 هـ : 855/3 - 857.

(35) طبقات الشافعيين : إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (المتوفى سنة : 774 هـ) ، حققه د . أحمد عمر هاشم ، د محمد زينهم محمد عزب ، مكتبة الثقافة الدينية ، تاريخ النشر : 1413 هـ ، 1993 م 270/1.

(36) الأسامي والكنى : أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى سنة : 241 هـ) حققه : يوسف بن محمد الدخيل ، دار الغرباء الأثرية بالمدينة ، الطبعة : الأولى ، 1994 م : 187/2 ، رقم الترجمة (601).

(37) تقريب التهذيب : أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى سنة : 852 هـ) ، حققه : أبو الأشبال صغير أحمد شاغف الباكستاني ، دار العاصمة : 824 ، رقم الترجمة (5721).

(38) الثقات : محمد بن حبان بن أحمد بن حبان أبو حاتم (المتوفى سنة : 354 هـ) ، طبع بإعانة : وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية ، تحت مراقبة : الدكتور محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد ، الطبعة : الأولى ، 1393 هـ ، 1973 م : 481/8 ، رقم الترجمة (14552).

(39) التاريخ وأسماء المحدثين وكناهم : محمد بن أحمد بن محمد المقدمي (المتوفى سنة : 301هـ) ، حققه محمد بن إبراهيم اللحيان ، دار الكتاب والسنة ، الطبعة : الأولى ، 1415هـ — ، 1994م : 104 ، رقم الترجمة (459).

(40) التاريخ الكبير : محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري (المتوفى سنة : 256هـ) الطبعة دائرة المعارف العثمانية ، حيدر آباد ، طبع تحت مراقبة : محمد عبد المعيد خان : 185/7 – 187 ، رقم الترجمة (827).

(41) إنباه الرواة على أنباه النحاة : جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي (المتوفى سنة : 646هـ) ، حققه محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ومؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت ، الطبعة الأولى 1406هـ ، 1982م : 35/3 – 37 ، رقم الترجمة (560).

(41) الجرح والتعديل : عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى سنة : 327هـ) طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية – بحيدر آباد الدكن ، الهند ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1271 هـ ، 1952م : 241/8 ، رقم الترجمة (1088).

(42) الاستيعاب في معرفة الأصحاب : يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى سنة : 463هـ) ، حققه : علي محمد البجاوي ، دار الجيل ، بيروت ، الطبعة : الأولى ، 1412هـ 1992م : 1671/4 – 1672 ، رقم الترجمة (2997).

(43) فيض القدير شرح الجامع الصغير : زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى سنة : 1031هـ) ، المكتبة التجارية الكبرى ، مصر الطبعة الأولى ، 1356 : 332/5.

(44) الواضح في أركان الإيمان : علي بن نايف الشحود ، الطبعة : الأولى ماليزيا ، بهانج – دار المعمور ، 2009م ، المصدر : الشاملة الذهبية : 395 – 396.

(45) آراء محمد رشيد رضا العقائدية في أشراط الساعة الكبرى وآثارها الفكرية : مشاري سعيد المطرفي أصل الكتاب : رسالة ماجستير بكلية الشريعة جامعة آل البيت بعمان بإشراف د محمد خير العمري

ونوقشت 2013 مكتبة الإمام الذهبي للنشر والتوزيع ، الكويت ، الطبعة : الأولى 1435 هـ 2014 م : 241.

(46) سنن أبي داود : سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي (المتوفى سنة : 275 هـ) ، حققه : شعيب الأرنؤوط محمد كامل قره بللي ، دار الرسالة العالمية ، الطبعة الأولى ، 1430 هـ ، 2009 م : 341/6 باب (أول كتب المهدي) ، رقم الحديث (4284).

(47) المستدرك على الصحيحين : 601/4 ، باب (وأما حديث عقيل بن خالد) ، رقم الحديث (8673).
(48) الرّوض الباسم في تراجم شيوخ الحاكم : أبو الطيب نايف بن صلاح بن علي المنصوري ، قدم له فضيلة الشيخ الأستاذ الدكتور سعد بن عبد الله الحميد ، فضيلة الشيخ الدكتور حسن محمد مقبولي الأهدل ، قدم له وراجع له ولخص أحكامه : أبو الحسن مصطفى بن إسماعيل السليمانى ، دار العاصمة للنشر والتوزيع الرياض المملكة العربية السعودية ، الطبعة : الأولى ، 1432 هـ ، 2011 م : 872/2 - 874 ، رقم الترجمة (771).

(49) الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة بخط الحافظ شمس الدين السخاوي (المتوفى سنة : 902 هـ) : أبو الفداء زين الدين قاسم الحنفي (المتوفى سنة : 879 هـ) ، دراسة وتحقيق شادي بن محمد بن سالم آل نعمان ، مركز النعمان للبحوث والدراسات الإسلامية وتحقيق التراث والترجمة صنعاء ، اليمن ، الطبعة : الأولى ، 1432 هـ 2011 م : 19/5 - 20 ، رقم الترجمة (4539).

(50) رجال صحيح مسلم : أحمد بن علي بن محمد بن إبراهيم (المتوفى سنة : 428 هـ) ، حققه : عبد الله الليثي دار المعرفة ، بيروت ، الطبعة : الأولى ، 1407 هـ : 287/2 ، رقم الترجمة (1709) ، وينظر : الثقات لابن حبان : 212/9 ، رقم الترجمة (16062).

(51) الجرح والتعديل : لابن أبي حاتم : 129/4 ، رقم الترجمة (561).

(52) الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى : يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي (368 - 463 هـ) ، دراسة وتحقيق عبد الله مرحول السوالمة أصل الكتاب : رسالة دكتوراه في الشريعة الإسلامية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، دار ابن تيمية للنشر ، الرياض السعودية ، الطبعة الأولى 1405 هـ 1985 م : 785/2 ، رقم الترجمة (913).

(53) مجلة البحوث الإسلامية - مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد : الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد : 49 - 328 - 330.

(54) البداية لزمان فتن النهاية : أبو سفيان المصدر : الشاملة الذهبية : 52 , 55 - 56.

(55) ليظهره على الدين كله ملخص بعودة الإسلام وبشارات عودته : حامد شاكر العاني , المصدر الشاملة الذهبية : 117.

(56) مسند إسحاق بن راهويه : إسحاق بن إبراهيم بن مخلد بن إبراهيم ابن راهويه (المتوفى سنة : 238هـ) حققه د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي , مكتبة الإيمان - المدينة المنورة , الطبعة الأولى ، 1412هـ - 1991م ، 170/4 , باب (زيادات رواية أهل مكة والمدينة وغيرهم ، عن أم سلمة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم) رقم الحديث (1954).

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

- 1 - أرشيف ملتقى أهل الحديث -1 تم تحميله في : المحرم 1432 هـ ، ديسمبر 2010 م ، هذا الجزء يضم المنتدى الشرعي العام.
- 2 - إنباه الرواة على أنباه النحاة : علي بن يوسف القفطي ، (المتوفى سنة : 646هـ) حققه محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ومؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت ، الطبعة : الأولى 1406 هـ ، 1982 م.
- 3 - آراء محمد رشيد رضا العقائدية في أشراف الساعة الكبرى وآثارها الفكرية : مشاري سعيد المطرفي أصل الكتاب : رسالة ماجستير بكلية الشريعة (قسم أصول الدين تخصص العقيدة) جامعة آل البيت بعمان بإشراف د. محمد خير العمري ، مكتبة الإمام الذهبي للنشر والتوزيع ، الكويت ، الطبعة الأولى ، 1435 هـ ، 2014 م.
- 4 - الأنساب : عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي (المتوفى سنة : 562 هـ) ، حققه : عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره ، مجلس دائرة المعارف العثمانية حيدر آباد ، الطبعة الأولى ، 1382 هـ ، 1962 م.
- 5 - الأسامي والكنى : أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني ، (المتوفى سنة : 241 هـ) ، حققه : يوسف بن محمد الدخيل ، دار الغرباء الأثرية بالمدينة ، الطبعة : الأولى ، 1994 م.
- 6 - الاحتجاج بالأثر على من أنكر المهدي المنتظر : حمود بن عبد الله التويجري (المتوفى سنة : 1413 هـ) الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد ، السعودية ، الطبعة الأولى ، 1983 م.
- 7 - الإرشاد في معرفة علماء الحديث : خليل بن عبد الله بن أحمد القزويني ، (المتوفى سنة : 446 هـ) حققه د. محمد سعيد عمر إدريس ، مكتبة الرشد ، الرياض ، الطبعة : الأولى ، 1409 هـ.
- 8 - الاستيعاب في معرفة الأصحاب : يوسف بن عبد الله بن محمد القرطبي (المتوفى سنة : 463 هـ) ، حققه علي محمد البجاوي ، دار الجيل ، بيروت ، الطبعة : الأولى ، 1412 هـ ، 1992 م.

- 9 - الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى : يوسف بن عبد الله القرطبي (368 - 463هـ) حققه عبد الله مرحول السوالمة أصل الكتاب : رسالة دكتوراه ، السعودية ، الطبعة : الأولى 1405هـ 1985م.
- 10 - الإصابة في تمييز الصحابة : أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني ، (المتوفى سنة : 852هـ) حققه عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة : الأولى 1415هـ.
- 11 - البداية لزمان فتن النهاية : أبو سفيان المصدر : الشاملة الذهبية.
- 12 - البداية والنهاية : أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري (المتوفى سنة : 774هـ) ، دار الفكر ، 1407هـ ، 1986م.
- 13 - تاريخ دمشق : علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر ، (المتوفى سنة : 571هـ) حققه : عمرو بن غرامة العمروي ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عام النشر : 1415هـ ، 1995م.
- 14 - التاريخ الكبير : محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري (المتوفى سنة : 256هـ) ، الطبعة دائرة المعارف العثمانية ، حيدر آباد ، الدكن ، طبع تحت مراقبة : محمد عبد المعيد خان.
- 15 - تاريخ بغداد : أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (المتوفى سنة : 463هـ) حققه الدكتور بشار عواد معروف ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت الطبعة : الأولى ، 1422هـ ، 2002م.
- 16 - تاريخ بيهق : علي بن زيد البيهقي (المتوفى سنة : 565هـ) ، دار اقرأ ، دمشق ، الطبعة الأولى ، 1425هـ.
- 17 - تذهيب تهذيب الكمال في أسماء الرجال : محمد بن أحمد بن عثمان (الذهبي) ، حققه : غنيم عباس غنيم مجدي السيد أمين ، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، 1425هـ ، 2004م.

- 18 - تفسير الطبري : محمد بن جرير الطبري (المتوفى سنة : 310هـ) حققه : د. عبد الله بن عبد المحسن التركي , بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة , دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان , الطبعة : الأولى , 1422هـ , 2001م.
- 19 - تقريب التهذيب : أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى سنة : 852 هـ) , حققه أبو الأشبال صغير أحمد شاغف الباكستاني , دار العاصمة.
- 20 - التاريخ وأسماء المحدثين وكناهم : محمد بن أحمد بن محمد المقدمي (المتوفى سنة : 301هـ) , حققه محمد بن إبراهيم اللحيدان , دار الكتاب والسنة , الطبعة : الأولى , 1415هـ , 1994م.
- 21 - التنكرة بأحوال الموتى وأمور الآخرة : محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي , (المتوفى سنة : 671 هـ) حققه : أبو عبد الله الداني بن منير آل زهوي العاملي السلفي المكتبة العصرية , بيروت , تاريخ الطبع 1423هـ.
- 22 - التكميل في الجرح والتعديل ومعرفة الثقات والضعفاء والمجاهيل : أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير (المتوفى سنة : 774هـ) , حققه : د. شادي بن محمد , مركز النعمان اليمن الطبعة : الأولى , 1432هـ , 2011م.
- 23 - التنوير شرح الجامع الصغير : محمد بن إسماعيل بن صلاح الصنعاني (المتوفى سنة : 1182هـ) , حققه د. محمد إسحاق محمد إبراهيم , مكتبة دار السلام , الرياض , الطبعة الأولى , 1432هـ , 2011م.
- 24 - تهذيب التهذيب : أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى سنة : 852هـ) , مطبعة دائرة المعارف النظامية , الهند , الطبعة : الأولى , 1326هـ.
- 25 - الثقات : محمد بن حبان بن أحمد بن حبان أبو حاتم البستي (المتوفى سنة : 354هـ) , طبع بإعانة : وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية , تحت مراقبة : الدكتور محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند , الطبعة : الأولى , 1393هـ , 1973م.

- 26 - الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة : بخط شمس الدين السخاوي ، (المتوفى سنة : 902 هـ) : أبو الفداء زين الدين قاسم الحنفي (المتوفى سنة : 879 هـ) ، دراسة وتحقيق : شادي بن محمد بن سالم آل نعمان ، مركز النعمان ، صنعاء ، اليمن ، الطبعة : الأولى ، 1432 هـ ، 2011 م.
- 27 - الجرح والتعديل : عبد الرحمن بن محمد ابن أبي حاتم (المتوفى سنة : 327 هـ) ، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن ، الهند ، بيروت الطبعة : الأولى ، 1271 هـ ، 1952 م.
- 28 - رجال الحاكم في المستدرک : مقبل بن هادي بن مقبل الهمداني (المتوفى سنة : 1422 هـ) ، مكتبة صنعاء الأثرية ، الطبعة : الثانية ، 1425 هـ ، 2004 م.
- 29 - رجال صحيح مسلم : أحمد بن علي بن محمد بن إبراهيم ابن منجويه (المتوفى سنة : 428 هـ) ، حققه عبد الله الليثي ، دار المعرفة ، بيروت ، الطبعة : الأولى ، 1407 هـ .
- 30 - الرّوض الباسم في تراجم شيوخ الحاكم : نايف بن صلاح بن علي المنصوري ، قدم له الدكتور سعد بن عبد الله الحميد ، الدكتور حسن محمد الأهدل ، قدم له وراجع له ولخص أحكامه : مصطفى بن إسماعيل السليمانى دار العاصمة للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية ، الطبعة : الأولى ، 1432 هـ ، 2011 م .
- 31 - السفراء الاربعة للإمام الحجة (عجل الله تعالى فرجه الشريف) : حسين عبد الله داود (معاصر) الطبعة الاولى دار الكتب والوثائق ، رقم الايداع -346 لسنة 2016 م ، 1436 هـ ، 2016 م.
- 32 - سنن ابن ماجه : ابن ماجه محمد بن يزيد القزويني ، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى سنة : 273 هـ) ، حققه محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء الكتب العربية ، فيصل عيسى البابي الحلبي.
- 33 - سنن أبي داود : سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي (المتوفى سنة : 275 هـ) ، حققه : شعيب الأرناؤوط محمد كامل قره بللي ، دار الرسالة العالمية ، الطبعة الأولى ، 1430 هـ ، 2009 م.
- 34 - سير أعلام النبلاء : أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (المتوفى سنة : 748 هـ) حققه مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط ، مؤسسة الرسالة ، الطبعة الثالثة 1405 هـ 1985 م.

35 - شرح سنن ابن ماجة المسمى مرشد ذوي الحجا والحاجة إلى سنن ابن ماجه والقول المكتفى على سنن المصطفى : محمد الأمين بن عبد الله بن يوسف بن حسن الأرمي , مراجعة لجنة من العلماء برئاسة : الأستاذ الدكتور هاشم محمد علي حسين مهدي , دار المنهاج , السعودية , جدة , الطبعة : الأولى , 1439هـ , 2018م.

36 - شرح سنن أبي داود : عبد المحسن بن حمد البدر مصدر الكتاب دروس صوتية قام بتقريغها موقع الشبكة الإسلامية <http://www.islamweb.net> الكتاب مرقم آليا , ورقم الجزء هو رقم الدرس - 598 درسا.

37 - الضعفاء والمتروكون : أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى سنة : 597هـ) حقه عبد الله القاضي , دار الكتب العلمية , بيروت , الطبعة : الأولى , 1406.

38 - طبقات الشافعيين : إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى سنة : 774هـ) حقه د. أحمد عمر هاشم , د محمد زينهم محمد عزب , مكتبة الثقافة الدينية , تاريخ النشر : 1413هـ , 1993م.

39 - عقد الدرر في أخبار المنتظر وهو المهدي (عليه السلام) : يوسف بن يحيى الشافعي (المتوفى سنة 658هـ) , حقه مهيب بن صالح البوريني , مكتبة المنار , الأردن , الطبعة : الثانية , 1410هـ , 1989م.

40 - الغيبة الصغرى والسفراء الأربعة : الشيخ فاضل المالكي الطبعة : الأولى سنة الطبع : 1420هـ المطبعة الناشر , مركز الأبحاث العقائدية , قم - إيران.

41 - فتح الباب في الكنى والألقاب : محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى العبدى (المتوفى سنة : 395هـ) حقه أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي , مكتبة الكوثر , السعودية , الرياض , الطبعة الأولى , 1417هـ 1996م.

42 - فيض القدير شرح الجامع الصغير : المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين (المتوفى سنة : 1031هـ) المكتبة التجارية الكبرى , مصر الطبعة الأولى , 1356.

- 43 - كتاب الفتن : نعيم بن حماد بن معاوية بن الحارث الخزاعي المروزي (المتوفى سنة : 228هـ) ، حققه سمير أمين الزهيري ، مكتبة التوحيد ، القاهرة ، الطبعة : الأولى ، 1412هـ.
- 44 - الكواكب النيرات في معرفة من الرواة الثقات : زين الدين ابن الكيال ، (المتوفى سنة : 929هـ) ، حققه عبد القيوم عبد رب النبي ، دار المأمون ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1981م.
- 45 - ليظهره على الدين كله ملخص بعودة الإسلام وبشارات عودته : حامد شاكر الشقاقي العاني ، المصدر الشاملة الذهبية.
- 46 - مجلة البحوث الإسلامية مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.
- 47 - مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر : محمد بن مكرم بن علي ابن منظور ، (المتوفى سنة : 711هـ) حققه روحية النحاس ، رياض عبد الحميد مراد ، محمد مطيع ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر ، دمشق - سوريا الطبعة : الأولى ، 1402هـ ، 1984م.
- 48 - المستترك على الصحيحين : أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله ابن البيع (المتوفى سنة : 405هـ) ، حققه : مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية ، بيروت الطبعة : الأولى ، 1411 ، 1990.
- 49 - مسند إسحاق بن راهويه : إسحاق بن إبراهيم بن مخلد ابن راهويه (المتوفى سنة : 238هـ) ، حققه د.عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي ، مكتبة الإيمان - المدينة المنورة ، الطبعة : الأولى ، 1412هـ ، 1991م.
- 50 - معجم الصحابة : عبد الباقي بن قانع بن مرزوق بن واثق الأموي بالولاء البغدادي (المتوفى سنة : 351هـ) حققه : صلاح بن سالم المصراطي ، مكتبة الغرباء الأثرية - المدينة المنورة ، الطبعة : الأولى ، 1418م.
- 51- مغاني الأخيار في شرح أسامي رجال معاني الآثار : محمود بن أحمد العيني (المتوفى سنة : 855هـ) حققه محمد حسن محمد حسن إسماعيل ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان الطبعة : الأولى ، 1427هـ ، 2006م.

52- ميزان الاعتدال في نقد الرجال : محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي ، (المتوفى سنة : 748هـ) حققه علي محمد البجاوي ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان الطبعة الأولى ، 1382هـ ، 1963م.

53 - الواضح في أركان الإيمان : علي بن نايف الشحود ، الطبعة : الأولى ماليزيا ، بهانج ، دار المعمور 2009 ، المصدر : الشاملة الذهبية.

العرش في منظور الفكر الإسلامي

اسم الباحث: مروة سعد مطر

اللقب العلمي: مدرس دكتور

مكان العمل: مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة

وزارة التربية

مديرية تربية بغداد الرصافة / الثالثة

07730506071

marwasadalallaq1@gmail.com

The Throne from the Perspective of Islamic Thought

Researcher Name: Marwa Saad Mutar

Academic Title: Assistant Professor, PhD (Lecturer Doctor)

Affiliation: Directorate of Education - Baghdad / Al-Rusafa 3

07730506071

marwasadalallaq1@gmail.com

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث موضوع العرش في المنظور الإسلامي بوصفه من المسائل العقدية المرتبطة بصفات الله تعالى، والتي حظيت باهتمام واسع في القرآن الكريم والسنة النبوية، وأثارت اختلافاً بين علماء التفسير والكلام، ويهدف إلى بيان حقيقة العرش من خلال دراسة دلالاته اللغوية والاصطلاحية، وتحليل النصوص الشرعية الواردة فيه، واستعراض أبرز الاتجاهات الكلامية في تفسيره.

اعتمد البحث المنهج التحليلي، حيث بين أن مفهوم العرش في اللغة يدور حول معاني العلو والارتفاع، بينما تعددت دلالاته في الاصطلاح بين من يثبت على حقيقته كمخلوق عظيم، ومن يفسره على نحو مجازي بوصفه كناية عن القدرة الإلهية والتدبير. كما أظهر البحث كثافة ورود لفظ العرش في القرآن الكريم واقتارنه بصفة الاستواء، الأمر الذي كان محورياً للاختلاف في الفهم والتأويل.

وتتناول البحث آراء المدارس الكلامية، حيث أثبت الأشاعرة صفة الاستواء مع تفويض الكيفية أو تأويلها، بينما أول المعتزلة الاستواء بالاستيلاء، في حين أكد الإمامية تنزيه الله تعالى عن الجهة والمكان، وفسروا العرش بأنه تعبير عن الهيمنة الإلهية الشاملة.

وخلص البحث إلى أن مسألة العرش من الصفات الخبرية التي تتطلب الجمع بين النص والتنزيه، وأن التفسير القائم على الكناية عن القدرة والتدبير الإلهي يعد أقرب إلى تحقيق هذا التوازن، وبما ينسجم مع أصول العقيدة الإسلامية في تنزيه الله تعالى عن مشابهة المخلوقات.

الكلمات المفتاحية:

العرش، الفكر الإسلامي، المدارس الكلامية، علم الكلام

Abstract

This paper examines the concept of the Throne (al-‘Arsh) within the Islamic theological framework as a key issue related to the divine attributes. The topic has received considerable attention in the Qur’an and the Prophetic tradition, giving rise to diverse interpretations among exegetes and theologians. The study aims to clarify the nature of the Throne by analyzing its linguistic and technical meanings, investigating the relevant scriptural texts, and reviewing the principal theological perspectives on its interpretation.

Adopting an analytical approach, the study shows that the linguistic meaning of al-‘Arsh denotes elevation and exaltation, while its theological interpretation varies between a literal understanding as a created entity and a metaphorical interpretation as a symbol of divine authority and governance. It further highlights the frequent Qur’anic occurrence of the term and its close association with the concept of *istiwā’* (divine establishment), which constitutes a central point of theological debate.

The paper also surveys the positions of major theological schools: the Ash‘arites, who affirm *istiwā’* while either consigning its modality or interpreting it; the Mu‘tazilites, who interpret it as dominion; and the Imāmī school, which emphasizes divine transcendence beyond space and direction, understanding the Throne as an expression of absolute sovereignty.

The study concludes that the Throne belongs to the category of scriptural attributes that necessitate a balanced approach combining textual fidelity and theological transcendence. It argues that the metaphorical interpretation, which views the Throne as a representation of divine power and governance, provides the most coherent understanding in line with the foundational principles of Islamic theology.

Keywords:

Al-‘Arsh (The Throne), Islamic Thought, Theological Schools, Kalam Theology

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى ۝﴾

طه:5

صدق الله العظيم

الاهداء

إلى من بُعث رحمة للعالمين، فكان هادياً، ومبشراً، ونذيراً..

إلى صاحب الخلق العظيم، وسيد المصلحين، وقائد الغر المحجلين..

سيدي يا رسول الله (صلى الله عليه واله)، أهدي هذا الجهد المتواضع، راجياً من الله أن يكون قبساً من نور سنتك، ولبنة في بناء أمتك، وشفاعة لي يوم ألقاك.

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الأول قبل الإنشاء والإحياء ، والآخر بعد فناء الأشياء ، العليم الذي لا ينسى من ذكره ، ولا ينقص من شكره ، ولا يخيب من دعاءه ، ولا يقطع رجاء من رجاءه ، والصلاة والسلام على أمين الله على وحيه وعزائم أمره الخاتم لما سبق والفتاح لما استقبل والمهيمن على ذلك كله

والصلاة والسلام على محمدٍ واله سادات الانام، وعلى اصحابه المنتجبين الاخيار .

وبعد...

فقد حظيت مسألة العرش بعناية وافرة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، على النحو الذي يسمح بتناوله على ضوء هذين المنطلقين معاً، كما يُعد من صفاته سبحانه باعتبار كونه مستوياً على عرشه، وقد جاء هذا الوصف في كثير من الايات، وقد كانت هذه المسألة محل اختلاف في تفسير معنى العرش والتي سنتعرض لها خلال البحث عن موضوع العرش وتفصيلاته واره علماء الكلام حولها.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث كونها تبحث في مسألة عظيمة وخطيرة من مسائل الصفات وأنها تتعلق بمسألة الإيمان بوجود الله عز وجل وما يترتب على القول بوجوده أم عدم وجوده من آثار، وقد دار حولها جدل كبير، واختلفت حولها الآراء، لذا جاء بحثي هذا ليجلي هذا الموضوع، فقد جمعت فيه الآيات والروايات وأقوال العلماء التي تناولت موضوع البحث.

مشكلة البحث :

تدور مشكلة البحث حول قضية العرش وفقاً لكتاب الله عز وجل والسنة النبوية الشريفة، وهل العرش مخلوق لله أو لا، فإذا كان غير مخلوق فماذا نصنع أمام الآيات والروايات الدالة عليه.

الدراسات السابقة:

لم تتعرض الدراسات السابقة لموضوع العرش بشكل مستقل وإنما ذكرت من ضمن بحث الصفات الالهية الخبرية، وهذه نماذج من الدراسات السابقة التي تدل على ذلك:

- 1- التجسيم في الفكر الاسلامي (اطروحة دكتوراه للباحث صهيب محمود خطاب السقار التركاوي - جامعة بغداد- كلية العلوم الاسلامية- قسم اصول الدين -2002م).
- 2- الامام الغزالي واراؤه الكلامية (اطروحة دكتوراه للباحث حامد درع عبد الرحمن الجميلي- جامعة بغداد- كلية العلوم الاسلامية- قسم اصول الدين -2004م).

منهجية البحث:

اخترت المنهج التحليلي لتناسبه مع فكرة البحث ومنطقه الداخلي، لما ينطوي عليه من تحليل ونقد وتركيب وإعادة إنتاج المعرفة عبر تجسير القراءة الفكرية بين ضفتي القيم والمتغيرات المعاصرة.

الصعوبات التي واجهت البحث:

ثمة مجموعة من الصعوبات اعترضت طريقي البحثي، ولكني بحمد الله وفضله أستطعت تجاوزها، وأهمها هو تنوع مواقف المفكرين والباحثين بين الحاد والمرن، مما حتم علي اكتشاف طريق ثالث ينأى عن ضفتي الرفض والذوبان.

هيكلية البحث:

اقتضت طبيعة البحث بعد المقدمة تقسيمه إلى ثلاثة مطالب وخاتمة واستنتاجات، فتناولت في المطلب الأول مفهوم العرش لغةً واصطلاحاً، وفي المطلب الثاني مفهوم العرش في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وجاء المطلب الثالث تناولت فيه آراء علماء الكلام في العرش، وبعدها ذكرت الخاتمة وذكرت فيها ثمرة البحث مع بيان الرأي الذي أرجحه في هذه المسألة وذكرت اني ارجح قول الإمامية كونه ينأى عن ضفتي الرفض والذوبان.

اسأل الله تعالى أن يجعلني ممن ناداه فأجابه وأسأله أن يلحقني بنور عزه الابهج فأكون له عارفاً وعن سواه منحرفاً ومنه خائفاً مراقباً ، ومنه استمد القوة والسداد وعليه لا على الآخرين أتوكل في السراء والضراء إنه حسبي ونعم الوكيل والصلاة على رسوله محمد وآله الطاهرين وأصحابه الميامين والحمد لله رب العالمين.

المطلب الاول : تعريف العرش لغةً واصطلاحاً

اولاً: العرش لغة :

عند الرجوع إلى معاجم اللغة العربية نجد أن لفظ (العرش) مصدر عرش، جاء بمعاني متباينة،

منها:

قال ابن فارس : عرش : العين والراء والشين أصل صحيح واحد، يدل على ارتفاع في شيء مبني، ثم يستعار في غير ذلك، من ذلك العرش، وقال الخليل : العرش : سرير الملك وهذا صحيح، قال تعالى ثم استعير ذلك، فقيل لأمر الرجل وقوامه : عرش وإذا زال عنه قيل : زال عرشه (1) .

وقال الأزهري: "والعرش في كلام العرب: سرير الملك، يدل على ذلك سرير ملكة سبأ، سماه الله جل وعز عرشاً فقال: {إِنِّي وَجَدْتُ امْرَأَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ} [النمل 23](2)

وقال الزبيدي: "والعرش من البيت سقفه ومنه الحديث "أو كالفندل المعلق بالعرش" يعني: السقف، وفي حديث آخر: "كنت أسمع قراءة (رسول الله صلى الله عليه وسلم) على عرشي" أي: سقف بيتي. وبه فسر قوله تعالى: {وَهِيَ خَاطِئَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا} [البقرة 259] ، أي: حيطانها قائمة وقد تهدمت سقوفها فصارت في قرارها وانقهرت الحيطان من قواعدها فتساقطت على السقوف المتهدمة قبلها، ومعنى الخاوية والمنقعة واحد وهي المنقلعة من أصولها"(1) .

يتضح من التعريفات السابقة أن معرفة كل معنى من تلك المعاني إنما يتحدد بحسب ما أضيف إلى الكلمة، فهنا اضيف إلى كلمة العرش لفظ الجلالة (الله) أو أحد صفاته جل وعلا، والمراد منه هنا هو سرير الله أو سرير الرحمن الذي يدل على العلو والارتفاع.

ثانياً: العرش اصطلاحاً.

تعارف في العلوم الاجتماعية أنه لا يوجد تعريف جامع مانع لأغلب مفاهيمها، على الرغم من أن مفردة العرش محل بحث واهتمام كثير من المفكرين والباحثين والكتاب، ذلك أن تحديد المفهوم من الضرورات لأجل الوصول إلى معنى للمفهوم متفق عليه، وهذا يجعلنا نقف أمام مجموعة من التعريفات التي جاءت بمعاني متباينة بسبب اختلاف المدارس الفكرية في رؤيتها الكونية، ومن تلك التعريفات:

قال الجرجاني : العرش: الجسم المحيط بجميع الأجسام؛ سمي به لارتفاعه، أو للتشبيه بسرير الملك في تمكنه عليه عند الحكم، لنزول أحكام قضائه وقدره منه، ولا صورة ولا جسم ثمة⁽¹⁾. وعند تتبع كلمة العرش في كلمات المفسرين نجدها بمعنى السرير.

قال الطبري عند قوله تعالى: ﴿وَتَرَى الْمَلَائِكَةَ خَافِينَ مِنْ حَوْلِ الْعَرْشِ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْحَقِّ وَقِيلَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ٧٥﴾ (الزمر: 75) "يعني بالعرش: السرير"، ثم ذكر بسنده عن السدي في تفسير هذه الآية قوله: "محدثين حول العرش قال: العرش: السرير"⁽¹⁾.

وقال البيهقي: "وأقاول أهل التفسير على أن العرش هو السرير وأنه جسم مجسم خلقه الله وأمر ملائكته بحمله وتعبدتهم بتعظيمه والطواف به كما خلق في الأرض بيتاً وأمر بني

آدم بالطواف به واستقباله في الصلاة، وفي الآيات والأحاديث والآثار دلالة واضحة على ما ذهبوا إليه⁽¹⁾

وقال أيضاً: "العرش هو السرير المشهور فيما بين العقلاء"⁽²⁾

وقال ابن كثير: "هو سرير ذو قوائم تحمله الملائكة وهو كالقبة على العالم، وهو سقف المخلوقات"⁽³⁾.

وأما جعفر السبحاني فقد جاء بمعنى مغاير لما ذكره الطبري والبيهقي وابن كثير، فهو يرى أن معناه سعة قدرة الله تعالى وتدبيره، وقد استعمل لفظ العرش كناية عن استيلائه على ملكه، والذي نركز عليه هو أن الاستواء في الآية ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾ (طه: ٥)، ليس ظاهراً في معنى الجلوس والاعتماد على الشيء، بل المراد هو الاستيلاء والتمكن التام، كناية عن سعة قدرته وتدبيره... (1)

فالعرش كناية عن السلطة والحاكمية، وهذا تعبير مألوف يقال: انهار عرش فلان إذا أسقطت حكومته وإن لم يكن له عرش أيامها فقله تعالى: ﴿وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمُوتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ (البقرة: ٢٥٥)، أي احاطت سلطته بجميع اجزاء الكون، فلا يشدُّ عنه شيء، وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾ (طه: ٥)، أي استوت سلطته على كل شيء فليس شيء اقرب إليه من شيء، ولا تتقلص قدرته بالنسبة إلى شيء، ولا تختلف نسب الأشياء من حيث السلطة والقدرة إليه تعالى.

(1) الالهيات على هدى الكتاب والسنة والعقل؛ لجعفر السبحاني، مؤسسة الامام الصادق (ع)، قم المقدسة- ايران، الطبعة الخامسة، 1423هـ، ج1، ص331.

المطلب الثاني : العرش في القرآن الكريم والسنة النبوية.

أولاً: العرش في القرآن الكريم.

ورد لفظ العرش في الذكر الحكيم اثنتين وعشرين مرة، ومجيء ذكر العرش بهذا العدد يدل على ما له من مكانة ومنزلة عالية عند الخالق سبحانه وتعالى، كما ورد لفظ (عرشه) مرة واحدة، والكل راجع الى عرشه سبحانه إلا آيتان هما:

1- [إِنِّي وَجَدْتُ أَمْرًا تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيتُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ ٢٣] (النمل: الآية 23).

2- ﴿وَرَفَعَ أَبْوَتِهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَأْتِي هَذَا تَأْوِيلُ رُءْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ١٠٠﴾ كما ورد الاستواء اثنتي عشرة مرة، وهي ماعدا ثلاث آيات راجعه إلى استواءه سبحانه على العرش⁽¹⁾.

الآيات القرآنية الوارد فيها لفظ العرش بحسب ترتيبها في المصحف.

- 1- ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ٥٤﴾ (سورة الأعراف: 54).
- 2- ﴿فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَهُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ ١٢٩﴾ (سورة التوبة: 129)

- 3- ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِنْ شَفِيعٍ إِلَّا مِنْ بَعْدِ إِذْنِهِ ذَلِكَمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ ٣﴾ (سورة يونس: 3)

- 4- ﴿وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِيَبْلُوكُمْ
أَنْتُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئِنْ قُلْتُمْ إِنَّكُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا
إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ ۝ (سورة هود: الآية 7) .
- 5- ﴿اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمُوتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ أَسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ
وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ
تُوقِنُونَ ۝ (سورة الرعد : 2) .
- ﴿قُلْ لَوْ كَانَ مَعَهُ آلِهَةٌ كَمَا يَقُولُونَ إِذَا لَابْتَغَوْا إِلَىٰ ذِي الْعَرْشِ سَبِيلًا ۝ (سورة الاسراء:
- (42
- 6- ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَىٰ ۝ (سورة طه: 5) .
- 7- ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَنَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ ۝ (سورة
الأنبياء: 22)
- 8- ﴿قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمُوتِ السَّعِ وَرَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ ۝ (سورة المؤمنون: 86)
- 9- ﴿فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْكَرِيمِ ۝ (سورة المؤمنون:
- (116
- 10- ﴿الَّذِي خَلَقَ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ
الرَّحْمَنُ فَسَلِّ بِهٖ خَبِيرًا ۝ (سورة الفرقان: 59)
- 11- ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ ۝ (النمل: 26)
- 12- ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى
- 13- ﴿وَتَرَى الْمَلَائِكَةَ حَاقِقِينَ مِنْ حَوْلِ الْعَرْشِ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْحَقِّ وَقِيلَ
الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ (سورة الزمر: 75) .
- 14- ﴿الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ وَمَنْ حَوْلَهُ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَيُؤْمِنُونَ بِهِ ۝ وَيَسْتَغْفِرُونَ لِلَّذِينَ
ءَامَنُوا رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَّحْمَةً وَعِلْمًا فَاغْفِرْ لِلَّذِينَ تَابُوا وَاتَّبَعُوا سَبِيلَكَ وَقِهِمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ
﴿ (سورة غافر : 7) .

15- ﴿رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ لِيُنْزِلَ يَوْمَ التَّلَاقِ ۝١٥﴾ (سورة غافر: 15)

16- ﴿سُبْحَنَ رَبِّ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ ۝٨٢﴾ (سورة الزخرف: 82)

17- ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمُوتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يَعْلَمُ مَا يَلْجُ فِي الْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا وَمَا يَنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ۝٤﴾ (سورة الحديد: 4)

18- ﴿وَالْمَلِكُ عَلَىٰ أَرْجَائِهَا وَيَحْمِلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ ثَمْنِيَةٌ ۝١٧﴾ (سورة الحاقة: 17)

19- ﴿ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ ۝٢٠﴾ (سورة التكويد: 20)

20- ﴿ذُو الْعَرْشِ الْمَجِيدُ ۝١﴾ (سورة البروج: 15)

صفات العرش القرآن الكريم :

من الآيات الكريمات التي تحدثت عن العرش يمكن لنا ان نستخلص أهم المواصفات التي ذكرها القرآن الكريم للعرش وهي كالآتي :

1- وصفه: بأنه مجيد، قال تعالى: ﴿ذُو الْعَرْشِ الْمَجِيدُ ۝١﴾ [البروج: 15] على قراءة حمزة والكسائي.

2- وصفه: بأنه عظيم، فقال تعالى: ﴿رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ﴾ [التوبة: 129]

3- وصفه: بأنه كريم، فقال تعالى: ﴿رَبُّ الْعَرْشِ الْكَرِيمِ﴾ [المؤمنون: 116]

4- وصفه: بأنه يُحْمَلُ، فقال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ وَمَنْ حَوْلَهُ﴾ [غافر: 7]

5- وصفه: بأنه يستوي عليه سبحانه فقال: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾ [طه: 5] استواءً يليق بجلاله وعظمته، لا يشبه استواء المخلوقين، كما هو معلوم من عقيدة أهل السنة والجماعة.

ثانياً: العرش في السنة النبوية الشريفة

يعد العرش مرتبة من مراتب علم الله تعالى والتي لها صلة وثيقة بتدبير العالم وممارسة شؤون الربوبية، فقد جاءت لفظة العرش في السنة النبوية الشريفة تحمل هذا المعنى، وأذكر هنا بعض النماذج منها:

1- المناظرة التي جرت بين الإمام علي بن موسى الرضا (عليه السلام) وأبي قرّة المحدث، فلما سأله عن الحلال والحرام، انعطف الكلام إلى أمور عقيدية ترتبط بالتوحيد وبالعرش تحديداً، إذ كان في ذهن أبي قرّة التباسات عديدة عن العرش وحمله يكشف عنها كلامه وطبيعة أسئلته، فكان من بين توضيحات الإمام (عليه السلام) قوله له: "العرش ليس هو الله، والعرش اسم علم وقدر، وعرش فيه كل شيء" ¹ ومن الواضح أن قول الإمام "عرش فيه كل شيء" يدل على مقام التدبير، كما يدل عليه أيضاً وصفه له بأنه "اسم علم وقدر".

2- عن جابر بن عبد الله قال: قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) وجنازة سعد بن معاذ بين أيديهم: ((اهتز لها عرش الرحمن)) (2).

3- في التوحيد للشيخ الصدوق عن أبي عبد الله (عليه السلام) أنه سئل عن قول الله عز وجل ((الرحمن على العرش استوى))، فقال: (استوى من كل شيء، فليس شيء اقرب اليه من شيء) (2).

4- وفي الاحتجاج للطبرسي: سئل أبو الحسن موسى بن جعفر (عليه السلام) عن قول الله تعالى: "الرحمن على العرش استوى" فقال: ((استولى على ما دق وجل)) (3).

أقول: إن التمسك بالمعنى الحرفي (للعرش) يجعلنا أما القول بأن لله سبحانه وتعالى عرشاً، كعرش السلاطين والملوك، وعليه يكون المراد من استوائه عليه بالجلوس عليه متمكناً، وأما عدم تمسكنا بالمعنى

1 الأصول من الكافي؛ للكليني، ج1، كتاب التوحيد، باب العرش والكرسي، ح2، ص131.

(1) التوحيد؛ لمحمد بن علي بن الحسين بن موسى بن بابويه القمي الشيخ الصدوق صححه وعلق عليه: السيد

هاشم الحسيني الطراني، الطبعة الثانية، الناشر: دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت لبنان، ص316.

(2) الاحتجاج؛ لأحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي، منشورات الشريف المرتضى، إيران/قم، الطبعة الأولى، ج2، ص157.

الحرفي والقول بالظهور التصديقي وهو المتبادر من مجموع الآيات والروايات بعد الإمعان بالقرائن الحافة، فيكون المراد هو الكناية عن استيلائه على ملكه في الدنيا والآخرة وتدبيره من دون استعانة بأحد، والباحث يرى أن الجمل الواردة في كثير من الآيات والروايات تدل على المعنى الثاني (الكناية عن استيلائه ...).

المبحث الثالث : آراء أشهر المدارس الكلامية في العرش.

أولاً : رأي الاشاعرة :

عقد ابو الحسن الشعري في كتاب الإبانة عن أصول الديانة باباً بعنوان: ذكر الاستواء على العرش، قال فيه: " إن قال قائل: ما تقولون في الاستواء ؟ قيل له: نقول: إن الله عز وجل يستوي على عرشه استواء يليق به من غير طول استقرار، كما قال: ((الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى)) {طه:5} ¹، وقال أيضاً: " ورأينا المسلمين جميعاً يرفعون أيديهم إذا دعوا نحو السماء؛ لأن الله تعالى مستو على العرش الذي هو فوق السماوات، فلولاً أن الله عز وجل على العرش لم يرفعوا أيديهم نحو العرش، كما لا يحطونها إذا دعوا إلى الأرض " ².

والملاحظ أنهم يجرون الصفات الخبرية ومنها (العرش وغيره) على الله سبحانه مع تفويض المراد منها كما قال الشهرستاني في الملل والنحل (إن جماعة كثيرة من السلف يثبتون صفات خبرية مثل اليدين والوجه ولا يؤولون ذلك، إلا أنهم يقولون أنا لا نعرف معنى اللفظ الوارد فيه، مثل قوله تعالى (الرحمن على العرش استوى) ولسنا مكلفين بمعرفة تفسير هذه الآيات بل التكليف قد ورد بالاعتقاد بأنه لا شريك له وذلك قد أثبتناه ³.
تــــيــــ.

وأما القسم الثاني: فقد ذهب إلى عدم التأويل لأنه ناظر إلى كون الآيات الدالة على الصفات الخبرية هي من الآيات المتشابهة، وقد نهى الله تعالى من ابتغاء تأويلها وأمر عباده بالايमान بها، والحق أنها في بادئ الأمر من الآيات المتشابهة قبل إرجاعها إلى المحكمات، لكنها تصبح محكمة بعد إرجاعها إليها.

ثانياً : رأي المعتزلة

يعد نفي الجسمية عن الله تعالى من الأصول الخمسة التي يعتقد بها المعتزلة، ولقد رتبوا عليها نفي كل ما يروونه يتضمنها، وأولوا ما ورد في ذلك من نصوص؛ ومنه الاستواء فقد ورد في القرآن الكريم آيات تؤكد أن الله تعالى مستو على عرشه، كقوله تعالى: ((الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى)) [طه: 5]، وقد رفض المعتزلة هذا المعنى الظاهر الذي تشير إليه الآية؛ لذا أولوا: الاستواء بالاستيلاء والقهر والغلبة.

يقول القاضي عبد الجبار - بعد سياقه الآية -: "والاستواء ههنا بمعنى الاستيلاء والقهر والغلبة؛ وذلك مشهور في اللغة، قال الشاعر:

قد استوى بشر على العراق من غير سيف أو دم مهراق...¹

أقول: انهم نفاهم علو الله، وتأويلهم الاستواء في قول القرآن: "الرحمن على العرش استوى" بالاستيلاء قد وافقوا به اصحاب القسم الأول من الأشاعرة وخالفوا القسم الثاني منه وأهل الحديث الذين يثبتون العلو المكاني لله.

ثالثاً : رأي الإمامية

يعتقد الإمامية بأنه تعالى ليس في جهة؛ لأنه واجب الوجود، لأن الضرورة قاضية بأن كل ماهو في جهة فإما أن يكون لابتاً فيها أو متحركاً عنها وهما من لوازم الحدوث، وعلى هذا فهو لا ينفك عن الحدوث، وكما لا ينفك عن الحدوث فهو حادث.

قال العلامة الحلي في تجريد الاعتقاد (وجوب الوجود ينافي حلول الحدوث في ذاته تعالى وهو معطوف على الزائد، والدليل على الامتناع أن حدوث الحدوث فيه تعالى يدل على أن تغيره وانفعاله في ذاته وذلك ينافي الوجوب، وأيضاً فإن المقتضي للحادث إن كان ذاته كان خلو الذات عنه وإن لم يكن استحالة اتصاف الذات به)¹.

وأما الاستواء على العرش عندهم فهو كناية عن تسلط القدرة الالهية وإحاطتها الكاملة بعوالم الوجود، ونفوذ أمره وتدبيره لجميع الكائنات على الإطلاق.

وما يؤيد ذلك من الروايات فعن الامام الصادق (عليه السلام) قال: "من زعم أن الله من شيء فقد جعله محدثاً، ومن زعم أنه في شيء فقد جعله محصوراً، ومن زعم أنه على شيء فقد جعله محمولاً"¹.

1 الكافي؛ للكليني، ج1، ص، 317 الباب48، وينظر: التوحيد؛ للشيخ الصدوق، ؛ ج1، ص128،
وينظر: بحار الأنوار؛ المجلسي، ج3، ص333.

ثلاثة مطالب كانت حصيلة للبحث الذي اسميته (العرش في المنظور الاسلامي) المطلب الاول قارب مفهوم العرش في اللغة والاصطلاح، والمطلب الثاني ذكرت فيه مفهوم العرش في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وجاء المطلب الثالث ليسلط الضوء على آراء أهم المذاهب الكلامية في مسألة العرش، وقد خرج بحثي بمجموعة من النتائج أهمها:

- 1- مفهوم العرش جاء في اللغة بمعنى يباين المعنى في الاصطلاح عند الامامية، ويقارب المعنى الاصطلاحي عند الأشاعرة والمعتزلة.
- 2- مفهوم العرش يدخل في باب الصفات الخبرية، والداعي إلى بحثه فيها هو تنزيه الباري جل وعلا عن كونه حادثاً.
- 3- مسألة العرش تبحث في مسألة عظيمة وخطيرة من مسائل الصفات وأنها تتعلق بمسألة الإيمان بوجود الله عز وجل وما يترتب على القول بوجوده أم عدم وجوده من آثار.
- 4- اقوال الاشاعرة والمعتزلة اعطت الفرصة أمام اعداء الاسلام من النيل من الذات الإلهية بجعلها تشبه الاجسام كونها محل الحوادث، تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً.
- 5- ترى الباحثة أن القول الاصح من بين الأقوال هو ما ذهب إليه الإمامية كونه ينأى عن صفاتي الرفض والذوبان.

البحث بحر عباب، والنتائج قوارب، أرجوا أن اكون قد سلطت الضوء على مفهوم العرش في المنظور الاسلامي.

المصادر والمراجع

References

- القرآن الكريم.

1- طبقات الحنابلة؛ لمحمد بن أبي يعلى الفراء البغدادي الحنبلي، تحقق: محمد حامد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة.

2- روح المعاني في تفسير القرآن؛ لشهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الالوسي، الكريم والسبع المثاني، تحقيق علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، الأولى، 1415 هـ.

3- ابن سينا بين الدين والفلسفة؛ حموده غرابه، دار الطباعة والنشر الإسلامية، مصر،.

4- العلو للعلي العظيم وإيضاح صحيح الأخبار من سقيمه؛ لمحمد بن أحمد بن عثمان بن الذهبي الشافعي، دراسة وتحقيق وتعليق : د. عبدالله بن صالح البراك، دار الوطن، الطبعة : الأولى : 1420 هـ.

5- , الأسماء والصفات؛ لأحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي، تحقيق: عبد الله بن محمد الحاشدي، مكتبة السوادي، جدة - السعودية، الطبعة الأولى، 1413 هـ - 1993 م.

6- التوحيد؛ محمد بن علي بن الحسين بن موسى بن بابويه القمي الشيخ الصدوق، صححه وعلق عليه: السيد هاشم الحسيني الطراني، الطبعة الثانية، الناشر: دار المعرفة للطباعة والنشر - بيروت لبنان.

7- الاحتجاج؛ لأحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي، منشورات الشريف المرتضى، إيران/قم، الطبعة الأولى.

8- أسماء الله وصفاته المعروف بالأسماء والصفات؛ لأحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي، مكتبة السوادي، جدة - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1993 م.

- 9- الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مذهب السلف وأصحاب الحديث؛ لأحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُو جَرْدِي الخراساني، أبي بكر البيهقي، تحقيق: أحمد عصام الكاتب، دار الآفاق الجديدة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1401هـ.
- 10- البداية والنهاية؛ لإسماعيل بن عمر بن كثير، مكتبة المعارف بيروت، الطبعة الأولى 1410-1990م.
- 11- الالهيات على هدى الكتاب والسنة والعقل؛ لجعفر السبحاني، مؤسسة الامام الصادق ع، قم المقدسة- ايران، الطبعة الخامسة، 1423هـ.
- 12- تاج العروس من جواهر القاموس؛ لمحمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، طبعة الكويت، الكويت، الطبعة الثانية، 1385هـ-1965م، ج4، باب العين (ع ر ش).
- 13- التعريفات؛ لعلي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت -لبنان، الطبعة الأولى 1403هـ -1983م.
- 14- جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري)، محمد بن جرير الطبري، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر، الطبعة الاولى 1422هـ-2001م.
- 15- معجم مقاييس اللغة؛ لأحمد بن فارس بن زكريا، تحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، سوريا- دمشق، الطبعة الاولى، 1399هـ-1979م، باب العين، (مادة ع ر ش).
- 16- معجم تهذيب اللغة؛ لمحمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، تحقيق: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الأولى، 2001.
- 17- تاج العروس من جواهر القاموس؛ لمحمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، طبعة الكويت، الكويت، الطبعة الثانية، 1385هـ-1965م، ج4، باب العين (ع ر ش).
- 18- التوحيد بحوث في مراتبه ومعطياته؛ لكمال الحيدري، تقرير جواد علي كسار، دار فراق، ايران، قم، الطبعة الثالثة، 1424هـ.
- 19- ابن سينا بين الدين والفلسفة؛ لحمودة غرابه، دار الطباعة والنشر الإسلامية، مصر.

- 20- شرح الاصول الخمسة؛ للقاضي عبد الجبار، تحقيق: الدكتور فيصل بدير، لجنة التوزيع والنشر في جامعة الكويت، ط1، 1998م.
- 21- كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد؛ للعلامة الحلي، مؤسسة التاريخ العربي، لبنان- بيروت، 2012م، ط1.
- 22- اصول الكافي؛ للكليني، مكتبة دار المجتبى، بيروت، لبنان، 1429هـ-2008م، ج1، ط1.
- 23- بحار الانوار؛ لمحمد باقر المجلسي، الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، الاميرة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1432هـ-2011م.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج (SCS-CN) وتقنيات RS & GIS

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق
بالتكامل ما بين نموذج (SCS-CN) وتقنيات GIS & RS

**Hydrological Modeling for Estimating Surface Runoff Volume in the Jarbut Valley
Basin in Northern Iraq: through Integrating the SCS-CN Model with RS&GIS
Techniques**

م.د.إيمان شهاب حسون

الجامعة العراقية/كلية الآداب/قسم الجغرافية

ghrairi@aliraqia.edu.iq-iman.al

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج (SCS-CN) وتقنيات RS & GIS

المستخلص

جاءه ذا البحث الى دراسة المتغيرات الهيدرولوجية التي تؤثر على حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت بإستخدام نموذج (Soil Conservation Service) الذي صممه ادارة الزراعة في الولايات المتحدة الامريكية سنة 1970 الهيئة حفظ التربة الأمريكية (SCS-CN) بالاعتماد على بيئة نظم المعلومات الجغرافية (GIS). أعتمدت المنهجية على دمج وتحليل البيانات المكانية المتمثلة في الغطاء الأرضي والمجموعات الهيدرولوجية للتربة (HSG)، ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM)، بالإضافة إلى بيانات التساقط المطري اليومي لفترة زمنية ممتدة من (2014-2025) والاستعانة بتقنيات (RS&GIS). أظهرت النتائج أن قيم رقم المنحنى (CN) تراوحت بين (74-92) مما يعكس تبايناً في الخصائص الهيدرولوجية للحوض ونفاذية التربة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية قوية بين كثافة التساقط المطري وحجم الجريان الناتج، حيث بلغت كمية الجريان السطحي عند شدة مطرية (78.5) ملم حوالي (2.897.710.70) مليون متر مكعب. تشير الخرائط الهيدرولوجية الناتجة إلى أن المناطق الشمالية هي الأكثر عرضة لمخاطر الجريان السطحي ويعود ذلك الى طبيعة التربة أو قلة الغطاء النباتي . الذي تحكم بضرورة إنشاء سدود حصاد المياه في المناطق ذات الجريان المرتفع لتعزيز الاستدامة المائية وكيفية استثمار هذه الموارد المائية لأغراض التنمية الاقتصادية اذا ماتم استغلالها بشكل صحيح لما توفره من مورد مائي مهم للسكان ومشاريع التنمية.

الكلمات المفتاحية: هيدرولوجية .حوض وادي جاربوت .نموذج SCS-CN.الجريان السطحي.نظم المعلومات الجغرافية.

Abstract:

The research investigates the hydrological variables influencing surface runoff volume in the Wadi Jarboot basin using the Soil Conservation Service (SCS) model, developed by the United States Department of Agriculture in 1970, specifically the Soil Conservation Service Curve Number (SCS-CN) method. The analysis is conducted within a Geographic Information Systems (GIS) environment.

The adopted methodology is based on the integration and analysis of spatial data, including land cover, Hydrologic Soil Groups (HSG), and a Digital Elevation Model (DEM), in addition to daily rainfall data covering the period from 2014 to 2025, with the support of Remote Sensing (RS) and GIS techniques.

The results indicate that the Curve Number (CN) values ranged between 74 and 92, reflecting variability in the basin's hydrological characteristics and soil permeability. The study also reveals a strong positive correlation between rainfall intensity and the resulting runoff volume. At a rainfall intensity of 78.5 mm, the surface runoff volume reached approximately 2,897,710.70 cubic meters.

The generated hydrological maps show that the northern areas are the most vulnerable to surface runoff hazards, primarily due to soil characteristics and limited vegetation cover. Accordingly, the study emphasizes the necessity of constructing water harvesting dams in high-runoff areas to enhance water sustainability and optimize the utilization of these water resources for economic development purposes, provided they are properly managed, given their significance as a vital water resource for local populations and development projects.

Keywords: Hydrology, Wadi Jarboot Basin, SCS-CN Model, Surface Runoff, Geographic Information Systems.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

المقدمة:

تعد دراسة تقدير حجم الجريان السطحي (Surface Runoff) خطوة أساسية في إدارة الموارد المائية للأحواض النهرية. حيث يمثل الاستجابة الفعلية للتفاعل بين الخصائص المناخية لاسيما التساقط وطبوغرافية سطح الأرض. إذ تبرز أهمية النمذجة الهيدرولوجية للأحواض النهرية كأداة لتخطيط وإدارة الموارد بشكل مستدام. ويشكل حوض وادي جاربوت وحدة هيدرولوجية ذات أهمية اقتصادية إلا أن طبيعة الجريان فيه تتأثر بجملة من المتغيرات الفيزيائية مثل نوع التربة، والغطاء النباتي، والانحدارات، وهو ما يتطلب تحليلاً دقيقاً لتحديد قيم التصريف المائي وتوقع السلوك الهيدرولوجي للحوض تحت ظروف مطرية مختلفة. أذ تمثل الموارد المائية مفتاح التنمية المستدامة المساهمة في تحقيق الامن الغذائي للمنطقة.

مشكلة البحث:

- 1- هل للخصائص الطبيعية اثر في تذبذب حجم الجريان السطحي للحوض؟
- 2- هل تشكل طبيعة التساقط المطري والشدات المطرية اثر في النظام الهيدرولوجي للحوض؟

فرضية البحث:

- 1- تمتاز المنطقة بخصائص طبيعية أثرت على حجم الجريان السطحي وعمق الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت .
- 2- نظام التساقط المطري والشدات المطرية اثرت على حجم الجريان المائي.

هدف البحث:

- 1-دراسة تصنيف الغطاء الارضي وتحديد النظام الهيدرولوجي للتربة ورطوبتها .
- 2-تقدير عمق الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت من خلال دراسة كمية الامطار والشدات المطرية بالاعتماد على تقنية نظم المعلومات الجغرافية .

منهجية العمل:

تم استخدام المرئية الفضائية DEM نموذج الارتفاعات الرقمية للعراق في تحديد الحوض وشبكة التصريف النهرية ،اذ تم انتاج خريطة الارتفاعات وخطوط الكنتور. إذ تم بالاعتماد على تقنيات نظم

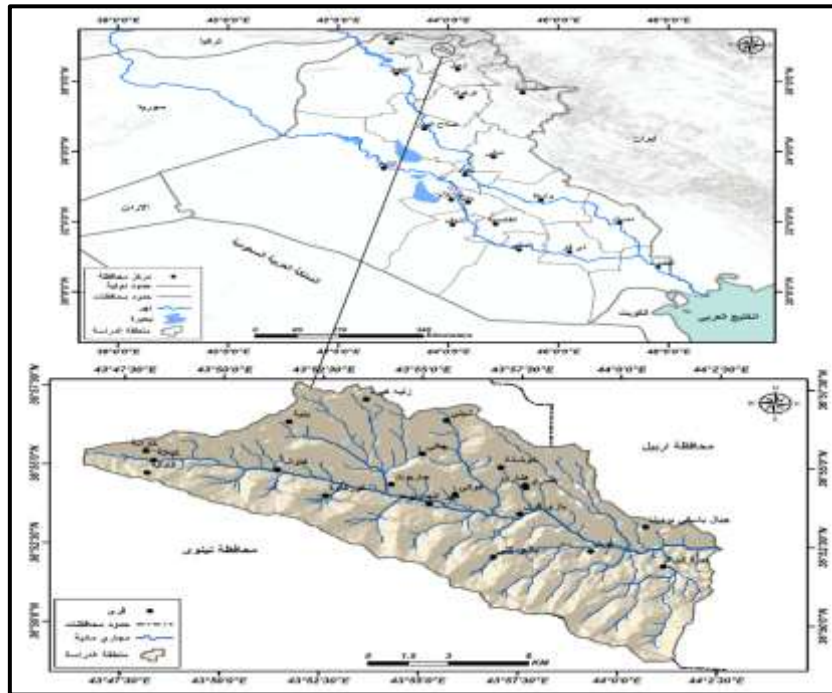
النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

المعلومات الجغرافية GIS. ومن ثم اعداد خرائط الغطاء الارضي بالاعتماد على المرئيات الفضائية المتاحة من هيئة المسح الجيولوجي الامريكي (USGS) واعداد خرائط منحني حفظ التربة (SCS-CN) لتقدير حجم الجريان السطحي بالاعتماد على بيانات الامطار اليومية.

موقع منطقة الدراسة:

تقع منطقة الدراسة فلكياً بين دائرتي عرض (50.36-57.36°) شمالاً وبين قوسي طول (38.00-°00.48°) شرقاً وبمساحة تبلغ (6.167 كم²). أما جغرافياً تقع منطقة الدراسة (حوض وادي جاربوت) في شمال العراق ضمن حدود محافظة دهوك يحدها من الشمال جبال متين ومن الجنوب سلسلة جبال عقرة ومن الشرق يحدها نهر الزاب الكبير ومن الغرب اراضي متموجة خريطة (1).

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة



المصدر: بالاعتماد على : وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية ، مقياس

1000000/1 ، سنة 2021 ، ومخرجات برنامج Arc map 10.8.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

الخصائص الطبيعية لمنطقة الدراسة:

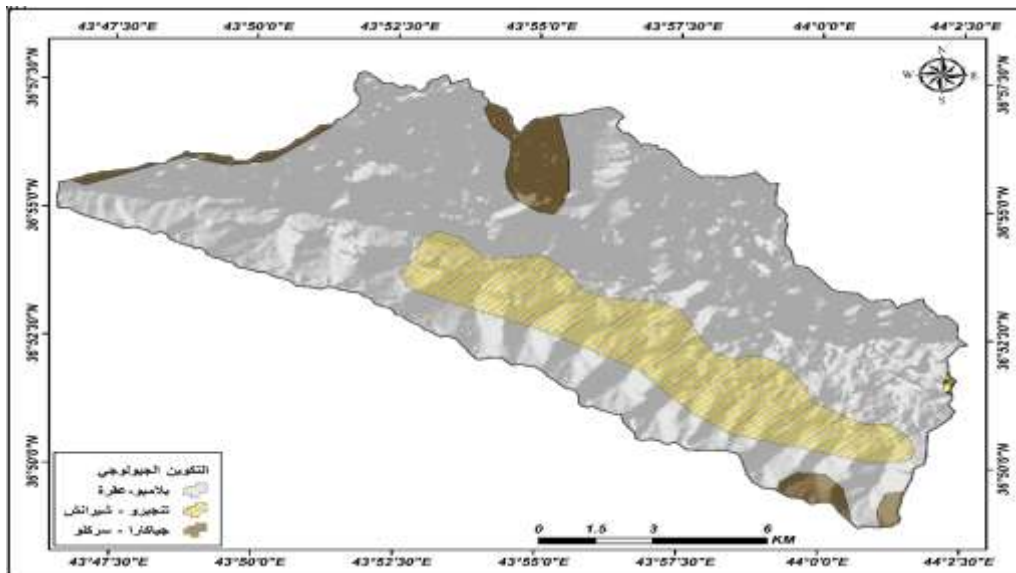
أولاً: جيولوجية منطقة الدراسة:

تتكون منطقة الدراسة من صخور رسوبية تراوحت ما بين عصر الكريتاسي الثاني الى الجوراسي الثاني فضلاً عن الترسبات التي تعود الى العصر الرباعي . تتكون منطقة الدراسة من تكوينات عدة متنوعة جعلتها متأثرة بالعمليات الجيومورفولوجيا مما أدى إلى تنوع تضاريسها وهي من الاقدم الى الاحداث وعلى النحو الاتي:

1-تكوينات عصر الجوراسي (الزمن الثاني):

-تكوينات جياكارا(الجوراسي الاعلى-الكريتاسي الاسفل):يشمل هذا التكوين الجزء الغربي والوسط من منطقة الدراسة على شكل حافات صخرية .يتكون من طين صفائحي وحجر كلس صلب والاجزاء العليا منه غنية بالامونايت سمك هذا التكوين (250م) وبيئة تكوينه بحرية مع التأثير القاري ¹ .خريطة(2).

خريطة(2) جيولوجية منطقة الدراسة



المصدر: الباحثة بالاعتماد على الخرائط الرقمية الصادرة عن الهيئة العامة للمسح الجيولوجي والتحري المعدني ومخرجات برنامج (Arc Gis 10.8).

¹ فاروق صنع الله العمري ,علي صادق ,جيولوجيا شمال العراق , جامعة الموصل , 1977,ص85

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج (SCS-CN) وتقنيات RS & GIS

-تكوين ساركيلو (الجوراسي الاوسط): يشمل هذا التكوين اجزاء من شمال وشرق المنطقة واجزاء من الجنوب. يتكون من حجر كلسي طفلي ذو لون اسود وحجر الدولومايت ذو اللون رمادي فاتح يبلغ سمك التكوين (100-125م) والبيئة الترسيبية هي بيئة بحرية عميقة¹.

2- تكوينات العصر الكريتاسي (الزمن الثاني):

-تكوين تانجيرو (الكريتاسي الاعلى): ينكشف هذا التكوين في الجزء الغربي من المنطقة. يتكون من طفل ذات لون اخضر غامق واخضر مصفر. حجر رملي. وبعض المملكات وحجر كلسي في الجزء الاسفل سمك التكوين (200-2000م) بيئة الترسيب هي بيئة الحوض العميق².

-تكوين شيرانيش (الكريتاسي الاعلى): يقع هذا التكوين الى الغرب من منطقة الدراسة ممتد باتجاه الجنوب. يتكون بشكل أساسي من تعاقبات من الحجر الجيري المارلي ومن مارل وهي صخور طينية يمتاز بلونه الازرق، سمك التكوين (25م)، البيئة الترسيبية ترسب في بيئات بحرية عميقة إلى شبه عميقة وهادئة. خريطة (2).

-تكوين عقرة (الكريتاسي الاعلى): ينكشف هذا التكوين في الاجزاء الغربية والجنوبية من المنطقة ويكون ذات حافات صخرية حادة. يتكون من حجر الدولستون يكون صلب وطبقي سمك هذا التكوين (200م) بيئة الترسيب بيئة بحرية اعتيادية³.

-بالمبو (الكريتاسي الاسفل): ينكشف هذا التكوين في المنطقة بدءاً من الشمال الغربي الى الجنوب الشرقي. يتكون من طبقات رقيقة من حجر الكلس وطفل ازرق يتغير الى طبقات من حجر الكلس سمك

¹ عبدالله السياب، وآخرون، جيولوجيا العراق، جامعة الموصل، بدون سنة، ص 78.

² المنشأ العامة للمسح الجيولوجي والتعدين، قسم المسح الجيولوجي، تقرير عن جيولوجيا اربيل ومهاباد، ان جي 38-14 وأن جي 38-50 مقياس 1:250000، جي ام 5,6، فاروجان خاجيك سيساكيان، هاله عطا الموسوي، بغداد، 1998، ص 11.

³ لؤي داود يوسف العبيدي، دراسة جيولوجية هندسية لاستقرارية المنحدرات الصخرية لتكوين (سيرانيش، كولوش، جركس، بيلاسبي)، شمال شرق العراق، رسالة ماجستير (غير منشوره)، جامعة بغداد، كلية العلوم، 2005، ص 14.

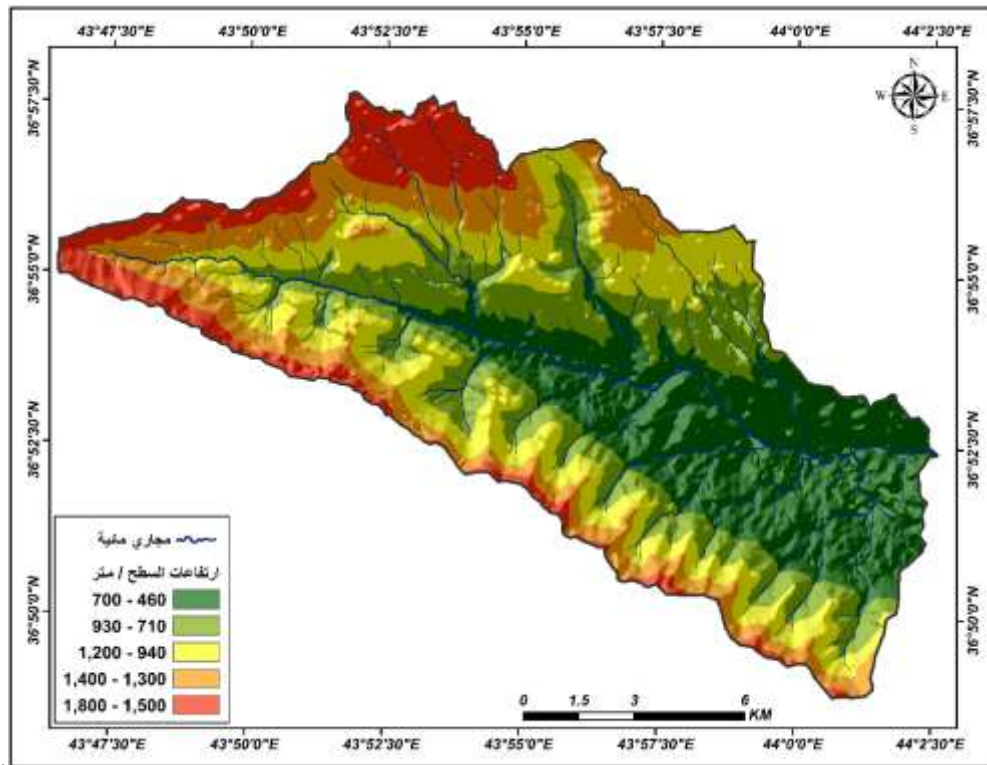
النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

هذا التكوين (500-900م) ، بيئة الترسيب هي بيئة بحرية وهو نتاج طبيعي للترسيب من اخذود التفرع الاقليمي¹.

ثانياً-تضاريس منطقة الدراسة:

يلاحظ من خريطة (3) تقع منطقة الدراسة ضمن مناطق العالية الالتواء وتتوزع مظاهر السطح ضمن الاراضي الجبلية العالية في اقصى الشمال بين اعلى خط ارتفاع يصل الى (1800م) اقصى شمال غرب الحوض وادنى ارتفاع (460م) عن مستوى سطح البحر وتتباين الارتفاعات في وسط الحوض بين ارتفاع (490-1200م) فوق مستوى سطح البحر، إذ أن منطقة الدراسة تتضمن تضاريس متنوعة تشمل الجبال العالية الارتفاع المعقدة الالتواءات والاخاديد والوديان توجد عند المناطق المرتفعة.

خريطة (3) طوبغرافية منطقة الدراسة



¹ فاروق صنع الله العمري ,علي صادق ,جيولوجيا شمال العراق , ص92.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات الارتفاع الرقمي DEM ومخرجات برنامج

(ArcGis10.8).

ثالثاً-خصائص الانحدار:

تم دراسة انحدارات المنطقة التي أشتقت من نموذج الارتفاع الرقمي لمنطقة الدراسة (DRM) من خلال الاعتماد على التصنيف الجيومورفولوجي الذي أعده (ZinggA.W)¹. قسمت منطقة الدراسة الى خمسة فئات انحدارية خريطة(4)

الفئة الاولى: الاراضي التي لا يتجاوز انحدارها ما بين (0-7.9) وتتضمن الاراضي البسيطة الانحدار واراضي سهلية الممتدة في الاجزاء والوسطى وبطون الاودية الى الاجزاء الجنوبية من الحوض.

الفئة الثانية: تشمل الاراضي ذات التموج الخفيف والمعتدلة الانحدار وبدرجة تتراوح ما بين (8-16) درجة .

الفئة الثالثة: تشمل مناطق الشديدة الانحدار في شمال ووسط المنطقة متأثرة بعوامل التعرية المائية تكون بدرجة انحدار (17-24) درجة .

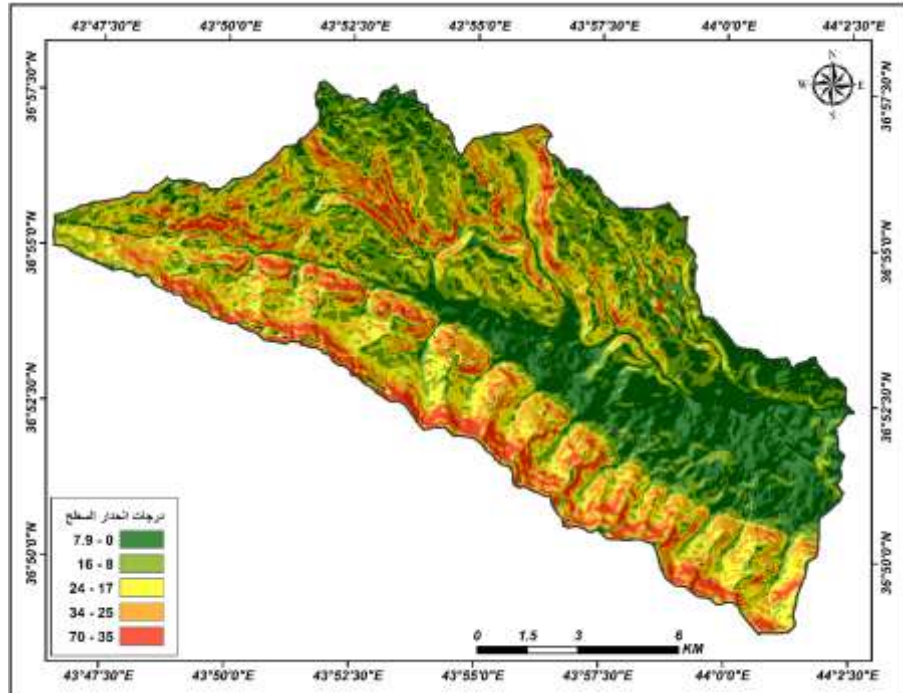
الفئة الرابعة: تشمل مناطق المرتفعات ويتراوح انحدارها ما بين (25-34) درجة وتتركز في المناطق الشمالية الشرقية والشريط الممتد من الاطراف الشرقية والغربية من المنطقة .

الفئة الخامسة: تشمل الاجزاء التي يزيد انحدارها من (35-70)م وتتوزع ضمن الاجزاء المتمثلة بالجبال العالية في شمال الحوض والاطراف الغربية ذات الاراضي الجرفية الشديدة الانحدار .

¹ انموذج الارتفاع الرقمي بدقة تمييزية (30)م والمنزل من هيئة المسح الجيولوجي الامريكي (USGS) وبالتعاون مع وكالة ناسا الفضائية (NASA) وبرنامج Arc.map.10.08.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

خريطة (4) درجة انحدار منطقة الدراسة



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات الارتفاع الرقمي DEM ومخرجات برنامج (ArcGis10.8).

رابعاً: المناخ:

يعد المناخ من العوامل الطبيعية التي تؤثر بشكل كبير في الدراسات الهيدرولوجية لاسيما الامطار والاشعاع الشمسي والتبخر. أذ يؤثر بشكل مباشر على اشكال سطح الارض. إذ يؤثر المناخ في تشكل وتطور الاحواض النهرية، من خلال تأثيره في العمليات الجيومورفولوجية فهو يؤثر في معدلات التجوية والحت والتراجع للمنحدرات وتغير القنوات النهرية.

الاشعاع الشمسي والحرارة: تعتمد كمية الاشعاع الشمسي الواصلة في منطقة معينة على طول مدة الاشعاع وزاوية سقوط الاشعاع¹ أذ يظهر من الجدول (1) أن معدلات سطوع الشمس الفعلية خلال الشتاء بلغت في ايلول بمعدل (6.2) ساعة /يوم وتقل في شهر كانون الاول لتصل الى (3.1) ساعة /يوم

¹ قصي عبد المجيد السامرائي, عبد مخور الريحاني, جغرافية الاراضي الجافة, مطبعة دار الحكمة, بغداد, 1990, ص84.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

وتبدأ ساعات السطوع الفعلية بالزيادة التدريجية خلال فصل الصيف بعد 21 اذار وتزداد بالاشهر اللاحقة بالتدرج الى (9.1) ساعة/يوم حسب الجدول (1) في منطقة الدراسة.

أما درجة الحرارة: أذ تؤثر الخصائص الحرارية في الزيادة والنقصان الى زيادة التبخر وبالتالي التقليل من كمية الجريان السطحي اثناء التساقط والتي تعتمد على طبيعة التكوينات الارضية ونفاذية ومسامية التربة. أذ يلاحظ من الجدول (1) أن درجات الحرارة ترتفع خلال اشهر الصيف لاسيما حزيران. تموز. آب. في محطة دهوك للمدة من (2014-2025) ما بين (41.2 الى 43.5)م. أما خلال فصل الشتاء فيتراوح معدل درجة الحرارة ما بين (13.4 الى 17.2)م لاشهر كانون الاول. كانون الثاني. شباط. على التوالي.

ت	الاشهر الخصائص	معدل الاشعاع الشمسي ساعة /يوم	معدل درجة الحرارة م°	معدل سرعة الرياح م/ثا	الامطار ملم	الرطوبة النسبية %	التبخر ملم
1	كانون الثاني	3.6	13.4	1.5	613.4	66.2	31
2	شباط	4.7	17.2	1.6	475.7	63.5	37
3	اذار	6.7	21.3	1.7	896.5	63.9	55
4	نيسان	8.4	27.4	1.7	634.8	56.5	89
5	أيار	9.1	34.7	1.9	338.5	45.3	112
6	حزيران	7.7	41.2	2.2	41.8	24.9	157
7	تموز	8.1	43.5	2.2	7.12	18	156
8	اب	7.4	42.5	2.2	14.9	18.1	152

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

9	أيلول	6.2	39.5	2	38.3	21.9	131
10	تشرين الاول	5.1	32.3	1.7	349.8	36.4	101
11	تشرين الثاني	3.7	23.1	1.6	598.8	54.2	79
12	كانون الاول	3.1	16.4	1.5	690.8	65.1	39

جدول (1) خصائص العناصر المناخية في محطة دهوك للمدة (2014-2025)

المصدر: الباحثة بالاعتماد على الهيئة العامة للأنواء الجوية .دهوك. قسم المناخ (بيانات غير منشورة).
الرياح: تتصف الرياح بصورة عامة شمالية غربية وجنوبية شرقية من الجدول (1) يلاحظ ان سرعة الرياح
الرياح تزداد في فصل الصيف لاسيما في شهر حزيران. تموز. آب يبلغ المعدل السنوي لسرعة الرياح في
محطة دهوك (2.2) م/ثا للمدة (2014-2025) وهذا ناتج عن ارتفاع درجات الحرارة وبلغ ادنى معدل
للرياح خلال شهر كانون الاول بمعدل (1.5) م/ثا .فأن الرياح الباردة تعمل على خفض درجات الحرارة
وهذا يؤدي الى تشبع المنطقة السطحية للتربة بالماء بفعل التساقط خلال هذا الشهر وذلك يؤدي الى قلة
التبخر ومن ثم زيادة كمية الجريان السطحي .

الامطار : تعد الامطار المصدر الرئيس للموارد المائية في المنطقة سواء كانت سطحية أو جوفية .أذ
تؤدي دور مهماً في الجريان السطحي لاسيما في مواسم الشدات المطرية في فصل الشتاء . بلغ مجموع
الامطار المتساقطة في محطة دهوك (4700.4) ملم للمدة (2014-2025). وهو ما يعكس حدوث جريان
سريع جدول (1) . وأن تباين التساقط يبدأ من شهر ايلول لغاية شهر مايس آذار وذروتها في اشهر
الشتاء لاسيما كانون الاول والثاني .

الرطوبة: يرتبط التباين في معدلات الرطوبة النسبية في منطقة الدراسة مع تباين درجات الحرارة أذ تزداد
بنقصانها وتقل بزيادتها. أذ تشير البيانات المناخية في محطة دهوك للمدة (2014-2025) أن اعلى
معدل للرطوبة النسبية خلال شهري كانون الاول وكانون الثاني وبمقدار (65.1-66.2) % وتبدأ

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

بالانخفاض خلال اشهر فصل الصيف لتصل في شهر تموز الى (7.12)% وهذا له ارتباط بكمية الامطار المتساقطة في المنطقة التي لها أهمية في ارتفاع مقدار كمية الجريان السطحي. التبخر: يعد التبخر من أهم الظواهر المناخية المؤثرة في ارتفاع وانخفاض كمية الجريان السطحي في منطقة الدراسة. أذ عندما تزداد نسبة التساقط على نسبة التبخر يتم خزن الماء فوق سطح الارض والمياه الجوفية بينما يخسر مقداراً من رطوبته¹. حيث ترتفع قيم التبخر في منطقة الدراسة خلال شهرتموز وآب حيث بلغت اعلى قيمة (156.152) ملم واقلها في شهر كانون الثاني (31) ملم. جدول (1). أذ تعد ظاهرة التبخر عملية صعبة ومعقدة حيث يقع تحت تأثير عوامل المناخ الاخرى واهمها درجة الحرارة والرطوبة النسبية وسرعة الرياح والضغط الجوي ورطوبة التربة والغطاء النباتي.

خامساً: تقدير حجم الجريان السطحي:

إن عملية الجريان السطحي تؤثر فيها عدة عوامل منها الخصائص المساحية للحوض ونوع التربة والتكوينات الجيولوجية. نسبة التضرس. وانحدار سطح الحوض². يقاس حجم الجريان بعدة طرائق منها قياس جريان الماء بأستخدام نفاذية التربة وطريقة صيانة التربة الامريكية (soil conservation service). والتي تعرف بطريقة (scs-cn) وهي اكثر الطرائق استخداماً لتقدير عمق الجريان والتي تتعامل مع متغيرات عديدة منها استعمالات الارض ونوعية التربة والغطاء النباتي وكمية الامطار المتساقطة.

1-تصنيف الغطاء الارضي:

لغرض تصنيف الغطاء الارضي للمنطقة تم الاعتماد على المرئية الفضائية والدراسة الميدانية وانشاء قاعدة معلومات بإستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد لمسح الموارد الطبيعية والبشرية والتعرف على خصائصها وتوزيعها المكاني. ومن خلال التصنيف الموجه الذي يعتمد على معلومات سابقة عن

¹ صباح محمود الراوي ,عدنان هزاع البياتي ,اسس علم المناخ ,جامعة الموصل ,الطبعة الثانية,1990,ص187.

² احمد سالم صالح,السيول في الصحاري نظرياً وعلمياً ,دار الكتاب الحديث,القاهرة,2013,ص42

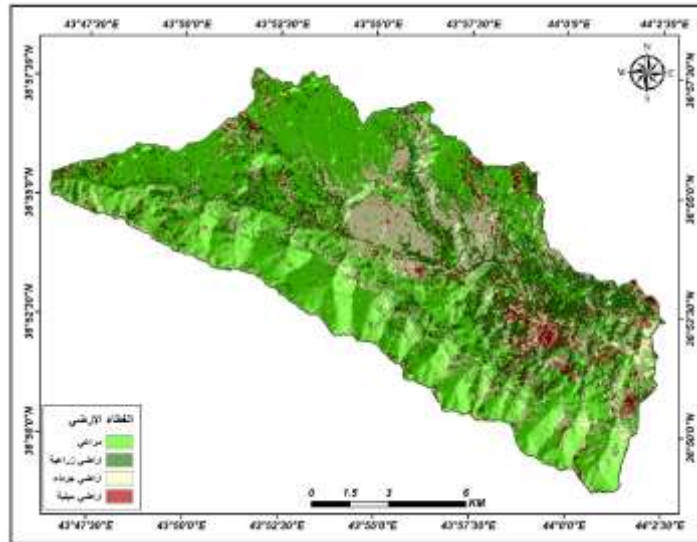
النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

المجموعة الطيفية الطبيعية أو التجمعات القائمة في المرئية¹. تم تصنيف الغطاء الارضي ضمن المنطقة التي يشغلها الحوض كما موضح من الجدول (2) وخريطة (5) .
جدول (2) اصناف الغطاء الارضي

النسبة %	المساحة كم ²	صنف الغطاء الارضي
51.49%	86.27	مراعي
24.61%	41.24	اراضي زراعية
18.84%	31.56	اراضي جرداء
5.06%	8.48	اراضي مبنية
100.00%	167.55	المجموع

المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج (Arc Gis 10.8).

خريطة (5) تصنيف الغطاء الارضي



المصدر: الباحثة بالاعتماد على المرئية الفضائية (Lan Sat 8) بتاريخ (2022/4/21)، ومخرجات برنامج Arc map 10.8

¹ عاهد ذنون شهاب الحمامي، أعداد خارطة لمواقع انتشار الصنوبر في كلي زاويته بالتحليل الرقمي، المجلة العربية للمعلوماتية، مجلد 1، العدد 2، يوليو، 2014، ص 63.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

-**اراضي المراعي**: تغطي منطقة المراعي مساحة تبلغ (86.27) كم² ونسبة (51.49%) من المساحة الكلية. اذ تغطي معظم اجزاء الحوض على شكل شريط من الشمال الغربي الى الجنوب.

-**اراضي زراعية**: تتوزع هذه الاراضي في منطقة الدراسة عند مناطق اقدام الجبال في الاجزاء الوسطى من الشمال وجنوب منطقة الدراسة إذ تنمو غابات من اشجار دائمة الخضرة على السفوح الجبلية الشديدة الانحدار لا سيما تلك التي تواجه الرياح. وبلغت المساحة التي تشغلها (41.24) كم².

-**اراضي جرداء**: يتمثل بالتربة الخالية من الغطاء النباتي بمساحة تقدر بحدود (31.56) كم² تتوزع في الاجزاء الوسط والشرق من الحوض النهري. إذ تعمل على تكوين جريان سطحي مع زيادة في انحدار السطح والعكس في حالة وجود نفاذية عالية¹.

-**اراضي مبنية**: تتوزع المستقرات البشرية ضمن منطقة الدراسة بشكل غير منظم لاسيما في الاجزاء القريبة من الموارد المائية ضمن اجزاء الجنوب ومنطقة مصب الحوض النهري بمساحة تبلغ (8.48) كم² التي انشأت لغرض تجميع المياه الناتجة عن الفيضان اثناء تساقط الامطار.

2- اصناف التربة حسب خصائصها الهيدرولوجية :

تؤثر خصائص التربة الهيدرولوجية على عملية الجريان السطحي الناتج عن التساقط المطري لذا يجب الاخذ بنظر الاعتبار نوع التربة حسب نسجتها في عملية تقدير حجم الجريان السطحي². تم تصنيف التربة في منطقة الدراسة هيدرولوجياً الى مجموعتين هيدرولوجية كما في الجدول (3) والخريطة (6).

جدول (3) اصناف التربة الهيدرولوجية

النسبة %	المساحة كم ²	صنف التربة
10.91%	18.28	C
89.09%	149.27	D
100.00%	167.55	المجموع

المصدر: الباحثة بالاعتماد على خريطة (6)

¹ احمد سالم الصالح, مصدر سابق, ص 135.

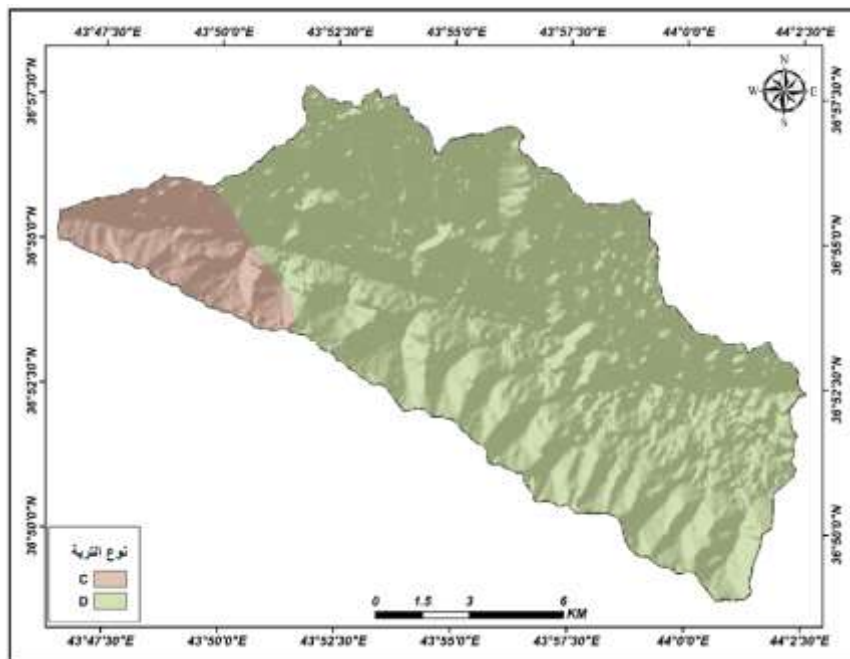
²Richard C.sorrell, p.2010 "computing flood Discharges for small Ungagged water sheds , op.cit.p4

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

-الصف C: يتكون هذا الصف من الترسبات التي تحملها الوديان من المناطق المجاورة ويتم ترسيبها في المناطق المنخفضة. وتكون نسجة التربة صخرية مغطاة بطبقة من التربة وتبلغ مساحته (18.28) كم² من مساحة الحوض.

-الصف D: تعد هذه التربة أكثر أهمية في توليد الجريان السطحي بسبب عدم نفاذيتها وهي تشكل أكبر مساحة من صف التربة C هذه المجموعة تمتلك امكانية جريان عالية وقابلية انكماش عالية مغطاة بطبقة ضحلة من الغرين مساحتها ضمن الحوض (149.27) كم².

خريطة (6) اصناف التربة الهيدرولوجية في حوض وادي جاربوت



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج ArcGis10.8.

3-استخلاص قيمة Cn لحوض وادي جاربوت: تم الحصول على قيم (cn) في حوض وادي جاربوت من خلال دمج المجموعات الهيدرولوجية للتربة مع طبقات الغطاء الأرضي. حيث أن قيم (cn) كلما انخفضت تعني انخفاض الجريان السطحي وزيادتها تعني زيادة الجريان السطحي¹. ومن خلال الجدول المعد من (SCS) للحصول على قيم (CN) (Curve Number) للدلالة على نفاذية السطح وهي تتراوح

¹ Kaffas,k.&v Hrissanthou(2014)Application of a continuous rainfall-runoff model to the basin of Kosynthos river using the hydrologic software HEC-HMS.Global NEST,16,188-203.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

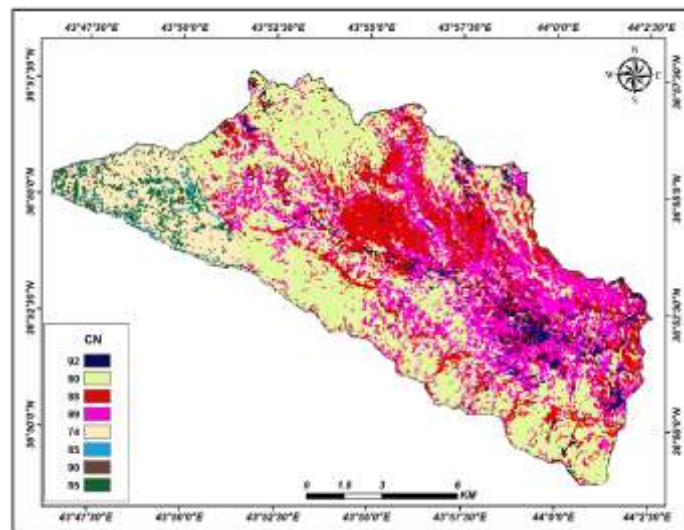
قيمتها ما بين (0-100) إذ تدل القيم العالية لـ (cn) على أن سطح الحوض قليل النفاذية . أما القيم المنخفضة فتدل على ارتفاع نسبة النفاذية. وقد اظهرت النتائج ان قيم (CN) للتربة في الحالة الاعتيادية للمنطقة تراوحت ما بين (74 – 92)، وتشير هذه القيم الى ان نفاذية التربة قليلة مما يسهم في تكوين جريان سطحي عالي . جدول (4) خريطة (7) .

جدول (4) قيم cn المستخلصة لحوض وادي جاربوت

النسبة %	المساحة كلم2	CN
4.63%	7.76	92
44.31%	74.24	80
17.61%	29.51	88
22.41%	37.54	89
7.78%	13.04	74
0.79%	1.32	85
0.39%	0.66	90
2.08%	3.48	85
100.00%	167.55	المجموع

المصدر: الباحثة ابا اعتماد على مخرجات (برنامج ArcGis10.8)

خريطة (7) قيم Cn لحوض وادي جاربوت



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Arc map 10.8

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

4-احتساب معامل الامكانية القصوى للاحتفاظ بالماء بعد الجريان السطحي (S) والفواقد المائية (التسرب والتبخر) (La) .: وتم الاعتماد على المعادلة المعدة من قبل SCS لاحتساب قيم (S) وفق المعادلة الاتية (USDA 1986)¹.

$$S = \frac{25400}{CN} - 254$$

يعكس معامل (s) القيم المرتفعة قدرة التربة على الاحتفاظ بالماء وانخفاض الجريان السطحي والقيم المنخفضة على انخفاض قدرة التربة على الاحتفاظ بالماء وظهور الجريان السطحي ويرتبط معامل الفواقد قبل بدء جريان مياه الامطار والذي يرمز له برمز (Ia)². ارتباطاً كبير بالتربة وغطاءات الارض عن طريق الارتباط المباشرة بالمعامل (S). اذ ان القيم المنخفضة لمعامل الاستخلاص الاولي (Ia) والتي تقترب من (الصفر) يدل على انخفاض كمية المفقود من مياه الامطار قبل بدء عملية الجريان السطحي مما يؤدي الى التسريع في عملية الجريان، ويستخرج هذا المعامل وفق المعادلة الاتية (USDA.1986):

$$La=0.2 S$$

يلاحظ من الجدول (5) وخريطة (8)(9) ان القيم المعبرة عن معامل (S) ومعامل (La) في حوض جاربوت بلغت (12) قيم ، وقد تراوحت قيمها بين (22.09 – 89.24) ملم. لمعامل (s) وبين (-4.42 – 17.85) ملم، لمعامل (Ia). من الناحية الهيدرولوجية ان الجزء الاكبر من الحوض يمتاز بقدرته على نشوء الجريان السطحي ، مما يتسبب في حدوث جريان سطحي عالي.

¹ USDA-TR55, (1986), Urban Hydrology for Small Watersheds, Department of Agriculture, USA, P213

² هيفاء محمد النفيعي، تقدير حجم الجريان السطحي ومخاطره السيلية في الحوض الاعلى لوادي عرنة شرق مكة المكرمة بوسائل الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الجغرافية، 2010، ص103.

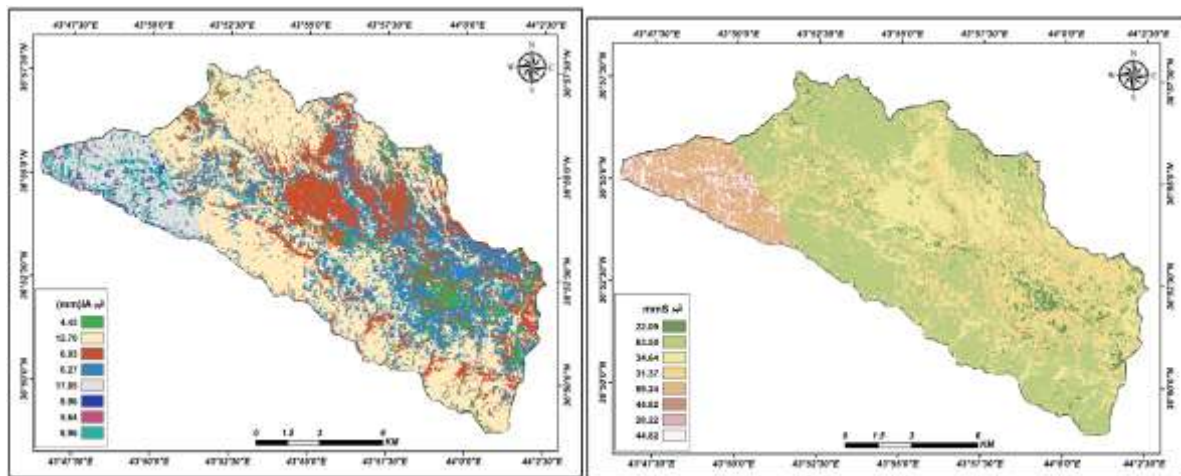
النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

جدول (5) قيم (cn) ومعامل (S) ومعامل (Ia) في حوض وادي جاربوت

المساحة كلم ²	La	S	Cn
7.76	4.42	22.09	92
74.24	12.7	63.5	80
29.51	6.93	34.64	88
37.54	6.27	31.37	89
13.04	17.85	89.24	74
1.32	8.96	44.82	85
0.66	5.64	28.22	90
3.48	8.96	44.82	85
167.55	المجموع	المجموع	المجموع

المصدر: بالاعتماد على معادلة معامل (S) و (Ia) ومخرجات برنامج (ArcGis10.8)

خريطة (8) قيم (S) في حوض وادي جاربوت (9) قيم (La) في حوض وادي جاربوت



المصدر: بالاعتماد على معادلة معامل (S) ومخرجات برنامج (ArcGis10.8).

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

5-تقدير حجم الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت:

يرتبط حجم الجريان السطحي بعمق الجريان في المنطقة .اذ يعد حجم الجريان السطحي الاساس الذي يعتمد عليه في انشاء السدود والخزانات وتقدير حجم الفيضانات التي تتعرض لها المنطقة. تم الاعتماد على اعلى شدة مطرية تم رصدها للمدة الزمنية(2014-2025) لمحطة دهوك . والتي بلغت(87) ملم بتاريخ 2025/12/9 من اجل تقدير عمق المطر وفق طريقة (SCS) . ولحساب عمق الجريان السطحي عقب العاصفة المطرية من خلال المعادلة الاتية (USDA-TR55¹).

$$Q = \frac{(p-Ia)^2}{(p+0.8S)}$$

Q = عمق الجريان السطحي

P = الأمطار الساقطة

Ia = المستخلصات الأولية قبل الجريان السطحي كالترب والاستقبال من قبل النبات والتبخر

S = التجمع السطحي الأقصى بعد بداية الجريان السطحي

يمثل عمق الجريان السطحي (ملم) عن التفاعل بين موجة هطول مطر معينة ومع عناصر وخصائص حوض التصريف الطبيعي ناقصاً التجمع السطحي للمياه والتسرب. ولتقدير حجم الجريان السطحي تم الاعتماد على قيم عمق الجريان السطحي ووفق المعادلة الاتية:

$$QV = (Q * A/1000)$$

QV : حجم الجريان السطحي.

Q : عمق الجريان السطحي.

A : مساحة حوض التصريف.

من خلال تطبيق المعادلة نلاحظ في الجدول(6) وخريطة(10) ان قيم عمق الجريان(Q) تراوحت ما بين اعلى قيمة بواقع (65.65) ملم . واقل قيمة(29.74)ملم ، ويدل هذا على ان الأمطار

¹ USDA-TR55, (1986), Urban Hydrology for Small Watersheds, Department of Agriculture, USA, P213

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

الساقطة تتحول إلى جريان سطحي في الحوض ، أذ يدل على ان الحوض ذا قابلية كبيرة وامكانية عالية على نشوء جريان سطحي على سطح الحوض بسبب العواصف المطرية المتساقطة مما يسمح بتجمع كميات كبيرة من المياه في حوض وادي ديوانه ونحصل على ايرادات مائية كبيرة يمكن ان نستثمرها في التنمية الاقتصادية للمنطقة.

جدول (6) قيم معامل (Q) ملم وحجم الجريان السطحي (QV) لعاصفة مطر (87 ملم) في حوض

وادي جاربوت

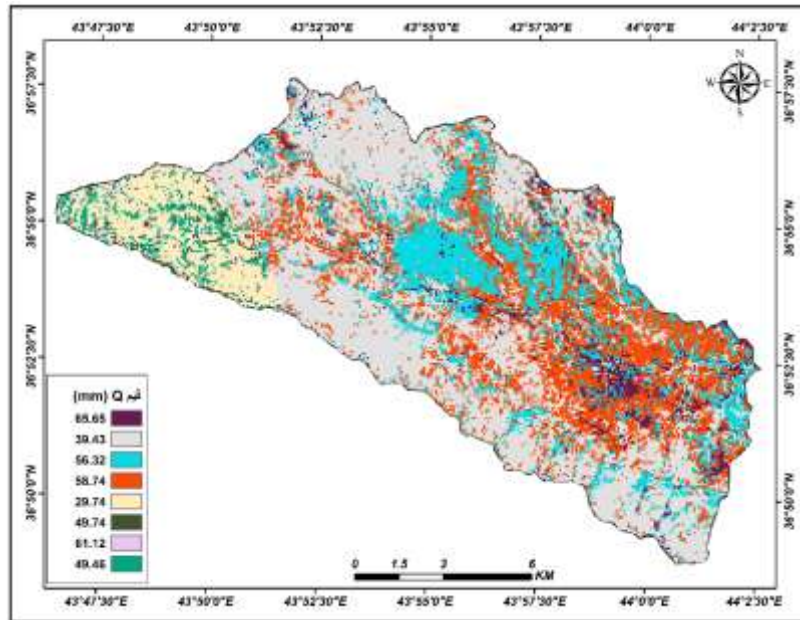
CN	Q	Qv
92	65.65	509.444
80	39.43	2.897.710.70
88	56.32	1.667.635.20
89	58.74	2.202.750
74	29.74	387.809.60
85	49.46	65.287.20
90	61.12	40.339.20
85	49.46	172.120.80

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (ArcGis10.8).

أما قيم حجم الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت بلغت اعلى قيمة (2.897.710.70)م³ عند عمق الجريان الذي يبلغ (39.43)ملم . ويرجع ذلك الى ارتفاع قيم (CN) اذ بلغت (88) ، وتشير الى ارتفاع الجريان السطحي ، اذ تصنف هذه الاجزاء ضمن المنكشفات الصخرية الصلبة والذي يعكس طبيعة السطح وعدم وجود عرقلة لمياه الجريان السطحي وبالتالي عدم ضياع المياه نتيجة التسرب في حال وجود الغطاء النباتي ساعد ذلك احداث الجريان السطحي. جدول (6)خريطة (11).

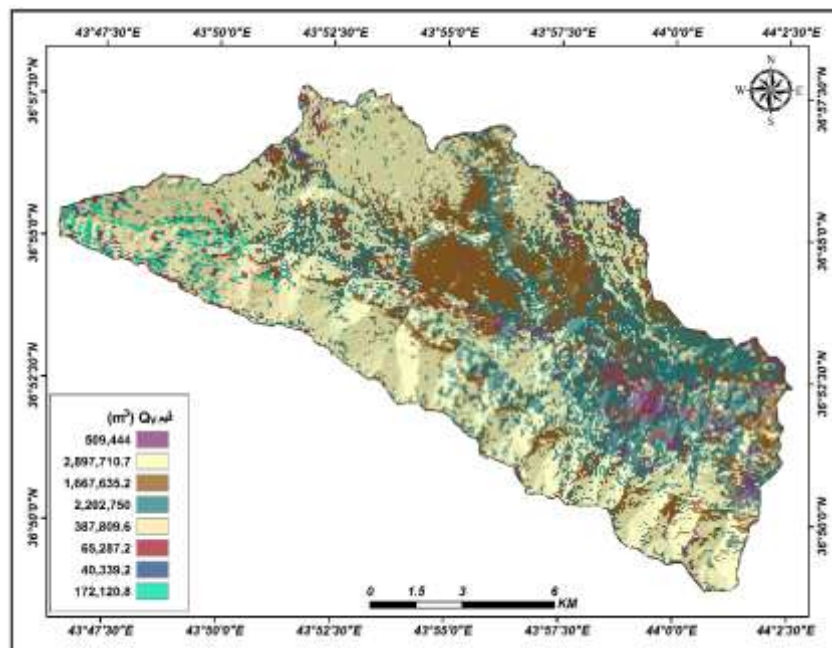
النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

خريطة (10) قيم عمق الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Arc map 10.8.

خريطة (11) حجم الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت



المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Arc map 10.8.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

الاستنتاجات :

- 1- اظهرت نتائج تحليل الخصائص الطبيعية وتطبيق معادلات نموذج الجريان السطحي لحوض وادي جاربوت بحسب الزخه المطرية بتاريخ 2025/12/9. إذ اظهرت النتائج تباين في قيم الجريان السطحي وبذلك يكون العامل الاكثر تأثير هو الامطار .
- 2- ترب منطقة الدراسة تقع ضمن تصنيف الترب الهيدرولوجية (D.C) وبذلك تكون هذه الترب قليلة التسرب للمياه.
- 3- اهمية استخدام نماذج (CN)(curve numbers) في الدراسات الهيدرولوجية للاحواض النهرية.
- 4- بلغ حجم الجريان السطحي الناتج عن اعلى شدة مطرية (2.897.710.70)م3 للشدة المطرية التي بلغت (87)ملم.
- 5- بلغت قيم عمق الجريان (Q) ما بين اعلى قيمة بواقع (65.65) ملم . واقل قيمة (29.7)ملم ، ويدل هذا على ان الأمطار الساقطة تتحول إلى جريان سطحي في الحوض ، أذ يدل على ان الحوض ذا قابلية كبيرة وامكانية عالية على نشوء جريان سطحي.

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين
نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

التوصيات :

- 1- استثمار الاراضي الصالحة للزراعة . لاسيما أراضي بطون الاودية والاراضي المنخفضة، من اجل تحسين الظروف البيئية .
- 2- اقامة محطة هيدرولوجية في منطقة الدراسة لتسجيل القياسات الخاصة بالتصريف المائي ولاسيما خلال السنوات الرطبة والتي تسجل حالات استثنائية تسبب حدوث السيول المدمرة وما ينجم عنها من الاخطار لاسيما ان هناك تجمعات سكانية قريبة للمنطقة.
- 3- استثمار مياه الاحواض للقيام بالمشاريع الاستثمارية في مجالات عديدة منها الزراعة ومجالات حصاد المياه .

النمذجة الهيدرولوجية لتقدير حجم الجريان السطحي في حوض وادي جاربوت في شمال العراق بالتكامل ما بين نموذج ((SCS-CN وتقنيات RS & GIS

المصادر:

1. فاروق صنع الله العمري ,علي صادق ,جيولوجيا شمال العراق ,جامعة الموصل ,1977,ص85
2. عبدالله السياب ,واخرون ,جيولوجيا العراق ,جامعة الموصل ,بدون سنة,ص78 .
3. المنشأ العامة للمسح الجيولوجي والتعدين ,قسم المسح الجيولوجي ,تقرير عن جيولوجيا اربيل ومهاباد ,ان جي 38-14 وأن جي 38-50 مقياس 1:250000 ,جي ام 5,6 ,فاروجان خاجيك سيساكيان,هاله عطا الموسوي ,بغداد,1998,ص11 .
4. لؤي داود يوسف العبيدي , دراسة جيولوجية هندسية لاستقرارية المنحدرات الصخرية لتكوين (سيرانيش ,كولوش,جركس,بيلاسي) ,شمال شرق العراق , رسالة ماجستير (غير منشورة) ,جامعة بغداد,كلية العلوم ,2005,ص14 .
5. فاروق صنع الله العمري ,علي صادق ,جيولوجيا شمال العراق ,ص92 .
6. انموذج الارتفاع الرقمي بدقة تمييزية (30)م والمنزل من هيئة المسح الجيولوجي الامريكي (USGS) وبالتعاون مع وكالة ناسا الفضائية (NASA) وبرنامج Arc.map.10.08
7. قصي عبد المجيد السامرائي ,عبد مخور الريحاني ,جغرافية الاراضي الجافة ,مطبعة دار الحكمة ,بغداد,1990,ص84 .
8. صباح محمود الراوي ,عدنان هزاع البياتي ,اسس علم المناخ ,جامعة الموصل ,الطبعة الثانية,1990,ص187 .
9. احمد سالم صالح,السيول في الصحاري نظرياً وعلمياً ,دار الكتاب الحديث,القاهرة,2013,ص42
10. عاهد ذنون شهاب الحمامي ,أعداد خارطة لمواقع انتشار الصنوبر في كلي زاويته بالتحليل الرقمي, المجلة العربية للمعلوماتية,مجلد 1,العدد 2,يوليو ,2014,ص63 .
11. احمد سالم الصالح ,مصدر سابق,ص135 .
12. Richard C.sorrell,p.2010“computing flood Discharges for small Ungagged water sheds ,op.cit.p4
13. Kaffas,k.&v Hrissanthou(2014)Application of a continuous rainfall-runoff model to the basin of Kosynthos river using the hydrologic software HEC-HMS.Global NEST,16,188-203.
14. USDA-TR55, (1986), Urban Hydrology for Small Watersheds, Department of Agriculture,USA,P213
15. هيفاء محمد النفيعي, تقدير حجم الجريان السطحي ومخاطره السيالية في الحوض الاعلى لوادي عرنة شرق مكة المكرمة بوسائل الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية,رسالة ماجستير,جامعة ام القرى, كلية العلوم الاجتماعية, قسم الجغرافية, 2010,ص103 .
16. USDA-TR55, (1986), Urban Hydrology for Small Watersheds, Department of Agriculture,USA,P213

أثر استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التخطيط والتلوين في دروس التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

م.م عقيل غازي

وزارة التربية - المديرية العامة الرصافة الثالثة

07711161074

198411qy@gmail.com

الفصل الأول - التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

تشهد العملية التربوية في العصر الحديث تطوراً ملحوظاً في أهدافها وطرائقها، إذ لم تعد تقتصر على نقل المعرفة، بل أصبحت تستهدف بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم، قادرة على التفكير والإبداع والتعبير الجمالي. وتُعد التربية الفنية من المجالات الأساسية التي تسهم في تحقيق هذا الهدف، لما توفره من فرص لتنمية الحس الوجداني والتذوق الجمالي، إلى جانب تنمية المهارات الفنية المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التخطيط (الرسم الأولي) ومهارات التلوين بوصفهما الأساس في بناء العمل الفني، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات، إلا أن الواقع التعليمي يشير إلى وجود ضعف ملحوظ لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى أدائهم الفني، خاصة في ما يتعلق بتنظيم عناصر العمل الفني (التخطيط) واستخدام الألوان بصورة منسجمة ومعبرة. وقد يُعزى ذلك إلى اعتماد العديد من المدرسين على طرائق تدريس تقليدية تركز على التلقين والعرض المباشر، مع إغفال دور المتعلم النشط في بناء المعرفة واكتساب المهارة من خلال التفاعل والممارسة.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على التعلم النشط والتعاون، ومن أبرزها استراتيجية جيسكو (Jigsaw)، التي تقوم على تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء، يتعلمها الطلبة ضمن مجموعات تعاونية، بحيث يصبح كل طالب مسؤولاً عن جزء من المعرفة، ثم يشارك في تعليم زملائه، الأمر الذي يعزز التفاعل الاجتماعي، وينمي مهارات التفكير والتعلم الذاتي، وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجية في كونها تتيح للطلبة فرصاً متعددة للتفاعل مع عناصر العمل الفني، سواء من خلال تحليل النماذج البصرية أو تبادل الخبرات في تطبيق مهارات التخطيط والتلوين، مما قد يسهم في تحسين مستوى أدائهم الفني. إلا أن توظيف هذه الاستراتيجية في مجال التربية الفنية، ولا سيما في تنمية مهارات التخطيط والتلوين لدى طلبة المرحلة المتوسطة، لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية التي تتحقق من فاعليتها في البيئة التعليمية المحلية، وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التخطيط والتلوين في دروس التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

ثانياً: أهمية البحث

تتبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول أحد الموضوعات التربوية المعاصرة التي تجمع بين تطوير طرائق التدريس وتنمية المهارات الفنية لدى الطلبة، إذ يسعى إلى الكشف عن أثر استراتيجية جيسكو بوصفها من استراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة في تحسين مستوى الأداء الفني في مجال التربية الفنية، ولا سيما في مهارات التخطيط والتلوين لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وتتجلى أهمية البحث في الجوانب الآتية:

1. يسهم البحث في دعم الاتجاهات الحديثة في التربية التي تؤكد على التعلم النشط، من خلال توظيف استراتيجية جيسكو التي تعزز دور المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية، وتسهم في تنمية التفاعل والمشاركة داخل الصف .
2. يقدم البحث نموذجاً تطبيقياً لاستراتيجية تدريس حديثة يمكن أن يعتمد عليها مدرسو التربية الفنية، بما يسهم في تطوير أساليب التدريس والانتقال من الطرائق التقليدية إلى طرائق أكثر فاعلية في تنمية المهارات .
3. يركز البحث على تنمية مهارتين أساسيتين في العمل الفني، هما مهارة التخطيط ومهارة التلوين، واللذان تمثلان الأساس في بناء العمل الفني المتكامل، مما يسهم في رفع مستوى الإنتاج الفني لدى الطلبة .
4. يسد البحث فجوة في الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية جيسكو في مجال التربية الفنية، إذ تندر الدراسات التي بحثت أثر هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات العملية الفنية، مما يثري الأدب التربوي في هذا المجال .
5. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تطوير المناهج الدراسية، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين، فضلاً عن إمكانية تطبيقها في مراحل دراسية أخرى أو مواد فنية مشابهة .
6. يساعد البحث في تنمية قدرات الطلبة على التعبير الفني، وتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية التذوق الجمالي، إضافة إلى تطوير مهارات العمل الجماعي والتعاون.

ثالثا : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف على أثر استخدام استراتيجية جيسكو (Jigsaw) في تنمية مهارات التخطيط والالوان لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة التربية الفنية .
2. الكشف عن أثر استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التلوين لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

رابعا : فرضيات البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية جيسكو ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التخطيط بعديا .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التلوين بعديا .

خامسا : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية : يقتصر البحث على دراسة أثر استخدام استراتيجية جيسكو (Jigsaw) في تنمية مهارات التخطيط ومهارات التلوين ضمن دروس التربية الفنية.
2. الحدود المكانية : المديرية العامة لتربية
3. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول (للعام الدراسي 2025-2026) .

سادسا : تحديد مصطلحات البحث

1- استراتيجية جيسكو

التعريف الإجرائي: هي الطريقة التدريسية التي يعتمد عليها الباحث في تدريس دروس التربية الفنية، من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، يُكلف كل طالب فيها بجزء محدد من مهارات التخطيط أو التلوين، ثم يقوم بتبادل الخبرات مع زملائه داخل المجموعة، ويُقاس أثرها من خلال مستوى الأداء الفني في الاختبار البعدي.

2- مهارات التخطيط والألوان

3. التعريف الإجرائي:

هي قدرة الطالب على رسم الخطوط الأولية التي تحدد مكونات العمل الفني، وتنظيم العلاقات البصرية (النقطة، الخط، المساحة) داخل سطح الرسم، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها في استمارة تقويم مهارات التخطيط المعدة لهذا البحث.

الفصل الثاني - الاطار النظري

المبحث الأول : استراتيجية جيسكو

تُعد استراتيجيات التعلم التعاوني من الاتجاهات الحديثة في ميدان طرائق التدريس، لما لها من دور فاعل في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، وتعزيز مشاركتهم الإيجابية في العملية التعليمية. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجية جيسكو (Jigsaw)، التي تقوم على مبدأ تقسيم المعرفة إلى أجزاء متكاملة يتشارك الطلبة في تعلمها وتعليمها، بما يسهم في بناء تعلم ذي معنى قائم على التعاون والمسؤولية الجماعية.

وتُعرف استراتيجية جيسكو بعدة تسميات، منها: أسلوب التعلم التعاوني المتكامل، ونموذج الشبكة أو الدورة أو التناوب، وطريقة القطع، كما تُعرف أيضاً باستراتيجية "البانوراما" لكونها تعتمد على تجميع أجزاء متعددة ومتشابهة لتكوين صورة كلية متكاملة. وتشبه هذه الاستراتيجية بتركيب أجزاء الصورة (Puzzle) للحصول على الشكل النهائي، كما تُسمى أحياناً باستراتيجية "جماعة الخبراء"، إذ يصبح كل فرد في المجموعة خبيراً في جزء معين، أو "استراتيجية التدريب المتبادل" لكون كل متعلم يتولى تدريب زملائه على الجزء الذي أتقنه (الحيلة، 2007، ص353).

وقد طُوِّرت هذه الاستراتيجية على يد مجموعة من المعلمين وعلماء النفس العاملين في مدارس مدينة أوستن في ولاية تكساس، حيث جاءت بوصفها أسلوباً محسناً للتعلم التعاوني، وسُميت بـ (Jigsaw) لتشابهها مع تركيب أجزاء اللعبة المعروفة. وقد هدفت في بداياتها إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة من خلفيات مختلفة، ولا سيما الطلبة من أصول إسبانية والطلبة السود، وذلك للحد من التوترات العرقية وتنمية روح التعاون بينهم (بخيت، 2010، ص32).

- خطوات تنفيذ استراتيجية جيسكو

تتمثل خطوات تطبيق استراتيجية جيسكو في الآتي:

1. اختيار وحدة تعليمية مناسبة وتقسيمها إلى مجموعة من الموضوعات أو المحاور الأساسية.
2. تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (5-6) طلاب.
3. توزيع أجزاء المحتوى التعليمي على أفراد المجموعة، بحيث يحصل كل طالب على جزء مختلف، مما يجعله مسؤولاً عنه وخبيراً فيه.
4. انتقال الطلبة الذين يحملون الجزء نفسه إلى مجموعات جديدة تُعرف بـ (مجموعات الخبراء)، حيث يتم مناقشة الموضوع بعمق والاستعداد لشرحه (القليلي، 2004، ص87).
5. عودة الطلبة إلى مجموعاتهم الأصلية، ليقوم كل "خبير" بتعليم زملائه الجزء الذي تعلمه.

6. في نهاية الدرس، يُخضع الطلبة لاختبار فردي يشمل جميع أجزاء الموضوع، ويتم تقييم أدائهم ومنحهم الدرجات المناسبة.

- مراحل استراتيجية جيسكو

تمر استراتيجية جيسكو بثلاث مراحل رئيسة، هي:

- مرحلة التخطيط
- مرحلة التنفيذ
- مرحلة التقييم

وتختلف أدوار كل من المعلم والمتعلم في كل مرحلة، إذ يتحول المعلم إلى موجه ومنظم للعملية التعليمية، في حين يصبح المتعلم محور النشاط التعليمي ومسؤولاً عن تعلمه وتعلم زملائه.

- مزايا استراتيجية جيسكو

تتميز استراتيجية جيسكو بعدد من الخصائص التربوية، من أبرزها:

1. شمولها لمجموعة من الإجراءات المنظمةة التي تساعد المعلم في التعامل مع مختلف المواقف الصفية.
2. إمكانية تطبيقها في بيئات تعليمية متنوعة وظروف صفية مختلفة.
3. مرونتها وقابليتها للتعديل والتطوير بما يتلاءم مع طبيعة الموقف التعليمي.
4. ارتباطها الوثيق بالأهداف التدريسية للمادة الدراسية.
5. ملاءمتها لمختلف مستويات الطلبة، وإسهامها في تقليل الفروق الفردية بينهم.
6. مراعاتها لأنماط التدريس المختلفة، سواء كانت فردية أم جماعية، فضلاً عن توافقها مع الإمكانيات المتوفرة في البيئة المدرسية.

- دور المعلم في استراتيجية جيسكو

1. تخطيط الموقف التعليمي من خلال اختيار الموضوع المناسب وتقسيمه إلى أجزاء مترابطة تتلاءم مع قدرات الطلبة .
2. تنظيم الطلبة في مجموعات تعاونية متكافئة، وتحديد أدوار كل فرد داخل المجموعة .
3. توضيح آلية العمل للطلبة وشرح خطوات تنفيذ الاستراتيجية بشكل دقيق قبل البدء بالتطبيق .
4. متابعة عمل المجموعات داخل الصف، والإشراف على تفاعل الطلبة أثناء تبادل الخبرات .
5. تقديم التغذية الراجعة المستمرة وتصحيح الأخطاء بما يساهم في تحسين التعلم .
6. تذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء تنفيذ المهام التعليمية .
7. تعزيز روح التعاون والمسؤولية الفردية والجماعية بين الطلبة .
8. تحفيز الطلبة على المشاركة الفاعلة والتفاعل الإيجابي داخل المجموعات .
9. تقييم أداء الطلبة من خلال الملاحظة والاختبارات الفردية التي تشمل جميع أجزاء الموضوع .
10. تهيئة بيئة تعليمية نشطة قائمة على التعلم الذاتي والتعاوني بدلاً من التلقين . (الحيلة، 2007، ص 358).

- دور المتعلم في استراتيجية جيسكو

1. المشاركة الفاعلة في المجموعة التعاونية، والالتزام بالدور الموكّل إليه ضمن الفريق .
2. تحمّل المسؤولية الفردية في تعلّم الجزء المحدد من المحتوى التعليمي وإتقانه .
3. الانتقال إلى مجموعة الخبراء والمشاركة في مناقشة الموضوع بعمق لفهمه بشكل أفضل .
4. تبادل المعرفة مع زملائه داخل المجموعة الأصلية وشرح الجزء الذي أصبح خبيراً فيه .
5. التعاون مع أفراد المجموعة لتحقيق الهدف التعليمي المشترك .
6. طرح الأسئلة والاستفسارات والمشاركة في الحوار والنقاش البناء .
7. الاستفادة من خبرات الآخرين وتقبّل آرائهم وأفكارهم .
8. تنظيم المعلومات وربطها ببقية أجزاء الموضوع لتكوين صورة متكاملة .
9. تنمية مهارات التفكير (التحليل، الفهم، التفسير) من خلال التفاعل مع المحتوى .

10. الالتزام بالتقويم الفردي والجماعي وإظهار مستوى التعلم المكتسب .

المبحث الثاني : التخطيط والألوان

أولاً : نبذة نظرية حول التخطيط في العمل الفني

يرتبط تكوين الخط في العمل الفني بطبيعة النقطة التي ينطلق منها وينتهي إليها، إذ يمكن النظر إلى النقطة بوصفها أساس البناء التشكيلي، سواء كانت دائرية أم مربعة، ومنها يتولد الخط بمختلف أشكاله واتجاهاته. وتتنوع الخطوط تبعاً لاختلاف اتجاهاتها ووظائفها، حيث قد تعبر عن المنظور، أو تسهم في تشريح الأجسام، أو تجسد الحركات الإنسانية المختلفة، الأمر الذي يمنح العمل الفني قوة تعبيرية وتنوعاً بصرياً واضحاً، وتتعدد أنواع الخطوط في الطبيعة والأعمال الفنية والأشكال الهندسية، ومن أبرزها: الخطوط الأفقية، والرأسية (العمودية)، والمائلة، والمنكسرة، والدائرية، والإشعاعية، وكلها تمثل مسارات لنقطة تتحرك في اتجاه معين. وتؤدي الخطوط مجموعة من الوظائف الأساسية في العمل الفني، من أهمها تقسيم الفراغات، وتحديد الأشكال، وإنشاء الإحساس بالحركة، وتجزئ المساحات، وهي وظائف جوهرية تسهم في بناء التكوين الفني وتنظيمه (الدرعية، 2009، ص 39).

وانطلاقاً من ذلك، يحتل الخط والتخطيط أهمية كبيرة في العملية الفنية التشكيلية، إذ يمثل الخط الحد الفاصل بين الضوء والظل، كما يُعد وسيلة أولية لتجسيد الأفكار التي تدور في ذهن الفنان قبل تحويلها إلى عمل فني متكامل. كما أن الممارسة المستمرة للتخطيط تسهم في تنمية القدرة على تنفيذ الأعمال الفنية

المعقدة بسهولة، فضلاً عن دوره في الإحياء بالحركة وتحديد اتجاه الشكل ، وتتحدد طبيعة الخط تبعاً لعدد من العوامل، منها نوع الأداة المستخدمة (كالفرشاة أو القلم)، وطبيعة السطح (خشن أو ناعم)، واتجاه الخط داخل اللوحة، إضافة إلى خصائصه الشكلية كاستقامته أو انكساره أو انحنائه، وكذلك سمكه ودرجة وضوحه (عبو، 1982، ص 161) . وتتعدد مراحل التخطيط في العمل الفني، حيث تبدأ بمرحلة التخطيط السريع بوصفها الخطوة الأولى، تليها مرحلة التخطيط الأولي التي يشرع فيها الفنان بالتفكير في التفاصيل والظلال والملمس، ثم مرحلة التخطيط الدراسي التي تعزز المهارة والخبرة، وصولاً إلى مرحلة التخطيط النهائي التي يكتمل فيها العمل الفني بصورته النهائية ، أما الوسائل المستخدمة في عملية التخطيط، فتشمل أنواعاً متعددة من الورق مثل الكانسون والبريستول والباستيل، إضافة إلى أوراق خاصة لنقل الرسوم، فضلاً عن الأدوات كأقلام الرصاص والفحم والطباشير والريشة والأحبار بأنواعها المختلفة، التي تمنح الفنان إمكانات متنوعة في التعبير والتشكيل.

- ثانيا : اللون

ماهية اللون وأهميته في العمل الفني

يُعد اللون عنصراً بصرياً أساسياً يحمل دلالات متعددة، إذ لا يقتصر على كونه ظاهرة فيزيائية، بل يمتد ليكون وسيطاً تعبيرياً ذا مضامين فكرية وجمالية. ويُسهم اللون في إبراز الخصائص الشكلية للعمل الفني، كما يعزز من قيمته التعبيرية من خلال علاقته بالشكل، إذ لا يمكن إدراك الشكل أو تمييزه بصرياً من دون اللون ، كما يؤثر اللون فسيولوجياً في العين البشرية من خلال موجاته وتردداته المختلفة، مما يؤدي إلى تكوين إدراك حسي يتبعه استجابات انفعالية وفكرية، الأمر الذي يجعل اللون مرتبطاً بعمليات التفكير والانفعال وليس مجرد إحساس بصري (شاكر، 2007، ص 105) ويمثل اللون أيضاً وسيلة جمالية فاعلة للتعبير عن القيم التشكيلية من خلال تحقيق التوافق والتناغم داخل العمل الفني، كما يُعد عاملاً أساسياً في جذب انتباه المتلقي وإحداث التأثير البصري المطلوب، وذلك من خلال تنظيم خصائصه المختلفة (جيروم، 1974، ص 244) ويعتمد نجاح العمل الفني إلى حد كبير على قدرة الفنان في توظيف الطاقة اللونية بصورة مناسبة، الأمر الذي يتطلب فهماً دقيقاً لخصائص اللون، ومنها

1- القيمة : وهي درجة الضوء أو الظل في اللون، أي مدى كونه فاتحاً أو غامقاً، حيث تقل شدة الإضاءة المنعكسة كلما ازداد اللون قتامة، كما تتأثر هذه الخاصية ببعد الجسم عن مصدر الضوء (Donald, 1967, p.9).

2- التشبع : ويقصد به نقاء اللون أو شدته، أي مدى خلوه من الألوان المحايدة (الأبيض، الأسود، الرمادي)، ويُعرف أحياناً بالكروم (Chroma)، ويتغير تبعاً لدرجة مزجه مع هذه الألوان (عدلي، 2011، ص 22؛ إسماعيل، 1999، ص 185). وتتداخل خصائص اللون فيما بينها، إذ يصعب تعديل خاصية واحدة دون التأثير في الأخرى.

العلاقات اللونية في الأعمال الفنية

ترتبط علاقة الإنسان باللون بعوامل متعددة، منها البيئة والثقافة، وتعمق هذه العلاقة من خلال الإدراك الحسي والتحليل البصري. وفي المجال الفني، تمثل العلاقات اللونية إطاراً يربط أجزاء العمل الفني بعضها ببعض، سواء من حيث العلاقة بين الجزء والكل، أو بين اللون وبقية العناصر التشكيلية، وتنشأ العلاقات اللونية من خلال التفاعل بين الألوان المختلفة، وفق تنظيم معين يحقق التوازن البصري، كما تتجلى هذه العلاقات في عجلة الألوان التي توضح التدرج والتضاد والتباين بين الألوان (زكريا، ص 15؛ الربيعي، 1999، ص 84). ويُعد التنوع اللوني المنظم عاملاً أساسياً في تحقيق وحدة العمل الفني، إذ تسهم الألوان في تعزيز دلالات العناصر الأخرى وإبراز قيمتها الجمالية.

أنماط العلاقات اللونية

1. الألوان المنسجمة : وهي الألوان المتجاورة في دائرة اللون، التي تحقق نوعاً من الانسجام البصري.
2. الألوان المتضادة : وهي الألوان المتقابلة في دائرة اللون، مثل الأحمر والأخضر، وتُستخدم لإبراز التباين والتأكيد البصري.
3. التدرج اللوني : وهو الانتقال التدريجي من لون فاتح إلى غامق أو العكس، بهدف إظهار العمق وإيهام البعد الثالث وتعزيز الحركة داخل العمل الفني.

يتضح أن التخطيط واللون يمثلان عنصرين أساسيين في بناء العمل الفني، حيث يسهم التخطيط في تنظيم التكوين، في حين يعمل اللون على إغنائه جمالياً وتعبيراً. كما أن التكامل بينهما يعد شرطاً أساسياً لنجاح العمل الفني وتحقيق تأثيره البصري

الفصل الثالث – منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة البحث الحالي، الذي يهدف إلى الكشف عن أثر متغير مستقل يتمثل في استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التخطيط والتلوين لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وقد تم استخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع تطبيق قياسين قبلي وبعدي، بهدف المقارنة بين أداء الطلبة قبل تطبيق التجربة وبعدها، مما يسهم في تحديد فاعلية الاستراتيجية بصورة دقيقة.

ثانياً: مجتمع البحث وعينه

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة لمديرية التربية في (تذكر المحافظة)، للعام الدراسي (2025-2026) ، أما عينة البحث فقد تم اختيارها بطريقة قصدية من طلبة الصف (الاول المتوسط)، حيث بلغ عدد أفراد العينة (70) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين: كما في الجدول

جدول رقم (1)

المجاميع	العدد	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	35	استراتيجية جيسكو	تخطيط والالوان
الضابطة	35	الطريقة الاعتيادية	تخطيط والألوان

وقد تم تحقيق

التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات (العمر، المستوى الدراسي، الخبرة الفنية).

ثالثاً: متغيرات البحث

- المتغير المستقل: استراتيجية جيسكو.
- المتغيرات التابعة: مهارات التخطيط (الرسم الأولي) - مهارات التلوين.

رابعاً: المتغيرات الدخيلة (ضبط التجربة)

تتمثل المتغيرات الدخيلة في مجموعة الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لضبط العوامل الخارجية التي قد تؤثر في نتائج التجربة، بهدف تحقيق الصدق الداخلي والخارجي للبحث، وضمان أن الفروق في الأداء المهاري (التخطيط والتلوين) تعود إلى المتغير المستقل (استراتيجية جيسكو) وليس إلى عوامل أخرى، وقد تم ضبط هذه المتغيرات على النحو الآتي:

أ- مكان تطبيق التجربة

تم تحديد المرسوم المدرسي مكاناً لتطبيق التجربة، لما يوفره من بيئة مناسبة لممارسة الأنشطة الفنية، وقد تم تطبيق التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة في المكان نفسه، وذلك خلال العام الدراسي (2025-2026)، بهدف تحقيق تكافؤ الظروف البيئية لكلا المجموعتين.

ب- مدرس المادة

تم ضبط هذا المتغير من خلال قيام الباحثة بنفسه بتدريس طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وذلك لتجنب تأثير اختلاف أساليب التدريس بين المعلمين، حيث قام بتدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية جيسكو، في حين دُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

ج- توزيع الحصص

تم تنظيم الجدول الأسبوعي بالتنسيق مع إدارة المدرسة، بحيث تُدرَّس مادة التربية الفنية للمجموعتين في اليوم نفسه، وبواقع حصة دراسية واحدة لكل مجموعة، وذلك لضمان تكافؤ الظروف الزمنية وتقليل تأثير اختلاف أوقات التدريس.

الجدول (2) توزيع الحصص على مجموعتي البحث

ت	اليوم	المجموعة	الدرس	وقت الدرس
1	الخميس	التجريبية	الثاني	8،40 صباحاً
2	الخميس	الضابطة	الثالث	9،30

د- المدة الزمنية للتجربة

حرص الباحث على توحيد المدة الزمنية للتجربة لكلا المجموعتين، حيث تم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي (الأول) من العام الدراسي (2025-2026)، واستمرت لمدة (6 أسابيع)، وبواقع حصتين دراسيتين أسبوعياً، لضمان تكافؤ فرص التعلم.

هـ- الاندثار التجريبي

يقصد بالاندثار التجريبي انسحاب بعض أفراد العينة أو انقطاعهم أثناء فترة التجربة (الزوبعي وآخرون، 1981: 16)، وقد تم ضبط هذا المتغير من خلال متابعة انتظام الطلبة، ولم يحدث أي انسحاب أو انقطاع من قبل أفراد عينة البحث خلال مدة التجربة، مما يعزز من استقرار النتائج.

خامساً : الخطط الدراسية

- نموذج درس تطبيقي وفق استراتيجية جيسكو

أولاً: معلومات عامة

- المادة: التربية الفنية
- الصف: الأول المتوسط
- الموضوع: مهارات التخطيط والتلوين (رسم منظر طبيعي)
- الزمن: دقيقة 45
- الاستراتيجية: جيسكو

ثانياً: الأهداف السلوكية: يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على:

1. تحديد عناصر التخطيط (الخط، الشكل، المساحة).

2. تنظيم مكونات العمل الفني تخطيطياً.

3. التمييز بين الألوان الأساسية والثانوية.

4. توظيف الألوان بشكل منسجم.

5. التعاون مع أفراد المجموعة في تعلم المهارات الفنية.

6. تنفيذ عمل فني فردي يعكس المهارات المكتسبة.

ثالثاً: تقسيم المهام (جيسكو)

يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويُكلف كل طالب بجزء:

1. التخطيط الأولي

2. تنظيم العلاقات البصرية

3. أساسيات اللون

4. التدرج والتباين اللوني

رابعاً: خطوات تنفيذ الدرس

1. التهيئة (5 دقائق)

- عرض نموذج فني (منظر طبيعي).
- مناقشة عناصره (الخطوط - الألوان).

2. تشكيل المجموعات (5 دقائق)

- تقسيم الطلبة إلى مجموعات (4-5 طلاب).
- توزيع المهام ليصبح كل طالب "خبيراً".

3. مجموعات الخبراء (10 دقائق)

- يجتمع الطلبة حسب المهارة.
- مناقشة وتعلم المهارة بعمق.
- المعلم يقدم توجيهات ونماذج تطبيقية.

4. العودة للمجموعة الأصلية (10 دقائق)

- كل طالب يشرح مهارته لزملائه.

- تبادل المعرفة داخل المجموعة.

5. التطبيق العملي (10 دقائق)

ينتقل الطلبة من التعلم التعاوني إلى التطبيق الفردي، حيث يقوم كل طالب بتنفيذ عمل فني خاص به، يوظف فيه مهارات التخطيط والتلوين التي اكتسبها من خلال استراتيجية جيسكو.

خطوات العمل الفردي:

1. رسم التخطيط الأولي
2. تنظيم العناصر داخل اللوحة
3. تطبيق الألوان (تدرج - تباين - انسجام)

6. التقويم (5 دقائق)

أولاً: تقويم فردي

- تقييم العمل الفني لكل طالب وفق:

- دقة التخطيط
- تنظيم العناصر
- جودة التلوين
- التدرج اللوني

ثانياً: تقويم جماعي

- ملاحظة:

- مشاركة الطالب داخل المجموعة
- قدرته على شرح المهارة
- تعاونه مع زملائه

الاختبار المهاري

يُعد الاختبار المهاري (الأدائي) من أهم أدوات التقويم في التربية الفنية، كونه يقيس مستوى الأداء الفعلي للطلبة في المهارات التي تدربوا عليها خلال العملية التعليمية، ويُعد مؤشراً حقيقياً لمدى تحقق الأهداف السلوكية ذات الطابع المهاري. وفي ضوء ذلك، اعتمد الباحث اختباراً أدائياً لقياس مهارات التخطيط والتلوين لدى الطلبة، استناداً إلى المحتوى التعليمي وخطط التدريس المعدة وفق استراتيجية جيسكو للمجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

وتهدف الاختبارات الأدائية إلى تقويم مستوى إنجاز الطلبة من حيث الدقة والكفاءة في الأداء الفني، ومدى قدرتهم على توظيف مهارات التخطيط والتلوين في إنتاج عمل فني متكامل. وعليه، قامت الباحثة بإعداد أداة مناسبة لقياس هذا النوع من الأداء.

- استمارة تقويم الأداء المهاري

لغرض قياس مستوى أداء الطلبة في استخدام مهارات التخطيط والتلوين بصورة مباشرة، أعدّ الباحث استمارة لتقويم الأداء المهاري، تضمنت مجموعة من الفقرات التي تعكس المهارات الفنية المطلوبة، حيث بلغ عددها (20) فقرة، وتم اعتماد مقياس تقديري خماسي لتحديد مستوى الأداء، على النحو الآتي: (ممتاز = 5 درجات، جيد جداً = 4 درجات، جيد = 3 درجات، مقبول = درجتان، ضعيف = درجة واحدة). وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاستمارة (50) درجة، كما في الملحق رقم (1)

إعداد فقرات الاستمارة

تمت صياغة فقرات استمارة التقويم على شكل أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، بحيث تغطي مهارات التخطيط (تنظيم العناصر، دقة الخطوط) ومهارات التلوين (الترج، التباين، الانسجام اللوني). وقد عُرضت الاستمارة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات (التربية الفنية، الفنون التشكيلية، القياس والتقويم)، ملحق رقم (2) وذلك للتحقق من مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجله. وبناءً على ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، ثم أعيد عرضها عليهم مرة أخرى، حيث حصلت على نسبة اتفاق (100%)، مما يدل على صلاحيتها للاستخدام.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق استمارة تقويم الأداء المهاري من خلال الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء في الاختصاصات ذات العلاقة، للتأكد من مدى تمثيل فقراتها لمهارات التخطيط والتلوين، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلبة. وقد أبدى الخبراء ملاحظاتهم التي تم الأخذ بها، مما أسهم في تطوير الأداة وجعلها أكثر دقة في القياس.

ثبات الأداة

لغرض التحقق من ثبات استمارة تقويم الأداء المهاري، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات من خلال إيجاد معامل اتفاق بين المصححين (الباحثة وملاحظين اثنين من ذوي الاختصاص)، وذلك باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد تم تطبيق الاستمارة على مجموعة من نماذج الأعمال الفنية المنجزة من قبل الطلبة من كلا المجموعتين (التجريبية والضابطة).

- الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث مجموعة من الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات والمعلومات التي حصل عليها

وهي:

1-أختبار) ولكوكسن (Willcoxn استخدم لإظهار النتائج (الاختبار المهاري) قليلاً وبعدياً.

2-التحصيل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي المعرفي.

أ-معادلة معامل الصعوبة:

استخدمت هذه المعادلة لإجراء الفحص التجريبي لفقرات الاختبار التحصيلي المعرفي

NF

DE = 100 □

NT

اذ ان:

DE=معامل الصعوبة للفقرة.

NF=عدد الاجابات الخاطئة عن الفقرة.

NT=عدد الاجابات الكلية للفقرة. (ابراهيم، 1986، ص77)

ب-معادلة هولستي Holsti للتحقق من ثبات استمارة تقويم الاداء المهاري (الاتفاق بين الملاحظين)

$$R = \frac{1,2(C2)}{2+C1} \quad C$$

حيث أن:

$1,2(C2)$ = عدد الاجابات المتفق عليها من قبل المصححين.

$1C$ = عدد الاجابات التي انفرد بها المصحح الاول.

$2C$ = عدد الاجابات التي انفرد بها المصحح الثاني.

(الكبيسي، 1987، ص40)

الفصل الرابع - عرض النتائج وتحليلها

أولاً: عرض نتائج الفرضية الأولى

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التخطيط. بناءً على ذلك، استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مترابطتين لحساب الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في الاختبار البعدي، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لمهارات التخطيط (بعدي)

المجموعة	العينة	نوع الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة t
التجريبية	45	قبلي	26.80	3.60	0.537	4.75
الضابطة	45	بعدي	21.75	3.95	0.589	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (26.80)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة البالغ (21.75)، كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (4.75)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الفرضية الثانية

الفرضية الصفريّة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التلوين. بناءً على ذلك، استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لمهارات التلوين، كما موضح في الجدول الآتي

جدول رقم (4) نتائج الاختبار التائي لمهارات التلوين (بعدي)

المجموعة	العينة	نوع الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة t
التجريبية	45	قبلي	28.10	3.20	0.477	5.32
الضابطة	45	بعدي	22.40	3.85	0.574	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (28.10)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة البالغ (22.40)، كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.32)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

- مناقشة النتائج

يمكن تفسير النتائج في ضوء ما يأتي:

1. أسهمت استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التخطيط من خلال توزيع الأدوار بين الطلبة، مما أتاح لكل طالب التركيز على جزء معين من المهارة.
2. عززت الاستراتيجية مهارات التلوين نتيجة التفاعل بين الطلبة وتبادل الخبرات في استخدام الألوان.
3. وفّرت بيئة تعلم نشطة قائمة على التعاون والمشاركة، مما زاد من دافعية الطلبة نحو التعلم.
4. ساعدت على تقليل الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التعلم الجماعي.
5. أتاححت الفرصة للتعلم بالممارسة، وهو ما يتناسب مع طبيعة مادة التربية الفنية.

- الاستنتاجات

- فاعلية استراتيجية جيسكو في تنمية مهارات التخطيط والتلوين.
- تفوق واضح للمجموعة التجريبية على الضابطة.
- وجود تحسن ملحوظ في الأداء الفني للطلبة بعد تطبيق الاستراتيجية.

- التوصيات

- اعتماد استراتيجية جيسكو في تدريس التربية الفنية.
- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.
- تطوير المناهج بما يدعم المهارات التطبيقية.

- المقترحات

- دراسة أثر استراتيجيات تعاونية أخرى في التربية الفنية.
- تطبيق البحث على مهارات فنية مختلفة (النحت، التصميم، الزخرفة).

قائمة المصادر

1. إسماعيل، عز الدين. (1999). *الفن والفيزياء*. دار المعارف .
2. ببخيت، ماجدة. (2010). *التعلم التعاوني: رؤية تطبيقية حديثة*. دار الفكر للنشر والتوزيع .
3. جيروم، ستولنيتز. (1974). *النقد الفني: دراسة جمالية وفلسفية* (ترجمة فؤاد زكريا). (الهيئة المصرية العامة للكتاب .
4. الحيلة، محمد محمود. (2007). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. دار الكتاب الجامعي .
5. الدريعية، فهد. (2009). *أساسيات التصميم في الفنون التشكيلية*. دار المناهج للنشر والتوزيع .
6. الربيعي، شاكر. (1999). *اللون في الفن التشكيلي*. وزارة الثقافة والإعلام .
7. زكريا، فؤاد. (د.ت). *القيم الجمالية في الفن*. دار المعارف .
8. شاكر، عبد الحميد. (2007). *علم نفس الإبداع الفني*. دار غريب للطباعة والنشر .
9. عدلي، ممدوح. (2011). *سيكولوجية الألوان وتأثيرها في الفن*. المكتبة الأكاديمية .
10. عبو، فرج. (1982). *علم عناصر الفن*. دار دلفين للنشر .
11. القلقيلي، جودت. (2004). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. دار الشروق للنشر والتوزيع .
12. Donald, M. (1967). *The Elements of Color*. Van Nostrand Reinhold Company.

الملاحق

استمارة ملاحظة وتقويم الأداء المهاري

أولاً: البيانات العامة

- اسم الطالب _____ :
- الصف _____ :
- الشعبة _____ :
- التاريخ _____ :
- اسم المقوم _____ :

ثانياً : فقرات الاستمارة

أولاً: مهارات التخطيط

ت	الفقرة	1	2	3	4	5
1	يحدد العناصر الأساسية في العمل الفني بشكل واضح					
2	ينظم مكونات العمل داخل المساحة بشكل متوازن					
3	يرسم الخطوط الأولية بدقة وثبات					
4	يراعي التناسب بين الأشكال والأحجام					
5	يوزع العناصر داخل اللوحة بشكل منظم					
6	يظهر القدرة على بناء التكوين الفني					
7	يوظف الخطوط للتعبير عن الشكل والحركة					
8	يحقق التوازن بين عناصر العمل الفني					
9	يوضح العلاقة بين الشكل والخلفية					
10	ينجز التخطيط بصورة واضحة قبل التلوين					

ثانياً: مهارات التلوين

ت	الفقرة	1	2	3	4	5
1	يستخدم الألوان بطريقة صحيحة					
2	يميز بين الألوان الأساسية والثانوية					
3	يوظف الألوان بشكل منسجم داخل العمل					
4	يحقق التدرج اللوني بشكل واضح					
5	يراعي التباين بين الألوان					
6	يوزع الألوان بشكل متوازن					
7	يوظف اللون للتعبير عن الفكرة					
8	يحقق الانسجام اللوني العام					
9	يحافظ على نظافة العمل أثناء التلوين					
10	يُظهر إبداعاً في استخدام الألوان					

ثالثاً: الدرجة الكلية

- مجموع درجات التخطيط: ____ / 50
- مجموع درجات التلوين: ____ / 50
- المجموع الكلي: ____ / 100

غياب التعاطف المدرسي وعلاقته بتنمية المشاعر السلبية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

م. زينب حسن لفته سعيد

وزارة التربية / الرصافة الثالثة

البريد الإلكتروني: Zaenabhasan2022@Gmail.com

Absence of School Empathy and Its Relationship to The Development of Negative Emotions Among Middle School Students

M. Zainab Hassan Fatah Saeed

Ministry of Education / Third Rusafa

Email Zaenabhasan2022@Gmail.com

الخلاصة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين غياب التعاطف المدرسي وتنمية المشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين في مديرية تربية الرصافة الثالثة في بغداد، وذلك بهدف فهم أثر البيئة المدرسية على الصحة النفسية للطلبة وتقديم توصيات عملية للحد من المشاعر السلبية. تتناول الدراسة مشكلة غياب التعاطف في المدرسة سواء من جانب المدرس أو الاصدقاء أو الدعم العاطفي العام، وتأثيره على المشاعر السلبية المتمثلة في الحزن واليأس والميل الانتحاري. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة تتكون من 150 طالباً موزعين على 6 مدارس متوسطة. استخدمت الدراسة مقياس مقسم إلى ستة أبعاد: ثلاثة أبعاد للتعاطف المدرسي وثلاثة أبعاد للمشاعر السلبية. تم توزيع المقياس على الطلبة داخل المدارس مع مراعاة السرية والخصوصية. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى الطلبة، كما كشفت أن كل بعد من أبعاد التعاطف المدرسي مرتبط بشكل قوي بالمشاعر السلبية. توصي الدراسة بضرورة تدريب المدرسين على مهارات التعاطف والدعم النفسي، وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة، وتفعيل برامج الصحة النفسية المدرسية، بما يسهم في تحسين البيئة المدرسية وتقليل المشاعر السلبية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس العراقية.

الكلمات المفتاحية: التعاطف المدرسي، المشاعر السلبية، الحزن، اليأس، الميل الانتحاري.

Abstract

This study aims to investigate the relationship between the absence of school empathy and the development of negative emotions among male middle school students in the Third Rusafa Education Directorate in Baghdad. The goal is to understand the impact of the school environment on students' mental health and to offer practical recommendations for reducing negative emotions. The study addresses the problem of a lack of empathy in schools, whether from teachers, peers, or in general emotional support, and its impact on negative emotions such as sadness, despair, and suicidal tendencies. The study employed a descriptive-analytical approach, and a sample of 150 students was selected from six middle schools. A six-dimensional scale was used: three dimensions of school empathy and three dimensions of negative emotions. The scale was distributed to students within the schools, ensuring confidentiality and privacy. The results of the statistical analysis, using Pearson's correlation coefficient, showed a statistically significant positive correlation between a lack of school empathy and negative emotions among students. Furthermore, each dimension of school empathy was strongly associated with negative emotions. The study recommends the need to train teachers in empathy and psychological support skills, promote positive relationships among students, and activate school mental health programs, which will contribute to improving the school environment and reducing negative feelings among middle school students in Iraqi schools.

Keywords: school empathy, negative emotions, sadness, hopelessness, and suicidal tendencies.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث

تُعد البيئة المدرسية في المرحلة المتوسطة من أهم البيئات التربوية التي تسهم في تشكيل البناء النفسي والانفعالي للطلبة، ولا سيما في مرحلة المراهقة المبكرة التي تتسم بحساسية عالية للتفاعل الاجتماعي والانفعالي. وفي هذا السياق، تبرز طبيعة العلاقات داخل المدرسة، وخاصة العلاقة بين المدرس والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، بوصفها عاملاً مؤثراً في تكوين خبرات الطلبة النفسية، سواء الإيجابية منها أم السلبية (Wentzel, 2010).

وعلى الرغم من إدراك المؤسسات التربوية لأهمية الجوانب المعرفية والتحصيلية، إلا أن الواقع التربوي في العديد من المدارس المتوسطة، ومنها المدارس الحكومية للبنين في بغداد، يشير إلى وجود ضعف نسبي في الاهتمام بالجوانب الوجدانية، ولا سيما ما يتعلق بتقويم مشاعر الطلبة وتقديم الدعم العاطفي لهم، سواء من قبل المدرس أو الأصدقاء أو من خلال المناخ المدرسي العام. ويؤدي هذا الضعف إلى شعور بعض الطلبة بعدم الاهتمام أو التقدير، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على حالتهم النفسية (الزغول، 2012).

وفي هذا الإطار، تشير الأدبيات الحديثة في علم النفس التربوي إلى أن جودة التفاعل الإنساني داخل المدرسة تعد من العوامل الحاسمة في تفسير هذه الظواهر، حيث لا تقتصر المشكلات النفسية لدى الطلبة على العوامل الفردية، بل تتأثر بشكل كبير بطبيعة العلاقات داخل البيئة المدرسية (Santrock, 2018). ورغم الاهتمام النسبي بعدد من المفاهيم مثل المناخ المدرسي والدعم الاجتماعي، إلا أن مفهوم التعاطف المدرسي - بوصفه سلوك يومي ملموس في تعامل المدرسين والطلبة - لم يحظ على التركيز الكافي في الدراسات العربية، خاصة من زاوية غيابه وليس وجوده.

وفي الواقع المدرسي، قد لا يظهر غياب التعاطف بصورة مباشرة، بل يتجلى في ممارسات يومية مثل تجاهل مشاعر الطلبة، أو ضعف الاستجابة لمشكلاتهم، أو انتشار أنماط تفاعل تتسم بالجفاء أو اللامبالاة. وتُعد هذه الممارسات عوامل ضاغطة قد تسهم في تشكيل خبرات نفسية سلبية لدى الطلبة.

ومن خلال الملاحظات الميدانية والاطلاع على واقع المدارس المتوسطة للبنين، يلاحظ أن بعض الطلبة يعانون من ضعف التفاعل الإيجابي داخل البيئة المدرسية، سواء من حيث قلة الاهتمام بمشاعرهم أو ضعف الدعم النفسي المقدم لهم، الأمر الذي قد يسهم في تنمية مشاعر سلبية لديهم، خاصة في ظل غياب برامج مدرسية واضحة تعنى بالصحة النفسية.

وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع، إلا أن الدراسات العربية - في حدود اطلاع الباحثة - لم تتناول بشكل كافٍ العلاقة بين غياب التعاطف المدرسي بأبعاده المختلفة (المدرس، الاصدقاء، البيئة) وبين أبعاد محددة من المشاعر السلبية (الحزن، اليأس، الميل الانتحاري) لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وعليه، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن مجموعة من التساؤلات:

- 1) ما مستوى غياب التعاطف المدرسي لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة؟
- 2) ما مستوى المشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة؟
- 3) هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين غياب التعاطف المدرسي وتنمية المشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة؟

ثانياً: أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية للدراسة من كونها تتناول متغيرين أساسيين في علم النفس التربوي، هما التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية، حيث تسهم في تعميق الفهم العلمي لطبيعة العلاقة بين الجوانب الوجدانية في البيئة المدرسية والصحة النفسية للطلبة. فالتعاطف يمثل أحد المفاهيم المحورية في علم النفس الإنساني والاجتماعي، إذ يشير إلى قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها بصورة إيجابية (Davis, 1994؛ Rogers, 1957).

كما تكتسب الدراسة أهميتها من تناولها أبعاداً محددة للمشاعر السلبية، وهي الحزن واليأس والميل الانتحاري، والتي تعد من المؤشرات المهمة على التكيف النفسي لدى الطلبة، حيث تشير أدبيات (Beck et al., 1974) إلى أن اليأس يعد من أبرز المتنبئات بالمشكلات النفسية، مما يجعل دراسته في السياق المدرسي أمراً ذا أهمية علمية.

وتسهم الدراسة كذلك في سد فجوة في الأدبيات العربية، من خلال الربط بين التعاطف المدرسي بأبعاده المختلفة والمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة، وهي فئة عمرية لم تحظَ بالاهتمام الكافي في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتبع الأهمية التطبيقية للدراسة من إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير الواقع التربوي داخل المدارس المتوسطة للبنين في العراق، وذلك من خلال:

- 1) توجيه أنظار المدرسين والإدارات المدرسية إلى أهمية الدعم العاطفي والتعاطف في تحسين الحالة النفسية للطلبة، وليس الاقتصار على الجوانب التحصيلية.
- 2) تقديم مؤشرات واقعية تساعد في تشخيص مستوى المشاعر السلبية لدى الطلبة، مما يساهم في التدخل المبكر للحد منها.
- 3) الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف تنمية التعاطف لدى المدرسين والطلبة، وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل المدرسة.
- 4) دعم جهود الإرشاد التربوي من خلال توفير بيانات علمية تساعد المرشدين على تحديد الفئات الأكثر عرضة للمشاعر السلبية والعمل على متابعتها.

ثالثاً: أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(1) قياس مستوى غياب التعاطف المدرسي لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين في مديرية تربية الرصافة الثالثة.

(2) قياس مستوى المشاعر السلبية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، والمتمثلة في: (الحزن ، اليأس ، الميل الانتحاري)

(3) اختبار طبيعة العلاقة الارتباطية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى الطلبة عند $\alpha = 0.05$.

(4) اختبار طبيعة العلاقة الارتباطية بين ابعاد غياب التعاطف المدرسي (ضعف تعاطف المدرس ، ضعف تعاطف الاصدقاء ، وضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية) والمشاعر السلبية لدى الطلبة عند $\alpha = 0.05$.

رابعا: فروض البحث:

ترتكز الدراسة التطبيقية الحالية على الفرضية الرئيسية الآتية:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين".

وتتفرع من الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الاولى: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضعف تعاطف المدرس والدرجة الكلية للمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة".

الفرضية الفرعية الثانية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضعف تعاطف الاصدقاء والدرجة الكلية للمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة".

الفرضية الفرعية الثالثة: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية والدرجة الكلية للمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة".

سادسا: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بأربعة محددات هي:

(1) **حدود البحث المكانية:** يقتصر البحث على عدد من مدارس المرحلة المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة في محافظة بغداد.

(2) **حدود البحث الزمانية:** ينفذ البحث ضمن اطار العام الدراسي 2025-2026.

(3) **حدود البحث الموضوعية:** يركز البحث على متغيرين اثنين فقط:

- المتغير الأول (المتغير المستقل) غياب التعاطف المدرسي بأبعادها (ضعف تعاطف المدرس، ضعف تعاطف الاصدقاء ، ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية) كما تم تضمينها في مقياس البحث (محور/ثلاثة أبعاد).

- المتغير الثاني (المتغير التابع) المشاعر السلبية بأبعادها (الحزن، اليأس ، الميل الانتحاري) كما تم تضمينها في مقياس البحث (محور/ثلاثة أبعاد).

(4) **حدود البحث البشرية:** تقتصر العينة على عدد من الطلبة الذكور من الصف الثاني والثالث متوسط في مدارس تابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة في بغداد.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً: التعاطف المدرسي

(1) مفهوم غياب التعاطف المدرسي:

(1) (الزغول، 2012): يعرف التعاطف المدرسي بأنه مجموعة من السلوكيات والممارسات التي تعكس قدرة المدرسين والطلبة على فهم مشاعر الآخرين داخل البيئة المدرسية والتفاعل معها بطريقة داعمة وإيجابية. ويرى الزغول أن التعاطف المدرسي يظهر من خلال عدة مظاهر، منها: (تفهم المدرس

- لظروف الطلبة ، دعم الاصدقاء لبعضهم البعض ، توفير بيئة تعليمية داعمة نفسياً) وأن هذه الممارسات تسهم في تعزيز الصحة النفسية للطلبة وتحسين مستوى تكيفهم المدرسي.
- (2) (سليمان، 2013): يرى سليمان أن التعاطف المدرسي يمثل أحد عناصر المناخ المدرسي الإيجابي، حيث يسهم في تعزيز الشعور بالأمان النفسي لدى الطلبة ويقلل من احتمالية ظهور المشكلات السلوكية والانفعالية بينهم.
- (3) (العيسوي، 2005): يشير العيسوي إلى أن التعاطف يمثل أحد أهم المكونات الأساسية للسلوك الاجتماعي الإيجابي، إذ يساعد الفرد على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معهم بطريقة إنسانية قائمة على الاحترام والتقدير المتبادل.
- (4) (غانم، 2014): يرى غانم أن التعاطف يعد من المهارات الاجتماعية المهمة التي تسهم في بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية، كما يسهم في تعزيز التماسك الاجتماعي داخل الجماعات المختلفة، ومنها الجماعات التعليمية.

التعريف الإجرائي:

خلال هذه التعريفات يمكن القول إن التعاطف المدرسي عملية نفسية متعددة الأبعاد تتضمن إدراك مشاعر الآخرين وفهم الحالة الانفعالية للآخر والاستجابة الوجدانية المناسبة وتضمن ثلاثة عناصر أساسية (تفهم المدرس لظروف الطلبة ، ودعم الاصدقاء لبعضهم ، وتوفير البيئة التعليمية الداعمة نفسياً).

(2) خصائص التعاطف المدرسي:

يتسم التعاطف المدرسي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الظواهر النفسية، وتجعل منه عنصر أساسي في بناء المناخ المدرسي الإيجابي. ومن أبرز هذه الخصائص:

1. ذو طابع تفاعلي: حيث يتجلى من خلال العلاقات اليومية داخل الصف ، ويتم وصفه بالعملية التفاعلية الديناميكية، حيث لا يحدث التعاطف في فراغ، بل يتشكل من خلال التفاعل المستمر بين الأفراد داخل البيئة المدرسية، ويتأثر بطبيعة العلاقات والخبرات السابقة (Santrock, 2018).

2. متعدد الأبعاد: إذ يجمع بين مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية، وهو ما يجعل قياسه وتحليله يتطلب تناول هذه الأبعاد بشكل متكامل، وليس الاكتفاء ببعد واحد فقط (Davis, 1994).
3. قابل للتعليم والاكتساب: حيث يمكن تنميته من خلال البرامج التربوية والتدريبية، خاصة في المراحل الدراسية المبكرة. ويؤكد (العيسوي، 2005) أن التعاطف ليس سمة فطرية فقط، بل يمكن تعزيزه من خلال المواقف التعليمية والتفاعل الاجتماعي.
4. مرتبط بالسياق الثقافي والاجتماعي: حيث تختلف مظاهره وأساليب التعبير عنه باختلاف البيئة الثقافية، وهو ما يجعل دراسته في السياق العراقي ذات أهمية خاصة، نظرا لخصوصية البيئة الاجتماعية والتربوية.
5. مؤثر في الصحة النفسية، حيث يرتبط بشكل إيجابي بالتكيف النفسي والاجتماعي، ويسهم في تقليل المشاعر السلبية مثل القلق والاكتئاب، كما أشار (Wentzel, 2010).

(3) أسس التعاطف المدرسي:

يستند التعاطف المدرسي إلى مجموعة من الأسس النفسية والتربوية التي تشكل بنيته المفاهيمية والوظيفية داخل البيئة التعليمية، إذ لا يمكن النظر إلى التعاطف بوصفه سلوك عفوي أو استجابة لحظية، بل هو نتاج تفاعل معقد بين عمليات معرفية وانفعالية واجتماعية أبرزها:

1. الفهم المعرفي لمشاعر الطلبة: يشير روجرز إلى أن التعاطف يقوم أساسا على القدرة على إدراك العالم الداخلي للآخرين كما لو كان الفرد يعيش خبراتهم، وهو ما يتطلب توفر درجة عالية من الحساسية الانفعالية والوعي الذاتي (Rogers, 1957). ومن هذا المنطلق، فإن الأساس الأول للتعاطف يتمثل في الإدراك المعرفي لمشاعر الآخرين، والذي يتطلب من المدرس أو الزميل القدرة على تفسير السلوك في ضوء السياق النفسي والاجتماعي للفرد.
2. الاستجابة الانفعالية المناسبة، حيث لا يكفي فهم مشاعر الآخر، بل ينبغي أن يصاحب ذلك تفاعل وجداني يعكس الاهتمام الحقيقي، وهو ما أكدته Mark H. Davis في نموذج متعدد الأبعاد،

حيث أشار إلى أن التعاطف يتضمن بعدين رئيسيين: معرفي وانفعالي، وأن التفاعل بينهما هو ما ينتج السلوك التعاطفي الفعّال (Davis, 1994).

3. التفاعل الاجتماعي الداعم، حيث ينشأ التعاطف ويتطور ضمن سياق العلاقات الاجتماعية، خاصة في البيئة المدرسية التي تعد نظاماً اجتماعياً مصغراً. ويؤكد (Wentzel, 2010) أن جودة العلاقات بين المدرس والطلبة تعد من أهم محددات الدعم العاطفي، وأن هذه العلاقات تشكل أساساً في بناء الشعور بالأمان النفسي.

4. القيم التربوية والإنسانية، مثل الاحترام والتقبل والتسامح، والتي تشكل الإطار القيمي الذي يوجه السلوك التعاطفي داخل المدرسة.

ويشير (الزغول، 2012) إلى أن البيئة التربوية التي تقوم على احترام الطالب كفرد إنساني تسهم في تعزيز السلوك التعاطفي بين جميع عناصر العملية التعليمية. ويذكر (العيسوي، 2005) إلى أن غياب هذه الأسس يؤدي إلى ضعف التفاعل الإيجابي داخل البيئة المدرسية.

4) مبادئ التعاطف المدرسي:

يشير (Rogers, 1957) أن التعاطف المدرسي يرتكز على مجموعة مبادئ وإن هذه المبادئ تمثل الأساس في بناء علاقة تربوية ناجحة أبرزها:

1. احترام مشاعر الطلبة
2. الإصغاء الفعّال
3. عدم الحكم أو النقد
4. تعزيز الثقة
5. توفير بيئة آمنة نفسياً

ويذكر روجرز أن التعاطف المدرسي يقوم على مجموعة من المبادئ التربوية التي توجه ممارساته داخل البيئة التعليمية يأتي في مقدمتها مبدأ الاحترام المتبادل، الذي يقوم على تقدير مشاعر الطلبة وعدم التقليل منها، وهو ما يشكل أساساً لبناء علاقة تربوية إيجابية، كما يعد مبدأ الإنصات الفعّال من المبادئ

الأساسية، حيث يتطلب التعاطف القدرة على الاستماع الجيد لمشاعر الآخرين دون مقاطعة أو إصدار أحكام مسبقة، وهو ما يسهم في تعزيز الثقة بين المدرس والطالب.

ويتمثل مبدأ آخر في تقبل الفروق الفردية، حيث يدرك المدرس المتعاطف أن الطلبة يختلفون في استجاباتهم الانفعالية، وأن هذه الاختلافات يجب احترامها والتعامل معها بمرونة (Rogers, 1957).

وأشار سانتروك الى ان التعاطف يقوم على مبدأ الدعم النفسي المستمر، الذي يتجسد في تقديم المساندة العاطفية للطلبة في المواقف الصعبة، وهو ما يسهم في تعزيز الشعور بالأمان النفسي، ويأتي مبدأ العدالة التربوية، الذي يعني معاملة جميع الطلبة بعدالة وإنصاف، دون تمييز، وهو ما يعزز الشعور بالانتماء ويحد من المشاعر السلبية (Santrock, 2018).

5) نظريات التعاطف:

1. نظرية Carl Rogers (1957):

يعد كارل روجرز من أبرز علماء المدرسة الإنسانية في علم النفس، وقد ركز في نظريته على أهمية التعاطف في بناء العلاقات الإنسانية الفعالة. ويرى روجرز أن التعاطف يمثل قدرة الفرد على فهم الخبرة الداخلية للآخرين كما لو كان يعيشها بنفسه، دون أن يفقد إدراكه لحدود ذاته. وقد أكد روجرز أن التعاطف يعد أحد الشروط الأساسية لبناء علاقة إنسانية إيجابية، خاصة في مجالات الإرشاد النفسي والتعليم، حيث يساعد التعاطف على خلق مناخ نفسي آمن يسمح للفرد بالتعبير عن مشاعره بحرية. وفي المجال التربوي، يشير روجرز إلى أن المدرس المتعاطف يستطيع فهم احتياجات الطلبة الانفعالية والنفسية، مما يسهم في تعزيز دافعية التعلم لديهم ويزيد من شعورهم بالانتماء إلى البيئة المدرسية. كما يرى روجرز أن غياب التعاطف في العلاقات الإنسانية قد يؤدي إلى شعور الفرد بالعزلة النفسية وعدم الفهم، وهو ما قد يسهم في ظهور العديد من المشكلات الانفعالية لدى الأفراد، خاصة في مرحلة المراهقة (Rogers, 1957).

2. نموذج Mark H. Davis (1983).

قدم مارك ديفيس نموذج مهم في دراسة التعاطف، حيث اعتبره ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تتضمن جوانب معرفية وانفعالية. وقد طور ديفيس مقياس شهير لقياس التعاطف يعرف باسم Interpersonal Reactivity Index. ويرى ديفيس أن التعاطف يتكون من أربعة أبعاد رئيسية هي:

- تبني منظور الآخر ويقصد به قدرة الفرد على فهم أفكار ومشاعر الآخرين من خلال وضع نفسه مكانهم.
- التخيل وهو قدرة الفرد على تخيل نفسه في مواقف الآخرين والانخراط عاطفياً مع الشخصيات أو المواقف التي يراها أو يسمع عنها.
- الاهتمام التعاطفي ويقصد به الشعور بالشفقة والاهتمام بالآخرين عند تعرضهم لمواقف صعبة.
- الضيق الشخصي وهو شعور الفرد بعدم الارتياح أو القلق عند مشاهدة معاناة الآخرين.

ويشير ديفيس إلى أن هذه الأبعاد مجتمعة تشكل الأساس النفسي للسلوك التعاطفي لدى الإنسان (Davis, 1983).

ثانياً: المشاعر السلبية

1) مفهوم المشاعر السلبية:

(1) (Davis, 1983): أشار إلى المشاعر السلبية بأنها مجموعة من الانفعالات غير السارة التي قد يمر بها الفرد نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة أو خبرات اجتماعية غير إيجابية. وتشمل هذه المشاعر الحزن واليأس والقلق والخوف والإحباط.

(2) (Beck, 1967): عرف Beck المشاعر السلبية بأنها حالة انفعالية تتسم بوجود أفكار سلبية حول الذات والعالم والمستقبل، وهي ما يعرف في نظريته بالثالوث المعرفي للاكتئاب وقد أشار إلى أن اليأس يعد من أقوى المتنبئات بالسلوك الانتحاري.

(3) (Seligman, 1975): يشير Seligman إلى أن التعرض المتكرر للفشل أو غياب الدعم الاجتماعي قد يؤدي إلى ظهور حالة من العجز المتعلم، وهي حالة نفسية يشعر فيها الفرد بعدم قدرته على تغيير واقعه أو تحسين ظروفه، وذكر أيضاً أن الحزن يمثل البعد الوجداني للاكتئاب

اما اليأس يمثل البعد المعرفي في حين ان الميل الانتحاري يمثل البعد السلوكي الخطير الناتج عن تراكم المشاعر السلبية.

(4) **(العيسوي، 2005):** في السياق التربوي يرى العيسوي أن الطلبة قد يتعرضون لمجموعة من المشاعر السلبية نتيجة الضغوط الدراسية أو المشكلات الاجتماعية داخل المدرسة، الأمر الذي قد يؤثر في تكيفهم النفسي والتحصيلي.

التعريف الاجرائي:

يمكن تعريف المشاعر السلبية لدى الطلبة على انها مجموعة حالات انفعالية سببها وجود أفكار سلبية ناتجة عن تعرض الطلبة لمواقف ضاغطة او غياب الدعم النفسي اوالتعرض المتكرر للفشل وتشمل ثلاثة محاور (وجداني يتمثل بالحزن ومعرفي يتمثل باليأس والسلوكي الخطير يتمثل بالميل الانحاري).

(2) خصائص المشاعر السلبية

تسم المشاعر السلبية بعدد من الخصائص التي تميزها (زهران، 2005) ، من أبرزها:

1. أنها انفعالات غير سارة تؤثر في الحالة النفسية للفرد، وقد تؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا عن الحياة.
2. ذات طابع معرفي-انفعالي، حيث ترتبط بالأفكار والتصورات التي يحملها الفرد، وليس فقط بالمواقف الخارجية.
3. قابلة للتراكم، حيث يؤدي تكرار الخبرات السلبية إلى زيادة شدتها، مما قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية أكثر تعقيداً.
4. تؤثر في السلوك، حيث قد تؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي أو ضعف التفاعل، وهو ما ينعكس سلباً على التكيف المدرسي.
5. قابلة للتعديل، حيث يمكن التخفيف منها من خلال التدخلات النفسية والتربوية المناسبة.

وأشار أيضا كل من (Davis, 1983) و (Beck, 1967) الى مجموعة خصائص تتسم بها المشاعر السلبية حيث تتسم بطابع انفعالي مؤلم ، وترتبط بالإدراك المعرفي ، وقابلة للتراكم ، وتؤثر في السلوك ، وتختلف شدتها حسب الموقف).

(3) أسس نشوء المشاعر السلبية

تستند المشاعر السلبية إلى مجموعة من الأسس النفسية التي تفسر نشأتها وتطورها، حيث ترتبط ارتباطا وثيقا بالعمليات المعرفية والاجتماعية التي يمر بها الفرد وأشارت إليها الكتب والادبيات بالشكل الآتي:

1. يشير Aaron T. Beck إلى أن المشاعر السلبية تنشأ نتيجة أنماط التفكير السلبية، حيث يدرك الفرد ذاته والعالم والمستقبل بطريقة تشاؤمية، وهو ما يعرف بالثالث المعرفي (Beck, 1967).
2. تمثل أحد الأسس المهمة في الخبرات الضاغطة، حيث يؤدي التعرض المستمر للمواقف الصعبة إلى تراكم المشاعر السلبية، خاصة في ظل غياب الدعم الاجتماعي. وفي هذا السياق، يرى Seligman أن الشعور بالعجز المتعلم ينشأ عندما يدرك الفرد أنه غير قادر على التحكم في الأحداث، مما يؤدي إلى اليأس وفقدان الأمل (Seligman, 1975).
3. ذكر العيسوي ان احد ابرز أسس نشوء المشاعر السلبية هو ضعف الدعم الاجتماعي، حيث يعد غياب العلاقات الداعمة من أهم العوامل التي تسهم في تنمية المشاعر السلبية، خاصة في البيئة المدرسية. وأن الطلبة الذين يفتقرون إلى الدعم النفسي يكونون أكثر عرضة للحزن واليأس (العيسوي، 2005).
4. كما تلعب المرحلة العمرية دورا مهما، حيث تعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل حساسية لظهور المشاعر السلبية، نتيجة التغيرات النفسية والاجتماعية التي يمر بها الفرد (العيسوي، 2005).

(4) المبادئ النفسية والتربوية للمشاعر السلبية:

يشير (Beck, 1967) الى ان عملية التعامل مع المشاعر السلبية تستند إلى مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية، من أهمها:

1. مبدأ الوعي الانفعالي: الذي يقوم على إدراك الفرد لمشاعره وفهمها.
2. الدعم الاجتماعي: حيث يساهم وجود علاقات داعمة في تقليل حدة المشاعر السلبية.
3. إعادة البناء المعرفي: الذي يهدف إلى تعديل الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية
4. الوقاية المبكرة: يقوم التعامل مع هذه المشاعر على مبدأ الوقاية المبكرة خاصة في البيئة المدرسية، من خلال تعزيز التعاطف والدعم النفسي.
5. التدخل التربوي المنظم، الذي يشمل البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية للطلبة.

(5) نظريات المشاعر السلبية

(1) نظرية Aaron T. Beck (1967)

أشار بيك الى المشاعر السلبية بأنها حالة انفعالية تتسم بوجود أفكار سلبية حول الذات والعالم والمستقبل، وهي ما يعرف في نظريته بالثالوث المعرفي للاكتئاب وقد أشار الى ان الحزن هو أحد الانفعالات الإنسانية الأساسية التي يمر بها الفرد نتيجة التعرض لمواقف ضاغطة أو خسائر شخصية أو اجتماعية وأن اليأس حالة معرفية يتوقع فيها الفرد حدوث نتائج سلبية في المستقبل مع اعتقاده بعدم قدرته على تغيير هذه النتائج اليأس يعد من أقوى الحالات التي يمكن ان ترافق السلوك الانتحاري (Beck, 1967).

(2) نظرية Émile Durkheim (1897)

أشار دوركايم الى ان الميل الانتحاري يتطور نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية، مثل الشعور بعدم الانتماء والشعور بأن الفرد يشكل عبئاً على الآخرين. أن مرحلة المراهقة تعد من أكثر المراحل العمرية عرضة لظهور الأفكار الانتحارية نتيجة التغيرات النفسية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في هذه المرحلة.

وقدم دوركايم تفسيراً اجتماعياً للانتحار، حيث يرى أن الانتحار يرتبط بدرجة اندماج الفرد في المجتمع. وقد صنف دوركايم الانتحار إلى أربعة أنواع:

الانتحار الأناني

الانتحار الإيثاري

الانتحار اللامعاري

الانتحار القدري

ويرى دوركايم أن ضعف الروابط الاجتماعية قد يزيد من احتمالية حدوث الانتحار (Durkheim, 1897).

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

1) دراسة سليمان (2013): بعنوان: "المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى الطلبة، حيث ركزت الدراسة على عدد من الأبعاد المرتبطة بالمناخ المدرسي مثل الدعم الاجتماعي، والعلاقات بين المدرسين والطلبة، ومستوى التعاون بين الطلبة داخل البيئة المدرسية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تمثلت متغيرات الدراسة في متغير مستقل هو المناخ المدرسي، ومتغير تابع هو الصحة النفسية للطلبة. وقد تضمن متغير المناخ المدرسي ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الدعم العاطفي من المدرس، والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، والشعور بالأمان داخل المدرسة. ولقياس هذه المتغيرات قام الباحث باستخدام مقياس المناخ المدرسي الذي تكون من (30) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة، إضافة إلى مقياس الصحة النفسية الذي اشتمل على (25) فقرة تقيس مستوى التكيف النفسي والانفعالي لدى الطلبة. تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في عدد من المدارس الحكومية، بينما بلغت عينة الدراسة (320) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي الإيجابي والصحة النفسية لدى الطلبة، حيث تبين أن الطلبة الذين يشعرون بدعم المدرسين وتفهمهم يكونون أقل عرضة للمشكلات الانفعالية مثل الحزن والقلق. وأوصت

الدراسة بضرورة تعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وتدريب المدرسين على مهارات التواصل الوجداني مع الطلبة.

(2) دراسة الشمري (2020): بعنوان: "اليأس وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى اليأس لدى الطلبة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. تكونت العينة من (150) طالبا من عدد من المدارس الكويتية. استخدمت الدراسة مقياس اليأس (Beck Hopelessness Scale) بالإضافة الى مقياس تقدير الذات. اشارت النتائج الى وجود مستوى متوسط من اليأس ، ووجود علاقة عكسية بين اليأس وتقدير الذات.

(3) دراسة العتيبي (2021): بعنوان: "مستوى التعاطف وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعاطف لدى طلبة المرحلة المتوسطة، والكشف عن علاقته بمستوى الصحة النفسية لديهم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، نظرا لملاءمته لطبيعة العلاقة بين المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (110) طالبا من طلبة المرحلة المتوسطة في عدد من مدارس مدينة الرياض. اعتمدت الدراسة على مقياسين رئيسيين: مقياس التعاطف: مكون من (28) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد: التعاطف المعرفي التعاطف الوجداني الاهتمام بالآخرين تبني وجهة نظر الآخر مقياس الصحة النفسية: مكون من (30) فقرة، لقياس كل من القلق ، الاكتئاب ، الرضا عن الحياة وقد استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية، منها الوسط الحسابي والانحراف المعياري معامل ارتباط بيرسون. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من التعاطف لدى الطلبة ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التعاطف والاكتئاب. واوصت الدراسة بتعزيز مهارات التعاطف داخل البيئة المدرسية ، وتدريب المدرسين على الدعم النفسي.

(4) دراسة حسين (2022): بعنوان: "المشاعر السلبية وعلاقتها بالدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في بغداد"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المشاعر السلبية لدى الطلبة، وعلاقتها بالدعم الاجتماعي. وقد تكونت العينة من (180) طالبا من عدد من المدارس المتوسطة في بغداد. اعتمد الباحث في قياس المشاعر السلبية ثلاثة ابعاد (الحزن ، القلق ، اليأس) ، واعتمد في التحليل الاحصائي على اختبار بيرسون ، و T-test ، وتحليل التباين ، اشارت الدراسة الى ارتفاع نسبي في مستوى المشاعر السلبية ، ووجود علاقة عكسية بين الدعم الاجتماعي والمشاعر السلبية، أوصى الباحث في دراسته الى تعزيز الدعم النفسي داخل المدارس ، وتفعيل دور المرشد التربوي.

تتشابه الدراسات السابقة أعلاه في البيئة التربوية والفئة العمرية والأساليب الإحصائية وتختلف في انها لم تتبنى بعد الميل الانتحاري ضمن ابعاد المشاعر السلبية وانها لم تتطرق الى دراسة غياب التعاطف المدرسي كمتغير مستقل في مدارس حكومية عراقية وعلاقته بتنمية المشاعر السلبية (مثل الحزن واليأس والميل الانتحاري) كمتغير تابع وهو ما يميز الدراسة الحالية.

الفصل الرابع: الإطار المنهجي

أولاً: منهجية البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، للكشف عن العلاقة بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى الطلبة، من خلال استخدام أساليب إحصائية مناسبة مثل معامل ارتباط بيرسون. والخروج بصورة واقعية عن مستوى المتغيرات المبحوثة، و تفسير الظاهرة موضوع البحث في ضوء المعطيات الميدانية.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة في مدينة بغداد للعام الدراسي (2025-2026)، والذين يمثلون شريحة مهمة من فئة المراهقين الذين يمرون بمرحلة نمو نفسية وانفعالية حساسة. تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية، لضمان تمثيل المجتمع الأصلي بشكل مناسب، حيث تم اختيار (6) مدارس متوسطة للبنين من مديرية تربية الرصافة الثالثة، وتم

اختيار (25) طالب من كل مدرسة. وبذلك بلغ حجم العينة الكلي (150) طالب ويوضح الجدول (1) المدارس المبحوثة وعينة البحث.

جدول (1): المدارس المبحوثة وعينة البحث

المدارس المبحوثة	المحافظة	المديرية	عدد الافراد	الجنس
متوسطة الفلاح للبنين	بغداد	مديرية تربية الرصافة الثالثة	25	ذكر
متوسطة بدر الكبرى للبنين	بغداد	مديرية تربية الرصافة الثالثة	25	ذكر
متوسطة الريادة للبنين	بغداد	مديرية تربية الرصافة الثالثة	25	ذكر
متوسطة الفداء للبنين	بغداد	مديرية تربية الرصافة الثالثة	25	ذكر
متوسطة الفجر الجديد للبنين	بغداد	مديرية تربية الرصافة الثالثة	25	ذكر
متوسطة الرضوان للبنين	بغداد	مديرية تربية الرصافة الثالثة	25	ذكر
المجموع الكلي		150		

ثالثاً: ادوات البحث

اعتمدت الدراسة الحالية على أداة بحث مركبة تم تطويرها بالاستناد إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة في مجال علم النفس التربوي، ولا سيما ما أشار إليه Davis (1994) حول أبعاد التعاطف، وكذلك ما ورد

في نظريات الاكتئاب واليأس لدى Beck (1967) و Seligman (1975) ، حيث تم دمج مقياسين نفسيين في أداة واحدة وفق خطوات علمية منظمة، وذلك لقياس متغيرين رئيسيين هما: غياب التعاطف المدرسي (متغير مستقل) والمشاعر السلبية (متغير تابع).

وقد جاء دمج المقياسين مبررا من الناحية المنهجية، لكونهما يرتبطان بعلاقة ارتباطية مباشرة ضمن إطار نظري واحد، كما أن استخدام أداة موحدة يساهم في تسهيل إجراءات التطبيق الميداني وتقليل تشتت استجابات العينة، مع الحفاظ على استقلالية كل متغير وأبعاده.

تكون المقياس من محورين رئيسيين، يضم كل محور ثلاثة أبعاد، ويحتوي كل بعد خمسة فقرات بصياغة موجهة وفق سلم ليكرت الثلاثي: نعم (3)، أحيانا (2)، لا (1)، ليصبح مجموع فقرات الأداة (30) فقرة (15 فقرة لغياب التعاطف المدرسي ، 15 فقرة للمشاعر السلبية).

صياغة الفقرات

تمت صياغة فقرات المقياس بالاستناد إلى الأدبيات النظرية في مجال التعاطف والمشاعر السلبية وإلى الدراسات السابقة ذات العلاقة والتعريفات الإجرائية للمتغيرات حيث حرصت الباحثة على أن تكون الفقرات واضحة ومباشرة ومناسبة للمرحلة العمرية وخالية من الغموض أو التعقيد اللغوي كما تم مراعاة الصياغة غير المباشرة للفقرات الحساسة (مثل بعد الميل الانتحاري) بما يتناسب مع البيئة المدرسية العراقية.

هدف المقياس:

ويهدف المقياس بشكل مباشر الى:

1. قياس مستوى غياب التعاطف في البيئة المدرسية.
2. قياس مستوى حالة المشاعر السلبية لدى الطلبة
3. دراسة العلاقة الارتباطية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية
4. دراسة العلاقة الارتباطية بين ضعف تعاطف المدرس والمشاعر السلبية
5. دراسة العلاقة الارتباطية بين ضعف تعاطف الاصدقاء والمشاعر السلبية

6. دراسة العلاقة الارتباطية بين ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية والمشاعر السلبية.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، وذلك بهدف التأكد من سلامة الصياغة اللغوية وملاءمة الفقرات لقياس الأبعاد المحددة ووضوح الفقرات وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين أكثر من (80%)، وهي نسبة مقبولة للدراسات التطبيقية، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بموافقة أغلب المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة على بعض الفقرات. وتم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائية، مما يدل على اتساق الفقرات مع الأبعاد التي تقيسها.

ثبات المقياس: تم استخراج معاملات الثبات الداخلي للمقياس اعتماداً على معاملات كرونباخ-ألفا لجميع متغيرات الدراسة وأبعادها وكانت قيم معاملات كرونباخ للأبعاد الفرعية تتراوح بين (0.89-0.91) وهو ما يدل على اتساق داخلي جيد ويوضح الجدول (معاملات ألفا لمتغيرات البحث الأساسية).

جدول (2): معاملات ألفا لمتغيرات البحث الأساسية

المتغيرات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
غياب التعاطف المدرسي	15	0.90
المشاعر السلبية	15	0.91

الاتساق الداخلي: تم استخراج قيم بيرسون لمعرفة مدى ارتباط الفقرة بالبعد وارتباط البعد بالمقياس، أظهرت نتائج تحليل الاتساق الداخلي وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لكل متغير ويوضح الجدول (3) ذلك، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.86 – 0.92)، وهي

قيم مرتفعة تعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي بين مكونات المقياس. كما بينت نتائج معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها أن جميع الفقرات ارتبطت ارتباطاً موجب ودال إحصائياً بأبعادها، مما يدل على أن الفقرات تتمتع بدرجة جيدة من التماسك الداخلي، وتسهم بشكل فعال في قياس البعد الذي وضعت من أجله.

وبناء على ما تقدم، يمكن التأكيد على أن المقياس المستخدم يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، مما يجعله أداة مناسبة لقياس متغيرات الدراسة الحالية في البيئة المدرسية، ويعزز من دقة النتائج وقابليتها للتعميم في حدود مجتمع البحث.

جدول (3): معاملات الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
غياب التعاطف المدرسي	ضعف تعاطف المدرس	0.89	0.000
	ضعف تعاطف الاصدقاء	0.86	0.000
	ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية	0.88	0.000
المشاعر السلبية	الحزن	0.90	0.000
	اليأس	0.92	0.000
	الميل الانتحاري	0.87	0.000

خامسا: الأساليب الإحصائية

استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل استجابات العينة المبحوثة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة وتشمل ما يأتي:

التحليل الوصفي يهدف إلى وصف خصائص العينة ومستوى المتغيرات، وقد تم استخدام كل من المتوسط الحسابي لمعرفة متوسط استجابات الطلبة والانحراف المعياري لقياس درجة تشتت الاستجابات بالإضافة إلى قياس نسبة الأهمية والمستوى الفعلي.

التحليل الاستدلالي يهدف إلى اختبار الفرضيات والكشف عن العلاقات بين المتغيرات، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس العلاقة بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية وأبعادها. تم الفحص والتأكد من الطبيعية، والقيم الشاذة، والخطية لمعرفة مدى ملائمة اختيار اختبار معامل ارتباط بيرسون مع فواصل ثقة 95%.

الفصل الخامس: تحليل النتائج

أولاً: ما مستوى غياب التعاطف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في عدد من المدارس التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة؟

لمعرفة ووصف المستوى الفعلي لغياب التعاطف المدرسي بأبعاده الثلاثة (ضعف تعاطف المدرس ، ضعف تعاطف الاصدقاء ، ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية) لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس المبحوثة تم إجراء التحليل الوصفي لجميع افراد عينة البحث وتمثل الجداول (4،5،6،7) مخرجات تحليل استجاباتهم.

جدول (4): استجابة عينة البحث حول بعد (ضعف تعاطف المدرس)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الأهمية	المستوى
1	2.28	0.68	0.46	76.0 %	متوسط
2	2.21	0.72	0.52	73.7 %	متوسط
3	2.34	0.65	0.42	78.0 %	مرتفع
4	2.18	0.70	0.49	72.7 %	متوسط
5	2.30	0.67	0.45	76.7 %	متوسط
بعد ضعف تعاطف المدرس ككل	2.26	0.68	0.46	75.4 %	متوسط

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى ضعف تعاطف المدرس من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة جاء بشكل عام بين المتوسط والمرتفع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.18 – 2.34). وقد جاءت الفقرة (3) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.34) وبمستوى مرتفع، مما يشير إلى أن الطلبة يرون أن المدرس قد يتجاهل مشاعرهم في المواقف الصعبة، وهو ما يعكس ضعف في الاستجابة الوجدانية داخل البيئة الصفية. كما حصلت باقي فقرات المحور على مستويات متوسطة، مما يدل على شعور الطلبة بقلّة اهتمام المدرس بمشاعرهم بمستوى متوسط، خاصة في حالات الحزن أو المشكلات الدراسية وتشير النتائج أيضاً إلى وجود تباين في إدراك الطلبة لسلوك المدرسين، حيث قد يختلف مستوى التعاطف من مدرس إلى آخر. وبشكل عام، تعكس هذه النتائج وجود مستوى ملحوظ من ضعف تعاطف المدرسين

من وجهة نظر الطلبة، وهو ما قد يكون له تأثير مباشر في تكوين مشاعر سلبية لديهم، خاصة في ظل مرحلة المراهقة التي تتسم بالحساسية الانفعالية.

جدول (5): استجابة عينة البحث حول بعد (ضعف تعاطف الاصدقاء)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الاهمية	المستوى
6	2.36	0.66	0.44	78.7 %	مرتفع
7	2.42	0.63	0.40	80.7 %	مرتفع
8	2.33	0.69	0.48	77.7 %	متوسط
9	2.38	0.65	0.42	79.3 %	مرتفع
10	2.40	0.64	0.41	80.0 %	مرتفع
بعد ضعف تعاطف الاصدقاء ككل	2.37	0.65	0.43	79.3 %	مرتفع

تشير نتائج بعد ضعف تعاطف الاصدقاء في الجدول أعلاه إلى أن مستوى ضعف تعاطف الاصدقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء مرتفع بشكل عام ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.33 – 2.42)، وهي قيم تعكس إدراك واضح لدى الطلبة بضعف الدعم الوجداني بينهم. وقد جاءت الفقرة (2) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.42) وبمستوى مرتفع، مما يشير إلى انتشار سلوكيات سلبية بين بعض

الطلبة تتمثل في السخرية من مشاعر الآخرين داخل الصف، وهو ما يعد مؤشر خطير على ضعف البيئة الاجتماعية الداعمة داخل المدرسة. كما جاءت الفقرتان (5) و(4) بمستويات مرتفعة أيضاً، مما يدل على شعور عدد كبير من الطلبة بعدم وجود من يفهم مشاعرهم أو يقدرها بين زملائهم، الأمر الذي قد يعزز من الإحساس بالعزلة النفسية. في حين حصلت الفقرة (3) على مستوى متوسط، مما يشير إلى وجود تباين نسبي في سلوكيات الطلبة فيما يتعلق بتقديم الدعم للآخرين، حيث قد يظهر بعض الطلبة سلوكيات داعمة في مواقف معينة، إلا أنها ليست سائدة بشكل كاف. وبوجه عام، تعكس هذه النتائج أن العلاقات بين الطلبة داخل البيئة المدرسية قد تقتصر إلى التعاطف والتفاعل الإيجابي، وهو ما قد يسهم في تعزيز المشاعر السلبية لديهم، خاصة في مرحلة المراهقة التي يكون فيها الأقران من أهم مصادر الدعم النفسي والاجتماعي.

جدول (6): استجابة عينة البحث حول بعد (ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الأهمية	المستوى
11	2.44	0.62	0.38	81.3 %	مرتفع
12	2.39	0.65	0.42	79.7 %	مرتفع
13	2.36	0.67	0.45	78.7 %	مرتفع
14	2.41	0.63	0.40	80.3 %	مرتفع
15	2.34	0.68	0.46	78.0 %	مرتفع
بعد ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية ككل	2.38	0.65	0.42	79.6 %	مرتفع

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء بمستوى مرتفع بشكل عام، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34 - 2.44)، وهي قيم تعكس إدراك واضح لدى الطلبة بوجود نقص في الاهتمام بالجوانب النفسية داخل المدرسة. وقد جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.44)، مما يدل على شعور الطلبة بأن المدرسة لا تعطي اهتمام كافي للحالة النفسية، وهو ما يعكس ضعف في تبني المدرسة لدور شامل يتجاوز الجانب الأكاديمي. كما أظهرت الفقرتان (4) و(2) مستويات مرتفعة، مما يشير إلى قلة البرامج النفسية والإرشادية داخل المدرسة، وضعف تقديم الدعم النفسي للطلبة، وهو ما قد يؤدي إلى ترك الطلبة دون مساندة في مواجهة الضغوط المدرسية. في حين جاءت الفقرة (5) بأدنى متوسط حسابي (2.34)، إلا أنها بقيت ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن معظم الطلبة لا يجدون شخص داخل المدرسة يمكنهم اللجوء إليه عند الشعور بالضيق، وهو مؤشر مهم على ضعف قنوات الدعم النفسي داخل البيئة المدرسية. وبشكل عام، تعكس هذه النتائج أن البيئة المدرسية - من وجهة نظر الطلبة - تقتصر إلى الدعم العاطفي الكافي، وهو ما قد يسهم في تعزيز المشاعر السلبية لديهم، خاصة في ظل غياب البرامج الإرشادية الفاعلة التي تعنى بالصحة النفسية.

جدول (7): مخرجات التحليل الإحصائي لمستوى غياب التعاطف المدرسي

المستوى	نسبة الاهمية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	البعد
متوسط	75.4 %	0.46	0.68	2.26	5	ضعف تعاطف المدرس
مرتفع	79.3 %	0.43	0.65	2.37	5	ضعف تعاطف الاصدقاء
مرتفع	79.6	0.42	0.65	2.38	5	ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية
مرتفع	78.1	0.44	0.66	2.34	15	الدرجة الكلية

يتضح من المخرجات أعلاه أن مستوى غياب التعاطف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء مرتفع بشكل عام ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.34) ونسبة أهمية (78.1%)، مما يشير إلى إدراك الطلبة لوجود ضعف ملحوظ في التعاطف داخل البيئة المدرسية. وعلى مستوى الأبعاد، جاء بعد ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.39)، يليه بعد ضعف تعاطف الاصدقاء بمتوسط (2.38)، وكلاهما بمستوى مرتفع، مما يدل على أن الطلبة يشعرون بنقص واضح في الدعم العاطفي سواء على مستوى البيئة المدرسية بشكل عام أو في علاقاتهم مع زملائهم. في حين جاء بعد ضعف تعاطف المدرس في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.26) وبمستوى متوسط، وهو ما يشير إلى أن دور المدرس - رغم أهميته - لا يزال أفضل نسبياً مقارنة ببقية مكونات البيئة المدرسية، إلا أنه لا يصل إلى المستوى المطلوب من الدعم الوجداني. وتعكس هذه النتائج أن المشكلة لا تقتصر على جانب واحد، بل تمتد لتشمل مختلف عناصر البيئة المدرسية، مما يعزز من احتمالية تأثيرها في الحالة النفسية للطلبة، ويسهم في تنمية مشاعر سلبية لديهم.

ثانياً: ما مستوى ما مستوى المشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة؟

للإجابة عن هذا التساؤل ولمعرفة ووصف المستوى الفعلي للمشاعر السلبية بثلاثة أبعاد (الحزن ، اليأس ، الميل الانتحاري) لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة تم إجراء التحليل الوصفي لجميع افراد عينة البحث وتمثل الجداول (8،9،10،11) مخرجات تحليل استجاباتهم.

جدول (8): استجابة عينة البحث حول بعد (الحزن)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الأهمية	المستوى
16	2.19	0.71	0.50	73.0 %	متوسط
17	2.14	0.74	0.55	71.3 %	متوسط
18	2.22	0.69	0.48	74.0 %	متوسط
19	2.17	0.72	0.52	72.3 %	متوسط
20	2.20	0.70	0.49	73.3 %	متوسط
بعد الحزن ككل	2.18	0.71	0.50	72.7 %	متوسط

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى الحزن لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء بشكل عام بمستوى متوسط ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.14 – 2.22). وقد جاءت الفقرة (3) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.22)، مما يدل على أن هناك عدد من الطلبة يشعرون بعدم السعادة في حياتهم الدراسية، وهو ما يعكس وجود حالة من عدم الرضا عن البيئة المدرسية. كما جاءت الفقرتان (5) و(1) بمتوسطات متقاربة، مما يشير إلى أن الطلبة يعانون من تقلبات مزاجية وشعور بالحزن أثناء تواجدهم في المدرسة، وهو ما قد يكون مرتبط بطبيعة الضغوط الدراسية أو العلاقات داخل البيئة المدرسية. في حين جاءت الفقرة (2) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.14)، إلا أنها بقيت ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن فقدان الاهتمام بالأنشطة المدرسية موجود لدى بعض الطلبة، لكنه ليس ظاهرة عامة بشكل كبير. وبشكل عام، تعكس هذه النتائج أن الطلبة يعانون من مستوى ملحوظ من الحزن، إلا أنه لم يصل إلى مستوى مرتفع، وهو ما يشير إلى أن الحالة الانفعالية للطلبة تتسم بنوع من التذبذب، وقد تتأثر بالعوامل البيئية داخل المدرسة، مثل ضعف التعاطف والدعم العاطفي.

جدول (9): استجابة عينة البحث حول بعد (اليأس)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الأهمية	المستوى
21	2.26	0.69	0.48	75.3 %	متوسط
22	2.31	0.67	0.45	77.0 %	متوسط
23	2.28	0.68	0.46	76.0 %	متوسط
24	2.24	0.70	0.49	74.7 %	متوسط
25	2.33	0.66	0.44	77.7 %	متوسط
بعد اليأس ككل	2.28	0.68	0.46	76.0 %	متوسط

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى اليأس لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء بشكل عام بمستوى متوسط ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.24 – 2.33). وقد جاءت الفقرة (5) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.33)، مما يدل على أن عددا من الطلبة يشعرون بأن المستقبل لا يحمل لهم الكثير من الأمل، وهو مؤشر مهم على وجود نظرة سلبية نحو المستقبل لدى بعض الطلبة. كما جاءت الفقرتان (2) و(3) بمتوسطات مرتفعة نسبيا، مما يشير إلى اعتقاد بعض الطلبة بأن الأمور لن تتحسن في حياتهم، وأن الجهد الذي يبذلونه قد لا يكون ذا فائدة، وهو ما يعكس بداية تشكل أفكار سلبية مرتبطة بالإحباط وفقدان الدافعية. في حين جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.24)، إلا أنها بقيت ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن التشاؤم بشأن تحقيق الأهداف المستقبلية موجود لدى الطلبة، لكنه ليس سائدا بدرجة عالية. وبشكل عام، تعكس هذه النتائج وجود مستوى ملحوظ من اليأس لدى

الطلبة، وهو ما يشير إلى أن بعضهم يواجه صعوبات في الحفاظ على نظرة إيجابية نحو المستقبل، وقد يرتبط ذلك بضعف الدعم النفسي داخل البيئة المدرسية أو بطبيعة العلاقات الاجتماعية فيها.

جدول (10): استجابة عينة البحث حول بعد (الميل الانتحاري)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الأهمية	المستوى
26	1.74	0.68	0.46	58.0 %	متوسط
27	1.69	0.70	0.49	56.3 %	متوسط
28	1.63	0.66	0.44	54.3 %	منخفض
29	1.58	0.64	0.41	52.7 %	منخفض
30	1.61	0.65	0.42	53.7 %	منخفض
بعد الميل الانتحاري ككل	1.65	0.67	0.45	55.0 %	منخفض

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى الميل الانتحاري لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء منخفض بشكل عام ، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.58 – 1.74). وقد جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (1.74)، مما يدل على أن بعض الطلبة يشعرون أحياناً بأن الاستمرار في الحياة أمر متعب، إلا أن هذا الشعور لا يصل إلى مستوى مرتفع، بل يظل ضمن حدود التفكير العابر المرتبط بالضغط اليومية. كما جاءت الفقرة (2) بمتوسط حسابي (1.69)، مما يشير إلى وجود رغبة مؤقتة لدى

بعض الطلبة في الهروب من الضغوط، وهو ما يعكس حالة من التوتر النفسي أكثر من كونه ميل فعلي نحو إيذاء الذات. في حين جاءت الفقرات (3)، (4)، و(5) بمستويات منخفضة، مما يدل على أن غالبية الطلبة لا يتبنون أفكار عميقة تتعلق بعدم جدوى الحياة أو الرغبة في الانسحاب منها، وهو مؤشر إيجابي يعكس بقاء مستوى التكيف النفسي ضمن الحدود المقبولة. وبشكل عام، يمكن القول إن نتائج هذا البعد تعكس وجود بعض المؤشرات الخفيفة المرتبطة بالضغوط النفسية، إلا أنها لا ترقى إلى مستوى الخطر، مما يدل على أن الطلبة ما زالوا يحتفظون بدرجة من التوازن النفسي رغم ما يعانونه من مشاعر حزن ويأس بدرجات متوسطة.

جدول (11): مخرجات التحليل الاحصائي لمستوى المشاعر السلبية

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	نسبة الأهمية	المستوى
الحزن	5	2.18	0.71	0.50	72.7 %	متوسط
اليأس	5	2.28	0.68	0.46	76.0 %	متوسط
الميل الانتحاري	5	1.65	0.67	0.45	55.0 %	منخفض
الدرجة الكلية	15	2.04	0.69	0.48	68.0 %	متوسط

يتضح من مخرجات التحليل الاحصائي أعلاه أن مستوى المشاعر السلبية لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء بشكل عام بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.04) ونسبة أهمية (68.0%)، مما يشير إلى أن الطلبة يعانون من مشاعر سلبية بدرجة ملحوظة، لكنها لا تصل إلى مستوى مرتفع. وعلى مستوى الأبعاد، جاء بعد اليأس في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.28)، يليه بعد الحزن بمتوسط

(2.18)، وكلاهما ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن الطلبة يعانون من مشاعر سلبية مرتبطة بالحاضر والمستقبل على حد سواء. في حين جاء بعد الميل الانتحاري في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.65) وبمستوى منخفض، وهو ما يشير إلى أن هذه المشاعر لم تتطور إلى مستويات خطيرة، وأنها لا تزال ضمن الحدود الطبيعية نسبياً. وتعكس هذه النتائج وجود حالة من التذبذب الانفعالي لدى الطلبة، حيث تظهر مشاعر الحزن واليأس بدرجات متوسطة، دون أن تصل إلى مستويات حادة من التفكير السلبي المرتبط بإيذاء الذات، وهو ما يدل على بقاء مستوى التكيف النفسي ضمن الحدود المقبولة لكن ذلك لا يعني أن المشكلة ليست موجودة بل هناك ضرورة فعلية للتدخل المباشر من قبل الملاكات التربوية على صعيد التأهيل النفسي للتلاميذ والتدريب والتأهيل للملاكات التربوية في ذلك المجال لتفادي تفاقم المشكلة.

ثالثاً: هل توجد علاقة بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية؟

للإجابة عن هذا التساؤل يجب اختبار فرضية البحث الرئيسية (فرضية العدم) والتي تنص على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)"، لذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لمعرفة إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين كما تم حساب إحصاءة t ، والقيمة الاحتمالية (p value)، بالإضافة إلى فاصل الثقة (95%) لمعامل الارتباط، وذلك للتحقق من دلالة وقوة العلاقة بين المتغيرين ويوضح الجدول (12) ذلك:

جدول (12): مخرجات التحليل الاحصائي للفرضية الرئيسية

الدلالة	مستوى المعنوية	القوة	الاتجاه	معامل الارتباط	العلاقة بين غياب التعاطف المدرسي وتنمية المشاعر السلبية لدى الطلبة
0.05	0.000	متوسطة	طردية	0.898	

تشير نتائج الجدول (12) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.898)، وهي قيمة مرتفعة تعكس ترابطاً وثيقاً بين المتغيرين، كما أن اتجاه العلاقة كان طردياً، مما يدل على أنه كلما ازداد مستوى غياب التعاطف داخل البيئة المدرسية ارتفعت مستويات المشاعر السلبية لدى الطلبة، وقد بلغت قيمة مستوى المعنوية (0.000) وهي أقل من (0.05)، مما يعني أن العلاقة دالة إحصائياً، وبناءً على ذلك يتم رفض الفرضية الرئيسة الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة البيئة المدرسية في المدارس المتوسطة للبنين، حيث يتعرض الطلبة في هذه المرحلة إلى ضغوط دراسية واجتماعية وانفعالية متزايدة، ويكونون أكثر حاجة إلى بيئة تعليمية قائمة على الدعم والتفهم، إلا أن ضعف التعاطف داخل المدرسة، سواء من قبل المدرسين أو الاصدقاء أو على مستوى المناخ المدرسي العام، يؤدي إلى شعور الطلبة بعدم الاهتمام بمشكلاتهم، مما يعزز لديهم مشاعر الحزن واليأس وربما الانسحاب النفسي، كما أن الاكتظاظ الصفّي، وضعف البرامج الإرشادية، والتركيز على الجانب المعرفي دون الوجداني، تمثل من العوامل التي تسهم في تفاقم هذه المشكلة، الأمر الذي يكشف عن فجوة واضحة في الاهتمام بالصحة النفسية داخل البيئة المدرسية،

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تبني سياسات تربوية تركز على بناء بيئة مدرسية داعمة نفسياً، من خلال تدريب المدرسين على مهارات التعاطف، وتفعيل دور الإرشاد التربوي، وتبني برامج تهدف إلى تعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة.

جدول (13): مخرجات التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الأولى

العلاقة بين ضعف تعاطف المدرس والدرجة الكلية للمشاعر السلبية لدى الطلبة	معامل الارتباط	الاتجاه	القوة	مستوى المعنوية	الدلالة
	0.940	طردية	قوية	0.000	0.05

أما نتائج الجدول (13) فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جداً بين ضعف تعاطف المدرس والدرجة الكلية للمشاعر السلبية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.940)، وهي قيمة مرتفعة للغاية تشير إلى أن المدرس يمثل عاملاً حاسماً في تشكيل الحالة النفسية للطلبة، كما أن العلاقة كانت طردية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ بلغت قيمة المعنوية (0.000)، وبناءً على ذلك يتم رفض الفرضية الفرعية الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المدرس يعد المحور الأساسي في العملية التعليمية، وهو الأكثر تفاعلاً مع الطلبة داخل الصف، وعندما يفنقر إلى مهارات التعاطف أو لا يمنح الطلبة الاهتمام الكافي بمشاعرهم، فإن ذلك ينعكس بشكل مباشر على حالتهم النفسية، إذ يشعر الطالب بالإهمال أو عدم التقدير، مما يؤدي إلى تنامي المشاعر السلبية لديه، خاصة في ظل طبيعة البيئة الصفية التي قد تتسم أحياناً بالصرامة أو الضغط الأكاديمي، كما أن كثافة المناهج وضيق الوقت قد تحد من قدرة المدرس على مراعاة الجوانب الوجدانية، وهو ما يمثل أحد أبرز التحديات في المدارس المبحوثة، الأمر الذي يستدعي

ضرورة إعادة النظر في إعداد المدرس وتدريبه، بحيث لا يقتصر على الجوانب المعرفية، بل يشمل تنمية مهاراته في الدعم النفسي والتواصل الإنساني، فضلاً عن أهمية تقليل الأعباء الصفية وإتاحة فرص أكبر للتفاعل الإيجابي مع الطلبة.

جدول (14): مخرجات التحليل الاحصائي للفرضية الفرعية الثانية

العلاقة بين ضعف تعاطف الاصدقاء والدرجة الكلية للمشاعر السلبية لدى الطلبة	معامل الارتباط	الاتجاه	القوة	مستوى المعنوية	الدلالة
	0.847	طردية	قوية	0.000	0.05

ومن خلال نتائج الجدول (14)، يتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين ضعف تعاطف الاصدقاء والدرجة الكلية للمشاعر السلبية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.847)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أهمية العلاقات الأفقية بين الطلبة في تشكيل خبراتهم الانفعالية، كما أن العلاقة كانت طردية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الفرعية الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يعتمدون بشكل كبير على جماعة الأقران في تحقيق التقبل الاجتماعي والانتماء، وعندما تضعف مشاعر التعاطف بين الاصدقاء، أو تسود سلوكيات مثل السخرية أو التمر أو عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، فإن ذلك يؤدي إلى شعور الطالب بالعزلة والانزعاج النفسي، مما يعزز من المشاعر السلبية لديه، كما أن غياب البرامج التي تنمي القيم الاجتماعية مثل التعاون والتعاطف داخل المدرسة يسهم في ترسيخ هذه المشكلة، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى إدماج أنشطة تربوية تستهدف تنمية المهارات

الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة، وتعزيز ثقافة الاحترام المتبادل، إضافة إلى تفعيل دور المدرس في ضبط التفاعلات الصفية وبناء مناخ إيجابي داعم.

جدول (15): مخرجات التحليل الاحصائي للفرضية الفرعية الثالثة

العلاقة بين ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية والدرجة الكلية للمشاعر السلبية لدى الطلبة	معامل الارتباط	الاتجاه	القوة	مستوى المعنوية	الدلالة
	0.844	طردية	قوية	0.000	0.05

اظهرت نتائج الجدول (15) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين ضعف الدعم العاطفي في البيئة المدرسية والدرجة الكلية للمشاعر السلبية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.844)، وهي قيمة تؤكد أن المناخ المدرسي العام يلعب دوراً مهماً في التأثير على الصحة النفسية للطلبة، كما أن العلاقة كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، إذ بلغت قيمة المعنوية (0.000)، وبناءً على ذلك يتم رفض الفرضية الفرعية الثالثة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة المدرسية التي تفتقر إلى الدعم العاطفي، مثل غياب الإرشاد النفسي، أو عدم وجود برامج تهتم بالجوانب الوجدانية، أو ضعف قنوات التواصل بين الطلبة والإدارة، تؤدي إلى شعور الطلبة بعدم الأمان النفسي، مما يسهم في تنمية المشاعر السلبية لديهم، كما أن طبيعة بعض المدارس التي تركز على الانضباط الشكلي أكثر من الاهتمام بالجوانب النفسية قد تعزز هذا الاتجاه، الأمر الذي يكشف عن ضرورة تبني منظور شامل للتربية يأخذ بنظر الاعتبار الجوانب النفسية والاجتماعية، وليس فقط التحصيل الدراسي، ومن هنا تبرز أهمية تفعيل الإرشاد التربوي، وتوفير بيئة مدرسية آمنة

وداعمة، وإدخال برامج للصحة النفسية المدرسية، بما يساهم في تقليل المشاعر السلبية وتعزيز التكيف النفسي لدى الطلبة.

الفصل السادس: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي، وفي إطار أهداف الدراسة، تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

(1) فيما يتعلق بالهدف الأول (قياس مستوى غياب التعاطف المدرسي):

أظهرت النتائج أن مستوى غياب التعاطف المدرسي لدى طلبة المدارس المتوسطة للبنين في مديرية تربية الرصافة الثالثة جاء بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، حيث برزت مؤشرات واضحة على ضعف تعاطف المدرس، وضعف تعاطف الاصدقاء، فضلاً عن محدودية الدعم العاطفي في البيئة المدرسية، الأمر الذي يعكس وجود قصور نسبي في الجوانب الوجدانية داخل البيئة التعليمية.

(2) فيما يتعلق بالهدف الثاني (قياس مستوى المشاعر السلبية):

أظهرت النتائج أن مستوى المشاعر السلبية لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط، حيث سجل بعد الحزن واليأس مستويات ملحوظة، في حين جاء بعد الحالة النفسية (الميل الانتحاري) بمستوى منخفض نسبياً، إلا أنه لا يمكن إغفال وجوده كمؤشر نفسي يستدعي الانتباه التربوي.

(3) فيما يتعلق بالهدف الثالث (العلاقة بين المتغيرين الرئيسيين):

أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين غياب التعاطف المدرسي والمشاعر السلبية لدى الطلبة، مما يدل على أنه كلما ازداد مستوى غياب التعاطف في البيئة المدرسية، ارتفعت مستويات المشاعر السلبية، وهو ما يؤكد الدور الحاسم للمناخ المدرسي في تشكيل الحالة النفسية للطلبة.

(4) فيما يتعلق بالهدف الرابع (العلاقة بين الأبعاد):

بينت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين جميع أبعاد غياب التعاطف المدرسي (ضعف تعاطف المدرس، ضعف تعاطف الاصدقاء، ضعف الدعم العاطفي) وبين المشاعر السلبية، حيث جاء تأثير ضعف تعاطف المدرس في المرتبة الأولى من حيث قوة العلاقة، يليه ضعف تعاطف الاصدقاء، ثم ضعف الدعم العاطفي، مما يشير إلى أن المدرس يمثل العامل الأكثر تأثيراً في تشكيل الخبرة الانفعالية للطلبة داخل المدرسة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها البحث، توصي الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة تدريب الملاكات التدريسية في المدارس المتوسطة على مهارات التعاطف والتواصل الوجداني مع الطلبة، من خلال دورات تطويرية متخصصة.
2. تفعيل دور المرشد التربوي داخل المدارس، وتمكينه من متابعة الحالات النفسية للطلبة بصورة مستمرة ومنظمة.
3. إدخال برامج تربوية منظمة تهدف إلى تنمية مهارات التعاطف والتعاون بين الطلبة، من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.
4. تبني برامج للصحة النفسية المدرسية تركز على خفض مستويات الحزن واليأس وتعزيز الأمل لدى الطلبة.
5. العمل على تحسين المناخ المدرسي من خلال تقليل الضغوط الأكاديمية، وإتاحة مساحة أكبر للتفاعل الإنساني داخل الصف.
6. اعتماد أدوات قياس دورية لرصد المشاعر السلبية لدى الطلبة، بما يساهم في التدخل المبكر للحالات المعرضة للمخاطر النفسية.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة على طالبات المدارس المتوسطة للمقارنة بين الجنسين في مستوى التعاطف والمشاعر السلبية.
2. إجراء دراسة طويلة تتبع تطور المشاعر السلبية لدى الطلبة عبر المراحل الدراسية المختلفة.
3. دراسة أثر برامج إرشادية قائمة على التعاطف في خفض المشاعر السلبية لدى الطلبة.
4. توسيع نطاق الدراسة لتشمل مراحل دراسية أخرى (الابتدائية أو الإعدادية) للتحقق من ثبات النتائج.
5. دراسة متغيرات وسيطة مثل (الدعم الأسري، التحصيل الدراسي، البيئة الاجتماعية) وتأثيرها في العلاقة بين التعاطف والمشاعر السلبية.
6. استخدام أدوات نوعية (مثل المقابلات) لفهم أعمق لتجارب الطلبة داخل البيئة المدرسية.

المصادر

- (1) الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
- (2) الشمري، فهد. (2020). ليأس وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. الكويت: جامعة الكويت.
- (3) العتيبي، محمد. (2021). مستوى التعاطف وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. الرياض: جامعة الملك سعود.
- (4) العيسوي، عبد الرحمن. (2005). علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- (5) حسين، علي. (2022). شاعر السلبية وعلاقتها بالدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في بغداد. بغداد: جامعة بغداد.
- (6) زهران، حامد عبد السلام. (2005). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.
- (7) غانم، محمد حسن. (2014). علم النفس الاجتماعي التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- (8) سليمان، عبد الله. (2013). المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية للطلبة. القاهرة: دار الفكر.
- 9) Santrock, J. W. (2018). Educational psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- 10) Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology.
- 11) Davis, M. H. (1994). Empathy: A social psychological approach. Boulder, CO: Westview Press.
- 12) Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. New York: Routledge.
- 13) Beck, A. T. (1967). Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: Harper & Row.
- 14) Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman.
- 15) Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
- 16) Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113–126.

اثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة
التربية الجمالية

م. م رائد حلان مطشر

طرائق تدريس / تربية فنية

مديرية تربية الرصافة الثالثة

Raydhlan0@gmail.com

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية. ولتحقيق هدف البحث، اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، وفق التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

تكوّنت عينة البحث من (60) طالباً من طلبة المرحلة الثانية في معهد الفنون الجميلة التابع لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة - وزارة التربية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد بُنيت أداة البحث المتمثلة بالاختبار التحصيلي المعرفي في مادة التربية الجمالية، إذ تكوّن الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. كما تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتحقق من صدقها، فضلاً عن استخراج معامل الثبات لها.

واستُخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث، ومنها اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، ومعادلة كودر-ريتشاردسون (KR-20) لاستخراج معامل الثبات. وقد أظهرت النتائج وجود تفوق واضح لدى طلبة المجموعة التجريبية التي دُرست وفق استراتيجية حل المشكلات مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (18.22) وبانحراف معياري قدره (4.55)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.34) وبانحراف معياري قدره (2.47)، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58).

وفي ضوء هذه النتائج، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي لمادة التربية الجمالية. وبذلك يمكن الاستنتاج أن استراتيجية حل المشكلات كان لها أثر إيجابي في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية حل المشكلات , التحصيل المعرفي , التربية الجمالية .

Research Summary

The current research aims to identify the impact of problem-solving strategies on developing the cognitive achievement of students at the Institute of Fine Arts in the subject of Aesthetic Education. To achieve this objective, the researcher adopted a quasi-experimental design with two equivalent groups: an experimental group and a control group.

The research sample consisted of (60) second-year students at the Institute of Fine Arts, affiliated with the Baghdad/Rusafa Third Education Directorate – Ministry of Education, selected randomly. The research instrument was a cognitive achievement test in Aesthetic Education, consisting of (20) multiple-choice items. The instrument was reviewed by a panel of experts and referees to verify its validity and determine its reliability coefficient.

Appropriate statistical methods were used to analyze the research data, including the independent samples t-test and the Kuder-Richardson (KR-20) formula to determine the reliability coefficient. The results showed a clear advantage for the experimental group, which was taught using the problem-solving strategy, compared to the control group, which was taught using the traditional method. The mean score for the experimental group was 18.22 with a standard deviation of 4.55, while the mean score for the control group was 10.34 with a standard deviation of 2.47, at a significance level of 0.05 and with 58 degrees of freedom.

Based on these results, the null hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted. This hypothesis states that there are statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group, which studied using the problem-solving strategy, and the mean scores of the control group, which studied using the traditional method, on the post-test of cognitive achievement in aesthetics. Therefore, it can be concluded that the problem-solving strategy had a positive effect on developing the cognitive achievement of students at the Institute of Fine Arts in aesthetics..

Keywords: Problem-solving strategy, cognitive achievement, aesthetic education.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

1-1: مشكلة البحث

تُعدّ التربية الجمالية من المجالات التربوية المهمة التي تسهم في بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة، وتنمية الذوق الفني، وتعزيز قدرة المتعلم على إدراك القيم الجمالية في البيئة المحيطة به. وفي ظل ما يشهده العصر الحالي من تغيرات معرفية وتربوية متسارعة، أصبح من الضروري أن تتبنى المؤسسات التعليمية استراتيجيات تدريس حديثة قادرة على تنمية التفكير النقدي، وتحفيز المتعلمين على المشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية.

وتُعد استراتيجيات حلّ المشكلات من الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة التي تقوم على إشراك المتعلم في مواجهة مواقف تعليمية تتطلب التفكير والتحليل والبحث عن الحلول المناسبة. فهي تتيح للطلبة فرصة توظيف معارفهم النظرية في مواقف تطبيقية، وتنمي لديهم مهارات التفكير الإبداعي والنقدي، الأمر الذي قد ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيلهم المعرفي.

ومن هنا برز الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي تجعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية، إذ أصبحت هذه الاستراتيجيات محط اهتمام العديد من المختصين والباحثين، لما لها من أثر إيجابي في زيادة تركيز المتعلمين، وشد انتباههم، وتنمية مهاراتهم المعرفية بصورة أكثر فاعلية مقارنة بالطرائق التقليدية في التدريس. كما تشير التجارب التربوية إلى أن اعتماد مثل هذه الاستراتيجيات في البرامج التعليمية يسهم في إثارة دافعية المتعلم، وتشجيعه على التجريب والاستكشاف، بعيداً عن الخوف من الإخفاق أو الشعور بالإحباط.

وتمثل استراتيجية حلّ المشكلات إحدى الطرائق التعليمية المهمة التي تسهم في تنشيط البيئة المعرفية للمتعلمين وتفعيل أدائهم داخل الموقف التعليمي. فهي طريقة تساعد الطلبة على تعلم مفاهيم علمية ومعرفية جديدة، من خلال تقديم مشكلات تتحدى بنيتهم المعرفية السابقة، وتدفعهم إلى إعادة تنظيم خبراتهم ومفاهيمهم في ضوء مواقف تعليمية جديدة. وقد أشار الحارثي إلى أن استراتيجية حلّ المشكلات تُسهم في تنمية القدرات الإبداعية، وتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية روح المغامرة، وحب الاستطلاع، والسعي نحو اكتشاف المجهول (الحارثي، 2000، ص. 92).

وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي:

هل لاستراتيجية حلّ المشكلات أثر في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية؟

2-1: أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في عدة جوانب رئيسية، تعكس القيمة المضافة التي يمكن أن يقدمها في مجال التعليم الفني والتربية الجمالية:

1. تحسين العملية التعليمية: يسعى البحث إلى تحديد أثر استراتيجية حل المشكلات على التحصيل المعرفي، مما يمكن المعلمين من تحسين استراتيجيات التدريس واختيار الأساليب الأكثر فعالية.
2. تعزيز التفكير النقدي والإبداع: من خلال تطبيق استراتيجية حل المشكلات، يمكن للطلبة تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع، وهما عنصران حيويان في الفنون الجميلة.
3. تلبية احتياجات الطلبة: يساعد البحث في فهم التحديات التي يواجهها الطلبة، مما يسهل تصميم مناهج تعليمية تلبي احتياجاتهم وتوجهاتهم.
4. توفير بيانات علمية: يساهم البحث في تقديم بيانات علمية تدعم الفرضيات حول فعالية استراتيجيات التعليم الحديثة، مما يعزز من قاعدة المعرفة في هذا المجال.
5. تأثير على تطوير المناهج: النتائج التي سيتم الوصول إليها قد تؤدي إلى اقتراح تعديلات على المناهج الدراسية في التربية الجمالية، مما يساهم في تطويرها لتكون أكثر توافقاً مع متطلبات العصر.
6. تشجيع البحث المستقبلي: فتح هذا البحث آفاقاً لدراسات مستقبلية حول استراتيجيات تعليمية أخرى، مما يساهم في إثراء الأدبيات الأكاديمية في مجال التعليم الفني.

3-1: هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى ..

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استراتيجية حلّ المشكلات في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية.

4-1: فرضية البحث :-

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية حل المشكلات، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية، في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي لمادة التربية الجمالية.

خامساً: حدود البحث

الحدود البشرية: طلبة معهد فنون جميلة

الحدود المكانية: معهد فنون الجميلة قطاع 53./ مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة/ وزارة التربية

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي للعام الدراسي 2024-2025.

5-1: تحديد المصطلحات

1- استراتيجية حل المشكلات عرفها كل من:

- (الشمري، ٢٠١١): - هي مجموعة من الإجراءات والتحركات التعليمية المنظمة التي يقوم بها المعلم، بدءاً من التخطيط للمادة الدراسية، وتنظيم محتواها، وصولاً إلى تنفيذها داخل الموقف التعليمي، وذلك من خلال عرض الموضوعات الدراسية على هيئة مشكلات أو مواقف تعليمية تستثير تفكير الطلبة، وتدفعهم إلى البحث والتحليل واقتراح الحلول المناسبة. (الشمري ٢٠١١: ٥٨)

- (قطيط، ٢٠١٢): - ازدياد حجم المعلومات والمفاهيم للطلبة من خلال المناقشة والحوار بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وبذلك تكون تشبه كرة الثلج كلما تدرجت زاد حجمها أكثر وأكثر.

(قطيط، ٢٠١٢: ١)

2- استراتيجية حل المشكلات تعريف اجرائي:

هي استراتيجية تساهم في تحويل طبيعة المشكلة التعقيد الى التبسيط حتى يسهل تقبلها من قبل طرف او الاطراف الذين يعانون منها فكلما تم تقسيم او تبسيط المشكلة الى اقسام كلما صار الوصول الى حلها اسهلاً

3- التحصيل Achievement عرفه كل من :

- (علام، ٢٠٠٠): - هو مستوى الاكتساب الذي يحققه الفرد من المعارف والمعلومات والمهارات المرتبطة بمادة دراسية أو مجال تعليمي معين، ويُعبّر عنه بدرجة النجاح أو مستوى الأداء الذي يصل إليه المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية محددة. (علام، ٢٠٠٠ : ٣٠٥)

- (أبو جادو، ٢٠٠٣): - هو نتاج ما يكتسبه المتعلم من معارف ومعلومات وخبرات تعليمية بعد مدة زمنية محددة من التعلم، ويمكن قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي، بما يوضح مدى تحقق الأهداف التعليمية وفاعلية الاستراتيجية التي يعتمد عليها المدرس في التدريس. (أبو جادو، ٢٠٠٣، ٤٢٥ :)

٤- التربية الجمالية عرفها كل من :

- وعرفها (الكناني وآخرون 2012) بأنها نشاط اجتماعي واعٍ يهدف إلى إعداد الإنسان وتنمية قدرته على الإدراك الجمالي والإبداع الفني، إذ تُعدّ التربية الجمالية عنصراً أساسياً ومستمراً من عناصر التربية العامة، وتسهم في تكوين شخصية الإنسان وإعداده للحياة. (الكناني، وآخرون، 2012، ص12)

2- عرّفها (مطر 2015) بأنها عملية إعداد وتنمية وتهيئة متكاملة لشخصية المتعلم، من خلال تنمية معايير التربية الجمالية المرتبطة بالدين، والأسرة، والمدرسة، والصحة، والغذاء، بما يسهم في تنشئة طالب يمتلك القدرة على التذوق الجمالي، ويمارس السلوك القائم على إدراك الجمال والرفق في مختلف مراحل حياته. (مطر، 2015، ص 572)

الفصل الثاني : الجانب النظري

1-2 : استراتيجية حل المشكلة :

تُعد تنمية الأمن الفكري لدى الشباب من المهام الرئيسة التي يضطلع بها النظام التعليمي من خلال مؤسساته المختلفة، إذ يقع على عاتق هذه المؤسسات إعداد بيئات تعليمية قادرة على ترسيخ قيم التفكير السليم والوعي النقدي لدى المتعلمين. ولتحقيق ذلك، تبرز الحاجة إلى تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات تدريس حديثة تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وتشويقاً، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجية

حل المشكلات، التي تقوم على وضع الطالب أمام موقف مشكل يتطلب منه التفكير والتحليل والبحث عن الحلول المناسبة، من خلال الربط بين خبراته السابقة والمعارف الجديدة التي يكتسبها.

وتزداد فاعلية هذه الاستراتيجية عندما تكون المشكلة المطروحة مرتبطة بواقع الطالب الاجتماعي وحياته اليومية، وأن تكون ذات أهمية بالنسبة إليه، بما يجعله يشعر بالحاجة إلى فهمها والبحث عن حلول مناسبة لها. ومن شأن ذلك أن يسهم في إثارة دافعية الطالب نحو التعلم، وتنمية رغبته في التفكير المنظم للوصول إلى الحل السليم، وهو ما يعزز قدرته على مواجهة المواقف المختلفة بوعي واتزان (طافش، 2004).

وفي هذا السياق، تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم حل المشكلات، فقد عرّف النخالة (2005: 10) هذه الاستراتيجية بأنها طريقة تدريسية تعتمد على تقديم المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي للطلاب في صورة مشكلات تتطلب بذل جهود عقلية معينة للوصول إلى حلول مناسبة لها. كما عرّفها الخطيب وعبابنة (2006: 129) بأنها مجموعة من الإجراءات والتحركات التي يقوم بها المعلم في مراحل التخطيط والتنظيم والتنفيذ للمادة الدراسية، بحيث يتم عرض الموضوعات التعليمية على هيئة مشكلات تُعالج وفق خطوات منظمة، تبدأ بتحديد المشكلة وفهمها، ثم وضع خطة للحل، وتنفيذ هذه الخطة، ومراجعة الحل، وتوسيع نطاق تطبيقه. وفي أثناء ذلك، يكون دور المعلم موجهاً ومرشداً، مع تقديم التغذية الراجعة التي تساعد المتعلم على تحسين أدائه وتطوير تفكيره.

ومن خلال ما سبق، يمكن القول إن استراتيجية حل المشكلات ليست أسلوباً عشوائياً أو ممارسة تلقائية غير مخططة، بل هي طريقة تدريسية منظمة تقوم على خطوات واضحة ومحددة، يلتزم بها المعلم عند استخدامها داخل الموقف التعليمي. وقد أرسى جون ديوي الأسس الفكرية والتربوية لهذه الاستراتيجية في كتابه كيف نفكر، حيث ربط بينها وبين مفهوم التفكير التأملي، مؤكداً أن التفكير يبدأ عادة من حالة من الحيرة أو الغموض، تدفع الفرد إلى تحديد المشكلة، ثم استدعاء الخبرات السابقة، وصياغة الفرضيات، واختبار الحلول الممكنة، وتقويمها في ضوء الأدلة والقرائن، وصولاً إلى اتخاذ القرار المناسب وإنهاء حالة الغموض أو الإشكال (أبو رياش وقطيط، 2008).

وقد حدد الشقيرات (2009) خطوات استراتيجية حل المشكلات في عدد من المراحل المتتابعة، تبدأ بالإحساس بوجود المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، ثم تحديد طبيعتها بدقة، يلي ذلك توظيف الخبرات السابقة وجمع المعلومات اللازمة لحلها، وصياغة الفرضيات ووضع خطة مناسبة، ثم مناقشة تلك الفرضيات واقتراح الحلول في ضوء المعطيات المتاحة، وأخيراً تقويم الحلول المطروحة واختيار أنسبها وأكثرها ملاءمة للموقف التعليمي.

أما فيما يتعلق بأنواع استراتيجية حل المشكلات، فإن المشكلات تختلف من حيث طبيعتها ودرجة صعوبتها وإمكانات حلها، الأمر الذي يسمح بتصنيفها بطرائق متعددة. فقد أشار الخزاعلة وآخرون (2011) إلى أن المشكلات يمكن أن تُقسم إلى مشكلات مفتوحة قد يكون لها أكثر من حل، ومشكلات متوسطة تتضمن إجابة واحدة يمكن الوصول إليها بأكثر من طريقة، ومشكلات مغلقة يكون لها جواب واحد مقبول وطريقة واحدة معتمدة للوصول إليه.

وفي المجال التربوي، يمكن تصنيف استراتيجية حل المشكلات تبعاً لطريقة تناول الموضوعات التعليمية المطروحة على الطلبة إلى طريقتين رئيسيتين،.

1-1-2 طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو النمط (Convergent Problem Solving) : تُعد طريقة حل المشكلات من الطرائق التدريسية القريبة من أسلوب التفكير العلمي الذي يمارسه الفرد عند مواجهته لموقف مشكل، إذ تقوم على تنظيم التفكير وتوجيهه نحو تحليل المشكلة والبحث عن حلول مناسبة لها. وتُعرف هذه الطريقة بأنها نشاط عقلي هادف ومرن، يتصرف فيه الفرد بصورة منظمة ومنهجية في محاولة للوصول إلى حل للمشكلة التي تواجهه.

وقد حددت خطوات طريقة حل المشكلات وفق التسلسل الآتي:

إثارة المشكلة والشعور بوجودها.

تحديد المشكلة وصياغتها بصورة واضحة.

جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة.

صياغة الفروض أو الحلول المحتملة.

اختبار صحة الفروض والتحقق من مدى صلاحيتها للوصول إلى حل مناسب للمشكلة.

أما طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري أو الإبداعي ((Divergent Problem Solving، فتعتمد على قدرات عقلية أكثر تقدماً، إذ تتطلب درجة عالية من الحساسية تجاه المشكلة، بما يمكن المتعلم أو الفرد من إدراكها وتحديد أبعادها بدقة. ولا تكون هذه القدرة متاحة دائماً لدى المتعلمين العاديين بالدرجة نفسها، لأنها تحتاج إلى وعي عميق بطبيعة الموقف المشكل وبالعوامل المؤثرة فيه.

كما يتطلب هذا الأسلوب مستوى مرتفعاً من القدرة على الاستنتاج والاستنباط، وإدراك العلاقات بين عناصر المشكلة، واكتشاف الروابط غير المباشرة بينها، سواء عند صياغة الفروض أو عند الوصول إلى ناتج ابتكاري يتسم بالجدة والمرونة والأصالة. ومن ثم، فإن حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي لا يقتصر على الوصول إلى حل واحد تقليدي، بل يتجه نحو إنتاج حلول متعددة ومتنوعة وغير مألوفة، بما يعكس قدرة المتعلم على التفكير المتشعب وتوظيف خبراته بصورة مبتكرة (نبهان، 2012).

ويرى الباحث أنه على الرغم من اختلاف المشكلات في تصنيفاتها، وتباين الأساليب المستخدمة في حلها، فإن نجاح استراتيجية حل المشكلات يظل مرتبطاً بدرجة كبيرة بكفاءة المعلم وقدرته على توظيفها داخل الموقف التعليمي. فالمعلم الجيد لا يقتصر دوره على عرض المشكلة أو توجيه الطلبة نحو الحل، بل يتطلب منه امتلاك مهارات عالية في إدارة الحوار، وتحفيز التفكير، وتوجيه المتعلمين، وتنظيم خطوات الحل، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

ولكي يكون المعلم قادراً على تطبيق أسلوب حل المشكلات بفاعلية، ينبغي أن يمتلك مجموعة من الخصائص والصفات المهنية والشخصية التي تساعد على تحقيق أهداف هذه الاستراتيجية، مثل القدرة على التخطيط الجيد، وإثارة دافعية الطلبة، وتنمية التفكير النقدي والإبداعي لديهم، وتهيئة بيئة تعليمية قائمة على التفاعل والمشاركة، بما يساهم في جعل المتعلم أكثر قدرة على التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار.

2-1-2 أهمية استراتيجية حل المشكلات في التدريس :

يتضح أن استراتيجية حل المشكلات من أهم الاستراتيجيات لسير العملية التعليمية في التدريس، حيث تساعد الطلبة على تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتحليلي. كما أنها تساعد الطلبة على تعليم كيفية مواجهة التحديات وحل المشاكل باستراتيجية منطقية وفعالة، وهذا يساعدهم في حياتهم العملية والشخصية.

بالضافة إلى ذلك، فإن استخدام استراتيجية حل المشكلات تساعد لمعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة وتحديد المهارات التي يجب تنميتها وبالتالي تحسين جودة التعليم والتعلم

3-1-2 خصائص استراتيجية حل المشكلات :

تمتاز استراتيجية حل المشكلات بعدد من الخصائص والمميزات التربوية التي تجعلها من الاستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية، إذ تسهم في تدريب المتعلمين على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية أثناء مواقف التعلم، كما تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على البحث والاستقصاء، بما يساعدهم على مواجهة المشكلات الواقعية في الحياة اليومية وإيجاد حلول مناسبة لها.

وتقوم هذه الاستراتيجية في أساسها على عرض مشكلة تعليمية أو حياتية أمام المتعلمين، ثم توجيههم إلى مناقشة أبعادها المختلفة، وتحليل أسبابها، واقتراح الحلول الملائمة لها. كما أنها تعزز مبدأ التعلم الذاتي، وتنمي لدى المتعلمين عدداً من المهارات الاجتماعية، من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعاون وتبادل الآراء والأفكار بحرية دون قيود، الأمر الذي يجعل الموقف التعليمي أكثر إثارة ومتعة وتشويقاً.

وتتميز استراتيجية حل المشكلات كذلك بأنها تمنح جميع المتعلمين، بمختلف مستوياتهم، فرصاً للمشاركة الفاعلة في التعلم، حيث يصبح لكل متعلم دور واضح يؤديه داخل الموقف التعليمي. وفي هذه الاستراتيجية لا يكون المعلم مصدراً وحيداً للمعرفة، بل يقتصر دوره غالباً على التوجيه والإرشاد وتنظيم خطوات التعلم، بما يساعد المتعلمين على الوصول إلى الحلول بأنفسهم.

ومن أبرز مميزاتها أنها تثير اهتمام المتعلم وتزيد من دافعيته نحو التعلم، كما تكسبه أسلوب التفكير العلمي السليم، وتعوده الاعتماد على النفس وعدم اللجوء إلى المساعدة الخارجية إلا عند الحاجة الضرورية. كما تساعد على التفكير الواقعي والابتعاد عن الذاتية، وتسهم في تثبيت المعلومات التي يكتسبها نتيجة مشاركته النشطة في البحث والتحليل والاستنتاج.

وتتصف هذه الاستراتيجية بالمرونة، إذ يمكن تكييف خطواتها وفق طبيعة المشكلة ومستوى المتعلمين، مما يساعدهم على التكيف مع المجتمع ومتطلباته. كما أنها تسهم في إشباع حاجات المتعلمين وميولهم ورغباتهم، وتشجعهم على استخدام مصادر متعددة للتعلم، الأمر الذي يجعلهم أكثر قدرة على التعلم الذاتي والتفاعل الإيجابي مع المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (سعادة، 2015).

4-1-2 إجراءات التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات :

تُنفَّذ استراتيجية حلّ المشكلات وفق مجموعة من الخطوات المنظمة التي تساعد المتعلم على الانتقال من مرحلة استثارة الخبرات السابقة إلى مرحلة بناء المفاهيم والتوصل إلى النتائج، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

تحديد المعرفة السابقة لدى المتعلمين:

يبدأ المعلم باستثارة خبرات الطلاب السابقة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس، بهدف الكشف عن تصوراتهم الأولية ومعارفهم السابقة، ثم يقوم بتسجيل آرائهم وأفكارهم على السبورة تمهيداً لمناقشتها والبناء عليها.

تقسيم الطلاب وتوزيع المهمات:

يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، ثم يوزع عليهم مهمات تعليمية متنوعة تتمثل في مشكلة عملية، أو سؤال مثير للتفكير، أو استفسار يتطلب الحوار بين أفراد المجموعة، أو نشاط تطبيقي، أو تجربة علمية واحدة أو أكثر. وتهدف هذه المهمات إلى دفع الطلاب نحو البحث والمناقشة والتفكير الجماعي للوصول إلى حلول مناسبة.

متابعة عمل المجموعات وتوجيهها:

أثناء تنفيذ المهمات، يتولى المعلم دور الموجه والمرشد، حيث يتجول بين المجموعات، ويتابع أداء الطلاب، ويحاورهم دون أن يقدم لهم الإجابات الجاهزة. كما يشجعهم على التفكير والحوار وتبادل الآراء، وقد يقدم لهم بعض التلميحات أو الإرشادات عند الحاجة، خاصة إذا لاحظ أن بعض المجموعات تواجه صعوبة في إكمال المهمة.

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد انتهاء المجموعات من أداء المهمات، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات. ثم يدير المعلم نقاشاً جماعياً بين الطلاب بهدف بناء التفسيرات الصحيحة، وتعميق الفهم، وتوضيح المفاهيم والمبادئ المرتبطة بموضوع الدرس. وفي نهاية النقاش، يعرض المعلم المفهوم بصورته العلمية الدقيقة، ويصوغ المبدأ بالشكل المتعارف عليه علمياً.

أما مبررات استخدام استراتيجية حلّ المشكلات، فتتمثل في وجود عدد من الأسباب التربوية التي تدعو إلى اعتماد التعلم المتمركز حول المشكلة بدلاً من الاقتصار على الطريقة التقليدية في التدريس. فقد أشار Dempsey (2000) إلى أن المتعلمين غالباً ما يحتفظون بقدر محدود مما يتعلمونه من خلال المحاضرة التقليدية، كما أنهم لا يوظفون المعرفة المكتسبة بالطريقة الاعتيادية توظيفاً صحيحاً في المواقف المختلفة، فضلاً عن أن كثيراً مما يُقدّم لهم بأسلوب التلقين يكون عرضة للنسيان مع مرور الوقت. وفي المقابل، يتميز التعلم المتمركز حول المشكلة بأنه يجعل المعرفة أكثر ارتباطاً بمواقف الحياة الواقعية، مما يساعد المتعلمين على استرجاعها واستخدامها بصورة أفضل. كما يسهم هذا النوع من التعلم في ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وتنشيط الخبرات القبلية لدى المتعلمين، وإعادة تنظيمها وبنائها بما يتوافق مع المعرفة الجديدة، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر عمقاً واستمرارية وفاعلية.

5-1-2 شروط استخدام أسلوب حل المشكلات:

يتطلب توظيف أسلوب حلّ المشكلات في العملية التعليمية توافر مجموعة من الشروط الأساسية التي تضمن فاعليته وتحقيق أهدافه التربوية. وقد أشار مرعي والحيلة (2013) إلى أن نجاح هذا الأسلوب يرتبط بعدد من المتطلبات، من أهمها ما يأتي:

1. أن يكون المعلم متمكناً من مهارات حلّ المشكلات، وملماً بالمبادئ والاستراتيجيات المرتبطة بهذا الأسلوب.
2. أن يمتلك المعلم القدرة على تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال استخدام أسلوب حلّ المشكلات.
3. أن تكون المشكلة المطروحة ذات صلة باهتمامات المتعلمين، وأن تكون قادرة على إثارة تفكيرهم وتحدي قدراتهم.
4. أن تكون المشكلة قابلة للحل، ومناسبة لمستوى قدرات المتعلمين وإمكاناتهم العقلية والمعرفية.
5. أن يحرص المعلم على تقديم مشكلات واقعية ترتبط بحاجات المتعلمين، وتتسجم مع الأهداف التعليمية المخطط لها.

6. أن يقدم المعلم تغذية راجعة مستمرة للمتعلمين حول أدائهم ومدى تقدمهم في الوصول إلى الحل المناسب.

7. أن يساعد المعلم المتعلمين على بناء استراتيجية واضحة ومنظمة للتعامل مع المشكلات والتصدي لها.

8. أن يتيح المعلم الفرصة لتطبيق استراتيجية الحل على مشكلات جديدة، بما يساعد المتعلمين على نقل أثر التعلم إلى مواقف أخرى.

9. أن يشجع المعلم المتعلمين على العمل التعاوني والجماعي، وتبادل الآراء داخل فرق العمل من أجل الوصول إلى حلول أكثر فاعلية.

6-1-2 خطوات حل المشكلات :

قسّم جابر (2011) خطوات حل المشكلة إلى خمس مراحل رئيسية، تمثل إطاراً منظماً يساعد المتعلم على التعامل مع المشكلة بطريقة علمية ومنهجية، وهي كما يأتي:

1. الشعور بالمشكلة:

تبدأ عملية حل المشكلة عندما يشعر المتعلم بوجود صعوبة أو موقف غامض يحتاج إلى تفسير أو معالجة. وقد تتمثل المشكلة في ظاهرة يلاحظها المتعلم ولا يستطيع فهمها، أو في موقف يواجهه ويرغب في تجاوزه والوصول إلى حل مناسب له.

2. تحديد المشكلة:

يقصد بهذه الخطوة صياغة المشكلة بصورة واضحة ومحددة، وذلك بمساعدة المعلم عند الحاجة. ويمكن أن تُصاغ المشكلة في صورة جملة تقريرية، أو بأسلوب الشرط، أو على شكل سؤال يوجه تفكير المتعلمين نحو البحث عن الحل.

3. جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة:

في هذه المرحلة يبدأ المتعلمون بجمع البيانات والمعلومات اللازمة لفهم المشكلة والوصول إلى حلها. ويتم ذلك من خلال تحديد أدوات البحث المناسبة، والرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب، أو الاستفادة من المؤسسات والجهات التي يمكن أن توفر معلومات ذات صلة بالمشكلة.

4. اختبار الحلول واختيار الأنسب منها:

بعد جمع المعلومات وتحليلها، يتم اقتراح عدد من الحلول الممكنة للمشكلة، ثم اختبار هذه الحلول عملياً أو ذهنياً، بهدف تحديد الحل الأكثر ملاءمة وفاعلية في معالجة المشكلة المطروحة.

5. التوصل إلى النتائج وتعميمها:

في هذه الخطوة يتم استخلاص النتائج التي تم التوصل إليها بعد اختبار الحلول، ثم العمل على تعميمها في مواقف مشابهة. ويكون ذلك من خلال إجراء عدد من التجارب أو التطبيقات التي تدعم صحة الاستنتاج وتؤكد إمكانية الاستفادة منه في مواقف أخرى.

7-1-2 معوقات استخدام استراتيجية حل المشكلات :

تواجه استراتيجية حلّ المشكلات عدداً من المعوقات التي قد تحدّ من فاعلية تطبيقها داخل الموقف التعليمي. ومن أبرز هذه المعوقات قلة توافر معلمين مؤهلين ومدرّبين بصورة كافية على استخدام هذه الاستراتيجية، إذ يتطلب تطبيقها امتلاك المعلم مهارات خاصة في إدارة الحوار، وتوجيه المتعلمين، وبناء المشكلات التعليمية المناسبة.

كما أن كثافة أعداد الطلاب داخل الصف قد تمثل عائقاً أمام تنفيذ هذه الاستراتيجية؛ لأنها تعتمد على العمل الجماعي، والمناقشة، والمتابعة المستمرة من قبل المعلم لكل مجموعة. كذلك فإن طول المنهج الدراسي وكثرة موضوعاته قد يؤديان إلى صعوبة تخصيص الوقت الكافي لتطبيق خطوات حلّ المشكلات بصورة منظمة وفعالة.

ومن المعوقات الأخرى أن هذه الاستراتيجية قد تحتاج إلى مراجع ومصادر تعليمية إضافية تتضمن مشكلات جديدة ومتنوعة، تختلف عن المشكلات التقليدية الموجودة في الكتاب المدرسي، الأمر الذي قد يتطلب إمكانات مادية وتنظيمية خاصة. كما أن تطبيقها يحتاج إلى نظام تقويم مختلف عن التقويم التقليدي، إذ لا يقتصر التقويم على النتيجة النهائية فقط، بل يشمل مراحل متعددة من أداء المتعلم، مثل فهم المشكلة، وجمع المعلومات، واقتراح الحلول، واختيار الحل المناسب، مما يتطلب جهداً ووقتاً أكبر من المعلم.

بناءً على ذلك، فإن نجاح استراتيجية حلّ المشكلات يتوقف على توافر معلم كفء، وبيئة صفية مناسبة، ومصادر تعليمية داعمة، ونظام تقويم قادر على متابعة أداء المتعلمين في مختلف مراحل التعلم.

8-1-2 عيوب استراتيجية حل المشكلات :

تتمثل بعض معوقات استخدام استراتيجية حل المشكلات في أن بعض الطلبة قد لا يدركون أهمية الالتزام بالتسلسل المنهجي لخطواتها، فيتجاوزون بعض المراحل الأساسية، الأمر الذي يحدّ من فاعلية الاستراتيجية ويؤثر في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة. كما قد يميل بعض المتعلمين، ولا سيما صغار السن، إلى اختيار مشكلات بسيطة أو محدودة القيمة العلمية، لا تستدعي الدراسة والتحليل بعمق.

ومن المعوقات أيضاً اختلاف ميول الطلبة واهتماماتهم، مما قد يؤدي إلى صعوبة اتقاقهم على مشكلة محددة للدراسة، فيضطر المعلم إلى اختيار بعض المشكلات وتأجيل أخرى، أو تناول أكثر من مشكلة في وقت واحد، وهو ما قد يجعل المعالجة سطحية وغير كافية، ويضعف قدرة المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العلمي التي تُعد من أهم أهداف هذه الاستراتيجية.

كما تتطلب استراتيجية حل المشكلات وقتاً طويلاً لتنفيذ خطواتها بصورة صحيحة، فضلاً عن حاجتها إلى إمكانات تعليمية ومادية مناسبة. وقد يؤدي عدم توافر هذه المتطلبات إلى صعوبة تطبيقها بفاعلية، كما قد يشعر بعض المتعلمين بالإحباط إذا واجهوا صعوبات في تحليل المشكلة أو الوصول إلى حلول مناسبة..

9-1-2 دور المتعلم في اكتساب مهارة حل المشكلات واستخدامها :

يتطلب توظيف أسلوب حل المشكلات أن يمتلك المتعلم دافعية حقيقية ورغبة واضحة في استخدام هذا الأسلوب، وأن يكون قادراً على الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومات وجمعها من مصادرها المناسبة. كما ينبغي أن يتحلى بالاستعداد لتجريب بدائل متعددة في معالجة المشكلة، مع المثابرة والاستمرار حتى الوصول إلى الحل الصحيح.

ويُفترض أن يمتلك المتعلم القدرة على العمل بصورة مستقلة أو ضمن فريق، وأن يبادر إلى اقتراح موضوعات ومشكلات ترتبط باهتماماته الشخصية، دون الاعتماد الكامل على توجيهات المعلم. كما ينبغي ألا تقتصر مشاركته على ردود الأفعال، بل يكون فاعلاً ومبادراً في تنفيذ خطوات التعلم، بما في ذلك تصميم التجارب والأنشطة المرتبطة بالمشكلة. كذلك يُعد إشراك المتعلم في عملية التقويم من الجوانب المهمة في هذا الأسلوب، لما لذلك من دور في تنمية وعيه بمستوى أدائه وتعزيز مسؤوليته عن تعلمه (قطيّط، 2011؛ زامل وعواد، 2008).

10-1-2 دور المعلم (المدرس) في إستراتيجية حل المشكلات :

تسهم استراتيجية حل المشكلات في تدريب الطلاب على الإحساس بالمشكلة وإدراك أبعادها، وذلك من خلال قراءة الموضوع قراءة متأنية ودقيقة ومتكررة، بما يساعدهم على فهم العلاقات المتداخلة بين عناصره المختلفة. كما تعمل هذه الاستراتيجية على توسيع خبراتهم الدراسية والمعرفية اللازمة لمعالجة المشكلة بصورة منهجية.

وتساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على صياغة أسئلة ذات دلالة ومعنى، ولا سيما الأسئلة المرتبطة مباشرة بالمشكلة موضع الدراسة، الأمر الذي يعزز قدرتهم على التحليل والاستقصاء. كما توجههم إلى تجاوز محاولات الحل غير الناجحة والبحث عن بدائل أخرى أكثر فاعلية، فضلاً عن مساعدتهم في تقدير الحلول المناسبة والمعقولة للمشكلة.

وتؤدي كذلك دوراً مهماً في ترسيخ الحلول الصحيحة التي يتوصل إليها الطلاب، بما يمكنهم من توظيفها والاستفادة منها في معالجة مواقف ومشكلات مشابهة مستقبلاً.

11-1-2 خطوات حدوث استراتيجية حل المشكلات :

تتمثل خطوات حدوث استراتيجية حل المشكلات، كما أشار بدير (2012)، في مجموعة من المراحل المتتابعة التي تسهم في بناء التعلم ومعالجة الموقف المشكل، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1. تكوين الرغبة في موضوع التعلم

تبدأ هذه المرحلة بوجود دافعية لدى المتعلم نحو موضوع التعلم، وتتأثر هذه الرغبة بعاملين أساسيين؛ أولهما مستوى الحافزية لدى الفرد، وثانيهما الاستعداد الإدراكي الذي يمتلكه، والذي يرتبط بوجود خبرات سابقة مشابهة جزئياً تساعده على فهم الخبرات الجديدة واستيعابها ومعالجتها.

2. ملاحظة موضوع التعلم

في هذه المرحلة يقوم المتعلم باستقبال موضوع التعلم من خلال الحواس المختلفة، حيث تمثل الملاحظة المدخل الأولي لفهم الموقف أو المشكلة، وجمع المعطيات المرتبطة بها.

3. معالجة موضوع التعلم

تتم معالجة المعلومات داخل الدماغ، إذ يقوم المتعلم بتنظيم المعطيات وتحليلها وربطها بخبراته السابقة، وينتج عن ذلك تكوين إدراك واضح لموضوع التعلم وفهم أبعاده المختلفة.

4.تحصيل موضوع التعلم

تتمثل هذه الخطوة في تخزين المعلومات والخبرات الجديدة في الذاكرة، سواء في الذاكرة قصيرة المدى أو طويلة المدى، وذلك من خلال دمج الترميزات الجديدة مع البنية المعرفية السابقة للمتعلم، بما يسهم في تثبيت التعلم وإمكانية استرجاعه وتوظيفه في مواقف لاحقة.

2-2: التربية الجمالية

تُعَدُّ التربية الجمالية من القيم التربوية المهمة التي تسعى إلى تنمية الإحساس بالجمال، والارتقاء بالمهارات الفنية، وتعزيز القيم الجمالية لدى الفرد. وتنبع أهميتها من دورها في تهذيب الذوق الإنساني، وتنمية قدرة الإنسان على إدراك الجمال والاستمتاع بكل ما هو جميل في الطبيعة والفن والحياة. ومن هنا حظي مفهوم الجمال باهتمام واسع من قبل الفلاسفة والمفكرين منذ القدم، ويتضح ذلك من خلال التراث الفني والإنساني الممتد عبر آلاف السنين حتى الوقت الحاضر.

وقد أسهمت العلاقة الوثيقة بين الإنسان والجمال في توجيه اهتمام المفكرين والباحثين في علوم التربية نحو العناية بالتربية الجمالية والفنية داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع. وتؤدي المدرسة دوراً محورياً في تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الطفل، من خلال ما تقدمه من أنشطة صفية ولاصفية، مثل الرسم، والمسرح، والموسيقى، والأشغال اليدوية، وغيرها من الأنشطة التي تساعد على تنمية الإبداع والخيال والتعبير الفني.

وتُعَدُّ الخبرة الجمالية عاملاً مهماً في إضفاء الوحدة والاتساق على الأحاسيس والأفكار والأفعال المتفرقة، إذ إن كل خبرة عقلية أو نشاط إنساني يتضمن جانباً جمالياً يرتبط بطبيعة الإنسان وبالنظام الذي يحكم إدراكه وتفاعله مع الأشياء. أما الوعي الجمالي، فيُقصد به قدرة الفرد على التذوق والشعور والانتباه إلى القيمة الجمالية أو الخصائص الجمالية الموجودة في شيء ما، سواء أكان مظهراً طبيعياً أم عملاً فنياً، وذلك في ذاته دون النظر إلى قيمته المادية أو النفعية.

1-2-2 أهمية التربية الجمالية :

تُعَدُّ التربية الجمالية عملية تربوية هادفة تسعى إلى تنمية الفرد وتمكينه من إدراك عناصر الجمال ومعايشتها في مختلف جوانب حياته، بما يجعله أكثر رهافة في الحس، ورقة في المشاعر، وقدرة على تذوق الجمال في صوره المادية والمعنوية. ويتمثل الجمال المادي في المظاهر الحسية المحيطة بالإنسان، كالسما والارض والطبيعة والمخلوقات، في حين يتمثل الجمال المعنوي في القيم المجردة التي يدركها العقل والوجدان، مثل الأحاسيس الرفيعة، والأخلاق الفاضلة، والمعاني السامية.

وتكتسب التربية الجمالية أهميتها من دورها في تنمية المواهب الإبداعية لدى الفرد، إذ تسهم في الارتقاء بالذوق الإنساني، وينعكس ذلك في أنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية، كما ينعكس في التعامل مع الأشياء والموضوعات الحسية. كما تساعد التربية الجمالية على توسيع الأفق النفسي والوجداني للإنسان، وتدفعه إلى التأمل في مظاهر الجمال في الكون، وربطها بعظمة الخالق سبحانه وتعالى، بوصفه مبدع الجمال ومصدره.

كما أن تنمية حب الجمال تُعَدُّ أمراً فطرياً في النفس البشرية، ووجوده يدل على سلامة الطبع، وصحة الذوق، واستقامة الفطرة. فإذا سادت التربية الجمالية في الأقوال والأفعال والسلوكيات، انعكس ذلك على الحياة العامة، فتصبح أكثر اتزاناً ورقياً، وينتشر في المجتمع الذوق الجميل، والفن الرفيع، والفعل الحسن، والسلوك المذهب.

وتؤدي التربية الجمالية دوراً مهماً في تحريك المشاعر، وإيقاظ الوجدان، وتهذيب الإحساس، لما لها من أثر عميق في النفوس السوية والطباع السليمة. ومن خلال هذا الأثر يتحقق نوع من الانسجام والتوافق الداخلي والخارجي، مما يسهم في تنمية الإبداع والمعرفة. كما تساعد التربية الجمالية الإنسان على الميل إلى الإتقان والإحسان في العمل، واكتساب العادات الكريمة، والقدرة على التمييز بين مظاهر الجمال في المأكّل، والملبس، والألوان، والحركات، والأصوات، والنظافة، والزينة، بما يجعل الحياة العامة أكثر جمالاً ورقياً.

2-2-2 خصائص الجمال وسماته:

يُعَدُّ الإحساس بالجمال من القيم الإنسانية الكبرى التي حرصت الأديان، في جانب العقيدة والمعاملات، على ترسيخها وتنميتها في نفس الفرد والمجتمع، لما لها من أثر في تهذيب السلوك الإنساني، والارتقاء

بالذوق العام، وتحقيق التوازن في حياة الإنسان وحضارته. فالعناية بالجمال تسهم في بناء فكر إنساني أكثر وعياً بماضيه، وأكثر قدرة على استشراف مستقبله، وأعمق إدراكاً لقيمة حاضره وواقعه. ومن دون الاهتمام بالجمال والارتقاء به، قد تظل البيئة عرضة للإهمال والتشويه، كما تصبح العلاقات الإنسانية أقل اتزاناً وانسجاماً. إذ إن غياب الحس الجمالي عن المجتمع يؤدي إلى انتشار مظاهر القبح والإهمال، ويضعف قدرة الأفراد والمؤسسات على مواجهة السلوكيات التي تضر بالبيئة والذوق العام. ومن ثم فإن المجتمع يدفع ثمناً كبيراً عندما لا يولي الجمال عناية كافية، سواء في مظهر البيئة أو في أنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية.

وبناءً على ذلك، يمكن النظر إلى الجمال بوصفه إحدى الغايات المقصودة في خلق الكون، لما يتضمنه من دلالات على النظام، والاتساق، والتناسق، والإبداع. كما أن للجمال خصائص وسمات تميزه، تجعله قيمة تربوية وحضارية تسهم في تهذيب الإنسان، وتنمية وعيه، وتوجيهه نحو المحافظة على مظاهر الجمال في نفسه ومجتمعه وبيئته.

3-2-2 مبادئ التربية الجمالية:

أن التربية الجمالية من الأمور المهمة والتي يجب أن يسارع نظامنا التعليمي في العراق على وجه التحديد وفي وطننا العربي بمختلف مراحلها إلى تحقيقها، وعلى ضوء هذا المفهوم تحدد فيما يلي بعض المبادئ الأساسية التي يمكن أن تساعد عند تخطيط المناهج والبرامج لتربوية أن تساهم كل المواد الدراسية والأنشطة التربوية في مختلف المراحل الدراسية في تحقيق التربية الجمالية. التأكيد على التربية الجمالية في جميع موضوعات الدراسة وخاصة مناهج العلوم الاجتماعية والرياضيات... الخ.

تعد التربية الجمالية ضرورة من ضروريات الحياة وهي أحد أسس الخصية لمتكاملة. تعد القيم الجمالية قواعد تحد أهداف التربية الجمالية، والتي تعين على المناهج المختلفة أن تسعى إلى تحقيقها.

- ان الجمال أرقى ما في الحياة، ولذا يجب تنمية حتى تكون الأمة راقية متقدمة.
- ترتبط التربية الجمالية بحياة جميع أفراد المجتمع وتؤثر في سلوكهم الجمالي نحو البيئة.

- أن الجمال ظاهرة أصيلة وراء كل شيء في الطبيعة وبما ينتجه الانسان.
- أن أدراك جال الوجود هو أقرب واصدق وسيلة لأدراك جمال خالق الوجود.
- الجمال أمر ضروري في الأفراد ووجدته دليل على سلامة الطبع وصحة الذوق استقامة الفطرة.
- الاحساس بالجمال إحدى القيم الانسانية الكبرى التي عمل الإسلام على أحيائها وتزكيتها وترتيبها في النفس والبشر

4-2-2 أهداف التربية الجمالية :

- تعنى التربية الجمالية بتنمية الذوق الفني لدى الإنسان، وتعزيز علاقته الجمالية بالطبيعة ومظاهر الحياة الاجتماعية والفن، وذلك من خلال الكشف عن القيم الجمالية الكامنة في هذه المجالات. ومن ثم فإن تكوين الذوق الجمالي يُعد جزءاً أساسياً من نجاح التربية الجمالية، لما له من دور في تهذيب السلوك، وتنمية الإحساس بالجمال، وتوجيه الفرد نحو إدراك القيم الفنية والإنسانية في البيئة المحيطة به.
- ويمكن تحديد الأهداف التربوية والاجتماعية للتربية الجمالية في النقاط الآتية:
- الإسهام في تكوين الإنسان الصالح في المجتمع، من خلال العناية بالجوانب الشكلية والأخلاقية والوجدانية في شخصيته.
 - تنمية قدرة الفرد على إدراك العلاقات القائمة بين الكائنات والمخلوقات، وفهم مظاهر التناسق والانسجام في الكون.
 - تمكين الفرد من التمييز بين الأشكال، والأحجام، والألوان، والطعوم، والروائح، والأصوات، بما يسهم في تنمية حواسه وتنويعه الجمالي.
 - استثمار الإمكانيات والقدرات الإنسانية التي يمتلكها كل فرد، وتوجيهها نحو الإبداع الفني من خلال تنمية التذوق للفنون بأشكالها المختلفة.
 - تنمية عاطفة الجمال الكامنة في النفس الإنسانية، من خلال تدريب الفرد على تقدير الموضوعات الجميلة والاستجابة لها وجدانياً.
 - تنمية القدرة على تقدير الجمال، وتشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع في التعبير الفني والسلوكي.
 - الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للفرد، والارتقاء بمشاعره ووجدانه وسلوكه.

- تنمية القدرة على التذوق الجمالي، واكتشاف الميول والمهارات الفنية لدى الأفراد.
- تعزيز القدرة على الإبداع والابتكار في مختلف مجالات الحياة.
- تنمية الشعور بالانتماء والوحدة الاجتماعية، من خلال إدراك القيم الجمالية المشتركة في المجتمع.
- تنمية القدرة على تأمل الطبيعة، واستخلاص القيم الجمالية منها، وربطها بحياة الإنسان وسلوكه.
- تنمية الحواس وصلقلها، بما يساعد الفرد على إدراك مظاهر الجمال في البيئة المحيطة به.
- توسيع الأفق العقلي والنفسي والوجداني لدى الإنسان، بما يعينه على التأمل في أسرار الخلق، وزيادة رغبته في اكتساب العلوم والمعارف.
- تدريب الفرد على حسن استثمار أوقات الفراغ في أنشطة فنية وجمالية نافعة، تسهم في تنمية شخصيته وتهذيب ذوقه.
- وبذلك تسهم التربية الجمالية في بناء فرد قادر على إدراك الجمال وتقديره وممارسته، كما تساعد على ترقية السلوك الإنساني، وتعزيز الإبداع، وتحقيق الانسجام بين الإنسان وذاته ومجتمعه وبيئته (الجرجاوي، 2011).

5-2-2 الوظائف التربوية للتربية الجمالية :

يرى عدد من الباحثين في ميدان التربية وعلومها أن أبرز مهام التربية الجمالية تنمية قدرة الناشئة واستعدادهم لتلقي مظاهر الجمال في الطبيعة والفن والبيئة، والعمل على تهذيب أذواقهم وتنمية وعيهم الجمالي. ومن هذا المنطلق، تؤدي المدرسة دوراً مهماً في ترسيخ التربية الجمالية لدى المتعلمين، من خلال مجموعة من الوظائف الاجتماعية والأخلاقية والشخصية والعلمية والنفسية والتربوية، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولاً: الوظائف الاجتماعية

تسهم التربية الجمالية في بناء العلاقات الإنسانية على أسس من التفاهم، والتسامح، والتواصل الإيجابي، والمشاركة، والعمل الجماعي. فهي تساعد المتعلم على إدراك علاقته بذاته وبالآخرين في إطار من الانسجام والاحترام المتبادل، كما تعزز ارتباطه بالبيئة الاجتماعية المحيطة به من خلال ما تتضمنه من عادات وتقاليد وتراث اجتماعي.

وتُعد التربية الجمالية أداة مهمة لتحقيق الترابط والتناسق بين أفراد المجتمع، إذ تسهم في توجيه أنماط السلوك العام، وحماية البيئة الاجتماعية من مظاهر الخل والانحراف. كما تؤدي دوراً في بناء الشخصية وتكاملها من خلال تأمل مظاهر الجمال في الكون، والاستمتاع بما يحمله من قيم جمالية وروحية. وإلى جانب ذلك، فإنها تمثل وسيلة للبناء الأخلاقي والاجتماعي، حيث يؤدي التحلي بالقيم الجمالية إلى ترقية المشاعر، وتعزيز السلم الاجتماعي، وتنمية روح التكافل والاندماج الإيجابي مع الآخرين.

ثانياً: الوظائف الأخلاقية

تُعد التربية الجمالية من الوسائل التربوية الفاعلة في تنمية الذوق الجمالي لدى الفرد، وتكوين المعايير التي تمكن الناشئة من التمييز بين الجميل والقبيح. كما تسهم في غرس القيم الجمالية السامية في نفوس التلاميذ، بما ينعكس إيجاباً على وعيهم وسلوكهم.

وتؤدي التربية الجمالية دوراً مهماً في تطوير الحس الأخلاقي لدى المتعلمين، من خلال تنمية احترام الآخرين، ومراعاة حقوقهم، والالتزام بالسلوك المهدب، إذ إن إدراك الجمال لا يقتصر على المظاهر الحسية فحسب، بل يمتد إلى القيم الأخلاقية والسلوك الإنساني الراقي.

ثالثاً: الوظائف الشخصية

تعمل التربية الجمالية على تربية حواس الفرد وتدريبها على التفاعل المنظم مع الظواهر المحيطة به، كما تشجع الاستجابات الإيجابية للمثيرات الجمالية المختلفة. وهي تعدّ المتعلمين لتذوق الجمال في صوره المتعددة، وتسهم في إبراز مظاهر الجمال في الطبيعة وتحسين إدراكهم لها. كما تساعد التربية الجمالية على تحسين إدراك المتعلم للفن، وتمكينه من رؤية الأبعاد الجمالية للأشياء، والإحساس بالقيم النبيلة التي تتضمنها الخبرات المختلفة. وتسهم كذلك في توسيع مدارك المتعلمين، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات أكثر اتزاناً، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتنمية قدرتهم على التعبير عن الذات. ومن الجوانب المهمة لهذه الوظيفة أنها تعودّ التلاميذ على تحمل مسؤولية أفعالهم ونشاطاتهم داخل المدرسة وخارجها، وتشجعهم على نبذ العنف، والابتعاد عن السلوكيات العدوانية، وتنمية مهارات ضبط النفس، والإحساس بالإنجاز، وإتقان الأعمال الفنية، والشعور بالتميز الفردي.

رابعاً: الوظائف العلمية والإبداعية

تهدف التربية الجمالية إلى تنمية عاطفة الجمال الكامنة في النفس، من خلال تدريب التلاميذ على تقدير الجمال، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع، وتنمية استعداداتهم الداخلية. ومن هنا تُعد التربية الجمالية مدخلاً أساسياً لتنمية الإبداع لدى المتعلمين، إذ تؤكد الدراسات النفسية الحديثة في مجال علم نفس النمو أهمية الجانب الإبداعي لدى الطفل، ودوره في تطوير القدرات العقلية، وتعزيز الحرية الشخصية والاستقلال الذاتي. كما تسهم التربية الجمالية في تهذيب حياة الطفل والارتقاء بها، من خلال العناية بالفنون الجميلة، مثل الرسم، والتصوير، والموسيقى، والشعر، والأدب، وغيرها من الأنشطة التي تنمي الخيال والذوق والإبداع.

خامساً: الوظائف النفسية والتربوية

تؤدي التربية الجمالية دوراً مهماً في تنمية قدرة التلاميذ على إدراك الأشياء المختلفة، وإصدار الأحكام الجمالية، والتمييز بين الجميل والقبيح. كما تسهم في تهذيب انفعالات الطفل واستجاباته الحسية، من خلال توجيهه إلى إدراك مقومات الجمال في الموضوعات والمواقف الجمالية.

وتساعد التربية الجمالية المتعلم على التجاوب العاطفي مع المعايير ذات الطابع الجمالي، بما يعزز قدرته على التفاعل الوجداني الإيجابي مع البيئة المحيطة به. كما تسهم في إدخال الفرح والسرور والبهجة إلى نفوس التلاميذ من خلال الأنشطة الفنية والتربوية المتنوعة، مثل الرسم، والأشغال اليدوية، والموسيقى، والمسرح، والأنشيد.

وبذلك يتضح أن التربية الجمالية لا تقتصر على تنمية الذوق الفني فحسب، بل تمتد لتشمل بناء الشخصية، وتهذيب السلوك، وتنمية الإبداع، وتعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والنفسية لدى المتعلمين، مما يجعلها عنصراً مهماً في العملية التربوية الشاملة (الجيزاني، 2014).

3-2 : التحصيل المعرفي

التحصيل المعرفي هو مقياس لمستوى المعرفة والفهم الذي يكتسبه الطالب في مجال معين. يتم تقييمه عادةً من خلال مجموعة متنوعة من الأدوات، مثل الاختبارات والمهام الأكاديمية، ويعكس قدرة الطالب على استيعاب وتطبيق المعلومات التي تم تعلمها.

1-3-2 أهمية التحصيل المعرفي

- تقييم الأداء الأكاديمي: يساعد في قياس مدى نجاح الطلاب في فهم المحتوى التعليمي وتطبيقه.
- توجيه العملية التعليمية: يوفر معلومات هامة للمعلمين حول فعالية طرق التدريس والمناهج.
- تحديد الفجوات المعرفية: يكشف عن المناطق التي يحتاج الطلاب إلى مزيد من الدعم والتطوير.

2-3-2 عوامل تؤثر على التحصيل المعرفي

- استراتيجيات التعلم: استخدام استراتيجيات فعالة مثل حل المشكلات يمكن أن يعزز التحصيل المعرفي.
- الدافعية والاهتمام: طلاب ذوو دافعية عالية يميلون إلى تحقيق تحصيل معرفي أفضل.
- البيئة التعليمية: بيئة تعليمية داعمة ومشجعة تلعب دوراً في تعزيز التحصيل.

3-3-2 قياس التحصيل المعرفي

- الاختبارات التحصيلية: تستخدم لقياس مستوى الفهم والمعرفة من خلال أسئلة موضوعية وموضوعية.
- الاستبيانات: يمكن أن تقيس العوامل النفسية مثل الدافعية والرضا.
- المشاريع والمهام العملية: تعكس قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة في مواقف حقيقية.

4-3-2 التحصيل المعرفي في مجال التربية الجمالية

- يتطلب التحصيل في التربية الجمالية مزيجاً من المعرفة النظرية والمهارات العملية.
- استخدام استراتيجيات تعليمية مثل حل المشكلات يمكن أن يزيد من فهم الطلاب للمفاهيم الجمالية ويعزز من قدراتهم الإبداعية.

في سياق البحث، تم التركيز على كيفية تأثير استراتيجية حل المشكلات على التحصيل المعرفي، مما يشير إلى أهمية هذه الاستراتيجية في تحسين النتائج الأكاديمية للطلاب في معهد الفنون الجميلة

الفصل الثالث : منهجية البحث

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً لمنهجية البحث المعتمدة في دراسة أثر استراتيجية حل المشكلات في التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية. ويتضمن الفصل توضيحاً لتصميم البحث، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات، فضلاً عن الإجراءات التي اتُبعت في تنفيذ التجربة وجمع البيانات وتحليلها، بما يضمن تحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته بصورة منهجية دقيقة.

3-1 منهجية البحث:- استعمل الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي كونه أكثر المناهج ملائمة لهدف البحث.

3-2 تصميم البحث:- يعتمد البحث على التصميم التجريبي، حيث سيتم مقارنة أداء مجموعتين: مجموعة تجريبية تستخدم استراتيجية حل المشكلات ومجموعة ضابطة تتبع الطرق التقليدية.

3-3 المجتمع :- تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثانية في معهد الفنون الجميلة التابع لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة في وزارة التربية، والبالغ عددهم الكلي (100) طالب. وقد توزع أفراد المجتمع على أربع شعب دراسية، إذ بلغ عدد طلبة الشعبة الأولى (30) طالباً، وطلبة الشعبة الثانية (30) طالباً، في حين بلغ عدد طلبة الشعبة الثالثة (25) طالباً، وطلبة الشعبة الرابعة (25) طالباً. وقد تم اختيار هذه المرحلة لكون مادة التربية الجمالية تُدرّس ضمن مقررات المرحلة الثانية في المعهد.

3-4 العينة:-

1- حجم العينة: تم اختيار عينة تتكون من (60) طالباً من طلبة المرحلة الثانية اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث من معهد الفنون الجميلة. مثلت الشعبة (1) والبالغ عددها (30) طالباً لتدرس بالاستراتيجية حل المشكلات والشعبة (2) والبالغ عددها (30) طالباً لتدرس بالطريقة الاعتيادية

2- طريقة الاختيار: تم استخدام طريقة عشوائية بسيطة لاختيار الطلاب، لضمان تمثيل العينة لجميع الفئات الأكاديمية. أدوات جمع البيانات

3-5 الاختبار تحصيلي:

- 1- الصدق - تم إعداد اختبار تحصيلي لمادة التربية الجمالية يقيس المفاهيم الأساسية في مادة التربية الجمالية، يتكون من أسئلة موضوعية والبالغ عددها (20) سؤالاً وتم عرضه على السادة الخبراء اختصاص طرائق تدريس التربية الفنية والقياس والتقويم لتحقيق من الصدق والثبات وقد حصل على نسبة اتفاق (90) بين الخبراء وبهذا أصبح الاختبار صالح للتطبيق بصيغته النهائية
- 2- الثبات :- تم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معادلة كيودر ريتشارد 20 ومن خلال طريقة إعادة الاختبار وكانت نسبة الثبات 92% وهو نسبة ثبات جيدة وقد اخذ الاختبار صيغته النهائية
- 3-6 الأساليب الإحصائية:
- تم معالجة البيانات باستخدام برامج إحصائية مثل SPSS، وتحليل النتائج باستخدام اختبارات مثل t-test وANOVA لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

4-1 عرض النتائج:

تتضمن هذه الفقرة عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء تحليل البيانات المستخلصة من الاختبار التحصيلي المعرفي والمعالجات الإحصائية المرتبطة به، وذلك وفقاً لهدف البحث وفرضياته. وقد هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية.

وللتحقق من هذا الهدف، صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية حل المشكلات، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي لمادة التربية الجمالية.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق واضحة بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية حل المشكلات (18.22)، وبانحراف معياري مقداره (4.55)، في حين بلغ المتوسط

الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (10.34)، وبانحراف معياري مقداره (2.47)، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58).

وتشير هذه النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل المعرفي البعدي، مما يدل على فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الجمالية. وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية. وعليه، يمكن القول إن استخدام استراتيجية حل المشكلات قد أسهم بصورة إيجابية في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانية في معهد الفنون الجميلة في مادة التربية الجمالية، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

2-4 تفسير النتائج

- أثر استراتيجية حل المشكلات: تعكس النتائج أن استراتيجية حل المشكلات تعزز من قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة بشكل عملي، مما يساهم في تحسين التحصيل المعرفي.
- زيادة الإبداع: استخدام هذه الاستراتيجية يشجع الطلاب على التفكير بشكل غير تقليدي، مما يزيد من مستوى الإبداع.
- العوامل الفردية: تؤكد النتائج على أهمية الدافعية والاهتمام في عملية التعلم، مما يستدعي التركيز على تعزيز هذه العوامل في العملية التعليمية.
- الاستنتاجات
- تأكيد الفرضيات: تؤكد النتائج صحة الفرضيات، حيث أظهرت استراتيجية حل المشكلات تأثيراً إيجابياً على التحصيل المعرفي.
- أهمية التعليم النشط: تشدد النتائج على أهمية استخدام أساليب تعليمية نشطة لتعزيز التعلم الفعّال.

- التوصيات

1. تطوير المناهج: يُنصح بتطوير مناهج التربية الجمالية لتضمن استراتيجيات حل المشكلات بشكل أكبر.
2. تدريب المعلمين: يجب توفير برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات.
3. تعزيز الدافعية: ينبغي التركيز على تعزيز دافعية الطلاب من خلال أنشطة تعليمية مشوقة وتفاعلية.

- المقترحات

- إجراء دراسات مستقبلية: يُقترح إجراء دراسات إضافية لاستكشاف تأثير استراتيجيات تعليمية أخرى على التحصيل في مجالات مختلفة.
 - توسيع العينة: من المفيد توسيع العينة لتشمل مؤسسات تعليمية أخرى، مما يزيد من تعميم النتائج.
- تساهم هذه النتائج والتوصيات في تطوير العملية التعليمية في معهد الفنون الجميلة، مما يعزز من تجربة التعلم للطلبة ويؤثر إيجاباً على تحصيلهم المعرفي.

قائمة المراجع

References

- ابو جاد ,صالح محمد علي (2003) علم النفس التربوي ,ط2, دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة , عمان .
- ابو رياش , حسين (2008) الدافعية والذكاء العاطفي في استراتيجية حل المشكلات,ط1, دار الفكر , عمان .
- بن ثنيان , (2010) . التربية الجمالية للمرأة المسلمة المستنبطة من القرآن الكريم وتطبيقاتها , رسالة ماجستير (غير منشورة) ,كلية التربية , جامعة ام القرى , المملكة العربية السعودية .
- جابر , وليد احمد (2011) طرائق التدريس العامة ,ط4.دارالفكرناشرون وموزعون, عمان .
- الجرجاوي , زياد علي , 2011 . معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الاسلامي والفكر الغربي دراسة مقارنة , جامعة القدس المفتوحة , فلسطين .
- الجيزاني , حسن جار الله جماغ فهد , 2014 . التربية الجمالية وانعكاساتها في تنمية مهارات تحليل العمل الفني لدى طلبة التربية الفنية , اطروحة دكتوراء (غير منشورة) كلية الفنون الجميلة - جامعة بغداد , العراق
- الروقي , احمد حسين (2007) تدريس المواد الاجتماعية , عالم الكتب القاهرة , مصر .
- سعاد ,جودت(2015) مهارات التفكير والتعلم ,ط1,دير المسيرة للنشر والتوزيع , عمان .
- طافش ,انور حسين وزنكنة .عدنان حقي شهاب(2004) الانماط المنهجية وتطبيقاتها العلوم الانسانية والتطبيقية , دار الكتب الوثائق , بغداد .
- العامري ,عواد جاسم (2003) الحقيبة التعليمية تقنية التعلم الذاتي ودعم المناهج الدراسية , جامعة المستنصرية , مجلة كلية المعلمين العدد(22).
- عبود , جابر عبد الحسين (1994) استراتيجيات التدريس والتعلم ,ط1,دارالفكر العربي ,القاهرة .
- علام ,صلاح الدين محمود (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوصياته المعاصرة ,ط1,دار الاولى , 1982, المسيرة عمان .

- علوان ,مصعب محمد شعبان(2009) تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية ,(رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة الاسلامية , غزة , فلسطين .
- القرزعي , عبدالله بن علي (2012) التعليم المتمحور حول حل المشكلات
- قطيط ,غسان (2011) استراتيجيات حديثه , الانترنت الطبعة الاولى , 1982, دار المسيرة .عمان.
- محمد , اقبال مطشر(2005) المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة ,دار صفاء , الاردن .
- محمد , محسن (2001) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ,دار صفاء للنشر والتوزيع , الاردن .
- نبهان , يحيى محمد (2012) مهارة التدريس , دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع , عمان .
- النخالة ,رافدة (2005) التخطيط الاستراتيجية في المنظومة الدراسة,ط1,دار الفكر, عمان.
- الياسري , عواد جاسم (2003) الحقيبة التعليمية تقنية التعلم الذاتي ودعم المناهج الدراسية ,جامعة اربد .

مَعَانِي الحُرُوفِ فِي كِتَاب (زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَّانِ) لِأَبِي الْعَبَّاسِ النَّاصِرِيِّ (ت1316هـ)

مَعَانِي الحُرُوفِ فِي كِتَاب (زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَّانِ) لِأَبِي الْعَبَّاسِ النَّاصِرِيِّ (ت1316هـ)

Meanings of the Letters in the Book

(Zahr al-Afnan from the Garden of Ibn al-Wannan)

by Abu al-Abbas al-Nasiri (D.1316AH)

الباحث: م.م. مُرْتَضَى سَالِم عَبْدَ اللَّهِ الْفَيْلِي، الْجَامِعَةُ الْعِرَاقِيَّة-كُلِّيَّةُ الْآدَابِ، الْعِرَاق،

murtadha.s.abdallah@aliraqia.edu.iq

تأريخ إرسال البحث: 2026/5/4 تأريخ قبول البحث: / /

المُلَخَّص

تَضَمَّنَ الْبَحْثُ بَيَانًا لِمَعَانِي الحُرُوفِ والمُلَحَقَاتِ فِي كِتَابِ (زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ) لِلشَّارِحِ أَبِي الْعَبَّاسِ أَحْمَدَ بْنِ خَالِدِ النَّاصِرِيِّ (ت1316هـ)، وَهُوَ شَرْحٌ لِلْقَصِيدَةِ الْمَعْرُوفَةِ بِ(الشَّمَقْمَقِيَّةِ) لِابْنِ الْوَنَانِ (ت1187هـ)، عَرَضَ فِيهِ الْبَاحِثُ عِنَايَةً الشَّارِحِ بِمَعَانِي الحُرُوفِ الْأَحَادِيَّةِ، وَالثَّنَائِيَّةِ، وَالثَّلَاثِيَّةِ، وَالرَّبَاعِيَّةِ، مُرْتَبًا كُلًّا مِنْهَا عَلَى حُرُوفِ الْمُعْجَمِ لِيَسْهُلَ تَتَاوُلُّهَا، كَمَا عَرَضَ -أَيْضًا- مَعَانِي المُلَحَقَاتِ كَالْأَلْفِ وَاللَّامِ، وَالتَّنْكِيرِ، وَالتَّنْوِينِ، كُلُّ ذَلِكَ وَفَقًا لِمَا جَاءَ فِي الْكِتَابِ الْمَذْكُورِ.

الكلمات المفتاحية: (النَّاطِم، الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ، زَهْرُ الْأَفْنَانِ، معاني الحروف).

Abstract

The research presents an exposition of the meanings of particles and linguistic adjuncts as featured in the book (Zahr Al-Afnan min Hadiqat Ibn Al-annan) by the commentator Abu al-Abbas Ahmad ibn Khalid al-Nasiri (D.1316AH). This work serves as a commentary on the renowned poem (Al-hamaqmaqiyya) by Ibn Al-Wannan (D.1187AH). In this study, the researcher highlights the commentator's focus on the meanings of unilateral, bilateral, trilateral, and quadrilateral particles, organizing each category alphabetically to facilitate reference. Additionally, the study explores the meanings of linguistic adjuncts-such as the definite article (AL-), indefiniteness (tankir), and nunation (tanwin). all in accordance with the aforementioned source.

Keywords: (The Poet/Author, The Commentator, Zahr al-Afnan, Meanings of Particles).

المُقَدِّمَةُ

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي جَعَلَ الْحَرْفَ لِلْمَعْنَى وَغَاءً، وَصَيَّرَهُ لِلْفَهْمِ سُلْماً وَرِداءً، وَالصَّلَاةَ وَالسَّلَامَ عَلَى مَنْ لَا نَبِيَّ بَعْدَهُ، وَآلِهِ الطَّاهِرِينَ الْعُرَى الْمَيَامِينَ، وَبَعْدُ: فَإِنَّ الحُرُوفَ -فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ- لَيْسَتْ مُجَرَّدَ أَصْوَاتٍ تُسْمَعُ، إِنَّمَا هِيَ مَبَانٍ تَنْطَوِي عَلَى عَظِيمِ الْمَعَانِي، وَمَرَايَا تَتَعَكَّسُ فِيهَا مَقَاصِدُ اللِّسَانِ وَالْبَيَانِ، فَبِمَعْرِفَتِهَا يُدْرِكُ الْقَارِئُ مَرَامِي الْخُطَابِ، وَيَصِلُ بِفَهْمِهِ إِلَى جَوْهَرِ الصَّوَابِ، فَهِيَ الرُّوَابِطُ الَّتِي تَشُدُّ أَرْزَ الْكَلَامِ، وَلَوْلَاهَا لَظَلَّ قَاصِرًا عَنْ بُلُوغِ الْمَرَامِ، تَائِهًا فِي فَيَافِي الْإِبْهَامِ، وَمَنْ لَمْ يُحْكَمْ أُصُولُهَا، لَمْ يَبْلُغْ مِنَ الْفَهْمِ مَأْمُولُهَا، لَذَا عَقَدْتُ الْعَزْمَ فِي ذَا الْبَحْثِ الْمَيْمُونِ، عَلَى سَبْرِ أَغْوَارِ هَذَا الْفَنِّ الْمَصُونِ، وَقَدْ هَدَفَ الْبَحْثُ إِلَى جَمْعِ وَإِظْهَارِ وَإِحْصَاءِ (معاني الحروف) الواردة في كتاب (زهر الأفنان من حديقة ابن الوثنان) وهو شرح لأبي العباس الناصري السلاوي المغربي (ت1316هـ) على الأرجوزة الشَّمَقْمَقِيَّةَ لِنَازِمِهَا أَبِي الْعَبَّاسِ أَحْمَدَ ابْنِ الْوَثَّانِ (ت1187هـ)، أَمَّا إِشْكَالِيَّةُ الْبَحْثِ فَتَكْمُنُ فِي أَنَّ الْأَرْجُوزَةَ الْمَشْرُوحَةَ -كَوْنُهَا نَصًّا مُكْتَفًا- تَحْتَمِلُ وَجُوهًا دِلَالِيَّةً مُتَعَدِّدَةً، وَحِينَ بَيَّنَّ الشَّارِحُ مَعَانِي الحُرُوفِ الْوَارِدَةِ، كَانَ بَيَانُهُ وَفَّقًا لِمَا يَحْتَمِلُ النَّصُّ فِي كُلِّ مَوْضِعٍ، فَهَلْ اسْتَوْعَبَ حُرُوفَ الْمَعَانِي جَمِيعَهَا؟ وَهَلْ اسْتَوْعَبَ جَمِيعَ مَعَانِي الحُرُوفِ الْوَارِدَةِ؟، هَذَا وَقَدْ انْتَبَعْتُ فِي الْبَحْثِ الْمَنْهَجَ الْوَصْفِيَّ الَّذِي يَضُمُّ فِي طَيَّاتِهِ الْاسْتِقْصَاءَ وَالْوَصْفَ، وَجَاءَ عَلَى مَقْدَمَةٍ وَخَمْسَةِ مَطَالِبَ وَخَاتَمَةٍ، عَلَى النَّحْوِ التَّالِي:

أَمَّا الْمَقْدِمَةُ فَقَدْ جَاءَتْ عَرْضًا لِمَوْضُوعِ الْبَحْثِ وَمَنْهَجِهِ.

وَأَمَّا التَّمْهِيدُ فَقَدْ جَاءَ تَعْرِيفًا بِالنَّاطِمِ وَالشَّارِحِ وَالشَّرْحِ.

وَأَمَّا الْمَطْلَبُ الْأَوَّلُ: عَنْوَانُهُ (معاني الحروف الأحادية في زهر الأفنان).

وَالْمَطْلَبُ الثَّانِي: عَنْوَانُهُ (معاني الحروف الثنائية في زهر الأفنان).

وَالْمَطْلَبُ الثَّالِثُ: عَنْوَانُهُ (معاني الحروف الثلاثية في زهر الأفنان).

وَالْمَطْلَبُ الرَّابِعُ: عَنْوَانُهُ (معاني الحروف الرباعية في زهر الأفنان).

وَالْمَطْلَبُ الْخَامِسُ: عَنْوَانُهُ (معاني الملحقَات في زهر الأفنان)، وَالْمُرَادُ بِالْمُلْحَقَاتِ الْأَلْفُ وَاللَّامُ،

وَالْتَّنْكِيرُ، وَالتَّنْوِينُ، لِمَا فِيهَا مِنْ مَعَانٍ مُهِمَّةٍ، وَفَائِدَةٍ جَمَّةٍ.

وَأَمَّا الْخَاتِمَةُ فَهِيَ خُلَاصَةٌ لِأَهَمِّ النَّتَائِجِ الَّتِي تَوْصَلُ إِلَيْهَا الْبَحْثُ.

التَّمْهِيد

التَّعْرِيفُ بِالنَّاظِمِ وَالشَّارِحِ وَالْكِتَابِ

أَوَّلًا: التَّعْرِيفُ بِالنَّاظِمِ ابْنِ الْوَثَّانِ (ت1187هـ)⁽¹⁾.

أ-اسمُه ونَسَبُه:

هُوَ أَبُو الْعَبَّاسِ أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ الْوَثَّانِ التَّوَاتِيَّ⁽²⁾، الْحِمَيْرِيُّ⁽³⁾، الْفَاسِيُّ⁽⁴⁾، الْمَعْرُوفُ بِابْنِ الْوَثَّانِ⁽⁵⁾.

ب-ولادته ونشأته:

وُلِدَ ابْنُ الْوَثَّانِ وَنَشَأَ فِي فَاسَ⁽⁶⁾، وَلَمْ أَقِفْ عَلَى مَصْدَرٍ يَذْكُرُ تَأْرِيخَ وَلادتهِ عَلَى الرَّغْمِ مِنْ شُهْرَتِهِ، فَقَدْ قِيلَ: إِنَّهُ "الشَّخْصُ الَّذِي يَقْدَرُ مَا عُرِفَ جُهْلٌ"⁽⁷⁾.

ج-شهرته:

اشْتُهِرَ النَّاظِمُ أَبُو الْعَبَّاسِ بِلَقَبَيْنِ الْأَوَّلِ (ابْنِ الْوَثَّانِ)، وَقَدْ أَشَارَ إِلَى ذَلِكَ بِقَوْلِهِ:

"وَهَلْ أَنَا إِلَّا ابْنُ وَثَّانٍ الَّذِي • قَرَّبَهُ كَمْ مِنْ أَمِيرٍ مُرْتَقٍ"⁽⁸⁾

وَالثَّانِي (ابْنِ أَبِي الشَّمَقَمَقِ)، لِقَوْلِهِ مُخَاطَبًا السُّلْطَانَ:

(1) ينظر: إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، ابن زيدان السجلماسي، 3/398، واقتطاف زهرات الأفنان، لأبي حامد المكي، 1/324، وقطوف الريحان، المختار جنكي، 115، والأعلام، الزركلي، 1/245، ومعجم المؤلفين، عمر كحالة، 2/155، والنبوغ المغربي، لكئون، 316.

(2) التواتي: نسبة إلى توات ناحية بالمغرب الأقصى، وهي تقع في الجنوب الغربي من الصحراء الجزائرية، وتبعد عن العاصمة الجزائرية بحوالي (1500 كم)، ينظر: مختصر فتح رب الأرباب بما أهمل في لب اللباب من واجب الأنساب، عباس المدني، 11.

(3) الحيميري: بكسر الحاء المهملة وسكون الميم وفتح الياء المنقوطة بنقطتين من تحتها وكسر الراء المهملة، هذه النسبة إلى حمير وهي من أصول القبائل، نزلت أقصى اليمن، ينظر: الأنساب، السمعاني، 4/264.

(4) الفاسي: بفتح الفاء وفي آخرها السين المهملة، هذه النسبة إلى فاس، وهي بلدة بالمغرب في أقصاه تقارب سبتة، ينظر: الأنساب، السمعاني، 10/131.

(5) ينظر: الأعلام، الزركلي، 1/245، معجم المؤلفين، عمر كحالة، 2/155.

(6) ينظر: المصدر نفسه.

(7) ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلوم والسياسة، كنون، 1328.

(8) زهر الأفنان من حديقة ابن الوثنان، للناصر، 3/12.

"يَا سَيِّدِي سِبْطُ النَّبِيِّ • أَبُو الشَّمَقَمَقِيَّ أَبِي"⁽¹⁾

د-شيوخه:

تلقى ابْنُ الْوَثَّانِ تَعْلِيمَهُ فِي فَاسٍ وَنَشَأَ عَلَى يَدِ جُمْلَةٍ مِنْ مَشِيخَتِهَا⁽²⁾، وَمِنْهُمْ: مُحَمَّدُ بْنُ قَاسِمٍ جَسُوسٍ (ت1182هـ)⁽³⁾، وَعَمْرُ الْفَاسِي (ت1188هـ)⁽⁴⁾، وَالتَّوْدِي ابْنُ سُودَةَ (ت1208هـ)⁽⁵⁾، وَمُحَمَّدُ بْنُ الْحَسَنِ بَنَانِي (ت1194هـ)⁽⁶⁾.

و-وفاته:

وَقِيلَ إِنَّهُ تَوَفَّى فِي آخِرِ الْقَرْنِ الثَّانِي عَشَرَ فِي فَاسٍ سَنَةَ (1187هـ)⁽⁷⁾، حَيْثُ جَاءَ فِي (إِتْحَافِ الْمَطَالَعِ): "عَامُ سَبْعَةِ وَثَمَانِينَ وَمِائَةٍ وَأَلْفٍ... فِيهِ تَوَفَّى أَحْمَدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مُحَمَّدٍ، عَرَفَ بِابْنِ الْوَثَّانِ التَّوَاتِي الْحَمِيرِيِّ النَّسَبِ الشَّاعِرِ الْمُتَقَنَّصِ الْمَقْتَدِرِ صَاحِبِ النِّظْمِ الشَّهِيرِ بِالشَّمَقَمَقِيَّةِ"⁽⁸⁾.

ثَانِيًا: التَّعْرِيفُ بِالشَّارِحِ أَبِي الْعَبَّاسِ النَّاصِرِيِّ (*).

أ-اسمه ونسبه⁽⁹⁾:

- (1) ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلوم والسياسة، كنون، 1332.
- (2) ينظر: ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلوم والسياسة، كنون، 1331، الحركة الأدبية في أقاليم توات، د.أحمد جعفري، 33/1.
- (3) ينظر: إتحاف المطالع بوفيات أعلام القرن الثالث عشر والرابع، ابن سودة، 28.
- (4) ينظر: المصدر نفسه، 37.
- (5) ينظر: المصدر نفسه، 76.
- (6) ينظر: المصدر نفسه، 48.
- (7) ينظر: الأعلام، الزركلي، 1/245، ومعجم المؤلفين، عمر كحالة، 2/155، وإتحاف المطالع بوفيات أعلام القرن الثالث عشر والرابع، ابن سودة، 35، والنبوغ المغربي في الأدب العربي، كنون، 316، وتاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات، شوقي ضيف، 433.
- (8) إتحاف المطالع بوفيات أعلام القرن الثالث عشر والرابع، ابن سودة، 35.
- (*) اعتمدت في ترجمة الشارح الناصري على ما جاء في كتاب (الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى)، للناصر نفسه، علماً أن مقدمة طبعة دار الكتاب كتبها ولده (جعفر الناصري، ومحمد الناصري)، وقد اعتمدنا على رسالة مخطوطة كتب الناصري بها وترجم بها عن نفسه، وهي محفوظة بالخرزانة الناصرية ب(سلا)، وما ترجم له أحد إلا واعتمد عليه.

هُوَ أَبُو الْعَبَّاسِ، شَهَابُ الدِّينِ أَحْمَدُ بْنُ خَالِدِ النَّاصِرِيِّ السَّلَاوِيُّ الدَّارِ وَالْقَرَارِ⁽¹⁾، وَقَدْ عُرِفَ عِنْدَ الْمُشْتَشْرِقِينَ بِ(السَّلَاوِيِّ)، وَعِنْدَ الْمَغَارِبَةِ بِ(النَّاصِرِيِّ)⁽²⁾.

ب-ولادته ونشأته:

وُلِدَ النَّاصِرِيُّ بِمَدِينَةِ (سَلَا)⁽³⁾ -بِفَتْحِ السَّيْنِ وَاللَّامِ مِنْ غَيْرِ تَشْدِيدٍ-، وَقَدْ دَوَّنَ ذَلِكَ فِي كِتَابِهِ (الاستقصا) فَقَالَ: "أَخْبَرْتَنِي وَالدَّتِي السَّيِّدَةُ فَاطِمَةُ بِنْتُ الْفَقِيهِ السَّيِّدِ مُحَمَّدَ بْنَ مُحَمَّدَ بْنَ قَاسِمِ بْنِ زُرُوقِ الْحُسَيْنِيِّ الْإِدْرِيْسِيِّ الْجَبَّارِيِّ أَنِّي وُلِدْتُ بَعْدَ طُلُوعِ الْفَجْرِ صَبِيحَةَ يَوْمِ السَّبْتِ الثَّانِي وَالْعِشْرِينَ مِنْ ذِي الْحِجَّةِ مِنَ السَّنَةِ الْمَذْكُورَةِ"⁽⁴⁾.

نَشَأَ النَّاصِرِيُّ بِ(سَلَا)، وَرَفِدَ مِنْ عُلُومِهَا⁽⁵⁾، "وَأَقْبَلَ مِنْذُ نَعُومَةِ أَطْفَارِهِ يَقْتَبِسُ مِنْ مَشْكَاتِ أَنْوَارِ أَفْكَارِ عُلَمَائِهَا"⁽⁶⁾، "فَأَخَذَ مَبَادِي عُلُومِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَأَتَمَّهُ بِالْقَرَاءَاتِ السَّبْعِ عَلَى عِدَّةِ شُيُوخٍ، وَحَفِظَ مَنْظُومَةَ الشَّاطِبِيِّ، وَابْنَ بَرِيٍّ، وَخِلَاصَةَ ابْنِ مَالِكٍ، وَتَلْخِيصَ الْمِفْتَاحِ، وَجَمَعَ الْجَوَامِعَ، وَمَخْتَصَرَ خَلِيلٍ وَغَيْرَ ذَلِكَ"⁽⁷⁾.

ج-شيوخه:

(9)ينظر: الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الناصري نفسه، مقدمة طبعة دار البيضاء والتي ترجم فيها له ولداه، 9/1، الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام، السملالي، 426/2، الأعلام، الزركلي، 420/1، مؤرخو الشرفاء، ليفي بروفنصال، 253.

(1)الأعلام، الزركلي، 420/1، وينظر: مؤرخو الشرفاء، ليفي بروفنصال، 253.

(2)ينظر: مؤرخو الشرفاء، ليفي بروفنصال، 253.

(3)سَلَا: بلفظ الماضي من (سَلَا، يَسْلُو)، مدينة في أقصى المغرب، وهي متوسطة في الصَّغَرِ والكِبَرِ، موضوعة على زاوية من الأرض قد حاذها البحر والنَّهْرُ، فالبحر شمالها والنَّهْرُ غربيها جارٍ من الجنوب، ينظر: معجم البلدان، ياقوت الحموي، 231/3.

(4)الاستقصا، للناصر، 44-45/3.

(5)ينظر: المصدر نفسه، 11/1.

(6)المصدر نفسه، 11/1، وينظر: من أعلام الفكر المعاصر بالعدوتين الرباط وسلا، عبد الله الجباري، 11/2.

(7)الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام، السملالي، 426.

إِنَّ أَشْهَرَ مَنْ أَخَذَ عَنْهُمْ: الشَّيْخُ الْحَاجُّ مُحَمَّدٌ لَعْلُو السَّلَاوِي⁽¹⁾، وَالشَّيْخُ مُحَمَّدُ بْنُ الْجِيلَانِيِّ الْحَمَّادِي⁽²⁾،
وَالشَّيْخُ مُحَمَّدُ بْنُ طَلْحَةَ الصَّبَاحِي⁽³⁾، وَالشَّيْخُ مُحَمَّدُ بْنُ طَلْحَةَ⁽⁴⁾، وَالشَّيْخُ الْعَلَامَةُ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ
مُحِبُّوهُ السَّلَاوِي (ت1279هـ)، وَالشَّيْخُ الْعَلَامَةُ الْقَاضِي أَبُو بَكْرٍ بْنُ مُحَمَّدٍ عَوَادُ السَّلَاوِي (ت1296هـ)⁽⁵⁾.

د-تلاميذه:

إِنَّ أَبْرَزَ تَلَامِيذِ النَّاصِرِيِّ اثْنَانِ:

1. مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيٍّ الدِّكَالِيُّ الْهَلَالِيُّ السَّلَاوِي (ت1364هـ)⁽⁶⁾: الْفَقِيهُ الْمُؤَرِّخُ صَاحِبُ كِتَابِ (الْإِتْحَافُ الْوَجِيزُ
تَارِيخُ الْعُدُوتَيْنِ).

2. الْحَاجُّ الطَّيِّبُ عَوَادُ السَّلَاوِي (ت1336هـ).

ز-مؤلفاته:

لِلنَّاصِرِيِّ اثْنَانِ جَمَّةٌ فِي فَنُونٍ مُخْتَلِفَةٍ، وَهِيَ قَرَابَةُ سَبْعَةٍ وَعِشْرِينَ مُؤَلِّفًا كَمَا أوردَها مِنْ تَرْجَمٍ لَهُ فِي
(الْإِسْتِقْصَا)⁽⁷⁾، جُلُّهَا مَخْطُوطٌ، وَالْمَطْبُوعُ مِنْهَا الْآنَ أَرْبَعَةٌ⁽⁸⁾:

1. الْإِسْتِقْصَا لِأَخْبَارِ دَوْلِ الْمَغْرِبِ الْأَقْصَى⁽⁹⁾.

2. طَلْعَةُ الْمُشْتَرِي فِي النِّسْبِ الْجَعْفَرِيِّ.

3. تَعْظِيمُ الْمَنَّةِ بِنَصْرَةِ السَّنَةِ⁽¹⁰⁾.

(1) يُنْظَرُ: الْإِسْتِقْصَا، لِلنَّاصِرِيِّ، 11/1.

(2) يُنْظَرُ: الْمَصْدَرُ نَفْسَهُ.

(3) يُنْظَرُ: الْمَصْدَرُ نَفْسَهُ، 12/1.

(4) يُنْظَرُ: الْمَصْدَرُ نَفْسَهُ.

(5) الْمَصْدَرُ نَفْسَهُ، 120/3.

(6) يُنْظَرُ: مِنْ أَعْلَامِ الْفِكْرِ الْمَعَاوِرِ بِالْعُدُوتَيْنِ الرِّبَاطِ وَسَلَا، عَبْدُ اللَّهِ الْجَرَارِيُّ، 177/2، وَالْإِسْتِقْصَا، لِلنَّاصِرِيِّ، 41/1.

(7) يُنْظَرُ: الْمَصْدَرُ نَفْسَهُ، 27/1.

(8) يُنْظَرُ: زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ، لِلنَّاصِرِيِّ، د/71.

(9) أَحْمَدُ عَبْدُ الْكَرِيمِ نَجِيبٌ: وَهُوَ مُحَقِّقُ (زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ)، وَقَدْ أَفَدَتْ ذَلِكَ مِنْ تَرْجُمَتِهِ لِلْمُؤَلِّفِ فِي أَوَّلِ
الْكِتَابِ، يُنْظَرُ: زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ، لِلنَّاصِرِيِّ، د/71.

(10) يُنْظَرُ: تَعْظِيمُ الْمَنَّةِ بِنَصْرَةِ السَّنَةِ، لِلْمُؤَلِّفِ نَفْسَهُ، تَح: الزَّيْبِرُ دَحَانُ، دَارُ ابْنِ حَزَمٍ، بَيْرُوتُ لُبْنَانِ، 1433هـ.

4. زهر الأفنان من حديقة ابن النونان: وهو الشرح الذي فيه البحث.

هذا وَقَدْ ذُكِرَ أَنَّ "ما سواها من المؤلفات على رفوف الخزانة الناصرية بسلا محبوس ممنوع، والسالك إليها محصور طريقه مقطوع"⁽¹⁾، وَقَدْ قِيلَ: "لولا اشتغاله في التوظيف بخطة عدالة في الكمارك المغربية بالمراسي، لخلف أكثر من ذلك، ولما كان موظفاً بفاس، كان يدرس المختصر درساً أعجب به من أدركه، وصناعته في الدرس صناعة نافعة جداً، أخبرني بذلك من قرأ عليه"⁽²⁾.

ح- شعره:

كان النَّاصِرِيُّ شاعراً مجيداً، إِلَّا أَنَّهُ لم يكن مهتماً بجمع شعره، إِذْ قَالَ: "وَأَمَّا تعايطي الشعر فقد كنت أنتحلّه أيام الشبيبة ثم أعرضت عنه؛ إِذْ بضاعته مزجاة سيّما في هذا الزّمان الذي سوق الأدب فيه كاسدة... وإِنَّمَا المطلوب أَن يعرف الإنسان آله ومادته وكيفية قرضه ونقده حتى تجود ملكته، ويتم ذوقه ويصير بصيراً باللسان العربي وأساليبه وفنونه ثم يتفرغ لما هو أهم من ذلك من علم الفقه وأصوله وعلم عيوب النفس وأمراض القلب وكيفية علاجه"⁽³⁾، وعدم اهتمامه بتدوين شعره بادئ الأمر قد تسبب في ضياع أغلبه.

ط- وفاته:

على الرّغم من إجماع المصادر المترجمة له على أَنَّ وفاته كانت سنة (1315هـ)⁽⁴⁾، إِلَّا أَنَّ العلامة محمد مخلوف قال: "توفي سنة (١٣١٣هـ)"⁽⁵⁾، ولم يشر إلى التأريخ المُتَقَق عليه أبداً، وقد أرخ تلميذه الدّكالي وفاته نظماً فجاء سنة (1316هـ)، بقوله:

"أَرَحْتُ عَامَ وَفَاتِهِ فَأَتَى بِذَا • شَرَفَ لَهُ يُتْلَى عَلَى الْأَيَّامِ"⁽⁶⁾

(1) زهر الأفنان من حديقة ابن النونان، للناصر، د/71.

(2) الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي: 369/2.

(3) الاستقصا، للناصر، 3/ 112.

(4) ينظر: المصدر نفسه، 9/1، والإعلام بمن حل مراكز وأغامت من الأعلام، للسملالي، 426/2، الأعلام، للزركلي، 420/1، مؤرخو الشرفاء، ليفي بروفنسال، 253.

(5) شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، مخلوف، 613/1.

(6) المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

فتأريخ وفاته يُسْتَنْبَطُ مِنَ الْقِيَمَةِ الْعَدَدِيَّةِ لَجُمْلَةٍ (ذَا شَرَفَ لَهُ)، وَفَقِ عِلْمُ حِسَابِ الْجُمْلِ تَسَاوِي (1316) وَهُوَ التَّأْرِيخُ الرَّاجِحُ عِنْدَ الْبَاحِثِ لَوَفَاةِ النَّاصِرِيِّ.

ثَالِثًا: التَّعْرِيفُ بِالشَّرْحِ (زَهْرُ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ)
أ-عنوانه، ونسبته للشارح.

أَجْمَعَتِ الْمَصَادِرُ الَّتِي تَرَجَمَتْ لِلنَّاصِرِيِّ أَنَّ شَرْحَ (زَهْرِ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ) مِنْ أَهَمِّ تَأْلِيفِهِ⁽¹⁾، أَمَّا ذِكْرُ لَفْظَةِ (حَدِيثٍ) بَدَلَ (حَدِيقَةٍ) فَتَصْحِيفٌ؛ لِأَنَّهُ وَرَدَ عِنْدَ سَائِرِ مَنْ تَرَجَمَ لَهُ بِلَفْظَةِ (حَدِيقَةٍ)، وَالدَّلِيلُ عَلَى ذَلِكَ مَا ذَكَرَهُ الشَّارِحُ ذَاتَهُ فِي مَقْدَمَةِ شَرْحِهِ، إِذْ قَالَ: "جَاءَ هَذَا الشَّرْحُ -وَالْحَمْدُ لِلَّهِ- شَرْحًا حَفِيًّا، جَامِعًا لِفَنُونِهَا وَبِأَعْرَاضِهَا كَفِيًّا، وَسَمَّيْتُهُ بِ(زَهْرِ الْأَفْنَانِ مِنْ حَدِيقَةِ ابْنِ الْوَنَانِ)"⁽²⁾.
ب-زَمَنُ تَأْلِيفِهِ.

أَلْفَهُ الشَّارِحُ فِي أَخْرِيَاتِ حَيَاتِهِ، وَ"فَرَّغَ مِنْهُ سَنَةَ (1313هـ)، وَطُبِعَ عَلَى الْحَجَرِ بِفَاسَ سَنَةَ (1314هـ)، فِي زَمَنِ الْمَوْلَفِ"⁽³⁾.
ج-سَبَبُ تَأْلِيفِهِ.

قَالَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ: "وَكُنْتُ أَيَّامَ شَبَابِي قَدْ أُولَعْتُ بِهَذِهِ الْمَنْظُومَةِ الْعَدِيمَةِ الْمَثَالِ، الْعَزِيزَةِ الْمَنَالِ، الْغَرِيبَةِ الْمَنَوَالِ، إِلَّا أَنِّي إِذَا عَزَمْتُ عَلَى ضَبْطِهَا وَتَحْصِيلِهَا، وَتَلْخِصِ إِجْمَالِهَا مِنْ تَفْصِيلِهَا؛ أَعُوزُنِي وَجُودَ نَسْخَةٍ صَحِيحَةٍ أَهْتَدِي بِمَعَالِمِهَا، أَوْ رَاوِيَةٍ وَاعِيَةٍ يَنْصُ لِي أَبْيَاتُهَا وَيَسْنِدُهَا إِلَيَّ نَاضِمُهَا، وَاخْتَلَفَتْ عَلَيَّ النُّسخُ حَتَّى كَادَ يَتَعَذَّرُ اتِّفَاقُهَا"⁽⁴⁾؛ لِمَا فِيهَا مِنْ تَحْرِيفٍ وَنَقْصٍ؛ وَعَلَّلَ ذَلِكَ بِقَوْلِهِ: "فَظْهَرَ لِي أَنَّ سَبَبَ هَذَا الْاِخْتِلَالِ... هُوَ أَنَّ بَعْضَ الْحَسَدَةِ فَعَلَ بِهَا ذَلِكَ قَصْدًا، وَرَامَ تَقْوِيزَ مَنَارِهَا، وَإِطْفَاءَ نَارِهَا عَمْدًا، وَذَلِكَ أَنَّه

(1) الاستقصا، للناصر، 31/1.

(2) زهر الأفنان من حديقة ابن الونان، للناصر، 7/1، وزهر الأفنان من حديقة ابن الونان، للناصر، الطبعة الحجرية الصادرة بفاس سنة 1314هـ، 9/1.

(3) دليل مؤرخ المغرب، 300.

(4) زهر الأفنان من حديقة ابن الونان، للناصر، 5/1.

يوجد فيها من الحذف والتغيير، والتقديم والتأخير، ما لا يرتكب مثله من له أدنى إلمام بالأدب، فضلاً عن الناظم الذي نسلت إليه علومه من كل حذب⁽¹⁾، هذا وقد دلَّ عليه غيرُ موضعٍ من كلام الناظم، مثل قوله:

فَبَشِّرْ ذَاكَ الْحَسُودَ أَنَّهُ • يَنْظُرُ فِي بَحْرِ الْهَجَا بِالْغَرَقِ⁽²⁾

وقوله:

حَصَّنَتْهَا بِسُورَةِ (النَّجْمِ إِذَا • هَوَى) مِنَ الْمُنتَحِلِ الْمُسْتَرِقِ⁽³⁾

ثمَّ إِنَّ الشَّارِحَ قد سبقه الجريري وهو الشَّارِحُ الأوَّلُ للأرجوزة، إِلَّا أَنَّ الشَّارِحَ المذكور كان على نسخة بتراء تنقص عن النسخة التي شرح عليها الناصري، قال: "ثُمَّ إِنِّي تَطَلَّبتُ الوقوف على بعض ما بقي من شرح أبي عبد الله الجريري... فلم أَظفر إِلَّا بنحو العشر ورفات، فرأيتُه -رحمه الله- قد شرح على نسخة بتراء تنقص عن النسخة التي شرحنا عليها نحو التُّلث، مع ما انضم إلى ذلك من تقديم أبيات وتأخير أخرى، وتحريف كلمات... فعلمتُ أن سهمه -رحمه الله- قد وقع من الهدف خارجه، وأنَّه أرادَ عَمراً وأرادَ اللهَ خارجة، وهو لعمرى معذور"⁽⁴⁾، وذلك الذي دفع الشارح إلى الشروع في شرحها بعد جمعها وتصويبها، فيقول: "فحينئذٍ شمرْتُ عن ساعد الجدِّ في تنقيحها، وبذلت غاية الجهد في تصحيحها، بعد أن اجتمع لي منها نحو سبع نسخ من جهات مختلفة، فجزَّدت من مجموعها نسخة صحيحة مؤتلفة"⁽⁵⁾.

هذا وقد ذَكَرَ في حديثه عن الشَّرح ومقصده من بعد التَّصويب والجمع، فقال: "فلذا عَوَّلنا على ما صَحَّحناه من هذه المنظومة، وسلكنا في ذلك -والحمد لله- طريقةً لِمَنْ قبلنا معلومة، ففَضَّضْتُ ختامها، وسهَّلْتُ مَرامَها، وشرحتُ معانيها، وشيَّدْتُ مبانيها، فعادت -والحمد لله- الأرجوزة الوثنائية إلى شبابها، وظهرت محاسنها لطالبيها، بما أوريته من شهابها، وسهَّلَ عليهم الولوجُ في غابِها، بما ذلَّلْتُه من صعابها، وخَفَّفَ مهرُها على خُطَّابِها، بما حطَّطْتُه من نقابها، وكشفْتُه من جلبابها"⁽⁶⁾.

(1) المصدر نفسه، 5/1.

(2) المصدر نفسه، 37/3.

(3) المصدر نفسه، 5/1-6.

(4) المصدر نفسه، 6/1.

(5) المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

(6) المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

المطلَبُ الأوَّل: معاني الحروف الأحاديَّة في زهر الأفنان.

هِيَ الحُرُوفُ الْمُؤْتَلِفَةُ مِنْ حَرْفٍ وَاحِدٍ، وَقَدْ أوردَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ مِنْهَا سِتَّةَ أَحْرَفٍ، كَمَا يَلِي:

١. الهمزة⁽¹⁾:

أ- الاستفهام الإنكاري: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

نَطَقْتُ بِالزُّورِ أَمَا كُنْتَ تَعِي * أَنَّ الْبَلَا مُوَكَّلٌ بِالْمَنْطِقِ⁽²⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الهمزة للاستفهام الإنكاري"⁽³⁾، فِي (أَمَا كُنْتَ تَعِي).

2. الباء⁽⁴⁾:

أ- الظرفية بمعنى (في): فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَلَمْ تَزَلْ تَرْمِي بِهَا يَدَ النَّوَى * بِكُلِّ فَجٍّ وَفَلَاةٍ سَمَلَقِ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (بِكُلِّ فَجٍّ) الباء ظرفية بمعنى (في)، كقوله تعالى: سَمَحَ وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ

بِبَدْرٍ سَجَى سَجَسُورَةَ آلِ عِمْرَانَ : تَحْتَجَّجَتْ سَحْجًا، أَي: فِيهِ"⁽⁶⁾.

ب- التَّعْدِيَّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

مَرَّتْ بِهَا هُوجُ الرِّيَّاحِ فَهِيَ فِي * تَفَرَّقِ حِينًا وَحِينًا تَلْتَقِي⁽⁷⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "والباء في قوله: (بِهَا) لِلتَّعْدِيَّةِ"⁽⁸⁾.

ج- السَّبَبِيَّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1)المصدر نفسه، 51/3.

(2)المصدر نفسه، 48/3.

(3)المصدر نفسه، 51/3.

(4)المصدر نفسه، 67/1، 145، 157، 179، 205، 106/2، 151، 171، 125/3، 246، 276، 127/5، 141، 158.

(5)المصدر نفسه، 63/1.

(6)المصدر نفسه، 67/1.

(7)المصدر نفسه، 177/1.

(8)المصدر نفسه، 179/1.

قَدْ ذَهَبَتْ مِنْهَا الْمَحَاسِنُ يَأْذُ * مَا نِ السَّرَى وَقَلَّةِ التَّرْفُقِ (1)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَالْبَاءُ فِي قَوْلِهِ: (يَأْذُ مَا نِ السَّرَى) لِلْسَّبَبِيَّةِ" (2).

د-الاستعانة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَمُقَلَّةٍ تَرْمِي بِقَوْسٍ حَاجِبٍ * لَاحِظَهَا بِسَهْمِهَا الْمُفَوَّقِ (3)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قَوْلُهُ: (بِسَهْمِهَا الْمُفَوَّقِ) الْبَاءُ فِيهِ لِلْإِسْتِعَانَةِ" (4)، وَقَدْ عَبَّرَ عَنْهَا أَيْضًا بِ(الْآلَةِ)، فِي

قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَأَمَ تَزَلْ تَقْطَعُ جِلْبَابَ الدُّجَى * بِجَلَمِ الْيَدِ وَسَيْفِ الْعُنَى (5)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَالْبَاءُ فِي قَوْلِهِ: (بِجَلَمِ الْيَدِ) لِلْآلَةِ" (6).

هـ-المصاحبة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَرَبَّمَا يَبْدُو إِذَا بَرَزَنْ لِي * رَنَمٌ إِلَيْهِ طَارَ بِي تَشَوُّقِي (7)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(بِي) مُتَعَلِّقٌ بِالْفِعْلِ، وَبِأَوِّهِ لِلْمَصَاحَبَةِ كَمَا فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: سَمَحَوقْدَ دَخَلُوا بِالْكَفْرِ

وَهُمْ قَدْ خَرَجُوا بِهِ عَجَى سَجَسُورَةِ الْمَائِدَةِ : تَحْجَمَحَسَحَج" (8).

و-زائدة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

يَوْمَ اشْتَكَى كُلُّ بَمَا فِي قَلْبِهِ * لِحَبِّهِ بِطَرْفِهِ بَمَا لَقِي (9)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(بَمَا فِي قَلْبِهِ) مُتَعَلِّقٌ بِ(اشْتَكَى) وَالْبَاءُ زَائِدَةٌ فِي الْمَفْعُولِ كَقَوْلِ الشَّاعِرِ:

(1)المصدر نفسه، 202/1.

(2)المصدر نفسه، 205/1.

(3)المصدر نفسه، 99/2.

(4)المصدر نفسه، 106/2.

(5)المصدر نفسه، 140/1.

(6)المصدر نفسه، 145/1.

(7)المصدر نفسه، 86/2.

(8)ينظر: المصدر نفسه، 90/2.

(9)المصدر نفسه، 146/2.

هُنَّ الْحَرَائِرُ لَا رَبَّاتٌ أَحْمِرَةٌ سُوْدُ الْمَحَجِرِ لَا يَقْرَأَنَّ بِالسُّورِ⁽¹⁾.

3. الفاء⁽²⁾:

أ- السَّبَبِيَّةُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

مَهْلًا عَلَى رِسْلِكَ حَادِي الْأَيْتُقِ * وَلَا تُكَلِّفْهَا بِمَا لَمْ تُطِقِ⁽³⁾

فَطَالَمَا كَلَّفَتْهَا وَسُقَّتْهَا * سَوْقَ فَنَى مِنْ حَالِهَا لَمْ يُشْفِقِ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الفاء في قوله: (فَطَالَمَا) للسَّبَبِيَّةُ المحضة"⁽⁵⁾، وكذلك فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

لَكِنَّهُ احْتَضَنَهَا حُبًّا لَهَا * فَيَا لَهُ مِنْ سَيِّدٍ مُوَفَّقِ⁽⁶⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الفاء فيها للسَّبَبِيَّةُ المحضة كما في قوله تعالى: سَمَحَ فُصِّلَ لِرَبِّكَ وَأَنحَرَ^٢ سَجَى سَجَسُورَةَ الْكَوْثَرِ : تَحْجَسُجْ"⁽⁷⁾.

ب- العاطفة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَمَا اسْتَرَاخَتْ مِنْ عُيُورِ جَعْفَرٍ * وَمِنْ صُغُودٍ بِصَعِيدِ زَلَقِ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الفاء عاطفة للجملة التي بعدها على التي قبلها، والترتيب فيها ذكرى لا غير؛ لأنها كالتفسير لها على حد قوله تعالى: سَمَحَ وَنَادَى نُوحٌ رَبَّهُ، فَقَالَ رَبِّ إِنَّ أَبْنِيَّ مِنْ أَهْلِي سَجَى سَجَسُورَةَ هُودَ : تَمَجَّتْ خَمْسُجْ"⁽⁹⁾.

ج- الفصيحة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1) المصدر نفسه، 151/2، والبيت منسوب للراعي خُصِين، ينظر: الحماسة البصرية، 222/2.

(2) المصدر نفسه، 58/1، 156، 179، 277، 67/2، 308، 321، 344، 381، 394، 40/3، 42، 213، 245، 287، 58/4، 92، 135، 267، 158/5.

(3) المصدر نفسه، 31/1.

(4) المصدر نفسه، 52/1.

(5) المصدر نفسه، 58/1.

(6) المصدر نفسه، 133/4.

(7) المصدر نفسه، 135/4.

(8) المصدر نفسه، 151/1.

(9) المصدر نفسه، 156/1.

فَبَشِّرْ ذَاكَ الْحَسُودَ أَنَّهُ * يَظْفَرُ فِي بَحْرِ الْهَجَا بِالْغَرَقِ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (فَبَشِّرْ) الفاء فصيحة أفصحت عن شرط مقدّر تقديره: إذا عرفت منزلتي في العلم والأدب فَبَشِّرْ... إلخ"⁽²⁾.

د-الاستئنافيّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَفُتَّتْ فِي الْجُرَاةِ خَاصِي أَسَدٍ * فَمَثَ بِغَيْضِكَ وَبِالرَّيْقِ اشْرَقِ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (الفاء) استئنافيّة على رأي من أثبتها، والجملة لا محل لها من الإعراب"⁽⁴⁾.

هـ-التعليّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَلَا تَدْعُ وَإِنْ قَدَرْتَ حِيلَةً * فَهِيَ أَجَلٌ عَسْكَرٍ مُدْهِقِ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (فَهِيَ أَجَلٌ... إلخ) الفاء تعليلية؛ أي: لأنها أَجَلٌ"⁽⁶⁾.

و-الواقعة في جواب الشرط: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَالشَّعْرُ لِلْمَجْدِ نَجَادٌ سَنِيفِهِ * وَلِلْغَلَا كَالْعِقْدِ فَوْقَ الْغُنُقِ

فَقُلْهُ غَيْرَ مُكْثَرٍ مِنْهُ وَلَا * تَعْبَأْ بِنُطْقِ جَاهِلٍ أَوْ أَحْمَقِ⁽⁷⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الفاء واقعة في جواب شرط مقدّر؛ أي: إذا كان الشّعْر بهذه المثابة فقلْهُ حال كونك

غير مكثّر منه"⁽⁸⁾.

4.الكاف⁽⁹⁾:

أ-زائدة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1)المصدر نفسه، 37/3.

(2)المصدر نفسه، 37/40.

(3)المصدر نفسه، 37/3.

(4)زهر الأفنان، للناصر، 3/42.

(5)المصدر نفسه، 3/213.

(6)المصدر نفسه، 3/213، 3/287.

(7)المصدر نفسه، 4/267.

(8)المصدر نفسه، 4/267-268.

(9)المصدر نفسه، 2/389، 3/148، 4/81.

فَإِنْ مَدَحْتُ فَمَدِيحِي يُشْتَقَّى * بِهِ كَمِثْلُ الْعَسَلِ الْمُرَوَّقِ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (كَمِثْلُ الْعَسَلِ) حال من الناب، والكاف زائدة"⁽²⁾، وكذلك في قول النَّازِمِ:

وَكُنْ كَمِثْلٍ وَأَسِطِي غَفْلَةً * عَنْ شَتْمِ ضَارِعٍ وَعَثْبِ سُقْقِ⁽³⁾

قال النَّاصِرِيُّ والكاف في قوله: (كَمِثْلٍ) زائدة"⁽⁴⁾.

ب-التَّعْلِيلُ: في قول النَّازِمِ:

وَمَاتَ فِي سِجْنِ ابْنِ عَفَّانَ كَمَا * قَضَى الْإِلَهَ مِثَّةَ الْمُحْزَرَقِ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (كَمَا قَضَى الْإِلَهَ) يحتمل أن تكون تعليلية، وما موصول حرفي؛ أي: لأجل

قضاء الإله، كقوله تعالى: سَمَحُواذْكُرُوهُ كَمَا هَدَيْتُكُمْ سَجَى سَجَسُورَةِ الْبَقَرَةِ : جمع جمع محتج سجد"⁽⁶⁾.

ج-بمعنى (على): في القول السابق النَّازِمِ.

قال الناصري: "ويتحمل أن تكون بمعنى (على)، و(ما) موصول اسمي؛ أي على الحالة التي قضاها

الإله"⁽⁷⁾.

5.اللام⁽⁸⁾:

أ-الابتداء: في قول النَّازِمِ:

لَأَنْتَ أَظْلَمُ مِنْ ابْنِ ظَالِمٍ * إِنْ كُنْتَ مِنْ بَعْدِ بِهَا لَمْ تَرْفُقْ⁽⁹⁾

(1)المصدر نفسه، 387/2.

(2)المصدر نفسه، 389/2.

(3)المصدر نفسه، 147/3.

(4)المصدر نفسه، 148/3.

(5)المصدر نفسه، 79/4.

(6)المصدر نفسه، 81/4.

(7)المصدر نفسه، 81/4.

(8)المصدر نفسه، 251/1، 252، 283، 67/2، 115، 152، 395، 41/3، 78، 133، 287، 223/4، 233،

274، 121/5.

(9)المصدر نفسه، 250/1.

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "اللام للابتداء، كما في قوله تعالى: سَمَحْ لَأَنْتُمْ أَشَدُّ رَهْبَةً سَجَى سَجَسُورَةَ الْحَشْرِ : تحمتحج سحج، والجملة مستأنفة لا محل لها من الإعراب"⁽¹⁾.

ب-بمعنى (إلى): في قول الناظم:

أَسَأَتْ لِلْغَيْدِ وَلِلنُّوْقِ وَلِي * إِسَاءَةٌ بِتَوْبَةٍ لَمْ تُمَحَقِ⁽²⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في المواضع الثلاثة بمعنى (إلى)"⁽³⁾، أي: أَسَأَتْ إِلَى الْغَيْدِ وَإِلَى النُّوْقِ وَإِلَى، وكذلك في قول الناظم:

مَا عُدُّرُ مَنْ يَشْكُو الْجَوَى لِمَنْ جَفَا * وَهُوَ لِدَمْعِ جَفْنِهِ لَمْ يُرَقِ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "اللام بمعنى إلى"⁽⁵⁾، أي: إِلَى الَّذِي جَفَا.

ج-التبليغ: في قول الناظم:

وَقُلْ لِرَبَّاتِ الْهَوَادِجِ انْجَلِي * نَ آمِنَاتٍ فَرَعَ وَفَرَقِ⁽⁶⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في قوله: (لِرَبَّاتِ الْهَوَادِجِ) تَسْمَى لَامُ التَّبْلِيغِ، وَهِيَ جَارَةٌ لِاسْمِ السَّامِعِ لِقَوْلِ أَوْ مَا فِي مَعْنَاهُ"⁽⁷⁾، وكذلك في قول الناظم:

وَقُلْ لَهُ إِذَا اشْتَكَى مِنْ دَنْسٍ * أَنْتَ الَّذِي سَلَكْتَ نَهْجَ الزَّلَقِ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في (لَهُ) لَامُ التَّبْلِيغِ"⁽⁹⁾.

د-واقعة في جواب قسم مقدر: في قول الناظم:

(1)المصدر نفسه، 251/1.

(2)المصدر نفسه، 282/1.

(3)المصدر نفسه، 283/1.

(4)المصدر نفسه، 146/2.

(5)المصدر نفسه، 152/2.

(6)المصدر نفسه، 65/2.

(7)المصدر نفسه، 67/2.

(8)المصدر نفسه، 37/3.

(9)المصدر نفسه، 41/3.

فَإِنْ يَكُنْ سَيِّئًا مُحَلًى فَلَقَدْ * أَبْلَى نِجَادَهُ عِنَاقُ غُنْقِي⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في (لَقَدْ) جواب قسم مقدّر تقديره: فَوَاللَّهِ لَقَدْ... إلخ"⁽²⁾.

هـ-التعليل: في قول الناظم:

وَفَوْقَن سَهْمَ النَّمِيرِيِّ لِمَنْ * لَطُرُقِ الْعَلِيَاءِ لَمْ يُوفَّقِ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (لِمَنْ لَطُرُقِ الْعَلِيَاءِ)، اللام تعليلية، وفي الكلام حذف وتقديم وتأخير؛ والتقدير:

وفوقن سهمًا مثل سهم النميري لأجل رمي من لم يوفق لسلوك طرق العلياء"⁽⁴⁾.

و-الأمر: في قول الناظم:

وَلْتَكْ أَبْصَرَ مِنَ الْهُدْهِدِ وَالزَّ * زَرْقًا بَغِيبِ نَفْسِكَ الْمُحَقَّقِ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في (وَلْتَكْ) لام الأمر، وهو مجزوم بها"⁽⁶⁾، وكذلك في قول الناظم:

وَلْيَكْ قَلْبُكَ لَهُ أَفْرَغَ مِنْ * حَجَّامِ سَابَاطٍ وَمَنْ لَمْ يَعْشَقِ⁽⁷⁾.

ز-المقوية للعامل: في قول الناظم:

وَلَا تَكُنْ مِنْ قَوْمِ مُوسَى وَاصْطَبِرْ * لِكَدِّهِ وَلِلْمَلَالِ طَلَّقِ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الملال هو مفعول (طَلَّقِ) قُدِّمَ عليه، واللام فيه مقوية للعامل على حد قوله تعالى:

سَمِحْ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ۚ سَجَىٰ سَجَسُورَةُ يُوسُفَ : تحمتخمسج"⁽⁹⁾.

6.الواو⁽¹⁰⁾:

(1)المصدر نفسه، 393/2.

(2)المصدر نفسه، 395/2.

(3)المصدر نفسه، 77/3.

(4)المصدر نفسه، 78/3.

(5)المصدر نفسه، 131/3.

(6)المصدر نفسه، 133/3.

(7)المصدر نفسه، 223/4.

(8)المصدر نفسه، 231/4.

(9)المصدر نفسه، 233/4.

(10)المصدر نفسه، 65/1، 79، 126/3، 98/5.

أ- عاطفة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَلَمْ تَزَلْ تَزِمِي بِهَا يَدُ النَّوَى * بِكُلِّ فَجٍّ وَفَلَاةٍ سَمَلَقِي⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "الواو عاطفة عطفت الجملة التي بعدها على التي قبلها"⁽²⁾.

ب- استئنافية: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَاحْمَدُ جَلِيسًا لَا تَخَافُ شَرَّهُ * وَكَابِنِ شَوْرٍ لَنْ تَرَى مِنْ مُطْرِقِ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (وَكَابِنِ شَوْرٍ...إِلخ) الواو داخلة في تقدير على (لَنْ تَرَى) وهي استئنافية على رأي من أثبتها وليست عاطفة لأنَّ الخبر لا يُعْطَفُ على الإنشاء"⁽⁴⁾.

ج- حالية: وتدخل على الجملة الواقعة حالاً، مثالها فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

رَدَّ لَهَا سَلْبَهُ وَقَدْ بَكَى * شَفَقَهُ بِدَمْعِهِ الْمُنْطَلِقِ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وجملة (وَقَدْ بَكَى) حال من فاعل (رَدَّ)"⁽⁶⁾.

المَطْلَبُ الثَّانِي: معاني الحروف الثنائية في زهر الأفنان.

هِيَ الحُرُوفُ الْمُؤْتَلِفَةُ مِنْ حَرْفَيْنِ، وَقَدْ أوردَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ مِنْهَا ثَلَاثَةَ عَشَرَ حَرْفًا، كَمَا يَلِي:

1. إن⁽⁷⁾:

أ- شرطية جازمة: عرّفها الناصري بقوله: "(إِنْ) هِيَ أُمُّ أَدَوَاتِ الشَّرْطِ الْجَازِمَةِ... تُسْتَعْمَلُ فِي مَقَامِ الشُّكِّ"⁽⁸⁾,

وقد وردت فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَإِنْ تَعَادَيْتِ عَلَى إِثْعَابِهَا * وَلَمْ تَكُنْ مُنْتَهِيًا عَنْ رَهَقِ

(1) المصدر نفسه، 63/1.

(2) المصدر نفسه، 65/1.

(3) المصدر نفسه، 123/3.

(4) المصدر نفسه، 126/3.

(5) المصدر نفسه، 304/4.

(6) المصدر نفسه، 304/4.

(7) المصدر نفسه، 225/1، 251، 308/2، 389، 394، 264/4.

(8) ينظر: المصدر نفسه، 226/1.

فَسَوْفَ تَعْرِوْكَ عَلَى إِثْلَافِهَا * نَدَامَةُ الْكُسْعِيِّ وَالْفَرَزْدَقِ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(إِنْ) حَرْفُ شَرْطٍ، وَ(تَمَادَيْتَ) فَعْلٌ شَرْطٌ مُجْزُومٌ... وَ(فَسَوْفَ تَعْرِوْكَ) جُمْلَةٌ فِي مَحَلِّ جُزْمٍ جَوَابُ الشَّرْطِ"⁽²⁾.

2. أَوْ⁽³⁾:

أ-التفصيل: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

إِنْ عَرَيْتَ عَلَفُتْهَا وَلَوْ بِمَا * جَمَعْتُهُ مِنْ ذَهَبٍ وَوَرِقٍ

أَوْ صَدِيتَ أَوْرَدْتُهَا مِنْ أَدْمُعِي * نَهَرَ الْأُبْلَةُ وَنَهَرَ جَلَقِ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(أَوْ) هُنَا لِلتَّفْصِيلِ"⁽⁵⁾.

ب-التخيير: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَإِنْ حَمَلْتَ رَايَةَ الْأَمْرِ فَكُنْ * كَجَعْفَرٍ أَوْ دَعْ وَلَا تَسْتَبِقِ⁽⁶⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(أَوْ) فِي قَوْلِهِ: (أَوْ دَعْ) لِلتَّخْيِيرِ"⁽⁷⁾.

ج-الإباحة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَقُلُّهُ غَيْرَ مُكْتَرٍ مِنْهُ وَلَا * تَعْبَأُ بِقَوْلِ جَاهِلٍ أَوْ أَحْمَقِ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(أَوْ) هَذِهِ هِيَ الَّتِي كَانَتْ لِلإِبَاحَةِ فِي نَحْوِ قَوْلِكَ: جَالَسَ الْعُلَمَاءُ أَوْ الزُّهَادُ"⁽⁹⁾.

3. فِي⁽¹⁰⁾:

(1) ينظر: المصدر نفسه، 223/1.

(2) ينظر: المصدر نفسه، 225-226/1.

(3) المصدر نفسه، 31/2، 135/4، 186، 268، 158/5.

(4) المصدر نفسه، 25/2.

(5) المصدر نفسه، 31/2.

(6) المصدر نفسه، 133/4.

(7) المصدر نفسه، 135/4.

(8) المصدر نفسه، 267/4.

(9) المصدر نفسه، 268/4.

(10) المصدر نفسه، 158/1، 181، 289/4.

أ-التَّعْدِيَّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَمَا اسْتَرَاخَتْ مِنْ عُبُورِ جَعْفَرٍ * وَمِنْ صُغُودٍ بِصَعِيدٍ زَلَقٍ

إِلَّا وَفِي خَضَخَاضٍ دَمَعٍ عَيْنِهَا * خَاضَتْ وَغَابَتْ بِسَرَابٍ مُطْبِقٍ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "المتعدي بـ(في) هو الخوض في الحديث، قال الله تعالى: سَمَحُوا إِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِيْ عَائِنِنَاسِجَى سَجَسُورَةِ الْأَنْعَامِ : جَمَحَ تَمَحَسَجَ"⁽²⁾.

ب-الظَّرْفِيَّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

مَرَّتْ بِهَا هُوجُ الرِّيحِ فَهِيَ فِي * تَفَرَّقٍ حِينًا وَحِينًا تَلْتَقِي⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "ويؤيد ما ذكرناه أنه عبر في جانب التفرق بـ(في) التي تقتضي الظرفية والاشتغال، فأفاد أن حالة التفرق قد استولت عليها وتمكنت منها تمكن الظرف من المظروف، وذلك أبلغ في تعبها"⁽⁴⁾.

ج-بمعنى (على): فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَقَدْ بَنَى الْمُنْبَرِ لِابْنِ ثَابِتٍ * فَكَانَ لِلْإِنْشَادِ فِيهِ يَرْتَقِي⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "يحتمل أن يكون (فيه) مُتَعَلِّقًا بِالْإِنْشَادِ، وَ(فِي) بِمَعْنَى (عَلَى)"⁽⁶⁾.

4. قد⁽⁷⁾:

أ-التحقيق: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

قَدْ ذَهَبَتْ مِنْهَا الْمَحَاسِنُ بِإِذٍ * مَانَ السُّرَى وَقِلَّةِ التَّرْقُي⁽⁸⁾

(1)المصدر نفسه، 151/1.

(2)المصدر نفسه، 158/1.

(3)المصدر نفسه، 177/1.

(4)المصدر نفسه، 181/1.

(5)المصدر نفسه، 288/4.

(6)المصدر نفسه، 289/4.

(7)المصدر نفسه، 206/1.

(8)المصدر نفسه، 202/1.

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (قَدْ) هُنَا لِلتَّحْقِيقِ كَمَا فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: سَمَحَ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۚ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ۙ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ۚ ١٠ سَجَى سَجَسُورَةُ الشَّمْسِ : جَمَح - تَجَمَّتْ سَحَابٌ" (1).

5. كَي (2):

أ- التعليل: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَاعْضِلْ كَهَمَّامِ بَنَاتِ فِكْرَةٍ * ضَنَّأَ بِهَا عَنْ غَيْرِ فَحَلٍ مُعْرِقٍ

كَي لَا تَقُولَ بِلِسَانِ حَالِهَا * مَقَالَ هُنْدٍ أَلْقَى مَنْ لَمْ يَلِقْ (3)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (كَي) هُنَا بِمَنْزِلَةِ لَامِ التَّعْلِيلِ مَعْنَى وَعَمَلًا فَهِيَ حَرْفٌ جَرِّ مُتَعَلِّقٌ بِـ (اعْضِلْ)" (4)، وَكَذَلِكَ فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَلَوْ رَأَاهَا الْأَضْمَعِي خَطَّهَا * كَي يَسْتَفِيدَ بِسَوَادِ الْحَدَقِ (5)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "اللام مقدره مع (كَي) على أنها مصدرية ناصبة، ويجوز أن تكون (كَي) جارة و (أَنْ) مقدره بعدها" (6).

6. لَا (7):

أ- ناهية: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

مَهْلًا عَلَى رِسْلِكَ حَادِي الْأَيْنُقِ * وَلَا تُكَلِّفْهَا بِمَا لَمْ تُطِقْ (8)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (لَا) ناهية، و (تُكَلِّفْ) مجزوم بها" (9)، وَكَذَلِكَ فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1) المصدر نفسه، 206/1.

(2) المصدر نفسه، 357/3، 158/5.

(3) المصدر نفسه، 356/3.

(4) المصدر نفسه، 357/3.

(5) المصدر نفسه، 158/5.

(6) المصدر نفسه، 158/5.

(7) المصدر نفسه، 37/1، 95، 110/3، 126، 275، 287، 316، 378، 58/4، 231، 124/5-125.

(8) المصدر نفسه، 31/1.

(9) المصدر نفسه، 37/1.

وَلَا تَعِدْ لِحَرْبٍ مَنْ مَنْ وَلَوْ * مَنْ فَمَا غَلَّ يَدًا كَمُطْلِقٍ⁽¹⁾.

ب-نافية للجنس: في قول الناظم:

مَجَاهِلٌ تَحَارُّ فِيهِنَّ الْقَطَا * لَا دِمْنَةً لَا رَسْمَ دَارٍ قَدْ بَقِيَ⁽²⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (لَا دِمْنَةً) (لا) نافية للجنس، و(دِمْنَةً) اسمها"⁽³⁾.

ج-حالية: في قول الناظم:

وَاحْمَدُ جَلِيسًا لَا تَخَافُ شَرَّهُ * وَكَابِنِ شَوْرٍ لَنْ تَرَى مِنْ مُطْرِقٍ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(لا) حالية؛ لتصدر الجملة بأداة الاستقبال"⁽⁵⁾.

د-دُعائية: إذا دخلت على الماضي، ومثالها في قول الناظم:

لَا زِلْتُ بَدْرًا فِي بُرُوجِ السَّعْدِ تَنْدُ * سَخُّ بَنُورِكَ ظِلَامَ الْغَسَقِ⁽⁶⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(لَا زِلْتُ)" دعاء من الناظم لهذا الممدوح بطول العمر في سعادة وثبات ملك"⁽⁷⁾،

وكذلك قول الناظم:

وَلَا بَرِحْتَ بِالْأَمَانِيِّ ظَافِرًا * وَمُذْرِكًا لِمَا تَشَا مِنْ أَنْقِ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(وَلَا بَرِحْتَ)" دعاء آخر معطوف على ما قبله"⁽⁹⁾.

7. لم⁽¹⁰⁾:

أ-النفى: في قول الناظم:

(1)المصدر نفسه، 110/3.

(2)المصدر نفسه، 87/1.

(3)المصدر نفسه، 95/1.

(4)المصدر نفسه، 123/3.

(5)المصدر نفسه، 126/3.

(6)المصدر نفسه، 124/5.

(7)المصدر نفسه، 124/5.

(8)المصدر نفسه، 124/5.

(9)المصدر نفسه، 125/5.

(10)المصدر نفسه، 65/1.

وَلَمْ تَزَلْ تَرْمِي بِهَا يَدُ النَّوَى * بِكُلِّ فَجٍّ وَفَلَاةٍ سَمَلَقٍ⁽¹⁾
 قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (لَمْ) حرف جزم ونفي، و(تَزَلْ) مجزوم به"⁽²⁾.
 8. لن⁽³⁾:

أ-النفي: في قول الناظم:

وَزَانَ عِلْمِي أَدَبِي فَلَنْ تَرَى * مَنْ شِعْرُهُ كَشِعْرِي الْمُنَمَّقِ⁽⁴⁾
 قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (لَنْ) حرف ينفي المستقبل ولا يفيد تأكيد نفي ولا تأييده"⁽⁵⁾.
 9. لو⁽⁶⁾:

أ-الشرط -امتناع لامتناع-: في قول الناظم:

لَوْ لَمْ يَكُنْ بِحُبِّ حِلْمٍ أَحْنَفٍ * وَالْمُنْقَرِي قَلْبِي ذَا تَعْلُقِ
 حَمَلْتُ رَأْسَكَ عَلَى شَبَا الْقَنَا * مُرَوِّعًا بِهِ حُدَاةَ الْأَيْتُقِ⁽⁷⁾
 قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (لَوْ) حرف شرط يدل على امتناع شيء لامتناع غيره"⁽⁸⁾.
 ب-الشرط والاستقبال: في قول الناظم:

إِنْ عَرِثَتْ غَلَقْتُهَا وَلَوْ بِمَا * جَمَعْتُهُ مِنْ ذَهَبٍ وَوَرِقٍ⁽⁹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (وَلَوْ بِمَا جَمَعْتُهُ...إِلَخ) لو هذه شرطية استقبالية بمعنى (إِنْ) وهي الداخلة في التقدير على كان واسمها، وهي فعل الشرط، وجوابه محذوف لدلالة ما قبله عليه"⁽¹⁰⁾.

(1)المصدر نفسه، 63/1.

(2)ينظر: المصدر نفسه، 65/1.

(3)المصدر نفسه، 381/2.

(4)المصدر نفسه، 379/2.

(5)المصدر نفسه، 381/2.

(6)المصدر نفسه، 289/1، 31/2، 367/4، 373.

(7)المصدر نفسه، 287/1.

(8)المصدر نفسه، 289/1.

(9)المصدر نفسه، 25/2.

(10)المصدر نفسه، 31/2.

10. ما⁽¹⁾:

أ-نافية غير عاملة: في قول النّاطم:

وَمَا انْتَلَتْ تَذَرَعُ كُلَّ فَذَفْذِ * أَذْرَعُهَا وَكُلَّ قَاعٍ فَرِقِ⁽²⁾قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (مَا) نافية للفعل الماضي"⁽³⁾.

ب-نافية عاملة: في قول النّاطم:

مَا رَوْضَةٌ فَيَنَانَةٌ غَنَاءُ قَدْ * جَادَتْ لَهَا السُّحْبُ بِمَاءٍ غَدَقِ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (مَا) هذه نافية حجازية ترفع الاسم وتنصب الخبر، و(رَوْضَةٌ) اسمها، و(بِأَبْهَى

لِلْغُيُونِ) خبرها"⁽⁵⁾.

ج-زائدة كافة: في قول النّاطم:

فَطَالَمَا كَلَفَتْهَا وَسَفَتْهَا * سَوَقَ فَتَى مِنْ حَالِهَا لَمْ يُشْفِقِ⁽⁶⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (فَطَالَمَا...إِلَخ) جواب شرط، وهذا الفعل لا فاعل له؛ لَأَنَّهُ مكفوف بـ(ما)

الزائدة"⁽⁷⁾.

د-الاستفهام الإنكاري: في قول النّاطم:

مَا عُدُّرَ مَنْ يَشْكُو الْجَوَى لِمَنْ جَفَا * وَهُوَ لِدَمْعِ جَفْنِهِ لَمْ يُرِقِ⁽⁸⁾

(1)المصدر نفسه، 79/1، 277، 278، 10/3، 50، 51، 141/5.

(2)المصدر نفسه، 75/1.

(3)ينظر: المصدر نفسه، 79/1.

(4)المصدر نفسه، 141/5.

(5)ينظر: المصدر نفسه، 141/5.

(6)المصدر نفسه، 52/1.

(7)ينظر: المصدر نفسه، 10/3.

(8)المصدر نفسه، 146/2.

قال النَّاصِرِيُّ: "قوله: (مَا عَذْرُ مَنْ يَشْكُو الْجَوِّيَ لِمَنْ جَفَا...) الاستفهام هنا للإنكار؛ أي: أيُّ شيء هو عَذْرُ مَنْ يشكو حرارةً ولُوعِهِ، وهو لم يُرقِ قَطْرَةً من دموعِهِ؟ بل لا عَذْرَ له في عدم إِرَاقَةِ مائه، واقتصاره على مجرد ادِّعائه"⁽¹⁾.

11. من⁽²⁾:

أ-الابتدائية: في قول الناظم:

أَوْ صَدِيتْ أَوْرَدْتُهَا مِنْ أَدْمُعِي * نَهَرَ الْأُبْلَةَ وَنَهَرَ جَلْقِي⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(مِنْ أَدْمُعِي) متعلق، و(مِنْ) ابتدائية"⁽⁴⁾.

ب-التعدية: في قول الناظم:

وَقَوْسُ حَاجِبٍ بَرَهْنَهَا لَدَى * كِسْرَى اطمأنَّ قَلْبُهُ مِمَّا لَقِي⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(مِمَّا لَقِي) جار ومجرور يتعلق ب(اطمأنَّ) وضَمَّن اطمأنَّ معنى أَمِنَ فَعَدَّاه ب(من) الابتدائية، و(ما) موصول اسمي، وجملة (لَقِي) صلته"⁽⁶⁾، وكذلك في قول الناظم:

وَنَجْلِهِ مِنْ أَجْلِهِ أَجَلُهُ * مِنْ سَطْوَةِ الْحَجَّاجِ لَمْ يَكُنْ وَقِي⁽⁷⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: كان مقتضى الظاهر أن يكون بغير جار؛ لأنَّ (وَقِي) يتعدى إلى مفعولين بنفسه ولكنه راعى فيه معنى الحفظ وهو يتعدى ب(من)، قال تعالى: سَمَحَ وَحَفِظْتُهَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ ١٧ سجى سجسورة الحَجَرِ : تمخّج سج⁽⁸⁾.

ج-زائدة: في قول الناظم:

(1)المصدر نفسه، 154/2.

(2)المصدر نفسه، 58/1، 213، 279، 31/2، 61، 116، 139، 171، 308، 320، 126/3، 246، 302، 82/4.

(3)المصدر نفسه، 25/2.

(4)ينظر: المصدر نفسه، 31/2.

(5)ينظر: المصدر نفسه، 299/3.

(6)المصدر نفسه، 302/3.

(7)المصدر نفسه، 79/4.

(8)المصدر نفسه، 82/4.

دَوْسِرَةٍ هَوَجَاءَ وَجَنَّا مَا بِهَا * مِنْ نَقَبٍ وَمِنْ وَجَى وَسَلَقٍ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (من نقب) مبتدأ مجرور لفظاً بـ(من) الزائدة، مرفوع محلاً"⁽²⁾.

د-البيانِيَّة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

حُقَّانٍ مِنْ عَاجٍ وَقَعْبُ فِضَّةٍ * مِنْ ظَاهِرٍ وَبَاطِنٍ كَالشَّفَقِ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(مِنْ عَاجٍ) فِي مَحَلِّ النِّعْتِ لـ(حُقَّانٍ)، وَ(مِنْ) بَيَانِيَّةٌ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: سَمَحَ وَحُلُوا أَسَاوِرَ

مِنْ فِضَّةٍ سَجَى سَجْسُورَةَ الْإِنْسَانِ: تَحْتَمَسَحْج" ⁽⁴⁾، كَذَلِكَ فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَإِنْ ظَفَرْتُ بِالْمُنَى مِنْ قُرْبِهَا * بَالِغْتُ فِي صِيَانَةِ الْعَرَضِ النَّقِيِّ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (مِنْ قُرْبِهَا) بَيَانٌ لِلْمُنَى؛ أَي: بِالْمُنَى الَّذِي هُوَ قُرْبُهَا، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: سَمَحَ فَاجْتَنِبُوا

الرَّجَسَ مِنَ الْأَوْثَانِ سَجَى سَجْسُورَةَ الْحَجِّ: تَجَمَّتْ مَسَحْج" ⁽⁶⁾.

12. هل⁽⁷⁾:

أ-النفي المجازي: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَهَلْ أَنَا إِلَّا ابْنُ وَثَّانٍ الَّذِي * قَرَبَهُ كَمْ مِنْ أَمِيرٍ مُرْتَقٍ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "أَصْل (هَلْ) أَنْ تَكُونَ لِلِاسْتِفْهَامِ عَنِ النِّسْبَةِ، وَقَدْ تُسْتَعْمَلُ فِي النَّفْيِ مَجَازًا كَمَا هُنَا،

وَكَمَا فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: سَمَحَ هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَنِ إِلَّا الْإِحْسَانُ ٦٠ سَجَى سَجْسُورَةَ الرَّحْمَنِ: تَجَمَّتْ مَسَحْج" ⁽⁹⁾.

13. يا⁽¹⁰⁾:

(1)المصدر نفسه، 207/1.

(2)ينظر: المصدر نفسه، 213/1.

(3)المصدر نفسه، 112/2.

(4)المصدر نفسه، 116/2.

(5)المصدر نفسه، 306/2.

(6)المصدر نفسه، 308/2.

(7)المصدر نفسه، 12/3.

(8)المصدر نفسه، 12/3.

(9)المصدر نفسه، 12/3.

(10)المصدر نفسه، 136/4، 106/5.

أ-النداء: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

يَا مَلِكًا أَلْوِيَهُ النَّصْرَ عَلَى * نَظِيرِهِ فِي غَرْبِنَا لَمْ تَخْفُقْ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (يَا مَلِكًا...إلخ) إِنَّمَا نُصِبَ الْمَنَادَى وَإِنْ كَانَ مَقْصُودًا لَوْصَفِهِ بِالْجُمْلَةِ بَعْدَهُ"⁽²⁾.

ب-التنبيه: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

لَكِنَّهُ اخْتَضَنَهَا حُبًّا لَهَا * فَيَا لَهُ مِنْ سَيِّدٍ مُوَفَّقٍ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (لَهُ مِنْ سَيِّدٍ مُوَفَّقٍ) جُمْلَةٌ إِنْشَائِيَّةٌ مَعْنَاهَا التَّعَجُّبُ...وَأَصْلُ (يَا) أَنْ تَكُونَ لِنَدَاءِ

الْبَعِيدِ، وَقَدْ تَخَرَّجَ عَنْهُ كَمَا هُنَا فَإِنَّهَا لِمَجَرَّدِ التَّنْبِيهِ، وَإِنَّمَا التَّعَجُّبُ مُسْتَفَادٌ مِنْ مَجْمُوعِ الْكَلَامِ"⁽⁴⁾.

الْمَطْلَبُ الثَّلَاثُ: مَعَانِي الْحُرُوفِ الثَّلَاثِيَّةِ فِي زَهْرِ الْأَفْنَانِ.

هِيَ الْحُرُوفُ الْمُؤْتَلَفَةُ مِنْ ثَلَاثَةِ أَحْرَفٍ، وَقَدْ أَوْرَدَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ مِنْهَا أَرْبَعَةَ أَحْرَفٍ، كَمَا يَلِي:

1. إِذَا⁽⁵⁾:

أ-الجزم والقطع: عَرَّفَهَا النَّاصِرِيُّ بِقَوْلِهِ: "(إِذَا) هِيَ أُمُّ أَدَوَاتِ الشَّرْطِ غَيْرِ الْجَازِمَةِ...تُسْتَعْمَلُ فِي مَقَامِ الْجَزْمِ

وَالْقَطْعِ"⁽⁶⁾.

2. ثُمَّ⁽⁷⁾:

أ-التراخي: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

بِهِمْ فَخَرْتُ ثُمَّ زِدْتُ مَفْخَرًا * بِأَدْبِي الْعِزِّ وَحُسْنِ مَنْطِقِي⁽⁸⁾

(1)المصدر نفسه، 106/5.

(2)المصدر نفسه، 106/5.

(3)المصدر نفسه، 133/4.

(4)المصدر نفسه، 136/4.

(5)ينظر: المصدر نفسه، 226/2.

(6)المصدر نفسه، 226/2.

(7)المصدر نفسه، 380/2.

(8)المصدر نفسه، 379/2.

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وقوله: (ثُمَّ زِدْتُ مَفْخَرًا) جملة معطوفة، وعبرَ بـ(ثُمَّ) المقتضية للتراخي؛ لأنَّ فخر الإنسان بآبائه وشرفه بهم يكون مصحوبًا به من حين يولد"⁽¹⁾.
3. سوف⁽²⁾:

أ- الاستقبال والتسويق: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَسَوْفَ تَعْرُوكَ عَلَى إِثْلَافِهَا * نَدَامَةُ الْكُسْعِيِّ وَالْفَرَزْدَقِ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(فَسَوْفَ) حرف استقبال وتسويق، والزمان معها أوسع من زمان السين"⁽⁴⁾.

4. عَلَى⁽⁵⁾

أ- التعليل: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَسَوْفَ تَعْرُوكَ عَلَى إِثْلَافِهَا * نَدَامَةُ الْكُسْعِيِّ وَالْفَرَزْدَقِ⁽⁶⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(عَلَى) هنا تعليلية، كما في قوله تعالى: سَمَحَ وَلِنُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَانَا سَجَى سَجْدَ الْبَقَرَةِ : تَجَمُّعٌ تَحْجَسُجُ"⁽⁷⁾.

ب- بمعنى (عن): فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

سَلْ ابْنَ خُلْدُونَ عَلَيْنَا فَلَنَا * بِيَمِينِ مَاثِرٍ لَمْ تُمَحَقِ⁽⁸⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (عَلَيْنَا) يريد: عَنَّا ... وأقام (على) مقام (عن)؛ لأنها ترد بمعناها، قال الشاعر:

[وزن الوافر]

إِذَا رَضِيتَ عَلَيَّ بَنُو قُشَيْرٍ • لَعَمْرُ اللَّهِ أَعَجَبَنِي رِضَاهَا"⁽⁹⁾.

(1) المصدر نفسه، 380/2.

(2) المصدر نفسه، 226/1.

(3) المصدر نفسه، 223/1.

(4) المصدر نفسه، 226/1.

(5) المصدر نفسه، 226/1، 158/2، 344.

(6) المصدر نفسه، 223/1.

(7) المصدر نفسه، 226/1، 158/2.

(8) المصدر نفسه، 342/2.

(9) المصدر نفسه، 344/2، والبيت منسوب للقحيف العقيلي، ينظر: أدب الكاتب، لابن قتيبة، 507.

المطلب الرابع: معاني الحروف الرباعية في زهر الأفنان.

هي الحُرُوفُ الْمُؤْتَلِفَةُ مِنْ أَرْبَعَةِ أَحْرَفٍ، وَقَدْ أوردَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ مِنْهَا أَرْبَعَةَ أَحْرَفٍ، كَمَا يَلِي:

1. إلّا⁽¹⁾:

أ- إبطال النفي: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

فَمَا اسْتَرَاخَتْ مِنْ عُبُورِ جَعْفَرٍ * وَمِنْ صُعُودِ بِصَعِيدٍ زُلْقٍ

إِلَّا وَفِي خَصْخَاصٍ دَمَعِ عَيْنِهَا * خَاصَتْ وَغَابَتْ بِسَرَابٍ مُطْبِقٍ⁽²⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "قوله: (إِلَّا وَفِي خَصْخَاصٍ... إلخ) لإبطال النفي السابق"⁽³⁾، وكذلك في قول الناطم:

وَهَلْ أَنَا إِلَّا ابْنُ وَثَّانٍ الَّذِي * قَرَبَهُ كَمْ مِنْ أَمِيرٍ مُرْتَقٍ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "و(إِلَّا) إبطال للنفي السابق"⁽⁵⁾.

2. حتّى⁽⁶⁾:

أ- الغاية: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

حَتَّى غَدَتْ خُوصًا عِجَافًا ضَمَرًا * أَعْنَقَهَا تَشْكُو طَوِيلَ الْعَنَقِ⁽⁷⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(حَتَّى) هنا ابتدائية لا تتعلق بشيء؛ ولذا دَخَلَتْ عَلَى الْجُمْلَةِ وَمَعْنَاهَا الْغَايَةُ - وَهُوَ

الغالب فيها - وَالْجُمْلَةُ بَعْدَهَا مُسْتَأْنَفَةٌ"⁽⁸⁾.

3. لكن⁽⁹⁾:

أ- التوكيد: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1) المصدر نفسه، 157/1، 13/3.

(2) المصدر نفسه، 151/1.

(3) المصدر نفسه، 157/1.

(4) المصدر نفسه، 12/3.

(5) المصدر نفسه، 13/3.

(6) المصدر نفسه، 192/1.

(7) المصدر نفسه، 185/1.

(8) المصدر نفسه، 192/1.

(9) المصدر نفسه، 135/4.

لِكِنَّهُ اخْتَضَنَهَا حُبًّا لَهَا * فَيَا لَهُ مِنْ سَيِّدٍ مُوَفَّقٍ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (لَكِنَّ) هنا للتوكيد فقط دون الاستدراك، ومثاله قولهم: لو جاءني زيد لأكرمته لكنه لم يجرى، ف(لَكِنَّ) هنا إِنَّمَا أَكَّدَتْ مَا أَفَادَتْهُ (لو) من الامتناع"⁽²⁾.
4. لَوْلَا⁽³⁾:

أ- امتناعية: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

لَوْلَاكَ كُنْتُ لِلْقَرِيضِ تَارِكًا * لِعَدَمِ الْبَاعِثِ وَالْمُشَوِّقِ⁽⁴⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: " (لَوْلَا) هذه هي الامتناعية... إذا وليها مضمير فحقه أن يكون ضمير رفع"⁽⁵⁾.
المَطْلَبُ الْخَامِسُ: معاني الملحقات في زهر الأفنان.

هي الحُرُوفُ الْمُؤْتَلِفَةُ مِنْ أَرْبَعَةِ أَحْرَفٍ، وَقَدْ أوردَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ مِنْهَا أَرْبَعَةَ أَحْرَفٍ، كَمَا يَلِي:
هي الْأُمُورُ الَّتِي تَطَرُّأُ عَلَى الْكَلِمَةِ وَقَدْ ذَكَرَ الشَّارِحُ النَّاصِرِيُّ مِنْهَا: (ال)، وَ(التَّكْيِيرَ)، وَ(التَّنْوِينَ).
1. الألف واللام⁽⁶⁾:

أ- الاستغراق: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

لَيْسَ بِهَا غَيْرُ السَّوَافِي وَالْحَوَا * صَبِ الْحَرَجِيجِ وَكُلِّ زِحْلِقٍ⁽⁷⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "و(ال) فِي (السَّوَافِي) وما بعدها للاستغراق، بدليل قوله: (وَكُلِّ زِحْلِقٍ)"⁽⁸⁾، وكذلك فِي قَوْلِ النَّاطِمِ: (إِنِّي ذُو خَبْرَةٍ بِمُبْهَمَاتِ الطُّرُقِ)، قَالَ النَّاصِرِيُّ: "و(ال) فِي (الطُّرُقِ) للاستغراق"⁽⁹⁾.
ب- الجنس: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1) المصدر نفسه، 133/4.

(2) ينظر: المصدر نفسه، 135/4.

(3) ينظر: المصدر نفسه، 110/5.

(4) المصدر نفسه، 110/5.

(5) المصدر نفسه، 110/5.

(6) المصدر نفسه، 112/1، 145، 192، 205، 34/2، 130، 271، 82/4، 26/5.

(7) المصدر نفسه، 109/1.

(8) المصدر نفسه، 112/1.

(9) المصدر نفسه، 34/2.

وَلَمْ تَزَلْ تَقْطَعُ جَلْبَابَ الدُّجَى * بِجَلَمِ الْيَدِ وَسَيْفِ الْعُنُقِ⁽¹⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في (اليَد) و(العُنُق) جنسيّة؛ إذ هي أيدٍ وأعناق"⁽²⁾.

ج-موصولة: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَكَمْ بِسَوْقِ الْبَغْيِ سُقْتُ سَوْقَهَا * سَوْقَ الْمُعْنَفِ الَّذِي لَمْ يَتَّقِ⁽³⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "و(ال) في (المُعْنَف) موصولة، وصلتها الوصف المتّصل بها، وهو نعتٌ لمقدّر؛ أي: الشّخص المُعْنَف"⁽⁴⁾.

د-العموم والاستغراق: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

قَدْ ذَهَبَتْ مِنْهَا الْمَحَاسِنُ بِإِذْ * مَانَ السُّرَى وَقِلَّةِ التَّرْفُقِ⁽⁵⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(المَحَاسِنُ) جمع محلّى بـ(ال) فيفيد العموم والاستغراق"⁽⁶⁾.

هـ-العهد الذكري: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَقُلْ لِرَبَّاتِ الْهَوَادِجِ انْجَلِي * نَ آمِنَاتِ فَرْعٍ وَفَرْقِ⁽⁷⁾

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "واللام في (الهَوَادِجِ) للعهد الذّكري كما في قوله تعالى: سَمَحَ فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ سَجَى سجسورة المزمّل : تمحتجسحج"⁽⁸⁾.

و-العهد الذهني: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَقَبَّلْتُ أَقْدَامَهَا دَوَائِبَ * سُودَ كَقَلْبِ الْعَاشِقِ الْمُحْتَرِقِ⁽⁹⁾.

(1)المصدر نفسه، 140/1.

(2)المصدر نفسه، 145/1.

(3)المصدر نفسه، 185/1.

(4)المصدر نفسه، 192/1.

(5)المصدر نفسه، 202/1.

(6)المصدر نفسه، 205/1-206.

(7)المصدر نفسه، 65/2.

(8)المصدر نفسه، 67/2.

(9)المصدر نفسه، 125/2.

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(الْعَاشِقِ) مَعْرَفٌ بِاللَّامِ الَّتِي لَهَا الْعَهْدُ الْعِلْمِيُّ وَهُوَ الَّذِي تُسَمِّيهِ النَّحَاةُ (الذَّهْنِي)" (1)،
وَفِي قَوْلِ النَّاطِمِ: (مَاتَ...مَيْتَةً الْمُحْزَرَقِ)، قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَالِ (ال) فِي (الْمُحْزَرَقِ) يَجُوزُ أَنْ تَكُونَ لِلْعَهْدِ
الذَّهْنِيِّ، وَالْمُرَادُ بِهِ النُّعْمَانُ بْنُ الْمَنْدَرِ مَلِكُ الْحِيرَةِ" (2).

ز-عُوضٌ عَنْ مُضَافٍ إِلَيْهِ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

هَذَا هُوَ الْمَجْدُ الْأَصِيلُ فَاتَّبِعْ * سَبِيلَهُ عَلَى الْجَمِيعِ تَرْتَقِي (3).

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(عَلَى الْجَمِيعِ) أَيُّ: عَلَى جَمِيعِ أَبْنَاءِ عَصْرِكَ، فَ(ال) عُوضٌ عَنْ مُضَافٍ إِلَيْهِ كَقَوْلِهِ
تَعَالَى: سَمَحَ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا سَجَى سَجَسُورَةَ الْبَقَرَةِ: تَحَجَّحَ مَسْحَجَ أَيُّ: أَسْمَاءُ الْمُسَمَّيَاتِ" (4).
2. التَّنْكِيرُ (5):

أ-التَّعْظِيمُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

مَرَّتْ بِهَا هُوجُ الرِّيَّاحِ فَهِيَ فِي * تَفَرَّقِ حِينًا وَحِينًا تَلْتَقِي (6)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَالْتَّنْكِيرُ فِي (تَفَرَّقِ) لِلتَّعْظِيمِ" (7)، وَفِي قَوْلِ النَّاطِمِ: (...هَوَادِجُ) (8).

ب-التَّقْلِيلُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

وَقُلْ لِرَبَّاتِ الْهَوَادِجِ انْجَلِدْ * نَ آمِنَاتِ فَرْعٍ وَفَرْقٍ (9)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "تَّنْكِيرُ (فَرْعٍ) وَ(فَرْقٍ) لِلتَّقْلِيلِ" (10).

ج-التَّكْثِيرُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

(1) ينظر: المصدر نفسه، 130/2-131.

(2) المصدر نفسه، 82/4.

(3) المصدر نفسه، 26/5.

(4) المصدر نفسه، 26/5.

(5) المصدر نفسه، 182/1، 34/2، 60، 91، 130، 154، 160، 173.

(6) المصدر نفسه، 177/1.

(7) المصدر نفسه، 182/1.

(8) المصدر نفسه، 60/2.

(9) المصدر نفسه، 65/2.

(10) المصدر نفسه، 69/2.

وَلَا تَسَلْ عَمَّا أَبُتُّ مِنْ جَوَى * وَمَا تُرِيقُ مِنْ دُمُوعٍ حَقِّ (1).

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَتَكْثِيرُ (جَوَى) وَ(دُمُوعٍ) لِلتَّكْثِيرِ" (2).

د- التَّكْثِيرُ وَالتَّعْظِيمُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

مَجَاهِلٌ تَحَارُّ فِيهِ الْقَطَا * لَا دِمْنَةً لَا رَسْمَ دَارٍ قَدْ بَقِيَ (3)

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَنَكَّرَ لَفْظَ (مَجَاهِلٌ) لِلتَّكْثِيرِ، وَيَحْتَمِلُ أَنْ يَرِيدَ مَعَهُ التَّعْظِيمَ -أَيْضًا- كَقَوْلِهِ تَعَالَى:

سَمَحُوا إِنْ يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِكَ سَجَى سَجَسُورَةٌ فَاطِرٌ : تَخْمَسُجٌ" (4).

هـ- التَّعْظِيمُ أَوْ التَّوَعِيَّةُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

آه عَلَى ذِكْرِ لَيْالٍ سَلَفَتْ * لِي مَعَهَا كَالْبَارِقِ الْمُؤْتَلِقِ (5).

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "وَتَكْثِيرُ (لَيْالٍ) لِلتَّعْظِيمِ أَوْ التَّوَعِيَّةِ" (6).

3. التَّنْوِينُ (7):

أ- عَوْضٌ عَنْ حَرْفٍ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

آه عَلَى ذِكْرِ لَيْالٍ سَلَفَتْ * لِي مَعَهَا كَالْبَارِقِ الْمُؤْتَلِقِ (8).

قَالَ النَّاصِرِيُّ: "التَّنْوِينُ عَوْضٌ عَنِ الْيَاءِ كَجَوَارٍ وَغَوَاشٍ" (9).

ب- عَوْضٌ عَنْ كَلِمَةٍ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:

يَوْمَ اشْتَكَى كُلُّ بَمَا فِي قَلْبِهِ * لِحَبِّهِ بِطَرْفِهِ بِمَا لَقِيَ (10)

(1) المصدر نفسه، 146/2.

(2) المصدر نفسه، 154/2.

(3) المصدر نفسه، 87/1.

(4) المصدر نفسه، 99/1.

(5) المصدر نفسه، 157/2.

(6) المصدر نفسه، 160/2.

(7) المصدر نفسه، 159/1، 160، 151/2.

(8) المصدر نفسه، 157/2.

(9) المصدر نفسه، 159/2.

(10) المصدر نفسه، 146/2.

- قَالَ النَّاصِرِيُّ: "(كُلُّ) فاعل (اشْتَكَى) وتتنوينه عوض عن المضاف إليه؛ أي: اشتكى كل واحد منا"⁽¹⁾.
- ج-التَّنْكِيرُ: فِي قَوْلِ النَّاطِمِ:
- إِلَّا وَفِي خَضْخَاضِ دَمْعٍ عَيْنِهَا * خَاصَتْ وَغَابَتْ بِسَرَابٍ مُطْبِقٍ⁽²⁾
- قَالَ النَّاصِرِيُّ: "والتنوين في (سَرَابٍ) للتنكير"⁽³⁾.
- د-النَّوْعِيَّةُ: فِي الْقَوْلِ السَّابِقِ لِلنَّاطِمِ:
- إِلَّا وَفِي خَضْخَاضِ دَمْعٍ عَيْنِهَا * خَاصَتْ وَغَابَتْ بِسَرَابٍ مُطْبِقٍ⁽⁴⁾
- قَالَ النَّاصِرِيُّ: "والتنوين في (مُطْبِقٍ) للنوعيّة"⁽⁵⁾.

(1)المصدر نفسه، 151/2.

(2)المصدر نفسه، 151/1.

(3)المصدر نفسه، 160/1.

(4)المصدر نفسه، 151/1.

(5)ينظر: المصدر نفسه، 160/1.

الخاتمة

بعد العرض والبيان لمعاني الحروف الواردة في (زهر الأفنان من حديقة ابن الوثنان)، خلص البحث إلى جملة من النتائج، أبرزها:

- أن الشارح الناصري لم يستوعب جميع حروف المعاني في اللغة؛ نظرًا لتقيده التام بمتن الأرجوزة التي تولى شرحها، فكان منهجه منهجًا تبعيًا، يدور أنى دار النص، فما لم يورده الناطم، لم يجد الشارح مسوغًا لذكره.
- قد تبين من خلال البحث أن اختيارات الشارح وذكره لمعاني كل حرف كانت محكومة بقرينة السياق، فذكره لمعنى الحرف لم يكن لذاته، بل لبيان مراد الناطم في الموضع المذكور، وهو ما يُفسر عدم ذكره للمعاني الأخرى التي لا تنسّق مع النظم.
- أورد الشارح الناصري في شرحه حروفًا أحادية، وثنائية، وثلاثية ورباعية، وكان للحروف الثنائية النصيب الأكبر في الذكر، وتليها الأحادية، ثم الثلاثية، والرباعية.
- أورد من الحروف الأحادية ستة أحرف، وهي: (الهمزة، الباء، الفاء، الكاف، اللام، الواو):

الحرف	عدد المواضع	عدد المعاني المذكورة
الهمزة	1	1
الباء	14	6
الفاء	20	6
الكاف	3	3
اللام	16	7
الواو	4	3

- أورد من الحروف الثنائية ثلاثة عشر حرفًا، وهي: (إن، أو، في، قد، كي، لا، لم، لن، لو، ما، من، هل، يا):

الحرف	عدد المواضع	عدد المعاني المذكورة
إن	6	1
أو	5	3
في	3	3
قد	1	1
كي	2	1
لا	12	4

لَمْ	1	1
لَنْ	1	1
لَوْ	4	2
مَا	7	4
مِنْ	14	4
هَلْ	1	1
يَا	2	2

- أورد من الحروف الثلاثية أربعة أحرف، وهي: (إِذَا، ثُمَّ، سَوْفَ، عَلَى):

الحرف	عدد المواضع	عدد المعاني المذكورة
إِذَا	1	1
ثُمَّ	1	1
سَوْفَ	1	1
عَلَى	3	2

- أورد من الحروف الرباعية أربعة أحرف، وهي: (إِلَّا، حَتَّى، لَكِنَّ، لَوْلَا):

الحرف	عدد المواضع	عدد المعاني المذكورة
إِلَّا	2	1
حَتَّى	1	1
لَكِنَّ	1	1
لَوْلَا	1	1

- أورد من الملحقات ثلاثة، وهي: (ال)، و(التنكير)، و(التنوين):

الملحق	عدد المواضع	عدد المعاني المذكورة
ال	9	7
التنكير	8	5
التنوين	4	4

وَحَتَامًا، فَقَدْ تَبَيَّنَ أَنَّ الشَّارِحَ كَانَ لِلنَّظْمِ مُقْتَفِيًا، وَبِمَا وَرَدَ فِيهِ مُكْتَفِيًا، لَمْ يَرْمِ الْاسْتِقْصَاءَ فِي جَمْعِ الشَّتَاتِ، بَلْ رَامَ الْإِيضَاحَ لِمَوَاضِعِ الذِّكْرِ فِي الْأَبْيَاتِ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ.

المصادر والمراجع

1. إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، ابن زيدان عبد الرحمن بن محمد السجلماسي (ت1365هـ)، تح: د.علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة-جمهورية مصر العربية، 1492هـ-2008م.
2. إتحاف المطالع بوفيات أعلام القرن الثالث عشر والرابع، لعبد السلام بن عبد القادر بن سودة، تح: محمد مجي، دار الغرب الاسلامي، بيروت-لبنان، 1417هـ-1997م.
3. أدب الكاتب، لأبي محمد عبد الله بن مسلم ابن قتيبة الدينوري (ت276هـ)، تح: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت (ط، ت).
4. الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، لأبي العباس أحمد بن خالد الناصري السلاوي، تح: جعفر الناصري، ومحمد الناصري، طبعة دار الكتاب، دار البيضاء، 1418هـ-1997م.
5. الإعلام بمن حل مراكش وأغامت من الأعلام، للعباس بن إبراهيم السملالي، راجعه: عبد الوهاب ابن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، ط2، 1413هـ-1993م.
6. الأعلام، لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي (ت1396هـ)، دار العلم للملايين، ط15، 2002م.
7. اقتطف زهرات الأفنان، لأبي حامد المكي البطاوري الرباطي المغربي (ت1355هـ)، تح: أحمد بن عبد الكريم نجيب، راجعه: د.بشير عصام المراكشي، داره نجيبويه المعرفية، المملكة المغربية، 1441هـ-2020م.
8. الأنساب، لأبي سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني (ت562هـ)، تح: عبد الرحمن بن يحيى، أبي بكر، محمد الهاشمي، محمد الطاف حسين، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، 1382هـ-1962م.
9. تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات، د.شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة.
10. تعظيم المنة بنصرة السنة، لأبي العباس أحمد بن خالد الناصري السلاوي، تح: الزبير دحان، دار ابن حزم، بيروت-لبنان، 1433هـ.
11. الحركة الأدبية في أقاليم توات، د.أحمد أبا الصفي جعفري، منشورات الحضارة، 2009م.
12. الحماسة البصرية، لأبي الحسن صدر الدين علي بن أبي الفرج بن الحسن البصري، تح: مختار الدين أحمد، عالم الكتب، بيروت-لبنان.
13. دليل مؤرخ المغرب الأقصى (دليل ابن سودة)، لعبد السلام بن عبد القادر بن سودة المري، ضبط واستدراك: مركز البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت-لبنان، 1418هـ-1997م.
14. ذكريات مشاهير رجال المغرب، لعبد الله كنون، قدم له: د.محمد بن عزوز، مركز التراث الثقافي المغربي، دار البضاء، المملكة المغربية، دار ابن حزم، بيروت-لبنان، 1430هـ-2010م.
15. زهر الأفنان من حديقة ابن الوثنان، لأبي العباس أحمد بن خالد الناصري السلاوي (ت1415هـ)، تح: أحمد بن عبد الكريم نجيب الشريف، مراجعة وتقديم: الأستاذ أحمد شوقي بنين، داره نجيبويه المعرفية، المملكة المغربية، 1444هـ-2023م.

16. زهر الأفنان من حديقة ابن الوثنان، لأبي العباس أحمد بن خالد الناصري، الطبعة الحجرية الصادرة بفاس، سنة 1314هـ.
17. شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، لمحمد بن حمدا بن عمر بن قاسم مخلوف (ت1360هـ)، خرج الحواشي وعلق عليه: عبد المجيدة خيالي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1424هـ-2003م.
18. فتح رب الأرباب بما أهمل في لب اللباب من واجب الأنساب، عباس المدني،
19. الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، لمحمد بن الحسن بن العربي بن محمد الحوي الثعالبي الجعفري الفاسي (ت1476هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1416هـ-1995م.
20. قطوف الرياح من زهر الأفنان شرح حديقة ابن الوثنان، لأحمد محمد أمين بن أحمد المختار الجنكي، نشر: عمر أحمد بن محمد الأمين الشنقيطي، مكة المكرمة، ط2، 1420هـ-1999م.
21. معجم البلدان، لشهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت626هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان.
22. معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان.
23. من أعلام الفكر المعاصر بالعدوتين الرباط وسلا، لعبد الله الجارري، المطبعة الأمينية، الرباط، 1391هـ-1971م.
24. مؤرخو الشرفاء، ليفي بروفنصال، تعريبي عبد القادر الخلافي، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، 1387هـ-1977م.
25. النبوغ المغربي في الأدب العربي، لعبد الله كنون، طنجة، ط2، 1380هـ-1960م.

دور الذكاء الاصطناعي في التعليم العلمي (مقال مراجعة علمية)

م. م. سنا مقداد عاشور

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى

s.m.ashour1990@gmail.com

المخلص

لقد احدث استخدام الذكاء الاصطناعي ثورة في طريقة تعامل الناس في حل المشكلات و التحديات التي تواجههم و اتخاذ القرارات في جميع مجالات الحياة ، و مثال ذلك استخدامه في مجال التعليم كأداة قوية لديها القدرة على توثيق و تعزيز تجارب التعلم و تحسين مستوى الطلبة و النتائج التعليمية . و تقدم هذه المراجعة سرداً نظرياً متكاملاً يتضمن اهتمام المؤسسات التعليمية بالذكاء الاصطناعي و توظيفه في مجال تدريس العلوم و من ثم عرض اهم النتائج التي تبرر هذا الاهتمام .

الكلمات المفتاحية : الذكاء الاصطناعي ، التعليم العلمي .

Abstract

The use of artificial intelligence has revolutionized how people collaborate to solve challenges and make decisions in all aspects of life. For example, in education, it has become a powerful tool capable of enhancing learning experiences and facilitating student and educational delivery. This analysis provides a theoretical overview, including the focus on educational institutions' interest in artificial intelligence and its application in the sciences, and then presents the key findings that justify this interest .

Keywords: Artificial intelligence, scientific education.

المقدمة

بدأ في منتصف القرن العشرين علماء التكنولوجيا باكتشاف طريقة جديدة لبناء أجهزة ذكية و تطوير علم التحكم الآلي صنعت أجهزة يمكنها مجارة عملية التفكير الانساني ، حيث اطلق مصطلح الذكاء الاصطناعي لأول مرة في سنة ١٩٥٦ في مؤتمر تأسيس الأبحاث من قبل (جون مكارث و مارفن مي سكي و آلن نويل و آرثر صموئيل و هربت سيئون) حيث اقاموا ورشة عمل لمدة شهرين في جامعة دارت موث و التي اسهمت في ارساء الاساس لمستقبل الذكاء الاصطناعي (غنيم 2020).

و في الوقت الحالي يتطور الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم لجميع المستويات المختلفة كما اشار (موسى و بلال ٢٠١٩) بأن مجال التعليم من اهم المجالات لاستثمار الذكاء الاصطناعي حيث انه لازال بحاجة الى تعديل هذه التقنيات و تطبيقها لحل مشكلات التعليم القائمة و دراسة انعكاساتها و تداعياتها و العمل على توفير بيئة تعليمية امنة و خالية من التهديدات مع التخطيط و التصميم و التطوير الرقمي .

و تعمل اغلب دول العالم الى تطوير طرق و اساليب تدريس العلوم ادراكاً لأهمية الموضوع في تنمية و تطوير المجتمع و دخول عالم المنافسة العلمية و التكنولوجية ، حيث ان منهج العلوم من اكثر المناهج التي يعول عليها الطلبة لاكتساب المفاهيم العلمية التي تمكنهم من تفسير الظواهر المحيطة بهم و كيفية التعامل معها بكفاءة عالية (علي ٢٠١٠) .

و تعمل (Kendall , other 2022) ان تجعل الذكاء الاصطناعي شريك تعليمي ، مما يوفر دعماً للطلبة في مرحلة اكتشافهم للمفاهيم المعقدة ، و تستطيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقديم تعليقات فورية و تكييف المحتوى مع مستويات و قدرات و مهارات الطلبة ، و توفر هذه التفاعلات الديناميكية فرصاً تعليمية قوية يمكن ان تعزز و تقوي التعلم العميق و الفعال .

فوائد الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم

نتعرف في السطور التالية على اهم الفوائد التي تحدث فرقاً جوهرياً في اساليب التعليم التقليدي حسب (الغامدي و الفراني 2020) :

- 1_ تحسين مشاركة الطلاب و تحفيزهم .
- 2_ توفير الوقت للمعلمين .
- 3_ دعم التعلم عن بعد .
- 4_ تخصيص التعليم .
- 5_ اتاحة التعليم للجميع .
- 6_ توفير ملاحظات فورية للطلبة .

انواع الذكاء الاصطناعي

تقسم على اساس قدراتهم الى ثلاث انواع كما ذكرتها (Schroer 2022) و هي :

١. الذكاء الاصطناعي الضيق
٢. الذكاء الاصطناعي العام
٣. الذكاء الاصطناعي الخارق

و تقسم على اساس وظائفهم على النحو التالي :

١. الآلات التفاعلية

٢. الذاكرة المحدودة

٣. نظرية العقل

٤. الوعي بالذات

اهداف الذكاء الاصطناعي في التعليم

ابرز الأهداف التي ذكرها (النجار 2012) هي :

١. الدرجات : صنعت بعض الشركات البرامج التي يتم من خلالها وضع الاختبارات و تصحيحها و تحديد الدرجات بالإضافة الى ارسال النتائج الى الطلبة .

٢. التخصصية : وفرت بعض الشركات برامج تعتمد على الفروق الفردية للطلبة و تقييم ادائهم و مهاراتهم و بناءً على نقاط القوة و الضعف يتم تحديد الدروس و المواضيع المهمة للطلبة و بالتالي تسهيل المهمة على المدرسين و مساعدتهم في معرفة مستوى طلابهم و معرفة ما يحتاجه طلابهم حتى يمكنهم من زيادة درجاتهم و معدلات نجاحهم .

٣. جودة المناهج و التدريس : من خلال الذكاء الاصطناعي يتم تحديد الثغرات من خلال اداء الطلبة في الاختبارات و التدريبات .

٤. التدريب : من خلال بناء برامج ذكية تستطيع قياس و تحديد طرق تعلم الطلبة و تقييمهم .

٥. التعلم التكيفي : و هي تسجيل تقدمات واضحة من خلال تعليم الطلبة بشكل فردي ، كما و يتم التعديل على المناهج .

٦. التقييم الفوري للطلبة : صناعة برامج تقوم بتقييم مهارات الطلبة بشكل فوري و ذلك ليساعد على تطوير ادائهم الدراسي .

٧. التعلم عن بعد : تقديم الفرصة للاختبار عن بعد مع وجود أنظمة رقابية لمنع حدوث الغش .

٨. مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة : و ذلك من خلال توفير الادوات التي تحفزهم على التأقلم مع الاجود التعليمية .

شروط عمل الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم

لا يمكن ان يؤدي الذكاء الاصطناعي دوره في التعليم دون توفر البنية التحتية الضرورية ، لذلك يجب توفر العناصر الاساسية لهذا المشروع مثل سرعة الانترنت العالية مع وجود تغطية شاملة ذات تكاليف معقولة ، و اذا كانت هذه الشروط متوفرة في اغلب دول العالم ذات الامكانيات الاقتصادية الكبيرة فان كثير من الدول و خاصة الفقيرة (النامية) لا زالت بعيدة عن تحقيق هذه الشروط ، كذلك يعتمد نجاح و تطور استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم على مدى توفير الادوات الرقمية و تدريب الموظفين المختصين ، بالإضافة الى ضرورة تأمين و حماية البيانات الكبيرة التي يمكن استخدامها (المصري و الطراونة ٢٠٢١) .

اهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

يمكن ادراج اهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي حسب الدراسات و الادبيات مثل : دراسة الفراني و الحجيلي (2020) و دراسة القحطاني و الدايل (2021) كما يلي :

١. روبوت الدردشة الذكية .

٢. الواقع المعزز .

٣. الواقع الافتراضي .

٤. صناعة الصوت .

٥. الروبوتات التعليمية .

٦. التعلم التكيفي الذكي .

٧. الألعاب التعليمية الذكية .

٨. النظم الخبيرة .

٩. التقييم الذكي .

١٠. تمييز و قراءة الحروف .

١١. تلخيص النصوص .

خصائص الذكاء الاصطناعي في ظل توظيفه في حقل العملية التعليمية – التعليمية

لخصها (العلي و آخرون 2009) بما يلي :

1_ يساعد على تسهيل الاعباء على الادارة المدرسية من خلال تحويل اوامر و قوانين و مهام الادارة الى نظم الكترونية رقمية , و هذا يعمل على اتخاذ قرارات سليمة و توزيع الحصص الدراسية و المقررات بشكل صحيح .

2_ يساعد على بناء قاعدة بيانات معرفية , يمكن من خلالها حفظ المعلومات بصورة فعالة في مؤسسات الهيئة التعليمية .

3_ يقوم بحماية المعرفة الخاصة , من خلال خزنها .

4_ يعد من الاساليب الجديدة المساعدة للمتعلم في عملياته التعليمية , حيث يقوم بتوظيف التطبيقات الذكية مثل المنصات التعليمية و هنا يجد المتعلم نفسه قادر على التعلم الذاتي و تطوير كفاءته التواصلية و المعرفية .

5_ يعمل على ايجاد حلول للمشكلات المعقدة في التعليم من خلال تحليل و تفسير و معالجة المعطيات و النتائج .

6_ وجود ادوات تركز عليها العملية التعليمية مثل برامج المايكروسوفت او لينس و خدمة الانظمة المعرفية كذلك روبوت المحادثة و ترجمة اللغات .

مستقبل الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم

تكمن قوة الذكاء الاصطناعي في قدرته على التطور المستمر و رسم خطط و رؤى مستقبلية لذلك اقترح (Woolf , 2013) مجموعة من التحديات التي ينبغي ان يعمل الذكاء الاصطناعي على معالجتها و هي :

- 1_ معلم افتراضي لكل متعلم .
- 2_ مواكبة مهارات القرن الحادي و العشرين .
- 3_ تحليل بيانات التفاعل .
- 4_ توفير الفرص للفصول الدراسية العالمية .
- 5_ تقنيات مدى الحياة .

ابرز ايجابيات استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم

تكثر فوائد استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ، حيث اصبح يمثل ركيزة مهمة و اساسية لتطوير العملية التعليمية و جعلها اكثر كفاءة و مرونة ، لتحسين تفاعل الطلبة و تحفيزهم كذلك توفير الوقت لمعلمين و تخصيص التعلم ، و يقدم الذكاء الاصطناعي حلولاً جديدة تواكب اهداف العصر الحديث ، و من اهم هذه الايجابيات بحسب (الغامدي و الفرائي ٢٠٢٠) ما يلي :

١. تحسين مساهمة الطلبة و تحفيزهم .

٢. توفير الوقت للمعلمين .

٣. دعم التعلم عن بعد .

٤. تخصيص التعليم .

٥. اتاحة التعليم للجميع .

٦. توفير ملاحظات فورية للطلبة .

ابرز سلبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم

على الرغم من وجود الكثير من الايجابيات و الفوائد التي حققها الذكاء الاصطناعي في التعليم ، الا انه لا يخلو من وجود العيوب او المخاوف المستقبلية و من اهمها : (عزمي و آخرون ٢٠١٤)

١. ارتفاع التكاليف لتنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم .

٢. قد يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي الى حدوث بطالة بين الهيئات التدريسية .

٣. احتمالية دخول الفيروسات التي تدخل الى الروبوتات .

٤. غياب التفاعل الاجتماعي و ذلك بسبب اختفاء الاجواء الصفية و روح التعاون و العمل الجماعي بين الطلبة .

٥. انعدام الرغبة للتعلم و حدوث الملل و كذلك صعوبة التعامل مع الآلات و الآثار السلبية الناتجة عن السلوك البشري بسبب التعامل الدائم مع آلة او روبوتات او الحواسيب .

الدراسات السابقة

اجريت في الآونة الاخيرة الكثير من الدراسات التي تختص بالذكاء الاصطناعي و ادخالها في كثير من المجالات و منها :

1_ دراسة المندلاوي و آخرون (٢٠٢٤) : اثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي و التجريبي , حيث تكونت عينة البحث من (50) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي , حيث تم تدريسهم باستخدام الذكاء الاصطناعي وهي المجموعة التجريبية و مجموعة ضابطة درسوا بالطريقة التقليدية , و استخدم الباحثان مقياس تفكير علمي تكون من (12) فقرة لقياس مهارات التفكير العلمي قبل و بعد التدخل التجريبي , و أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية و ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي و تحسين مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ , و حققت المجموعة التجريبية تفوق و ارتفاع في درجات الاختبارات و يشير ذلك الى دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم و تعزيز قدرات التلاميذ في الملاحظة و التحليل و التفسير و مواجهة المعوقات و حل المشكلات .

2_ دراسة الحسيني (٢٠٢٣) : دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت .

هدفت الدراسة الى تحديد الصعوبات التي تواجه استخدامه في التعليم من وجهة نظر معلمي و معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية و استخدمت المنهج الوصفي حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم و معلمة في منطقة حولي التعليمية , حيث وضعت استبانة تكونت من ٤ محاور اساسية , و اشارت النتائج الى انخفاض مستوى ادراك معلمي و معلمات العلوم في توظيف و استخدام و تفعيل دور الذكاء

الاصطناعي في العملية التعليمية و كذلك في كيفية تطبيق برامج و اهميته بالاضافة الى عدم معرفتهم بمعوقات توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم .

3_دراسة براون و آخرون (٢٠٢٢) : تعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال الذكاء الاصطناعي

اجرت هذه الدراسة تجربة تعليمية و استخدمت المنهج التجريبي و تم تقسيم الطلبة الى مجموعتين ، الاولى تم تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليمهم و مجموعة اخرى ضابطة لم يتم استخدامه معهم ، و كانت النتائج ان استخدام الذكاء الاصطناعي في الدراسة اثمر عن نتائج عالية في فاعلية التعلم الاستقصائي و طرح الاسئلة و اجراء التجارب لدى الطلبة في المجموعة الاولى و زيادة اهتمامهم و مشاركتهم في العملية التعليمية .

4_دراسة منصور (٢٠٢١) : الذكاء الاصطناعي بين الواقع و الحقيقة و الخيال في العملية التعليمية

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي و ذلك من خلال استقراء و تحليل و شرح الدراسات و البحوث و المراجع ذات نفس الموضوع و ذلك لمعرفة اساس الاطار النظري لتطبيقات و برامج الذكاء الاصطناعي التي تساعد في تطوير و نجاح العملية التعليمية ، كما و يمكن من خلال توظيف هذه التطبيقات في العملية التعليمية مثل انظمة التعليم الذكي ، المحتوى الذكي ، تقنية الواقع الافتراضي و الواقع المعزز و غيرها في مواجهة صعوبات التعلم و حل جميع مشاكله ، و قدمت الدراسة عدد من التوصيات وفق النتائج اهمها ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ، و تدريب الهيئة التدريسية على استخدام طرق التدريس الحديثة ذات الطابع التكنولوجي و النظم الذكية لمواكبة التطور الحاصل في المجتمع .

تعقيب حول الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة الى ان معظم هذه الدراسات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل عام و في تدريس العلوم بشكل خاص قد تحولت بصورة واضحة من الاستخدام التجريبي للتقنيات الى التوظيف العملي داخل البيئات التعليمية و قد ركزت الدراسات على :

1_ انظمة التعلم الذكي .

2_ التعلم التكيفي .

3_ تحليل البيانات التعليمية .

و هذا يعكس انتقال الذكاء الاصطناعي من كونه اداة مساعدة الى عنصر مهم و فعال في تصميم العملية التعليمية , و من اهم ايجابيات التي اجمعت عليها غالبية البحوث و الدراسات هي :

1_ تخصيص التعلم وفق احتياجات المتعلمين الفردية .

2_ تحسين مستوى التحصيل الدراسي من خلال التغذية الراجعة الفورية .

3_ دعم المعلمين في مهام مثل التقويم و التخطيط .

4_ تعزيز التعلم الذاتي و المستمر .

التوصيات

توصي الباحثة الجهات ذات الصلة بموضوع الدراسة (المؤسسات التعليمية و وزارة التربية) بعدد من التوصيات التي توصلت لها الدراسة و منها :

- 1_ التوسع في مجال التدريب المهني (العملي) و النظري على استخدام تطبيقات و تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم من خلال اقامة الدورات التدريبية المتخصصة لكل درس .
- 2_ تحديد الاعمال التي يمكن القيام بها دون تدخل الانسان , اذ ان هناك مهام تتطلب وجود الموظفين .
- 3_ الاهتمام بموضوع الخصوصية المعلوماتية لكل من الطلبة و المدرسين و الموظفين , من خلال تشفير البرمجيات و هذا يستوجب طلب المساعدة من ذوي الخبرة و المهندسين و الخبراء في المجال الالكتروني
- 4_ الاهتمام بالبنى التحتية من خلال توفير المعدات و الاجهزة و الادوات و الاماكن اللازمة لتطوير العمل بالذكاء الاصطناعي و لكي تناسب جميع المراحل العمرية .

الخاتمة

تطور مفهوم الذكاء الاصطناعي في السنوات الأخيرة بشكل سريع و ملفت للانتباه , حيث بات يدخل في جميع الاختصاصات و لاسيما في مجال التعليم , حيث أسهمت الشبكات العصبية و تعمق التعلم الى دفع هذه التكنولوجيا الى حقبة جديدة من الابتكارات و التطبيقات العلمية , و اصبحت للذكاء الاصطناعي دور مهم في تحسين جودة التعلم و تحقيق إنجازات كانت في الماضي من عداد المستحيل و تطور المجتمع و جعل المتعلمين قادرين على مواجهة الصعوبات و حل المشكلات .

و مع ذلك لا يمكن تجاهل التحديات و الصعوبات و المعوقات التي تواجه تطبيق و استخدام الذكاء الاصطناعي , و تستنتج الباحثة بعد الاطلاع على كثير من بحوث و دراسات الذكاء الاصطناعي , وجود فجوة في المعرفة تحتاج الى تعزيز الوعي و تدريب الهيئة المعنية (الطلبة و المدرسين) لكي يتمكنوا من الاستفادة الكاملة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي .

و في النهاية , يجب علينا كأكاديميين من توجيه جهودنا نحو توفير و تطوير و تفعيل استخدام هذه التطبيقات و خاصة في المجال العلمي و ذلك من خلال العمل المستمر و التعاون .

المصادر

- براون و آخرون (2022) : تعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال الذكاء الاصطناعي , دراسة منشورة .
- الحسيني , بشار محمد (2023) : دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت , المجلة التربوية , 153-176 .
- عزمي , نبيل و إسماعيل , عبد الرؤوف و مبارز , منال (2014) : فاعلية بيئة تعلم الكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم , رسالة منشورة , الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية , دار المنظومة .
- العلي , عبد الستار و آخرون (2009) : المدخل الى إدارة المعرفة , دار المسير , ط 3 , ص 198 , عمان , الأردن .
- علي , محمد (2010) : قضايا و مشكلات المناهج و التدريس , ط 2 , دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- الغامدي , سامية فاضل , الفراني , لينا احمد (2020) : واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات و الاتجاه نحوها , المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية , ص 57-76 .
- غنيم , احمد محمد (2020) : الذكاء الاصطناعي ثورة جديدة في الإدارة المعاصرة , ط 1 , ص 16 , المكتبة العصرية , القاهرة .
- الفراني , لينا , الحجيلي , سمر (2020) : العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول و استخدام التكنولوجيا , المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية , 215-252 .
- القحطاني , امل , الدايل , صفية (2021) : مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي و تطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن و اتجاهاتهم , دراسة منشورة , مجلة العلوم التربوية و النفسية , دار المنظومة .

- المصري , ايمان عثمان , الطراونة , خليف يوسف (2021) : واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحويل الجامعات الأردنية الحكومية الى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الاكاديمية , المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط , ص 145-122 .
- المندلاوي , علاء عبد الخالق و علي , زينب حسين (2024) : اثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي , دراسة منشورة , مجلة دراسات المرأة .
- منصور , عزام (2021) : الذكاء الاصطناعي بين الواقع و الحقيقة و الخيال في العملية التعليمية , دراسة منشورة , كلية التربية جامعة عين شمس , دار المنظومة .
- موسى , عبد الله , بلال , احمد (2019) : الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر , المجموعة العربية للتدريب و النشر .
- النجار , محمد (2012) : فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الالكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة , رسالة ماجستير منشورة , معهد الدراسات و البحوث التربوية .

_ Kendall , J. , Marzano , J. , Brown , K. , (2022) : Artificial Intelligence into science education teachers' experiences , Journal of science education 18-29 .

_ Schroer , A. (2022) : What is Artificial Intelligence ? How does AI work ?

_ Woolf , B. (2013) : Building intelligent interactive tutors , Student centered strategies for revolutionizing E-learning , Massachusetts ; Morgan Kaufmann.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى
تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

(م. م كهلان احمد عبدالوهاب جاسم الشهبواني)

مديرية تربية نينوى

kahlanhmdany@gmail.com

رقم الهاتف 07740884073

**The Impact of Using the Escape Room–Based Learning Strategy on Developing
Problem-Solving Skills among Fifth-Grade Primary Students in Science**

(Assist. Lect.Kahlan Ahmed Abdulwahab Jassim Al-Shahwani)

Nineveh Directorate of Education

kahlanhmdany@gmail.com

Phone: 07740884073

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

المخلص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف (Escape Room Strategy) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، إذ تُعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعتمد على التفاعل والتشويق والتحدى، وتسهم في جعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية من خلال إشراكه في مواقف تعليمية تتطلب التفكير والتحليل والوصول إلى الحلول المناسبة.

وقد انطلق البحث من مشكلة تتمثل في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات حل المشكلات في مادة العلوم نتيجة الاعتماد على الطرائق التقليدية في التدريس، مما استدعى البحث عن استراتيجيات تدريس حديثة تسهم في تنمية هذه المهارات، ومن هنا جاءت أهمية البحث في تسليط الضوء على استراتيجية الهروب من الغرف بوصفها إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تسهم في تحسين تعلم العلوم وتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، إذ اختيرت عينة البحث قصدياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبلغ عدد أفراد العينة (64) تلميذاً، موزعين على مجموعتين: تجريبية تضم (32) تلميذاً دُرِّسوا باستخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف، وضابطة تضم (32) تلميذاً دُرِّسوا بالطريقة الاعتيادية. وقد أجرى الباحث التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، منها: العمر محسوباً بالأشهر، ودرجة مادة العلوم، والمعدل العام، والاختبار القبلي لمهارات حل المشكلات، فضلاً عن المستوى التعليمي للآباء والأمهات.

ولتحقيق هدف البحث، أعد الباحث اختباراً لقياس مهارات حل المشكلات في مادة العلوم، تكون من (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتم عرضه على مجموعة من المختصين والمحكمين للتحقق من صدقه، كما تم حساب ثباته باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-21)، إذ بلغ معامل

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

الثبات (0.86)، وهو معامل ثبات جيد. كما تم إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من خلال حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وأظهرت النتائج صلاحية الفقرات للتطبيق النهائي.

وبعد تطبيق التجربة وتحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات حل المشكلات، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

وفي ضوء النتائج، توصل البحث إلى عدد من الاستنتاجات، من أبرزها أن استراتيجية الهروب من الغرف تسهم في رفع مستوى التفكير والتحليل لدى التلاميذ، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، كما تساعد على تعزيز التعلم التعاوني داخل الصف. وأوصى الباحث بضرورة اعتماد هذه الاستراتيجية في تدريس مادة العلوم، وتدريب المعلمين على تطبيقها، فضلاً عن إجراء دراسات أخرى تتناول أثرها في متغيرات ومراحل دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: طرائق تدريس - التعلم القائم على الهروب من الغرف - حل المشكلات - الصف الخامس الابتدائي - مادة العلوم

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

Abstract

The present study aims to investigate the impact of employing the Escape Room-based learning strategy on the development of problem-solving skills among fifth-grade primary students in the subject of science. This strategy represents one of the modern instructional approaches that emphasize interaction, engagement, and challenge. It positions the learner at the center of the educational process by involving them in learning situations that require critical thinking, analysis, and the pursuit of appropriate solutions.

The study was motivated by the observed weakness in primary students' problem-solving skills in science, largely due to reliance on traditional teaching methods. This necessitated the search for contemporary teaching strategies that can enhance these skills. Accordingly, the significance of this study lies in highlighting the Escape Room strategy as an innovative approach capable of improving science learning and fostering students' thinking skills.

A quasi-experimental design was adopted. The sample, intentionally selected, consisted of (64) fifth-grade students distributed equally into two groups: an experimental group of (32) students taught using the Escape Room-based learning strategy, and a control group of (32) students taught using traditional instructional methods. Equivalence between the two groups was established on several variables, including age (in months), science achievement scores, overall academic average, pre-test performance in problem-solving skills, and parents' educational levels.

To achieve the study objectives, a researcher-developed test was constructed to measure problem-solving skills in science, comprising (30) multiple-choice items. Content validity was ensured through expert review, and reliability was calculated using the Kuder-Richardson Formula 21 (KR-21), yielding a coefficient of (0.86), indicating high reliability. Item analysis procedures—difficulty, ease, and discrimination indices—confirmed the suitability of the items for final administration.

Following the implementation of the experiment and the statistical analysis using an independent-samples t-test, the results revealed a statistically significant difference at the (0.05) level between the mean scores of the experimental and control groups, in favor of the experimental group. This indicates the effectiveness of the Escape Room-based learning strategy in developing problem-solving skills among fifth-grade students in science.

In light of the findings, the study concludes that the Escape Room strategy contributes to enhancing students' analytical and critical thinking, increases their motivation toward learning, and promotes cooperative learning within the classroom. The researcher recommends adopting this strategy in science instruction, training teachers on its effective implementation, and conducting further research to examine its impact on different educational variables and grade levels.

Keywords: teaching strategies, Escape Room-based learning, problem-solving skills, fifth-grade students, science education

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

مشكلة البحث

يشهد التعليم في الوقت الحاضر تطوراً ملحوظاً في طرائق التدريس وأساليبه، إذ لم يعد الهدف من العملية التعليمية مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين، بل أصبح التركيز منصّباً على تنمية قدراتهم العقلية ومهارات التفكير لديهم، ومن أهم هذه المهارات مهارة حل المشكلات التي تساعد المتعلم على مواجهة المواقف التعليمية والحياتية المختلفة بطريقة منظمة وواعية. وتعد مادة العلوم من المواد الدراسية التي تسهم بطبيعتها في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، لما تتضمنه من مواقف وتجارب وأنشطة تتطلب الملاحظة والتحليل والاستنتاج، الأمر الذي يجعلها مجالاً مناسباً لتنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين، وعلى الرغم من أهمية مادة العلوم في تنمية التفكير العلمي، إلا أن تدريسها في كثير من المدارس ما يزال يعتمد بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، مما يؤدي إلى ضعف مشاركة التلاميذ في الدرس وقلة اعتمادهم على التفكير في مواجهة المشكلات العلمية. وقد ينعكس ذلك سلباً على قدرة التلاميذ على تحليل المواقف العلمية أو إيجاد حلول مناسبة لها، وهو ما يحد من تنمية مهاراتهم في حل المشكلات ويجعل تعلمهم للعلوم تعلماً سطحياً لا يرتبط بالمواقف الحياتية الواقعية ومع التطور الذي شهده ميدان التربية ظهرت العديد من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى جعل المتعلم محوراً أساسياً في عملية التعلم، ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف

(Escape Room)، وهي من الاستراتيجيات التي تعتمد على التعلم التفاعلي القائم على التحدي وحل الألغاز والعمل الجماعي، إذ يوضع المتعلمون في موقف تعليمي يتطلب منهم حل مجموعة من المشكلات أو الألغاز في مدة زمنية محددة للوصول إلى هدف معين، الأمر الذي يساهم في تنمية مهارات التفكير والتعاون والتواصل بينهم وقد لاقت هذه الاستراتيجية اهتماماً متزايداً في الميدان التربوي لما توفره من بيئة تعليمية محفزة وممتعة، إذ تساعد التلاميذ على المشاركة الفاعلة في التعلم وتدفعهم إلى التفكير والبحث عن الحلول بأنفسهم، مما يجعلها من الاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، ولا سيما في المرحلة الابتدائية التي تعد مرحلة أساسية في بناء قدرات التلميذ العقلية والمعرفية ومن خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات التربوية، وملاحظته لواقع تدريس مادة

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

العلوم في المرحلة الابتدائية، تبين أن هناك حاجة إلى استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، ولا سيما مهارات حل المشكلات، الأمر الذي دفع الباحث إلى محاولة توظيف استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تدريس العلوم لمعرفة أثرها في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وبناءً على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف (Escape Room Strategy) في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم؟

أهمية البحث

تعد العملية التعليمية في العصر الحديث من أكثر المجالات التي شهدت تطوراً ملحوظاً نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، إذ لم يعد الهدف من التعليم مقتصرًا على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف فحسب، بل أصبح يركز على تنمية قدراتهم العقلية ومهارات التفكير لديهم، وتمكينهم من التعامل مع المواقف والمشكلات المختلفة بطريقة علمية منظمة. ومن بين المهارات التي حظيت باهتمام كبير في الميدان التربوي مهارة حل المشكلات، لما لها من دور مهم في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين ومساعدتهم على مواجهة التحديات التعليمية والحياتية بفاعلية (زيتون، 2007، 40).

وتبرز أهمية مهارة حل المشكلات في كونها تمثل أحد الأهداف الأساسية للتربية الحديثة، إذ تسعى المؤسسات التعليمية إلى إعداد المتعلم القادر على التفكير والتحليل والاستنتاج، وليس مجرد حفظ المعلومات واسترجاعها. كما أن امتلاك المتعلم لهذه المهارة يساعده على فهم المواقف التعليمية المختلفة وتحليلها والبحث عن حلول مناسبة لها، الأمر الذي يسهم في بناء شخصية متعلم قادر على التعلم الذاتي واتخاذ القرارات السليمة في المواقف التي يواجهها في حياته اليومية (اللقاني والجمال، 2003، 118).

وتعد مادة العلوم من المواد الدراسية التي تمتلك طبيعة خاصة تجعلها من أكثر المواد قدرة على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين، إذ تتضمن موضوعات وأنشطة وتجارب تساعد التلاميذ على الملاحظة والتفسير والاستنتاج وربط المفاهيم العلمية بالواقع. ولذلك فإن تدريس العلوم لا ينبغي أن يقتصر على نقل

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

المعلومات العلمية، بل ينبغي أن يركز على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ، وفي مقدمتها مهارات حل المشكلات، لأن هذه المهارات تمثل جوهر التعلم العلمي الحقيقي (زيتون، 2007، 63).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لمادة العلوم في تنمية التفكير العلمي، إلا أن تدريسها في كثير من المدارس ما يزال يعتمد بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية التي تركز على الشرح اللفظي والحفظ، مما يؤدي إلى ضعف مشاركة التلاميذ في الدرس وقلة تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية. وقد يترتب على ذلك ضعف قدرة التلاميذ على التفكير والتحليل ومواجهة المشكلات العلمية، الأمر الذي يؤثر في مستوى تعلمهم ويجعل فهمهم للمفاهيم العلمية محدودًا وغير مرتبط بالمواقف الحياتية التي يواجهونها (عطية، 2015، 72).

وفي ظل هذه التحديات ظهرت العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية استخدام استراتيجيات تدريس تفاعلية تجعل المتعلم محورًا أساسيًا في عملية التعلم، وتتيح له الفرصة للمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية. ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف، التي تقوم على توظيف عناصر الألعاب والتحديات داخل البيئة التعليمية، بحيث يعمل المتعلمون معًا لحل مجموعة من الألغاز أو المشكلات التعليمية خلال مدة زمنية محددة من أجل الوصول إلى الهدف النهائي للنشاط (Nicholson, 2018, 8).

وتتميز استراتيجية الهروب من الغرف بقدرتها على توفير بيئة تعليمية محفزة وممتعة في الوقت نفسه، إذ تشجع التلاميذ على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم، كما تدفعهم إلى التفكير والتحليل والبحث عن الحلول بطريقة نشطة، مما يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا لديهم. كما أن استخدام عناصر التحدي واللعب في التعلم يساعد على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ويجعلهم أكثر اهتمامًا بالمحتوى الدراسي، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيلهم الدراسي وتنمية مهاراتهم المختلفة (Fotaris & Mastoras, 2019, 240).

وتكتسب المرحلة الابتدائية أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لأنها تمثل الأساس الذي تتكون فيه اتجاهات التلاميذ نحو التعلم وتتطور فيه قدراتهم العقلية والمعرفية. ولذلك فإن استخدام استراتيجيات تدريس

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

حديثاً في هذه المرحلة يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وفي مقدمتها مهارات حل المشكلات، التي تساعدهم على التعامل مع المواقف التعليمية بطريقة أكثر فاعلية وتنظيماً (اللقاني والجمل، 2003، 145).

كما تبرز أهمية البحث الحالي في كونه محاولة لتوظيف استراتيجية تعليمية حديثة في تدريس مادة العلوم للمرحلة الابتدائية، الأمر الذي قد يسهم في تطوير أساليب تدريس العلوم وجعلها أكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلمين في هذا العصر. كما يمكن أن يقدم البحث نموذجاً تطبيقياً يساعد معلمي العلوم على استخدام استراتيجية الهروب من الغرف داخل الصف الدراسي، بما يسهم في تحسين بيئة التعلم وتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ (عطية، 2015، 90).

وتتمثل أهمية البحث أيضاً في إمكانية الاستفادة من نتائجه في تطوير الممارسات التعليمية في المدارس الابتدائية، إذ قد تساعد نتائجه في توجيه المعلمين والمشرفين التربويين إلى أهمية استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على التفاعل والمشاركة الفاعلة للمتعلمين، مما يسهم في تحسين مستوى تعلم التلاميذ وتنمية مهاراتهم العقلية والعلمية المختلفة (زيتون، 2007، 95).

كما قد يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة باستخدام الألعاب التعليمية والاستراتيجيات التفاعلية في التعليم، ولا سيما في مجال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية، الأمر الذي قد يفتح المجال أمام دراسات وبحوث مستقبلية تتناول أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات أخرى لدى المتعلمين مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والعمل التعاوني (Fotaris & Mastoras, 2019, 244).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية وتنمية مهارات التلاميذ في مادة العلوم، وذلك من خلال توظيف استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف، ويمكن تحديد هذه الأهداف على النحو الآتي:

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

- 1- التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تدريس مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك من خلال مقارنة نتائجهم مع أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.
- 2- تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، من خلال إشراكهم في أنشطة تعليمية قائمة على التحدي والتفكير والعمل الجماعي.
- 3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات حل المشكلات بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.
- 4- التعرف على فاعلية استراتيجية الهروب من الغرف في تحسين دافعية التلاميذ نحو تعلم مادة العلوم، من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على اللعب و التشويق.
- 5- تقديم نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجية الهروب من الغرف يمكن أن يستفيد منه معلمو العلوم في المرحلة الابتدائية لتطوير ممارساتهم التدريسية .

فرضيات البحث

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه، يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث و الذين يدرسون مادة العلوم باستخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة للبحث و الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات حل المشكلات البعدي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث في اختبار مهارات حل المشكلات في التطبيقين القبلي والبعدي.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

حدود البحث

لتحديد نطاق البحث وضمان دقة النتائج، فقد تم وضع الحدود التالية:

أولاً: الحدود البشرية: تقتصر دراستنا على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المرحلة الابتدائية، حيث تعد هذه المرحلة أساسية في بناء مهارات التفكير وحل المشكلات لدى التلاميذ، وتساهم في تطوير قدراتهم المعرفية

ثانياً: الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية في محافظة نينوى (مدرسة أجنادين)، وذلك لضمان توفر البيئة التعليمية المناسبة لتطبيق استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف ومتابعة التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة.

ثالثاً: الحدود الزمنية: تحدد زمن تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026)، بحيث يشمل فترة تدريس الوحدة الدراسية المخصصة ومتابعة التلاميذ في الأنشطة التعليمية، وإجراء الاختبارات القبلية والبعدية.

رابعاً: الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على وحدة دراسية من مقرر مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي (الوحدة الأولى والثانية والتي اشتملت على الفصل الأول والثاني والثالث والرابع)، بحيث تتناول المفاهيم والأنشطة العملية المرتبطة بالوحدة، وذلك لضمان تركيز البحث على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ضمن نطاق محدد.

تحديد المصطلحات

أولاً: الاستراتيجية

- الاستراتيجية عرفها بليغ 2002 بأنها: "خطة منظمة تتبع لتحقيق أهداف معينة بطريقة فعّالة ومنهجية في المجال التعليمي أو الإداري" (بليغ، 2002، 45).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

- وعرفها سليم 2008 على أنها "أسلوب مدروس يهدف إلى توجيه الجهود والموارد لتحقيق نتائج محددة في التعلم أو حل المشكلات" (سليم، 2008، 32).
- وعرفها عطية 2015 على أنها "مجموعة من الأساليب والخطوات الممنهجة التي يستخدمها المعلم لتنظيم العملية التعليمية وتحقيق أهداف محددة" (عطية، 2015، 12).

ثانياً: الأثر

- عرف الأثر كل من اللقاني والجمال 2003 على أنه "النتيجة أو التغيير الذي يحدث نتيجة لحدث أو نشاط معين، ويظهر في سلوك الأفراد أو مستويات أدائهم" (اللقاني والجمال، 2003، 59).
- كذلك عرف زيتون 2007 الأثر: "هو التأثير الناتج عن تطبيق طريقة أو استراتيجية تعليمية على المتعلم من حيث المعرفة أو المهارات أو السلوك" (زيتون، 2007، 21).
- وعرف عطية 2015 الأثر بأنه: "النتائج الملموسة وغير الملموسة التي يحققها نشاط أو برنامج تعليمي على المتعلمين أو المجتمع التعليمي" (عطية، 2015، 18).

ثالثاً: استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف (Escape Room Strategy)

- عرف Nicholson, 2007 استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف: "هي نشاط تعليمي قائم على حل الألغاز والمشكلات ضمن بيئة منظمة، يشارك فيها المتعلمون بشكل جماعي للوصول إلى حل محدد ضمن وقت محدود". (Nicholson, 2007, 5).
- وعرف كذلك كل من Fotaris & Mastoras, 2015 استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف: "هي طريقة تعليمية تفاعلية تعتمد على التحدي والمشاركة النشطة للمتعلمين، حيث يقوم التلاميذ بحل سلسلة من المهام للوصول إلى هدف نهائي، مما يعزز التعلم النشط والتفكير النقدي" (Fotaris & Mastoras, 2015, 238).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

- Wiemker, Elumir & Clare, 2015 : "استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف هي طريقة تعليمية تفاعلية تستخدم الألعاب التعليمية والتحديات لتحفيز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى المتعلمين، وتعتمد على التعاون والعمل الجماعي للوصول إلى الهدف النهائي" (Wiemker, Elumir & Clare, 2015, 12)
- **التعريف الإجرائي للاستراتيجية:** هي استراتيجية تعليمية يستخدمها الباحث في تدريس وحدة من مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي، يتم من خلالها تصميم أنشطة تعليمية وأغاز علمية متسلسلة، يعمل التلاميذ على حلها ضمن زمن محدد، ويقاس أثرها على تنمية مهارات حل المشكلات لديهم.

رابعاً: مهارات حل المشكلات

- العدل 1995: "حل المشكلات هو عملية ذهنية منظمة تتضمن تحليل موقف معين يواجهه المتعلم، واستنباط مجموعة من البدائل الممكنة، ثم اختيار الأنسب منها للوضع الراهن للوصول إلى حل فعال (العدل، 1995، 10).
- حموده 2008: "حل المشكلات في العملية التعليمية هو منهجية تعليمية تهدف إلى وضع الطالب في مواقف تتطلب منه استخدام مهارات التفكير لحل مشكلة حقيقية أو تعليمية، بدءاً من تحديد المشكلة وجمع البيانات وتحليلها، ومروراً بتوليد الحلول، وانتهاءً بتقييم النتائج" (حموده، 2008، 26).
- أبورياش وقطيظ 2008: "حل المشكلات هو إحدى المهارات المعرفية الأساسية في بناء التفكير التربوي، وتُعرف بأنها القدرة على مواجهة الحالات التعليمية أو الحياتية التي تتطلب التفكير والتحليل والاستنتاج لوضع حلول مبتكرة ومناسبة" (أبو رياش وقطيظ، 2008، 120).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

الجوانب النظرية

استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف

مقدمة عن الاستراتيجية ونشأتها

استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف (Escape Room Strategy) تمثل أحد الأساليب التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تحويل عملية التعلم إلى تجربة تفاعلية ممتعة. تقوم هذه الاستراتيجية على تصميم بيئة تعليمية تشبه لعبة الهروب، حيث يُطلب من الطلاب حل سلسلة من التحديات أو الألغاز للوصول إلى الهدف النهائي ضمن وقت محدد. وتعتمد الاستراتيجية على التعلم النشط، والتفاعل بين الطلاب، واستخدام التفكير النقدي والتحليلي، وتنمية مهارات حل المشكلات. (Nicholson, 2007, 5)

نشأت هذه الاستراتيجية في أوائل القرن الحادي والعشرين، مستوحاة من ألعاب الهروب التقليدية في العالم الترفيهي، قبل أن تتحول إلى أداة تعليمية في المدارس والجامعات. وقد أدى تطور التكنولوجيا والاهتمام بأساليب التعلم النشط إلى انتشار استخدامها بشكل واسع في تدريس المواد العلمية والرياضيات والمواد الاجتماعية، حيث توفر للطلاب تجربة تعليمية قائمة على المحاكاة العملية، وتكسر الجمود التقليدي للصفوف الدراسية. (Wiemker, Elumir & Clare, 2015, 12)

عناصر الاستراتيجية التربوية

تعتمد استراتيجية الهروب من الغرف على مجموعة من العناصر التعليمية الأساسية التي تجعلها فعالة في العملية التعليمية، وتشمل:

- 1- الألغاز والتحديات التعليمية: يتم تصميم أسئلة أو مشكلات تعليمية تتناسب مع مستوى الطلاب، كذلك تدرج الصعوبة لتتناسب مع مهارات التفكير المختلفة لديهم.
- 2- الزمن المحدد: يُعطى الطلاب وقتاً محدوداً لإكمال التحديات، مما يحفز التفكير السريع واتخاذ القرار.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

- 3- التعاون والعمل الجماعي : تشجع الاستراتيجية على تشكيل فرق عمل بين الطلاب لحل المشكلات، مما ينمي مهارات التعاون والتواصل .
- 4- استخدام الأدوات التعليمية : يمكن دمج المواد العلمية، التجارب العملية، الأجهزة التكنولوجية، والوسائل التعليمية لدعم حل الألغاز .
- 5- تطبيق التعلم النشط : يشارك الطلاب في التعلم بشكل مباشر، ويتحملون مسؤولية حل المشكلات، بدلاً من أن يكون التعليم سلبياً تقليدياً (Fotaris & Mastoras, 2019, 240).

أهمية الاستراتيجية في التعليم

تلعب استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف دوراً مهماً في تحسين العملية التعليمية بعدة طرق:

- 1- زيادة تحفيز الطلاب : التحول إلى تجربة ممتعة يجعل الطلاب أكثر اندماجاً وتركيزاً في التعلم .
- 2- تنمية مهارات التفكير العليا : مثل التحليل، الاستنتاج، والتفكير النقدي، حيث تواجه الطلاب مشاكل معقدة تتطلب حلولاً مبتكرة .
- 3- تعزيز مهارات حل المشكلات : توفر بيئة لتطبيق المعرفة النظرية عملياً، وحل التحديات التعليمية بطريقة منهجية .
- 4- تشجيع التعلم التعاوني : العمل ضمن فرق يعزز التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الطلاب .
- 5- ربط النظرية بالتطبيق العملي : تساعد الطلاب على فهم المفاهيم العلمية وربطها بالواقع من خلال التحديات العملية (العبيدي، 2018، 68).

التأثير النفسي والسلوكي على الطلاب

تشير الدراسات إلى أن استخدام الألعاب التعليمية مثل Escape Rooms يؤدي إلى:

- 1- تقليل الشعور بالملل والتوتر في الصف، حيث تصبح الحصة الدراسية أكثر ديناميكية وجاذبية .
- 2- زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب الذين ينجحون في حل التحديات أو المشاركة بفعالية ضمن الفريق .
- 3- تنمية روح المنافسة الإيجابية، حيث يتعاون الطلاب داخل فرقهم لتحقيق الهدف المشترك .
- 4- تحفيز الإبداع والابتكار عند مواجهة مشكلات غير تقليدية تتطلب التفكير خارج الصندوق (Wiemker et al., 2015, 15).

أثر استخدام استراتيجيات التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

الأسس العلمية للاستراتيجية التعليمية القائمة على الهروب من الغرف

تُعد استراتيجيات التعلم القائم على الهروب من الغرف من الاستراتيجيات التربوية الحديثة التي تنطلق من أسس نظرية متينة في علم التربية، وتستند إلى عدة أطر نظرية تربوية تساعد في تفسير فعاليتها في سياق التعلم والتدريس، ومن أبرزها:

أ. البناء المعرفي (Constructivism)

يُعد البناء المعرفي من أهم الأسس التي تعتمد عليها الاستراتيجيات، حيث ينطلق من فكرة أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال التفاعل مع بيئته التعليمية. ويؤكد بياجيه أن المتعلم لا يتلقى المعرفة بشكل سلبي، بل يقوم بـ استكشافها ومعالجتها وإعادة تنظيمها داخليًا (بياجيه، 1972، ص57) وتتسق Escape Rooms مع هذا الإطار؛ إذ تُشرك التلاميذ في مواقف تعليمية واقعية تتطلب تحليل المشكلة وتطبيق المفاهيم العلمية لحلها، مما يعزز بناء المعرفة لديهم من خلال التجربة والتطبيق العملي بدلاً من الحفظ والتلقين.

ب. التعلم النشط (Active Learning)

يرتبط هذا الأساس بفكرة أن التعلم يحدث عندما يكون المتعلم مشاركًا في بناء خبراته بنفسه، وليس مجرد مستمع سلبي للمعلومات. وينبني هذا المنهج على إشراك الطلاب في أنشطة تتطلب التفكير والعمل (Freeman et al., 2014) وفي Escape Rooms، يقوم التلاميذ بالتفاعل مع التحديات التعليمية، واستخدام التفكير النقدي والتحليل للوصول إلى الحلول، مما يجعل التعلم تجربة نشطة ومباشرة. ويتفق الكثير من التربويين مثل دويل (Doyle) بأن التعلم النشط يعزز من فهم المفاهيم وثباتها لدى المتعلم بشكل أكبر من الطرق التقليدية. (Doyle, 1997)

ج. التعليم القائم على المشاكل (Problem-Based Learning)

يركز هذا الأساس على جعل المشكلة نقطة انطلاق للتعلم، حيث يتعلم الطلاب من خلال مواجهة المشكلات ذات الصلة بالواقع وتحليلها والتوصل إلى حلول. (Barrows, 1996) وتؤسس Escape Rooms

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

لهذا الأسلوب من خلال تصميم مشكلات تعليمية معقدة ومتدرجة تتطلب من التلاميذ شحذ مهاراتهم المعرفية قبل حلها. كما أنها تُحفّز التلاميذ على التفكير التحليلي المنهجي بدلاً من الحفظ الحرفي للمعلومات.

د. التعلم التعاوني (Cooperative Learning)

يشير هذا الأساس إلى أن التعلم يصبح أكثر فعالية عندما يعمل الطلاب معاً في مجموعات، ويتشاركون المعلومات، ويحلّون المشكلات سوياً. (Johnson & Johnson, 1999) وتتميز Escape Rooms بأنها نشاط جماعي بطبيعته، إذ يتعاون التلاميذ داخل الفرق للوصول إلى المحمول النهائي، ويتعلمون من بعضهم البعض أثناء تبادل الأفكار والخبرات، مما يعزز التفاعل الاجتماعي والتعلم الجماعي.

هـ. نظرية التدفق (Flow Theory)

تُشير هذه النظرية النفسية إلى أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يكون المتعلم في حالة «تدفق»، أي حالة من التركيز المتواصل والانغماس في المهمة التعليمية. (Csikszentmihalyi, 1990) وتوفير التحديات في Escape Rooms ضمن زمن محدود ومستوى صعوبة متدرّج يُمكن التلاميذ من الوصول إلى حالة التدفق، حيث يصبحون مندمجين تماماً في حل المهام، مما يزيد من دافعية التعلم وثبات المعرفة لديهم.

الجزء الثاني: مهارات حل المشكلات

مقدمة عن مهارات حل المشكلات

تُعد مهارات حل المشكلات من أهم المهارات العقلية التي يسعى النظام التربوي الحديث إلى تنميتها لدى المتعلمين، لما لها من دور أساسي في تمكين الطالب من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة بطريقة علمية ومنهجية. ولم يعد الهدف من التعليم يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يركز على تنمية قدرات التفكير والتحليل والاستنتاج، وهو ما يتحقق من خلال تدريب الطلاب على مواجهة المشكلات وحلها (أبو رياش وقطييط، 2008، ص15).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

وتبرز أهمية مهارات حل المشكلات في كونها تساعد المتعلم على استخدام ما يمتلكه من معارف وخبرات سابقة في مواقف جديدة، مما يعزز من قدرته على التكيف مع التغيرات المختلفة في البيئة المحيطة. كما أنها تُعد مؤشراً على مستوى التفكير لدى الفرد، حيث تتطلب عمليات عقلية معقدة تشمل تحديد المشكلة، جمع المعلومات، وضع الفرضيات، واختيار الحل المناسب (عطية، 2015، ص132).

من جهة أخرى، ترتبط مهارات حل المشكلات ارتباطاً وثيقاً بمهارات التفكير العليا، مثل التفكير النقدي والإبداعي، إذ يتطلب حل المشكلة القدرة على تحليل الموقف، وتوليد بدائل متعددة، وتقييم الحلول الممكنة. وقد أشار التربويون إلى أن تنمية هذه المهارات لدى الطلاب يساهم في إعدادهم لمواجهة تحديات الحياة اليومية واتخاذ قرارات سليمة مبنية على أسس علمية (العدوان، 2012، ص78).

كما أن مادة العلوم تُعد من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بمهارات حل المشكلات، لأنها تعتمد على الاستقصاء والتجريب والتحليل، مما يجعلها بيئة مناسبة لتدريب الطلاب على هذه المهارات. لذلك فإن استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة، مثل استراتيجية الهروب من الغرف، يمكن أن يساهم في تعزيز هذه المهارات بشكل فعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية مهارات حل المشكلات

تُعد مهارات حل المشكلات من الركائز الأساسية في العملية التعليمية الحديثة، إذ تساهم في تنمية التفكير العلمي المنظم لدى المتعلمين، وتساعدهم على التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة عقلانية قائمة على التحليل والاستنتاج. ولم يعد التعليم المعاصر يركز على الحفظ والتلقين، بل أصبح يهتم بتنمية قدرات المتعلمين على مواجهة التحديات وإيجاد حلول مناسبة لها، مما يجعل مهارات حل المشكلات هدفاً رئيسياً في المناهج الدراسية (أبو رياش وقطيظ، 2008، ص22).

كما تكتسب هذه المهارات أهمية كبيرة في تمكين المتعلم من توظيف المعرفة النظرية في مواقف حياتية واقعية، حيث تساعده على الربط بين ما يتعلمه داخل الصف وما يواجهه خارج المدرسة، مما يعزز من بقاء أثر التعلم لفترة أطول ويجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية (عطية، 2015، ص135).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

وتسهم مهارات حل المشكلات كذلك في تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التفكير النقدي والإبداعي، إذ يتطلب حل المشكلة تحليل المعطيات، وتفسيرها، وتوليد بدائل متعددة، واختيار الحل الأنسب منها، وهذا يساعد المتعلم على اتخاذ قرارات سليمة مبنية على أسس منطقية (الزوبعي وآخرون، 1981، ص214). ومن الجوانب المهمة أيضًا أن مهارات حل المشكلات تعمل على تنمية الاستقلالية لدى المتعلم، حيث يصبح قادرًا على الاعتماد على نفسه في التفكير واتخاذ القرار، كما أنها تعزز دافعية التعلم نتيجة شعور الطالب بالإنجاز عند التوصل إلى الحلول (قطامي، 2001، ص98).

إضافة إلى ذلك، فإن هذه المهارات تسهم في تنمية الجوانب الاجتماعية لدى الطلاب، خاصة عند تطبيقها ضمن أنشطة جماعية، حيث يتعلم الطلاب التعاون وتبادل الأفكار واحترام آراء الآخرين، مما يعزز من مهارات التواصل والعمل الجماعي (مرعي والحيلة، 2002، ص167).

كما أن لمهارات حل المشكلات دورًا مهمًا في إعداد المتعلم لمتطلبات الحياة المستقبلية، إذ تساعد على مواجهة المشكلات اليومية واتخاذ قرارات مناسبة في مواقف مختلفة، وهذا ما يجعلها من المهارات الأساسية التي يجب تنميتها في مختلف المراحل الدراسية (عبد الهادي، 2000، ص143).

مراحل حل المشكلات

تُعد عملية حل المشكلات عملية عقلية منظمة تمر بعدة مراحل متتابعة، تهدف إلى الوصول إلى حل مناسب للموقف الذي يواجهه المتعلم. وتبدأ هذه العملية بالإحساس بوجود مشكلة، حيث يدرك المتعلم وجود موقف غامض أو غير واضح يحتاج إلى تفسير أو حل، مما يدفعه إلى التفكير والبحث عن حلول مناسبة، ويُعد هذا الإدراك الخطوة الأولى نحو تفعيل العمليات العقلية المرتبطة بحل المشكلات (أبو رياش وقطيط، 2008، ص45).

وتتمثل المرحلة الثانية في تحديد المشكلة بشكل دقيق، إذ يقوم المتعلم بجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف، وتحليلها للوصول إلى فهم واضح لطبيعة المشكلة وأبعادها. وقد أكدت دراسة (عبد الله،

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

(2018، ص102) أن وضوح المشكلة يسهم بشكل كبير في تسهيل الوصول إلى الحلول المناسبة، خاصة عند استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على المشكلات في تدريس العلوم.

أما المرحلة الثالثة فتتمثل في توليد الفرضيات أو الحلول الممكنة، حيث يقوم المتعلم باقتراح مجموعة من البدائل التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة، معتمداً على خبراته السابقة ومعارفه المكتسبة. وتشير دراسة (الخزاعي، 2016، ص85) إلى أن تدريب التلاميذ على توليد أكثر من حل يسهم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم ويزيد من قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة.

وتأتي بعد ذلك مرحلة اختبار الفرضيات، حيث يتم التحقق من صحة الحلول المقترحة من خلال التجريب أو التحليل أو المقارنة بين البدائل المختلفة، بهدف اختيار الحل الأكثر ملاءمة. وقد بينت دراسة (الزهراني، 2017، ص66) أن العمل التعاوني أثناء اختبار الحلول يسهم في تحسين دقة النتائج ويعزز من مهارات التفكير الجماعي لدى الطلاب.

وأخيراً، تنتهي عملية حل المشكلات ب الوصول إلى الحل المناسب وتعميمه، حيث يقوم المتعلم بتطبيق الحل الذي توصل إليه، وتقييم نتائجه، ثم محاولة تعميمه على مواقف مشابهة في المستقبل. وهذا يسهم في تعزيز نقل أثر التعلم، ويجعل المعرفة أكثر ثباتاً وفاعلية في مواجهة مواقف جديدة (عطية، 2015، ص140).

أساليب تدريس مهارات حل المشكلات

تتنوع أساليب تدريس مهارات حل المشكلات تبعاً للأهداف التعليمية وطبيعة المحتوى، إلا أنها تشترك جميعاً في التركيز على تنشيط دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية. ومن أبرز هذه الأساليب أسلوب التعلم القائم على المشكلات (Problem-Based Learning)، حيث يُقدّم للطلاب موقف مشكل يتطلب البحث والتحليل للوصول إلى الحل. وقد أثبتت دراسة (عبد الكريم، 2020، ص134) أن هذا الأسلوب يسهم في تنمية التفكير التحليلي وزيادة قدرة الطلاب على التعامل مع المشكلات العلمية بطريقة منظمة.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

ومن الأساليب الفعالة أيضًا أسلوب التعلم التعاوني، الذي يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يعملون معًا لحل مشكلة معينة، مما يعزز تبادل الأفكار والخبرات بينهم. وتشير دراسة (العنزي، 2021، ص60) إلى أن هذا الأسلوب يساهم في تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تعزيز الحوار والمناقشة والتفكير الجماعي.

كما يُعد أسلوب التعلم بالاكشاف من الأساليب المهمة في تنمية مهارات حل المشكلات، حيث يُتاح للطلاب فرصة استكشاف المعلومات بأنفسهم من خلال التجريب والملاحظة، بدلًا من تقديمها بشكل جاهز. وقد بينت دراسة (الشمري، 2018، ص90) أن هذا الأسلوب يساعد على تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى المتعلمين، ويعزز قدرتهم على إيجاد حلول للمشكلات بطرق مبتكرة.

ومن الأساليب الحديثة كذلك التعلم القائم على الألعاب التعليمية، والذي يُعد من الأساليب الفعالة في تنمية مهارات حل المشكلات، خاصة في المراحل الابتدائية، حيث يتم تقديم المحتوى التعليمي في صورة ألعاب أو تحديات تتطلب التفكير والتحليل. وقد أظهرت دراسة (الحارثي، 2019، ص220) أن هذا النوع من التعلم يزيد من دافعية الطلاب ويعزز مشاركتهم الفعالة في حل المشكلات.

إضافة إلى ذلك، يُعد أسلوب العصف الذهني من الأساليب التي تُستخدم في تنمية مهارات حل المشكلات، حيث يُشجع الطلاب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول دون نقد، ثم يتم تحليل هذه الأفكار واختيار الأنسب منها. وقد أكدت العديد من الدراسات أن هذا الأسلوب يساهم في تنمية التفكير الإبداعي ويزيد من قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات بمرونة (عبد الكريم، 2020، ص140).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

العلاقة بين استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف ومهارات حل المشكلات

تُعد استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية مهارات حل المشكلات، وذلك لما تتضمنه من مواقف تعليمية قائمة على التحدي والتحليل والتفكير المنظم. إذ تعتمد هذه الاستراتيجية على وضع المتعلمين في بيئة تعليمية تحاكي الواقع، تتطلب منهم التعامل مع سلسلة من المشكلات أو الألغاز التي لا يمكن حلها إلا من خلال التفكير المنطقي واستخدام المعرفة السابقة (Fotaris & Mastoras, 2019)، ص 240).

وتتجلى هذه العلاقة في أن استراتيجية الهروب من الغرف تقوم أساساً على تقديم مشكلات تعليمية متدرجة الصعوبة، مما يدفع المتعلمين إلى المرور بجميع مراحل حل المشكلة، بدءاً من فهم المشكلة وتحليلها، وصولاً إلى اختبار الحلول واختيار الأنسب منها. وهذا يتطابق مع ما أشار إليه التربويون من أن تعلم حل المشكلات يتحقق بشكل أفضل من خلال الممارسة الفعلية في مواقف تعليمية حقيقية (عبد الكريم، 2020، ص 135).

كما تسهم هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير العليا المرتبطة بحل المشكلات، مثل التفكير النقدي، واتخاذ القرار، والتفكير الإبداعي، حيث يواجه الطلاب مواقف غير تقليدية تتطلب البحث عن حلول مبتكرة. وقد أظهرت دراسة (الحارثي، 2019، ص 222) أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط القائمة على التحدي يسهم بشكل مباشر في تحسين أداء الطلاب في مهام حل المشكلات.

ومن جانب آخر، فإن طبيعة استراتيجية الهروب من الغرف التي تعتمد على العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب تعزز من تبادل الأفكار والخبرات، مما يؤدي إلى تنوع الحلول المطروحة وتحسين جودتها. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (العنزي، 2021، ص 62) من أن التعلم التعاوني يعد من العوامل الأساسية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.

إضافة إلى ذلك، فإن عنصر التشويق والتحدي والزمن المحدد في هذه الاستراتيجية يعمل على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، ويحفزهم على التركيز والتفكير السريع والمنظم، مما يسهم في تطوير

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

قدرتهم على التعامل مع المشكلات بكفاءة أعلى. وقد أكدت دراسة (Wiemker et al., 2015، ص18) أن البيئات التعليمية القائمة على الألعاب تعزز من انخراط الطلاب وتدعم تعلمهم القائم على حل المشكلات. وعليه، يمكن القول إن استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف تمثل بيئة تعليمية متكاملة لتنمية مهارات حل المشكلات، لأنها تجمع بين التحدي، والتفاعل، والتفكير، والتطبيق العملي، مما يجعلها من أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تطوير هذه المهارات، خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم.

دراسات سابقة

دراسات تناولت استراتيجية التعلم القائم على غرف الهروب

دراسة Cabrera, Gonzalez, Belmonte & Robles (2020): هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام غرف الهروب التعليمية في تدريس الرياضيات و مقارنتها بالطرائق التقليدية المعتمدة على والعروض التقديمية والمحاضرات، اختار الباحث عينة الدراسة المكونة من (62) طالباً من الصف الثالث الثانوي في مركز تعليمي بمدينة سبتة، إسبانيا، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة الأولى (الضابطة) استخدمت المنهج التقليدي، أما المجموعة الثانية (التجريبية) استخدمت غرفة الهروب التعليمية ، وأظهرت النتائج أن تأثير غرف الهروب التعليمية على مشاركة الطلاب في العملية التعليمية بشكل ايجابي وتجعل الطلاب أكثر تفاعل ونشاط ، كما أظهرت تحسين فهم الطلاب للرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية.

دراسة ال عشيوان و المقرن (2025) هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية لعبة غرفة الهروب التعليمية في تعليم الفنون،. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستعرض الأدبيات المتعلقة باللعبة وقام الباحث بتحليل ثلاثة أبحاث حول استخدامها في التعليم الفني. وتقديم مقترح لتطبيقها في المملكة العربية السعودية وأظهرت النتائج فاعلية غرف الهروب كأداة تعليمية متعددة المجالات، ويمكن تصميمها وفق المناهج السعودية وتطبيقها لتقديم تجربة تعليمية مبتكرة وجاذبة.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

دراسات تناول مهارات حل المشكلات

دراسة محمد وآخرون (2023): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر وحدة تعليمية قائمة على استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية عند طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة اللغة العربية، وقد تضمنت الوحدة التعليمية خمس دروس ، مع دليل للمعلم يوضح محاور تحديد المشكلة، وأنشطة الطلاب ، وأسئلة التوجيه ، قام الباحث بإعداد مقياس مهارات حل المشكلات البيئية، المكون من (45) فقرة، تكوّنت عينة البحث من (40) طالبة وطالب في المجموعة التجريبية، و تم تطبيق المقياس القبلي ، ثم تنفيذ الوحدة التعليمية، وبعدها المقياس البعدي لمهارات حل المشكلات البيئية و اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح القياس البعدي ، وهذا يؤكد فعالية الوحدة التعليمية القائمة على استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى الطلاب.

دراسة عبدالله (2023): هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية التعلم التوليدي في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مديرية نابلس ، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، قامت الباحثة بتقسيم عينة البحث المكونة من (48) طالبة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (24) طالبة درست وفق استراتيجية التعلم التوليدي ومجموعة ضابطة مكونة من (24) طالبة درست بالطريقة التقليدية. قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي قبل وبعد الوحدة التعليمية لقياس مستوى مهارات حل المشكلات. وأظهرت النتائج فروق ذات دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة باستخدام هذه الاستراتيجية في تدريس المواد التعليمية لتعزيز مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

إجراءات البحث

أولاً: تكافؤ مجموعتي الدراسة

سعى الباحث إلى تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات التي يُحتمل أن تؤثر في نتائج التجربة، وذلك لضمان أن الفروق التي قد تظهر لاحقاً تُعزى إلى المتغير المستقل (استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف) وليس إلى عوامل أخرى. وقد شملت متغيرات التكافؤ كلاً من: (العمر محسوباً بالأشهر، ودرجة مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي، والمعدل العام للصف الخامس الابتدائي، والاختبار القبلي لمهارات حل المشكلات). ولغرض التحقق من تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62)، حيث كانت القيم التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات المذكورة، ويُبين الجدول (1) نتائج الاختبار التائي لمتغيرات التكافؤ بين مجموعتي البحث.

جدول (1)

الاختبار التائي لمتغيرات التكافؤ بين مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
التجريبية	32	العمر محسوباً بالأشهر	136.80	6.72	0.21	2.000
الضابطة	32		137.10	6.15		
التجريبية	32	درجة مادة العلوم	8.83	1.17	0.88	
الضابطة	32		8.58	1.11		

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

المجموعة	العدد	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
التجريبية	32	المعدل العام	66.45	4.17	1.25	
الضابطة	32		65.30	3.35		
التجريبية	32	اختبار حل المشكلات (قبلي)	19.20	2.26	0.82	
الضابطة	32		18.75	2.01		

ب- التكافؤ في تحصيل الوالدين

أولاً: المستوى التعليمي للآباء

قام الباحث بالحصول على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من مصدرين، هما: (البطاقة المدرسية، والتلاميذ أنفسهم)، وذلك بهدف التعرف على المستوى التعليمي لأولياء الأمور لما له من أثر محتمل في تحصيل التلاميذ ومستوى أدائهم.

وقد صنف الباحث هذه البيانات إلى ثلاث فئات بحسب المستوى التعليمي، وهي: (ابتدائية فما دون، ثانوية، معهد/كلية فما فوق)، ومن ثم تم استخدام اختبار مربع كاي (Chi-Square) بوصفه وسيلة إحصائية للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذا المتغير عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، إذ بلغت القيمة المحسوبة لمربع كاي (3.300) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5.991)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للآباء.

ويُبين جدول (2) ذلك.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

جدول (2)

نتائج اختبار مربع كاي للمستوى التعليمي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	ثانوية	معهد/كلية فما فوق	كاي المحسوبة	كاي الجدولية	الدالة
التجريبية	32	15	9	8	3.300	5.991	غير دال
الضابطة	32	10	9	13			

ثانياً: المستوى التعليمي للأمهات

حصل الباحث على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي لأمهات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من مصدرين، هما: (البطاقة المدرسية، والتلميذ نفسه)، وذلك بهدف التعرف على المستوى التعليمي للأمهات لما له من تأثير محتمل في مستوى تعلم التلاميذ. وقد قام الباحث بتصنيف هذه البيانات إلى ثلاث فئات وفقاً للمستوى التعليمي، وهي: (ابتدائية فما دون، ثانوية، معهد/كلية فما فوق)، ومن ثم استخدم اختبار مربع كاي (Chi-Square) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين في هذا المتغير. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، إذ بلغت القيمة المحسوبة لمربع كاي (0.134) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5.991)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للأمهات. ويُوضّح جدول (3) ذلك.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

جدول (3)

نتائج اختبار مربع كاي للمستوى التعليمي لأمهات تلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	ثانوية	معهد/كلية فما فوق	كاي المحسوبة	كاي الجدولية	الدالة
التجريبية	32	22	5	5	0.134	5.991	غير دال
الضابطة	32	21	5	6			

2- أداة البحث

اختبار مهارات حل المشكلات

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك بالاعتماد على الأدبيات التربوية ذات الصلة، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات، بما ينسجم مع أهداف البحث ومتغيراته. وقد تكوّن الاختبار بصيغته الأولى من (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، إذ روعي في إعدادها أن تقيس مهارات متعددة تتعلق بحل المشكلات، مثل: فهم المشكلة، وتحليلها، واختيار الحل المناسب.

صدق الاختبار

للتأكد من صدق الاختبار، قام الباحث بعرض فقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم، وذلك بهدف التعرف على مدى صلاحية الفقرات من حيث:

- وضوح الصياغة
- ملاءمتها لمستوى التلاميذ
- مدى قياسها لمهارات حل المشكلات

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

وقد أبدى المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول بعض الفقرات، وتم الأخذ بها وإجراء التعديلات اللازمة، في حين أقرّوا بصلاحيّة معظم الفقرات، مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري.

التجربة الاستطلاعية

لغرض التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات اختبار مهارات حل المشكلات، ولأسيما معامل التمييز، فضلاً عن التأكد من وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (150) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وقد تم اختيار هذه العينة قصدياً من إحدى المدارس في مدينة الموصل، حيث حرص الباحث على توفير الظروف المناسبة لتطبيق الاختبار بما يضمن دقة النتائج.

ولغرض تحديد الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار، تم تسجيل الزمن الذي استغرقه أوائل التلاميذ في إنهاء الإجابة، وكذلك آخرهم، إذ بلغ زمن إنهاء أول (5) تلاميذ (30) دقيقة، في حين بلغ زمن إنهاء آخر (5) تلاميذ (50) دقيقة، وبعد حساب المتوسط الزمني بينهما، تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو (40) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

بعد أن قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات حل المشكلات على العينة الاستطلاعية البالغة (150) تلميذاً، تم تصحيح إجابات التلاميذ، ثم ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، وذلك تمهيداً لإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

وقد اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين العليا والدنيا، إذ تم اختيار نسبة (27%) من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (27%) من أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك بلغ عدد التلاميذ في كل مجموعة (41) تلميذاً، ومن ثم تم تطبيق المعادلات الإحصائية الخاصة بكل من معامل التمييز ومعامل الصعوبة.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

أ- القوة التمييزية لفقرات الاختبار

استخدم الباحث معادلة القوة التمييزية لفقرات الاختبار، وذلك بهدف التحقق من قدرة الفقرات على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا في مهارات حل المشكلات، والإبقاء على الفقرات الجيدة، واستبعاد الفقرات الضعيفة.

وقد أظهرت النتائج أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.31 - 0.65)، وهي قيم مقبولة تربوياً، إذ تعد الفقرة جيدة إذا كان معامل تمييزها (0.30) فأكثر، مما يدل على أن فقرات الاختبار تمتلك قدرة مناسبة على التمييز بين التلاميذ (النبهان، 2004، ص188).

ب- ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات اختبار مهارات حل المشكلات، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (30) تلميذاً، تم اختيارهم من المجتمع الأصلي من مدرسة (طشته الابتدائية) في مدينة الموصل، وبعد تصحيح الإجابات، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-21)، إذ بلغ معامل الثبات (0.86)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي على عينة البحث.

جدول (4)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات حل المشكلات

معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الإجابات الصحيحة (الدنيا 8)	الإجابات الصحيحة (العليا 8)	ت
0.50	0.375	0.625	3	7	1
0.50	0.500	0.500	2	6	2
0.625	0.437	0.563	2	7	3
0.375	0.562	0.438	2	5	4

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

ت	الإجابات الصحيحة (العليا 8)	الإجابات الصحيحة (الدنيا 8)	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
5	8	3	0.688	0.312	0.625
6	7	2	0.563	0.437	0.625
7	8	1	0.563	0.437	0.875
8	6	3	0.563	0.437	0.375
9	5	2	0.438	0.562	0.375
10	7	2	0.563	0.437	0.625
11	8	3	0.688	0.312	0.625
12	7	2	0.563	0.437	0.625
13	5	1	0.375	0.625	0.50
14	8	4	0.750	0.250	0.50
15	6	2	0.500	0.500	0.50
16	7	3	0.625	0.375	0.50
17	8	4	0.750	0.250	0.50
18	7	2	0.563	0.437	0.625
19	6	2	0.500	0.500	0.50
20	5	1	0.375	0.625	0.50
21	7	3	0.625	0.375	0.50
22	8	4	0.750	0.250	0.50
23	5	1	0.375	0.625	0.50
24	7	2	0.563	0.437	0.625
25	6	3	0.563	0.437	0.375
26	5	1	0.375	0.625	0.50
27	6	2	0.500	0.500	0.50

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الإجابات الصحيحة (الدنيا 8)	الإجابات الصحيحة (العليا 8)	ت
0.50	0.625	0.375	1	5	28
0.625	0.437	0.563	2	7	29
0.50	0.500	0.500	2	6	30

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات السهولة تراوحت بين (0.37 – 0.75)، وهي ضمن الحدود المقبولة تربوياً، كما أن معاملات التمييز كانت جيدة وملائمة لغرض البحث.

الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.26) في تحليل البيانات، وذلك باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين .
2. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين .
3. مربع كاي (Chi-Square).
4. الوسط الحسابي .
5. الانحراف المعياري .
6. معامل الصعوبة والسهولة .
7. معامل التمييز .
8. معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-21) لحساب الثبات.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

عرض ومناقشة نتائج البحث

أولاً: النتائج المتعلقة بفرضية البحث الصفرية

تنص الفرضية الصفرية على ما يأتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات حل المشكلات".

ولغرض التحقق من هذه الفرضية، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في الاختبار القبلي والبعدي، ثم حساب مقدار الفرق بينهما، ومن ثم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين. وقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (5) ما يأتي:

جدول (5)

الفرق بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	البعدي	القبلي	الفرق	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
مهارات حل المشكلات	التجريبية	32	26.12	19.21	6.91	1.84	14.81	2.000 (df=62)	دال
	الضابطة	32	20.12	18.75	1.37	0.88			

تفسير النتائج

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات الفرق في المجموعة التجريبية بلغ (6.91) بانحراف معياري (1.84)، في حين بلغ متوسط درجات الفرق في المجموعة الضابطة (1.37) بانحراف معياري (0.88).

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (14.81)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي أن استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف كان لها أثر فاعل في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

مناقشة النتائج

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة استراتيجية الهروب من الغرف، إذ إنها توفر بيئة تعليمية قائمة على التحدي وحل الألغاز والمواقف المشابهة للمشكلات الحقيقية، الأمر الذي يدفع التلاميذ إلى ممارسة عمليات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب واتخاذ القرار.

كما أن اعتماد الاستراتيجية على التعلم التعاوني أسهم في تعزيز تبادل الأفكار بين التلاميذ، مما ساعدهم على الوصول إلى حلول أكثر دقة وفاعلية، وهو ما انعكس إيجاباً على أدائهم في اختبار مهارات حل المشكلات.

إضافة إلى ذلك، فإن عنصر التشويق والزمن المحدد في تنفيذ الأنشطة التعليمية أسهم في رفع دافعية التلاميذ نحو التعلم، وزاد من مستوى التركيز والمثابرة لديهم أثناء حل المشكلات، مما أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. إن استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف لها أثر إيجابي واضح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم .
2. تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام هذه الاستراتيجية على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية .
3. تسهم استراتيجية الهروب من الغرف في تنشيط التفكير لدى التلاميذ من خلال إشراكهم في مواقف تعليمية تتطلب التحليل والاستنتاج .
4. تساعد هذه الاستراتيجية على تعزيز التعلم التعاوني بين التلاميذ، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم في حل المشكلات .
5. تسهم بيئة التعلم القائمة على التحدي والتشويق في زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم وتحسين أدائهم .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية .
2. تدريب معلمي العلوم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي مهارات التفكير وحل المشكلات .
3. تضمين المناهج الدراسية أنشطة تعليمية قائمة على التحدي والتفاعل بما يتناسب مع هذه الاستراتيجية .
4. توفير بيئة صفية مناسبة تساعد على تطبيق الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية .
5. تشجيع استخدام أساليب التعلم النشط بدلاً من الاقتصار على الطرق التقليدية في التدريس .

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

المقترحات

استكمالاً لما توصل إليه البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة لبحث أثر استراتيجية الهروب من الغرف في مواد دراسية أخرى مثل الرياضيات أو اللغة العربية .
2. دراسة أثر هذه الاستراتيجية في تنمية أنواع أخرى من التفكير مثل التفكير الإبداعي أو التفكير الناقد .
3. تطبيق هذه الاستراتيجية على مراحل دراسية مختلفة (المتوسطة أو الثانوية) .
4. دراسة اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو استخدام استراتيجية الهروب من الغرف في التعليم .
5. إجراء دراسات مقارنة بين استراتيجية الهروب من الغرف واستراتيجيات تعليمية حديثة أخرى.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

قائمة المصادر بعد التعديل (مع الدولة في النهاية)

- 1- زيتون، حسن حسين (2007): استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 2- عطية، محسن علي (2015): الكافي في أساليب تدريس العلوم. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 3- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد (2003): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 4- بليغ، عبد الله (2002): مبادئ الإدارة والاستراتيجية التربوية. دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
- 5- سليم، محمود (2008): أساسيات التخطيط الاستراتيجي في التعليم. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 6- العدل، علي (1995): حل المشكلات في العملية التعليمية. دار الرشاد للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- 7- عطية، خليل عطية حمودة (2008): أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية. دار النهضة العربية، عمان، الأردن.
- 8- أبو رياش، حسين، وقطيظ، غسان يوسف (2008): حل المشكلات (Problem Solving). دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 9- عبد الكريم، أحمد حسين (2020): فاعلية التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير العليا. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، مصر.
- 10- الحارثي، محمد بن حسن (2019): التعلم النشط وتنمية حل المشكلات. مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام، المملكة العربية السعودية.
- 11- العنزي، عبد الله بن سعد (2021): استراتيجيات التدريس الحديثة ودورها في تنمية مهارات حل المشكلات. مجلة العلوم التربوية - جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

12- آل عشيوان، منى حمد، والمقرن، عبير سعد (2025): مقترح لتطبيق لعبة غرفة الهروب في تعليم الفنون. المجلة الأردنية للفنون، الأردن.

13- محمد، إيمان صلاح وآخرون (2023): فاعلية وحدة تدريس قائمة على التفكير المتشعب. مجلة العلوم البيئية، مصر.

14- عبد الله، تهاني عبدالرحيم (2023): فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي في تنمية حل المشكلات الرياضية. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين، فلسطين.

15- الخزاعي، علي حسين (2016): أثر استراتيجيات التعلم النشط في حل المشكلات. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.

16- عبد الله، أحمد محمد (2018): فاعلية التعلم القائم على المشكلات في العلوم. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

17- الزهراني، محمد بن علي (2017): أثر التعلم التعاوني في حل المشكلات. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

18- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

19- قطامي، يوسف محمود (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار الفكر، عمان، الأردن.

20- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2002): تقريد التعليم. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

21- عبد الهادي، نبيل (2000): مهارات في اللغة والتفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22- بيباجيه، جان (1972): سيكولوجيا الذكاء. باريس، فرنسا.

23- Freeman, S., et al. (2014): Active learning increases student performance. PNAS, USA.

24- Barrows, H. S. (1996): Problem-Based Learning in Medicine and Beyond. Springer, USA.

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الهروب من الغرف في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

- 25- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999): Learning Together and Alone. Allyn & Bacon, USA.
- 26- Csikszentmihalyi, M. (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row, USA.
- 27- Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2015): Escape Room Games for Learning. International Journal of Game-Based Learning.
- 28- Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019): Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. ECGBL Proceedings.
- 29- Fuentes-Cabrera, A., et al. (2020): Learning Mathematics with Escape Room. Mathematics Journal.
- 30- Nicholson, S. (2018): Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. Journal of Educational Technology Systems, USA.

اثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في
مادة العلوم

م. م سعد ابراهيم مرعي

المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى

Saadibrahimm1@gmail.com

+9647736968908

**The Impact of Differentiated Instruction on Developing Systems Thinking among Fifth
Grade Elementary School Students in Science**

Assist. Lect Saad Ibrahim Merie

General Directorate of Education in Nineveh Governorate

Saadibrahimm1@gmail.com

+9647736968908

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على "أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم". وانطلق بحثنا من مشكلة تمثلت في ضعف مستوى التفكير المنظومي لدى التلاميذ نتيجة اعتماد طرائق تدريس تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين، الأمر الذي استدعى البحث عن استراتيجيات تدريس حديثة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتساهم في تنمية مهارات التفكير لديهم. اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، إذ اختيرت عينة البحث بصورة قصدية من التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس مديرية تربية نينوى، وبلغ عدد أفراد العينة (80) تلميذاً، تم توزيعهم على مجموعتين بواقع (40) تلميذاً لمجموعة البحث التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعليم المتمايز، و(40) تلميذاً لمجموعة البحث الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث اختباراً لقياس التفكير المنظومي في مادة العلوم، تألف بصيغته النهائية من (30) فقرة نوع (اختيار من متعدد)، ثم تم التحقق من صدقه وثباته باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة، إذ بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-21) قيمة مرتفعة دلت على تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات. وقد استخدم الباحث العديد من الوسائل الإحصائية، منها: الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ومتربطتين، ومربع كاي، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، وذلك باستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS V.26) وبينت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الدرجات للتلاميذ في المجموعة التجريبية للبحث والمجموعة الضابطة للبحث في اختبار التفكير المنظومي البعدي ولصالح مجموعة البحث التجريبية، مما يدل على فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. وفي ضوء النتائج التي ظهرت، أوصى الباحث بضرورة اعتماد استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة العلوم، وتدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تراعي الفروق الفردية وتساهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: طرائق تدريس - التفكير المتمايز - التفكير المنظومي - العلوم

Abstract

This study aimed to identify the effect of the differentiated instruction strategy on developing systems thinking among fifth-grade primary school pupils in science. The research problem stemmed from the low level of systems thinking among pupils due to the reliance on traditional teaching methods based on memorization and rote learning. This necessitated the search for modern teaching strategies that take individual differences among pupils into account and contribute to the development of their thinking skills.

The researcher adopted a quasi-experimental design with partial control. The research sample was intentionally selected from fifth-grade pupils in one of the schools affiliated with the Directorate of Education of Nineveh. The sample consisted of (80) pupils distributed into two groups: an experimental group of (40) pupils taught according to the differentiated instruction strategy, and a control group of (40) pupils taught using the conventional method.

To achieve the objective of the study, the researcher developed a systems thinking test in science consisting, in its final form, of (30) multiple-choice items. The validity and reliability of the test were verified using appropriate statistical methods. The reliability coefficient calculated using the Kuder–Richardson Formula (KR-21) showed a high value, indicating that the test possessed a good degree of reliability.

The researcher employed several statistical methods, including the t-test for independent and paired samples, Chi-square, arithmetic mean, standard deviation, difficulty and discrimination indices, using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V.26).

The findings revealed statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the pupils in the experimental group and the control group on the post systems thinking test, in favor of the experimental group. This indicates the effectiveness of the differentiated instruction strategy in developing systems thinking among fifth-grade primary school pupils in science.

In light of the findings, the researcher recommended adopting differentiated instruction strategies in teaching science and training teachers to use modern instructional strategies that consider individual differences and contribute to developing pupils' various thinking skills.

Keywords: Teaching Methods – Differentiated Instruction – Systems Thinking – Science.

مشكلة البحث :

يشهد عالم اليوم تطورات متسارعة في مختلف مجالات الحياة، مما جعله يُعرف بعصر التقدم بما يحمله من امكانات ومعطيات جديدة. وقد انتجت هذه التحولات إلى ظهور تحديات تؤثر على استراتيجياته المشروع التربوي وأهدافه ، الأمر الذي دفع العديد من الدول إلى إعادة النظر لإصلاح النظام التعليمي بكل جوانبه، كما أن التطور التقني والعلمي المتسارع انعكس على قطاع التعليم، فأصبح من الضروري البحث عن استراتيجيات و طرائق ونماذج تعليمية حديثة ويأتي ذلك لغرض مواجهة التحديات الجديدة في العملية التعليمية وتحقيق الاهداف التربوية المطلوبة ، وأشارت العديد من الدراسات التربوية الى ضعف التحصيل عند التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم على الرغم من اهمية هذه المادة في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وارتباطها بحياتهم اليومية و الظواهر الطبيعية وان احد اسباب ضعف مستوى التحصيل هو استخدام طرائق تقليدية للتدريس التي تركز على الحفظ و التلقين وبالتالي تقلل التفاعل بين التلاميذ ومشاركتهم في العملية التعليمية وانخفاض التحصيل . لذا حدد الباحث مشكلة الباحث بالسؤال التالي :

" اثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم "

أهمية البحث :

التربية هي وسيلة المجتمعات للتطور والتقدم وان التربية تحدد مجالات العمل وتنقل رسالة وتضع معايير اخلاقية وان المهمة الجديدة للتربية ليس ان تعد الاجيال للتغييرات القادمة فقط بل توجه الانسان نفسيا واجتماعيا وتربويا وتساعد على معرفة مشكلاته والتعامل معها وهي التي تصنع الانسان من بدأيه الطريق وتبني التفكير المنطقي و تغرس الافكار الأساسية المهمة في الحياة (بدكات ، 2011 : 20).

اما المنهج فيعتبر اداة التربية في تحقيق اهدافها المنشودة وهو مجموعة من المعارف والمعلومات والمهارات التي تسعى المدرسة الى اكسابها للتلاميذ ولا يمكن للمدرسة ان تفعل كل شيء فلا بد من وجود منهج يحتوي على خبرات ومعلومات ومعارف يساعدهم على النمو الكامل وتعديل سلوكيات التلاميذ وفقا للأهداف التربوية (محمد ، 2011 : 35)، ولتحقيق اهداف المنهج لا بد من استخدام طرائق تدريس فعالة

حيث يرى التربويون في مناهج العلوم ان الغايات والاهداف التعليمية والتربوية تتطور نتيجة لتغير متطلبات المجتمع وظروفه الاقتصادية والسياسية والثقافية وذلك في ضوء تغيرات العصر السريعة وهذا يسبب تنوع استراتيجيات التدريس وطرائقها ونماذجها تبعا لتغير طبيعة التعليم (زيتون , 2007 : 19).

والاستراتيجية الجيدة هي الاستراتيجية التي تراعي الفروق الفردية مثل استراتيجية التعليم المتمايز التي تقوم بتزويد الطلبة بطرائق متنوعة ومختلفة لتساعدهم في اكتساب المحتوى وبناء المعاني واكتساب المفاهيم حتى يتسنى لجميع التلاميذ داخل الصف ان يتعلموا بشكل فعال رقم الفروق الفردية بينهم (شواهين , 2014 : 8).

ومادة العلوم مادة اساسية ومهمة فاذا تعلم التلاميذ العلوم بشكل جيد ينعكس ايجابيا على المراحل الدراسية المتقدمة , وفي تدريس مادة العلوم يكون الاهتمام الى الجانب الفكري للمتعلم ومهارات العلم وعملياته وتسعى مادة العلوم لتحقيق العديد من الاهداف منها قدره التلاميذ على العيش في مستقبل الحداثة والتطور وتترابط فيه أواصر معقده بين المجتمع والتكنولوجيا والعلم مما يتطلب تدريس هذه المادة بشكل منظم ومخطط لأحداث التغيير المطلوب واستخدام طرائق فعالة تتلائم مع طبيعة المادة (عطا الله , 2002 : 5).

يعد التفكير المنظومي احد اشكال التفكير و النشاط العقلي لدى الفرد وهو العملية التي تنظم بها الخبرات بطريقه تساعد الانسان على حل المشكلات وإدراك العلاقات ويتضمن التفكير ثلاث جوانب هي التفكير عمليه عقليه معرفيه تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة اما الجانب الثاني فيشير الى ان التفكير مجموعة من السلوكيات الدالة على هذه العمليات ويشير الجزء الثالث الى ان التفكير هادف وموجه نحو حل المشكلات والتوليد العديد من البدائل لحل المشكلة (ابو جادو ونوفل , 2010 : 28).

وما سبق تتلخص اهمية بحثنا في النقاط الاتية :

- 1- اهمية استراتيجية التعليم المتمايز التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .
- 2- يوضح الباحث قدره هذه الاستراتيجية على زياده مستوى التحصيل لدى التلاميذ وفهمهم للمادة الدراسية وهذه نتائج علمية يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تعليمية افضل .

اثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

- 3- يساعد هذا البحث على معالجة بعض المشاكل التعليمية التقليدية والتغلب على ضعف تفاعل التلاميذ وضيق وقت الحصة الدراسية
- 4- اهمية مادة العلوم ودورها في تعزيز مهارات الحياه مثل التجريب والملاحظة ومساعد التلاميذ على فهم الظواهر الطبيعية وتنمية الوعي البيئي والصحي لديهم .

اهداف البحث

يهدف بحثنا هذا الى التعرف على " اثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم "

فرضيات البحث

- 1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة العلوم وفق استراتيجية الأيدي والعقول و درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة العلوم وفق الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي .
- 2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة العلوم وفق استراتيجية التعليم المتمايز في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير المنظومي.

حدود البحث

- 1- المدارس الابتدائية في مديرية العامة للتربية في محافظة نينوى .
- 2- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- 3- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2025 - 2026).
- 4- الوحدة الاولى والثانية والثالثة من كتاب العلوم .

تحديد المصطلحات

- 1- الاستراتيجية : وعرفها كل من

- شاهين (2011): هي مجموعة الاجراءات والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف وتشمل خطوات المعلم المنظمة و الأهداف التدريسية في التدريس وإدارة وتنظيم الصف. (شاهين، 2011، 23).
 - عطية (2008): تحركات المعلم داخل الصف وخطة السير للوصول إلى الهدف وتشمل الخطوات الأساسية لتحقيق أهداف المنهج. (عطية، 2008: 30).
 - عطية (2009): مجموعة من الخطوات والتدابير التي ينفذها المعلم لتحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المطلوبة، وتشمل الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وبذلك تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (عطية، 2009: 342).
- 2- استراتيجية التعليم المتمايز: عرفها كل من
- Tomlinson (2001): يُعد التعليم المتمايز أسلوبًا يقوم على إعادة تنظيم أنشطة الصف الدراسي بحيث يتيح للمعلمين تقديم بدائل متعددة تساعد المتعلمين على فهم المحتوى بطرق مختلفة. كما يوفر فرصًا متنوعة للوصول إلى المعرفة، وبناء المعنى للأفكار، وإنتاج أعمال تعكس تعلم كل متعلم بشكل فعال وفق قدراته واحتياجاته. (Tomlinson, 2001: 11).
 - شواهين (2014): بأنه اطار أو فلسفة للتدريس الفعال التي تقوم على تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين المختلفة، بحيث يتمكن جميع الطلاب داخل الصف من التعلم بشكل أفضل، بغض النظر عن اختلاف قدراتهم أو خلفياتهم الاجتماعية و الثقافية والاقتصادية أو لغتهم ودافعهم وجنسهم وغيرها من الفروق الفردية. (شواهين، 2014، 8).
 - التعريف الاجرائي : هي نظرية تبنى على اساس أن على المعلم تنويع تدريسه تبعاً للاختلافات بين المتعلمين وانه يرفع المستوى التعليمي لجميع التلاميذ الذين يواجهون مشكلات في التحصيل او المتفوقين على حد سواء , وان النقطة الاساسية في هذه السياسة تقديم بيئة تعليمية تعليمية تراعي جميع الفروق الفردية ومناسبة للتلاميذ كلهم .

- أبو عودة (2006): التفكير بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن المتعلم من فهم الروابط بين الموضوعات والمفاهيم المختلفة، واستيعاب البنية العامة للموضوع وما تتضمنه من مفاهيم ، إضافة إلى إدراك العلاقات التي تربط بين مكونات هذه البنية. (أبو عودة، 2006، 52).
- عبيد (2002): عرف هذا النوع من التفكير بأنه مستوى متقدم من العمليات العقلية يحتاج إلى قدرات و مهارات ، متقدمة حيث يتمكن المتعلم من فهم الشكل الكلي للموضوع، ثم تحليل مكوناته وإعادة تركيبها و تنظيمها بما يساعد على الوصول إلى الهدف المطلوب. (عبيد، 2002، 5).
- عرف مصطفى (2013) هذا النوع من التفكير بأنه مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي تساعد المتعلم على ربط ما يكتسبه من مفاهيم بخبراته السابقة، مع النظر إلى هذه المفاهيم بوصفها نظاما متكاملًا وشاملاً، بحيث يتم الربط بين أجزائها المختلفة دون إغفال أي جزء منها. (مصطفى، 2013، 17).

الجوانب النظرية

المحور الاول : استراتيجية التعليم المتمايز

اولا : مفهوم استراتيجية التعليم المتمايز

تركز هذه الاستراتيجية على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وميولهم المتنوعة واهتماماتهم ، مع السعي إلى الاستجابة لهذه الفروق الفردية في الرغبات والاستعدادات. ويتم ذلك من خلال تنويع اجراءات العملية التعليمية بما يتناسب مع اختلاف مستويات التلاميذ داخل الصف ، بحيث يتاح لجميع التلاميذ فرص تعلم متساوية تساعدهم على تحقيق أفضل النتائج (عبد العال، 2017: 514).

وان استراتيجية التعليم المتمايز ليست جديدة بل هي تطور معرفي عبر سنوات طويلة، ويُعد امتدادًا لعدد من الفلسفات التربوية التي تؤكد أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وضرورة مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية وأن التلميذ هو الأساس في بناء التعلم وتوجيهه. (كوجك وآخرون، 2008: 91).

ثانيا : اهداف التعليم المتمايز

1. تصميم مهام تعليمية متنوعة وجذابة تناسب جميع المتعلمين .
2. تطوير الأنشطة التعليمية اعتمادًا على الموضوعات والمفاهيم الأساسية والمهارات والعمليات المختلفة.
3. توفير مناهج مرنة في المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم .
4. تنويع طرائق وأساليب التعلم لتحقيق أفضل نواتج تعليمية .
5. الاستجابة لاحتياجات المتعلمين واهتماماتهم وتفضيلاتهم واستعداداتهم .
6. إتاحة فرص لجميع التلاميذ للعمل ضمن أشكال تعليمية متعددة .
7. إنشاء صفوف دراسية مرنة تركز على المتعلم ويُسهّم المعلم في تنظيمها وتوجيهها (Heacox, 2009: 6).

ثالثاً : مميزات التعليم المتمايز

- 1- يشجع التلاميذ على توظيف معرفتهم في موضوع الدراسة الحالي.
- 2- يتيح لهم فرصة إبراز الإبداع الفردي واستثمار المواهب والمهارات المختلفة.
- 3- يراعي تنوع الذكاءات لدى المتعلمين مثل: البصري، اللغوي، المكاني، الحركي، الطبيعي، والشخصي.
- 4- يعتمد على مهام متعددة الخيارات تمنح التلاميذ أساليب متنوعة لفهم المفاهيم (Wilson&Papadonis, 2006 : 8).

رابعاً: تقنيات تطبيق التعليم المتمايز :

هنالك العديد من التقنيات المستخدمة لتطبيق التعليم المتمايز :

1. المنصة (السقالة) التعليمية (Scaffolding)
2. الدروس متعددة المستويات (Tiered Lessons)
3. التعليم المعتمد على المشاريع (Project –Based Learning)
4. المخططات الرسومية (Graphic Organizers)
5. اتفاقيات أو عقود التعلم (Learning Contracts)
6. المجموعات المرنة (Flexible Grouping)
7. محطات التعلم (Learning Stations)
8. الحلقات السقراطية (Socratic Seminar)
9. الصورة الكاملة (Jigsaw)
10. تقنية التكعيب (Cubing) : والتي سوف يختارها الباحث لتطبيق التعليم المتمايز

خطوات تطبيق تقنية التكعب :

- 1- عمل مكعبات من الفلين او اي مادة خفيفة الوزن يحتوي كل مكعب على ست اسئلة مختلفة , بحيث يمثل كل سؤال احد مستويات بلوم (تذكر , فهم , تطبيق) .
- 2- اختيار موضوع مناسب يمكن دراسته باستخدام هذه التقنية , واختيار المفاهيم التي ستركز عليها؟
- 3- كتابة ستا اسئلة لكل مكعب على اوراق ولصقها على جميع الواجه للمكعب .
- 4- يجب ان تكون المكعبات بمستويات مختلفة , حيث تكون معظم المكعبات بمستوى عالي للتلاميذ المتفوقين ومكعبات اخرى ضمن المستوى المتوسط من الاسئلة والتي تناسب اغلب التلاميذ , ومكعبات اخرى بمستوى سهل للتلاميذ منخفضي التحصيل , ويمكن استخدام مكعبات بالوان مختلفة لكل مستوى حتى لا يحدث خلط بين المكعبات مثال :
- مكعبات خضراء : تلاميذ عاديين , مستوى متوسط .
- مكعبات زرقاء : تلاميذ متفوقين , مستوى مرتفع
- مكعبات حمراء : تلاميذ ضعاف , مستوى سهل .
- 5- يكون لديك فقط ثلاثة مكعبات للمستويات المختلفة (مستوى مرتفع , مستوى متوسط , مستوى سهل) ويطلب الباحث التلاميذ كل واحد لوحده , ويختار المكعب المناسب لهذا التلميذ ويرميه ويطلب منه ان يعمل على السؤال الذي يظهر على الوجه العلوي , وحسب حجم العمل , حيث يمكن ان يعمل كل تلميذ على وجه واحد او اثنين او ثلاثة . (شواهين , 2014 : 75)

خامساً : أشكال التعليم المتمايز :

للتعليم المتمايز اشكالا متعددة منها :

- 1- التعلم التعاوني : يتم فيه توزيع التلاميذ تبعا للقواسم مشتركة بينهم والتعامل مع كل مجموعة حسب قدراتها .
- 2- التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة : وهو مراعاة ذكاءات التلاميذ المتنوعة فيقوم كل تلميذ باختيار النشاط المناسب لتفكيره .

3- التدريس وفق انماط المتعلمين : ان يتلقى التلميذ تعليماً يناسب النمط الخاص به (سمعي، حركي ، بصري) (عطية، 2009 : 326) (عبيدات و ابو السميد، 2007 : 120) .

سادساً : الافتراضات التي يبنى عليها التدريس المتمايز :

1. يختلف التلاميذ بعضهم عن البعض الآخر في الخصائص، الميول، المعرفة السابقة ، أولوياتهم ، البيئة المنزلية ، المواهب ، القدرات ، والاتجاهات، درجة استجابتهم للتعليم والأساليب التي يتعلمون بها،.
2. عدم تمكن المعلمين من تحقيق تقدم لمستوى التعلم للتلاميذ جميعاً بوقت واحد.
3. عدم وجود طريقة تدريس واحدة تلأم المتعلمين جميعاً.
4. يوفر وسط لتعلم التلاميذ جميعاً لأنه يبنى على أساس تنويع الخطوات والفعاليات التي تتم بها عملية التعليم لذا يكون بمقدور كل تلميذ على ان يبلغ الأهداف المطلوبة بالأسلوب الذي يناسبه. (عطية، 2013، 350)

المحور الثاني : التفكير المنظومي

أولاً : المقدمة

يتزايد الاهتمام بالتفكير المنظومي يوماً بعد يوم، وتتعاظم حاجة الأفراد والمجتمعات إليه مع التسارع الكبير في مختلف مجالات الحياة. فقد أصبح العالم يشبه منظومة كونية واسعة تضم منظومات فرعية عديدة تتفاعل فيما بينها من خلال علاقات معقدة وممتدة. وإن فهم هذا العالم بتشابكاته لا يمكن أن يتحقق دون تبني نظرة منظومية شاملة تساعد الفرد على رؤية الصورة الكبرى إلى جانب التفاصيل الدقيقة. ويُعدّ التفكير المنظومي أداة مهمة لفهم الترابط بين الأحداث، وتفسير تأثير كل جزء في المنظومة على الأجزاء الأخرى، مما يساعد على اتخاذ قرارات أكثر دقة ووعي (سليمان، 2017: 27-28) .

ثانياً : أهداف التفكير المنظومي:

- 1 -النظر إلى الموضوعات باعتبارها أجزاء مترابطة تُكوّن معاً صورة شاملة واضحة.
- 2 -تمكين الفرد من فهم العلاقات بين مكونات أي نظام دون إغفال التفاصيل الصغيرة.
- 3 -مساعدة المتعلم على تحليل القضايا والمواقف إلى عناصرها الأساسية ثم إعادة تنظيمها بما يوضح طرق ترابطها.
- 4 -قابلية تطبيق التفكير المنظومي في مختلف المجالات العلمية والبيئية والتربوية والاجتماعية، لشموليته واتساع استخداماته.
- 5 -تنمية الإبداع من خلال تشجيع الفرد على ابتكار حلول جديدة للمشكلات والوصول إلى معارف وحقائق إضافية.
- 6 -تحقيق التناسق بين المكونات الفرعية داخل أي نظام للوصول إلى منظومة متكاملة ومنظمة (عصفور، 2016: 28).

ثالثاً : خصائص التفكير المنظومي

- 1- يركز التفكير المنظومي على السمات العامة للنظام، ولا سيما العلاقات التي تربط بين أجزائه الفرعية.
- 2- ينظر التفكير المنظومي إلى الموقف باعتباره وحدة مترابطة ، بحيث يبدأ الفهم من الكل ثم ينتقل إلى دراسة الاجزاء.
- 3- يساعد في تنمية قدرات الفرد على إدارته للمواقف و اتخاذ القرارات المختلفة بتنظيم ووعي.
- 4- يعزز قدرة المتعلم على التعلم من خبرات الآخرين ويدعم وجهات نظر الآخرين وأساليب تفكيرهم.
- 5- يساعد الفرد على تبني رؤية أوسع للعالم، منتقلاً من النظرة السطحية إلى فهم أعمق واشمل للمواقف.
- 6- يمكن المتعلم من إدراك أثر العلاقات بين مكونات أي منظومة ، سواء كانت موقفاً او مشكلة أو أي موضوع آخر (صيام، 2017: 32).

رابعاً : خطوات التفكير المنظومي:

- 1- البدء بدراسة الموقف أو المشكلة أو الموضوع بطريقة منظمة وعلمية تعتمد على منهج واضح في التحليل.
- 2- تفكيك الموضوع إلى عناصره الأساسية وأجزائه المكونة لفهم مكونات المنظومة بدقة.
- 3- تحديد الروابط والعلاقات التي تجمع بين الأجزاء المختلفة داخل المنظومة.
- 4- تحليل دور كل عنصر أو جزء وتبين مدى تأثيره في الموقف أو المشكلة وفي تكامل المنظومة ككل.
- 5- ترتيب المعرفة بصورة هرمية تبدأ من المفاهيم العامة والشاملة ثم الانتقال إلى التفاصيل الأكثر خصوصية.
- 6- فهم كيفية ارتباط المنظومة موضع الدراسة بالمنظومات الأخرى، بما يعزز تكامل المعرفة مثل الربط بين الجوانب التربوية والتعليمية. (أبو جلالة، 2007، 74)

خامساً: أساليب قياس التفكير المنظومي:

- الأسلوب الأول:** يعطي المعلم في هذا الأسلوب للتلميذ مخططاً منظومياً يحتوي على المفهوم الرئيسي فقط ويطلب المعلم تكملة المخطط كاملاً من خلال ذكر المفاهيم الفرعية والعلاقة التي تربط بينها.
- الأسلوب الثاني:** يعطي المعلم في هذا الأسلوب للتلميذ مخططاً منظومياً تكتب فيه المفاهيم كلها ويطلب المعلم من التلميذ كتابة العلاقات بين تلك المفاهيم وتوضيحها.
- الأسلوب الثالث:** يقدم المعلم للتلميذ مخططاً منظومياً تكتب فيه بعض المفاهيم ويطلب المعلم من التلميذ تكملة المخطط واكمال المفاهيم المفقودة فيه.
- الأسلوب الرابع:** يقدم المعلم للمتعلم في هذا الأسلوب مخططاً منظومياً فارغاً لا يحتوي على المفاهيم والعلاقات ويعطي للمتعلم قائمة تكتب فيها مجموعة من المفاهيم ويطلب المعلم من المتعلم ترتيب هذه المفاهيم في المخطط المنظومي وتوضيح العلاقات بين المفاهيم.

الأسلوب الخامس: لايعطي في هذا الأسلوب المعلم للمتعلم المخطط المنظومي وإنما يطلب المعلم من المتعلم بناء مخطط منظومي ويكتب فيه المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية وكتابة العلاقات بينها (مصطفى، 2013: 35-36).

دراسات سابقة

أولاً : دراسات تناولت التعليم المتمايز

• دراسة عبد العزيز (2019) : هدفت التعرف على: "أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مستوى التحصيل المعرفي في سباحة الصدر لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بنات ،جامعة الزقازيق، بالإضافة إلى قياس مستوى الأداء الفني في السباحة نفسها، وكذلك التعرف على درجة الثقة بالنفس لدى الطالبات.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة. واشتملت العينة على جميع طالبات الفرقة الثانية في كلية التربية الرياضية/بنات - جامعة الزقازيق، والبالغ عددهن (580) طالبة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2018/2019. وتم اختيار من نفس المجتمع، حيث بلغ عددها (80) طالبة، مع استبعاد (20) طالبة للدراسة الاستطلاعية، وبذلك أصبحت العينة الأساسية (60) طالبة بنسبة (10.34%) من المجتمع الأصلي، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بواقع (30) طالبة لكل مجموعة ، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات، شملت: المتوسط الحسابي ، الوسيط ، معامل الالتواء ، الانحراف المعياري ، معامل الارتباط البسيط ، واختبار التائي .

• دراسة الشهواني (2021) : هدفت الدراسة الى التعرف على "أثر استراتيجية التعليم المتمايز في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الذكاء الطبيعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدَّ الباحث أداتين، تمثلت الأولى باختبار لاكتساب المفاهيم العلمية تألف بصيغته النهائية من (24) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة والمطابقة، وقد استخرج له معامل الصعوبة والقوة التمييزية وفاعلية البدائل، كما تحقق من صدقه وثباته إذ بلغ معامل الثبات (0.86).

أما الأداة الثانية فكانت مقياس الذكاء الطبيعي، وقد تكون من (30) فقرة بثلاثة بدائل هي (كثيراً، متوسطاً، قليلاً)، ثم تم التأكد من الصدق والثبات الذي بلغ (0.84)، فضلاً عن استخراج القوة التمييزية وفاعلية البدائل للمقياس. وقام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه خلال الفصل الدراسي الثاني، ثم طبق اختبار المفاهيم العلمية ومقياس الذكاء الطبيعي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة، واعتمد في معالجة البيانات إحصائياً على نظام الرزم الإحصائية (SPSS) وقد بينت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الدرجات للتلاميذ في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم العلمية ولصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات للتلاميذ في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للذكاء الطبيعي لصالح الاختبار البعدي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ في المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الطبيعي القبلي والبعدي. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء الطبيعي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعليم المتمايز ومن خلال ما ظهر من نتائج أوصى الباحث بضرورة اعتماد استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية، مع التأكيد على أهمية توظيف طرائق تدريس حديثة تسهم في تنمية الذكاء الطبيعي وتساعد التلاميذ على اكتساب المفاهيم العلمية. كما اقترح إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على مراحل دراسية ومواد متباينة، فضلاً عن إجراء دراسات أخرى تتناول عينة من الإناث.

ثانياً : دراسات تناولت التفكير المنظومي

- دراسة أبو عودة (2006) : أجريت هذه الدراسة في فلسطين ، وهدفت إلى التعرف على "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي". بلغ حجم عينة الدراسة (67) طالباً من الصف السابع الأساسي، وتم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ، وأعد الباحث أداة للبحث وهي اختبار مهارات التفكير المنظومي، والذي تكون من (12) فقرة موزعة على أربع

مهارات، بواقع (3) أسئلة لكل مهارة. كما تم استخدام بعض الوسائل الإحصائية، منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و معادلة كوردر-ريتشاردسون 21. وأوضحت النتائج وجود فرق دال أحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النموذج البنائي.

• دراسة عبد العزيز (2013) : قصدت هذه الدراسة "التعرف على أثر استخدام مدخل دائرة التعلم في تصميم تعليم التسويق الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير المنظومي والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية"، بلغ حجم العينة (60) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، وتم اعتماد التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث درست المجموعة الاولى (التجريبية) مادة التسويق الإلكتروني باستخدام مدخل دائرة التعلم، بينما درست المجموعة الثانية (الضابطة) بالطريقة الاعتيادية.

وقام الباحث بأعداد أداتين للبحث ، الأولى هي اختبار لقياس مهارات التفكير المنظومي في مادة التسويق الإلكتروني، أما الأداة الثانية فكانت مقياسا لقياس الدافعية نحو تعلم. كما استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المتمثلة في (معادلة ألفا كرونباخ) للتحقق من ثبات الأدوات، وتحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات التفكير المنظومي والدافعية للتعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

• أجريت دراسة منها (2013) في فلسطين (غزة)، وهدفت التعرف على: "فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر". بلغ حجم العينة (68) طالبة في الصف الحادي عشر، وتم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، حيث قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وقد أعدت الباحثة أداتين للبحث، تمثلت الأولى في اختبار لقياس المفاهيم العلمية، بينما تمثلت الأداة الثانية في اختبار لقياس مهارات التفكير المنظومي. كما استخدمت العديد من الوسائل الإحصائية،

منها معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كوردر-ريتشاردسون 21، ومعادلات صعوبة الفقرات وتمييزها، إضافة إلى الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وأظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة للبحث في كل من المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية للبحث التي درست باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري.

إجراءات البحث

أولاً: تكافؤ مجموعتي البحث

اهتم الباحث بتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في عديد من المتغيرات التي ربما يكون لها تأثير في النتائج ، وذلك بهدف ضمان أن الفروق التي قد تظهر بين المجموعتين بعد انتهاء التجربة تُعزى إلى المتغير المستقل، وهو استراتيجية التعليم المتمايز، وليس إلى عوامل أخرى قد تؤثر في النتائج، وقد شملت متغيرات التكافؤ ما يأتي: (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، درجات مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي، لمعدل العام لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، الاختبار القبلي للتفكير المنظومي) .

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في هذه المتغيرات، استخدم الباحث: الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ أوضحت النتائج عدم وجود فروق داله إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، حيث كانت القيم التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات المذكورة. ويبين الجدول (1) نتائج الاختبار التائي لمتغيرات التكافؤ بين مجموعتي البحث.

جدول (1)

الاختبار التائي لمتغيرات التكافؤ بين مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	40	العمر محسوباً بالأشهر	136.80	6.72	0.21	1.99
الضابطة	40		137.10	6.15		

المجموعة	العدد	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	40	درجة مادة العلوم	8.83	1.17	0.88	1.99
الضابطة	40		8.58	1.11		
التجريبية	40	المعدل العام	66.45	4.17	1.25	1.99
الضابطة	40		65.30	3.35		
التجريبية	40	اختبار التفكير المنظومي (قبلي)	19.20	2.26	0.82	1.99
الضابطة	40		18.75	2.01		

يتبين من الجدول (1) أن القيم التائية المحسوبة لجميع متغيرات التكافؤ كانت أقل من القيمة التائية الجدولية التي بلغت (1.99) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (78)، مما يشير على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرات المذكورة.

ثانياً: التكافؤ في التحصيل الدراسي للوالدين

أولاً: المستوى التعليمي للآباء

بعد حصول الباحث على البيانات الخاصة بالمستوى التعليمي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال البطاقة المدرسية والمعلومات التي قدمها التلاميذ، وذلك للتعرف على المستوى التعليمي للآباء لما قد يكون له من تأثير في التحصيل الدراسي للتلاميذ ومستوى أدائهم. وقد صنّف الباحث المستوى التعليمي للآباء إلى ثلاث فئات، هي: (ابتدائية فما دون، ثانوية، معهد/كلية فما فوق).

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، استخدم الباحث اختبار مربع كاي (Chi-Square)، إذ أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (2)، حيث بلغت القيمة المحسوبة لمربع كاي (3.300)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي بلغت (5.991)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للآباء. ويبين جدول (2) ذلك.

جدول (2)

نتائج اختبار مربع كاي للمستوى التعليمي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	ثانوية	معهد/كلية فما فوق	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	الدالة
التجريبية	40	18	11	11	3.300	5.991	غير دالة
الضابطة	40	14	10	16			

يتبين من الجدول (2) أن القيمة المحسوبة لاختبار مربع كاي قد بلغت (3.300)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5.991) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، مما يدل على عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للآباء، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

ثانياً: المستوى التعليمي للأمهات

حصل الباحث على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي لأمهات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال البطاقة المدرسية والمعلومات التي قدمها التلاميذ، وذلك بهدف التعرف على المستوى التعليمي للأمهات لما قد يكون له من تأثير في مستوى تعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. وقد صنف الباحث هذه البيانات إلى ثلاث فئات بحسب المستوى التعليمي، وهي: (ابتدائية فما دون، ثانوية، معهد/كلية فما فوق).

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، استخدم الباحث اختبار مربع كاي (Chi-Square)، إذ أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، حيث بلغت القيمة المحسوبة لمربع كاي (0.134)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5.991)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للأمهات. ويبين جدول (3) ذلك.

جدول (3)

نتائج اختبار مربع كاي للمستوى التعليمي لأمهات تلاميذ مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	ابتدائية فما دون	ثانوية	معهد/كلية فما فوق	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	الدالة
التجريبية	40	27	6	7	0.134	5.991	غير دالة
الضابطة	40	26	6	8			

يتبين من الجدول (3) أن القيمة المحسوبة لاختبار مربع كاي قد بلغت (0.134)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي بلغت (5.991) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائية بين مجموعتي البحث في المستوى التعليمي للأُمهات، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

أداة البحث

اختبار التفكير المنظومي

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس التفكير المنظومي في منهج العلوم عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك بالاعتماد على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتفكير المنظومي، فضلاً عن الاستفادة من أهداف مادة العلوم والمحتوى الدراسي المقرر، بما ينسجم مع أهداف البحث ومتغيراته.

وقد تكون الاختبار بصيغته الأولية من (30) فقرة موضوعية (اختيار من متعدد)، إذ اشتملت كل فقرة على 4 بدائل، واحدة منها صحيحة وثلاث بدائل خاطئة، وقد تم مراعاة إعداد الفقرات أن تقيس مجموعة من مهارات التفكير المنظومي، ومنها:

- إدراك العلاقات بين المفاهيم العلمية .
- تحليل المنظومات إلى مكوناتها الأساسية .
- الربط بين أجزاء المنظومة العلمية .
- تنظيم المفاهيم بصورة مترابطة .
- تفسير العلاقات بين عناصر المنظومة .
- إعادة تركيب المنظومة بصورة صحيحة .

كما حرص الباحث على أن تكون فقرات الاختبار واضحة وسهلة الفهم ومناسبة للمستوى العمري والعقلي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأن تغطي محتوى الوحدات الدراسية المحددة في البحث بصورة متوازنة، مع مراعاة التنوع في مستويات الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، بما يساعد على التمييز بين مستويات التلاميذ المختلفة.

وقد صيغت فقرات الاختبار بصورة علمية ولغوية سليمة، مع مراعاة أن تكون البدائل متقاربة في الطول والصياغة، وأن تخلو الفقرات من الغموض أو التلميحات التي قد تساعد التلميذ على معرفة الإجابة الصحيحة، وذلك لضمان دقة القياس وموضوعيته.

صدق الاختبار

للتأكد من صدق اختبار التفكير المنظومي، عرض الباحث فقرات الاختبار بصيغته الأولية على عدد من المحكمين والمتخصصين بمجال طرائق التدريس للعلوم ومجال القياس والتقويم، وذلك بهدف التحقق من مدى فعالية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عدد من الجوانب، منها:

- وضوح الصياغة اللغوية للفقرات .
- ملاءمة الفقرات للمستوى العمري والعقلي للتلاميذ .
- مدى ارتباط الفقرات بمهارات التفكير المنظومي .
- سلامة البدائل ودقتها العلمية .
- شمول الاختبار لمحتوى المادة الدراسية .

وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات والمقترحات المتعلقة بتعديل صياغة بعض الفقرات أو استبدال بعض البدائل، فضلاً عن حذف وإضافة عدد محدود من الفقرات بما يسهم في تحسين الاختبار وزيادة دقته، وقد أخذ الباحث بهذه الملاحظات وأجرى التعديلات اللازمة عليها.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، حصلت غالبية الفقرات على نسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين، مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري، وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث وتحقيق أهداف الدراسة.

التجربة الاستطلاعية

لغرض التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات اختبار التفكير المنظومي، ولاسيما معامل التمييز ومعامل الصعوبة وفاعلية البدائل الخاطئة، فضلاً عن التأكد من شفافية الفقرات وتوجيهات الاختبار وتحديد الوقت المناسب للإجابة عنه، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (150) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وقد اختيرت العينة الاستطلاعية من مدرستين تابعتين للمديرية العامة لتربية نينوى، هما مدرسة (الإمام الرضواني للبنين) ومدرسة (أجنادين للبنين) في مدينة الموصل، مع الحرص على أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي، وذلك لضمان دقة النتائج وسلامة الإجراءات التطبيقية. وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- التعرف على مدى وضوح فقرات الاختبار وتعليماته .
- الكشف عن الفقرات الغامضة أو غير المناسبة .
- حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار .
- استخراج الخصائص الإحصائية لفقرات الاختبار .

وقد أشار (النبهان، 2004) إلى أهمية التجربة الاستطلاعية في الكشف عن جوانب القوة والضعف في الاختبار قبل تطبيقه بصيغته النهائية، فضلاً عن دورها في تحسين دقة الفقرات ووضوحها. ولغرض تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، سجل الباحث الزمن الذي استغرقه أوائل التلاميذ في إنهاء الإجابة، وكذلك آخرهم، إذ بلغ متوسط الزمن الذي استغرقه أول خمسة تلاميذ (30) دقيقة، في حين بلغ متوسط الزمن الذي استغرقه آخر خمسة تلاميذ (50) دقيقة، وبعد حساب المتوسط الزمني بينهما تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو (40) دقيقة.

ويشير (الظاهر وآخرون، 1999) إلى أن تحديد الزمن المناسب للاختبار يتم من خلال احتساب متوسط الوقت الذي يستغرقه أسرع المفحوصين وأبطأهم في الإجابة عن فقرات الاختبار.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

بعد تطبيق اختبار التفكير المنظومي على العينة الاستطلاعية البالغة (150) تلميذاً، قام الباحث بتصحيح إجابات التلاميذ ومنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، ثم تم ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، تمهيداً لإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار. وقد اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين العليا والدنيا في تحليل الفقرات، إذ يُعد من أكثر الأساليب شيوعاً ودقة في تحليل فقرات الاختبارات التحصيلية والنفسية، لأنه يساعد في كشف قدرة الفقرة على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا (عودة، 2010، ص35).

وبناءً على ذلك، اختيرت نسبة (27%) من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (27%) من أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وذلك وفق ما أشار إليه إيبيل (Ebel) من أن هذه النسبة تعد من أفضل النسب المستخدمة في التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار. وبذلك بلغ عدد التلاميذ في كل مجموعة (41) تلميذاً. وبعد الانتهاء من ترتيب الدرجات واختيار المجموعتين العليا والدنيا، شرع الباحث في استخراج الخصائص الإحصائية لفقرات الاختبار، وذلك على النحو الآتي:

أ- القوة التمييزية لفقرات الاختبار

استخدم الباحث معادلة القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير المنظومي، بهدف التحقق من قدرة الفقرات على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا، والإبقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة أو غير المميزة.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.31 - 0.65)، وهي معاملات تعد مقبولة تربوياً وإحصائياً، إذ يشير (النبهان، 2004، ص54) إلى أن الفقرة تُعد جيدة إذا بلغ معامل تمييزها (0.30) فأكثر، مما يدل على أن فقرات الاختبار تمتلك قدرة مناسبة على التمييز بين التلاميذ في مستوى التفكير المنظومي.

كما يرى (عودة، 2010، ص23) أن ارتفاع معامل التمييز يدل على كفاءة الفقرة في الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو ما يعزز دقة الاختبار وفاعليته في القياس.

ب- معامل صعوبة الفقرات

استخرج الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك للتعرف على مدى ملائمة الفقرات لمستوى التلاميذ، إذ يُعد معامل الصعوبة من المؤشرات المهمة في بناء الاختبارات التحصيلية. وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.37 – 0.71)، وهي معاملات تقع ضمن الحدود المقبولة تربوياً، إذ يشير (الظاهر وآخرون، 1999) إلى أن الفقرة تعتبر مناسبة إذا كان معامل الصعوبة لها يتراوح بين (0.20 – 0.80)، مما يدل على أن فقرات الاختبار كانت متدرجة من حيث السهولة والصعوبة ومناسبة لعينة البحث.

جدول (4)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التفكير المنظومي

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	32	14	0.58	0.42	0.45
2	30	13	0.54	0.46	0.43
3	33	12	0.56	0.44	0.52
4	28	11	0.49	0.51	0.42
5	35	13	0.60	0.40	0.55
6	34	12	0.58	0.42	0.55
7	36	10	0.57	0.43	0.65
8	30	15	0.56	0.44	0.38
9	28	12	0.50	0.50	0.40
10	34	11	0.56	0.44	0.57
11	35	13	0.60	0.40	0.55
12	33	12	0.56	0.44	0.52
13	27	10	0.46	0.54	0.43
14	36	16	0.65	0.35	0.50
15	30	13	0.54	0.46	0.43

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
16	32	14	0.58	0.42	0.45
17	37	16	0.66	0.34	0.52
18	33	11	0.55	0.45	0.55
19	31	13	0.55	0.45	0.45
20	27	10	0.46	0.54	0.43
21	32	14	0.58	0.42	0.45
22	36	15	0.64	0.36	0.53
23	28	10	0.48	0.52	0.45
24	33	12	0.56	0.44	0.52
25	30	14	0.55	0.45	0.40
26	27	10	0.46	0.54	0.43
27	31	13	0.55	0.45	0.45
28	28	10	0.48	0.52	0.45
29	34	12	0.58	0.42	0.55
30	31	13	0.55	0.45	0.45

يتضح من جدول (4) أن معاملات السهولة لفقرات اختبار التفكير المنظومي تراوحت بين (0.46 - 0.66)، وهي معاملات تقع ضمن الحدود المقبولة تربوياً، مما يدل على أن الفقرات كانت مناسبة لمستوى التلاميذ ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة. كما تراوحت معاملات التمييز بين (0.38 - 0.65)، وهي معاملات جيدة تشير إلى قدرة الفقرات على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا، الأمر الذي يؤكد صلاحية فقرات الاختبار للتطبيق النهائي.

ج- فاعلية البدائل الخاطئة

تحقق الباحث من فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار، وذلك من خلال حساب عدد التلاميذ الذين اختاروا كل بديل في المجموعتين العليا والدنيا، وقد تبين أن البدائل الخاطئة كانت فعالة؛ إذ جذبت عددًا أكبر من تلاميذ المجموعة الدنيا مقارنة بالمجموعة العليا، وهذا يدل على سلامة بناء الفقرات وفاعلية بدائلها. ويشير (أبو علام، 2011) إلى أن البديل الخاطئ يكون فعالاً عندما يجذب إليه عددًا من ذوي المستويات المتدنية أكثر من ذوي المستويات المرتفعة.

د- ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات اختبار التفكير المنظومي، تم تطبيق الاختبار على عينة (استطلاعية) ثانية مكونة من (30) تلميذًا، اختيروا من المجتمع الأصلي للبحث من مدرسة (عدن الابتدائية) في مدينة الموصل، وذلك يوم الثلاثاء الموافق (2026/3/3).

وبعد تصحيح الإجابات، حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-21)، إذ بلغ معامل الثبات (0.86)، وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والثبات. ويذكر (النبهان، 2004) أن معامل الثبات إذا بلغ (0.80) فأكثر فإنه يعد مؤشرًا جيدًا على استقرار الاختبار وإمكانية الاعتماد عليه في التطبيق النهائي، مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

الوسائل الإحصائية

- أستعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.26) في معالجة البيانات وتحليلها إحصائيًا، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة تتناسب مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه، وقد استعان الباحث بعدد من الوسائل الإحصائية المناسبة للإجراءات التجريبية وتحليل نتائج الاختبار، وهي:
- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، لمعرفة دلالة الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

• اختبار مربع كاي (Chi-Square) ، للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، مثل المستوى التعليمي للوالدين .

• الوسط الحسابي، لاستخراج متوسط درجات التلاميذ في الاختبارات والمتغيرات المختلفة .

• الانحراف المعياري، للتعرف على مدى تشتت درجات التلاميذ عن الوسط الحسابي .

• معامل السهولة والصعوبة، للكشف عن مدى ملاءمة فقرات الاختبار لمستوى التلاميذ .

• معامل التمييز، للتعرف على قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا .

• معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-21) ، لاستخراج معامل ثبات اختبار التفكير المنظومي والتأكد من اتساقه الداخلي .

• النسبة المئوية، لاستعمالها في تحليل آراء المحكمين وتحديد مدى اتفاقهم على صلاحية فقرات الاختبار .

وقد أشار (عودة، 2010) إلى أن اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة يسهم في زيادة دقة النتائج وتفسيرها بصورة علمية صحيحة.

عرض ومناقشة نتائج البحث

أولاً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث

الفرضية الأولى

تنص الفرضية الصفريّة الأولى على أنه: "لا توجد فروق داله إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير المنظومي البعدي". ولغرض التحقق من صحة هذه الفرضية، أستعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار البعدي، وقد أظهرت النتائج ما موضح في الجدول (5).

جدول (5)

الفرق بين متوسط درجات اختبار التفكير المنظومي البعدي لدى تلاميذ مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
التفكير المنظومي	التجريبية	40	34.52	3.11	12.84	1.99 (df=78)	دال
	الضابطة	40	24.18	2.04			

يتبين من جدول (5) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات للتلاميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنظومي البعدي، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (34.52) بانحراف معياري (3.11)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (24.18) بانحراف معياري (2.04).

كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (12.84)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (78)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على ذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، وتُقبل الفرضية الأخرى بدلا عنها (البديلة) والتي تنص على وجود أثر لاستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

الفرضية الثانية

تنص الفرضية الصفرية الثانية على ما يأتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي القبلي والبعدي". ولغرض التحقق من هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

وقد أظهرت النتائج وجود فرق بين المتوسطين لصالح الاختبار البعدي، إذ ارتفع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في التفكير المنظومي بعد تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز. وبلغت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية مناسبة، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير المنظومي، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، وقد أظهرت النتائج ما موضح في الجدول (6).

جدول (6)

الفرق بين متوسط درجات اختبار التفكير المنظومي القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

المتغير	العدد	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الفرق	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
التفكير المنظومي	40	19.20	34.52	15.32	3.11	12.84	1.99 (df=39)	دال

يتضح من الجدول (6) أن هناك فرقاً واضحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، إذ ارتفع المتوسط البعدي بشكل ملحوظ مقارنة بالمتوسط القبلي، مما يشير إلى تحسن مستوى التلاميذ في التفكير المنظومي بعد تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (12.84)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي. وبناءً على ذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، وتُقبل الفرضية الأخرى بدلاً عنها (البديلة) والتي تنص على وجود أثر لاستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المنظومي لدى التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، إذ تفوقت المجموعة التجريبية للبحث على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وكذلك تفوقت في القياس البعدي مقارنة بالقبلي، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية في تحسين مستوى التفكير المنظومي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التعليم المتمايز وفّرت بيئة تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث القدرات والاستعدادات وطرائق التعلم، الأمر الذي ساعد على زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم والمشاركة الفاعلة داخل الصف. كما أن تنوع الأنشطة والمهام التعليمية أسهم في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لفهم المفاهيم العلمية بصورة أعمق وربطها ببعضها البعض، مما عزز قدرتهم على إدراك العلاقات بين عناصر المعرفة العلمية، وهو جوهر التفكير المنظومي.

كما أن اعتماد المعلم على استراتيجيات حديثة ضمن التعليم المتمايز، مثل العمل ضمن مجموعات مرنة والأنشطة المتدرجة، ساعد التلاميذ على الانتقال من التعلم السطحي القائم على الحفظ إلى التعلم الفهمي القائم على التحليل والتركيب، وهذا انعكس بشكل واضح في ارتفاع درجاتهم في اختبار التفكير المنظومي.

ويفسر الباحث كذلك هذا التحسن بأن التعليم المتمايز يتيح فرصًا متعددة للتعلم وفق أساليب مختلفة (بصري، سمعي، حركي)، مما يزيد من تفاعل التلاميذ مع المحتوى العلمي، ويجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وفاعلية، وبالتالي يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العليا ومنها التفكير المنظومي. وتتفق النتائج التي حصلنا عليها مع ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تحسين مهارات التفكير لدى التلاميذ، ومنها دراسات (عبد العزيز، 2019) و(الشهواني، 2021)، التي بينت أن استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على تنوع أساليب التدريس يسهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. وبذلك يمكن القول إن استراتيجية التعليم المتمايز كانت فعالة في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج الحالية للبحث، يمكن استخلاص ما يأتي:

- 1- إن استراتيجية التعليم المتمايز كان لها أثر فاعل في تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، إذ تفوقت المجموعة التجريبية للبحث على المجموعة الضابطة للبحث في الاختبار البعدي.
- 2- أظهرت النتائج وجود تحسن واضح في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في إحداث تغيير إيجابي في مستوى التفكير المنظومي.
- 3- أسهمت استراتيجية التعليم المتمايز في زيادة تفاعل التلاميذ داخل الصف وتنمية دافعيتهم نحو التعلم، من خلال تنوع الأنشطة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- 4- إن اعتماد أنشطة تعليمية متنوعة ومرنة ساعد التلاميذ على فهم العلاقات بين المفاهيم العلمية وربطها ضمن بناء معرفي متكامل، مما عزز قدرتهم على التفكير المنظومي.
- 5- تفوق المجموعة التجريبية يشير إلى أن الطرق التقليدية في التدريس أقل فاعلية مقارنة بالاستراتيجيات الحديثة القائمة على تنوع أساليب التعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج ، ينصح الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة اعتماد استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية لما لها من أثر إيجابي في تنمية التفكير المنظومي .
- 2- تدريب معلمي العلوم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها التعليم المتمايز، من خلال دورات وورش تدريبية متخصصة .
- 3- الاهتمام بتصميم أنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ داخل الصف الواحد .
- 4- تشجيع التلاميذ على العمل التعاوني والمشاركة الفاعلة في الدروس لما له من دور في تعزيز التفكير المنظومي .
- 5- إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ، واستبدالها باستراتيجيات تفاعلية حديثة .
- 6- توفير بيئة صفية مرنة تدعم التعلم النشط وتتيح فرصاً متعددة للتعلم وفق قدرات التلاميذ المختلفة.

المصادر العربية

- 1- أبو جادو ، صالح محمد و نوفل ، محمد بكر (2010): "تعليم التفكير النظرية والتطبيق"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 2- أبو جلالة، د. صبحي حمدان، (2007): "مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 3- أبو علام، رجاء محمود (2011): "القياس والتقويم التربوي والنفسي"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 4- أبو عودة، سليم محمد، (2006): "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والإحتفاظ بها لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 5- بكاد ، عبدالكريم (2011) : "حول التربية والتعليم" ، ط3 ، دار القلم للنشر والتوزيع ، دمشق ، سوريا.
- 6- زيتون ،عايش (2007) : "النظرية البنائية وتدریس العلوم" ، ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن .
- 7- سليمان، علي محمد حسين، (2017): "فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر"، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (92)، ص(1-61)، مصر.
- 8- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، (2011): "إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم"، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، انترنت (www.gulfkids.com) .
- 9- الشهواني، كهلان أحمد، (2021): "أثر استراتيجية التعليم المتمايز في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، العراق.
- 10- شواهين، خير سليمان (2014) : "التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية"، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

- 11- صيام، براءة عبد العزيز عبد الله، (2017): "أثر توظيف D3ABRI في تنمية مهارات التفكير المنظومي في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 12- الظاهر، زكريا وآخرون (1999): "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 13- عبد العال ، ايمان محمد (2017) : "فاعلية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الاسرية والصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة" ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (141) ، مصر .
- 14- عبد العزيز، حمدي أحمد، (2013): "أثر استخدام مدخل دائرة التعلم في تصميم تعليم التسويق الإلكتروني وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنظومي والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية"، مجلة الدراسات التربوية والنفسية ، المجلد (7)، العدد (3)، الإسكندرية، مصر، ص(400-421).
- 15- عبد العزيز، ريهام احمد فاضل (2019) : "فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على الثقة بالنفس وبعض نواتج التعلم في سباحة الصدر"، بحث غير منشور، جامعة الزقازيق، مصر .
- 16- عبيد، وليم، (2002): "النموذج المنظومي وعمليات العقل"، المؤتمر العربي الثاني، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، القاهرة، مصر .
- 17- عبيدات، ذوقان وابو السميد، سهيلة (2007) : "استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرّف التربوي"، دار الفكر، عمان.
- 18- عصفور، أشرف سليمان سلام، (2016): "فاعلية توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات التفكير المنظومي في مادة العلوم الحياتية لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 19- عطا الله ، ميشيل كامل (2001) : "طرق واساليب تدريس العلوم" ، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان.

- 20- عطية، محسن (2009) : "الجودة الشاملة والجديد في التدريس"، ط1، دار صفاء، عمان.
- 21- عطية، محسن بن علي (2013) : "المناهج الحديثة وطرائق التدريس"، ط1، دار المناهج للنشر، عمان.
- 22- عطية، محسن علي (2008) : "الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال"، دار صفاء للنشر والتوزيع والاعلان، عمان، الاردن.
- 23- عودة، أحمد سليمان (2010): "القياس والتقويم في العملية التدريسية"، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- 24- كوجك، كوثر والسعيد، ماجدة وخرباوي، واحمد، عليا وصلاح، خضر وعياد، احمد وفايد، بشرى (2008) : "تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعلم والتعليم في مدارس الوطن العربي"، بيروت، مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية.
- 25- محمد ، طاهر محمد الهادي ، (2011) : "اسس المناهج المعاصرة" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان و الاردن .
- 26- مصطفى، إحسان نظير حسين، (2013): "أثر أنموذج فراير في تنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة تكريت، العراق.
- 27- مهنا، مروة علي عبد الهادي، (2013): "فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 28- النبهان، موسى (2004): "أساسيات القياس في العلوم التربوية"، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المصادر الاجنبية

29- Ebel, Robert L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Prentice-Hall.

30- Heacox, D. (2012). Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners (Grades 3–12). Free Spirit Publishing.

- 31- Krathwohl, David R. (2002). **A Revision of Bloom's Taxonomy**: An Overview. Theory Into Practice.
- 32- SPSS Inc. (2019). **IBM SPSS Statistics for Windows**, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- 33- Tomlinson, C. A. (2011). **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. Virginia: ASCD.
- 34- Wilson, W., & Papadonis, I. (2016). **Differentiated Instruction for Social Studies: Instruction and Activities for the Diverse Classroom**. Walch Publishing. Available at: <https://www.walch.com/sample-pages/152003.pdf>

أثر الإمام علي بن الحسين (عليهما السلام) في تفسير الطوسي.

اسم الباحث: عتيد كامل صالح

اللقب العلمي: مدرس مساعد

مكان العمل: كلية العلوم الإسلامية . جامعة بغداد

07732063432

Maehadalealamatalridwy@gmail.com

The Influence of Imam Ali ibn al-Husayn (peace be upon them) on Al-Tusi's Interpretation (Tafsir).

Researcher Name: Ateed Kamil Saleh

Affiliation: College of Islamic Sciences – University of

Baghdad

Maehadalealamatalridwy@gmail.com

07732063432

الملخص:

يتناول هذا البحث أثر الإمام علي بن الحسين (زين العابدين) عليهما السلام في تفسير "التبيان" للشيخ الطوسي (شيخ الطائفة). يبدأ البحث بتعريف موجز بسيرة الشيخ الطوسي العلمية، ورحلته من طوس إلى بغداد ثم النجف الأشرف، ودوره التأسيسي في الفقه والتفسير الإمامي. يسلط البحث الضوء على منهج الشيخ الطوسي التفسيري الذي يجمع بين العقل والنقل، ثم يستعرض نماذج تطبيقية لآيات قرآنية نقل فيها الطوسي روايات عن الإمام زين العابدين (عليه السلام) تتعلق بمفاهيم روحية وأخلاقية مثل الدعاء، التوبة، الاستغفار، التوكل، والصبر. ويختتم البحث بتوضيح الأسباب الكامنة وراء قلة النقل عن الإمام السجاد في التفسير مقارنة بغيره من الأئمة، والتي تعود لظروف سياسية أو منهجية تتعلق بتوفر الروايات المسندة آنذاك.

الكلمات المفتاحية:

الشيخ الطوسي .

الإمام زين العابدين (عليه السلام) .

تفسير التبيان .

Summary:

This research explores the influence of Imam Ali ibn al-Husayn (Zayn al-Abidin), peace be upon them, on the interpretation of "Al-Tabyan" by Sheikh al-Tusi. The study begins with a biography of Sheikh al-Tusi, known as "Sheikh al-Ta'ifa," detailing his scholarly journey from Tus to Baghdad and finally to Najaf, where he established its prominent Hawza. The paper examines Tusi's interpretive methodology, which balances reason (Aql) and tradition (Naql).

The core of the research analyzes specific Quranic verses where Al-Tusi cited Imam Zayn al-Abidin's narrations, focusing on spiritual and ethical dimensions such as supplication (Dua), repentance (Tawbah), seeking forgiveness (Istighfar), and trust in God (Tawakkul). Furthermore, the research discusses the reasons behind the relatively limited number of narrations from Imam al-Sajjad in Al-Tabyan compared to other Imams, attributing this to the political constraints of the Umayyad era and the specific scholarly sources available to Sheikh al-Tusi at the time.

Keywords:

- Sheikh al-Tusi.
- Imam Zayn al-Abidin.
- Tafsir al-Tabyan.

المطلب الأول: السيرة الذاتية والعلمية للشيخ الطوسي:

أولاً: اسمه ونسبه ومولده:

الشيخ الطوسي هو أبو جعفر محمد بن الحسن بن علي الطوسي، ويُعرف بـ"شيخ الطائفة" و"شيخنا الطوسي".⁽¹⁾

وُلد سنة 385هـ في طوس (مدينة مشهد حالياً)، وهي من مدن خراسان العريقة.⁽²⁾ نشأ في بيئة علمية، وتلقّى علومه الأولى في مسقط رأسه قبل أن يرحل إلى بغداد في طلب العلم.⁽³⁾

ثانياً: رحلته إلى بغداد ولقاؤه بالشيخ المفيد: في سنة 408هـ، شدّ الشيخ الطوسي الرحال إلى بغداد، التي كانت آنذاك مركزاً علمياً شيعياً سنياً متقدماً.⁽⁴⁾

التقى في بغداد بالشيخ المفيد (ت 413هـ)، ولازمه ودرس عليه في أواخر عمره.⁽⁵⁾ وكان من أبرز تلامذة الشيخ المفيد، وقد تأثر بمنهجه الكلامي والفقهية.⁽⁶⁾

ثالثاً: تتلمذه على الشريف المرتضى:

بعد وفاة الشيخ المفيد، انتقل الطوسي إلى الشريف المرتضى (ت 436هـ)، فكان من أبرز تلامذته، ومقرباً عنده.⁽⁷⁾

(1) الذريعة إلى تصانيف الشيعة، الطهراني، آغا بزرك ج 21، ص 266.

(2) لسان الميزان؛ لابن حجر العسقلاني، تحقيق: علي محمد البجاوي، القاهرة: دار الحديث، ط1، (لسنة: 2003م) ج 5، ص 127.

(3) الغدير؛ لعبد الحسين الأميني، بيروت: دار الكتاب العربي، ط5، 1997م، ج 1، ص 154.

(4) الفهرست؛ للطوسي، ص 118.

(5) رجال النجاشي؛ لأحمد بن غلي النجاشي، ص 379.

(6) الرجال، لمحمد مهدي بحر العلوم، النجف: مكتبة الطباطبائي، ط2، 1383هـ، ج 3، ص 143.

(7) طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1964م، ج 3، ص 292.

وقد نهل من علومه، خاصة في الفقه وأصول الكلام، حتى أصبح من أبرز علماء الشيعة في زمانه.⁽¹⁾

رابعاً: تصدره زعامة الطائفة:

بعد وفاة الشريف المرتضى سنة 436هـ، تصدر الشيخ الطوسي زعامة الطائفة الإمامية، وانتقل التدريس إلى داره في بغداد.⁽²⁾

أصبحت داره في "باب البصرة" بمثابة الحوزة العلمية الأولى في بغداد، وحضر دروسه أكثر من 300 تلميذ من الأقاليم المختلفة.⁽³⁾

خامساً: مؤلفاته العلمية:

بلغت مؤلفات الشيخ الطوسي أكثر من خمسين كتاباً في الفقه، والكلام، والرجال، والتفسير، منها التهذيب أحد كتب الحديث الأربعة المعتمدة: ومنها:⁽⁴⁾

1. الاستبصار فيما اختلف من الأخبار.⁽⁵⁾

2. العدة في أصول الفقه من أبرز كتب أصول الفقه الإمامي.⁽⁶⁾

3. التبيان في تفسير القرآن، وهو أول تفسير جامع عند الإمامية.⁽⁷⁾

سادساً: مدرسته العلمية وأثره الفكري:

(1) أمل الآمل؛ للحر العاملي ج 2، ص 250.

(2) رجال الطوسي، لمحمد بن الحسن الطوسي، تحقيق: جواد القيومي، قم: مؤسسة النشر الإسلامي، ط1، 1415هـ، ص 4.

(3) روضات الجنات؛ للخوانساري، ج 6، ص 171.

(4) تهذيب الأحكام، لمحمد بن الحسن الطوسي، تحقيق: حسن الموسوي الخرسان، قم: دار الكتب الإسلامية، ط3، 1390هـ، ج 1، ص 2.

(5) الإستبصار فيما اختلف من الأخبار؛ لمحمد بن الحسن الطوسي، تحقيق: حسن الموسوي الخرسان، قم: مؤسسة النشر الإسلامي، ط2، 1403هـ، ج 1، ص 3.

(6) العدة في أصول الفقه؛ لمحمد بن الحسن الطوسي، تحقيق: مؤسسة آل البيت، قم: مؤسسة النشر الإسلامي، ط1، (لجنة: 1407هـ)، ج 1، ص 4.

(7) التبيان في تفسير القرآن، لمحمد بن الحسن الطوسي، تحقيق: أحمد حبيب قصير العاملي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1، (لجنة: 2000 م)، ج 1، ص 5.

أسّس الشيخ الطوسي مدرسة علمية متكاملة في بغداد، جمعت بين علوم الرواية والفقه والأصول، وكان لتلامذته دور محوري في نشر فكره.⁽¹⁾

اعتمد في مدرسته على طريقة الجمع بين الروايات وتحليلها، وتقديم الروايات الأقوى سنداً ودلالة، ما جعله يُعتبر من أوائل واضعي منهج الدراية.⁽²⁾

كان يُدرّس الفقه والأصول والكلام والتفسير، وتخرّج على يديه مئات من العلماء الذين نشروا مذهبه في العراق وخراسان وإيران.⁽³⁾

أبرز تلامذته:

تتلمذ على يديه عدد من أعلام الطائفة، منهم:

1. تقي الدين بن نجم الدين الشيخ أبو الصلاح الحلبي (ت: 447هـ)، مؤلف كتاب الكافي في الفقه.⁽⁴⁾

2. النجاشي (أحمد بن علي ت: 450هـ)، صاحب كتاب رجال النجاشي.⁽⁵⁾

3. ابن البراج الطرابلسي (ت: 481هـ)، صاحب كتاب المذهب في الفقه.⁽⁶⁾

وفاته ومرقده:

توفي الشيخ الطوسي في مدينة النجف الأشرف سنة 460هـ — عن عمر ناهز 75 عاماً، ودُفن في داره التي أصبحت فيما بعد مسجداً يعرف بـ"مسجد الطوسي".⁽⁷⁾

(1) تنقيح المقال في علم الرجال؛ لعبد الله المامقاني، ج 2، ص 102.

(2) الملل والنحل؛ لمحمد بن عبد الكريم الشهرستاني، تحقيق: أحمد فهمي محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، (لجنة: 1993م)، ج 1، ص 167.

(3) الوافي بالوفيات، لصلاح الدين الصفدي، ج 3، ص 56، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ط1، 2000م.

(4) الكافي في الفقه؛ لأبي الصلاح الحلبي، تحقيق: مجمع البحوث الإسلامية، قم: ط2، (لجنة: 1403هـ)، ص 5.

(5) رجال النجاشي؛ لأحمد بن علي النجاشي، ص 381.

(6) المذهب في الفقه لعبد العزيز؛ لابن البراج، تحقيق: مؤسسة النشر الإسلامي، قم: ط1، (لجنة: 1410هـ)، ج 1، ص 1.

(7) مختصر بصائر الدرجات؛ لحسن بن سليمان العاملي، تحقيق: لجنة إحياء التراث، قم: مؤسسة الإمام المهدي، ط1، (لجنة: 1414هـ)، ص 8.

لا يزال قبره مزاراً للعلماء والطلبة، ومعلماً من معالم النجف التاريخية والعلمية.⁽¹⁾

المطلب الثاني

تقييم العلماء له وأثره التاريخي

يُعد الشيخ الطوسي من أهم مؤسسي الفقه الإمامي الاستدلالي، وقد عبّر عنه العلماء بـ "شيخ الطائفة" لما كان له من مقام علمي وتأسيسي.⁽²⁾

قال عنه السيد محمد مهدي بحر العلوم: "إنه خاتمة المجتهدين في القرن الخامس، وإليه انتهت رئاسة الإمامية في جميع الأقاليم".⁽³⁾

يتبين من خلال ما سبق أن الشيخ الطوسي (رضوان الله عليه) يُعدّ أحد أعمدة الفكر الإسلامي الشيعي، وقد شكّل نقطة تحوّل في التاريخ العلمي والفقه للمدرسة الإمامية.

فقد جمع في شخصيته بين عمق الفقيه، ووعي المتكلم، ودقة المفسّر، فأسس حوزة النجف الأشرف، وخلف تراثاً ضخماً شكّل مرجعاً للأجيال من بعده.

أما منهجه في التفسير، فقد تميّز بالشمولية والتوازن بين العقل والنقل، والاعتماد على الظواهر اللغوية والبيان، ونقد الروايات بميزان الدراية والعقل، ما جعل التبيان نموذجاً رائداً في التفسير الإمامي.

وبذلك، يبقى الشيخ الطوسي علماً خالداً في تاريخ العلوم الإسلامية، وركناً من أركان مدرسة أهل البيت (عليهم السلام).

محنة حرق مكتبته وهجرته إلى النجف:

في سنة 447هـ، وقعت فتنة في بغداد فهاجمت العامة مكتبة الشيخ الطوسي وأحرقوا داره ومؤلفاته.⁽⁴⁾

(1) سموط اللّائي؛ لمحمد باقر الكلباسي، تحقيق: مؤسسة آل البيت، قم: ط1، 1420هـ، ج 1، ص 33.

(2) بحار الأنوار؛ لمحمد باقر المجلسي، ج 1، ص 15.

(3) الرجال؛ لمحمد بن مهدي بحر العلوم، ج 3، ص 145.

(4) سير أعلام النبلاء؛ للذهبي، ج 18، ص 276.

اضطر إثر ذلك إلى مغادرة بغداد، والتوجه إلى مدينة النجف، حيث أسس هناك حوزة النجف الأشرف، والتي أصبحت لاحقاً المركز العلمي الأبرز عند الإمامية.⁽¹⁾

المطلب الثالث

أثر الإمام زين العابدين (عليه السلام) في تفسير الشيخ الطوسي

1. تفسير آية الدعاء والاستجابة:

قوله تعالى: ﴿وَقَالَ رَبُّكُمْ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِي سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ ٦٠﴾⁽²⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "الدعاء تعبد لا يصح إلا بخشوع، فإن الدعاء بلا خشية كالهباء".⁽³⁾

إن الإمام (عليه السلام) يربط بين صحة الدعاء وشرط أساسي ومهم وهو الخشوع، والخشوع هنا يعني التذلل والخضوع لله (تعالى) بإخلاص، فالدعاء مجرد كلمات بلا قلب حاضر وخشية لا يؤثر، هذا يوضح أن الدعاء عبادة روحية متكاملة، لا تقتصر على اللفظ فقط، بل تشمل حالة النفس والنية.

2. تفسير آية التوبة:

قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرْضَوْنَ بَيْنَهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ ذَلِكَ يُوعَظُ بِهِ مَنْ كَانَ مِنْكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَمْ أَزْكَى لَكُمْ وَأَطْهَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ٢٣٢﴾⁽⁴⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "التوبة صدق النية، وحسن العودة، فإن لم تكن كذلك فلا تواب حق".⁽⁵⁾

(1) الطبقات؛ لاغا بزرگ الطهراني، ج 1، ص 105،

(2) غافر: 60.

(3) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج 1، ص 128.

(4) البقرة: 232.

(5) تفسير التبيان، الشيخ الطوسي، ج 1، ص 130.

أقول: إن التوبة عند الإمام (عليه السلام) ليست مجرد قول أو فعل، بل هي صفة داخلية عند الإنسان تتمثل في صدق النية والإخلاص، وكذلك العودة إلى الله (تعالى) بنية ثابتة، هذه النظرة تعمق مفهوم التوبة لتكون عملية روحية شاملة، وليس مجرد اعتراف بالذنب، بل تصحيح داخلي دائم، مما يجعل التوبة صفة محبوبة لديه تعالى.

3. تفسير آية الاستغفار:

قوله تعالى: ﴿فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَأَسْتَغْفِرْ لَهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا ۝٣﴾⁽¹⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "الاستغفار يفتح القلوب، وينير الدروب، ويكسر شوكة الذنوب."⁽²⁾

هنا يبرز الإمام دور الاستغفار كعملية روحية تعيد توازن القلب وتضيء السبيل أمام العبد، وصف الذنوب بأنها "شوك" يؤكد أن الذنوب عقبات في طريق السعادة الروحية، والاستغفار يشبه أداة إزالة هذه العقبات. هذا يجعل الاستغفار ليس فقط طلب مغفرة بل عملية تطهير نفسية وروحية.

4. تفسير آية التوبة بعد المعصية⁽³⁾:

قوله تعالى: ﴿قُلْ يُعْبَادِي الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ ۝٥٣﴾

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "الذي يأس من رحمة الله فقد أبعد عن رحمته، والرحمة بباب التوبة مفتوحة دائماً."⁽⁴⁾

أقول: الرسالة واضحة في أن اليأس من رحمة الله تعالى هو أشد الذنوب لأنه يحرم العبد من باب الرحمة والتوبة المفتوح. الإمام زين العابدين (عليه السلام) يؤكد على أن رحمة الله لا تنقطع، وهي متاحة لكل من يرجع إليه بصدق، مما يعزز الأمل ويشجع على الاستمرار في المحاولة، مهما كثرت الذنوب.

(1) النصر: 3.

(2) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج2، ص47.

(3) الزمر: 53.

(4) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي ج2، ص47.

5. تفسير آية العفو والصفح:

قوله تعالى: ﴿لَا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ أَوْ أَبْنَاءَهُمْ أَوْ إِخْوَانَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ وَأَيَّدَهُم بِرُوحٍ مِّنْهُ وَيُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ أُولَئِكَ حِزْبُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ٢٢﴾⁽¹⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "العفو خلق الأنبياء، وسبب رضوان الرحمن."⁽²⁾

يضع الإمام (صلوات ربي وسلامه عليه) العفو في مرتبة أخلاقية سامية تميز الأنبياء وأولياء الله (تعالى).

6. تفسير آية التوكل على الله:

قوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ غَيْبُ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ الْأَمْرُ كُلُّهُ فَاعْبُدْهُ وَتَوَكَّلْ عَلَيْهِ وَمَا رَبُّكَ بِغَفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ١٢٣﴾⁽³⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "التوكل على الله طريق العبد إلى الطمأنينة، وبدونه لا يستقر القلب."⁽⁴⁾

أقول: التوكل في رؤية الإمام زين العابدين (عليه السلام) ليس مجرد ترك الأسباب، بل ثقة قلبية مطلقة بالله تجلب السكينة والهدى. فبدون هذه الثقة لا يمكن أن يتحقق الاستقرار النفسي، ما يعني أن التوكل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة الروحية والطمأنينة الداخلية للإنسان.

7. تفسير آية الرجاء في رحمة الله

(1) المجادلة: 22.

(2) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي ج3، ص190.

(3) هود: 123

(4) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج2، ص95.

قوله تعالى: ﴿قُلْ يُعْبَادِي الَّذِينَ أُسْرِفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ ٥٣﴾⁽¹⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام) "الرحمة واسعة لمن أقبل على الله بتوبة نصوح، فلا تقنطوا من رحمته مهما كثرت الذنوب".⁽²⁾

هذا الحديث يحث على التفاؤل والرجاء وعدم اليأس مهما كانت حجم الذنوب. الرحمة هنا توصف بأنها "واسعة"، وهذا يعني أنها تشمل جميع التائبين الذين يعودون بصدق، مما يؤكد رحمة الله اللامحدودة ويدعو إلى الرجوع الدائم والمواظبة على التوبة.

8. تفسير آية الصبر على الابتلاء:

﴿وَأَصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِمَّا يَمْكُرُونَ ١٢٧﴾⁽³⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين: "الصبر بالله هو ثبات المؤمن أمام الابتلاء، به يرفع الله درجاته".⁽⁴⁾

إن الإمام يوضح أن الصبر ليس مجرد تحمل، بل هو حالة متينة مرتبطة بالله مباشرة. بمعنى آخر، الصبر الحقيقي هو اعتماد القلب على الله وتوكله عليه في مواجهة المحن، وهذا الصبر يكون سبباً في رفع المقام عند الله، أي أن الابتلاء بالصبر يحول إلى درجة من الكمال الروحي.

(1) الزمر: 53.

(2) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج2، ص100.

(3) النحل: 127.

(4) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج3، ص80.

9. تفسير آية طلب المغفرة:

قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخُسْرَيْنِ ۚ﴾⁽¹⁾.
 روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "التضرع بهذا الدعاء باب المغفرة، وافتتاح الرحمة".⁽²⁾

إنّ هذا الدعاء من أهم الأدعية التي توضح التوبة الحقيقية، حيث يعترف العبد بظلمه لنفسه ويعترف بحاجته إلى مغفرة الله ورحمته. الإمام يبين أن التضرع الصادق بهذا الدعاء هو بداية دخول رحمة الله ومغفرته، مما يؤكد أثر الدعاء الصادق على القلب واستجابة الله.

10. تفسير آية طلب العفو:

قوله تعالى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيِّبِ الْجُبِّ يَلْتَقِطُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِن كُنْتُمْ فَاعِلِينَ ۚ﴾⁽³⁾.

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام) "العفو من الله أمل كل مؤمن، وطلبه من صفات أولياء الله".⁽⁴⁾

أقول: العفو هنا يُعتبر صفة إلهية تتطلع إليها النفوس المؤمنة، فهو الأمل الأخير الذي يبقى العبد متصلاً بالله. الإمام يربط بين العفو وولاية الله، مما يجعل طلب العفو سمة من سمات الصادقين في إيمانهم، ويعزز أهمية الاستمرار في طلب المغفرة والعفو، والعفو ليس مجرد تجاهل للذنب، بل خلق فطري يعكس رضى الله، ومن يتصف به يكون محبوباً عند الله. هنا الربط بين السلوك الأخلاقي والعلاقة بالله يظهر أثر الأخلاق في التقرب لله (سبحانه).

11. تفسير آية الاستغفار والرحمة:

(1) الأعراف: 23.

(2) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي ج3، ص120.

(3) يوسف: 10.

(4) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج3، ص130.

قوله تعالى: ﴿وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَىٰ﴾ (٨٢) (١).

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "من تاب بصدق، وآمن بعمق، وعمل صالحاً، ثم اهتدى، فقد نال مغفرة الله". (٢)

يُبرز الإمام زين العابدين (عليه السلام) تسلسلاً منطقيًا للتوبة المقبولة: التوبة الصادقة، الإيمان العميق، العمل الصالح، ثم الاهتداء المستمر. هذا التسلسل يُظهر أن المغفرة ليست نتيجة لفعل واحد، بل لمسار حياة متكامل يتضمن الإيمان والعمل والاهتداء الدائم.

12. تفسير آية الدعاء والتضرع:

﴿ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ ٥٥﴾ (٣).

نقله الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام).

"أفضل الدعاء ما كان خفيًا، فإن الله يعلم السر وأخفى". (٤)

أقول: يشير الإمام زين العابدين (عليه السلام) إلى أن الدعاء الخفي، الذي ينبع من القلب، هو الأقرب إلى الله. فالله يعلم ما في القلوب، والدعاء الخفي يُظهر صدق النية والتواضع، مما يجعله أكثر قبولًا واستجابة.

13. تفسير آية العفو والمغفرة

قوله تعالى: ﴿وَمَا أَصْبَكُمْ مِّنْ مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُوا عَنْ كَثِيرٍ ٣٠﴾ (٥).

روى الطوسي عن الإمام زين العابدين (عليه السلام): "عفو الله يشمل الكثير من الذنوب، فاستغفروه يغفر لكم". (٦)

(١) طه: ٨٢.

(٢) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج 6، ص 200.

(٣) الأعراف: 55.

(٤) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج 4، ص 150.

(٥) الشورى: 30.

(٦) تفسير التبيان؛ للشيخ الطوسي، ج 8، ص 120.

يُبرز الإمام زين العابدين (عليه السلام) سعة عفو الله، الذي يشمل الكثير من الذنوب. هذا يُشجع المؤمنين على الاستغفار والرجوع إلى الله، مؤكّداً أن الله يغفر لمن يستغفره بصدق. أقول: وفي ختام هذا المطلب أود الإشارة إلى أن الأسباب التي جعلت الشيخ الطوسي يقلّ في النقل عن الإمام زين العابدين (عليه السلام) في تفسيره "التبيان":

1. قلة المرويات التفسيرية المسندة للإمام زين العابدين (عليه السلام) مقارنةً ببقية الأئمة (كالإمام الباقر والصادق عليهما السلام):

لم تُجمع الكثير من روايات الإمام زين العابدين في التفسير، بسبب قلة الرواة عنه في هذا الباب.

2. توجّه الشيخ الطوسي العقلاني في التفسير:

الشيخ الطوسي في "التبيان" تبنّى منهجاً جامعاً يمزج بين التفسير اللغوي، والبلاغي، والفقهّي، والعقلي، مع تقليل الاعتماد على الروايات غير الموثقة سنداً، ما جعله يقتصر في النقل غالباً على ما صحّ سنده أو اشتهر بين العلماء.

3. اعتماده على المصادر الروائية المعروفة آنذاك:

الشيخ الطوسي اعتمد كثيراً في الرواية على كتب مثل "تفسير علي بن إبراهيم"، والعياشي، والكليني، وغيرها، ولم تكن هناك مجموعة واسعة لروايات الإمام زين العابدين في التفسير في تلك المؤلفات، مما أثر بدوره على حجم النقل.

4. الظروف السياسية التي رافقت حياة الإمام زين العابدين (عليه السلام):

المرحلة التي عاشها الإمام (عليه السلام) كانت مرحلة قمع ومراقبة من الدولة الأموية، مما قلّل من إمكانيات نشر علمه وروايته بشكل علني، خصوصاً في الأمور التفسيرية التي قد تُفهم سياسياً. وأقول: في ختام كلامي أنّ حضور الإمام زين العابدين (عليه السلام) في تفسير "التبيان" للشيخ الطوسي وإن كان محدوداً كمّاً، إلا أنه ذو دلالة عميقة نوعاً.

فالروايات التي نقلها الشيخ، على قلتها، تكشف عن فهم دقيق وجوهري للقرآن، ينسجم مع الخط الروحي والإيماني الذي عُرف به الإمام في الصحيفة السجادية ورسالة الحقوق، كما أن قلّة الروايات التفسيرية المنقولة عن الإمام زين العابدين (عليه السلام) في "التبيان" لا تقلّ من شأن أثره التفسيري، بل تشير إلى ضرورة مراجعة أوسع لمصادره المختلفة، وجمع تراثه التفسيري المتناثر في كتب الحديث والأدعية، لتكوين رؤية متكاملة عن منهجه في التفسير، وهذا من أسباب كتابتنا لهذه الأطروحة، أن الشيخ الطوسي، رغم منهجه المتحفظ في الرواية، لم يُغفل تماماً أقوال الإمام زين العابدين (عليه السلام)، بل أوردها في مواضع مؤثرة، خصوصاً في سياقات التوبة، الدعاء، الرحمة، والرجوع إلى الله تعالى، ومن هنا، تتأكد الحاجة إلى دراسات استقرائية شاملة تتناول الدور التفسيري للإمام زين العابدين (عليه السلام) في تراث التشيع، سواء عبر النقل المباشر أو الإشارات غير المسندة، وتُعيد قراءة هذا الدور في ضوء تراث الأئمة التفسيري المتكامل.

الخاتمة:

الدور التأسيسي للشيخ الطوسي: أثبتت الدراسة أن الشيخ الطوسي لم يكن مجرد ناقلٍ للروايات، بل كان مؤسساً لمنهج تفسيري جامع يوازن بين العقل والنقل، وهو ما تجلّى في كتابه "التبيان، البعد الروحي والتربوي: تبين أن مرويات الإمام زين العابدين (عليه السلام) في تفسير الطوسي ركزت بشكل جوهري على الجوانب الأخلاقية والروحية، كالدعاء المرتبط بالخشوع، والتوبة الصادقة، والتوكل الذي يحقق الطمأنينة القلبية .

تكامل المفاهيم القرآنية: أظهرت الروايات المنقولة عن الإمام (عليه السلام) تسلسلاً منطقيّاً في بناء الشخصية المؤمنة؛ يبدأ بالتوبة والاستغفار، ويمر بالعمل الصالح، وينتهي بالهداية الدائمة ونيل رحمة الله الواسعة .

تحليل قلة المرويات: توصل البحث إلى أن قلة النقل عن الإمام السجاد مقارنة بغيره من الأئمة لا تعود لقلة أثره، بل لظروف سياسية قاهرة في العصر الأموي، وللمنهج العلمي المتحفظ الذي تبناه الشيخ الطوسي في اختيار الروايات المسندة والمشهورة .

دلالة النوع لا الكم: إن حضور الإمام زين العابدين (عليه السلام) في "التبيان"، وإن كان محدوداً من حيث العدد، إلا أنه كان عميقاً من حيث النوع، حيث عالج قضايا وجودية وتعبدية كبرى تمثل جوهر العلاقة بين العبد وخالقه .

التوصيات:

نوصي الباحثين والمهتمين بضرورة إجراء دراسات استقرائية أوسع، لا تقتصر على الكتب التفسيرية فحسب، بل تمتد لجمع تراث الإمام السجاد التفسيري المتناثر في كتب الأمالي والأدعية والحديث، لإبراز رؤيته المتكاملة لمنهج فهم القرآن الكريم .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير
البصري

في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

alkhalidimuna61@gmail.com

Directorate of Education of Al-Rusafa First A.P.D. Muna Muhammed Maulood

أ.م. د. منى محمد مولود مديرة تربية الرصافة الاولى

The Effect of Project-Based Learning Strategy on Acquiring Scientific Concepts and
Developing Visual Thinking Skills in Mathematics among First Intermediate Grade Students

A.P.D. Muna Muhammed Maulood

Directorate of Education of Al-Rusafa First

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

ملخص البحث :

يهدف البحث للتعرف على أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي , حيث تكونت عينة البحث من طلاب الصف الاول المتوسط في (متوسطة الحارث للبنين) التابعة الى مديرية تربية الرصافة الاولى للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024 – 2025) وقد بلغ

عددهم (60) طالبا توزعت على مجموعتين تجريبه و ضابطة بواقع (30) طالبا للمجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع و (30) طالبا للمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية . واجرية عملية التكافؤ بين افراد مجموعتي البحث في ،اختبار المفاهيم العلمية , و مقياس مهارات التفكير البصري ثم قامت بالتحقق من صدق أدوات البحث وثباتها , وظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية في نتائج الطلبة في اختبار المفاهيم العلمية ومقياس مهارات التفكير البصري , في عند مستوى دلالة (0.05) لصالح طلبة المجموعة التجريبية , وفي ضوء هذه النتائج خرجت الباحثة بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : (استراتيجية التعلم القائم على المشاريع – المفاهيم العلمية – مهارات التفكير البصري)

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

Abstract:

The research aims to identify the effect of the project-based learning strategy on acquiring scientific concepts and developing visual thinking skills in mathematics among first intermediate grade students

The current research adopted the quasi-experimental approach. The research sample consisted of first intermediate grade students at Al-Harith Al-Lubnani Intermediate School, affiliated with the Directorate of Education of Al-Rusafa First, during the second semester of the academic year (2024–2025). The total number of students reached (60), distributed into two groups: an experimental group and a control group. The experimental group included (30) students who studied according to the project-based learning strategy, while the control group included (30) students who studied according to the traditional method

The researcher conducted equivalence procedures between the two research groups in the scientific concepts test and the visual thinking skills scale. She also verified the validity and reliability of the research tools. The research results showed statistically significant differences in students' scores on the scientific concepts test and the visual thinking skills scale at the significance level of (0.05) in favor of the experimental group. In light of these results, the researcher presented a number of conclusions, recommendations, and suggestions.

Keywords:

Project-Based Learning Strategy – Scientific Concepts – Visual Thinking Skills.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

مشكلة البحث :

من ناحية أخرى، تُعد المفاهيم العلمية جزءاً مهماً من تأسيس المعرفة العلمية. والمفهوم هو شيء أكثر تجريداً، سيساعد الطلاب على فهمه. وتُعد هذه العمليات طرقاً بسيطة نسبياً يحتاج الطالب إلى تعلمها وفهمها في موضوعات الرياضيات. وفي الفرد، تحدث عملية تطوير مفهوم علمي ذي معنى، وهي عملية مترابطة بطبيعتها، كما يحدث الفهم، ويشير إلى التمثيلات اللفظية أو غير اللفظية المرتبطة بعمليات مرتبطة بموضوعات رياضية ذات صلة. وفيما يتعلق بأهمية حصول الطلاب على المفاهيم العلمية، فقد بين (الرايمي والبلوشي 2018؛ السرحان وآخرون 2021) أن معظم الطلاب يعانون من ضعف في اكتساب مفاهيم علم الرياضيات، إذ يقومون بحفظها دون فهم أو إدراك. كما أوضحوا أن المشكلة تراكمية لأنها تبدأ لدى الطلاب في بداية تعليمهم وتتراكم مع انتقالهم عبر كل مرحلة. ويقترحون أن السبب يكمن في التدريس، إذ يحتاج المعلمون إلى استخدام طرائق تربوية فعّالة لمساعدة الطلاب على إتقان العمل من خلال المفاهيم العلمية، وكذلك التعامل مع المعلومات والأفكار.

وتعتمد الرياضيات، التي تعتمد بشكل كبير على العديد من المفاهيم المجردة للعلوم والتي يصعب حفظها، على أن يساعد المعلم الطلاب في تشكيل هذه المفاهيم في أذهانهم لتنظيم معارفهم. وبناءً على ذلك، عندما يحصل الطلاب على صور ذهنية ونماذج ذهنية ترتبط بهذه المفاهيم، يمكنهم استدعاؤها من الذاكرة بسهولة. وعندما يدرس الطلاب الرياضيات، ينبغي أن يكونوا قادرين على وصف وتمثيل ما يحيط بهم بالكلمات والأرقام—في سن مبكرة. ولهذا السبب يتم تعليمهم بناءً على تمثيلات متعددة، لتعزيز تجربتهم عند تعلم الرياضيات. ونتيجة لذلك، تتحول الكلمات إلى وصف، وتتحول الصور إلى استقصاءات وإحصاءات؛ وهذا يزيد قدرتهم على التعلم بشكل مستقل من خلال وسائل الإنتاج. ويدعم ذلك فهمهم للمفاهيم العلمية، ويمنحهم فرصاً للتواصل مع الآخرين بطريقة تتيح تبادل الآراء والأفكار (2014، هيل وآخرون). علاوة على ذلك، تشير نتائج الأدبيات الأكاديمية إلى أن الطلاب يحققون أعلى مستوى من الفهم والتحصيل للمحتوى العلمي من خلال المواد الملموسة والوسائل البصرية الملموسة. تُعد المحفزات البصرية من بين أهم الأدوات لنقل الرسالة التعليمية إلى المتعلم، لا سيما في المراحل المبكرة من التعليم، لأنها تجذب انتباه المتعلم مع زيادة

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

دافعيته للتعلم، ودفعه/دفعها لمحاولة اكتشاف معلومات جديدة تحملها المحفزات البصرية. إضافة إلى ذلك، فهي تطور كذلك العديد من المهارات، بما في ذلك الملاحظة والتحليل والمقارنة والتفسير. وبالتأكيد على نتائج الدراسات السابقة التي أجراها (الشكلي وسليم 2018) و(الكبيبي 2019)، كان تطوير التفكير البصري فعالاً في تعزيز الإبداع والابتكار والاستدلال وحل المشكلات، فضلاً عن التأمل النقدي والحفظ؛ كما يثري الطلاب بالمعرفة والتحصيل، ويرفع مستوى تركيزهم في محيطهم مع إتاحة تمثيل المعرفة. كما أن التواصل البصري مهم لتعريف مفاهيم مادة الرياضيات.

ورغم أن التفكير البصري حاسم، فقد وجدت الأبحاث أن الطلاب يفتقرون إلى معرفة كافية باستراتيجية التعلم في دراساتهم، وقد حكموا مراراً بأن هذه القضية تتصاعد — بدءاً من المدرسة الابتدائية المبكرة.

في الختام، يمكننا أن نستنتج أن عملية اكتساب المفاهيم وتحقيق التفكير البصري لدى الطلاب عبر اتباع هذا المسار تساعدهم على فهم العلاقة بين الأشياء وتسلسلها؛ وبالتالي سيكونون قادرين على فهمها. نُصيغ مشكلة البحث، ومن ثم نطرح التساؤلات التالية: ما أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسطة؟؟

اهمية البحث :

أدت التغيرات الكبيرة التي طرأت على الأدبيات التعليمية خلال العقود العديدة الماضية إلى طرح العديد من الأسئلة حول ما يحدث داخلياً لدى المتعلم: ما المعرفة التي يجلبها إلى الموقف، وكيف يفهم، وما قدراته العقلية الخاصة، وما الذي يحفزه نحو التعلم، ومتى يتعلم شيئاً ما بصورة ذات معنى. لقد قدم الباحثون في هذا المجال العديد من الإسهامات. وقد كان التركيز على إشراك المتعلم في عملية تعلمه الذاتية؛ أي القدرة على تفسير المعلومات ومعالجتها من خلال خبرات التفاعل الحسي التي يوفرها الموقف التعليمي، وتوفير مساحة لبناء المعرفة وفقاً لقدراته، قدرته وتكييفها معه/معيها. تُكتسب المعرفة من خلال أن يرى الشخص ويمارس فعلياً على مدار فترة من الزمن. وستتسق بعض المفاهيم العلمية مع طرائق التدريس

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

الحديثة التي تطور المهارات العقلية لدى المتعلمين، ومهارات التصنيف العلمي، والتوجيه من خلال العلاقات (الارتباطات) بين الظواهر أي الربط بينها ومهارات الترميز. وهكذا تُشكّل الأفكار العلمية أساسًا لكيفية تعلم الطلاب تكوين المهارات، لأنها تمثل نظامًا رمزيًا ذا معنى يشير إلى الظواهر التي يتفاعل معها الطالب في حياته اليومية. إضافةً إلى ذلك، تُعد المفاهيم ضرورية وتشكل أرضية للتعلم وكذلك أساسًا علميًا. وفي الواقع، فهي حاسمة في تنظيم المعرفة وربطها؛ وبدونها لن يتمكن الطلاب من تعلم القوانين والنظريات. لذلك، أبرز التربويون أهمية امتلاك الطلاب لها بصورة صحيحة؛ لأنها تمثل هدفًا تعليميًا رئيسيًا—ربما الأهم من بين الأهداف في تعليم وتدريس الرياضيات (عمر والنفيعي، 2022).

المفاهيم مهمة لأنها توفر لغة العلم ومدخلًا إلى المعرفة العلمية. فهي تربط بين لا حصر من أطراف الرياضيات وتُرتبها معًا، بحيث تتكاتف لتشير إلى المخرجات النهائية للعلم. كما تساعد في فهم المشكلات وحلّها. وتُعين أيضًا على تبسيط الخبرات من خلال تمكين الفرد من رؤية أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، وبالتالي تقليل عدد الحقائق التي تحتاج إلى تعلمها. وهذا يساعد في تحديد الاستجابات المعيارية للمثيرات والمفاهيم التي تعزز التعلم مدى الحياة. ثم يتعمم التعلم إلى سياقات جديدة، أي إن الشخص يتعلم أكثر بوصفه دالة لما يراه. كما أنه يُثري مهاراته اللفظية. وبناءً على ذلك، إذا فهمنا المفهوم الذي نصنعه، فإننا نجعل عملية تعلمهم أسهل، لأنها تزيد من مخزونهم المعرفي، وبالتالي تُسهّل اكتساب معانٍ جديدة. ويمكنهم بعد ذلك استخدام التعميمات، لأن الفئة ما هي إلا التمثيل الذهني الذي تقع تحته أشياء أخرى بصورة متكررة. وهذا يعني أنهم يمكنهم استخدام هذه المعرفة في كل من المواقف الأكاديمية والمشكلات الواقعية في العالم (السرْحان وآخرون، 2021).

يُجمع معظم الباحثين على وجود ثلاث عمليات أساسية ، تخيل الشكل، ثم رسمه، وبعد ذلك رؤيته. وتتفرع عن هذه العمليات مهارات أخرى، فتتضاعف مهارات التفكير البصري وتتنوّع وفقًا للموقف التعليمي. وتشمل عناصر مهارات التصور البصري القدرة على التمييز بين الأشكال، والتعرّف إلى الأشكال/الحروف/الأرقام، والإدراك للموقع والحيز، ويتضح ذلك من خلال التعرّف على الألوان والتمييز بينها، ورسم الخطوط أو الأنماط. ومن التصنيفات الأخرى لهذه المهارات: الوصف، وتحديد الأشكال،

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

وتحليلها وتفسيرها، وربط العلاقات بين الأشكال، وإدراك حالات الغموض واستخراج/تفسير المعلومات. وعلى الرغم من تنوع هذه المهارات، ما زالت الحاجة إلى تطويرها قضية مطروحة؛ إذ ما يزال البحث فيها مستمرًا؛ ومن ثم برزت الحاجة إلى أداة تعليمية تعزز التفكير العلمي لدى الطلاب، وفي الوقت نفسه ترفع قدراتهم في التفكير البصري. (صالح والسعيد، 2022).

لتطوير هذه المهارات، يجب أن تكون طرق التدريس ممتعة ومثيرة، ومركزة على احتياجات العين في مجال الجمال والفن (الكبيبي، 2019). كلما كانت العملية التعليمية إبداعية وتلبي جميع الحواس، زادت إثارته وجاذبيتها، وصار من الصعب نسيانها (عيد، 2020). يُعدّ الاتجاه المعاصر، مثل الوسائط المادية مثل النماذج ثلاثية الأبعاد والأدوات التعليمية الملموسة، أحد الأساليب التي تجذب الانتباه. ويعود ذلك إلى أنّ المتعلم يفهم المفاهيم العلمية بشكل أفضل عندما يُسمح له بالتفاعل واللمس مع تجسيدها في العالم الحقيقي كما تقدمه هذه الأجهزة. وقد كانت هذه هي النتائج التي ظهرت في الأدبيات الأكاديمية. عندما تُحفّز المنبهات البصرية في الدماغ، فإنه يدرك العلاقات والارتباطات بين جوانب الموضوع. يفهم الطلاب ويصبحون على وعي من خلال التفاعل مع المواد التي يصنعونها ويبنونها بأنفسهم، بسبب العلاقات التي تمثلها—نفسياً باعتبارها علاقة بين الناس وثقافتهم وتاريخهم، إذ إنّ صنعها هو صنعهم الخاص. وتُعد هذه وجهة نظر يرددها العلماء أيضًا؛ فالتعامل مع الواقع المادي أمر حاسم في عملية التعلم؛ إذ إن المعاني التي تُبنى من تجارب الفرد تقود إلى فهم أعمق للبنى النظرية. (أبو كلوب، 2019).

وهذا ما تقوم عليه استراتيجية التعلم على المشاريع حيث أنها تعد من الاستراتيجيات القيمة في فعاليتها لأنها تقدم المادة التي تلم بالموضوعات فقط . ولكنها تقدم عمل ذو معنى لهذه المادة , مما يجذب انتباه الطلاب وتساعد على العمل بالفريق الواحد مما يجعل خبرات المتعلم التي يمر بها متواصلة و ذو فاعلية أكثر , فطريقة المشاريع تؤدي الى كل هذه النتائج الى جانب كونها تجعل الطالب يشعر بالخبر التي يمر بها , مما يبرز لديه الاصرار على السعي الى ايجاد حلول للصعاب واكتساب معلومات ومهارات جديدة وهذا يعد من الاهداف المرجوة من منظور التربية الحديثة . (حمادة، 2020)

اهداف البحث :

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري، في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط.

فرضيات البحث :

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري .

3- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري .

حدود البحث :

- **الحدود الموضوعية :** اقتصرت الدراسة على الفصلين الخامس والسادس من منهج الرياضيات للصف الاول المتوسط الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024 - 2025م

- **الحدود الزمنية :** طبقت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024 - 2025م.

- **الحدود المكانية :** تم تطبيق الدراسة في مدرسة متوسطة الحارث للبنين / الرصافة الاولى وهي احدى المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية / الرصافة الاولى.

مصطلحات الدراسة :

- **استراتيجية المشاريع :** تعرف على انها مجموعة من الانشطة الهادفة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق اهداف معينة ومن خلال ذلك يكتسب معارف ومهارات واتجاهات وقيماً، فضلاً عن انه يتعلم كيف يخطط، وكيف يفكر فيما قد يعترضه من مشكلات (بدوي ، 2016) .

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

التعريف الاجرائي : وتعرف الباحثة اجرائياً هي سلسلة من الخطوات التي يقوم بها المتعلم بشكل فردي او جماعي بهدف الوصول الى تحقيق هدف معين والحصول على منتج مثمر ، من خلال قيامه بهذه الخطوات فانه يكسب العديد من المفاهيم والمهارات والخبرات.

- المفاهيم العلمية : وتعرف الباحثة المفاهيم العلمية اجرائياً بانها : الكلمات او المصطلحات العلمية التي يتضمنها الفصلين الخامس والسادس من منهج الرياضيات للصف الاول المتوسط الفصل الدراسي الثاني، ويتم قياسها عبر الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم العلمية.

- مهارات التفكير البصري : تُعد مهارات التفكير البصري «مجموعة من القدرات والعمليات التي تشير إلى القدرة على قراءة الرسومات والأشكال والتمييز بينها، وترجمة الأجسام الكروية باستخدام اللغة اللفظية» (الحسيني، 2020).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بوصفها عمليات معرفية تبدو كسمات لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتُقترض قدرتهم على قراءة الأشكال وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص المعلومات المتضمنة فيها، والنواتج في المفاهيم العلمية؛ بحيث تكون عملية الإدراك (الرؤية) متزامنة مع عملية المعرفة (الفهم). وهذا نوع من عمليات التفكير يظهر عند تنشيط عقولنا بنوع من المدخلات البصرية، مما يساعد الطالب على ربط النقاط وفهم المفاهيم واستنتاج الحقائق من الشكل والصور والأجسام ثلاثية الأبعاد المعروضة عليهم. ويُقاس التفكير البصري بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب على مقياس التفكير البصري المُعد من قبل الباحث.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً : التعلم القائم على استراتيجية المشروعات بعدد من نظريات التعلم

تحظى إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع باهتمام كبير من التربويين والباحثين في مجال طرق التدريس الحديثة وذلك للدور المهم الذي تؤديه في تعميق تعلم للطلاب وقدرتها على منحهم الفرص لمواجهة

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

المشكلات، وتثير لديهم التحدي للمواقف، والتي تشبه إلى حد كبير حياتهم اليومية، وتنمي لديهم مهارات عليا في التفكير. كما يعد من أحدث الاستراتيجيات التي تهدف إلى تطوير الصفوف التقليدية تطويراً شاملاً، إذ يتعلم الطلاب الأ شتراك في مشاريع من العالم الحقيقي، وترتكز على أداء المتعلم، كما تسمح له ببناء معارفه بنفسه بشكل مستقل أو من خلال التفاعل مع فريق العمل في مجموعته صغيرة كانت أم كبيرة، وذلك من خلال أداء أدوار ومهام وأنشطة تعليمية وفقاً لخطوات محددة، تتلخص في التخطيط والتفكير، والتقييم، وتنتهي بمنتج تعليمي نهائي (أبو العلا وآخرون ،2022) ويُعرف التعلم القائم على استراتيجية المشاريع بأنه مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطلاب لأداء مهام تعليمية بشكل فردي أو بشكل جماعي في صورة مجموعات من أجل تحقيق أهداف معينة (حافظ ، 2021)

ارتباط التعلم القائم على المشاريع بعدد من نظريات التعلم :

- **نظرية البنائية لبياجيه:** ركزت على مفهوم النمو المعرفي الذي يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته وفق عوامل النضج والخبرة، ونادت بضرورة تزويد الأطفال ببيئة غنية بالمشيرات العقلية واستخدام اساليب التدريس التي تركز على إتاحة الفرص للتعلم للاكتشاف والوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه، طالما كان قادراً على ذلك، وعدم الاعتماد على التلقين، هو لب التعلم القائم على المشاريع. (أبو زاهر، 2022)
- **نظرية التعلم ذو المعنى لأوزيل :** تؤكد هذه النظرية أن التعلم يعتمد على خبرات المتعلم السابقة وتبدأ هذه الأبنية المعرفية من خلال إدراك الأحداث والمواضيع وربطها مع الخبرات السابقة ثم إضافتها للبنية المعرفية مع مراعاة أن لكل فرد أسلوبه في استقبال ومعالجة المعلومات وتخزينها. ومن أنماط التعلم عند أوزيل والمرتبطة بالتعلم القائم على المشاريع:

- 1- **التعلم الاكتشافي القائم على الحفظ :** وفيه يستخدم المتعلم معلوماته السابقة في حل المشكلات
- 2- **التعلم الاكتشافي القائم على المعنى :** وفيه يحصل المتعلم على المعلومات بصورة مستقلة تعتمد على جهده الشخصي بحيث يربط المعلومات بمعرفته السابقة، وهذا النمط هو أكثر أنماط التعلم فاعلية وقابلية (أبو زاهر، 2022).

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

- **نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا** : حيث يرى باندورا أن لدى الفرد القدرة على التعلم من خلال تجارب الآخرين، كما يرى أن التعلم بالملاحظة والتقليد هو أكثر فاعلية من بعض نماذج التعليم الأخرى (العنوم وآخرون، 2020).

- **نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر** : خلاصة هذه النظرية كما ورد في (المعراج، 2013) أن الذكاء ليس نوعاً واحداً وإنما عدة أنواع يمتلكها الفرد ، ولكن أحدها يطغى على الآخر، كما أن هذه الأنماط قابلة للتطور والنمو، إذا وجد التدريب والدافع، وترتبط نظرية الذكاء المتعددة، بالتعلم القائم على المشاريع سواء كان مشروع فردي أو جماعي في طريقة عرض المشروع ، فإذا كان المشروع فردي فيمكن لكل فرد أن يعرض المشروع الذي يحقق الهدف بما يوافق ذكاءه سواء في صورة قصة أو مسرحية أو تجربة، كما يمكن أن يتكامل ذلك في المشروع الجماعي للحصول على نتائج أفضل.

تعد استراتيجية التعلم القائم على المشاريع منهجاً ديناميكياً للتعليم، فهي تتيح للطلاب اكتشاف المشكلات والتحديات الحقيقية في العالم المحيط بهم، كما تكسبهم مهارات العمل التعاوني عبر التعلم في مجموعات تعاونية صغيرة، ويهدف هذا النمط من التعلم الى : (ابو العلا ، وآخرون ، 2022)

➤ ربط تعلم الطلاب بالحياة، مما يساعدهم على التعلم وإدارة الذات وممارسة المهارات في حل المشكلات، والتواصل فيما بينهم

➤ توفير بيئة تعليمية محفزة على البحث والاستقصاء والتحليل

➤ تطوير مستويات التفكير المرتبطة بالتعلم مدى الحياة وبالمسؤولية المجتمعية، كما تحفيز الطلاب على التفكير الابداعي والناقد .

➤ دمج التقنيات التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم بما يساهم في تكوين جيل واع بمقتضيات العصر .

➤ تدريب الطلاب على تحمل المهام والمسؤوليات، والقدرة على اتخاذ القرارات بحسب المواقف اليومية

➤ تنمية شعور الطلاب بالانتماء للمجتمع المحلي والسعي نحو خدمته.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

وهناك خطوات لابد من مراعاتها عند استعمال استراتيجيه التعلم بالمشاريع :

أولاً : اختيار المشروع إنها المرحلة الحيوية ضمن مراحل المشروع، إذ تقع عليها مرة أخرى أصالة التخصص. ومن ثم يمكن ربط المشروع باهتمامات الطلاب والمجال الأساسي الذي ينبغي أن يمرّ به، بما يتيح تجربة قوية وملوّنة. كما يجب أن يتناسب ذلك مع قدراتهم. وينبغي أن تكون المشاريع المختارة متنوعة وملائمة للوضع السائد في المدرسة، وللطلاب، ولما يمكن توفيره على أفضل وجه من خلال العمل القائم.

ثانياً: التخطيط للمشروع : قسّم الطلاب إلى مجموعات عندما يشرحون الخطة تحت إرشاد معلمهم، أهداف الأنشطة (كم نشاطاً سيتعين عليهم تنفيذه هذه المرة)، الألوان، المعارف والمهارات التي تعلّموها ذلك اليوم وأيّهما أصعب، التحديات التي قد يواجهونها والقيود. تقوم كل مجموعة بتتبع ما تقوم به استناداً إلى الخطة. أما دورك كمعلم، عند كتابة الخطة، فهو مجرد تقديم المشورة وإجراء التصحيحات وملء الفراغات.

ثالثاً: التنفيذ المرحلة التي تنتقل فيها الخطط والأفكار من دائرة التفكير والخيال إلى أرض الواقع. يبدأ الطلاب في مزاولة أعمالهم، ويتولى كل فرد المسؤولية المنوطة به. إن دور من يعرف كيف يُحضّر الظروف، ويفتح الآفاق، يتمثل في تجاوز الصعوبات وخلق الفرص، دون إهمال التعليم.

رابعاً : التقويم وهذا يعني تنقية ما حققه الطلاب خلال تنفيذ المشروع. تُعرّف عملية التقويم على أنها عملية مستمرة لمتابعة المشروع من لحظة بدايته مروراً بالمراحل السابقة. ويأتي ذلك في نهاية المشروع؛ إذ يقدم كل طالب عرضاً لما أنجزه وما الذي حصل عليه من هذا المشروع. (نوار وآخرون، 2021).

الأدوار التي تقوم بها المعلمة والمتعلمين أثناء تنفيذ أنشطة المشاريع:

دور المعلم أن يوفر الموارد اللازمة للمتعلمين ودعمهم من خلال المشورة المناسبة لهم، ويعمل على تهيئة البيئة الصفية التعليمية المناسبة، كما يوضح أهمية المشروع للمتعلمين ويوجههم نحو تقديمهم في تنفيذ الخطط والمشاريع، ويدرب المتعلمين على المهارات والمعارف التي يحتاجونها لتنفيذ مشاريعهم، وتوفير أنشطة مناسبة لتعلمهم، ويشجع المتعلمين لبدء تعلمهم وتنفيذ مشاريعهم، ويساعدهم من خلال التغذية الراجعة المستمرة، ويعمل على تبسيط المهارات والمعارف ضمن قالب تفاعلي، بينما يكون المتعلم هو

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

محور التعلم، بحيث يساهم في بناء المعرفة من خلال تنفيذ المشاريع التعليمية، ويبيد آراءه ويناقش في أسئلة الدرس، ويشارك في الأنشطة، ويساهم في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها من خلال المشاريع التي تم إنجازها، ويتعاون مع فريق العمل لإنجاز المشروع وفق الضوابط والمعايير المخصصة لفريق العمل، ويستفيد من المواد المتاحة، ويوظفها بالشكل المناسب لتنفيذ المشاريع، ويتبادل الخبرات المختلفة مع فريق العمل. (الفراني وآخرون، 2021)

المفاهيم العلمية :

حدد صالح والسعيد (2022) في الدراسة أن المفاهيم العلمية هي محور تغذية منهج الرياضيات العلمية؛ فهي تساعد المتعلم على فهم البنية العلمية واستخدامها، وربط الحقائق. وتشكل المفاهيم إطاراً ذهنياً يمكن المتعلم من استنتاج الأفكار المعقدة وتفسيرها وشرحها. يطور المتعلم مفاهيم علمية تتطور بلا نهاية. وهي أكثر صعوبة من المرحلة السابقة مع تقدم الطالب عبر المراحل التعليمية. تتمثل المراحل الثلاث لنمو المفاهيم العلمية لدى المتعلم (التمثيل وعرض المعلومات لتحديد المفهوم، والتحقق من الوصول إلى المفهوم، وتحديد استراتيجيات التفكير). إن الغرض من هذه الدراسة هو توظيف الأساليب العلمية الصحيحة حتى يتمكن الطلاب من استخدام المفهوم العلمي في مواقف الحياة الواقعية، وتنمية مهارات الملاحظة والتفسير اللازمة لتطبيق المنهج العلمي، وجمع الحقائق والاستدلال منها على مفاهيم ومبادئ عامة، ومهارات الاستكشاف، والتحكم في المتغيرات في بيئة الصف؛ وذلك لمتابعة التطورات والتحديثات في العلم. (السرhan وآخرون، 2021) .

مهارات التفكير البصري :

استناداً إلى ما سبق، يُعد التفكير البصري أحد أهم العمليات الذهنية التي يقوم بها الفرد من أجل إنشاء الاستعارات والصور حول العلاقات بين الأشكال ومعها؛ لكي يتمكن من إيجاد معلومات تُخزن في الذاكرة وتُعبّر عنها شفهيًا أو كتابيًا. ولإحاطة، فإن التفكير البصري—مرحلة التحليل والاستدلال والتفسير—يتطلب تكامل عمليات التفكير البصري الثلاث جميعها، وهي: الرؤية والتخيل والرسم. وكما لاحظت الدراسات (أبو

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

كلوب، 2019؛ يونس وآخرون، 2020)، فإن التفكير البصري يُمكن الصورة الكاملة للمعرفة من أن تتكوّن من عناصر مرتبطة ببعضها البعض وتساعد على توسيع تلك المعرفة (أبو عاذرة، 2019)، عيد وآخرون. وقد أكدوا مجدداً أن الرؤية هي التجسيد الأول والأداة الأساسية التي يحدث من خلالها التفكير والفهم الحقيقيان في عقل المتعلم. وبذلك، فإن الشروط الرئيسية لتدريس الرياضيات هي التفكير البصري. إذ يمكنه أن يساعد المتعلم على تحسين قدرته على التواصل مع الآخرين ومع مُعلّمه، كما يوفّر للمعلّم مجالاً لتحديد الفجوات في التعلم وأين قد يواجه المتعلمون صعوبات في تنظيم معرفتهم..

الدراسات السابقة :

سوف يستعرض البحث الحالي جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها، مع الإشارة الى ابرز ملامحها، وتقديم تعليقاً عليها، يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف، وبيان الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي، وسيتم عرضها من الاقدم للاحديث.

دراسات تتعلق بالتعلم القائم على استراتيجية المشاريع :

أولاً : الدراسات العربية :

دراسة عبد العال (2016): هدفت إلى قياس فاعلية استخدام التعلم القائم على المشاريع في تنمية المفاهيم الرياضية والمهارات الحياتية، وبلغ عدد العينة (60) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، حيث استخدمت المنهج التجريبي، وتم جمع البيانات باستخدام برنامج تم إعداد المواد التعليمية في ضوء التعلم القائم على المشاريع اختبار المفاهيم الرياضية، بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية، توصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب المجموعة التجريبية التطبيق القبلي / البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التطبيق القبلي / البعدي في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لصالح التطبيق

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

البعدي وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استخدام التعلم القائم على المشاريع في التدريس.

دراسة حمادة (2020) : هدفت إلى استخدام استراتيجية التعلم بالمشاريع لتنمية الوعي المهني لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وبلغ عدد العينة (60) طفل وطفلة، حيث استخدمت المنهج الشبه التجريبي والمنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام برنامج قائم على المشاريع ، ومقياس المهن المصور الأطفال الروضة. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي المهني المصور في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الوعي المهني المصور لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الوعي المهني المصور لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة ، مما يدل على فعالية البرنامج، وأوصت بضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة لكيفية توظيف استراتيجية التعلم بالمشاريع في برامج الطفولة المبكرة.

دراسة بهجات (2021) : هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة، وبلغ عدد العينة (30) من أطفال الروضة، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وتم جمع البيانات باستخدام قائمة بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات المناسبة لطفل الروضة ، وبرنامج لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع، وبطاقة ملاحظة لأداء الطفل أثناء التعلم بالمشروعات واختبار مصور لقياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة، وتوصلت إلى وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج، وقد أوصت بضرورة استخدام استراتيجية المشاريع في تنفيذ أنشطة الروضة.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

ثانياً : الدراسات الأجنبية

دراسة هاريس (Harris, 2015) : هدفت إلى معرفة التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ التعلم القائم على المشروع في المدارس المتوسطة، وبلغ عدد العينة (49) معلماً ، حيث استخدم المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وتوصلت إلى أن المعلمين يعتقدون أن الالتزام بالأوقات، ومساءلة الدولة لهم عن هذه المشاريع، وتنفيذ المشروع ضمن الجدول الدراسي للمدرسة من أكثر الصعوبات والتحديات التي يواجهونها.

دراسة ارقول وكارجين (Ergul & Kargin, 2013) : هدفت إلى معرفة تأثير أسلوب التعلم القائم على المشاريع في درجة تحفيز طلاب الصف الاول المتوسط أثناء تعلمهم "، وبلغ عدد العينة (92) طالباً من الصف الاول المتوسط ، حيث استخدم المنهج التجريبي، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار ، حيث تم إعطاء الدروس وفقاً لمبادئ طريقة التعلم المعتمد على المشاريع للمجموعة التجريبية، أثناء تدريس المجموعة الضابطة وفقاً لبرنامج وزارة التعليم التركية، وتوصلت النتائج إلى إيجاد الفروقات لصالح المجموعة التجريبية التي تم تنفيذ فيها التعلم القائم على المشاريع.

الدراسات السابقة تتعلق بالمفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري :

دراسة فهمي (2021) : استهدفت هذه الدراسة بحث أثر برنامج الأوريغامي ثنائي المحور على بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (السنة الثانية). كانت الدراسة تجريبية. أما أدوات الدراسة فتمثلت في مجموعة من أدوات البحث (فن الأوريغامي، مقياس عادات العقل، ومقياس التفكير البصري). تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً وطالبة. وقد أكدت النتائج على التأثير الإيجابي لفن الأوريغامي في تعزيز التفكير البصري لدى الطلاب وعادات العقل لديهم. وتتمثل التوصيات الأساسية لهذه الدراسة في الدعوة إلى فن الأوريغامي بوصفه وسيلة لتطوير كل من عادات العقل والمهارات البصرية. في الختام، جادل ستوارت (2018) بأن التعلم عبر الأوريغامي يحسن التفكير البصري والمهارات التحليلية لدى الطلاب، فضلاً عن تحصيلهم. كما تم استخدام المنهج التجريبي لإبراز كيفية دمج الأوريغامي لإثراء

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

تجربة الصف الدراسي وتعزيز فهم الطلاب لمحتوى العلوم والرياضيات، وكذلك تحسين أدائهم الأكاديمي ومهارات التفكير. وقد وضع أدلة لمساعدة المعلمين على تدريس أجزاء من مناهج العلوم والرياضيات عبر الأوريغامي في مدرسة. A. Philip Randolph CTE High School

دراسة صالح والسعيد (2022) : أثبتت الدراسة، من خلال استخدام محاكاة تفاعلية، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؛ وتم استخدام بحث شبه تجريبي على عينة مكونة من (60) طالباً. استخدمنا أداتين لتقييم الأداء: اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير البصري. وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجية المطبقة في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير البصري لدى العينة فعالة. فمن ناحية، حاولت دراسة النّدي وآخرون (2021) دراسة أثر شبكات التفكير البصري في تدريس الرياضيات على المفاهيم الإجرائية ومهارات حل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المرحلة التحضيرية. وقد تمثلت هذه الأدوات في أداة لتقييم المفاهيم العلمية، والأخرى لقياس مهارات حل المشكلات الإبداعي. تم استخدام المنهج التجريبي من قبل الباحثين. طُبِّقت الدراسة على عينة بلغت (54) طالباً وطالبات. وأظهرت النتائج أن النموذج التعليمي الذي تم تطبيقه خلال مدة قصيرة لبناء المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات الإبداعي كان فعالاً للطلاب.

وجاءت دراسة أبو عاذرة (2019) ، لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى فحص أثر استخدام نموذج Claws في اكتساب المعرفة وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة المتوسطة الثامنة في مدينة الطائف. وقد استخدم الباحث التجربة (تجربة الماء). وتكوّنت العينة من (63) طالبة من طالبات المفاهيم العلمية، ومن اختبارات التفكير البصري، وهي أدوات الدراسة. كما أظهرت النتائج أن الفروق بين الحلّين كانت دالة إحصائياً، مع وجود تفوق لصالح المجموعة التجريبية في كلا الاختبارين.

تسعى الدراسة (الكبيسي، 2019) إلى تقييم أثر استخدام مخطط البيت الدائري في مواد الرياضيات لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس في ضوء متغيرات معينة. كانت هناك فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. تم اختيار (70) طالبة كعينة لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج أن المجموعات التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

بعد التطبيق على المفاهيم العلمية، في حين توجد فروق بينهما لصالح المجموعة التجريبية عندما يتعلق الأمر بمهارة التفكير البصري.

كما سعى (العميري، 2017) إلى تحديد مهارات التفكير البصري التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الرابع بالمرحلة الأساسية. وقد طُبِّقَت الدراسة على عينة بلغت (80) طالبة. وفي البحث، استخدم الباحث كلا من المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها فاعلية استخدام استراتيجية مفاهيم الكرتون مع طالبات المرحلة الأساسية للصف الثامن في غزّة لتنمية مهارات التفكير البصري. وتم استخدام المنهج التجريبي؛ إذ أُعْطِيت للطالبات مجموعتان من الاختبارات: اختبار لمهارات التفكير البصري واختبار للمفهوم. وفي التطبيق البعدي لأدوات البحث، أظهرت الطالبات في المجموعة التجريبية أداءً ممتازاً.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث :

نظراً لطبيعة أهداف البحث الحالي، فقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال التصميم القائم على مجموعة تجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام مقارنة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي، وقد تمثل المتغير المستقل في استخدام استراتيجية المشاريع، وتمثلت المتغيرات التابعة في المفاهيم العلمية و مهارات التفكير البصري .

مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الاول المتوسط التابعين الى مديرية تربية الرصافة الاولى

العينة:

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

تعرف عينة البحث : بأنها مجموعة من الأفراد أو الوثائق، أو الأشياء المشتقة من المجتمع الأصل، ويفترض تمثيلها المجتمع الأصل تمثيلاً صادقاً، لتمثل العينة المتغيرات موضع الدراسة بنفس قيمها ومستوياتها في المجتمع الأصل (مطاوع وآخرون، 2017).

- العينة الاستطلاعية : تكونت العينة الاستطلاعية من (20) طالب وذلك لحساب صدق وثبات الاختبار وتحليل فقرات الاختبار (الصعوبة والتمييز).
- عينة البحث (الأساسية): تمثلت العينة من (60) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من متوسطة الحارث للبنين.

ادوات البحث :

- 1- اختبار المفاهيم العلمية : الخطوة 1: كيف قام الباحث بإعداد المفردات لاختباره لمفاهيم العلوم في الفصلين الخامس والسادس من مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2024/2025
- مراجعة موضوعات الفصلين لتحديد ما تتضمنه من مفاهيم
- إعداد جدول المواصفات لتوليد مفردات الاختبار وتحديد الوزن النسبي لكل موضوع من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط في الفصلين الخامس والسادس

صدق الاختبار :

تم عرض الاختبار على عدد قليل من محلي الخبراء المتخصصين في الخطط التعليمية والاستراتيجيات التعليمية، وكذلك أولئك المستخدمين في مجال المدرسة.

ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (18) طالباً وطالبة من الصف الأول وذلك للتحقق من مدى موثوقيته. تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بعد تصحيح الأوراق وتسجيل الدرجات. كانت طريقة حساب معامل موثوقية الاختبار ككل (0.83). كما تم الحصول على معامل الاتساق الداخلي

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

لكرونباخ ألفا لمستويات تعلم الاختبار، وكانت النتائج على النحو الآتي: [المعرفة والفهم (0.68)، التطبيق (0.82)، الاستدلال (0.60)]. كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لاستخراج معامل الموثوقية. وبعد تحديد فقرات الاختبار على أنها مزدوجة أو غير مزدوجة، تم الحصول على معامل موثوقية قدره (0.83). وهي مناسبة لأغراض تربوية.

2- إعداد مقياس التفكير البصري: يتضمن (القراءة والتعرف على النموذج—استقصاء المعلومات—مهارة استنتاج المعلومات—تفسير المعلومات، تحليل البطاقات والروابط) بإجمالي مصنف على شكل 20 بنداً من خلال 11 سؤالاً بصيغة اختيار من متعدد. يتم عرض عدد البنود ورقم بند الاختبار في جدول واحد.

جدول (1) توزيع مهارات التفكير البصري على فقرات المقياس

عدد المفردات	رقم فقرة الاختبار	المهارة
5	1، 4، 6، 7، 9	قراءة وتمييز الشكل
5	3، 13، 16، 17، 18	استنتاج المعلومات
5	10، 11، 12، 14، 15	تفسير المعلومات
5	2، 5، 8، 19، 20	التحليل وربط العلاقات
20	المجموع	

صدق المقياس:

تمت الاستعانة بخبراء في المناهج وطرائق التدريس على مقياس الدراسة إلى جانب عدد من معلمي الخدمة الحاليين العاملين بوزارة التعليم. وقد لاحظوا وجود مشكلة في المقياس، وهي من أبرز نتائجهم: إذ كانت بعض الأسئلة عميقة إلى درجة تشكّل تحدياً لطلبة الصف الأول من المرحلة المتوسطة، أما بالنسبة للأسئلة

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

الأكثر صعوبة فسيصبح من المستحيل الإجابة عنها إلا بفهم حدسي. ونتيجة لذلك، تم تطبيق التغييرات المطلوبة، واستُبدلت الأسئلة التي طُعن فيها في بُعدين (المحتوى واللغة) ببدائل مقترحة مقدمة من الخبراء، وتم اعتمادها بصيغة نموذج المقياس ونموذج الإجابات.

ثبات المقياس:

لاختبار ثبات المقياس، تم تطبيق مقياس تجريبي على (15) طالبًا وطالبة خارج عينة الدراسة. تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كودر-ريتشاردسون) بعد تصحيح أوراق الإجابة وتسجيل الدرجات. كانت معاملات الثبات للاختبار (0.81). تم حساب مقياس الاتساق الداخلي (كودر-ريتشاردسون) لكل مهارة من مهارات التفكير البصري بعد تجميع الفقرات. وقد بلغ معامل الثبات لديها ما يلي: { مهارة القراءة وتحديد الأشكال (0.30)، مهارة استنتاج المعلومات (0.57)، مهارة تفسير المعلومات (0.50)، ومهارة تحليل العلاقات وربطها (0.60). } تم اختبار الثبات على فقرات المقياس باستخدام طريقة النصفين المتماثلين وفقًا لمعادلة جتمان. وقد تم إقران الفقرات بترتيب تناوبي فردي-زوجي. كان معامل الثبات (0.782). وتُعد هذه قيمًا مناسبة تربويًا.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات التنفيذية التالية:

- 1- تحديد نطاق المحتوى العلمي للدراسة: التعرف على أهداف منهاج الرياضيات للمرحلة الابتدائية للصف الأول الإعدادي.
- 2- دراسة استطلاعية للتحقق من وجود المشكلة. ثم اختيار العينة المناسبة لإجراء الدراسة. قام الباحثون بتطوير أدوات الدراسة وقياس صدقها وثباتها.
- 3- تم موازنة المجموعتين (التجريبية والضابطة) بتطبيق أدوات الدراسة مسبقًا بعد التنسيق مع إدارة المدرسة لوضع ذلك.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

4- طرح فكرة المشروع (المقترحة) على إدارة المدرسة. بالنسبة للمجموعة التجريبية، تم إعداد الطلاب وإعداد أولياء الأمور من خلال تقديم فكرة المشروع.

5- قامت الباحثة بتدريس كل مجموعة بمعدل (5) حصص أسبوعياً لكل مجموعة.

تم تقييم الأدوات مرة أخرى (من 2 إلى 3 مايو 2025). ثم تم تسجيلها ومعالجتها إحصائياً وتحليلها باستخدام برنامج SPSS الإحصائي. أثبت اختبار كولموغوروف-سميرنوف التوزيع الطبيعي للعينة. تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة (اختبار t للعينات المستقلة) للمقارنة بين المجموعتين من الطلاب على مقياس التفكير البصري وفي اختبار المفاهيم العلمية لضمان تكافؤ مجموعتي الدراسة. تمت معالجة الفرضية الأولى والثالثة. تم تطبيق الفرضية 2—وهي اختبار t للعينات المترابطة (اختبار t للعينات المترابطة)—لتحقيق الفرضية الثانية، وتم قياس معامل إيتا المربع η^2 للتحقق من مقدار تأثير تنمية مهارات التدوق عند مقارنة المجموعتين من الطلاب. وتم تحليل النتائج وتفسيرها.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

كانت مجموعتا الدراسة متكافئتين في مهارات التفكير البصري من خلال التطبيق القبلي للمقياس على مجموعتي الضبط والتجربة قبل بدء الدراسة. ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تلا ذلك إجراء اختبار T لعينات مستقلة (Independent Sample T Test) لتحليل ما إذا كان الفرق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التفكير البصري دالاً إحصائياً أم لا. وتُعرض نتائج اختبار T في جدول (2).

اختبار T للعينات المستقلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي
لاختبار المفاهيم العلمية ومقياس التفكير البصري.

الاختبار	الم	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات	الدالة
	جموعة		الحسابي	المعياري		الحرية	الاحصائية

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

0,53	56	0,635	3,168	4,97	30	الضابطة	اختبار المفاهيم
			3,031	5,48	30	التجريبية	العلمية
0,301	56	1,04	3,06	6,07	30	الضابطة	مقياس مهارات
			3,23	6,93	30	التجريبية	التفكير البصري

تبلغ الدرجة الكلية القصوى لمقياس التفكير البصري 20 نقطة، بينما تبلغ الدرجة الكلية القصوى لاختبار المفاهيم العلمية 15 نقطة. يوضح لنا الجدول (3) أن قيمة T عند مستوى الدلالة (0.05) غير دالة. وبناءً على بيانات الدراسة، فإن نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة تكشف عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) فيما يتعلق بمتوسط درجاتهما. كان مقياس التفكير البصري (0.301)، وكانت قيمة مستوى الدلالة لاختبار المفاهيم (0.53). ويُعد ذلك مؤشرًا جيدًا نسبيًا على أن المجموعتين متساويتان من حيث مهارات التفكير البصري ومستوى المفاهيم العلمية قبل بدء التطبيق.

نتائج الدراسة:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الأول: "ما أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الأول المتوسط ؟

تم تطبيق مقياس التفكير البصري الذي صممه الباحث بعد الانتهاء من فترة تدريس أي مادة علمية. تحققت اختبارات كولموغوروف-سميرنوف من كون هذه العينة تتبع التوزيع الطبيعي أو لا، (حيث كانت قيمة مستوى الدلالة = (0.93). وبالتالي، للتحقق من صحة فرضية (T)، تم استخدام اختبار "عينات

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

مستقلة" لمجموعتين مستقلتين، ولحساب القيم المتوسطة والانحرافات المعيارية المتعلقة بأداء مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية، تم اعتماد مقياس التفكير البصري الكلي (Green 2) وكذلك مهاراته الفرعية، وتم قياس حجم الأثر (η^2)، كما يوضحه جدول 7.

لإيجاد حجم الأثر على مقدار التأثير الناتج عن استخدام التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الأول المتوسط، يقوم الباحث بحساب قيمة إيتا المربعة (η^2). يتضح أن هناك في الواقع أربعة مستويات ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي تم استخدام حجم الأثر. ولحساب حجم الأثر، تم اتباع كوهين (1988)، حيث تشير قيمة إيتا المربعة ($0.14 \leq \eta^2 < 0.14$; $0.06 \leq \eta^2 < 0.06$; $\eta^2 < 0.06$ إلى أن حجم الأثر يكون صغيراً ومتوسطاً وكبيراً على التوالي [25]. تم عرض قيمة T في الجدول (3).

جدول (3) اختبار T لعينات مستقلة T لما بعد تطبيق مقياس التفكير البصري، وذلك لمقارنة المتوسطات بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والنتائج الإحصائية للدلالة، وحجم الأثر

مقياس التفكير البصري	المجموعه	العدد	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	مربع إيتا
مهارة قراءة وتمييز الشكل	الضابطة	30	5	2.52	1.38	4.994	56	0.000	0.308
	التجريبية	30		4.10	1.012				
مهارة استنتاج	الضابطة	30	5	2.45	1.38	4.51	56	0.000	0.266
	التجريبية	30		4.07	1.36				

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

المعلوما ت									
مهارة تفسير المعلوما ت	الضابطة	30	5	2.69	1.71	3.17 6	56	0.002	0.15 3
				3.93	1.22				
مهارة التحليل وربط العلاقات	الضابطة	30	5	2.10	1.57	5.10	56	0.000	0.31 7
				4.07	1.36				
الدرجة الكلية للمقياس	الضابطة	30	20	9.76	4.52	5.58	56	0.000	0.35 7
				16.17	4.24				

دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يوضح الجدول (3) بوضوح أيضاً وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعتي الدراسة، لكل بُعد من أبعاد مقياس التفكير البصري مقارنة بالطلاب الذين لم يختبروا استخدام التعلم القائم على المشاريع على أداء ما بعد مقياس التفكير البصري، لصالح طلاب التعلم القائم على المشاريع. كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (16.17) وللمجموعة الضابطة (9.76). وقد كان حجم الأثر كبيراً. كما أشارت النتائج إلى أن التعلم القائم على المشاريع قد فسر (36%) من التباين في نمو مهارات التفكير البصري لدى طلاب المجموعة التجريبية. ويُعد (η^2 14%) أو أكثر دالاً على حجم أثر كبير وفقاً للمقياس التعليمي المستخدم (Cohen, 1988) وهذا يعزز حقيقة أن الطلاب يصبحون أيضاً مفكرين بصريين ذوي مهارة، وذلك بفضل التعلم القائم على المشاريع. وقد تجلّى ذلك مرة أخرى في قوة الارتباط التي يحددها كل

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

مقياس من مقاييس مهارة التفكير البصري ضمن المقياس. وقد تم الحصول على قيمة $(T=4.994)$ للمهارة الأولى: قراءة وتمييز الأشكال، وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05. وتُظهر النتائج فروقاً موجبة لصالح المجموعة التجريبية بقيمة (4.10). وكان حجم الأثر كبيراً (0.31). أما بالنسبة للمهارة الثانية، استنتاج المعلومات، فقد كانت قيمة T هي (4.51). يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة في درجة استجابات الطلاب في هذا البعد عند قياس الأثر بين المجموعات، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية عند (0.27). أما بالنسبة للمهارة الثالثة (تفسير)؛ فقد أعطت أيضاً قيمة ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، إذ تم الوصول إلى (3.93) في هذا المجال لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبحجم أثر يساوي (0.15). وتُعد هذه المهارة، رغم أنها حظيت بأقل تقدير لـ η^2 ، إلا أنها ما زالت تُعد ذات حجم أثر كبير. وبالنسبة للمهارة الرابعة على المقياس (تحليل وربط العلاقات)، فقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة. كما كانت الأعلى تقيماً من حيث قيمة η^2 مقارنةً بجميع المهارات الأخرى (0.32). وهذا يؤكد أن التعلم القائم على المشروعات يعد أسلوباً فعالاً لتعزيز القدرة على التفكير البصري لدى طلاب الصف الأول المتوسط. من أجل أن يطور طلاب المجموعة التجريبية مهارات التفكير البصري، اختبر الباحث الفرضية الصفرية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين ((المتوسط)) لدرجات طلاب المجموعتين في مقياس التفكير البصري قبل الاختبار وبعده (للمقارنة بين عينتين مترابطتين). وللاختبار من خلالها، تمت مقارنة نتائج ما قبل المقياس وما بعده ككل، والكلمات في كل مهارة باستخدام اختبار (t) للعينات التابعة (اختبار العينة المزدوجة/المقترنة). يعرض الجدول رقم 4 النتائج.

الجدول (4) اختبار T للعينات المترابطة اختبار العينة المزدوجة لعينات مرتبطة يُظهر الفرق في متوسطات الدرجات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير البصري وحجم الأثر ودلالة المغنوية

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

مقياس التفكير البصري	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدالة الاحصائية	مربع ايتا
مهارة قراءة وتمييز الشكل	القبلي	30	2.07	1.13	7.084	28	0.00	0.482
	البعدي	30	4.10	1.012				
مهارة استنتاج المعلومات	القبلي	30	1.83	1.39	5.95	28	0.00	0.407
	البعدي	30	4.07	1.36				
مهارة تفسير المعلومات	القبلي	30	1.86	0.99	6.29	28	0.00	0.472
	البعدي	30	3.93	1.22				
مهارة التحليل وربط العلاقات	القبلي	30	1.17	1.04	8.145	28	0.00	0.597
	البعدي	30	4.07	1.36				
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	30	6.93	3.23	8.704	28	0.00	0.609
	البعدي	30	16.17	4.24				

الدرجة الكلية للمقياس 20 درجة

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى مهارات التفكير البصري لدى طلاب المجموعة التجريبية كما هو موضح في الجدول (4). وقد اتجهت هذه الفروق نحو الزيادة الإيجابية في نتائج التطبيق البعدي. وينطبق ذلك بشكل عام على الاختبار، وكذلك على كل مهارة من مهارات التفكير البصري المضمنة في ذلك المقياس. ففي التطبيق البعدي، بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (16.17)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (6.93). وكانت قيمة حجم الأثر مرتفعة، أي أن التعلم القائم على المشاريع ساهم بنسبة (61%) من الاستعداد لتنمية مهارات التفكير البصري، وفسر نسبة التباين داخل المجموعة التجريبية. ومن جهة أخرى، تراوحت المتوسطات الحسابية لمهارات ما بعد التدريب بين (3.93-4.10)، وهي أعلى من متوسطات التطبيق القبلي لكل مهارة. وقد أشارت قيمة حجم الأثر، التي كانت أيضاً كبيرة (0.41-0.60)، إلى أن عينة الطلاب اكتسبت مهارات.

انفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدة دراسات كشفت عن أثر استخدام المشاريع في تنمية مهارات التفكير البصري (حافظ ولشّين، 2013؛ فهيم، 2021)، وأظهرت جميع هذه الدراسات أثراً كبيراً لهذا المعالجة. ويمكن تبرير النتائج المذكورة آنفاً بحقيقة أن التعلم القائم على المشاريع أثار اهتمام الطلاب، وحسّن معدل حضورهم، ورفع توقعاتهم تجاه الحصص—مما أدى إلى تفعيل مشاركة الطلاب في التعلم (هووانغ وآخرون، 2015). وقد تم التحقق من ذلك من خلال طريقة استجابة بعض الطلاب للأسئلة التي طُرحت عليهم في المقابلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها :

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة حول: «أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية أهداف التحصيل لدى طلاب الصف الأول في المرحلة الابتدائية للمفاهيم العلمية في مادة الرياضيات. قياس المفاهيم العلمية وإعداد الباحث بعد التدريس في ضوء هذه المواد العلمية المحددة». لتحديد أثر المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم حساب متوسطات الدراسة والانحرافات المعيارية، ثم أعيد تصميمها في اختبار كولموغوروف-سميرنوف، حيث قمنا بتحليل التوزيع الطبيعي بمستوى دلالة قيمة (0.095). ولإثبات الفرضية، تم إجراء اختبار (T) للمجموعتين المستقلتين، كما تم حساب حجم الأثر η^2 في الجدول رقم (5).

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

جدول (5) اختبار T لعينات المستقلة لدراسة الارتباط بين متوسط مجموعة التجربة ومجموعة

الضبط عند التطبيق البعدي لمقياس التفكير البصري $g = 1.59$

مستوى التعلم	المجموعة	العدد	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة الاحصائية	مربع ايتا
المعرفة والفهم	الضابطة	30	7	3.38	2.04	6.51	56	0.001	0.43
	التجريبية	30		6.28	1.25				
التطبيق	الضابطة	30	6	4.34	1.90	1.85	56	0.070	0.06
	التجريبية	30		5.14	1.33				
الاستدلال	الضابطة	30	2	1.24	0.74	1.29	56	0.20	0.03
	التجريبية	30		1.48	0.69				
الدرجة الكلية	الضابطة	30	15	8.76	3.97	4.51	56	0.000	0.266
	التجريبية	30		12.90	2.94				

دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يوضح الجدول (5) أن نتائج التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم للمجموعتين الدراسيتين تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بينهما عند مستوى دلالة $< (0.05)$ ، حيث كانت قيمة $T = 4.51$ بمستوى دلالة $= 0.00$ وهو أقل من $< (0.05)$. وقد كانت هذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، إذ كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (12.90) وهو أعلى من متوسطها لدى المجموعة الضابطة البالغ (8.76). ويدفعنا هذا إلى عدم قبول الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية". وتُشير هذه الفروق إلى أن الطلاب التجريبيين قد تعلموا المفاهيم العلمية واحتفظوا

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

بها أكثر من الطلاب الضابطين. وقد كانت قيمة حجم الأثر مرتفعة (0.27) بما يفسر (27%) من الفرق في اكتساب المفاهيم لدى طلاب مجموعة التجربة بسبب التعلم القائم على المشروعات.

وفيما يتعلق بمستويات التعلم، كانت قيمة T للمعرفة والفهم (6.51)، وثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث كان متوسطها = (6.28). كما كان حجم الأثر المرصود في هذا المستوى مرتفعاً = (0.43). أما قيمة T لمستوى التطبيق فكانت (1.85)، في حين تُظهر النتائج فروقاً بسيطة بين المجموعتين كانت غير دالة إحصائية. وكان حجم أثر مستوى التطبيق متوسطاً (0.06). وتُشير قيمة (1.92) T إلى حجم أثر صغير عند مستوى الاستدلال (0.03). وكانت الفروق متدنية في الأساس وغير ذات دلالة إحصائية.

وهذا أيضاً سبب تمكن طلاب المجموعة التجريبية من تعلم المفاهيم العلمية بدرجة كبيرة، إذ شعروا بها بأنفسهم جميعاً باستخدام نماذج المشروعات كقواميس للمفردات .

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

الاستنتاجات:

- 1- استراتيجية التعلم القائم على المشاريع أفضل من الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير البصري
- 2- ساعدت استراتيجية المشاريع بشكل كبير على جذب انتباه الطلاب والتأكيد على فهم للدرس

التوصيات :

- 1- تشجيع الطلاب على التعبير عن ارائهم وافكارهم بحرية تامة حتى يمكن تنمية مهارات التفكير مختلفة لديهم
- 2- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية مشاريع في تدريس مادة الرياضيات
- 3- توجية اهتمام المختصين في المناهج وطرائق التدريس - توظيف استراتيجية المشاريع في جميع المراحل الدراسية

المقترحات

- 1- استخدام استراتيجية المشاريع في تنمية مهارات التفكير العليا بالمراحل التعليمية المختلفة
- 2- اجراء دراسات مماثلة وفق استراتيجية المشاريع لمراحل دراسية اخرى
- 3- اجراء دراسات مقارنة على وفق استراتيجية المشاريع بين الذكور والاناث وعلى متغيرات مثل التفكير التحليلي والتفكير المنظم.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

المصادر العربية :

- 1- أبو العلا، هالة مصطفى محمد، برعي، سحر برعي عبداللطيف. (2022 ، يناير) فاعلية برنامج لتوظيف استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات كروشييه فن الماندالا والتفكير البصري وقياس رضا طالبات الاقتصاد المنزلي مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية ، (38)، 1601-1658.
- 2- أبو كلوب، أماني عطية (2019). مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات التفكير البصري المتضمنة في كتاب العلوم والحياة مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(3)، 748-719.
- 3- أبو عاذرة، سناء محمد(2019). أثر استخدام نموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية 35(3)، 255-228.
- 4- إسماعيل، مروي حسين (2020) برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التراث الثقافي اللامادي لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر لدى طلاب المرحلة الثانوية مجلة التربية - جامعة سوهاج ، 74 ، 1075-1009.
- 5- التشكيلية، مريم بنت سعيد، وسليم ، محمد احمد (2018)، اثر التدريس باستخدام المنظمات التخطيطية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السلطان قابوس .
- 6- الحسني، احمد لطيف (2020) أثر استراتيجية قائمة على المنحنى الكشفي في تنمية مهارات التفكير البصري في تدريس مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني المتوسط مجلة جامعة بابل- العلوم الإنسانية، 28(9)، 1-26.
- 7- السرحان، وجد (2021) ، اثر استراتيجية دورة التعلم المعرفية في اكتساب المفاهيم العلمية وفق الاتجاه نحو العلم لدى طالبات الصف السادس الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ال البيت

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

- 8- العتوم، عدنان يوسف الجراح، عبد الناصر ذياب الموري، فراس احمد (2020). نظريات التعلم (ط3). دار المسيرة. عمان
- 9- العيسيرية، رحمة ، والبلوشي، سليمان (2017). اثر المنظومة التفاعلية عبر الاجهزة اللوحية في تنمية التفكير البصري نحو العلوم لدى ذوي الاعاقة السمعية بالصف الخامس في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السلطان قابوس.
- 10- الريامية بسماء، والنجار، نور (2020). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الفراغي واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة السلطان قابوس.
- 11- الريامية، مثلى، والبلوشي، سليمان (2018). فاعلية استخدام الواقع الافتراضي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة السلطان قابوس.
- 12- الكبيبي، أسماء أحمد،(2019)، أثر تدريس العلوم باستخدام مخطط البيت الدائري على اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة أبها السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(1)، 51-64.
- 13- الفراني، لينا بنت احمد بن خليل، عمران، أماني محمد عبدالله (2021). فاعلية استخدام تقنية microbit وفق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية المهارات المرنة skills soft والدافعية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بكلية الدراسات العليا التربوية. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، (30)، 18-67.
- 14- المعراج، سمير عطية.(2013). الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم، النظريات البرامج المكتب العربي للمعارف. القاهرة. مصر.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

- 15- بدوى، رشا محمود (2016 ، سبتمبر). فاعلية برنامج في العلوم قائم على المشروعات في تكوين المفاهيم العلمية واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي وتعديل السلوكيات الخطأ لأطفال الروضة المجلة المصرية للتربية العلمية ، 5 (19)، 1-64.
- 16- بهجات ريم محمد بهيج فريد (2021، ابريل). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية ، 2 (46)، 301-374.
- 17- حافظ عبدالحميد محمد عبد الحميد ،السيد، عماد أبوسريع حسين، عمار، حلمي أبو الفتوح عبد الخالق.(2021، يونيو). فاعلية برنامج قائم على التعلم بالمشروعات لتنمية بعض المهارات العملية بمادة المعالجات والمتحكمات الدقيقة لطلاب المعاهد الفنية الصناعية. مجلة كلية التربية 36(2)، 98-128.
- 18- حماده، سلوى علي.(2020، يونيو). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة. المجلة التربوية ، (74)، 101-174.
- 19- صالح، قصي عادل، والسعيد، خليل محمود (2022). فاعلية استخدام المحاكاة التفاعلية في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الاساسية في الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية، غزة
- 20- عمر، عاصم محمد، النفيعي، ريم سلطان (2022)، فاعلية تدريس العلوم باستخدام منصة مدرستي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية النفسية، 30(5)، 414-440.
- 21- عيد، سماح محمد (2020)، استخدام المحطات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 23(4)، 1-43.
- 22- فهمي، إيناس مزيد (2021)، برنامج في الفن بالأوريغامي (origami) لتنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المجلة التربوية لتعليم الكبار ، 37-67.

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير البصري
في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الاول المتوسط

- 23- مطاوع ، ضياء الدين محمد الخليفة ، حسن جعفر ، عطيفة ، حمدي أبو فتوح. (2017) مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبى.
- 24- يونس، محمد، محسن عبدالفتاح محمد، وأحمد، شيماء (2020). استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية ، 23(6)، 100-145.

المصادر الأجنبية :

- 1- Ergül, N.R., & Kargin, E. K. (2014). The effect of project-based learning on students' science success. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 136, 537-541.
- 2- Harris, M. J. (2014). The challenges of implementing project-based learning in middle schools (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- 3- Hill, M., Sharma, M., O'Byrne, J., & Airey, J. (2014). Developing and evaluating a survey for representational fluency in science. International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 22(5), 22-42.
- 4- Stewart, B.E. (2018). Applied origami in physical science, biology, and chemistry. Journal Of Mechanical Design.

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

مراجعة مقال

النظام الانتخابي وانعكاساته على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق).

للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

المنشور في مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية العدد الرابع والخمسون حزيران 2016،

المجلد 13

م.م. مصطفى ياسين طه *جامعة النهرين/كلية العلوم السياسية

م.م.رغد حماد رجه *جامعة النهرين / المعهد العالي للعلوم العدلية

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

الملخص:

يرتبط الاستقرار السياسي والحكومي بعده عوامل منها يسبق تشكيل الحكومة ومنها يتزامن مع تشكيلها فضلا عن العوامل الداخلية والخارجية ، وأن البيئة السياسية العراقية تشهد عدم استقرار سياسي على مدى الفترة بين (٢٠٠٥ _ ٢٠١٤) والسبب في ذلك يعود إلى عدم وجود نظام انتخابي معتمد على نحو يتوافق مع البيئة السياسية والاجتماعية في العراق ، تعد هذه المراجعة العلمية لـ (النظام الانتخابي وانعكاساته على الاستقرار السياسي في العراق (2010-2014) استعراضاً تحليلياً للباحث عدي عبد مزهر ، والذي ركز فيه على معضلة العلاقة بين شكل النظام الانتخابي المعمول به في العراق وهشاشة الاستقرار السياسي والاجتماعي من جهة أخرى.

المقدمة:

ان الانتخابات تعد احد ركائز الديمقراطية فهي ليست غاية بل شرط مهم وإجراء ديمقراطي يضمن عدم تقرد فئة سياسية معينة بالسلطة بما يؤثر على المجتمع ، إذ ان الانتخابات تعمل على مشاركة المواطنين في تحديد مصيرهم من أجل اختيار من يمثلهم ويحدد طبيعة التمثيل البرلماني وهذا الشيء موجود في اي دولة ديمقراطية ، وتحديد مدى قدره البرلمان على التشريع وتقييم السلطة التنفيذية بما يضمن حفظ حقوق وحريات المواطنين والحفاظ على مصالحهم ومكاسبهم بالاضافه إلى مستقبل النظام الانتخابي، وأن الديمقراطية تعمل على تحقيق التمثيل الأفضل لارادة الشعب من خلال وجود احزاب لديها آراء تعمل للوصول إلى الدولة من أجل خدمة المجتمع ،وهناك نماذج عديدة لهذا النوع من الانتخابات في العديد من الدول في العالم ، وأننا سنتناول العراق خلال المدة (٢٠١٠_٢٠١٤) لأسباب منها انتهاء العمل بمجلس رئاسه لإدارة شؤون البلد والشي الاخر هو خروج القوات الأمريكية من العراق نهاية عام ٢٠١١.

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

اهداف المقال:

تتعلق أهداف البحث من آثار النظم الانتخابية المعتمدة من قبل الدولة على أمور أساسية منها تشكيل النظام السياسي وتحقيق الاستقرار السياسي والحكومي واخذ العراق انموذجا، وعليه إيضاح مدى تأثير النظام الانتخابي الذي عمل به العراق على نتائج الانتخابات والمشهد سياسي وتحقيق الاستقرار بصورة عامة.

مشكلة المقال:

ان مشكلة البحث تتمثل بأن النظم الانتخابي في الدول الديمقراطية او المتحولة للديمقراطية يفرز واقع نيابي محدد في الدولة البرلمانية، وينتج عنها تعددية سياسية بسيطة او تعددية سياسية واسعه نتيجة للانقسام السياسي والمجتمعي الموجود داخل المجتمع والدولة في العراق .

ويكتسب البحث أهمية في كونه يلامس "عصب الأزمة" في العراق خلال عقد فترة التحول الديمقراطي ما بعد ٢٠٠٣، فالباحث لم يكتفِ بتوصيف المشكلة كأزمة سياسية عامة، بل حدد المتغير المستقل وهو (النظام الانتخابي القائم على التمثيل النسبي والدوائر المتعددة) وأثره على المتغير التابع وهو (الاستقرار السياسي والاجتماعي والحكومي).

كما ان حكم التمثيل الشعبي يعد مورد في كل ارض، وان كل مجموعة بشرية يجمعها مصالح تختلف بين الدول منها السياسية والدينية وان وجود الموارد في الأرض غير متساوي بشريا ولا من حيث الأرض والمياه الامر الذي أدى الى التنازع من اجل السيطرة على هذه الموارد كونها موجودة في ندرة فترة ووفرة في فترة أخرى وعليه استخدم البشرية نظام القيادة للتحكم في النزاعات من خلال ارتباطها بعوامل اجتماعية وعقائدية، ومع اتجاه البشرية لإظهار معنى الدولة صار على البشر فهم الحاجة للدولة وتبرير ذلك من خلال ربط البشر بالجغرافية، الا ان ذلك أدى الى استبداد الدولة على الافراد وهو ما اثار مسألة الخضوع للحاكم .

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

يبين الباحث توجه الحياه السياسية في مراحل لاحقة الى التطور عبر التنافس بين الأحزاب واثارة مسالة من يقوم على تمثيل الدولة على أي أساس , وانتهت الى تأكيد نظريات جديدة , منها السيادة الشعبية . وإرادة الامة بمعنى الامة تمثل نفسها داخل الدولة وليس الحاكم , ومع مرور الزمن تأكدت النظريتان الامريكية والبريطانية في التمثيل اذ حدد مضمون الدولة وسيادتها ومصالحها , اذ ان الولايات المتحدة اتجهت الى النظام الجمهوري في مؤسساتها التنفيذية والتشريعية عبر الانتخابات الحرة , في حين ان بريطانيا غيرت نظام حكمها من ملكي مطلق الى ملكي مقيد , واسست مؤسسات تشريعية ويكون تمثيلها عبر انتخابات حرة , واصبح النموذجين وحدة قياس لمعظم التمثيل السياسي عبر الانتخابات , أي ان الناخب يختار نائب يمثله بالبرلمان ومع استمرار التطور السياسي في العالم , اخذت الشعوب والدول الأخرى في أوربي على الاعتماد بإحدى النموذجين.

كما أوضح الباحث ان الديمقراطية تعتمد على التداول السلمي للسلطة وقدرة النظام الانتخابي على فهم مدى الانقسامات السياسية والاجتماعية داخل الدولة , وان استيعاب الانقسامات بين المؤسسات التشريعية والتنفيذية في العراق فهم طبيعة الخلافات والتباينات التي تنشأ بين السلطتين التشريعية والتنفيذية، وتحليل أسبابها وآثارها وآليات إدارتها ضمن النظام السياسي العراقي بعد عام 2003.

ويُعد هذا الموضوع من القضايا المهمة في دراسة النظم السياسية، لأن العلاقة بين السلطتين تؤثر بصورة مباشرة في الاستقرار السياسي وكفاءة إدارة الدولة.

ويشير الباحث الى بيان أهمية الانتخابات التشريعية والنظام السياسي العراقي من خلال الاتي:

أولاً: مفهوم الانقسامات بين المؤسساتين:

الانقسامات هي حالة من التعارض أو الاختلاف في المواقف والقرارات والصلاحيات بين:

المؤسسة التشريعية: المتمثلة ب مجلس النواب العراقي، والمسؤولة عن التشريع والرقابة.

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

المؤسسة التنفيذية: المتمثلة بـ مجلس الوزراء العراقي ورئاسة الحكومة، والمسؤولة عن تنفيذ القوانين وإدارة مؤسسات الدولة.

ثانياً: أسباب الانقسامات:

-التعددية الحزبية والطائفية:

النظام السياسي العراقي قائم على التوافق والمحاصصة، مما يؤدي إلى تضارب المصالح بين الكتل السياسية، وغموض بعض النصوص الدستورية ووجود تداخل في الصلاحيات بين المؤسسات مما يؤدي إلى خلافات دستورية وسياسية، وكذلك ضعف المؤسسات السياسية وعدم استقرار التحالفات السياسية ينعكس على العلاقة بين البرلمان والحكومة، والصراع على النفوذ والموارد وخاصة في القضايا المتعلقة بالموازنة، والتعيينات، والسياسات العامة.

ثالثاً: مظاهر الانقسامات:

تأخر إقرار القوانين المهمة، تعطيل تشكيل الحكومات، استجواب الوزراء وسحب الثقة بصورة متكررة، الخلافات حول الموازنة الاتحادية، النزاع بشأن تفسير الصلاحيات الدستورية.

رابعاً: آثار الانقسامات:

1-آثار الإيجابية:

-تعزيز مبدأ الرقابة والتوازن بين السلطات، منع احتكار السلطة، الآثار السلبية

-تعطيل العمل الحكومي ضعف تقديم الخدمات العامة، زيادة الأزمات السياسية.

-تراجع ثقة المواطنين بالمؤسسات السياسية.

خامساً: آليات استيعاب الانقسامات الالتزام بالدستور اعتماد التفسير الدستوري الواضح للصلاحيات تعزيز الحوار السياسي وبناء تفاهات بين الكتل السياسية المختلفة تقوية المؤسسات الرقابية والقضائية لضمان

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي

(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

حل النزاعات وفق القانون إصلاح النظام الحزبي والانتخابي للحد من الانقسامات الحادة وترسيخ مبدأ الفصل المرن بين السلطات بما يحقق التعاون دون هيمنة سلطة على أخرى.

وفي أعقاب الاحتجاجات الشعبية الواسعة التي اندلعت في 2019 والتي طالبت بإصلاحات جذرية في النظام السياسي أقر قانون الانتخابات رقم 9 لسنة 2020 هذا القانون مثل نقطة تحول مهمة ، حيث جاء استجابة للمطالب بتقليص نفوذ الأحزاب التقليدية وزيادة فرص المستقلين ، تميز هذا القانون بالاتي⁽¹⁾:

1 نظام الدوائر المتعددة تم تقسيم العراق الى عدة لعدد كبير من الدوائر الانتخابية حول 83 دائرة بدلا من الاعتماد على المحافظة دائرة انتخابية واحدة .

2 التصويت الفردي اصبح الناس بصوت مرشح واحد فقط داخل دائرة انتخابية من الزمن

بدا التصويت الف رد غير القابل للتحويل .

3 الغاء نظام سانت ليغو تم التخلي عن هذا النظام في توزيع المقاعد مما اضعف عن قدره من قدره الاحزاب الكبرى على الاستحواذ على الاصوات الفائضة.

4 لقد اتاح هذا النظام فرصا غير مسبقة للمرشحين المستقلين والتيارات الناشئة للفوز بمقعد في مجلس النواب في انتخابات عام 2021 حيث اظهرت النتائج ان عددا كبيرا من الفائزين كانوا من خارج الكتل التقليدية.

كما ان الانتخابات التشريعية في العراق تُعدّ من أهم أدوات المشاركة السياسية، إذ تُمكن المواطنين من اختيار أعضاء مجلس النواب الذين يتولّون سنّ القوانين ومراقبة عمل الحكومة. جرت أول انتخابات تشريعية بعد عام 2003 في إطار التحول نحو النظام الديمقراطي البرلماني الذي أقرّه دستور عام 2005، ويعتمد العراق نظاماً انتخابياً يقوم على التعددية الحزبية والتمثيل النيابي، مع تخصيص مقاعد للكوّتا النسائية والأقليات لضمان تمثيل مختلف مكوّنات المجتمع، أما النظام السياسي العراقي فهو نظام جمهوري اتحادي برلماني ديمقراطي، يقوم على مبدأ الفصل بين السلطات الثلاث: التشريعية والتنفيذية والقضائية، وتتجسد

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسته على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

السلطة التشريعية في مجلس النواب العراقي، بينما تتكوّن السلطة التنفيذية من رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الوزراء ومجلس الوزراء، وتتمثل السلطة القضائية في المحاكم والهيئات القضائية المستقلة، ويعتمد النظام السياسي العراقي على مبدأ التوافق السياسي بين المكونات القومية والطائفية، وهو ما أثر بشكل كبير في تشكيل الحكومات وإدارة الدولة⁽²⁾.

شهدت الانتخابات التشريعية العراقية تحديات عديدة، منها ضعف المشاركة الشعبية أحياناً، والانقسامات السياسية، وتأثير المال السياسي والسلاح، إضافة إلى الجدل حول قانون الانتخابات وآليات العدّ والفرز. ومع ذلك، تبقى الانتخابات وسيلة أساسية لتحقيق التداول السلمي للسلطة وتعزيز الاستقرار السياسي وبناء المؤسسات الديمقراطية في العراق، ويعدّ عدم الاستقرار السياسي في العراق من أبرز التحديات التي واجهت الدولة بعد عام 2003، إذ ارتبط بتعقيدات التحول الديمقراطي والتعددية الحزبية والانقسامات المجتمعية والسياسية. وقد ظهرت مظاهر هذا عدم الاستقرار في تكرار الأزمات الحكومية، وصعوبة تشكيل الحكومات، وتصاعد الخلافات بين القوى السياسية، وضعف الثقة بالمؤسسات الرسمية، إضافة إلى الاحتجاجات الشعبية والتوترات الأمنية التي أثّرت في أداء النظام السياسي واستقراره⁽³⁾.

وتُشير فرضيات تأثير النظم الانتخابية إلى أن طبيعة النظام الانتخابي المعتمد تلعب دوراً أساسياً في إنتاج الاستقرار أو عدمه داخل الأنظمة السياسية. ففي الحالة العراقية، أسهمت التعديلات المتكررة على قوانين الانتخابات واعتماد صيغ انتخابية مختلفة في تعزيز التشتت الحزبي وتعدد الكتل السياسية داخل مجلس النواب العراقي، الأمر الذي انعكس على عملية تشكيل الحكومات وصنع القرار السياسي. كما أدّت آليات توزيع المقاعد والتحالفات الانتخابية إلى تكريس مبدأ المحاصصة السياسية، مما عمّق الانقسامات وأضعف فاعلية المؤسسات الحكومية، ومن منظور علمي، تفترض الدراسات السياسية أن النظم الانتخابية القائمة على التمثيل النسبي، كما في العراق، تمنح فرصاً أوسع للتمثيل السياسي لكنها قد تؤدي في المجتمعات المنقسمة إلى زيادة التنافس بين القوى السياسية وتقويت المشهد الحزبي، وفي المقابل ترى بعض الفرضيات أن إصلاح النظام الانتخابي وتطويره يمكن أن يساهم في تعزيز الاستقرار السياسي من خلال تقوية الأحزاب البرلمانية، وتحقيق تمثيل أكثر توازناً، وتقليل حدة الصراعات السياسية. لذلك، تبقى العلاقة بين النظام

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

الانتخابي والاستقرار السياسي في العراق قضية محورية لفهم طبيعة التحولات السياسية ومستقبل العملية الديمقراطية⁽⁴⁾.

كما ان الأنظمة الانتخابية المتبعة لم تنجح في تمثيلها لإرادة الشعب بشكل فعال ومتوازن, مثال على ذلك ساهمت اليات مثل سانت ليغو المعدل في تحجيم فرص القوى السياسية الناشئة والكيانات المستقلة لصالح الكتل الكبيرة, وهذا التأثير يمس بشكل مباشر مبداي العدالة والمساواة في التمثيل السياسي ,وهما مبدان منصوص عليهما ضمن المفاهيم الدستورية العامة, حيث لا يضمن التوزيع الحالي للمقاعد انعكاسا دقيقا لنسب الأصوات التي تحصل عليها الكيانات الصغيرة او المرشحون الافراد ,بالإضافة الى ذلك فان العراق بصفته دولة طرف في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ملزم بضمان انتخابات دورية ونزيهة وتمثيلية, لكن القوانين الانتخابية المتبعة في العراق تعرضت في اكثر من مناسبة لانتقادات داخلية ودولية مثلا من قبل منظمات مراقبة الانتخابات الدولية لانحرافها عن المعايير القانونية الدولية, خاصة فيما يتعلق بضمان تكافؤ الفرص وتجنب التلاعب بنتائج التمثيل⁽⁵⁾.

وان كل نظام انتخابي جديد ,خاصة تلك التي لم تحقق تمثيلا واضحا للأغلبية البرلمانية ,أدت الى انقسام الكتل البرلمانية وتفتيت التمثيل داخل مجلس النواب, هذا التفتيت زاد بشكل كبير من صعوبة تشكيل الحكومات المستقرة ,حيث تتطلب العملية مفاوضات مطولة ومعقدة لتشكيل ائتلافات حاكمة قد لا تكون متجانسة بالضرورة ,وغالبا ما يؤدي غياب الأغلبية الواضحة الى حكومات ائتلافية هشة وغير مستقرة ,تواجه صعوبات جمة في تمرير القرارات والإصلاحات الضرورية, على سبيل المثال واجهت حكومة مصطفى الكاظمي (2020-2022) صعوبات بالغة في تنفيذ اجندتها بسبب ضعف التحالفات البرلمانية وتشتت الولاءات داخل المجلس, مما اثر على قدرتها على تحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي⁽⁶⁾.

عليه وبسبب تعدد الكتل البرلمانية وغياب الأغلبية الواضحة, تصبح الحكومة المشكلة غالبا حكومة ائتلافية ضعيفة بطبيعتها التنفيذية ,وفي هذا السياق يصبح من الصعب تحميل جهة سياسية واحدة المسؤولية الكاملة عن أداء الحكومة او عن اخفاقاتها ,نظرا لتوزيع المسؤوليات بين مكونات الائتلاف المختلفة, هذا الوضع

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي

(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

يقلل من فعالية اليات المساءلة والرقابة البرلمانية، ويؤثر سلباً على قدرة الناخب على محاسبة ممثلية او الأحزاب التي صوت لها، مما يؤدي الى تراجع ثقة الجمهور في العملية الديمقراطية ومؤسساتها⁽⁷⁾.

كما ان كثرة التغييرات في النظام الانتخابي، وما يصاحبها من جدل سياسي مستمر واتهامات بالتدخل او التزوير، أدت الى تآكل عميق في ثقة المواطن بالعملية السياسية برمتها، هذا التآكل يظهر بوضوح في انخفاض نسب المشاركة في الانتخابات، كما حدث في انتخابات 2021 حيث بلغت نسبة المشاركة اقل من 41%(2). وهذا الانخفاض يعد مؤشراً قوياً على الإحباط الشعبي وتزايد الشعور بان أصواتهم لا تحدث فرقاً حقيقياً وان النتائج محددة سلفاً بمعزل عن إرادتهم، مما يهدد شرعية النظام السياسي على المدى الطويل⁽⁸⁾.

وفي بعض الأنظمة الانتخابية خاصة تلك التي تعتمد على المنافسة الفردية المكثفة او القوائم المفتوحة، قد فتحت المجال امام تأثير المال السياسي غير المنضبط والنفوذ غير المشروع في التأثير على اختيار المرشحين، يمكن للمرشحين الذين يمتلكون موارد مالية ضخمة يتمتعون بدعم من جهات ذات نفوذ غير رسمي (بما في ذلك الفصائل المسلحة في بعض المحافظات التي شهدن توترات أمنية) ان يؤثر بشكل كبير على إرادة الناخبين، على سبيل المثال أشار تقرير لبعثة الأمم المتحدة في العراق عام 2018 الى وجود تأثير غير شرعي في بعض المناطق من قبل فصائل مسلحة على نتائج التصويت وهذا يخل بشكل كبير بمبدأ تكافؤ الفرص ويشوه العملية الديمقراطية ويقوض مبدأ النزاهة الانتخابية⁽⁹⁾.

الخاتمة:

يُعدّ النظام الانتخابي أحد المرتكزات الأساسية في بناء الأنظمة الديمقراطية وتحقيق الاستقرار السياسي، لما له من دور مباشر في تنظيم عملية التمثيل السياسي وتوزيع المهام داخل الدولة. وقد أظهرت التجربة الانتخابية العراقية بعد عام 2003 أن طبيعة النظام الانتخابي وآليات تطبيقه كان لها تأثير واضح في تشكيل المشهد السياسي، سواء على مستوى تعزيز المشاركة السياسية أو في تعميق الانقسامات والتنافس بين القوى السياسية المختلفة.

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

لقد مرّ العراق بعدة تعديلات انتخابية منذ أول انتخابات تشريعية، في محاولة لمعالجة الأزمات السياسية وتحقيق تمثيل أكثر عدالة للمكونات الاجتماعية والسياسية. إلا أن هذه التعديلات، رغم أهميتها، لم تنجح بصورة كاملة في تحقيق الاستقرار السياسي المنشود، بسبب تداخل عوامل متعددة، منها الانقسام المجتمعي، وضعف الحياة الحزبية، وتأثير المحاصصة السياسية، فضلاً عن التدخلات الإقليمية والدولية والأزمات الأمنية والاقتصادية التي رافقت المرحلة الانتقالية.

كما بيّنت الدراسة أن النظام الانتخابي أسهم أحياناً في إعادة إنتاج الأزمات السياسية، من خلال تشتيت القوى السياسية، وصعوبة تشكيل الحكومات، واستمرار الخلافات بين المؤسسات التشريعية والتنفيذية، الأمر الذي انعكس سلباً على فعالية المؤسسات الدستورية وثقة المواطنين بالعملية الديمقراطية. وفي المقابل، ساعدت بعض الإصلاحات الانتخابية في زيادة فرص التمثيل السياسي وفتح المجال أمام القوى المستقلة والحركات الاحتجاجية للمشاركة في الحياة السياسية، لاسيما في انتخابات 2021 وما تلاها من تحولات سياسية وصولاً إلى انتخابات 2025.

وتوصلت المراجعة الى أن تحقيق الاستقرار السياسي في العراق لا يرتبط بالنظام الانتخابي وحده، بل يتطلب وجود بيئة سياسية ومؤسسية متكاملة تقوم على سيادة القانون، وتعزيز الهوية الوطنية، وتطوير النظام الحزبي، وترسيخ مبادئ الشفافية والنزاهة الانتخابية. كما أن نجاح أي نظام انتخابي يبقى مرهوناً بقدرته على تحقيق التوازن بين العدالة في التمثيل والكفاءة في إدارة السلطة.

وعليه، فإن مستقبل الاستقرار السياسي في العراق يتطلب الاستمرار في مراجعة التشريعات الانتخابية بما ينسجم مع التحولات السياسية والاجتماعية، والعمل على بناء نظام انتخابي يحقق تمثيلاً حقيقياً للإرادة الشعبية، ويسهم في إنتاج حكومات مستقرة وقادرة على تلبية تطلعات المواطنين وتعزيز مسار الديمقراطية والتنمية السياسية في البلاد.

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

الاستنتاجات:

- 1- أظهرت التجربة السياسية العراقية بعد عام 2003 أن النظام الانتخابي شكّل عاملاً مؤثراً في طبيعة الاستقرار السياسي، إذ انعكس بصورة مباشرة على شكل التمثيل السياسي وآليات تشكيل الحكومات وإدارة السلطة.
- 2- أسهم اعتماد أنظمة انتخابية متعددة ومتغيرة خلال المراحل الانتخابية المختلفة في عدم استقرار العملية السياسية، نتيجة غياب الثبات التشريعي والتوافق السياسي حول صيغة انتخابية مستقرة.
- 3- أدى نظام التمثيل النسبي والقوائم الحزبية في بعض المراحل إلى تعزيز نفوذ الأحزاب الكبرى والقوى التقليدية، مما حدّ من فرص التغيير السياسي الحقيقي وأضعف ثقة المواطنين بالعملية الانتخابية.
- 4- ساهمت المحاصصة السياسية المرتبطة بنتائج الانتخابات في تكريس الانقسام السياسي والمجتمعي، الأمر الذي انعكس سلباً على أداء المؤسسات الدستورية وأضعف قدرة الدولة على تحقيق الاستقرار.
- 5- بيّنت الدراسة أن ضعف الثقافة الديمقراطية وغياب البرامج السياسية الواضحة لدى كثير من الأحزاب السياسية أسهما في تحويل التنافس الانتخابي إلى تنافس قائم على الهويات الفرعية والانتماءات الطائفية والقومية.

مراجعة مقال النظام الانتخابي وانعكاسه على الاستقرار السياسي
(مع نظرة في ضوء الدورة الانتخابية 2010 الى 2014 في العراق) للمدرس المساعد عدي عبد مزهر

المصادر:

- 1- قانون الانتخابات العراقي رقم 9, 2020, جريدة الوقائع الرسمية, العدد 12, 4536 تشرين الأول 2020.
- 2- د. بلقيس محمد جواد ، سوسيولوجيا الشعارات الانتخابية ، دراسة تحليلية للانتخابات البرلمانية في العراق عام 2014، مجله قضايا سياسية ، العدد 37 و 38 ، جامعة النهرين ، 2014، صفحه 76 - 77.
- 3- د. ستار جبار علاوي ، الانتخابات العراقية وتأثيرها في الاستقرار والتنمية ، مجلة الدراسات الدولية ، العدد 54، جامعه بغداد 2012، صفحه 109 - 112.
- 4- قانون الانتخابات العراقي رقم 9 سنه 2020 جريدة الوقائع الرسمية ، العدد 4536 ، تاريخ 12 تشرين الاول 2020.
- 5- بقلم اشلي ويلان، مهند عدنان، انون الانتخابات: هل يشير الى فرصة قصيرة الاجل للنواب المستقلين في العراق؟، منتدى فكرة من معهد واشنطن لدراسات الشرق الأدنى ، 2023، للمزيد ينظر الى: https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/electoral-law-signaling-short-lived-run-iraqs-independent-mps?utm_source=
- 6- خلافات الكتل السياسية تعرقل تشكيل الحكومة ، جريدة الوطن ، 2020، للمزيد ينظر الى <https://www.alwatan.com.sa/article>
- 7- Taghreed Abdul Qadir, Faridah Jalil & Hanan Alqaisi- Assessing the Impact of Government Accountability and Parliamentary Oversight Committees: The Parliamentary Investigation Committees in the Iraqi Council of Representatives (International Journal of Innovative Research and Development, Vol 4 Issue 11, p.152, 2015.
- 8- المفوضية العليا المستقلة للانتخابات ، تقرير نسبة المشاركة في انتخابات عام 2021، بغداد.
- 9- عبد الرحمن ، الإحباط السياسي وتأثيره على المشاركة الانتخابية في العراق ، مجلة العلوم السياسية العراقية، 2022، ص 65.

أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي

عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم"

(م. م. مناع عايد حميد محمد العلاوي)

مديرية تربية نينوى

mannaaid11@gmail.com

رقم الهاتف : 07705903555

Impact of Collaborative Learning Strategy on Developing Reflective Thinking Among Fifth-Grade Primary Students in Science

M.M. Manna Aid Hameed Mohammed Al-Alawi

Directorate of Education in Nineveh

Email: mannaaid11@gmail.com

Phone: 07705903555

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على "أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم" واستخدم الباحث منهجية البحث التجريبي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه ، ولتحقيق أهداف البحث عمد الباحث الى صياغة فرضية صفرية واحدة أخضعت للتجريب، اذ بلغ حجم عينة البحث (64) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، إذ درست المجموعة التجريبية مادة العلوم باستخدام استراتيجية التعلم التشاركي ، واجريت عملية التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، التحصيل الدراسي للأب ، التحصيل الدراسي للأُم ، درجة مادة العلوم في الصف الرابع الابتدائي ، المعدل العام في الصف الرابع الابتدائي، الأختبار القبلي التفكير التأملي) ، وأعد الباحث إختبار التفكير التأملي مكوناً من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، واستخدم الباحث في معالجة البيانات احصائياً الوسائل الإحصائية الآتية : (معادلة صعوبة الفقرة ، معادلة تمييز الفقرة ، معادلة كورد ريتشاردسون 20 ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اختبار مربع كاي ، الحقيبة الاحصائية spss v26) ، وظهرت نتائج البحث الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التشاركي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

كلمات مفتاحية: التعلم التشاركي، التفكير التأملي ، مادة العلوم ، تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

Abstract

The current research aims to identify "The impact of the Collaborative Learning strategy on developing reflective thinking among fifth-grade primary school students in Science".

The researcher adopted an experimental research methodology due to its suitability for the nature and objectives of the study. To achieve these objectives, a single null hypothesis was formulated and subjected to testing. The research sample consisted of (64) students from the fifth grade. An experimental design with two equivalent groups (experimental and control) was employed.

The experimental group was taught Science using the Collaborative Learning strategy, while the control group followed the traditional method. Equivalence between the two groups was established based on the following variables:

Chronological age (in months).

Father's educational level.

Mother's educational level.

Science grades in the fourth grade.

General average in the fourth grade.

Pre-test scores in reflective thinking.

The researcher developed a reflective thinking test consisting of (20) multiple-choice items. Statistical analysis was conducted using several tools, including: Item difficulty and discrimination indices. Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20) T-test for two independent samples. Chi-square test.

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.26) Results: The findings indicated a statistically significant superiority of the experimental group (taught via Collaborative Learning) over the control group (taught via the traditional method) in the development of reflective thinking.

Keywords

Collaborative Learning, Reflective Thinking, Science, Fifth-Grade Students.

أولاً: مشكلة البحث

لاحظ الباحث من خلال خبرته المتواضعة وتجربته في التدريس بالمدارس الابتدائية، ان مادة العلوم لاتزال تدرس بالطريقة الاعتيادية من قبل المعلمين والمعلمات رغم ان معظمهم من خريجي الكليات التربوية والتربية الاساسية حيث ان هؤلاء المعلمين يمتلكون معرفة بأساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة ومع ذلك يبقى استخدامهم للطريقة التقليدية التي تعتمد على الالقاء والشرح المتداول، وعند سؤال الباحث لهم اجابوا ان هناك العديد من الابعاء والمسؤوليات التي تقع على عاتقهم بالاضافة الى انهم ملزمين باكمال المنهج وان بعض المدراس دوامهم يكون ثنائي او ثلاثي وهذا يقلل من وقت الدرس والبعض من المعلمين يذكرون انهم تعودوا على استخدام الطريقة التقليدية في التدريس.

ويرى الباحث ان ذلك يعد مشكلة لان المتعلمين يلجؤون الى حفظ واستظهار المعلومات دون الفهم والاستيعاب اي انهم يؤكدون على جانب واحد فقط هو التحصيل واهمال الجوانب الاجتماعية والنفسية والجوانب الاخرى وهذا ما اكدت عليه العديد من الادبيات والدراسات السابقة كدراسة الجرجري (2019) ودراسة الزبياري (2021)

فقد ارتأى الباحث الى تنمية التفكير التأملي عند التلاميذ من خلال استخدام اسراتيجيات التعلم النشط ومنها استراتيجية التعلم التشاركي التي تنمي عند التلميذ سلوكيات عقلية وتجعل من المتعلم محور العملية التعليمية بدل من متلقي سلبي ومقارنتها بالطريقة الاعتيادية حيث ان هذه الاستراتيجية تؤدي دورا مهما في تطوير التعليم وايصال المعرفة وفعاليتها في تدريس المرحلة الابتدائية في اغلب المواد الدراسية ولا سيما مادة العلوم ، حيث انها تعطي اهمية بالغة في اكساب المعارف والمعلومات عند التلاميذ. تعتبر منصات التعلم الافتراضي حاضنة فعالة للتعلم التشاركي، وهو التخصص الذي يبحث في آليات تعلم التلاميذ معاً عبر التقنيات الرقمية، تكمن أهمية هذا النهج في تحويل التعليم إلى تجربة جماعية تتيح للمتعلمين تداول الأفكار، ونقد الآراء، والاستفادة من تعدد الرؤى حول الموضوعات التعليمية المختلفة. (فالتة، 2019، ص44)

أكدت الرؤى التربوية الحديثة أن البيئات الافتراضية التشاركية تعزز من فاعلية الأنشطة الإبداعية والتعلم الذاتي، فمن خلال التعاون الرقمي، يتجاوز المتعلمون حدود العبقورية الفردية إلى آفاق العمل الجماعي

المثمر، وتظهر أهمية هذا الأسلوب في توفير بيئة مراعية للتغذية الراجعة التي لا تكتفي بتطوير الجانب المعرفي والمهاري فحسب، بل تمتد لبناء الثقة بالنفس والقدرة على الانضمام الاجتماعي بفاعلية (السيد، 2016، ص5).

وانطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

"ما أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم"

ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية المنطلق الأساسي لتحقيق التنمية والتقدم، إذ تسهم في بناء نمو متكامل وسليم للتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية، وتهيئته لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية وما يحيط بها من تطورات متسارعة، وهي تمثل جهوداً مخططة تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في المتعلم، من خلال تطوير بني معرفية جديدة تساعد على تنظيم خبراته وتفسيرها، ولم تعد التربية تقتصر على إضافة معلومات جديدة بصورة كمية إلى المعارف السابقة، بل أصبحت عملية تطوير شاملة للفكر والمعرفة، في حين يعد التعليم الأداة التي تعتمدها التربية لتحقيق أهدافها وترجمة مبادئها إلى واقع عملي. (التميمي، 2012: 11).

أصبحت الاستعانة بتقنيات التعليم ركيزة أساسية في الممارسات التعليمية المعاصرة لمواكبة العصر الحالي، ويبرز التعلم التشاركي الإلكتروني كأداة فعالة لتحفيز العمل الجماعي بين المتعلمين، حيث تتيح لهم البيئات الافتراضية مساحة للتفاعل المثمر، وتداول الأفكار، ومعالجة التحديات العلمية من خلال التعاون والتقصي الجماعي (Alzahrani, 2017).

يشير (الطنطاوي، 2007) إلى أن التدريب على التفكير يمد المتعلمين بوسائل تقنية وذهنية تساعد على استيعاب المعلومات وتنشيط الذاكرة والذكاء داخل الصف الدراسي، ويكمل هذا المعنى (إبراهيم، 2005) بالتأكيد على أن الانتقال من الإدراك الحسي إلى الفهم المجرد هو جوهر العملية التعليمية، حيث يتعين على المتعلم القيام بنشاط عقلي تأملي لترجمة الحقائق العلمية إلى مفاهيم راسخة في الذهن. (إبراهيم، 2005)

أوضحت (Moon, 2004) أن التفكير التأملي يتعدى مجرد المعرفة السطحية إلى تحليل المعلومات واستخلاص المعاني العميقة منها، هذا النشاط الذهني، كما يراه (السلمان، 2016)، يتمثل في قدرة المتعلم على تأمل تفاصيل الموقف التعليمي وتجزئته وفهمه بعمق، ومن ثم اتخاذ القرارات والخطط التي تقود إلى النتائج المستهدفة، وضمان جودتها من خلال التقييم المستمر. (السلمان، 2016)

التربية هي الوسيلة التي يعتمد عليها المجتمع لتحقيق التقدم والنمو، حيث تقوم بنقل رسالة وتحديد مجالات العمل، كما تساهم في ترسيخ معايير أخلاقية. إذ تحاول التربية الحفاظ على النواحي الإيجابية في الثقافات المختلفة. وتتمثل مهمتها في إعداد الأجيال للتغيرات المستقبلية وتدريبهم على التكيف معها، بالإضافة إلى تمكينهم من التحكم في تلك التغيرات واستخلاص أفضل ما فيها. ، تُعد التربية في هذا السياق أسلوباً وأداة لتأهيل الإنسان منذ بداية مراحل نموه، مستفيداً من البيئة الاجتماعية المحيطة به، كما تهدف التربية إلى تنمية التفكير المنطقي من خلال غرس مجموعة من الأفكار المفاهيم الأساسية مثل فهم طبيعة الأشياء وقوانين الله تعالى في الخلق. (بكاد، 2011).

تعد العملية التعليمية القاعدة الأساسية والوسيلة الأكثر فاعلية للتواصل مع متطلبات الواقع المعاصر؛ فهي تهدف إلى بناء أجيال تمتلك الإدراك الكافي بمتغيرات العصر، والقدرة على مراعاة الفجوات المتلاحقة في مجالات العلوم، ولضمان إعداد هؤلاء التلاميذ لمستقبلهم، يجب التركيز على صقل مواهب المتعلمين، واستثمار طاقاتهم الكامنة، مع مراعاة الفروق الفردية في الميول والإمكانات، وصولاً إلى بناء شخصية متوازنة تحقق نمواً شاملاً في كافة جوانبها. (الحربي، 2021)

يتوقف نجاح العملية التعليمية في بلوغ أهدافها على كفاءة المعلم وما يمتلكه من مهارات وقدرات مهنية عالية، إذ تُعد جودة التعليم انعكاساً مباشراً لمستوى إعداد وتأهيله، فالمعلم المؤهل جيداً يكون أكثر قدرة على تعزيز الإبداع والابتكار والتجديد، وهي عناصر أساسية يحتاجها المتعلمون ليصبحوا أفراداً منتجين يساهمون في تقدم المجتمع. كما ينبغي أن يتمتع معلم المستقبل بثقافة واسعة، ومعرفة عميقة بأساليب التربية الحديثة والإيجابية، وأن يواكب المستجدات العلمية والتقنية. إضافة إلى ذلك، فإن تحليه بصفات شخصية إيجابية يجعله نموذجاً يُحتذى به وقدوة مؤثرة في طلابه. (علي، 2016، 17)

تُعد مادة العلوم من أبرز المجالات المعرفية لما لها من دور فعال في مساندة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحتاجه المجتمع. كما تسهم في بناء شخصية المتعلم من خلال تنمية قدراته العقلية وتطوير مهاراته واتجاهاته العلمية، بما يمكنه من مواكبة التغيرات المتسارعة في عصر المعرفة. وقد شهدت مناهج العلوم وبرامجها في الفترة الأخيرة جهودًا ملحوظة لتحديثها وتحسين أساليب عرضها، بهدف رفع مستوى تحصيل التلاميذ وتعزيز مهاراتهم واتجاهاتهم العلمية بما يتوافق مع معايير التربية العلمية في المراحل التعليمية. (السباعي، 6، 2021)

بناءً على ما تقدم ذكره تتجلى أهمية البحث العلمي فيما يأتي:

- 1- أهمية استخدام استراتيجيات حديثة مثل استراتيجية التعلم التشاركي التي تؤدي الى الفهم للمعرفة العلمية بعيدا عن الحفظ والتلقين.
- 2- استخدام استراتيجية التعلم التشاركي والتي قد تسهم في تلافي العديد من الصعوبات المتعلقة بالكم الهائل من المعلومات والمفاهيم في مادة العلوم.
- 3- تركيز الدراسة على التعلم التشاركي وبالتالي مواكبة التوجهات الحديثة والمهمة في المجال التربوي والذي يفيد في توجيه المعلمين وتخطيط مناهج العلوم.
- 4- أهمية عينة الدراسة التي تناولها الباحث وهي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- 5- تطوير تفكير التلاميذ من خلال تعليمهم سلوكيات جديدة والتركيز على أهمية التفكير التأملي لديهم وبالتالي نجاح تعلمهم.
- 6- أهمية التفكير التأملي في كونه يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويرفع مستوى جميع التلاميذ سواء الذين يواجهون مشكلات في التحصيل او المتفوقين.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على " أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم "

رابعاً: فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين سيدرسون وفق استراتيجية التعلم التشاركي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي .

خامساً : حدود البحث**يقصر البحث الحالي على:**

الحد المكاني: تم اجراء هذا البحث في المدارس الابتدائية في المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى.

الحد الزمني: (الفصل الدراسي الاول) للعام الدراسي (2025-2026).

الحد الموضوعي: الوحدة الاولى من كتاب مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي.

الحد البشري: تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدارس محافظة نينوى.

سادساً: تحديد المصطلحات**الاستراتيجية**

عرفها كل من:

- (الاسدي 2018م): تمثل مجموعة من الخطوات المرتبة والمنسجمة التي يباشر المعلم بتنفيذها، مستهدفاً تحقيق نتائج تعليمية معينة لدى تلاميذه خلال فترة زمنية محددة. (الاسدي 2018).
- عرفها (قطامي 2013) تشير إلى جملة الممارسات والأدوات التي يعتمد عليها المعلم لإدارة الموقف التعليمي بمرونة، محولاً عملية التعلم إلى تجربة ممتعة تسعى لتحقيق المخرجات التعليمية بأقل تكلفة زمنية وبفاعلية عالية.
- **التعريف الاجرائي للاستراتيجية :** يُعرف الباحث الاستراتيجية إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات التي يقوم المعلم بوضع الخطط مسبقاً لتنظيم عملية التعليم بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

التعلم التشاركي:

عرفها كل من:

- يُعرف (يحيى، حسين، 2013): هذا النمط بأنه استراتيجية تعلم ممرضة حول المتعلم، تعتمد بشكل أساسي على العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة، ويعد هذا المدخل نموذجياً للمراحل التعليمية

العليا لكونه يمنح المتعلم دوراً رئيسياً في البحث عن المعرفة واشتقاقها من مصادرها الأصلية.
(يحيى، حسين، 2013)

- عرفها (Oliver2007) : التهو نشاط معرفي يركز على التآزر بين المتعلمين، حيث تندمج مساهماتهم الفردية لتشكل نتاجاً جماعياً متطوراً، يعكس قوة العمل المشترك التي تتخطى حدود الإمكانيات الذاتية لكل فرد. (Oliver2007)
- **التعريف الاجرائي:** يُعرف الباحث التعلم التشاركي إجرائياً بأنه جهد معرفي منظم يقوم به المتعلمين داخل مجموعات صغيرة، حيث تندمج أدوارهم الفردية وتتفاعل خبراتهم لصنع نتاج تعليمي موحد، ويُقاس ذلك بمدى فاعلية التلميذ في استقاء المعلومات وتوظيف التعاون الجماعي للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة في البيئة التعليمية.

التفكير التأملي :

- عرفه (الزهيري، 2015: 417) "هو نشاط عقلي تحليلي يركز على تجزئة الموقف المعروض وتخطيط مسارات التعامل معه للوصول إلى غايات محددة، مع الحرص على مراجعة المخرجات وقياس مدى نجاعتها وفقاً للأهداف المرسومة. (الزهيري، 2015: 417)
- عرفه (حديوي، 2022): يُمثل التفكير التأملي نشاطاً عقلياً مقصوداً، يركز على قيام المعلم بفحص الموقف التعليمي وتفكيكه إلى جزئياته البسيطة، بهدف اكتشاف مواطن الخلل أو العلاقات غير المنطقية بين تلك الأجزاء. ومن ثم، يعمل المعلم على تشخيص المشكلة بدقة وتقديم تفسيرات منطقية لها، وصولاً إلى ابتكار حلول عملية تنبع من معطيات الموقف ذاته (حديوي، 2022).
- **التعريف الاجرائي :** يُعرف الباحث التفكير التأملي إجرائياً بأنه الحيلة الرقمية التي يحققها المتعلمون (أفراد العينة) من خلال مفاعلتهم مع فقرات مقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تبين هذه الدرجة كفاءة التلميذ في توظيف مهارات التأمل المتضمنة في الاختبار.

العلوم:

- "تمثل المفاهيم نتائجاً فكرياً يربط بين مجموعة من التصورات المتسلسلة والمشاريع الذهنية، حيث يتم استخلاصها كنتيجة مباشرة لعمليات التجريب والرقابة الحسية (الملاحظة) الميدانية." (عليان و غنيم، ٢٠١٣، ص١٧)

• التعريف الاجرائي:

- يُعرف الباحث مادة العلوم إجرائياً بأنها يُقصد بها المحتوى الدراسي لمادة العلوم المصمم من قبل وزارة التعليم، والموجه لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق الغايات التربوية المنشودة.
- **المرحلة الابتدائية:** هي المحطة التعليمية الأولى في التعليم الأساسي، ومدتها ست سنوات، وتضم الفئة العمرية (6-12 سنة) من التلاميذ، وهي المرحلة المعنية بالقياس والبحث في هذه الدراسة.

الجوانب النظرية :**المحور الاول: مفهوم التعلم التشاركي**

يشير الى التعلم التشاركي بأنه نشاط تعليمي جماعي يجمع بين متعلمين متباينين في قدراتهم وإمكانياتهم الفردية، حيث يتكاتفون داخل بيئة تعليمية منظمة لتطوير مهارات تعاونية محددة وإنجاز أهداف مشتركة، وصولاً إلى مخرجات تعليمية نهائية وموحدة (البهذل، 2004).

فوائد التعلم التشاركي :

يمثل التعلم الإلكتروني التشاركي أحد التوجهات التربوية الحديثة التي تدمج بذكاء بين آليات التقنية الرقمية وفلسفة التعلم التعاوني، مما يساهم بشكل مباشر في رفع كفاءة المنظومة التعليمية، وتتجلى قيمة هذا النمط في قدرته على صقل مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي لدى المتعلمين، وذلك من خلال إتاحة منصات رقمية تضمن تفاعلاً وحواراً مثمرًا بين المتعلمين.

أبرز مزايا التعلم التشاركي:

- 1- تعزيز الدافعية: يخلق بيئة تفاعلية مرنة تحفز التلاميذ على الانخراط بفعالية في الأنشطة الصفية.
- 2- تجاوز القيود: يسهل تبادل الخبرات والمعارف دون الالتزام بحدود الزمان أو المكان.

3- تنمية الاستقلالية: يساهم في بناء مهارات التعلم الذاتي وتحسين المخرجات الأكاديمية عبر التركيز على الحوار المشترك بين المتعلمين.

4- مراعاة الفروق الفردية: يوفر وسائط تعليمية متعددة ومصادر متنوعة تلائم أنماط التعلم المختلفة لكل تلميذ.

خصائص التعلم الإلكتروني التشاركي

يتمتع التعلم الإلكتروني التشاركي بمجموعة من السمات الجوهرية التي تساهم في تفعيل دور المتعلم وتعزيز تفاعله مع أقرانه ومع المادة العلمية، وذلك بالاستعانة بتقنيات الاتصال الرقمي. وتتمثل أبرز هذه الخصائص فيما يلي:

1- التفاعل الاجتماعي الفعال: يركز هذا النمط على خلق قنوات اتصال دائم بين المتعلمين عبر المنصات الرقمية، مما يتيح بناء روابط معرفية واجتماعية سواء ضمن مجموعات عمل صغيرة أو كبيرة، وهو ما يعمق روح التعاون.

2- العمل الجماعي الهادف: يحفز التعلم التشاركي الطلاب على التكاتف لإنجاز مهام محددة وتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تطوير مهارات العمل بروح الفريق والقدرة على حل المشكلات بشكل جماعي.

3- المرونة الزمانية والمكانية: توفر البيئات الرقمية ميزة التفاعل الحر العابر للحدود الجغرافية والزمنية؛ حيث يمكن للمتعلم المشاركة في أي وقت ومن أي مكان عبر الإنترنت، مما يسهل عملية التعلم وفقاً لظروف كل تلميذ.

4- تعدد وسائل الاتصال التقنية: يعتمد هذا النوع من التعلم على مزيج من الأدوات المتزامنة (كالفصول الافتراضية ومؤتمرات الفيديو) وغير المتزامنة (كالمنتديات والبريد الإلكتروني)، مما يمنح المتعلم خيارات متنوعة للتعبير عن أفكاره ومشاركة خبراته.

5- ولا يغيب دور المعلم في هذه البيئة، بل يتحول إلى ميسر وموجه للعملية التعليمية، حيث يتولى مسؤولية تقديم الدعم والإرشادات اللازمة ومراقبة تطور مستوى المتعلمين لضمان سير العملية التعليمية في مسارها الصحيح (Hoglund, 2009).

أدوار المعلم في التعلم التشاركي داخل الصف:

يتجاوز دور المعلم في المجموعات التشاركية المفهوم التقليدي للتلقين، ليصبح ميسراً ومنظماً للعملية التعليمية من خلال عدة أدوار محورية (ساري، حمادنة، 2012):

التخطيط وتحديد المسار: يتولى المعلم مسؤولية اختيار المادة العلمية بدقة، صياغة الأهداف التعليمية بوضوح، والإشراف العام على سير التفاعل داخل المجموعات.

هيكلية المجموعات: يشرف المعلم على توزيع الطلاب في مجموعات عمل متوازنة، مراعيًا في ذلك التباين في القدرات والسمات الشخصية لضمان تحقيق أقصى استفادة تعليمية.

تنظيم المهام القيادية: يقوم المعلم بتعيين منسق لكل فريق وتوضيح المهام المنوطة به، مما يضمن انسيابية التواصل وتنظيم الجهود بين الأعضاء.

التوجيه والدعم الميداني: يمارس المعلم دوراً رقابياً وتوجيهياً مستمراً، حيث يتابع تقدم المجموعات، ويقدم الدعم الفني والمعرفي اللازم، مع التأكيد على أهمية الالتزام والانضباط خلال النشاط.

الاستخلاص والتقييم الختامي: يختتم المعلم النشاط بتقديم ملخص شامل للنتائج المحققة، متبوعاً بعملية تقييمية شاملة لمستوى أداء التلاميذ ومدى فاعلية عملهم الجماعي.

مفهوم التفكير التأملي:

مراحل التفكير التأملي : تعد مهارات التفكير التأملي وفقاً لما طرحه (العفون ومنتهى، 2012) ركيزة أساسية في معالجة المعلومات وفهم المواقف التعليمية بعمق.

1- الرؤية البصرية (Visual Vision)

تتمثل هذه المرحلة في القدرة على استيعاب المنظر الكلي للموضوع، وهي تتضمن التعرف على الأجزاء المكونة للمسألة، سواء من خلال القراءة الفاحصة لنصوصها أو عبر تحليل الرسوم والأشكال التوضيحية، مما يساعد المتعلم في إدراك الروابط البصرية الأولية بين العناصر.

2- الكشف عن المغالطات (Detecting Fallacies)

هنا ينتقل العقل إلى الدور النقدي، حيث يسعى المتعلم لاكتشاف التناقضات أو "الثغرات" في المعلومات المعروضة، وتشمل هذه المهارة تمييز العلاقات غير المنطقية، وتحديد الأخطاء، وفرز السمات التي لا تنتمي للموضوع أو تختلف عنه.

3- الوصول إلى استنتاجات (Drawing Inferences)

وهي مهارة الربط المنطقي؛ حيث يبحث المتعلم في جوهر المحتوى والتشابهات المتاحة للخروج بنتائج مبنية على ما تم عرضه، إنها عملية الانتقال من الملاحظات المبعثرة إلى قاعدة منطقية تربط أجزاء الموقف التعليمي ببعضها.

4- تقديم تفسيرات مقنعة (Giving Convincing Explanations)

في هذه المرحلة، يقوم المتعلم بإعطاء معنى للنتائج التي وصل إليها، لا يتوقف الأمر عند النتيجة فحسب، بل يتعداه إلى تبريرها منطقياً، سواء بالاعتماد على الخبرة السابقة أو من خلال تحليل الخصائص الذاتية للموضوع قيد الدراسة.

5- وضع حلول مقترحة (Proposing Solutions)

هي المرحلة الابتكارية والتنفيذية، وتعني القدرة على رسم خارطة طريق أو خطوات إجرائية لحل المشكلة، تعتمد هذه الحلول على "التصورات الذهنية" والتنبؤ بالنتائج المتوقعة قبل البدء في التطبيق الفعلي. (العفون ومنتهى، 2012)

مراحل التفكير التأملي :

أ- الإدراك البصري (Visual Perception):

تتمثل في مهارة الفرد على استعراض تفاصيل الموقف وتحليل عناصره البنيوية، سواء عبر القراءة المباشرة لطبيعة المحتوى أو من خلال تمثيله في رسوم تخطيطية ونماذج توضيحية، مما يسهل عملية استنباط الروابط القائمة بين الأجزاء بصرياً.

ب- رصد التناقضات والمغالطات:

هي الكفاءة في تشخيص الفجوات ونقاط الضعف داخل الموضوع، ويتحقق ذلك عبر فحص الروابط غير المنطقية، أو تمييز السمات المتنافرة، وتحديد الاختلافات التي تبعد عن السياق الصحيح للمعلومة.

ج- القدرة الاستنتاجية:

تشير إلى مهارة اشتقاق علاقات منطقية وتوقعات سليمة بناءً على المعطيات المتاحة؛ حيث يقوم المتعلم بالربط بين المتشابهات في الموقف التعليمي للوصول إلى نتائج منطقية.

د- تقديم التعليقات المنطقية (التفسير):

وهي المهارة المعنية بإضفاء صبغة عقلانية على النتائج والروابط المستخلصة، بحيث يركز التفسير إما إلى قاعدة البيانات والمعارف السابقة لدى المتعلم، أو إلى الخصائص الذاتية والجوهرية للموضوع أثناء الدراسة.

هـ- ابتكار الحلول البديلة:

تجسد قدرة المتعلم على رسم مسارات إجرائية ومنهجية لمعالجة المشكلات، معتمداً في ذلك على بناء تصورات ذهنية استباقية وتوقعات منطقية لما يمكن أن تؤول إليه المشكلة وكيفية احتوائها. (العفون ومنتهى،

2012)

دراسات سابقة:

• دراسة البلوي، الشهريل 2024 بعنوان درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركية الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، وقد استهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل، وقد استخدمت الدراسة استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (222) معلمة من معلمات مرحلة الابتدائي بحائل، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الالكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائي بحائل، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية لصالح من هم أقل من خمس سنوات ومن لديهم خبرة لصالح المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية، كما أشارت النتائج وجود معوقات على رأسها عدم توافر بنية تحتية مناسبة لشبكات الأنترنت بالمدارس.

• استهدفت دراسة عيسى (2023) تحديد متطلبات ومعوقات تطبيق استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني مع الشباب الجامعي في مؤسسات التدريب الميداني، بالإضافة إلى وضع مقترحات للحد من هذه المعوقات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي الشامل، مطبقة استبانة على المعيدين والمدرسين المساعدين بكليتي الخدمة الاجتماعية في جامعتي أسوان وأسيوط. وقد كشفت النتائج أن متطلبات التطبيق جاءت مرتبة كالتالي: المتطلبات المعرفية أولاً بوسط مرجح (2.63)، تليها التدريبية (2.59)، ثم القيمية (2.54)، ف المهارية (2.53)، وأخيراً التكنولوجيا (2.59). كما أظهرت الدراسة أن المتوسط العام للمعوقات كان مرتفعاً بواقع (2.48)، حيث تصدرت الصعوبات المرتبطة بالطلاب الترتيب بمتوسط (2.54)، تلتها الصعوبات المؤسسية بمتوسط (2.51)، وفي المرتبة الأخيرة الصعوبات المتعلقة بالمشرفين بمتوسط (2.3)

- دراسة المقوسي، 2019 استهدفت هذه الدراسة استقصاء درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في منطقة قصبة عمان بالأردن، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي كإطار للدراسة. ولتحقيق هذا الهدف، تم تطوير استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية بلغت 103 معلماً ومعلمة. وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن مستوى ممارسة المعلمين لهذه المهارات جاء فوق المتوسط، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، حيث أظهرت المعلمات درجة ممارسة أعلى مقارنة بالمعلمين. وفي ضوء ذلك، شددت الدراسة في توصياتها على الأهمية الاستراتيجية لتضمين مهارات التفكير التأملي وتطبيقاتها التربوية ضمن برامج إعداد المعلمين، سواء في المرحلة الجامعية (قبل الخدمة) أو من خلال الدورات التدريبية أثناء الخدمة.
- سعت دراسة المرشد (2014) إلى تتبع نمو مستويات التفكير التأملي لدى طلبة جامعة الجوف بالسعودية، واستقصاء الفروق المرتبطة بمتغير النوع الاجتماعي، فضلاً عن الكشف عن العلاقة بين تلك المستويات والمعدل التراكمي. ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة ضخمة بلغت 1648 طالباً وطالبة من مختلف الكليات والمستويات الدراسية. واستخدمت الدراسة استبانة التفكير التأملي (RTQ) لـ (Kember et al., 2000) التي تقيس أربعة أبعاد: (الأداء المعتاد، الاستيعاب، التأمل، والتأمل الناقد). وقد خلصت النتائج إلى أن مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة كانت دون حد الكفاية (75%)، مع ملاحظة تذبذب في نمو هذه المهارات عبر السنوات الدراسية؛ حيث سجلت انحداراً من المستوى الأول حتى الثالث قبل أن تعاود الارتفاع في المستوى الرابع. كما كشفت النتائج عن تفوق الذكور على الإناث في مستويات التفكير التأملي (باستثناء الأداء المعتاد)، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائياً بين المعدل التراكمي الجامعي ودرجة اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التأملي.
- إجراءات البحث ومنهجيته

أولاً: منهج البحث وعينته:

يعد اختيار المنهج العلمي المناسب من أهم الخطوات الأساسية في الدراسات التربوية ، إذ يعتمد نجاح البحث على مدى ملائمة المنهج لطبيعة المشكلة وأهداف الدراسة. ويستخدم المنهج التجريبي في الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات، لأنه يسمح للباحث بالتحكم في المتغيرات المستقلة ودراسة أثرها في المتغيرات التابعة بصورة منظمة. ويعد هذا المنهج من أكثر المناهج استخداماً في البحوث التربوية، خاصة في الدراسات التي تتناول فاعلية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة. (عودة، 2010، ص154).

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي، لكونه من المناهج التي تسمح بدراسة أثر متغير مستقل واحد على متغير تابع واحد أو أكثر ضمن ظروف تعليمية واقعية داخل الصف الدراسي. ويتميز هذا النوع من التصميمات بإمكانية المقارنة بين مجموعتين، إحداها تجريبية تتعرض للمتغير المستقل، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، مما يساعد في التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية. (ملحم، 2016، ص203).

كما أن استخدام المنهج التجريبي في البحوث التربوية يساعد في التحقق من فاعلية الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في تحسين مخرجات التعلم، لأنه يتيح قياس التغيرات التي تحدث لدى التلاميذ نتيجة استخدام تلك الاستراتيجيات بصورة مباشرة، مما يجعله مناسباً لطبيعة البحث الحالي الذي يسعى إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. (عودة، 2010، ص98).

ثانياً: التصميم التجريبي للبحث

يعتمد البحث الحالي على تصميم تجريبي يتضمن مجموعتين متكافئتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، ويُعد هذا التصميم من أكثر التصميمات استخداماً في البحوث التربوية لأنه يتيح مقارنة نتائج المجموعتين بعد تطبيق التجربة، مما يساعد في تحديد أثر المتغير المستقل بصورة دقيقة. (عودة، 2010، ص160)

يتضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث يتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التشاركي، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس مادة العلوم. ويتم تطبيق الاختبارات البعدية بعد انتهاء التجربة لقياس مدى تأثير الاستراتيجية المستخدمة في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ. (ملحم، 2016، ص210)

ويهدف هذا التصميم إلى تحقيق درجة عالية من الضبط التجريبي من خلال تكافؤ المجموعتين في عدد من المتغيرات مثل العمر الزمني، والتحصيل الدراسي السابق، ومستوى الذكاء، مما يساعد في ضمان أن الفروق التي قد تظهر بين المجموعتين تعود إلى المتغير المستقل وليس إلى عوامل أخرى. (عودة، 2010، ص105)

ثالثاً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية محافظة نينوى للعام الدراسي (2024-2025)، ويعد هذا المجتمع مناسباً للدراسة لأنه يمثل الفئة العمرية التي تتميز بالقدرة على التفكير المجرد وتنمية التفكير التأملي، كما أن مادة العلوم في هذه المرحلة تتضمن موضوعات تتطلب استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساعد في فهم المفاهيم العلمية بصورة أعمق.

رابعاً: عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من إحدى المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية محافظة نينوى، (مدرسة الابطال) وذلك لتوافر الظروف المناسبة لتطبيق التجربة، مثل تعاون إدارة المدرسة وتوافر الصفوف الدراسية المناسبة. وتتكون العينة من مجموعتين دراسيتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تمثل إحدى الشعب المجموعة التجريبية (32 تلميذاً)، وتمثل الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة (32 تلميذاً)

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

لضمان سلامة التصميم التجريبي، تم إجراء عملية تكافؤ بين مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة، وذلك للتأكد من عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث، لأن عدم تكافؤ المجموعتين قد يؤدي إلى ظهور فروق في النتائج لا تعود إلى المتغير المستقل. ويعد التكافؤ من الإجراءات الأساسية في البحوث التجريبية لأنه يساهم في تحقيق الضبط العلمي وزيادة دقة النتائج. (عودة، 2010، ص178)

ومن أبرز المتغيرات التي تم تكافؤ المجموعتين فيها العمر الزمني للتلاميذ، والتحصيل الدراسي السابق، ومستوى الذكاء، كما تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ.

جدول (1)

الاختبار التائي لمتغيرات تكافؤ المجموعتين

المجموعة	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية	العمر بالأشهر	132.40	4.15	0.55	1.980
الضابطة	العمر بالأشهر	131.85	4.30		
التجريبية	التحصيل الدراسي السابق	78.60	6.80	0.43	1.980
الضابطة	التحصيل الدراسي السابق	77.90	7.10		
التجريبية	الاختبار القبلي للتفكير التأملي	19.80	3.05	0.48	1.980
الضابطة	الاختبار القبلي للتفكير التأملي	19.45	3.10		

جميع القيم التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة.

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

تم ضبط المتغيرات الدخيلة عبر توحيد المعلم الذي قام بتدريس المجموعتين، توحيد الزمن المخصص للحصص الدراسية، توحيد المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية المستخدمة، مع مراعاة أن المتغير المستقل فقط هو استخدام استراتيجية التعلم التشاركي. كما تم متابعة حضور التلاميذ والتأكد من انتظامهم في الدوام المدرسي لضمان درجة عالية من الضبط التجريبي. (عودة، 2010، ص182؛ ملحم، 2016، ص23)

سابعاً: أدوات البحث

اختبار التفكير التأملي

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وذلك بالاعتماد على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتفكير التأملي، وبما يتلاءم مع هدف البحث وفرضيته. وقد تكون الاختبار بصيغته الأولى من (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، روعي في صياغتها أن تغطي مهارات التفكير التأملي الرئيسة، والتي تتمثل في:

- التأمل والملاحظة الدقيقة للظواهر العلمية
- تحليل المواقف والمشكلات العلمية
- تفسير البيانات والمعلومات
- الوصول إلى استنتاجات منطقية
- تقويم الحلول والبدائل المطروحة

كما تم توزيع الفقرات بشكل متوازن بحيث تقيس المستويات المختلفة للتفكير التأملي لدى التلاميذ، مع مراعاة وضوح اللغة ومناسبتها للفئة العمرية (الصف الخامس الابتدائي).

وتم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار من (30) درجة.

ويهدف الاختبار إلى قياس مستوى تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ قبل وبعد تطبيق استراتيجية التعلم التشاركي، لمعرفة أثر هذه الاستراتيجية في تحسين مهاراتهم التأملية في مادة العلوم.

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار التفكير التأملي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق تدريس العلوم، وذلك بهدف الحكم على مدى صلاحية فقرات الاختبار من حيث وضوح الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إضافة إلى مدى قدرتها على قياس مهارات التفكير التأملي المستهدفة.

وقد أبدى الخبراء ملاحظاتهم حول بعض الفقرات، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، في حين اتفق معظمهم على أن فقرات الاختبار واضحة، ومناسبة من حيث المحتوى والصياغة، وتخدم الهدف الذي أعدت من أجله.

ويُعد هذا مؤشراً على تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الصدق الظاهري، مما يعزز الثقة بصلاحيته في قياس مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ، إذ يشير الصدق الظاهري إلى مدى مناسبة الأداة من حيث الشكل والمضمون للفئة المستهدفة (أبو عياش، 2012، ص98).

ثانياً: صدق المحتوى

للتأكد من صدق المحتوى لاختبار التفكير التأملي، حرص الباحث على أن تغطي فقرات الاختبار جميع الجوانب والمهارات الرئيسة المرتبطة بالتفكير التأملي، وذلك بالاعتماد على الإطار النظري للدراسة، وما ورد في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالقياس والتقويم.

وقد تم توزيع فقرات الاختبار (والبالغ عددها 30 فقرة في صورته النهائية) على مهارات التفكير التأملي الأساسية، والتي تشمل: الملاحظة الدقيقة، تحليل المعلومات، الاستنتاج المنطقي، وتفسير الظواهر وحل المشكلات، بما يضمن تمثيلاً شاملاً لمكونات المتغير التابع في البحث.

كما تم عرض الاختبار على لجنة الخبراء نفسها للتحقق من مدى ملاءمة كل فقرة للمهارة التي تقيسها، ومدى شمولية الفقرات لجميع جوانب التفكير التأملي. وبناءً على ملاحظاتهم، أُجريت بعض التعديلات على صياغة عدد من الفقرات وإعادة توزيعها لتحقيق التوازن بين المهارات المختلفة.

ويُعد ذلك مؤشراً على تمتع الاختبار بدرجة جيدة من صدق المحتوى، إذ إنه يعكس بدقة المجال السلوكي المراد قياسه، مما يزيد من دقة النتائج وموثوقيتها في الحكم على أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم (الخطيب، 2015، ص133).

ثالثاً: ثبات الاختبار وموثوقيته

بعد التأكد من صدق اختبار التفكير التأملي بنوعيه (الظاهري وصدق المحتوى)، قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بهدف ضمان استقرار نتائجه وموثوقيتها، أي التأكد من أن الاختبار يعطي نتائج متقاربة إذا ما أعيد تطبيقه في ظروف مماثلة.

ولكون فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، فقد تم استخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (KR-20) لقياس معامل الثبات، وهي من المعادلات المناسبة لهذا النوع من الاختبارات. وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تمثل نحو (10%) من عينة البحث الأصلية، وبعد تحليل البيانات إحصائياً، بلغ معامل الثبات (0.87)، وهو معامل مرتفع يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والاستقرار.

ويشير هذا المستوى من الثبات إلى إمكانية الاعتماد على الاختبار في قياس مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بثقة عالية، مما يعزز دقة النتائج التي سيتم التوصل إليها في التجربة.

كما أن ارتفاع معامل الثبات يدعم نتائج الصدق السابقة، إذ إن الأداة الصادقة والثابتة تُعد أكثر قدرة على عكس الأثر الحقيقي لاستراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي، ويضمن أن الفروق بين المجموعتين تعود إلى أثر الاستراتيجية وليس إلى أخطاء في الأداة أو القياس (الخطيب، 2015، ص138).

عرض النتائج المتعلقة بفرضية البحث

تنص الفرضية الصفريّة للبحث على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية التعلم التشاركي ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التأملي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للتفكير التأملي، ثم استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار التفكير التأملي البعدي، إذ تفوقت المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التشاركي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

كما بلغت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية. ولغرض التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير التأملي البعدي، واستخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما موضح في جدول (1).

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين درجات تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
التفكير التأملي	التجريبية	32	27.85	3.12	11.46	2.000 (df=62)	دال
	الضابطة	32	21.30	2.78			

يتضح من جدول (1) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ تفوقت المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (27.85) مقارنة بالمجموعة الضابطة التي بلغ متوسطها (21.30). كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.46)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على وجود فرق معنوي لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث الحالي أن استراتيجية التعلم التشاركي كان لها أثر إيجابي في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، كما أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً واضحاً بين التطبيقين القبلي والبعدي. ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو الآتي:

إن تفوق المجموعة التجريبية يعود إلى طبيعة استراتيجية التعلم التشاركي التي تعتمد على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ داخل المجموعات، مما أتاح لهم فرصة تبادل الأفكار ومناقشة الحلول وتبرير وجهات النظر، وهذا بدوره أسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، مثل الملاحظة الدقيقة، والتحليل، والاستنتاج، وتقييم الحلول.

كما أن هذه الاستراتيجية ساعدت على تحويل التلميذ من متلقٍ سلبي للمعلومات إلى مشترك فعال في بناء المعرفة، مما عزز قدرته على التأمل في المواقف العلمية وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وهو ما يُعد جوهر التفكير التأملي.

كذلك فإن العمل التشاركي داخل المجموعات وفر بيئة تعليمية داعمة تقلل من الخوف والتردد لدى التلاميذ، وتشجعهم على طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار بحرية، مما أدى إلى زيادة عمق التفكير وتحسين مستوى الفهم العلمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية الاستراتيجيات الحديثة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها التفكير التأملي، إذ بينت هذه الدراسات أن التفاعل والتعاون بين المتعلمين يسهم في رفع مستوى التحليل والتفكير العميق لديهم. وبذلك يمكن القول إن استراتيجية التعلم التشاركي كانت فعالة في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي تعتمد على التلقين والحفظ.

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :

- 1- عقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين، حول كيفية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي، لتؤدي إلى نتائج أفضل من النتائج التي وصل إليها الباحث في هذه الدراسة.
- 2- ضرورة أحتواء كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي على الأنشطة التي تشجع المتعلمين على استخدام استراتيجية التعلم التشاركي وتعريف التلاميذ بأهميتها في عملية التعلم.
- 3 - بهدف تحديث المنظومة التعليمية في مدارس نينوى الابتدائية، ضرورة ان تطلق شعبة الإعداد والتدريب برنامجاً تدريبياً مكثفاً بالتعاون مع الكفاءات العلمية في جامعة الموصل، يسعى البرنامج إلى تدريب المعلمين والمعلمات على فنون التدريس الحديثة، وشرح المسارات التنفيذية لكل استراتيجية، بما يضمن دمج الأساليب المبتكرة في الحصص الدراسية وتطوير الأداء التربوي العام.
- 4- ضرورة حث المشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية التعلم التشاركي .
- 5- تعليم المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية على استخدام مونرو وسلاتر لأكساب التلاميذ التفكير التأملي .

المقترحات :

وامتداداً للجهود المبذولة في هذا العمل، يرى الباحث ضرورة توجيه الاهتمام البحثي مستقبلاً نحو المسارات الآتية:

1 - فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية التفكير المنظومي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

2 - اثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية الذكاء الطبيعي في الصف الثاني المتوسط الاحياء .

3 - اثر استخدام التعلم التشاركي في تنمية التفكير المنتج عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات .

4 _ اثر استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية التفكير التأملي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

المصادر:

1. إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي: تعريفه، طبيعته، مهاراته، أنماطه. لبنان: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
2. البلوي، انتصار فيصل، والشهيل، منيرة عبد العزيز. (2023). درجة استخدام تطبيقات التعلم التشاركي الإلكترونية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية بحائل. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلد (40)، عدد (1).
3. التميمي، عواد جاسم محمد. (2012). التربية وحقوق الإنسان (ط1). بغداد: دار العلم للطباعة والنشر.
4. الجرجري، حازم عزيز جردو. (2019). أثر أنموذج الفورمات (mat4) في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم وتنمية التفكير التوليدي لديهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.
5. الزهيري، حيدر، والناثلي، محمد. (2015). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهم التأملي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، مجلد (22)، عدد (3)، ص ص 417-438.
6. الزبياري، حسين علي ملا علي. (2021). أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تنمية التفكير الإيجابي وبعض المهارات الحياتية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة العلوم. رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.
7. السلमान، تمارة عبد الرزاق. (2011). السعة العقلية والتفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد.
8. السيد، مصطفى عبد الرحمن طه. (2016). فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، ع (7).
9. الطنطاوي، عفت. (2007). تعليم التفكير في برامج التربية العلمية. المؤتمر العلمي الحادي عشر: التربية العلمية إلى أين؟، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، ص ص 233-251.

10. العفون، نادية حسين، وعبد الصاحب، منتهى مطشر. (2012). التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه (ط1). عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
 11. المرشد، يوسف بن عقيل. (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9(1)، 160-186.
 12. المقوسي، ياسين علي. (2019). درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 46(2)، 456-473.
 13. بكاد، عبد الكريم. (2011). حول التربية والتعليم (ط3). دمشق، سوريا: دار القلم للنشر والتوزيع.
 14. حديوي، أسماء جمال، والنجار، فاطمة الزهراء محمد، وشريف، سهيلة عبد البديع. (2022). التفكير التأملي والميل للانتحار لدى المراهقين في الثانوي العام والفني. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 8 (12).
 15. عمارة، أحمد (2020): خبايا 2020: التفكير العلمي، دار سما للنشر والتوزيع، القاهرة.
 16. عيسى، حسناء الأسمر فكري أحمد. (2023). متطلبات تطبيق استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني مع جماعات الشباب الجامعي بمؤسسات التدريب الميداني. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، المجلد (3)، العدد (24).
 17. فالتة، محمد (2019). التعلم التشاركي القائم على بيئة التعلم الافتراضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير]. جامعة بسكرة، مستودع أطروحات جامعة بسكرة، الجزائر.
 18. يحيى، حسين. (2013). فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي في بيئة السحابة الكمبيوترية في تنمية مهارات إنتاج المصورات الرقمية [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
 19. أبوعياش، أحمد (2012): أساليب القياس والتقويم في التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
 20. الاسدي، احمد مهدي عبد الصاحب (2018): أثر استراتيجيات التفكير التناظري في
- أولاً: المصادر العربية

21. البهذل، موسى بن راشد. (2004). التعلم التعاوني: طرائق ميسرة للتعلم التعاوني. القاهرة: دار طويق للنشر والتوزيع.
- التحصيل والتفكير الاستدلالي لطلاب الاول المتوسط في الرياضيات, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم) قسم العلوم التربوية والنفسية ,بغداد, العراق.
22. الحربي , لبنى يوسف حسن (2021).فاعلية استراتيجيتين مقترحتين على وفق نظرية الابداع الجاد في اكتساب المفاهيم الاسلامية عند طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية تفكيرهن الاستقرائي ,اطروحة دكتوراه ,كلية التربية للعلوم الانسانية , جامعة تكريت ,العراق .
23. الخطيب، سامي (2015) : القياس والتقويم التربوي: مدخل شامل، دار الوطن، عمان، الأردن.
24. الخطيب، سامي (2015) : القياس والتقويم التربوي: مدخل شامل، دار الوطن، عمان، الأردن.
25. ساري، حمادنة محمد محمودي؛ محمد، عبيدات خالد حسن. (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق، أساليب، استراتيجيات (ط. 1). الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
26. السباعوي، سعد ابراهيم مرعي حسن (2021)، تقويم اداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل، العراق.
27. عليان، ربحي مصطفى؛ وغنيم، عثمان محمد (2013): أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
28. عودة ,احمد سليمان , (2010): القياس والتقويم في العملية التدريسية , دار الأمل للنشر والتوزيع, ط4 ,اربد ,الاردن.
29. قطامي , يوسف (2013) : استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية , ط1 , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان .
30. ملحم , سامي محمد , (2016) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ,دار المسيرة للنشر والتوزيع , ط7 , عمان , الاردن .
- 31.

ثانياً: المصادر الأجنبية

32. Alsharo, M., Gregg, D., & Ramirez, R. (2017). Virtual team effectiveness: The role of knowledge sharing and trust. *Information & Management*, 54(4), 479–490.
33. Alzahrani, M. G. (2017). The effect of using collaborative learning strategies in e-learning environments on students' academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 111–116.
34. Hoglund, T. (2009). *Learning 2.0: Driving high performance with new strategies, tools and a broader mission* [White paper]. Accenture.
35. Moon, J. A. (2004). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Oliver, R., Herrington, J., & Reeves, T. (2007). Representing authentic learning designs: Supporting the development of online communities of learners. *Journal of Learning Design*, 2(2),

الأبعاد العسكرية والاستراتيجية لحملة معركة جاليبولي وأثرها في مسار الحرب العالمية الأولى

م . د . سري نجم عبود

الجامعة المستنصرية/ كلية العلوم السياحية

sura.najim@uomustansiriyah.edu.iq

**The Military and Strategic Dimensions of the Battle of Gallipoli and Their Impact on
the Course of World War I**

Dr. Sura Najm Aboud

Al-Mustansiriyah University/College of Tourism Sciences

sura.najim@uomustansiriyah.edu.iq

الملخص

تتناول هذه الدراسة الأبعاد العسكرية والاستراتيجية لحملة معركة جاليبولي، وتحلل تأثيرها في مسار الحرب العالمية الأولى. وقد مثّلت حملة جاليبولي محاولة مهمة من قبل دول الحلفاء للسيطرة على مضيق الدردنيل وفتح طريق بحري مباشر لدعم روسيا، بهدف إضعاف الدولة العثمانية وتغيير ميزان القوى في الحرب. تعتمد الدراسة المنهج التاريخي التحليلي في استكشاف الاستراتيجيات العسكرية التي انتهجها كل من الحلفاء والدولة العثمانية، مع تسليط الضوء على دور القيادة والتخطيط والتنسيق في تحديد نتائج الحملة. كما تولي الدراسة اهتمامًا خاصًا بالعوامل الجغرافية، التي منحت القوات العثمانية مزايا دفاعية كبيرة. وتخلص الدراسة إلى أن فشل الحملة لم يكن نتيجة للمقاومة العسكرية فحسب، بل يعود أيضًا إلى أخطاء استراتيجية وضعف في التخطيط لدى الحلفاء. في المقابل، أسهم نجاح الدفاع العثماني في إطالة أمد الحرب، وكان له تأثير واضح في مسارها العام. وتؤكد النتائج على أهمية التخطيط الاستراتيجي وفهم العوامل الجغرافية في الحروب الحديثة.

Abstract

This study examines the military and strategic dimensions of the Battle of Gallipoli and analyzes their impact on the course of World War I. The Gallipoli Campaign represented a significant attempt by the Allied Powers to control the Dardanelles Strait and secure a direct maritime route to support Russia, aiming to weaken the Ottoman Empire and alter the balance of power in the war.

The research adopts a historical-analytical approach to explore the military strategies employed by both the Allied and Ottoman forces, highlighting the role of leadership, planning, and coordination in determining the outcomes of the campaign. Particular attention is given to the influence of geographical factors, which provided the Ottoman forces with substantial defensive advantages.

The study concludes that the failure of the Allied campaign was not merely a result of military resistance, but also due to strategic miscalculations and inadequate planning. Conversely, the success of the Ottoman defense contributed to prolonging the war and had significant implications for the overall trajectory of the conflict. The findings emphasize the importance of strategic planning and geographical awareness in modern warfare.

المقدمة :

شهدت الحرب العالمية الأولى العديد من الجبهات العسكرية التي كان لها أثر بالغ في تحديد مسارها ونتائجها، وتُعد حملة معركة جاليلولي من أبرز هذه الجبهات، لما حملته من أبعاد عسكرية واستراتيجية معقدة، انعكست بشكل مباشر على مجريات الصراع الدولي آنذاك.

وقد سعت دول الحلفاء من خلال هذه الحملة إلى السيطرة على مضيق الدردنيل وفتح طريق بحري نحو روسيا القيصرية، بهدف دعمها عسكرياً وإضعاف الدولة العثمانية، إلا أن المقاومة العثمانية الشديدة، المدعومة بحسن استغلال الموقع الجغرافي والتخطيط الدفاعي المحكم، أدت إلى فشل الحملة وتكبيد الحلفاء خسائر كبيرة.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في تحليل الأبعاد العسكرية والاستراتيجية لهذه الحملة، والكشف عن العوامل التي أسهمت في نجاح الدفاع العثماني، فضلاً عن بيان أثر ذلك في إطالة أمد الحرب العالمية الأولى وإعادة تشكيل التوازنات الدولية.

مشكلة البحث

تتمحور مشكلة البحث حول التساؤل الآتي:

ما العوامل العسكرية والاستراتيجية التي أسهمت في نجاح الدولة العثمانية في حملة جاليلولي، وما أثر ذلك في مسار الحرب العالمية الأولى؟

فرضيات البحث

تفوق العامل الجغرافي في دعم الدفاع العثماني

فشل التخطيط العسكري للحلفاء

وجود قيادة عسكرية عثمانية كفؤة

تأثير الحملة في إطالة أمد الحرب

أهداف البحث

تحليل الخطط العسكرية للطرفين

دراسة دور الجغرافيا العسكرية

تقييم نتائج الحملة استراتيجياً

منهج البحث

المنهج التاريخي التحليلي والمنهج المقارن

المبحث الأول: الأبعاد العسكرية لحملة جاليبوليالمطلب الأول: الخطط العسكرية للحلفاء

سعت دول الحلفاء، ولا سيما بريطانيا وفرنسا، إلى تنفيذ حملة عسكرية تهدف إلى السيطرة على مضيق الدردنيل، انطلاقاً من قناعة استراتيجية مفادها أن إخراج الدولة العثمانية من الحرب سيسهم في تقويض قوى المحور وتخفيف الضغط عن الجبهة الشرقية. وقد استندت هذه الخطة في بدايتها إلى استخدام القوة البحرية بشكل رئيس، عبر محاولة اختراق المضيق بواسطة الأسطول البحري. (Strachan, The First World War, 2003, p. 210).

إلا أن هذه الخطة اتسمت بعدد من أوجه القصور، كان أبرزها التقليل من قدرات الدفاع العثماني، فضلاً عن ضعف التنسيق بين القوات البحرية والبرية. كما أن الاعتماد المفرط على عنصر المفاجأة لم يكن كافياً في ظل طبيعة المنطقة الجغرافية المعقدة. (عاشور، 1997، ص13)

ومع فشل الهجوم البحري، لجأ الحلفاء إلى تنفيذ عمليات إنزال بري في شبه جزيرة جاليبولي، إلا أن هذه العمليات واجهت مقاومة شديدة، نتيجة سوء التخطيط وضعف الاستطلاع، الأمر الذي أدى إلى وقوع خسائر كبيرة دون تحقيق الأهداف المرجوة. (Moorehead, Gallipoli, 2000, p. 45)

المطلب الثاني: الاستراتيجية العسكرية العثمانية

اعتمدت الدولة العثمانية في دفاعها عن جبهة جاليبولي على استراتيجية عسكرية قائمة على استغلال العوامل الجغرافية وتعزيز التحصينات الدفاعية، إلى جانب الاعتماد على المرونة في إدارة العمليات القتالية. (Prior, Gallipoli: The End of the Myth, 2009, p. 88)

وقد تمكنت القيادة العثمانية من تنظيم خطوط دفاعية متماسكة، مستفيدة من طبيعة المرتفعات والإشراف المباشر على مناطق الإنزال، مما منحها القدرة على التصدي لتحركات الحلفاء بفعالية. كما لعبت

القيادة الميدانية دوراً مهماً في تعزيز الروح المعنوية للقوات، وتنظيم الهجمات المضادة التي أربكت خطط العدو. (وزون جارشيلي، 1988، ص10)

ويلاحظ أن الاستراتيجية العثمانية اتسمت بالطابع الدفاعي الذكي، الذي لم يهدف إلى تحقيق انتصار سريع، بقدر ما ركز على استنزاف قوات الحلفاء وإفشال تقدمهم. (Hart, Gallipoli, 2011, p. 76)

المطلب الثالث: دور الجغرافيا العسكرية

شكّلت الجغرافيا العسكرية لشبه جزيرة جاليبولي عاملاً حاسماً في سير العمليات القتالية، إذ تميزت المنطقة بطبيعتها الوعرة ومرتفعاتها التي تشرف على مضيق الدردنيل، مما أتاح للقوات العثمانية موقعاً دفاعياً متميزاً. (حرب، 1999، ص15)

وقد واجهت قوات الحلفاء صعوبات كبيرة في عمليات الإنزال والتحرك، نتيجة ضيق الشواطئ وصعوبة التضاريس، الأمر الذي حدّ من قدرتها على التقدم السريع. كما أسهمت الظروف الطبيعية في إبطاء العمليات العسكرية، وزيادة الخسائر البشرية. (Hart, ... , p. 77)

وعليه، يمكن القول إن الجغرافيا لم تكن مجرد عامل مساعد، بل كانت عنصراً حاسماً في ترجيح كفة الدولة العثمانية في هذه الحملة.

المطلب الرابع: دور القيادة العسكرية في حملة معركة جاليبولي

لعبت القيادة العسكرية دوراً حاسماً في تحديد مسار العمليات القتالية خلال حملة جاليبولي، إذ لم يكن التفوق في هذه المعركة مرتبطاً فقط بالإمكانات المادية أو العددية، بل اعتمد بشكل كبير على كفاءة القيادة العسكرية، وطبيعة القرارات المتخذة في الميدان، ومدى القدرة على التكيف مع الظروف القتالية المتغيرة.

فعلى مستوى قوات الحلفاء، كشفت الحملة عن وجود خلل واضح في بنية القيادة العسكرية، إذ عانت من ضعف التنسيق بين القيادات البحرية والبرية، وهو ما انعكس سلباً على تنفيذ العمليات. فقد اعتمدت الخطة في بدايتها على هجوم بحري منفرد دون توفير دعم بري كافٍ، الأمر الذي أدى إلى فشل محاولة اختراق مضيق الدردنيل (Moorehead, 2000, p. 150).

كما اتسمت قرارات القيادة العسكرية للحلفاء بالتردد وعدم الحسم، حيث لم يتم استغلال الفرص التكتيكية التي ظهرت في بعض مراحل القتال، مما منح القوات العثمانية الوقت الكافي لإعادة تنظيم صفوفها وتعزيز مواقعها الدفاعية (Prior, 2009, p. 110).

إضافة إلى ذلك، فإن غياب القيادة الموحدة للحلفاء أدى إلى تضارب في الأوامر، وغياب رؤية استراتيجية واضحة، وهو ما أدى إلى ضعف الأداء العسكري العام. ويشير بعض المؤرخين إلى أن تعدد مراكز القرار داخل القيادة العسكرية للحلفاء كان من أبرز أسباب فشل الحملة (Strachan, 2003, p. 220). في المقابل، أظهرت القيادة العسكرية العثمانية درجة عالية من الكفاءة والمرونة في إدارة العمليات القتالية، إذ تمكنت من توظيف الإمكانيات المحدودة بشكل فعال، مستفيدة من طبيعة الأرض، ومتفوقة في سرعة الاستجابة لتحركات العدو (Erickson, 2010, p. 140).

وقد اعتمدت القيادة العثمانية على أسلوب الدفاع المتحرك، الذي يقوم على امتصاص هجوم العدو ثم تنفيذ هجمات مضادة في الوقت المناسب، وهو ما أدى إلى إرباك قوات الحلفاء ومنعها من تحقيق تقدم حقيقي (Hart, 2011, p. 135).

كما برزت أهمية القيادة الميدانية في رفع معنويات الجنود، حيث ساهمت في تعزيز روح الصمود والمقاومة، وهو ما انعكس بشكل واضح في قدرة القوات العثمانية على الاستمرار في القتال رغم الظروف الصعبة (الصلابي، 2001، ص 230).

ومن جانب آخر، يمكن الإشارة إلى أن نجاح القيادة العثمانية لم يكن قائماً فقط على الكفاءة العسكرية، بل أيضاً على فهم عميق لطبيعة المعركة، حيث أدركت أن الهدف ليس تحقيق نصر سريع، بل استنزاف قوات الحلفاء وإطالة أمد القتال (Keegan, 1999, p. 255).

كما لعبت القيادة دوراً مهماً في تنظيم خطوط الإمداد والدفاع، وهو ما ساعد على الحفاظ على تماسك الجبهة العثمانية طوال فترة الحملة، في حين عانت قوات الحلفاء من مشاكل لوجستية واضحة أثرت على قدرتها القتالية (McMeekin, 2015, p. 280).

وتشير بعض الدراسات إلى أن الفارق في نمط القيادة بين الطرفين كان من أبرز العوامل الحاسمة في نتائج الحملة، حيث اعتمد الحلفاء على خطط تقليدية لم تتناسب مع طبيعة الميدان، في حين تبنت القيادة العثمانية أساليب أكثر مرونة وواقعية (Shaw & Shaw, 1976, p. 340).

كما تؤكد المصادر العربية أن التنظيم العسكري العثماني، رغم ما كان يعانيه من ضعف عام في تلك الفترة، أظهر قدرة على التكيف مع ظروف الحرب، بفضل كفاءة القيادات العسكرية في الميدان (حرب، 1999، ص 185).

وعليه، يمكن القول إن القيادة العسكرية شكّلت أحد أهم العوامل الحاسمة في نجاح الدولة العثمانية في الدفاع عن جبهة جاليلولي، حيث برز التفوق في اتخاذ القرار العسكري، والتكيف مع المعطيات الميدانية، مقارنة بحالة الارتباك التي عانت منها قيادة الحلفاء.

المبحث الثاني: الأبعاد الاستراتيجية لحملة معركة جاليلولي

المطلب الأول: الأهداف الاستراتيجية للحلفاء

مثّلت حملة جاليلولي جزءاً من استراتيجية أوسع لدول الحلفاء خلال الحرب العالمية الأولى، حيث سعت بريطانيا وفرنسا إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية التي من شأنها تغيير مسار الحرب لصالحهما. وكان في مقدمة هذه الأهداف السيطرة على مضيق الدردنيل، لما يمثله من أهمية حيوية بوصفه طريقاً بحرياً يصل بين البحر المتوسط والبحر الأسود. (Strachan, ..., p. 211)

كما هدفت الحملة إلى فتح ممر آمن لإيصال الإمدادات العسكرية إلى روسيا القيصرية، التي كانت تعاني من ضغط كبير على جبهتها الشرقية، الأمر الذي كان من شأنه تعزيز قدرتها على الاستمرار في القتال. إضافة إلى ذلك، سعى الحلفاء إلى إخراج الدولة العثمانية من الحرب، باعتبارها حلقة أضعف نسبياً في تحالف القوى المركزية. (الصلابي، علي محمد ، 2001، ص20)

غير أن هذه الأهداف، على الرغم من أهميتها، لم تُقابل بتخطيط استراتيجي متكامل، إذ افتقرت العمليات إلى التنسيق الكافي بين القوات المختلفة، كما لم تُراعَ بشكل كافٍ طبيعة البيئة القتالية، مما انعكس سلباً على تنفيذ الخطة. (Moorehead, ..., p. 45)

المطلب الثاني: الأهمية الاستراتيجية لمضيق الدردنيل

يُعد مضيق الدردنيل من أهم الممرات البحرية في العالم، إذ شكّل عبر التاريخ نقطة اتصال حيوية بين قارات وثقافات مختلفة، فضلاً عن كونه ممراً استراتيجياً بالغ الأهمية في الحسابات العسكرية الدولية. وقد ازدادت هذه الأهمية خلال الحرب العالمية الأولى، حين أصبح السيطرة عليه هدفاً رئيساً لدول الحلفاء. (Erickson, Gallipoli: The Ottoman Campaign, 2010, p. 12)

وتكمن أهمية المضيق في كونه يتيح التحكم في حركة الملاحة بين البحرين المتوسط والأسود، الأمر الذي يمنح الدولة المسيطرة عليه قدرة كبيرة على التأثير في مجريات الحرب. كما أن السيطرة عليه كانت تعني عملياً تهديد العاصمة العثمانية (إسطنبول)، وبالتالي إضعاف مركز القرار السياسي والعسكري للدولة. (Erickson, Gallipoli..., 2010, p. 13)

ومن هنا، فإن معركة معركة جاليبولي لم تكن مجرد مواجهة عسكرية محدودة، بل كانت جزءاً من صراع استراتيجي أوسع للسيطرة على أحد أهم المفاصل الجغرافية في العالم.

المطلب الثالث: أثر الحملة في ميزان القوى الدولي

أدى فشل الحلفاء في تحقيق أهدافهم في حملة جاليبولي إلى نتائج استراتيجية مهمة انعكست على ميزان القوى الدولي خلال الحرب. فقد ساهم هذا الفشل في تعزيز موقع الدولة العثمانية داخل تحالف القوى المركزية، ومنحها دفعة معنوية وسياسية كبيرة. (Erickson, 2010, p. 13)

كما أدى إلى إطالة أمد الحرب، نتيجة عدم تمكن الحلفاء من فتح جبهة جديدة تخفف الضغط عن روسيا، الأمر الذي انعكس سلباً على الأخيرة وساهم في تقاوم أزماتها الداخلية. وفي المقابل، اضطر الحلفاء إلى إعادة تقييم استراتيجياتهم العسكرية، والبحث عن بدائل لتحقيق أهدافهم.

وعلى صعيد أوسع، كشفت الحملة عن أهمية العوامل الجغرافية والاستراتيجية في الحروب الحديثة، وأظهرت أن التفوق العسكري لا يعتمد فقط على الإمكانيات المادية، بل يتطلب تخطيطاً دقيقاً وفهماً عميقاً لطبيعة الميدان. (Erickson, Gallipoli: The Ottoman Campaign, 2010, p. 120).

المطلب الرابع: الأبعاد الاقتصادية والاستراتيجية لحملة معركة جاليبولي

شكّلت الأبعاد الاقتصادية أحد المحاور الرئيسة في التخطيط الاستراتيجي لحملة جاليبولي، إذ لم تكن هذه الحملة مجرد عملية عسكرية تهدف إلى تحقيق انتصار ميداني، بل جاءت ضمن إطار صراع أوسع للسيطرة على الموارد الاقتصادية وخطوط التجارة الحيوية خلال الحرب العالمية الأولى.

فقد كان مضيق الدردنيل يمثل شرياناً اقتصادياً بالغ الأهمية، حيث يربط بين البحر الأسود والبحر المتوسط، مما يجعله ممراً رئيساً لنقل البضائع والمواد الخام، ولا سيما الحبوب الروسية التي كانت تمثل عنصراً أساسياً في الاقتصاد الأوروبي (Fromkin, 1989, p. 125). وعليه، فإن السيطرة على هذا الممر كانت تعني عملياً التحكم بجزء مهم من التجارة الدولية في تلك الفترة.

وقد أدركت دول الحلفاء هذه الأهمية، فسعت إلى استغلال الحملة لتحقيق أهداف اقتصادية إلى جانب الأهداف العسكرية، إذ كان من شأن فتح المضيق أن يضمن تدفق الإمدادات إلى روسيا القيصرية، التي كانت تعاني من حصار نسبي نتيجة إغلاق الطرق البحرية الأخرى (Strachan, 2003, p. 218).

كما أن نجاح الحلفاء في السيطرة على المضيق كان سيمنحهم القدرة على فرض نوع من الهيمنة الاقتصادية على المنطقة، من خلال التحكم بحركة السفن التجارية، وقطع طرق الإمداد عن الدولة العثمانية، الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف قدرتها الاقتصادية والعسكرية في آن واحد (Keegan, 1999, p. 260).

ومن ناحية أخرى، كان لإغلاق المضيق تأثير سلبي كبير على الاقتصاد الروسي، حيث أدى إلى عرقلة تصدير الحبوب والمواد الخام، مما ساهم في تفاقم الأزمات الاقتصادية الداخلية، وهو ما انعكس لاحقاً على الاستقرار السياسي داخل روسيا خلال سنوات الحرب (Fromkin, 1989, p. 130).

أما بالنسبة للدولة العثمانية، فقد شكّل المضيق أحد أهم عناصر القوة الاقتصادية، إذ كان يمثل بوابة حيوية للتواصل التجاري مع العالم الخارجي. وبالتالي، فإن فقدان السيطرة عليه كان سيؤدي إلى عزل اقتصادي خطير، ينعكس بشكل مباشر على القدرة على تمويل العمليات العسكرية (McMeekin, 2015, p. 285).

كما أن الدولة العثمانية كانت تدرك أهمية هذا الموقع، لذلك حرصت على تحصينه والدفاع عنه بكل الوسائل الممكنة، ليس فقط لأسباب عسكرية، بل لحماية مصالحها الاقتصادية ومنع انهيار بنيتها المالية (Erickson, 2010, p. 150).

وفي هذا السياق، يمكن الإشارة إلى أن الحرب العالمية الأولى شهدت تداخلاً واضحاً بين الأبعاد العسكرية والاقتصادية، حيث أصبحت السيطرة على الموارد والممرات الحيوية عنصراً أساسياً في تحديد نتائج الصراع، وهو ما تجلّى بوضوح في حملة جاليلولي.

كما تشير بعض الدراسات إلى أن فشل الحلفاء في تحقيق أهدافهم في هذه الحملة لم يكن مجرد إخفاق عسكري، بل أدى أيضاً إلى خسارة فرصة استراتيجية للهيمنة الاقتصادية على المنطقة، وهو ما أثر في مجريات الحرب بشكل عام (Prior, 2009, p. 160).

ومن جانب آخر، تؤكد المصادر العربية أن الموقع الجغرافي للدولة العثمانية جعلها مركزاً مهماً للتجارة الدولية، مما جعلها هدفاً للتنافس بين القوى الكبرى، خاصة في ظل ارتباط المضائق بالمصالح الاقتصادية العالمية (حرب، 1999، ص 190).

كما يرى بعض الباحثين أن هذه الحملة كشفت عن طبيعة الصراع الدولي في تلك المرحلة، حيث لم يكن يقتصر على المواجهات العسكرية المباشرة، بل امتد ليشمل السيطرة على الموارد الاقتصادية والممرات الحيوية (عاشور، 1997، ص 305).

وعليه، يمكن القول إن الأبعاد الاقتصادية لحملة جاليلولي كانت جزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجية العامة للحرب، إذ سعت القوى المتصارعة إلى تحقيق مكاسب تتجاوز ساحة المعركة، لتشمل إعادة تشكيل التوازنات الاقتصادية في المنطقة.

كما أن فشل الحلفاء في تحقيق هذه الأهداف أدى إلى استمرار الدولة العثمانية في الحفاظ على موقعها الاستراتيجي والاقتصادي، ولو بشكل مؤقت، وهو ما ساهم في إطالة أمد الحرب وتعقيد مساراتها. وفي ضوء ما تقدم، يتضح أن حملة جاليلولي تمثل نموذجاً واضحاً لتداخل العوامل العسكرية والاقتصادية في الحروب الحديثة، حيث لم يعد النصر العسكري وحده كافياً، بل أصبح مرتبطاً بالقدرة على التحكم في الموارد والممرات الحيوية.

المبحث الثالث: نتائج الحملة وأثرها في الحرب العالمية الأولى

المطلب الأول: النتائج العسكرية للحملة

أسفرت حملة جاليلولي عن نتائج عسكرية مهمة، كان أبرزها فشل قوات الحلفاء في تحقيق أهدافها المتمثلة في السيطرة على مضيق الدردنيل، رغم الإمكانيات الكبيرة التي سخرتها لهذه الحملة. وقد تكبد الطرفان خسائر بشرية ومادية جسيمة، إلا أن هذه الخسائر كانت أكثر تأثيراً على الحلفاء من الناحية الاستراتيجية. (Keegan, The First World War, 1999, p. 250).

كما كشفت الحملة عن محدودية فعالية العمليات البرمائية في ظل غياب التخطيط الدقيق، وأظهرت أهمية التنسيق بين القوات البحرية والبرية. وفي المقابل، عززت من ثقة القوات العثمانية بقدرتها على الصمود والمواجهة.

المطلب الثاني: النتائج السياسية والاستراتيجية

كان لنجاح الدولة العثمانية في صدّ هجوم الحلفاء أثر سياسي كبير، إذ أسهم في تعزيز مكانتها داخل التحالف، وأظهر قدرتها على الدفاع عن أراضيها رغم التحديات التي كانت تواجهها., Keegan (p. 250)

كما أدى فشل الحملة إلى إضعاف موقف الحلفاء، وأثر في ثقة الرأي العام بقياداتهم العسكرية، فضلاً عن انعكاسه على علاقاتهم مع حلفائهم. وعلى مستوى أوسع، ساهمت نتائج الحملة في إعادة تشكيل بعض ملامح التوازن الدولي خلال الحرب.

المطلب الثالث: أثر الحملة في مسار الحرب

يمكن القول إن حملة معركة جاليبولي كان لها أثر واضح في إطالة أمد الحرب العالمية الأولى، إذ حال فشل الحلفاء دون تحقيق اختراق استراتيجي كان من الممكن أن يغيّر مجرى الصراع., Moorehead (Gallipoli, 2000, p. 10)

كما أن عدم نجاحهم في دعم روسيا عبر هذا الممر البحري ساهم في زيادة الضغوط عليها، الأمر الذي انعكس لاحقاً على استقرارها الداخلي. وفي المقابل، منح هذا النجاح الدولة العثمانية فرصة للاستمرار في القتال لفترة أطول., Hart (p. 78)

الخاتمة

تُعد حملة جالبيولي واحدة من أبرز المحطات في تاريخ الحرب العالمية الأولى، لما انطوت عليه من أبعاد عسكرية واستراتيجية معقدة، أسهمت في تحديد مسارها ونتائجها. وقد أظهرت هذه الدراسة أن نجاح الدولة العثمانية في هذه الحملة لم يكن وليد الصدفة، بل جاء نتيجة تضافر مجموعة من العوامل، في مقدمتها حسن استغلال الجغرافيا، وكفاءة القيادة العسكرية، وضعف التخطيط لدى الحلفاء.

كما بيّنت الدراسة أن للحملة آثارًا بعيدة المدى، تمثلت في إطالة أمد الحرب، وإعادة تشكيل بعض ملامح التوازن الدولي، فضلًا عن إبراز أهمية التخطيط الاستراتيجي في الحروب الحديثة.

المصادر

1. Erickson, Edward J. Gallipoli: The Ottoman Campaign. Barnsley: Pen & Sword Military, 2010.
2. Fromkin, David. A Peace to End All Peace. New York: Henry Holt, 1989.
3. Hart, Peter. Gallipoli. Oxford: Oxford University Press, 2011.
4. James, Robert Rhodes. Gallipoli. London: Batsford, 1965.
5. Keegan, John. The First World War. London: Pimlico, 1999.
6. McMeekin, Sean. The Ottoman Endgame. New York: Penguin Press, 2015.
7. Moorehead, Alan. Gallipoli. London: Penguin Books, 2000.
8. Prior, Robin. Gallipoli: The End of the Myth. New Haven: Yale University Press, 2009.
9. Shaw, Stanford J. & Shaw, Ezel Kural. History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
10. Strachan, Hew. The First World War. London: Penguin Books, 2003.
11. أوزون جارشيلي، إسماعيل حقي. تاريخ الدولة العثمانية. ترجمة: محمد حرب. القاهرة: دار الثقافة، 1988.
12. حرب، محمد. العثمانيون في التاريخ والحضارة. القاهرة: دار القلم، 1999.
13. الصلابي، علي محمد. الدولة العثمانية: عوامل النهوض وأسباب السقوط. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية، 2001.
14. عاشور، سعيد عبد الفتاح. تاريخ أوروبا الحديث. القاهرة: دار النهضة العربية، 1997.
15. قاسم، عبد العزيز. الدولة العثمانية والتاريخ الحديث. بيروت: دار الفكر العربي، 2005.

(Review)

الأتزان الأنفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية

م.د. زينب عبد الرحمن محمد أمين

مديرية تربية الرصافة الثالثة

Znb22242@gmail.com

07709274521

Emotional Balance Among Secondary School Students

Dr. Zainab Abdul Rahman Muhammad Amin

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية , والتعرف على مستوى الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور \ أناث) و حسب الفرع (علمي \ أدبي) , وقد تبنت الباحثة مقياس (عبد عون , 2012) , وطبق المقياس على العينة التي بلغت (80) طالباً وطالبة , أشارت النتائج تمتع أفراد العينة بالأتزان الانفعالي , كما أشارت الدراسة الى ان الفرع الدراسي (العلمي \ الادبي) لم يكن له تأثير واضح في مستوى الاتزان الانفعالي عند الطلاب , أوجدت النتائج أن هناك فروقاً في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور .

الكلمات المفتاحية : الاتزان الانفعالي , مرحلة الثانوية

Summary : The purpose of the study was to determine the current degree of emotional balance , among secondary school students , and to examine emotional balance in relation to gender (male , female) , and according to the branch (media/literary). The researcher adopted the scale (Abd Aoun, 2012), and scale was applied to the entire participants (80) students. The findings indicated that the sample enjoyed emotional balance, and also indicated that the English scientific (/literary) branch did not have a significant impact on the level of clear effect on the level of emotional balance among the students, as is the case with the existence of differences in emotional balance among males.

Keywords: Emotional balance , seconary school students

أولاً- مشكلة البحث

تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة المتعلمين كونها مرحلة انتقالية بين التعليم العام والتعليم العالي وهو قمة الهرم في بنية النظام التعليمي لانه مرحلة حاسمة للمتعلمين حيث يفترض في هذه المرحلة ان يتم اعداد الطلبة اعدادا شاملا مزودا بالمعلومات الاساسية والمهارات التي تنمي شخصية الطلاب في جوانبها العقلية والمعرفية والشخصية والاجتماعية كون هذه المرحلة الدراسية قاعدة مهمة للدراسة الجامعية , ويتميز هذه المرحلة الانتقالية وهي مرحلة المراهقة التي يمر فيها الطلبة وهي انتقال الفرد من سن الطفولة الى مرحلة الرشد .

(بسعي , 2018, 22) وتتخذ انفعالات الطلبة في هذه المرحلة أشكلا عدة بحسب مقوماتهم الشخصية والظروف التي تحيطهم , فمنهم من تتسم انفعالاته بالبلادة ومنهم من يغالي في التفاعل مع الانفعالات التي تواجهه لتصل الى الاضطراب الأنفعالي والفرد الذي يتميز بالاتزان الأنفعالي والذي تكون سمة يتميز بها الطالب الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية بدون تطرف أو مغالاة . (ريان , 2006, 33) ويرى (اتمانز) ان المراهق الذي يتسم بالاتزان الأنفعالي يكون لديه القدرة على الصمود وقادر على الاحتفاظ بهدوء اعصابه وسلامة تفكيره حيال الازمات التي يمر بها . (موسى , 2019, 109) , وتكون انفعالات الطالب ثابتة ورصينة وتكون لديه القدرة على تحمل المسؤولية , ويؤدي واجباته الدراسية والعلمية بمثابرة واتزان ولا يميل الى أظهار العداءات , كما انه يكون متوافق اجتماعيا مع المحيط الذي يعيش فيه وهذا مما يعود عليه الشعور بالرضا والاستقرار (جاسم, 2020, 266).

فالفرد المتزن انفعالياً لديه القدرة على تحمل تأجيل اشباع الحاجات , وظهرت الكثير من النظريات التي تناولت هذا الموضوع الهادف إلى تنمية الفرد ومعرفة أبعاد السبل التي تحقق ذلك الهدف في شخصية الفرد لما لهذا الموضوع من أثر كبير في ديمومة الحياة وإن الشخص المتزن انفعالاً يكون راقيا في الحياة ومنضبط ذاتياً ومثابرا (Outmans.2010:212_215). اما الاشخاص الذين لديهم اتزان انفعالي منخفض يكونون قليلو الاصدقاء ويختارون الذين يكونون على شاكلتهم, والكثير من نظريات علم النفس اكدت على أن الاتزان الأنفعالي يتأثر بالعوامل البيئية فالاحداث والظروف الصعبة التي يمر بها البلد والتطورات السريعة في المجال العلمي والاجتماعي التي كان لها تأثير سلبي على صحة الفرد النفسية واتزانه الأنفعالي

(Fornells.2015:315-328)، وساهمت الخصائص النفسية الناتجة من الاضطرابات في العمليات المعرفية مثل انعدام الدوافع لدى الفرد ، وتنشأ هذه الاضطرابات بسبب التأثير بين الفرد والمحيط الفيزيائي المادي . (دراسة الفرماوي و حسن 2009) والعوامل البيولوجية والتي تشمل العوامل الوراثية أو الجينات التي تختلف من فرد إلى آخر . تعد الشريحة الطلبة أهم شرائح المجتمع (حسب دراسة بني 2007) وأكثرها تأثيراً في الظروف الحالية التي يمر بها البلد ، ولأن هذه الشريحة يقع على عاتقهم تغير المستقبل وبناء المجتمع فيكون لزاماً هو الاهتمام في بناء شخصية الطالب وذلك لتأهيل انسان يتميز بالاتزان الانفعالي وقادراً على تحمل المسؤولية ويحقق التوافق مع ذاته والبيئة التي يعيش بها والانفعالات لها تأثير كبير على عملية التحمل التي ارتبطت بشخصية الطالب باعتباره المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية والتربوية التي تسعى إلى بناء شخصيته لذلك دعت الحاجة إلى دراسة الاتزان الانفعالي لدى هذه الشريحة .

ثانياً - أهمية البحث

أن الاستقرار النفسي الانفعالي من الحاجات النفسية الهامة للفرد ، وترتبط بالسمات الشخصية ، وهو من الابعاد الاساسية لها والذي يمتد على شكل متصل ومستمر من الجانب الأيجابي والذي يتمثل بالاتزان الى الجانب السلبي والذي يتمثل بالعصاب ، ويمكن للفرد ان يكون متسماً بالاتزان والانضباط ويتسم سلوكه كذلك بالثبات والاستقرار ولهذا الموضوع جذور عميقة في الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الأخرى. (بن يونس , 2012, 333)

وأكدت نظرية روجرز بأن الاتزان الانفعالي له نظامين في تنظيم سلوك الفرد (الذات + الكائن الحي) حيث يعملون بأنظام مستمر . (الكيال 1977 ص 242)

وكذلك اشارت نظرية السمات ل (البورت) بأن الهدف البعيد المدى هو من يميز الشخصية التي تمتلك خصائص سوية عن الشخصية المضطربة.

وتكمن أهمية الدراسة كونها تجمع بين أهم متغيرات شخصية الطالب بالإضافة الى كونها تتناول شريحة يقع على عاتقهم بناء اجيال الغد بالإضافة إلى دورهم في تطوير المجتمع وبناء المستقبل. إذ أن النهضة في

بلدان العالم تعتمد على وثبة شبابها المؤمنين الواعين بمسؤولياتهم باعتبارهم القوة المحركة في التحرر والتطور (Revert,2010:419-425) وتبرز أهمية هذه الدراسة ضمن جانبين :

أولاً: الجانب النظري يتضح بما سيوفره من معلومات وبيانات حول الاتزان الانفعالي وضبط الذات التي سوف تقيد الطلبة والباحثين في هذا المجال .

ثانياً: الجانب العلمي يتضح من خلال النتائج التي توصلت اليها الباحثة ويتم من خلالها العمل على بناء برامج تدريسية وعلاجية تسهم في تطوير القدرة على الاتزان الانفعالي وضبط الذات .

ثالثاً- حدود البحث :

تحددت الدراسة الحالية بطلبة المرحلة الثانوية في محافظة بغداد الرصافة الثالثة (علمي - ادبي) الجنس (ذكور - اناث) للدراسة الصباحية 2025 - 2026.

رابعاً - أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على:

أولاً: مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية

ثانياً: الفرق في الاتزان الانفعالي لطلبة المرحلة الثانوية وفق المتغيرات

التخصص (علمي - ادبي) والجنس (ذكور - اناث).

خامساً: التحديد المصطلحات

الاتزان الانفعالي:

- عرفه (ايزنك) Eysenck: هو احد المكونات الأساسية في شخصية الفرد والذي يتكون بشكل مستمر من الجانب الايجابي (القطب الموجب) والذي يمثل الاتزان إلى الجانب السلبي (القطب السالب) و الذي يمثل العصاب والاضطراب في الشخصية (Eysenck,1997:57-61)
- عرفه يونس 2004: هو مقدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته والتحكم بها وعدم الانسياق خلف تأثير الاحداث الخارجية العابرة وصولاً الى التكليف الذاتي والاجتماعي.

التعريف الاجرائي:

هي درجة الطالب نتيجة أجابته على مقياس الاتزان الانفعالي .
مرحلة الثانوية : وهي المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام ويسبقه التعليم الالبتدائي ويليه التعليم العالي .

الفصل الثاني**الاطار نظري والدراسات سابقة****اولاً: الاتزان الانفعالي في نظريات علم النفس****1. نظرية Skinner:**

بينت نظرية العالم سكر صفاة الفرد الغير قادر على ضبط انفعالاته بأنه يستجيب لجميع المثيرات التي يتعرض لها في حياته وان السرعة في الانفعال نشأ عن الصراع الذي يتعرض له الفرد والذي يؤدي بالفرد الى القيام باستجابات غير متوافقة وتسهم في فقدان الفرد في السيطرة على سلوكه مما يفقده الاتزان الانفعالي, وترى هذه النظرية ان الانفعال ناتج عن الصراعات التي يعيشها وتلقيه العقاب المستمر بأساليب غير فعالة الفرد والتي تؤدي الى السرعة في الاندفاع , كما بين صفات الفرد القادر على ضبط انفعالاته وسلوكه من خلال البيئة التي توفر التعزيز الايجابي للسلوكيات الهادئة المتزنة التي يقوم بها الفرد مما يجعله قادرا على التعامل مع المواقف والضغوطات بشكل متزن وعقلاني . (skinner 1996)

2. نظرية Allport

اهتم البورت بمصطلح الذات (self) والسمات والذي هو مرادف المصطلح (قوة الانا) في نظرية فرويد والذي يعده البورت من المفاهيم المهمة في بناء شخصية الفرد وان الفرق بين الافراد يظهر في تكوين سماتهم التي تميز سلوكهم وتشير الى جوانب متعددة من الشخصية والتي تتضمن القدرات والدوافع والمزاج والتي تعطي كل فرد فرديته وتميزه عن الافراد الاخرين وتعتمد هذه السمات على العوامل الوراثية والبيئية للفرد وتتصف السمات بالثبات الشخصي والركيزة في بناء الشخصية. وتفسر الاتزان الانفعالي بكونه القوة الموحدة لجميع العادات والسمات ونزعات الفرد. واكتشف البورت مصطلح خاص هو البروبريوم (proprium) الذي يعني الجوهر والذي يقصد به نواحي الشخصية التي تشكل الوحدة المتكاملة التي ينشأ منها الاحساس

بالذات والتفرد كما أنه يعمل على تنظيم وظائف الشخصية من أجل الشعور بالتفرد. ويشير البورت الى وجود مجموعة من المعايير للحكم على اكتمال الشخصية واتسامها بالاتزان والاستقرار النفسي منها دفي العلاقة مع الآخرين والشعور بالامن والادراك الواقعي للاشياء والوعي بالذات ووضوح الاهداف التي تمنح الفرد المعنى في الحياة .(الشمري , 2001, 35)

ثانياً - دراسات سابقة تناولت الاتزان الانفعالي

1- دراسة الريان 2006

هدفت الدراسة الى تحديد العلاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الادراكية والتفكير الابتكاري , بلغت العينة (503) طالبا وطالبة , أكدت الدراسة وجود ارتباط دال احصائياً بين الاتزان الانفعالي والسرعة الادراكية لعينة الدراسة، وانعدام الارتباط بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري.

2- دراسة العامري 2007

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الارتباط بين الأعراض السيكوسوماتية والاتزان الانفعالي لفئة من المراهقين , كما هدفت الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي وامكانية التنبؤ به, بلغت العينة (149) طالب وطالبة واطهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين عدم الاتزان الانفعالي والاعراض الخاصة بالجهاز العصبي , ووجود علاقة ارتباطية موجبة مع الاعراض السيكوسوماتية الخاصة بالأمراض المختلفة , كما بينت النتائج أن مستوى الأتزان الانفعالي لدى افراد عينة الدراسة كان منخفضاً وأشارت الى امكانية التنبؤ بالاتزان الانفعالي من خلال الأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالأعراض المختلفة .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً- مجتمع البحث وعينته :

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة بغداد الرصافة الثالثة للدراسة الصباحية 2025 - 2026, كما اعتمدت اسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة البحث وقد بلغت (80) طالبا وطالبة , واتخذت (40) من الفرع العلمي و(40) طالبا وطالبة من الفرع الادبي والجدول رقم (1) يبين ذلك

جدول (1)

عينة البحث بحسب التخصص العلمي والجنس

المجموع	الطلبة		الفرع الدراسي
	اناث	ذكور	
40	20	20	العلمي
40	20	20	الادبي
80	40	40	المجموع

ثالثاً - اداة البحث:

تبنت الباحثة مقياس (عبد عون, 2012) الخاص بالاتزان الانفعالي، والذي يتكون المقياس من (32) فقرة موزعة على خمس بدائل هي (تتطبق عليه كثيراً جداً / تتطبق عليه كثيراً / تتطبق عليه متوسط / تتطبق عليه نادراً / لا تتطبق عليه)، وقد أعطى لكل بديل درجة بما يناسب مع اهمية كما موضح في الجدول رقم (2) .

جدول (2)

طريقة تصحيح مقياس الاتزان الانفعالي

البدائل	الدرجة
تتطبق عليه كثيراً جداً	5
تتطبق عليه كثيراً	4
تتطبق عليه متوسط	3
تتطبق عليه نادراً	2
لا تتطبق عليه	1

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول : تعرف الى مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية .

بعد أن طبق مقياس الاتزان الانفعالي على عينة البحث اظهرت نتيجة البحث أن الوسط الحسابي بلغ (77,109) درجة وبتباين معياري قدره (14,23) وعند المقارنة بين الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ قيمته (96) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهرت قيمة (T) المحسوبة البالغة (8,65) درجة ولأنها اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (2) درجة فهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دالة (0,05) وبدرجة حرية (79) وهذه النتيجة تشير إلى أن عينة البحث يتمتعون بالاتزان الانفعالي , والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

نتائج اختبار (T) لعينة واحدة لمقياس الاتزان الانفعالي

المجموعة	العينة	التباين المعياري	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الجدولية المحسوبة	الدالة
العينة	80	14,23	96	109,77	8,65	2	دالة

وتشير هذه النتيجة التي تمتع طلب المرحلة الثانوية بالاتزان الانفعالي وذلك نتيجة توفر عدد من العوامل في حياة الطلبة منها العوامل الاسرية والاجتماعية والتربوية الناجحة التي تساعدهم على ضبط أنفعلاتهم والتعامل مع المواقف التي تواجههم بثبات وثقة مما ينعكس ايجابيا على سلوكياتهم ويحقق لهم التوافق الاجتماعي والدراسي .

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في الاتزان الانفعالي بحسب الفرع (علمي - ادبي)

تم استعمال اختبار (T)(t- test) لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفرق في مستوى الاتزان الانفعالي للعينة إذ بلغ الوسط الحسابي للفرع العلمي (108,17) والانحراف المعياري (15,36) في حين بلغ الوسط الحسابي الفرع الادبي (111,37) والتباين المعياري (13,01). وبمقدار هذين الوسطين بين أن قيمة (T) المحسوبة والبالغة (1,005) وهي أصغر من قيمة (T) الجدولية البالغة (2) من درجة حرية (78) وبمستوى دلالة (0,05) مما يدل على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية لمستوى الاتزان الانفعالي بين الفرع العلمي والادبي والجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

ناتج اختبار (T) لعينتين مستقلتين من الفرع العلمي الفرع الادبي

الفرع	العدد العينة	الوسط الحسابي	التباين المعياري	قيمة (T)		الدالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	40	108,17	15,36	1,005	2	غير دالة
الادبي	40	111,37	13,001			

وتفسر هذه النتيجة الى ان الطلبة في كلا الفرعين العلمي والادبي يتمتعون بمستوى متقارب من الاتزان الانفعالي ويعود ذلك الى انهم يعيشون ظروف تربوية واجتماعية متشابهة داخل البيئة المدرسية كذلك الاسرية فضلا عن تقارب المرحلة العمرية التي يمرون بها وما يصاحبها من خبرات وانفعالات مما اسهم في تكوين قدر من التوازن النفسي والانفعالي للطلبة في كلا الفرعين .

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في الاتزان الانفعالي حسب النوع (ذكور - اناث)

تم استعمال اختبار (t) (t-test) لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفرق في مستوى الاتزان الانفعالي اذ بلغ الوسط الحسابي للذكور (113.70) والتباين المعياري (14.44) في حين بلغ الوسط الحسابي للإناث (105,85) والتباين المعياري (13,05) بعد مقارنة الوسطين تبين أن قيمة (T) المستخدمة البالغة (2,55) هي اكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0,05) مما يدل على أنه يوجد فرق دالة احصائياً في مستوى الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من الذكور والاناث على مقياس الاتزان الانفعالي

النوع	العينة	الوسط الحسابي	التباين المعياري	قيمة (T)		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	40	113,70	14,44	2,55	2	دالة
اناث	40	105,85	13,05			

يمكن تفسير نتيجة الدراسة في ان الذكور اكثر اتزان انفعالي من الاناث الى اختلاف اساليب التنشئة الاجتماعية اذ ان الذكور غالبا ما يتعرضون منذ صغرهم الى اسلوب التنشئة الاجتماعية التي تشجعهم على ضبط انفعالاتهم واخفائها من الظهور بعكس الاناث وطبيعة التنشئة التي يمرون بها اذ تميل الاناث الى التعبير عن مشاعرهن اضافة الى تأثر الاناث بالضغط النفسية والانفعالية بصورة اكبر خلال مرحلة المراهقة مما ينعكس على مستوى الاتزان الانفعالي لديهن .

التوصيات:

- 1- توفير البرامج والنشاطات والفعاليات العلمية والتعليمية والترفيهية التي تسهم في تحقيق الاتزان الانفعالي للطلاب.
- 2- الاهتمام بالبحوث التي تجري على طلبة المرحلة الثانوية كونها مرحلة مهمة في النظام التعليمي وخصوصا البحوث التي تدرس الحالات النفسية والأخذ بتوصيات الباحثين ونتائج الدراسات التي يتوصلون اليها .

المقترحات:

- 1- اجراء دراسة حول بناء برنامج ارشادي وعلاجي لتعزيز الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة
- 2- اجراء دراسة لقياس الاتزان الانفعالي على طلبة الجامعة .

المصادر:

- _بسعي ,محمد,(2018) مرحلة التعلم الثانوي بين الواقع والطموح , المدرسة العليا للاساتذة الجزائري , جامعة الجزائر .
- _بلول,ابتسام,(2019) نظرية الارشاد المعرفي للارون بيك ,كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ,جامعة الوادي .
- _ الشيباني ,نجية,(2023) الاتزان الانفعالي وعلاقته بأخذ القرار لدى بعض طلاب جامعة بني وليد في ضوء بعض المتغيرات ,المجلة الافريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية ,العدد 2, 269_478.
- _ العطار,محمد(2022) هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي , المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية,المجلد الخامس , العدد19, 475_507.
- _جاسم ,جلال(2020) الاتزان الانفعالي وعلاقته بالانطواء لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية ,مجلة الجامعة العراقية ,العدد52,الجزء الاول .266-275.
- _مبارك,سليمان (2008) الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين , مجلة بحوث كلية التربية الاساسية , مجلد 7, عدد 3, 65_91.
- _موسى , احمد (2021) الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص في سوريا ,مجلة جامعة القدس للبحوث والدراسات , مجلد 10 , عدد 27 , 108_127.
- بني يونس محمد 2007 سيكلوجية الدافعية والانفعالات, عمان دار المسير للنشر والتوزيع .
- ريان محمود 2006 الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر - مصر .
- الشمري محمود سعود 2001: الخصائص الشخصية لذوي قوة التحمل النفسي العالي والواطي وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة بكلية التربية , جامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه غير منشوره).

- العامري, سليمان: 2007 الاعراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية .
- عرفات, فضلية 2009: الاتزان الانفعالي لدى طلبة اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالضغوط النفسية مجلة جامعة بغداد (2) : 93-116 .
- مصطفى, سويف 1996 سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المصادر الأجنبية

E ysenck , H , j (1996) sex and fiction in psychology , apelian original , penguin , England , vol(22) , no 9 , 57-61 .

Fearon, F(2014) , Everyday problem and emotion,journal of psychology, 16 (21,26-3) .

Fornells, H & cooper , c .(2013) ,patters of interaction in family relationships and the Emotional baland in adolescence , Journal of personality and individual Differences , 14(6) , 315-328.

Hurlok , k ,(2010) , Assertivenss training for disabled adults in wheelchairs , self –report, role-play ,and activity pattern outcomes , journal of consulting and clinical psychology,22(10) ,419-423.

Outmans, T (2010) , Four systems for emotion activation , the effect of distoction and information processing , journal of abnormal psychology , 22 (10) ,212-225.

Revert , G (2010), Assertinveness training for disabled adults in wheelchairs , self – report-play, and activity pattern outcomes , journal of consulting and clinical psychology,22(10),419-423.

اساليب التعبير القرآني في مواجهة سنن الجاهلية والاعراف العشائرية

Title: Methods of Qur'anic Expression in Confronting Pre-Islamic Traditions and Tribal Customs

م.م. عباس جاسم فرج

وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية واسط

رقم الهاتف (07724892795)

ملخص البحث

بسم الله، والحمد لله الذي أنزل الفرقان ليكون للعالمين نذيراً، والصلاة والسلام على من بُعث ليتمم مكارم الأخلاق، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

أما بعد.. فإن القرآن الكريم لم يكن مجرد كتاب للتعبد المحض، بل جاء "منهاج حياة" ودستوراً إصلاحياً نزل في بيئة تموج بالصراعات القبلية والسنن الجاهلية التي تجذرت في وجدان الإنسان العربي آنذاك. لقد واجه النص القرآني منظومة كاملة من الأعراف التي كانت تُقدس "القبيلة" على حساب "الحق"، وتُعلي من شأن "الثأر" على حساب "العدل"، فاستخدم القرآن أساليب تعبيرية فريدة (بيانية، ونفسية، وتشريعية) لتفكيك تلك المنظومة وإعادة بناء الشخصية الإنسانية وفق معايير إلهية عادلة.

وفي واقعنا المعاصر، نجد انبعاثاً لبعض هذه السنن الجاهلية تحت مسميات "الأعراف العشائرية" التي قد يتجاوز بعضها حدود الشرع والقانون، مما يهدد كيان الدولة والسلم الأهلي. ومن هنا تبرز الحاجة الملحة للعودة إلى "الأسلوب القرآني"؛ ليس فقط لاستنطاق النصوص، بل لاستنباط الاستراتيجيات التي اتبعتها الوحي في خلخلة المفاهيم الخاطئة وإحلال القيم الإنسانية السامية محلها. إن هذا البحث يسعى إلى تسليط الضوء على جماليات وتأثير التعبير القرآني وهو يخوض معركة "التغيير الاجتماعي"، وكيف استطاع القرآن ببيانه المعجز أن يحول أمة كانت تأكل القوي فيها الضعيف إلى أمة خيرية تُنصف المظلوم ولو كان من غير جلدتها.

إن دراسة أساليب التعبير القرآني في هذا السياق ليست ترفاً فكرياً، بل هي ضرورة وطنية وشرعية، تهدف إلى وضع اليد على مكامن القوة في الخطاب القرآني وكيفية توظيفها اليوم لمواجهة الظواهر الاجتماعية السلبية التي تعيق بناء مجتمع مدني آمن ومستقر، مستندين في ذلك إلى الموروث القرآني بوصفه المرجعية العليا للإصلاح القيمي.

إنَّ الخطورة تكمن في "شرعنة" الخطأ تحت مسمى العرف، وهي ذات الحجة التي واجهها الأنبياء قديماً حينما قال أقوامهم ((إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ)) لذا، فإن البحث في أساليب التعبير القرآني يمنح

المصلحين ورجال القانون والمجتمع أدوات "نفسية وبيانية" لمخاطبة الفرد العشائري، لإقناعه بأن التنازل عن العرف الجائر لصالح الحق الإلهي والقانوني ليس ضعفاً أو انكساراً للمروءة، بل هو قمة الالتزام بقيم "الفرسان" التي أقرها الإسلام وكرسها في نصوصه. إننا نسعى من خلال هذه الدراسة إلى إثبات أن لغة القرآن بإعجازها وقدرتها على النفاذ إلى سويداء القلوب، هي الأقدر على إحداث "التغيير الهادئ" والمستدام في بنية المجتمع، بما يضمن سيادة القانون مع الحفاظ على النسيج الاجتماعي العشائري الأصيل.

Abstract

The Qur'anic discourse represents a unique model of "Social Engineering" that transcended mere linguistic eloquence to fundamentally restructure the collective Arab mind. This research explores the sophisticated strategies employed by the Qur'an to dismantle deeply rooted pre-Islamic (Jahiliyya) traditions and tribal customs that contradicted human dignity and justice. By analyzing the stylistic and rhetorical nuances of the Qur'anic text, the study identifies a multidimensional approach to social reform, moving from psychological persuasion to legislative firmness.

The research highlights three primary strategies of Qur'anic expression:

- **The Strategy of Gradualism:** Instead of an abrupt legislative shock, the Qur'an utilized a phased pedagogical approach to eradicate entrenched habits like usury and tribal fanaticism, allowing for "emotional preparation" before final prohibition.
- **The Strategy of Internal Deterrence:** The Qur'an shifted the locus of control from external tribal pressure to internal "God-consciousness" (Taqwa). By reframing tribal violence as a moral "sin" rather than an act of heroism, it established a self-regulating conscience within the individual.
- **The Building of a Universal Identity:** The discourse systematically deconstructed the narrow "Tribal Ego" based on bloodline and replaced it with a "Universal Human Identity" based on piety and shared origin. This replaced the chaotic alliances of the desert with a structured "Brotherhood of Faith" and the rule of law.

Applied to the contemporary Iraqi context, the research argues that addressing modern tribal challenges—such as "Al-Dakah" or "Al-Nahwa"—requires more than just statutory law. It necessitates a revival of this Qur'anic "Expressive Spirit" that addresses the human conscience. By harmonizing tribal heritage with the civil values of a modern state, the Qur'anic methodology offers a sustainable path toward social peace and national cohesion.

Keywords: Qur'anic Expression, Tribal Customs, Social Reform, Gradualism, Universal Identity, Iraqi Society.

الإطار المنهجي للبحث

أولاً/ مشكلة البحث: (Research Problem)

تتجلى المشكلة في وجود "فجوة تصادمية" بين بعض الأعراف العشائرية المتوارثة (مثل الدكة العشائرية، الثأر العشوائي، النهوة، المغالاة في الديات) وبين المقاصد القرآنية العليا. وتبرز المشكلة في السؤال التالي: كيف استطاع التعبير القرآني مواجهة سنن الجاهلية المشابهة لأعرافنا اليوم؟ وما هي الأدوات البانية والتشريعية التي استخدمها القرآن لإقناع الفرد بترك موروث القبيلة الخاطئ والالتزام بالمنهج الإلهي؟

ثانياً / أهمية البحث

1. التأسيس المنهجي لعملية التغيير الاجتماعي: تكمن أهمية البحث في كشف "المنهجية القرآنية" التي لم تكتفِ بالوعظ، بل اعتمدت أدوات تعبيرية ونفسية (هندسة اجتماعية) لتفكيك المنظومات القيمية الجاهلية، مما يوفر نموذجاً علمياً قابلاً للتطبيق في معالجة التحديات المعاصرة.
2. تعزيز السلم المجتمعي ودعم سيادة القانون: يكتسب البحث أهمية بالغة من خلال تقديم "الروح التعبيرية" للقرآن كظهير أخلاقي وسند وجداني للقانون الوضعي؛ مما يساعد في تهذيب الأعراف العشائرية المتصادمة مع الدولة وتحويلها إلى قوى سائدة للاستقرار المجتمعي.
3. إثراء المكتبة الأكاديمية بمقاربة (بينية): يمثل البحث إضافة نوعية للدراسات القرآنية والاجتماعية عبر الربط بين "بلاغة الخطاب" و"الواقع الميداني"، مما يفتح آفاقاً جديدة للباحثين في كيفية استثمار النص الديني في حل المعضلات العشائرية (مثل الدكة والنهوة) برؤية حديثة.

ثالثاً / أسئلة البحث: (Research Questions)

- ما هي أبرز السنن الجاهلية التي ركز القرآن الكريم على تقويضها؟
- كيف تنوعت أساليب التعبير القرآني (الترغيب، الترهيب، القصص، التدرج التشريعي) في التعامل مع الأعراف القبلية؟
- إلى أي مدى تتشابه الأعراف العشائرية المعاصرة "السلبية" مع سنن الجاهلية الأولى التي حاربها القرآن؟

- كيف يمكن توظيف "المنهج القرآني في التعبير" للحد من الظواهر العشائرية الخارجة عن القانون؟

رابعاً / فرضيات البحث: (Research Hypotheses)

- يفترض البحث أن القرآن الكريم استخدم أسلوب "التفكيك ثم البناء"، أي تفكيك المفهوم الجاهلي نفسياً قبل تحريمه تشريعياً.
- يفترض البحث أن قوة التعبير القرآني تكمن في مخاطبة "الفرد" بمسؤوليته الشخصية أمام الله، مما يضعف سطوة "الجماعة" (القبيلة) في اتخاذ القرار الخاطئ.
- هناك علاقة طردية بين فهم مقاصد التعبير القرآني وبين تراجع السلوكيات العشائرية العنيفة.

خامساً / أهداف البحث: (Research Objectives)

- الكشف عن الاستراتيجيات القرآنية في معالجة الانحرافات الاجتماعية.
- تأصيل الموقف الشرعي من الأعراف العشائرية المعاصرة من خلال ميزان الوحي.
- بيان الإعجاز البياني للقرآن في تحويل القناعات المتجذرة لدى العرب.
- تقديم حلول تربوية وتوعوية مستمدة من الأسلوب القرآني لتعزيز السلم المجتمعي.

سادساً / المنهج المعتمد: (Research Methodology)

سيعتمد البحث على (المنهج الاستقرائي التحليلي)، من خلال تتبع الآيات القرآنية التي وردت في سياق معالجة قضايا (القتل، القصاص، العصبية، التفاخر بالأحساب، الميراث)، ثم تحليل أساليب التعبير فيها، مع الربط بالواقع الاجتماعي المعاصر عبر (المنهج الوصفي المقارن) للمقارنة بين جاهلية الأمس وأعراف اليوم.

سابعاً / حدود البحث: (Research Limits)

- الحدود النصية: يقتصر البحث على الآيات القرآنية التي تناولت الأحكام الاجتماعية والسنن الجاهلية، مع الاستئناس بما ورد في التفاسير المعتمدة وأسباب النزول.
- الحدود المنهجية: التركيز على "أساليب التعبير" (صيغ الأمر والنهي، الاستفهام الإنكاري، أسلوب المقارنة) وكيفية توظيفها في الإصلاح.

- الحدود الزمانية والمكانية: يركز البحث على البيئة الجاهلية (كخلفية تاريخية) والواقع الاجتماعي المعاصر في العراق (كبيئة تطبيقية) خلال الفترة الراهنة.
ثامنا / دراسات سابقة

1- دراسة الدكتور محمد دروزة (ت: 1984م): "الدستور القرآني في شؤون الحياة"

صدرت هذه الدراسة في منتصف القرن الماضي، وتعد من المراجع التأسيسية التي حلت كيفية تنظيم القرآن الكريم لشؤون المجتمع وتحويله من الفوضى القبلية إلى النظام المدني التشريعي. ركز المؤلف على تتبع الآيات التي عالجت العادات الاجتماعية المتجذرة في البيئة العربية، مبيناً كيف استطاع النص القرآني بناء شخصية مسلمة مستقلة عن إرث الجاهلية.

تلتقي هذه الدراسة مع بحثي في تتبع "المنهج الإصلاحي" للقرآن تجاه المجتمع؛ فكل الباحثين يدرسان قدرة الوحي على خلخلة الثوابت الاجتماعية القديمة، غير أن بحثي يتوسع في ربط هذه النتائج بالأعراف العشائرية المعاصرة في العراق.

2- دراسة الدكتور محمد سعيد رمضان البوطي (ت: 2013م): "فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة"

دراسة تحليلية شاملة نُشرت في طبعات متعددة (أبرزها في الثمانينيات)، تناول فيها البوطي أثر الإسلام في تغيير القيم الجاهلية من خلال سيرة النبي ﷺ والقرآن الكريم. ركزت الدراسة على سيكولوجية العرب في الجاهلية وكيفية ترويض العصبية القبلية وإخضاعها لمنطق الحق والعدالة الإلهية.

يتشابه هذا البحث مع دراستي في تحليل "الخلفية النفسية والاجتماعية" للجاهلية، مما يوفر قاعدة معرفية لفهم جذور الأعراف العشائرية التي تظهر اليوم بصور مشابهة لما كان عليه الحال في عهد الرسالة.

3- دراسة الدكتور محمد الطاهر بن عاشور (ت: 1973م): "تفسير التحرير والتنوير" (الجانب الاجتماعي)

نُشرت هذه الموسوعة التفسيرية في النصف الثاني من القرن العشرين، وتتميز بتركيزها الفائق على المقاصد الاجتماعية للقرآن الكريم والبحث في علل التشريع. استعرض ابن عاشور ببراعة لغوية كيف استخدم القرآن أساليب تعبيرية خاصة لإبطال سنن الجاهلية في الميراث والقتل والنكاح.

هذه الدراسة تمثل المرجعية الأساسية لبحثي في جانب "أساليب التعبير"؛ حيث استفدت من تحليل ابن عاشور للدلالات اللفظية والبيانبة التي استخدمها القرآن لمواجهة العادات الجائرة، وتطبيقها على واقعنا المعاصر⁽¹⁾

4- دراسة الدكتور علي الوردي (ت: 1995م): "دراسة في طبيعة المجتمع العراقي"

صدرت هذه الدراسة الرائدة عام 1965م، وهي تُعد من أهم الدراسات السوسولوجية التي حللت الصراع بين قيم البداوة (العشائرية) وقيم الحضارة في العراق. تناول الوردي جذور السلوكيات العشائرية وكيفية صمودها أمام القوانين الوضعية والدينية عبر العصور.

تلتقي دراسة الوردي مع بحثي في "البيئة المكانية والاجتماعية" (العراق)، حيث أستفيد من تحليلاته للقيم العشائرية المعاصرة لأسقط عليها المعالجات القرآنية، مما يعطي لبحثي صبغة واقعية وعملية بعيدة عن التنظير المحض.

تاسعا/ المصطلحات الأساسية

1. أساليب التعبير القرآني: (Qur'anic Expressive Styles)

تعريفها: هي الصياغات اللغوية والنظم البياني المعجز الذي استخدمه القرآن الكريم (كالاستفهام، والتشبيه، والقصص، والتدرج التشريعي) لإيصال المقاصد الإلهية والتأثير في النفس البشرية وتوجيه السلوك الإنساني.

2. سنن الجاهلية: (Pre-Islamic Traditions/Sunan)

تعريفها: هي مجموعة الأنماط السلوكية والمعتقدات الفكرية والاجتماعية التي كانت سائدة في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام، والتي قامت على الشرك، والظلم، والعصبية، واتباع الهوى بعيداً عن هدي النبوة.

3. الأعراف العشائرية: (Tribal Customs)

1 ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء. تفسير القرآن العظيم. دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1999م.

تعريفها: هي مجموعة من القواعد والضوابط غير المكتوبة التي تعارف عليها القبائل لتنظيم شؤونها الداخلية وعلاقاتها مع الآخرين، وهي ملزمة أدبياً واجتماعياً لأفراد العشيرة، وقد يتصادم بعضها مع الشرع والقانون (مثل الدكة والنهوة)

المصطلحات الإجرائية والمفاهيمية

4. المواجهة: (Confrontation/Reformation)

○ **تعريفها إجرائياً:** لا تعني الصدام العنيف دائماً، بل هي المنهجية القرآنية في "التفكيك والإحلال"؛ أي تفكيك القيم الجاهلية وإحلال القيم الإسلامية مكانها عبر الإقناع العقلي والتهديب النفسي.

5. العصبية: (Fanaticism/Asabiyyah)

○ **تعريفها:** هي مناصرة الفرد لعشيرته أو جماعته على الحق والباطل، وهي المحرك الأساسي لسنن الجاهلية التي سعى القرآن لإبدالها بمفهوم "الأخوة الإيمانية" والمواطنة الإنسانية.

6. الهندسة الاجتماعية القرآنية: (Qur'anic Social Engineering)

○ **تعريفها:** هي القدرة الإعجازية للنص القرآني على إعادة بناء النسيج المجتمعي وتغيير العادات المتجذرة عبر أساليب التدرج، والترغيب والترهيب، وربط الفرد بمرجعية إلهية تتجاوز سلطة القبيلة.

الفصل الأول / البناء المفاهيمي والبيئة الاجتماعية (الجاهلية والعشائرية)

إنّ دراسة أساليب التعبير القرآني في مواجهة الموروثات الاجتماعية تقتضي، بضرورة الحال، البدء بفهم "الأرضية" التي نزل فيها الوحي، وتشخيص طبيعة "السنن" التي كانت تُشكل الوجدان الجمعي للإنسان قبل الإسلام. فالمعجزة القرآنية لم تكن في بلاغة اللفظ فحسب، بل في قدرة هذا اللفظ على اختراق منظومة قيمية صلبة، بُنيت على مدار قرون من الزمن على أسس "العصبية" والارتباط العضوي بالقبيلة⁽¹⁾

1- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. دار الكتاب العربي، بيروت.

في هذا الفصل، نسعى إلى تفكيك المصطلحات الجوهرية للبحث، مفرقين بين "الجاهلية" بوصفها حالة فكرية وسلوكية تتصادم مع قيم الحق والعدل، وبين "الأعراف العشائرية" بوصفها تنظيمًا اجتماعيًا قد يتأرجح بين الفطرة السليمة وبين التجاوزات التي تُعيد إنتاج قيم الجاهلية الأولى. إنَّ الوقوف على طبيعة المجتمع العربي القديم، وصراعاته القائمة على "المفاخرة" و"الثأر" و"تقديم العشيرة على المبدأ"، سيمنحنا رؤية واضحة حول مدى جسامته المهمة التي اضطلع بها النص القرآني.

كذلك، سنحاول في ثانياً هذا الفصل إجراء مقارنة واقعية بين "جاهلية الأمس" و"أعراف اليوم"، لا من باب الإسقاط التاريخي السطحي، بل من باب رصد "الانبعاث" لبعض السلوكيات التي بدأت تطفو على سطح مجتمعنا المعاصر، والتي تتخذ من العرف ستاراً لتجاوز حدود الشرع والقانون. إنَّ هذا التمهيد المفاهيمي هو الحجر الأساس الذي سيمكننا في الفصول اللاحقة من تحليل "كيف" واجه القرآن هذه الظواهر بأساليبه التعبيرية المعجزة، وكيف استطاع أن يخلق إنساناً جديداً يُقدم "سيادة النص الإلهي" على "سطوة العرف الجاهلي"⁽¹⁾

1. اشتقاق الكلمة: لماذا سميت جاهلية؟ (هل هي من الجهل الذي هو ضد العلم، أم الجهل الذي هو ضد الحلم والشفه)
2. التطور التاريخي للعرف: كيف تحول العرف من "قانون لحماية الضعيف" إلى "أداة لفرض القوة".
3. النصوص الساندة: استشهد ببعض الآيات الشعرية الجاهلية التي تكرر العصبية (مثل قول زهير بن أبي سلمى أو عمرو بن كلثوم) لتبين للجنة عمق المقارنة.

1- سيد قطب. في ظلال القرآن. دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية، 2003م.

المبحث الأول: مفهوم السنن الجاهلية والأعراف العشائرية في اللغة والاصطلاح

أولاً: مفهوم السنن الجاهلية

اللغة: تعود كلمة "السنن" في أصلها اللغوي إلى (سَنَنَ)، وهو الطريقة المسلوكة والمثال المتبع، سواء كانت في الخير أو في الشر. أما "الجاهلية" فليست مجرد نقيض للعلم، بل هي مشتقة من (الجهل) الذي يعني السفه، والغلظة، والأنفة، والاندفاع بغير بصيرة.

الاصطلاح: يُقصد بالسنن الجاهلية في هذا المقام تلك المنظومة من السلوكيات والاعتقادات والعادات التي سادت في المجتمع العربي قبل الإسلام، والتي كانت تقوم على تقديس الموروث القبلي وتغليب القوة على الحق، والتعصب الأعمى للدم والنسب فوق أي اعتبار قيمي أو إنساني⁽¹⁾

ثانياً: مفهوم الأعراف العشائرية

اللغة: "العرف" هو ما تعارف عليه الناس وتآلفوا معه من قول أو فعل، وسمي "عرفاً" لأن النفوس تسكن إليه وتعرفه ولا تنكره.

الاصطلاح: هي مجموعة القواعد والضوابط غير المكتوبة التي تنظم شؤون القبيلة أو العشيرة، وتهدف في أصلها إلى حماية أفرادها وفض النزاعات بينهم. إلا أن البحث يركز على "الأعراف المتصادمة"، وهي تلك الأنماط التي انحرفت عن مقاصد العدالة وأصبحت تمثل ضغطاً اجتماعياً يتنافى مع روح الشريعة والقانون.

1- محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.

ثالثاً: المقاربة التحليلية (بين الجاهلية والعرف)

إنَّ المتأمل في طبيعة "السنن الجاهلية" يلحظ أنها كانت تمثل "ديناً اجتماعياً" للفرد العربي؛ فالفرد لم يكن يملك استقلالية القرار أمام سطوة القبيلة. وهذا ما نلمسه اليوم في بعض "الأعراف العشائرية" الجائرة التي تُعيد إنتاج "الجاهلية" في ثوب معاصر.

إنَّ المتأمل في بنية "العرف العشائري" المعاصر يلحظ أنه ليس مجرد نتاج لظروف بيئية أو اجتماعية حديثة، بل هو في جوهره امتداد لبنى ذهنية ضاربة في القدم، استمدت الكثير من ملامحها من السنن الجاهلية التي واجهها النص القرآني. وتكمن المقاربة التحليلية هنا في فهم أنَّ الجاهلية في المنظور القرآني لم تكن حقبة زمنية انتهت بظهور الإسلام، بل هي "حالة سلوكية" ونمط تفكير يمكن أن ينبعث في أي مجتمع إذا ما طغت فيه العصبية على العدالة، والمصلحة الفئوية على الحق الإنساني⁽¹⁾.

ويمكن رصد ملامح هذا التداخل التحليلي في النقاط الآتية:

1- سيادة الرابطة على القيمة : في السنن الجاهلية، كان الحق يُعرف بالرجال والقبيلة، لا بالمنطق والعدل؛ فكان "الفرد" يذوب في "الجمع"، وهو عين ما تكرسه بعض الأعراف العشائرية المتشددة اليوم التي تنصر ابن العشيرة "ظالماً أو مظلوماً" بمعناها الجاهلي التصادمي، متغافلة عن الصياغة القرآنية التي أعادت تعريف النصرة بردع الظالم عن ظلمه.

2- تحول العرف من حماية للحقوق إلى قيد إقصائي: حلل القرآن الكريم ظاهرة "الاستكبار" القائمة على العدد والعدة، وهي ذاتها الروح التي تبث في بعض الأعراف المعاصرة (كالتهجير القسري أو الترويع)، حيث يتحول العرف من أداة لضبط السلم الأهلي إلى أداة لفرض الإرادات بالقوة. إنَّ التحليل السوسيولوجي

1- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد. القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م.

هنا يثبت أنَّ هذه الممارسات هي "ارتداد قيمي" يسعى لإحياء السنن التي جاء القرآن لتفكيكها، مستغلاً غياب المؤسسات الضابطة في بعض الأزمان⁽¹⁾

3- المسؤولية الجماعية مقابل الفردية القرآنية: بينما أسست السنن الجاهلية لمبدأ "تعدي الجناية" (أن يؤخذ البريء بجريمة القريب)، جاء التعبير القرآني حاسماً في إرساء "فردية العقاب". والمقاربة هنا تكمن في كشف التناقض الصارخ بين العرف الذي يُحمل عائلات كاملة وزر فعل فردي (كما في حالات الجلاء)، وبين الصرخة القرآنية المدوية: **(وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى)**⁽²⁾

إنَّ هذه المقاربة لا تهدف إلى هدم العرف العشائري من حيث هو نظام تكافلي، بل تهدف إلى "تنقيته" عبر عرض ممارساته على "مختبر" التعبير القرآني. فالهدف هو فرز الأعراف التي تتسجم مع مكارم الأخلاق والعدالة الإلهية، وعزل تلك التي تمثل "بعثاً جاهلياً" يتخفى وراء ستار التقاليد، وذلك لضمان بناء مجتمع متوازن يحترم القانون الإلهي والوضعي على حد سواء.

ويمكن رصد نقاط الالتقاء في الجوانب التالية:-

1. **العصبية (التحزب)** حيث يُنصر صاحب أو القريب "ظالماً أو مظلوماً" بمعناها الجاهلي القديم، لا بمعناها النبوي الإصلاحي.
2. **المغالاة في الديات:** وهو ما كان يُعرف بـ (المفاخرة بالدماء)، حيث تُقدر قيمة الإنسان بناءً على وزنه القبلي لا على كرامته الإنسانية.
3. **تغيب المسؤولية الفردية:** القرآن الكريم ركز على أن (ولا تزر وازرة وزر أخرى)، بينما السنن الجاهلية وبعض الأعراف المعاصرة تُحمل العشيرة بجريمة الفرد (كما في حالات الجلاء أو الدكة العشائرية).

1- ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة.

2- عبد الرزاق محمود كرم، الاطر والمفاهيم العامة في المسؤوليات الفردية، ط1، دار ابن كثير، بيروت - لبنان، 2016.

رابعاً: ضرورة المنهجية للتفريق بين العرف الإيجابي والسالب

من الأمانة العلمية في هذا البحث أن نوضح أنّ القرآن الكريم لم يأتٍ لهدم "نظام القبيلة" من حيث هو نسيج اجتماعي، بل جاء لتهديبه. فالعرف الذي يحقن الدماء، ويشجع على الكرم، ويحمي الجار، هو عرف أقره الإسلام (العرف الصحيح). أما العرف الذي يُضيع الحقوق، ويُشرعن العنف، ويصادر إرادة الفرد، فهو "سنة جاهلية" واجهها القرآن بأساليب تعبيرية قاطعة سنفصلها في الفصول القادمة.

تعد عملية الفرز المنهجي بين الأنماط السلوكية العشائرية ضرورة تملّحها طبيعة البحث الأكاديمي الرصين، إذ لا يمكن التعامل مع "العرف" ككتلة صماء واحدة؛ فمن العرف ما هو مروءة وإحسان، ومنه ما هو جاهلية وعصيان. وتتجلى هذه الضرورة في النقاط التحليلية الآتية :-

أولاً: صيانة المقاصد الشرعية والاجتماعية تكمن الضرورة المنهجية في حماية "روح النص القرآني" من أن تُتخذ الأعراف ذريعة لتعطيل أحكام الله. فالتفريق بين **العرف الإيجابي** (كالتكافل الاجتماعي، وحقن الدماء، وإغاثة الملهوف) وبين **العرف السالب** (كالدكة، والنهوة، وحرمان المرأة من الميراث) هو تطبيق عملي لمبدأ "المعروف" الذي أقره القرآن الكريم. إنّ إغفال هذا التفريق يؤدي إلى خلط معرفي خطير يجعل من "العادة" حاكمة على "العبادة"، ومن هنا تأتي أهمية البحث في تسليط الضوء على المعايير القرآنية التي تُجيز العرف أو تنبذه بناءً على موافقته لمبدأ العدل والمساواة الإنسانية⁽¹⁾

ثانياً: ترصين العلاقة بين القبيلة والدولة إنّ التشخيص الدقيق للعرف السالب يعد خطوة استباقية لدعم سيادة القانون؛ فالعرف السالب غالباً ما يظهر في صورة "سلطة موازية" تتصادم مع حقوق الفرد وحياته التي كفلها الشرع والدستور. بينما يمثل العرف الإيجابي ركيزة للسلم الأهلي تساهم في تخفيف الأعباء عن المؤسسات القضائية عبر "الصلح" القائم على الرضا لا الإكراه. لذا، فإنّ المنهجية البشرية في هذا

1- ابن هشام، أبو محمد عبد الملك. السيرة النبوية. دار المعرفة، بيروت.

البحث تسعى إلى تقديم "فلتر" واعية للتقاليد، تضمن بقاء العشيرة كصمام أمان اجتماعي، مع بتر كل الأساليب التي تمثل ارتداداً نحو الجاهلية الفوضوية التي بذل القرآن جهداً عظيماً لتفكيكها⁽¹⁾

ثالثاً: التحصين النفسي للأجيال الصاعدة تنبثق الضرورة المنهجية أيضاً من حاجة المجتمع إلى "وعي نقدي"؛ فالتفريق بين النوعين يحمي الشباب من الانسياق وراء ممارسات جائرة تحت مسمى "الحفاظ على التقاليد". إنَّ عرض العرف السالب أمام مرآة التعبير القرآني يجرده من قدسيته الزائفة ويظهره على حقيقته كفعل "جاهلي" يتنافى مع كرامة الإنسان. وبذلك، لا يعود الالتزام بالعرف مجرد تبعية عمياء، بل يصبح اختياراً واعياً قائماً على موافقة هذا العرف للقيم الأخلاقية السامية التي كرسها الوحي⁽³⁾

المبحث الثاني: طبيعة المجتمع العربي قبل الإسلام والمنظومة القيمية الحاكمة له

لم يكن المجتمع العربي قبل الإسلام مجتمعاً يعيش في فوضى مطلقة، بل كان محكوماً بنظام اجتماعي معقد يقوم على "القبيلة" بوصفها الوحدة السياسية والاجتماعية الوحيدة التي تمنح الفرد الحماية والهوية. وقد اتسمت هذه البيئة بصلابة العيش وقسوة الطبيعة، مما أنتج منظومة قيمية ثنائية القطب؛ فمن جهة، كانت هناك قيم "المروءة" التي تشتمل على الكرم، والشجاعة، وحماية الجار، وإغاثة الملهوف، وهي قيم إيجابية أقرها الإسلام لاحقاً وهذبها. ومن جهة أخرى، برزت قيم "الجاهلية" التي ارتكزت على **العصبية القبلية** العمياء، حيث كان الولاء للדם يتقدم على الولاء للحق، مما جعل النزاعات المسلحة والحروب الثأرية الممتدة (كحرب البسوس وداحس والغبراء) سمة بارزة لهذا المجتمع⁽²⁾

وقد حكمت هذه المنظومة مجموعة من "السنن" الجاهلية التي أدت إلى تغييب العدالة الشخصية لصالح المسؤولية الجماعية؛ فكانت الجناية تتعدى الجاني إلى قبيلته، وكان الثأر يُطلب في البريء كما يُطلب في المذنب، مما أدى إلى حالة من "الرعب الاجتماعي" الدائم. كما عانت هذه المنظومة من خلل بنيوي

1- ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر، بيروت، الطبعة الرابعة.

3- ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر، بيروت، الطبعة الخامسة.

2- جواد علي. المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. دار الساقى، الطبعة الرابعة، 2001م.

في تقدير كرامة الإنسان، تجلّى في ظواهر "وأد البنات"، وحرمان الضعفاء والنساء من الميراث، واعتبار القوة المادية والعنصرية هي المعيار الوحيد للعزة والمنعة. إنّ فهم هذه الطبيعة الاجتماعية يُبرز "الإعجاز التغييري" في أساليب التعبير القرآني، التي لم تواجه مجرد عادات سلوكية، بل واجهت "عقيدة اجتماعية" متجذرة كانت ترى في العصبية والظلم القبلي نوعاً من أنواع الرجولة والمحافظة على الكيان من خلال (1) :-

أولاً: بنية المجتمع (القبيلة ككيان سياسي واجتماعي)

لم يكن المجتمع العربي قبل الإسلام يعرف مفهوم "الدولة" بالمعنى المؤسساتي الحديث، بل كانت "القبيلة" هي الوطن والملاط الذي يحتمي به الفرد. كانت الرابطة القائمة هي رابطة "الدم والنسب"، وهي رابطة مقدسة تتجاوز في قوتها أي اعتبار أخلاقي آخر. ومن هنا، تشكلت المنظومة القيمية حول فكرة "الحماية المتبادلة"؛ فالفرد يذوب في الجماعة، والجماعة مسؤولة عن حماية الفرد بغض النظر عن كونه محقاً أو مبطلاً.

ثانياً: العصبية القبلية (المحرك الأول للسلوك)

تُعد "العصبية" هي القيمة المحورية التي كانت تُدير عجلة الحياة الجاهلية. وهي تعني مناصرة ذوي القربى على كل من سواهم. وقد تجسدت هذه القيمة في القول الجاهلي الشهير "إنصر أخاك ظالماً أو مظلوماً" بمعناه الحرفي البدائي. هذه العصبية لم تكن مجرد شعور، بل كانت "نظاماً أمنياً" واجتماعياً؛ فالفرد الذي لا قبيلة له (الصلعوك أو المخلوع) كان يُستباح دمه وماله. لذا، كان التحدي القرآني هو تفكيك هذا الولاء الضيق وإحلال "الولاء للمبدأ والحق" محله، وهو ما نعاني من ترسباته اليوم في بعض التكتلات العشائرية التي تُقدم مصلحة ابن العشيرة على مصلحة القانون والعدالة.

1- الآلوسي، محمود شكري. بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب. دار الكتب العلمية، بيروت.

ثالثاً: منظومة المفارقة والتأثر

قامت المنظومة القيمية الجاهلية على ثنائية (الفخر والذم)؛ فالعربي كان يخشى "المذمة" أكثر مما يخشى الموت. ومن هنا نشأت سنة "التأثر"، حيث كان يُنظر لمن لا يأخذ تأثره بالدم بأنه "ناقص المروءة". ولم يكن التأثر يقتصر على القاتل وحده، بل كان يمتد ليشمل أي فرد من قبيلة القاتل، وهو ما يُعرف بـ "تعدي الجناية"، وهي ذاتها الجدلية التي يواجهها المجتمع العراقي اليوم في حالات "التهجير القسري" أو ما يُعرف بـ (الجلاء العشائري) لعائلات لا ذنب لها سوى قربانها من الجاني⁽¹⁾.

رابعاً: التراتبية الطبقية ومكانة الضعفاء

كان المجتمع الجاهلي مجتمعاً هرمياً بامتياز؛ حيث تُقاس كرامة الإنسان بقوته العسكرية أو ثروته أو عدد أفراد قبيلته. وفي ظل هذه المنظومة، ضاعت حقوق المرأة، واليتيم، والفقير. فالمرأة كانت تُورث كالمتمتع، واليتيم كانت تُؤكل أمواله بغير حق تحت مسمى "حماية القبيلة لماله".

إنَّ فهمنا لهذه البيئة "المتوحشة" في قيمها القتالية يُبين لنا عظمة أسلوب التعبير القرآني؛ فالقرآن لم يواجه هؤلاء بـ "قوانين جافة" فحسب، بل واجههم بـ "خطاب وجداني" يُعيد تعريف (المروءة و) العزة فالمروءة في القرآن ليست في التأثر بل في (العفو)، والعزة ليست في كثرة العدد بل في (التقوى)

هذا التحول في المفاهيم هو ما نحتاج لتسليط الضوء عليه في بحثنا، لأن "جاهلية الأمس" كانت تبرر أفعالها بـ "العرف"، ونحن اليوم نجد من يبرر "الدكة العشائرية" أو "حرمان المرأة من الميراث" بذات العرف، متناسين أن القرآن الكريم قد حسم هذه المعركة منذ قرون⁽²⁾.

1- دروزه، محمد عزة. الدستور القرآني في شؤون الحياة. دار اليقظة العربية، دمشق.

2- البوطي، محمد سعيد رمضان. فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة. دار الفكر، دمشق.

المبحث الثالث: ملامح التداخل والافتراق بين الأعراف العشائرية المعاصرة وسنن الجاهلية الأولى

إنَّ القول بأنَّ الأعراف العشائرية هي استمرار للجاهلية هو قول فيه تجنٍّ كبير، كما أنَّ القول ببراعتها المطلقة فيه تغافل عن الواقع؛ لذا يهدف هذا المبحث إلى فرز السلوكيات المعاصرة وقياسها بميزان السنن الجاهلية التي واجهها القرآن الكريم، لتحديد مواطن الداء التي تحتاج إلى المعالجة بالتعبير القرآني⁽¹⁾

تعد عملية المقارنة بين الأعراف العشائرية المعاصرة والسنن الجاهلية الأولى مدخلاً تحليلياً ضرورياً لفهم التحديات التي يواجهها المجتمع اليوم؛ إذ يظهر هذا المبحث كيف أنَّ بعض الممارسات المعاصرة ليست إلا إعادة إنتاج لثقافة الجاهلية بصيغة حديثة، بينما تظل هناك نقاط افتراق جوهرية أحدثها التأثير الديني والقانوني عبر العصور لذلك فأنها ممكن ان تكون :-

أولاً: ملامح التداخل (الاستمرارية الثقافية) يتضح التداخل في أقوى صوره من خلال "بنية العصبية"؛ فما زالت بعض الأعراف العشائرية المعاصرة تتبنى منطق "نصرة القريب" بمعناه التضامني الجاهلي، حيث يُقدم الولاء العشائري على الحقوق العامة، وهو ما يُعد امتداداً مباشراً لقول الجاهلية: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً" في تفسيره الذي يسبق الإسلام. كما يتجلى التداخل في "المسؤولية الجماعية عن الخطأ الفردي"، حيث تظهر ظواهر مثل "الدكة العشائرية" أو "التهجير القسري" (الجلاء) كصدى حديث لسنن الثأر الجاهلية التي كانت تأخذ البريء بجريرة المذنب، متجاوزة مبدأ المسؤولية الفردية الذي أقره القرآن الكريم.

ثانياً: ملامح الافتراق (التطور القيمي) على الرغم من نقاط التشابه، إلا أنَّ هناك افتراقاً جوهرياً يفرضه البيئة المعاصرة؛ فالأعراف العشائرية اليوم تعيش في ظل "دولة ومؤسسات وقانون"، مما يجعلها عرضة للنقد والمحاسبة، على عكس الجاهلية التي لم تكن تعرف سلطة فوق سلطة القبيلة. كما أنَّ تغلغل القيم الإسلامية في المجتمع العراقي المعاصر أوجد "تياراً إصلاحياً" داخلياً في المؤسسة العشائرية ذاتها،

1- ابن عاشور، محمد الطاهر. أليس الصبح بقريب: في التعليم العربي الإسلامي. ط1، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 2006.

يرفض الممارسات الجائرة (مثل النهوة أو حرمان المرأة من الميراث) ويصفها بأنها "سلوكيات جاهلية" تتنافى مع الدين، وهو وعي لم يكن متاحاً في بيئة ما قبل الإسلام⁽¹⁾

ثالثاً: التحليل المنهجي لهذا التداخل إنّ التداخل بين العرف والسنن الجاهلية هو تداخل آلي ناتج عن غياب الوعي بالضوابط القرآنية، بينما يمثل الافتراق "ضرورة أخلاقية وقانونية". والمقاربة التحليلية تثبت أنّ العرف العشائري المعاصر يقف اليوم في منطقة وسطى؛ فهو يمتلك مخزوناً من قيم المروءة التي أقرها الإسلام، لكنه لا يزال يحمل في طياته رواسب جاهلية تحتاج إلى معالجة عبر أساليب التعبير القرآني لإعادة مواءمتها مع متطلبات العصر وسيادة القانون.

أولاً: نقاط التداخل (الانبعاث الجاهلي في العرف المعاصر)

ثمة ظواهر عشائرية معاصرة تمثل ارتداداً واضحاً نحو قيم الجاهلية الأولى التي بذل القرآن جهداً كبيراً لتفكيكها، ومن أبرزها⁽²⁾

1. "الدكة العشائرية" والترويع: تمثل هذه الظاهرة صورة طبق الأصل من "الغزو" الجاهلي الذي يهدف إلى استعراض القوة وإذلال الطرف الآخر قبل الاحتكام للحق، وهو ما يتصادم مع أسلوب القرآن في تقديس "أمن البيوت" وحرمة الأنفس.
2. المسؤولية الجماعية (العطوة والجلاء): عندما تُحمل العشيرة بجريرة فرد واحد، ويُهجر الأبرياء من ديارهم بسبب قرابتهم للجاني، فإننا نعود لمبدأ العصبية الجاهلية التي تلغي "فردية العقاب" التي كرسها القرآن بقوله ((: وَلَا تَكْسِبُ كُلُّ نَفْسٍ إِلَّا عَلَيْهَا))

1- الفاسي، علال. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها. دار الغرب الإسلامي، بيروت.

2- عمارة، محمد. الإسلام والوحدة الوطنية. ط2، دار الشروق، القاهرة - مصر، 1999.

3. تهميش حقوق الفئات الضعيفة: لا يزال "حرمان المرأة من الميراث" تحت ذريعة "عدم خروج أموال العشيرة للغرباء" سنة جاهلية بامتياز، واجهها القرآن بنصوص قطعية الثبوت والدلالة، ومع ذلك لا يزال العرف يقاومها في بعض المناطق.

ثانياً: نقاط الافتراق (العرف كمنظومة حفظ واستقرار)

من الإنصاف المنهجي أن نبين أن العرف العشائري المعاصر قد تطور في جوانب كثيرة ليبعد عن الجاهلية، ومنها:

1. الاحتكام للشرع والقانون: الكثير من السنن (الأعراف) العشائرية اليوم تنص صراحة على أن "كل ما خالف الشرع فهو باطل"، وهذا يمثل اعترافاً بسيادة النص القرآني على العرف.
2. تثبيت السلم الأهلي: تلعب العشيرة دوراً إيجابياً في فض النزاعات الكبرى التي قد تعجز عن حلها الإجراءات الإدارية الطويلة، مما يحقن الدماء، وهو ما سماه الفقهاء "الصلح سيد الأحكام".
3. التكافل الاجتماعي: تحول "صندوق العشيرة" من أداة لتمويل الحروب (كما في الجاهلية) إلى أداة لدفع الديات والمساعدة في النوائب، وهو ما ينسجم مع الروح القرآنية في التعاون على البر والتقوى.

ثالثاً: تحليل الفجوة (لماذا نحتاج أسلوب القرآن اليوم؟)

تكمن الفجوة في أن العرف العشائري حينما "يتحول من وسيلة للصلح إلى وسيلة للضغط على القانون"، فإنه يستحضر الروح الجاهلية. إن الحاجة لاستدعاء "أساليب التعبير القرآني" تبرز هنا لإعادة ضبط البوصلة؛ فالقرآن لم يمنع الانتماء للقبيلة بل جعله وسيلة لـ ((لِنَعَارِفُوا))، لا لـ (تفاخروا) أو (تظلموا)

إنّ مواجهة "سنن الجاهلية المعاصرة" تتطلب استخدام ذات الأسلوب القرآني الذي خاطب "وجدان العربي" وغير قناعاته من الداخل، بدلاً من الاكتفاء بالمنع القانوني الجاف الذي قد لا يجد صدى في النفوس المشبعة بالتقاليد القبلية⁽¹⁾

الفصل الثاني: استراتيجيات التعبير القرآني في تفكيك الموروث الجاهلي

لم يواجه القرآن الكريم الأعراف الجاهلية بوصفها مجرد أخطاء سلوكية عابرة، بل تعامل معها بوصفها "عقيدة اجتماعية" راسخة. لذا، لم تقتصر استراتيجية التعبير القرآني على "النصيحة" المباشرة، بل اعتمدت منظومة متكاملة من الخطاب البياني الذي يستهدف العقل والوجدان معاً. إن هذا الفصل يسلط الضوء على الكيفية التي استطاع بها التعبير القرآني أن يخلخل القناعات المتجذرة عبر أساليب الحجاج، والقصص، والتدرج، ليحل محلها منظومة قيمية إنسانية عالمية⁽²⁾

وتتجلى ملامح هذه الاستراتيجية في المحاور الآتية:-

استراتيجية "الاستبدال القيمي": لم يفرغ القرآن المجتمع من قيمه تماماً، بل عمد إلى الإبقاء على "جهاز المفاهيم" مع تغيير "المضمون". فعلى سبيل المثال، استبقى القرآن مفهوم "العزة" ولكنه نزعها عن الكثرة العددية والبطش القبلي، وأعاد ربطها بالنقوى والالتزام بالحق، وبذلك فكك مفهوم العزة الجاهلي الذي كان وقوداً للنزاعات، واستبدله بعزة قائمة على الامتثال للقانون الإلهي.

استراتيجية "التسفيه العقلي" للسنن الجاهلية: استخدم القرآن أسلوب الاستفهام الإنكاري والتعريض البياني لإظهار تهافت بعض الأعراف، مثل "وأد البنات" أو "تحريم الميراث على النساء". ومن خلال تساؤلات مثل ((بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلْتُ))، كان التعبير القرآني يضرب "المركز الأخلاقي" للجاهلية، محولاً تلك

1- الدوري، عبد العزيز. النظم الإسلامية. طبعة منقحة، دار الضياء للنشر والتوزيع، النجف الأشرف - العراق، 2008

2- أحمد. أساليب البيان في القرآن الكريم. ط1، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980.

الأعراف من "مفاخر قبيلة" إلى "جرائم أخلاقية" يندى لها الجبين، مما أحدث صدمة إيجابية في العقل الجمعي العربي⁽¹⁾

استراتيجية "التشريع النفسي" قبل المادي: قبل أن ينزل الحكم الفقهي القاطع، كان التعبير القرآني يهيئ النفوس عبر "الترهيب والترغيب" الوجداني. ففي معالجة الثأر العشوائي، لم يبدأ القرآن بفرض القصاص فحسب، بل بدأ بتعريف الإنسان بكرامته الفردية وأنَّ قتل النفس الواحدة هو قتل للناس جميعاً. هذا الربط بين "الجناية الفردية" و"الأمن الكوني" فكك الرابطة الجاهلية التي كانت تجعل الجناية شأنًا قُبلياً صرفاً⁽²⁾

إنَّ هذه الاستراتيجيات التعبيرية أثبتت أنَّ النص القرآني يمتلك القدرة على اختراق "التحصينات القبلية" والوصول إلى الفرد ككيان مستقل ومسؤول، وهو ما يمثل حجر الزاوية في دراستنا عند مقاربتها بالواقع العشائري المعاصر في العراق.

المبحث الأول: أسلوب الحجاج العقلي والبياني في نقد العقيدة القبلية (العصبية نموذجاً)

في هذا المبحث، كيف استخدم القرآن المنطق لتفكيك العاطفة القبلية⁽³⁾

1- أسلوب الاستفهام الإنكاري والتقريعي: استخدم القرآن الكريم التساؤلات التي تضع البدوي أمام حقيقة نفسه، مثل قوله تعالى ((أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ)) ((هنا التعبير بكلمة "يَبْغُونَ" توحى بالطلب مع مجاوزة الحد، والاستفهام يخرج لمعنى الإنكار؛ مما يجعل الفرد يتساءل: هل ما أتبعه من عرف هو حق أم هو مجرد ضلال قديم؟

1- البياتي، منير حميد. النظم الإسلامية (الدستورية، الدولية، المالية). ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2012.

2- شلبي، رؤوف. المجتمع الإسلامي في مواجهة الجاهلية. ط1، دار القلم، الكويت، 1982.

3- فضل الله، محمد حسين. من وحي القرآن. ط3، دار الملاك للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، 1998.

2- إعادة تعريف مفاهيم القوة والعزة: كانت العزة في الجاهلية تُقاس بالمنعة والعدد، فجاء التعبير القرآني ليقبّل الموازين ((إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ)) استخدام صيغة التفضيل "أكرمكم" هو استهداف مباشر لمنظومة "التفاخر" الجاهلية، حيث نُقل مفهوم الكرم من "الحسب والنسب" إلى "السلوك والتقوى"، وهو ما يُعدّ نسفاً لجوهر العصبية العشائرية.

3- تفكيك مبدأ "نصرة الأخ ظالماً": واجه القرآن هذا العرف بأسلوب الحصر والتوكيد، مثل قوله ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ)) التعبير هنا بكلمة "قوامين" (صيغة مبالغة) تفرض على الفرد أن يكون حارساً للعدل حتى ضد "الأقربين"، وهذا يمثل ذروة المواجهة مع السنن الجاهلية التي كانت ترى في نصرة القريب واجباً مقدساً وإن كان معتدياً.

المبحث الثاني: أسلوب القصص القرآني كأداة للتحذير من عواقب السنن الجاهلية

القصص في القرآن ليس سرداً تاريخياً، بل هو "أسلوب تعبيرى" تربوي:

نموذج "الاستكبار القبلي": "من خلال قصص الأنبياء مع أقوامهم (مثل قوم عاد وثمود)، يصور القرآن كيف أن "الاعتزاز بالكثرة والقوة" كان سبباً في هلاك الأمم السابقة. التعبير القرآني يربط دائماً بين "الظلم الاجتماعي" وبين "الدمار"، وهو رسالة مبطنة للقبائل التي تستقوي بعددها لتظلم الآخرين.

تفنيد "سنة الآباء": "تكرر في القرآن حكاية قول المشركين ((إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِمْ مُّقْتَدُونَ)) يعرض القرآن هذا القول في سياق الذم والجهل، ليُعلم المسلم أن "الموروث" ليس حجة إذا تصادم مع الحق، وهي دعوة قرآنية صريحة لتحرير العقل من "التبعية العشائرية" العمياء⁽¹⁾

المبحث الثالث: التدرج التشريعي والتربوي في معالجة العادات المتجذرة

1- قطب، محمد. جاهلية القرن العشرين. ط5، دار الشروق، القاهرة - مصر، 1993.

يُعد التدرج التشريعي والتربوي أحد أبرز العبقريات الإعجازية في النص القرآني، حيث لم يتعامل الوحي مع العادات الجاهلية المتجذرة بوصفها مجرد أخطاء قانونية يمكن إزالتها بقرار مفاجئ، بل تعامل معها بوصفها "رواسب نفسية واجتماعية" تتطلب ملاحقة تربوية طويلة الأمد. وتتجلى أهمية هذا المبحث في فهم كيف استطاع القرآن "تفكيك" العادات دون إحداث صدمة تؤدي إلى ارتداد اجتماعي.

ويمكن تفصيل هذه الاستراتيجية في المحاور الآتية:-

- **مرحلة التهيئة الوجدانية ونزع القداسة :-** بدأ القرآن في مراحله الأولى بضرب الأساس الأخلاقي للعادات الجاهلية قبل إصدار الأحكام القاطعة. ففي قضية "العصبية القبلية"، لم ينة عنها مباشرة في البداية، بل ركز على ترسيخ مفهوم "وحدة الأصل البشري" وأن الأكرم عند الله هو الأتقى. هذا التمهيد التربوي جعل الفرد العربي يعيد النظر في موروثة القبلي، مما خلق "فجوة قناعة" مهدت لقبول التشريع اللاحق الذي جعل الولاء لله وللحق فوق الولاء للدم⁽¹⁾

- **سياسة التضييق التدريجي (التحريم على مراحل)** استخدم التعبير القرآني أسلوب "الخطوات الوئيدة" في معالجة العادات التي كانت تمثل جزءاً من الاقتصاد أو المزاج العربي، مثل "الربا" و"الخمير". وبالمثل في العادات الاجتماعية، فقد تدرج القرآن في إرساء حقوق المرأة؛ فبدأ بإعطائها حق "الحياة" بمنع الوأد، ثم تدرج إلى إعطائها "الزمة المالية" عبر الميراث، وصولاً إلى "الإرادة المستقلة" في النكاح. هذا التدرج لم يكن ضعفاً في التشريع، بل كان مراعاة لطبيعة "التجذر" العرفي الذي يحتاج إلى وقت ليحل محله البديل الإسلامي.

من الإلزام الخارجي إلى الرقابة الذاتية : - تكمن قوة التدرج التربوي في القرآن في أنه نقل العربي من الخوف من "سوط العشيرة" أو "كلام العرب" إلى الخوف من "عذاب الله" والرغبة في جنته. إنَّ ربط ترك العادة الجاهلية بالتقوى والإيمان (كما في قوله تعالى) (ذَلِكُمْ أَزْكَى لَكُمْ وَأَطْهَرُ) جعل الامتثال للشرع نابغاً من داخل الفرد، وهو ما يفسر نجاح القرآن في اقتلاع سنن الجاهلية من جذورها، بينما تعجز

1- دروزة، محمد عزة. الدستور القرآني في شؤون الحياة. ط2، دار اليقظة العربية، دمشق - سوريا، 1966.

القوانين الوضعية أحياناً عن اقتلاع الأعراف العشائرية السالبة لأنها تعتمد على "قوة الإلزام" فقط دون بناء الوجدان⁽¹⁾

إنَّ دراسة هذا التدرج تمنح الباحث (ولجان الترقية) رؤية عصرية؛ حيث تثبت أن معالجة الأعراف العشائرية المعاصرة في العراق لا تحتاج فقط إلى "نصوص قانونية"، بل تحتاج إلى "منهج تربوي تدريجي" يستلهم أساليب القرآن في مخاطبة العقل والروح معاً لإحداث التغيير المستدام.

استخدم القرآن "أسلوب النفس الطويل" في التغيير، وهو ما يسمى بالتدرج:

1- الخمر والميسر: لم ينزل التحريم بكلمة واحدة، بل بدأ بتوصيفهما بأنهما "إثم كبير ومنافع للناس"، ثم المنع وقت الصلاة، ثم التحريم البات. هذا التدرج التعبيري يراعي "سيكولوجية الإنسان" ومدى تعلقه بعباداته، وهو درس للمصلحين اليوم في كيفية معالجة الأعراف العشائرية بالصبر والحكمة⁽²⁾

2- قضية الثأر والقصاص: حوّل القرآن مفهوم الثأر من "انتقام قبلي" مفتوح يقتل فيه البريء بجريمة الجاني، إلى "قصاص شرعي" محصور بالجاني نفسه ((وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ)) التعبير بكلمة "بالحق" يخرج الأمر من يد القبيلة إلى يد "القانون أو السلطة الشرعية"، مما يضع نهاية لشلالات الدم التي كانت تسببها الحروب القبلية⁽³⁾

الفصل الثالث: المقاربة التطبيقية لأساليب التعبير القرآني في مواجهة الظواهر العشائرية المعاصرة

إنَّ القيمة الحقيقية لأساليب التعبير القرآني تكمن في قدرتها الحيوية على "التجدد الإجرائي"؛ فالنص الذي عالج جفوة الأعراب وقسوة الجاهلية الأولى، يمتلك ذات الأدوات البيانية والنفسية لإعادة

1- الفاسي، علال. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها. ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، 1993.

2 السامرائي، فاضل صالح. لمسات بيانية في نصوص من التنزيل. ط3، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2003.

3 الخالدي، صلاح عبد الفتاح. البيان في إعجاز القرآن. ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 1989.

صياغة العرف العشائري المعاصر بما يتلاءم مع الدولة المدنية والقيم الإنسانية. يسعى هذا الفصل إلى "تشخيص" ثلاث من أبرز الظواهر العشائرية المعقدة، ومقابلتها بالمنهج التعبيري القرآني لاستنباط الحلول العملية.

تنبثق المقاربة التطبيقية في هذا الفصل من فرضية جوهرية مفادها أنَّ "الكلمة القرآنية" تمتلك طاقة إجرائية قادرة على تفكيك المشكلات الاجتماعية المعاصرة إذا ما أحسنت صياغتها ضمن خطاب دعوي وقانوني معاصر. إنَّ مواجهة الظواهر العشائرية (كالدكة، والنهوة، والجلاء، والمغالاة في الديات) لا تتنجح بالمنع القانوني الجاف وحده، بل بتحريك "الوازع القرآني" الذي يضرب جذور القناعة الجاهلية في النفوس. وتعتمد هذه المقاربة التطبيقية على مسارين متوازيين:-

المسار الأول: التحيين الدلالي للنصوص القرآنية: ويقصد به إنزال الآيات التي نزلت في مواجهة سنن الجاهلية الأولى على النسخ الحديثة من تلك السنن. فعندما يُفعل التعبير القرآني في قوله تعالى: ((وَلَا تَعْتَدُوا ۚ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ)) لمواجهة ظاهرة "الدكة العشائرية"، فإن البحث ينتقل بالآية من سياقها التاريخي إلى سياقها الإجرائي المعاصر، محولاً إياها إلى "حائط صد" نفسي يمنع الفرد من ممارسة الترويع باسم العرف، واضعاً المعتدي في مواجهة مباشرة مع الحكم الإلهي لا مع الخصم العشائري فحسب⁽¹⁾

المسار الثاني: النمذجة القرآنية للعدالة البديلة: يطرح هذا الفصل نماذج تطبيقية لأساليب التعبير القرآني في صياغة "عقود صلح" عشائرية تستلهم روح الوحي. فبدلاً من الديات المرهقة التي تكسر كاهل العائلات، تُقدم المقاربة القرآنية أسلوب "العفو والصفح" كقيمة عليا تمنح العزة (التي يبحث عنها العربي) من خلال المسامحة لا من خلال الانتقام. إنَّ تطبيق مفهوم ((وَأَنْ تَغْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى)) في المفاوضات

1- أبو زهرة، محمد. المجتمع الإنساني في ظل الإسلام. ط2، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر، 1996.

العشائرية المعاصرة يمثل أقصى درجات المواجهة التطبيقية لسنن الجاهلية التي كانت ترى في العفو ضعفاً، وفي الانتقام كمالاً للمروءة.

إنَّ الغاية من هذه المقاربة هي إثبات أنَّ القرآن الكريم ليس كتاباً للماضي، بل هو "منظومة حلول" حية، قادرة على إعادة هيكلة العرف العشائري العراقي ليكون رافداً للدولة والقانون، بدلاً من أن يكون عبئاً عليهما، وذلك من خلال استعادة لغة "الحق والعدل" التي تغلبت على جاهلية الصحراء، وهي قادرة اليوم على تهذيب جاهلية العصر⁽¹⁾

المبحث الأول: استراتيجية "الردع الوجداني" في مواجهة العنف والترويع العشائري

يُركز هذا المبحث على القوة الناعمة والعميقة في التعبير القرآني، والتي لا تكتفي بفرض العقوبة المادية، بل تنفذ إلى مكامن الشعور الإنساني لإحداث حالة من الزجر الداخلي. وتتجلى استراتيجية "الردع الوجداني" كأداة مركزية في مواجهة الظواهر العشائرية العنيفة (مثل النزاعات المسلحة والترويع) من خلال المحاور الآتية:-

أولاً: تحويل "الفعل القهري" إلى "خطيئة أخلاقية" يعمد التعبير القرآني إلى نزع غطاء "البطولة" أو "الفخر" عن الممارسات العشائرية العنيفة؛ فبينما يرى العرف الجاهلي في ترويع الخصوم مظهراً من مظاهر القوة والمنعة، يأتي القرآن ليصف هذه الأفعال بمفردات تنفر منها الفطرة السليمة، مثل "الفساد في الأرض" أو "الاعتداء". إنَّ استبدال المصطلحات العرفية (كالدكة أو الصولة) بمصطلحات شرعية وجدانية يخلق صراعاً في ذات "الفرد العشائري"، حيث يجد نفسه أمام مرآة قرآنية تظهره بصورة المعتدي الآثم لا البطل المغوار، وهو أقصى درجات الردع النفسي.

ثانياً: أسلوب "التخويف بالمآلات" وإثارة الوجدان استخدم القرآن استراتيجية الردع عبر ربط الفعل العنيف بنتائج أخروية مرعبة، متجاوزاً بذلك حدود الخوف من القانون الوضعي أو العقوبة المادية. فعندما يقرأ

1- الزحيلي، وهبة. القرآن الكريم بنية مجتمع. ط1، دار الفكر المعاصر، دمشق - سوريا، 2004.

الفرد قوله تعالى: ((وَمَنْ يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا))، فإنَّ الردع هنا ينتقل من "خارج" الإنسان إلى "داخله". هذا الأسلوب يواجه الاستهانة بالدماء التي قد يفرزها التعصب القبلي، حيث يضع الفرد وجهاً لوجه أمام عظمة الخالق، مما يؤدي إلى كبح جماح الغضب العشائري وتحويله إلى خشية إيمانية تمنع وقوع الجريمة قبل بدئها⁽¹⁾

ثالثاً: تفكيك "الأنا القبلية" عبر وحدة المصير الإنساني من أذكى أساليب الردع الوجداني في القرآن هو أسلوب "التعميم الوجداني"، كما في قوله ((فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا)) هذه الاستراتيجية تفكك المنطق العشائري الذي يحصر الجريمة في نطاق "خصم محدد"؛ فالقرآن يرفع سقف الردع ليشعر الجاني بأنه باعته على فرد واحد، إنما يعتدي على نفسه وعلى البشرية جمعاء وعلى خالقها. هذا الربط الوجداني يكسر حدة "العزلة الأخلاقية" التي يعيشها المتعصب لعشيرته، ويجعله يشعر بوطأة الجرم وعظم المسؤولية، مما يساهم في وأد الفتن العشائرية وتغليب لغة السلام والحوار.

بهذا التأسيس، يتضح أنَّ الردع الوجداني في القرآن هو "صمام أمان" يتفوق على الزجر القانوني بمراحل، لأنه يبني رقابة ذاتية مستمدة من الوحي، قادرة على الوقوف بوجه أعتى الأعراف الجاهلية المتجددة في واقعنا المعاصر⁽²⁾

رابعاً : أسلوب التشنيع على ترويع الآمنين : يستخدم التعبير القرآني مفردات ذات جرس قوي للتفجير من العنف، كما في قوله تعالى ((لَنُغْرِيَنَّكَ بِهِمْ))، حيث يبرز هذا الأسلوب الحزم الإلهي ضد "المرجفين" الذين يخلخلون السلم الأهلي. إنَّ إسقاط هذا الأسلوب على الواقع المعاصر يجعل من "الدكة العشائرية" فعلاً مردولاً شرعاً قبل أن يكون مجرماً قانوناً.

خامساً : تفكيك ثقافة "الغلبة" بالعدل :واجه القرآن نزعة الاستعراض بالقوة من خلال تقديم مفهوم "القصاص العادل" المحصور بالجاني فقط. إنَّ التعبير القرآني في قوله ((فَلَا يُسْرِفُ فِي الْقَتْلِ)) يمثل كبحاً

1- دراز، محمد عبد الله. دستور الأخلاق في القرآن. ط10، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، 1998.

2- شلتوت، محمود. الإسلام عقيدة وشريعة. ط18، دار الشروق، القاهرة - مصر، 2001.

جماحياً لشهوة الانتقام العشائري التي تتجاوز القاتل إلى ذويه، وهو ما ينسف أسس "النثار الجماعي" الذي لا يزال يفتك ببعض المجتمعات.

المبحث الثاني: الخطاب القرآني وتحرير الفئات الضعيفة من سطوة العرف الجائر

عد هذا المبحث ركيزة أساسية في دراسة الأبعاد الإصلاحية للقرآن الكريم، حيث انتقل الخطاب الإلهي من التنظير العام إلى "التدخل المباشر" لكسر الأغلال الاجتماعية التي كبلت الفئات المستضعفة في بيئة الجاهلية والأعراف العشائرية المتصلبة. وتتجلى هذه الاستراتيجية التحريرية عبر مسارات بيانية ونفسية دقيقة. يُمكن تعميق هذا المبحث من خلال تسليط الضوء على الآليات المنهجية التي اتبعتها القرآن الكريم لتحويل "المستضعف" من كائن هامشي إلى محور أصيل في التشريع، وذلك عبر الإضافات الآتية:-

أداة "أنسنة الضعيف" ونزع الغطاء القبلي: واجه القرآن العرف الجاهلي الذي كان يقيس قيمة الإنسان بفروسيته أو ماله، فجاء التعبير القرآني ليعيد الاعتبار لليتامى والفقراء بوصفهم "إخواناً في الدين"، محطماً بذلك التراتبية الطبقية التي تفرضها العصبية العشائرية. هذا التحول التعبيري نقل حماية الضعيف من "منة القوي" إلى "واجب المجتمع"، مما جعل الاعتداء على حقوقهم اعتداءً على النظام الإلهي نفسه.

أداة "التوثيق التشريعي" لحقوق المرأة: في بيئة كانت ترى في المرأة عبئاً اجتماعياً أو وسيلة للمصاهرة والتحالفات فقط، نزل التعبير القرآني بلغة قطعية لا تقبل التأويل لفرض حقوق الميراث والذمة المالية المستقلة. إنَّ استخدام مفردات مثل ((فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ)) و ((نَصِيبًا مَّفْرُوضًا)) مثل صداماً مباشراً مع الأعراف العشائرية التي كانت تمنع توريث النساء للحفاظ على ثروة القبيلة، مما وقر للمرأة سنداً قانونياً وروحياً يتجاوز سلطة العرف الجائر⁽¹⁾

أداة الرقابة الوجدانية (تقوى الله بدلاً من خوف العشيرة) نجح القرآن في تحرير الفئات الضعيفة عبر استبدال الرقابة الخارجية (سلطة القبيلة) برقابة داخلية (تقوى الله). فعندما يخاطب القرآن الضمير البشري

1- مذكور، إبراهيم. في الفلسفة الإسلامية: منهج وتطبيق. ط2، دار المعارف، القاهرة - مصر، 1983.

في التعامل مع اليتامى والنساء، فإنه يربط السلوك اليومي بالمصير الأخروي، وهو ما يضع الفرد العشائري في مواجهة وجدانية مع ممارساته الموروثة، ويجعل من نصرة الضعيف "قربة" بدلاً من كونها "منقصة" في معايير الرجولة الجاهلية.

إنَّ هذه الأدوات التعبيرية ليست مجرد نصوص بلاغية، بل هي دستور حياة أرسى قواعد العدالة الاجتماعية، وأثبت أنَّ كرامة الإنسان مستمدة من إنسانيته وعلاقته بخالقه، لا من انتمائه العشائري أو قوته المادية. وهذا التأصيل يمنح الباحث رؤية نقدية لفحص الأعراف المعاصرة التي لا تزال تُنتقص فيها حقوق الضعفاء، مستلهماً من المنهج القرآني سبل المعالجة والإصلاح⁽¹⁾

أولاً: صياغة الاستقلال الكياني للمرأة واجه الخطاب القرآني أعرافاً جاهلية كانت ترى في المرأة عبئاً أو متاعاً يُورث، فجاءت الأساليب التعبيرية لتعيد تعريفها كذات مستقلة لها حق "الإرادة" و"الملكية". ففي مواجهة ظاهرة "العضل العشائري" (النهوة)، استخدم القرآن أسلوب النهي المباشر المقترن بالتوبيخ الوجداني في قوله تعالى ((فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ))، محولاً هذه الممارسة من "حق ذكوري" أو "عرف قبلي" إلى اعتداء صارخ على حدود الله. إنَّ هذا التعبير يمنح المرأة في واقعنا المعاصر "حصانة شرعية" تمكنها من مواجهة السطوة العرفية الجائرة، مستندةً إلى لغة الوحي التي حررت إرادتها قبل القوانين الوضعية بقرون⁽²⁾

ثانياً: تحويل العطية إلى حق مفروض في مواجهة الأعراف التي تحرم الضعفاء واليتامى والنساء من حقوقهم المالية بدعوى الحفاظ على ثروة القبيلة، استخدم القرآن لغة "الفرائض" الحاسمة. إنَّ الانتقال التعبيري من لغة الحث على الكرم إلى لغة ((فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ (و) نَصِيبًا مَّفْرُوضًا)) مثل انقلاباً بنيوياً على المنظومة الجاهلية. هذا الأسلوب التشريعي لم يترك للعرف مجالاً للاجتهاد أو الانتقاص، بل جعل إنصاف الضعيف اختباراً لإيمان الفرد وعلاقته بخالقه، وهو ما يمثل أداة قوية في يد الباحث (لا سيما في

1- سعيد، جودت. مذهب ابن آدم الأول: مشكلة العنف في العمل الإسلامي. ط5، دار الفكر، دمشق - سوريا، 1996.

2- الغزالي، محمد. نظرات في القرآن. ط4، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة - مصر، 2005.

بيئته الأكاديمية والبحثية) لتفكيك الممارسات العشائرية التي لا تزال تُهمش حقوق الفئات الضعيفة تحت غطاء التقاليد.

ثالثاً: بناء الولاية الأخلاقية البديلة حرر القرآن الفئات الضعيفة عبر استبدال "التبعية القبلية" المهينة بـ "الولاية الإيمانية" الكريمة؛ فجعل المجتمع كفيلاً والتقوى معياره. إنَّ استخدام أساليب التلطف والتحذير في التعامل مع اليتامى والنساء والمساكين (مثل قوله **((فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ))**) يهدف إلى بناء "ضمير جمعي" يحمي الضعيف من سطوة القوي. هذه المقاربة التربوية تجعل من "تحرير المستضعفين" قضية مجتمعية شاملة، وتعيد صياغة العرف العشائري ليكون أداة "حماية ورحمة" بدلاً من أن يكون أداة "تسلط وإقصاء"، وهو ما ينسجم مع التوجهات المعاصرة في ترسيخ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية.

يتناول هذا المبحث الأساليب البيانية التي أنصفت المرأة والضعفاء في مواجهة أعراف التهميش والإقصاء⁽¹⁾

1- تحرير الإرادة (النهوة نموذجاً) واجه التعبير القرآني بأسلوب "النهي القاطع" محاولات مصادرة حق المرأة في اختيار شريك حياتها. إنَّ استخدام مفردة **((تَعْضُلُوهُنَّ))** يحمل دلالة نفسية عميقة تربط بين المنع العشائري وبين التضييق والظلم، مما يضع "الناهي" في موضع المعتدي على حدود الله.

2- إقرار الفريضة في مواجهة العادة: في قضية الميراث، لم يترك القرآن الأمر للتقدير الاجتماعي أو الكرم القبلي، بل استخدم لغة الفرائض الحاسمة. إنَّ وصف الميراث بأنه **((فَرِيضَةٌ مِنَ اللَّهِ))** ينقل المسألة من دائرة العرف الذي قد يمنع المرأة من حقها، إلى دائرة التعبد التي لا يقبل الله فيها نقضاً، وهو أقوى أساليب المواجهة مع الأعراف التي تحرم النساء من حقوقهن المالية.

المبحث الثالث: بناء الهوية الجامعة كبديل للعصبية القبلية الضيقة

1- حسين، إسحاق موسى. أساليب التعبير الأدبي في القرآن الكريم. ط1، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، 1984.

يبحث هذا المبحث في كيفية إعادة صياغة القرآن لمفهوم "القبيلة" من كيان للصراع إلى كيان للتعارف والبناء:-

المبحث الثالث: بناء الهوية الجامعة كبديل للعصبية القبلية الضيقة

انتهج التعبير القرآني أسلوباً فريداً في نقل العربي من "مركزية القبيلة" إلى "مركزية الأمة والإنسانية"، مستخدماً لغة تجمع بين التأخي الروحي والمسؤولية القانونية المشتركة من خلال⁽¹⁾:-

1- التعارف كغاية وجودية: قلب القرآن موازين الافتخار بالأنساب من خلال أسلوب الحصر في قوله: ((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ))، وقوله: ((لَتَعَارَفُوا)). (هنا يتحول الانتماء العشائري من أداة "تمايز وظلم" إلى وسيلة "تواصل وتكامل"، مما يخلق فضاءً اجتماعياً يتجاوز الانغلاق القبلي نحو أفق المواطنة والإنسانية.

2- إرساء مبدأ المسؤولية الفردية: واجه القرآن أخطر سنن الجاهلية (وهي تحمل العشيرة لجريمة الفرد) بأسلوب التقرير العقلي: ((وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى)). (هذا التعبير القرآني يمثل الركيزة الأساسية لهدم أعراف الجلاء القسري والتهجير العشائري، ويعيد تثبيت قيمة العدالة الشخصية التي هي جوهر القوانين المعاصرة.

إنَّ أساليب التعبير القرآني لم تكن مجرد بلاغة لفظية، بل كانت "هندسة اجتماعية" تعيد صياغة العقل الجمعي. ومن خلال هذه المقاربة، يتضح أن حل المعضلات العشائرية في المجتمع العراقي يتطلب استعادة هذا "الروح التعبيرية" التي تخاطب الوجدان، لتكون داعماً وسنداً للقانون الوضعي في تحقيق الأمن المجتمعي.

وبهذا تكتمل الرؤية البحثية التي تؤكد أنَّ النص القرآني يمثل مرجعية أخلاقية قادرة على تهذيب الأعراف وتحويلها من عائق قانوني إلى قوة سائدة للاستقرار. إنَّ هذه "الهندسة" هي الكفيلة بخلق توازن حيوي بين

1- البناء، جمال. المجتمع الإسلامي والقيم الإنسانية. ط1، دار الفكر الإسلامي، القاهرة - مصر، 1991.

الأصالة العشائرية ومقتضيات الدولة الحديثة، بما يضمن سيادة الحق وحماية السلم الأهلي الذي بدوره يؤكد (1) :-

إعادة تعريف النسب والانتماء: عمل القرآن على خلخلة المعيار الجاهلي الذي يحصر الشرف في "وحدة الدم"، واستبدله بمعيار "وحدة الأصل البشري" و"تفاضل التقوى". ففي قوله تعالى ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا))، تم تحويل القبيلة من أداة "تفاخر وتصادم" إلى أداة "تعارف وتكامل". هذا التعبير القرآني نزع القداسة عن العصبية الضيقة وأحل محلها هوية إنسانية كبرى تلتقي فيها المصالح والقيم تحت مظلة واحدة.

عقد الأخوة الإيمانية كبديل للحلف القبلي: في الجاهلية، كانت الأحلاف تقوم على نصرة الظالم والمظلوم بدافع الدم؛ فجاء القرآن ليصيغ عقداً اجتماعياً جديداً في قوله ((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ)) هذا التعبير لم يكن مجرد استعارة بلاغية، بل كان "تأسيساً دستورياً" يفرض حقوقاً وواجبات تتجاوز حدود العشيرة. فالمسلم في العراق أو في أي مكان آخر يصبح جزءاً من كيان واحد، مما يذيب الجمود العشائري ويفتح آفاقاً للتعاون الوطني والاجتماعي الشامل الذي يتجاوز الولاءات الفرعية المحدودة (2)

تحويل الحماية من القبيلة إلى سيادة القانون الإلهي: كان الفرد الجاهلي يستمد أمنه من قوة قبيلته ومنعتها، فجاء الخطاب القرآني ليربط الأمن بـ "العدل" والالتزام بحدود الله. إنَّ بناء الهوية الجامعة يعني أنَّ الفرد لم يعد بحاجة للاحتماء بالعرف الجائر أو القوة العضلية لعشيرته مادام هناك قانون إلهي يحمي الجميع. هذا التحول يعزز في وقتنا المعاصر مفهوم "المواطنة" ويربطها بالوزع الديني، مما يجعل الالتزام بقانون الدولة جزءاً من الالتزام بالهوية الجامعة التي دعا إليها القرآن (3)

1- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة. الأخلاق الإسلامية وأسسها. ط5، دار القلم، دمشق - سوريا، 1999.

2- فضل، صلاح. بلاغة الخطاب وعلم النص. ط1، عالم المعرفة، الكويت، 1992.

3- إسماعيل، شعبان محمد. تهذيب الأخلاق في القرآن الكريم. ط1، دار المريخ، الرياض - السعودية، 1985.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر القرآنية

القرآن الكريم

ثانياً: كتب التفسير وعلوم القرآن

1. ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء. تفسير القرآن العظيم. دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1999م.
2. الزمخشري، جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. دار الكتاب العربي، بيروت.
3. سيد قطب. في ظلال القرآن. دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية، 2003م.
4. الطبري، محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار هجر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2001م.
5. محمد الطاهر بن عاشور. تفسير التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.

ثالثاً: كتب اللغة والمعاجم

6. ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة.
7. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد. القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م.

رابعاً: كتب السيرة والتاريخ والاجتماع

8. ابن هشام، أبو محمد عبد الملك. السيرة النبوية. دار المعرفة، بيروت.
9. الألوسي، محمود شكري. بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب. دار الكتب العلمية، بيروت.
- 10- الوردي، علي. دراسة في طبيعة المجتمع العراقي. مطبعة العاني، بغداد، 1965م (مرجع أساسي لربط العشائرية بالواقع)

- 11- جواد علي. المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. دار الساقى، الطبعة الرابعة، 2001م.

خامساً: الدراسات والبحوث المعاصرة

- 12- البوطي، محمد سعيد رمضان. فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة. دار الفكر، دمشق.
- 13- دروزة، محمد عزة. الدستور القرآني في شؤون الحياة. دار اليقظة العربية، دمشق.
- 14- الفاسي، علال. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها. دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- 15- ابن عاشور، محمد الطاهر. أليس الصبح بقريب: في التعليم العربي الإسلامي. ط1، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 2006.
- 16- عمارة، محمد. الإسلام والوحدة الوطنية. ط2، دار الشروق، القاهرة - مصر، 1999.
- 17- البياتي، منير حميد. النظم الإسلامية (الدستورية، الدولية، المالية). ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2012.

- 18- أحمد. أساليب البيان في القرآن الكريم. ط1، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980.
- 19- الدوري، عبد العزيز. النظم الإسلامية. طبعة منقحة، دار الضياء للنشر والتوزيع، النجف الأشرف - العراق، 2008.
- 20- فضل الله، محمد حسين. من وحي القرآن. ط3، دار الملاك للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، 1998.
- 21- شلبي، رؤوف. المجتمع الإسلامي في مواجهة الجاهلية. ط1، دار القلم، الكويت، 1982.
- 22- قطب، محمد. جاهلية القرن العشرين. ط5، دار الشروق، القاهرة - مصر، 1993.
- 23- دروزة، محمد عزة. الدستور القرآني في شؤون الحياة. ط2، دار البيضة العربية، دمشق - سوريا، 1966.
- 24- الفاسي، علال. مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها. ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، 1993.
- 25- السامرائي، فاضل صالح. لمسات بيانية في نصوص من التنزيل. ط3، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2003.
- 26- الخالدي، صلاح عبد الفتاح. البيان في إعجاز القرآن. ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 1989.
- 27- أبو زهرة، محمد. المجتمع الإنساني في ظل الإسلام. ط2، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر، 1996.
- 28- دراز، محمد عبد الله. دستور الأخلاق في القرآن. ط10، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، 1998.
- 29- الزحيلي، وهبة. القرآن الكريم بنية مجتمع. ط1، دار الفكر المعاصر، دمشق - سوريا، 2004.
- 30- مدكور، إبراهيم. في الفلسفة الإسلامية: منهج وتطبيق. ط2، دار المعارف، القاهرة - مصر، 1983.
- 31- شلتوت، محمود. الإسلام عقيدة وشريعة. ط18، دار الشروق، القاهرة - مصر، 2001.
- 32- سعيد، جودت. مذهب ابن آدم الأول: مشكلة العنف في العمل الإسلامي. ط5، دار الفكر، دمشق - سوريا، 1996.
- 33- الغزالي، محمد. نظرات في القرآن. ط4، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة - مصر، 2005.
- 34- حسين، إسحاق موسى. أساليب التعبير الأدبي في القرآن الكريم. ط1، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، 1984.
- 35- البنا، جمال. المجتمع الإسلامي والقيم الإنسانية. ط1، دار الفكر الإسلامي، القاهرة - مصر، 1991.
- 36- إسماعيل، شعبان محمد. تهذيب الأخلاق في القرآن الكريم. ط1، دار المريخ، الرياض - السعودية، 1985.
- 37- فضل، صلاح. بلاغة الخطاب وعلم النص. ط1، عالم المعرفة، الكويت، 1992.
- 38- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة. الأخلاق الإسلامية وأسسها. ط5، دار القلم، دمشق - سوريا، 1999.
- 39- عبد الرزاق محمود كرم، الاطر والمفاهيم العامة في المسؤوليات الفردية ، ط1 ، دار ابن كثير ، بيروت - لبنان ، 2016.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك – طوزخورماتو – بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 – 2024)

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك – طوزخورماتو – بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 – 2024).

م.م سرى عماد وهيب جاسم القيسي

مديرية تربية الكرخ الأولى

sura.e.wahib@aliraqia.edu.iq

أ.د نبراس عباس ياس

الجامعة العراقية – كلية الاداب

**Intelligent Spatiotemporal Modeling of the Kirkuk–Tuz Khurmatu–Baghdad Entrance
Using Geographic Information Systems and Artificial Intelligence (1970–2024)**

Assistant Lecturer Sura Imad Wahib Jasim Al-Qaisi

Prof. Dr. Nebras Abbas Yas

Iraqi University – College of Arts

First Al-Karkh Directorate of Education

المستخلص

تهدف الدراسة إلى تحليل التغيرات الزمكانية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد خلال المدة (1970-2024)، بالاعتماد على تقنيات نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، والاستشعار عن بعد، والذكاء الاصطناعي الجيومكاني (GeoAI)، بوصفها أدوات حديثة قادرة على تفسير ديناميكية التغيرات المكانية وربطها بالعوامل الطبيعية والبشرية ضمن إطار تحليلي متكامل. وتتبع أهمية الدراسة من الموقع الاستراتيجي للمدخل، لكونه يمثل محوراً مكانياً يربط شمال العراق بوسطه وجنوبه، فضلاً عن دوره في حركة النقل والتبادل الاقتصادي والتوسع العمراني. اعتمدت الدراسة على بناء قاعدة بيانات زمكانية متعددة الأزمنة شملت مرئيات CORONA لعام 1970، ومرئيات Landsat/Copernicus لعام 2008، ومرئيات Sentinel لعام 2024، إضافة إلى نماذج الارتفاعات الرقمية (DEM)، وطبقات الطرق، وشبكات التصريف، والبيانات الوصفية المرتبطة بها. وقد خضعت البيانات إلى عمليات المعالجة المسبقة، مثل التصحيح الهندسي والإشعاعي، وتوحيد نظم الإحداثيات، والقص المكاني، بهدف ضمان دقة المقارنة الزمنية بين المرئيات المختلفة. كما تم توظيف خوارزميات التعلم الآلي، ولاسيما Random Forest، في تصنيف الغطاء الأرضي والكشف عن أنماط التغير المكاني.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات زمكانية واضحة تمثلت في التوسع العمراني وتزايد شبكات النقل وتراجع بعض الأراضي الزراعية والغطاء النباتي، مقابل اتساع المناطق شبه الجرداء والمتصحرة. كما بينت النتائج استمرار تأثير العوامل الجيومورفولوجية، مثل الانحدار وشبكات التصريف، في توجيه أنماط التوسع العمراني، إذ تركزت أغلب التغيرات في المناطق قليلة الانحدار والقريبة من الطرق الرئيسية. كذلك أثبتت الدراسة كفاءة دمج GIS و GeoAI في بناء نموذج زمكاني ذكي قادر على تفسير التحولات المكانية والتنبؤ باتجاهاتها المستقبلية، بما يدعم التخطيط المكاني المستدام لمداخل مدينة كركوك.

Abstract

This study aims to analyze the spatiotemporal changes of the Kirkuk–Tuz Khurmatu–Baghdad entrance during the period (1970–2024) by employing Geographic Information Systems (GIS), Remote Sensing, and Geospatial Artificial Intelligence (GeoAI) techniques as modern analytical tools capable of interpreting the dynamics of spatial transformations and linking them to both natural and human factors within an integrated analytical framework. The importance of the study stems from the strategic location of the entrance, as it represents a major spatial corridor connecting northern Iraq with its central and southern regions, in addition to its significant role in transportation, economic exchange, and urban expansion.

The study relied on building a multi-temporal spatiotemporal database that included CORONA imagery for 1970, Landsat/Copernicus imagery for 2008, and Sentinel imagery for 2024, in addition to Digital Elevation Models (DEM), road layers, drainage networks, and associated attribute data. The datasets underwent several preprocessing operations, including geometric and radiometric correction, coordinate system unification, and spatial clipping, in order to ensure the accuracy of temporal comparisons among the different satellite images. Machine learning algorithms, particularly the Random Forest classifier, were also employed to classify land cover and detect spatial change patterns.

The results revealed significant spatiotemporal transformations represented by urban expansion, the growth of transportation networks, and the decline of some agricultural lands and vegetation cover, accompanied by the expansion of semi-barren and desertified areas. The findings also demonstrated the continued influence of geomorphological factors, such as slope and drainage networks, in directing urban growth patterns, as most spatial changes were concentrated in low-slope areas located near major roads. Furthermore, the study confirmed the efficiency of integrating GIS and GeoAI in building an intelligent spatiotemporal model capable of interpreting spatial transformations and predicting their future trends, thereby supporting sustainable spatial planning for the entrances of Kirkuk City.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

• مشكلة البحث

على الرغم من الأهمية الجغرافية والاقتصادية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد، إلا أن هذا المدخل شهد خلال العقود الأخيرة تغيرات زمكانية متسارعة تمثلت في التوسع العمراني وتغير استعمالات الأرض وازدياد كثافة شبكات النقل، مما أدى إلى إعادة تشكيل المجال المكاني بصورة ملحوظة. ومع ذلك، فإن معظم الدراسات السابقة تناولت هذه التغيرات بأسلوب وصفي تقليدي، دون اعتماد نماذج زمكانية متكاملة تربط بين العوامل الطبيعية والبشرية ضمن إطار تحليلي موحد. كما يظهر قصور واضح في توظيف نظم المعلومات الجغرافية وتقنيات الذكاء الاصطناعي في تفسير ديناميكية التغيرات المكانية والتنبؤ باتجاهاتها المستقبلية، وهو ما يحد من إمكانية فهم العلاقة الحقيقية بين الخصائص الجيومورفولوجية للسطح الأرضي وأنماط التوسع العمراني. وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن توظيف النمذجة الزمكانية الذكية لتحليل وتفسير التغيرات المكانية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد خلال المدة (1970-2024) في ضوء التفاعل بين العوامل الطبيعية والبشرية؟

• أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل في:

1. تحليل الخصائص الجيومورفولوجية والطوبوغرافية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد .
2. دراسة التغيرات الزمكانية في استعمالات الأرض والغطاء الأرضي خلال المدة (1970-2024).
3. تحديد دور العوامل الطبيعية، مثل الانحدار والارتفاع وشبكات التصريف، في توجيه التغيرات المكانية .
4. تحليل أثر العوامل البشرية، ولاسيما التوسع العمراني وشبكات النقل، في إعادة تشكيل المجال المكاني .
5. بناء قاعدة بيانات زمكانية متعددة الأزمنة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية .
6. توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي الجيومكاني (GeoAI) في تطوير نموذج تحليلي ذكي للتغيرات المكانية .
7. بناء نموذج تفسيري-تنبؤي يوضح اتجاهات التغير المستقبلية للمدخل .
8. تقديم إطار علمي يدعم التخطيط المكاني المستدام لمدخل مدينة كركوك .

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

• فرضيات البحث

تنطلق الدراسة من مجموعة من الفرضيات العلمية، أبرزها:

1. تؤدي الخصائص الجيومورفولوجية والطوبوغرافية دوراً أساسياً في توجيه التغيرات الزمكانية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد .
2. تزايدت تأثيرات العوامل البشرية، ولاسيما التوسع العمراني وشبكات النقل، على حساب العوامل الطبيعية خلال المدة المدروسة .
3. تسهم تقنيات GIS والاستشعار عن بعد في الكشف الدقيق عن أنماط التغير المكاني عبر الزمن .
4. يؤدي دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي مع نظم المعلومات الجغرافية إلى رفع كفاءة النماذج المكانية وتحسين قدرتها التفسيرية والتنبؤية .
5. تتسم التغيرات المكانية في المدخل بطابع غير متوازن يتمثل في اتساع الاستعمالات الحضرية على حساب العناصر الطبيعية، مما يسبب اختلالاً بيئياً ومورفولوجياً .

• أهمية البحث

أولاً: الأهمية العلمية

تكمن الأهمية العلمية للدراسة في تطوير الدراسات الجغرافية التطبيقية من خلال توظيف النمذجة الزمكانية الذكية في تحليل مداخل المدن وربط التغيرات المكانية بالعوامل الطبيعية والبشرية ضمن إطار تحليلي متكامل. (Longley et al., 2015)

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تساعد نتائج الدراسة الجهات التخطيطية في:

- تنظيم التوسع العمراني .
- حماية الأراضي الزراعية .
- تحسين إدارة الموارد الطبيعية .
- دعم التخطيط المكاني المستدام .

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

ثالثاً: الأهمية المنهجية

تقدم الدراسة نموذجاً منهجياً متكاملًا يجمع بين GIS والاستشعار عن بعد والذكاء الاصطناعي الجيومكاني، ويمكن تطبيقه في دراسات مشابهة لمناطق أخرى .

• الموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة

يقع مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد في الجزء الجنوبي من مدينة كركوك، ويمتد على طول الطريق الرئيس الذي يربط محافظة كركوك بمحافظة صلاح الدين مروراً بقضاء طوزخورماتو وصولاً إلى العاصمة بغداد. ويُعد هذا المحور أحد أهم المداخل البرية للمدينة، لما يمثله من أهمية استراتيجية واقتصادية في ربط شمال العراق بوسطه وجنوبه.

ويقع المدخل ضمن الإحداثيات التقريبية:

• دائرة عرض 35° شمالاً .

• خط طول 44° شرقاً .

• منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على منهجية تكاملية تجمع بين نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد وتقنيات الذكاء الاصطناعي، بهدف تحليل التغيرات الزمكانية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد خلال المدة (1970-2024). وقد استندت المنهجية إلى بناء قاعدة بيانات مكانية متعددة الأزمنة تضم المرئيات الفضائية التاريخية والحديثة، ونماذج الارتفاعات الرقمية، وطبقات الطرق وشبكات التصريف، والبيانات الوصفية المرتبطة بها.

بدأت الدراسة بجمع المرئيات الفضائية التاريخية والحديثة، ومنها:

• مرئيات CORONA لعام 1970 .

• مرئيات Landsat و Copernicus لعام 2008 .

• مرئيات Sentinel لعام 2024 .

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

كما تم جمع الخرائط الطبوغرافية والبيانات المكانية المساعدة، مثل نموذج الارتفاع الرقمي DEM وطبقات الطرق وحدود منطقة الدراسة.

بعد ذلك خضعت البيانات لعمليات المعالجة المسبقة التي تضمنت:

- التصحيح الهندسي والإشعاعي .
- إزالة التشوهات والغيوم .
- توحيد الإحداثيات والدقة المكانية .
- القص المكاني لمنطقة الدراسة .

وتهدف هذه الإجراءات إلى ضمان أن التغيرات المكتشفة تعكس الواقع الفعلي وليس الاختلافات التقنية بين المرئيات (Jensen, 2016؛ Lillesand et al., 2015).

ثم جرى إدخال البيانات إلى بيئة ArcGIS وتحويلها إلى طبقات مكانية تمثل:

- الانحدار .
- الارتفاع .
- اتجاه الميل .
- استعمالات الأرض .
- الغطاء النباتي .
- شبكات الطرق والتصرف .

وفي المرحلة اللاحقة استُخدمت خوارزميات التعلم الآلي، ولاسيما Random Forest ، لتصنيف المرئيات الفضائية والكشف عن أنماط التغير المكاني، نظراً لما تتميز به من قدرة عالية على التعامل مع البيانات المعقدة وتحقيق دقة تصنيف مرتفعة. (Breiman, 2001)

وفي المرحلة النهائية تم بناء نموذج تنبؤي يعتمد على المتغيرات المكانية، مثل:

- المسافة إلى الطرق .
- الانحدار .
- القرب من المناطق العمرانية .

وذلك بهدف تحديد المناطق الأكثر عرضة للتغير مستقبلاً ودعم التخطيط المكاني المستدام .

أولاً. بناء قاعدة البيانات الزمكانية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد:-

تُعد قاعدة البيانات الزمكانية Spatiotemporal Database الأساس المنهجي الذي تستند إليه النمذجة الزمكانية الذكية، لأنها لا تكتفي بخزن البيانات المكانية فقط، بل تربط كل ظاهرة بموقعها الجغرافي وزمن حدوثها أو تمثيلها. وبذلك تصبح القاعدة أداة تحليلية تسمح بمقارنة حالة مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد بين سنوات الدراسة 1970، 2008، و2024، وتساعد على تفسير اتجاهات التغير في الغطاء الأرضي، والسطح الطبوغرافي، وشبكات التصريف، ومحاور الطرق. ويُعد هذا الدمج بين البعد المكاني والبعد الزمني شرطاً أساسياً لفهم ديناميكية السطح الأرضي والتحويلات الجيومورفولوجية واستعمالات الأرض عبر الزمن، كما ورد في منهجية البحث الخاصة بالمدخل. بدأ بناء القاعدة بجمع البيانات متعددة المصادر، إذ تم اعتماد المرئيات الفضائية التاريخية والحديثة بوصفها المصدر الرئيس لمراقبة التغيرات، ومنها مرئيات CORONA لعام 1970 لتمثيل الحالة التاريخية الأولى، ومرئيات Landsat أو Copernicus لعام 2008 لتمثيل المرحلة الانتقالية، ومرئيات Sentinel أو الصور الحديثة لعام 2024 لتمثيل الوضع الراهن. كما أُضيفت إلى القاعدة بيانات مساعدة، مثل نموذج الارتفاع الرقمي DEM، وطبقات الطرق، وشبكات التصريف، وحدود منطقة الدراسة، والخرائط القديمة، وبيانات وزارة التخطيط، لأن الاعتماد على مصدر واحد لا يكفي لفهم التغيرات المركبة في منطقة انتقالية مثل مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد. وقد أشارت منهجية البحث إلى توظيف GIS في بناء قاعدة بيانات مكانية متعددة الأزمنة، وإلى استخدام الذكاء الاصطناعي و GeoAI لتطوير نموذج زمكاني ذكي لتحليل التغيرات والتنبؤ باتجاهاتها. بعد جمع البيانات، جرى إدخالها إلى بيئة نظم المعلومات الجغرافية، مثل ArcGIS 10.8، على هيئة طبقات Raster و Vector. فالمرئيات الفضائية ونموذج الارتفاع الرقمي تُخزن غالباً بصيغة Raster لأنها تتكون من خلايا مكانية تحمل قيمة رقمية، أما الطرق، وحدود المدخل، ومجاري التصريف، والنقاط الميدانية فتُخزن بصيغة Vector. وتم تقسيم البيانات المتجهة إلى طبقات مساحية Polygon مثل حدود منطقة الدراسة وفئات الغطاء الأرضي، وطبقات خطية Polyline مثل الطريق الرئيس والمجاري المائية، وطبقات نقطية Point مثل نقاط التحقق الميداني أو المواقع الجيومورفولوجية. وتؤكد المادة المرفقة أن البيانات الوصفية Attributes تمثل المكون

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

التحليلي في قاعدة البيانات، لأنها تربط القيم المكانية بالقيم الكمية والنوعية للظواهر، مثل الغطاء الأرضي والانحدار والتصريف، وتصبح أساساً لبناء النماذج الجيومورفولوجية والمناخية باستخدام ArcGIS والذكاء الاصطناعي.

وتُعد مرحلة توحيد الإحداثيات من أهم مراحل بناء القاعدة، لأن اختلاف نظم الإسقاط بين صور 1970 و 2008 و 2024 قد يؤدي إلى انزياح مكاني يسبب أخطاء في كشف التغير. لذلك ينبغي تحويل جميع الطبقات إلى نظام إحداثي موحد، ويفضل اعتماد نظام مناسب لمنطقة كركوك مثل UTM Zone 38N / WGS 84 أو النظام المعتمد رسمياً في بيانات وزارة التخطيط. كما يجب ضبط الدقة المكانية للبيانات بحيث تصبح قابلة للمقارنة، لأن المقارنة بين صورة تاريخية بدقة مختلفة وصورة حديثة عالية الدقة قد تنتج تغيرات ظاهرية غير حقيقية. ولهذا تُعد عمليات التصحيح الهندسي، والتصحيح الإشعاعي، والقص المكاني، وإعادة الإسقاط، وإزالة التشوهات من المتطلبات الأساسية قبل البدء بالتحليل الزمكاني.

بعد توحيد البيانات مكانياً، يتم اقتطاع نطاق مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد من المرئيات الكاملة باستخدام أداة Clip أو Extract by Mask، بحيث تقتصر القاعدة على حدود المدخل فقط. وتُفيد هذه العملية في تقليل حجم البيانات، وتسريع المعالجة، وتركيز التحليل على الظواهر الواقعة داخل حدود الدراسة. وبعد ذلك تُبنى طبقات الغطاء الأرضي لكل سنة على حدة، بحيث تكون هناك طبقة لعام 1970، وطبقة لعام 2008، وطبقة لعام 2024. ويجب أن تكون فئات التصنيف موحدة بين السنوات، مثل: مناطق عمرانية، أراضٍ زراعية، أراضٍ جرداء أو مكشوفة، طرق، مجاري مائية، غطاء نباتي، مناطق صناعية، ومنخفضات أو رواسب نهريّة. إن توحيد الفئات التصنيفية ضروري حتى تكون المقارنة بين السنوات صحيحة وليست مقارنة بين تصنيفات مختلفة.

وتُضاف إلى قاعدة البيانات طبقات مشتقة من نموذج الارتفاع الرقمي، وأهمها خريطة الانحدار Slope، وخريطة اتجاه الانحدار Aspect، وخريطة الارتفاع Elevation، وشبكة التصريف المستخرجة من DEM. وتساعد هذه الطبقات في تفسير سبب تركيز التغيرات في مواضع معينة دون غيرها. فالمناطق قليلة الانحدار والقريبة من الطريق الرئيس تكون غالباً أكثر قابلية للتوسع العمراني، في حين تبقى المناطق ذات الانحدار

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

الأعلى أو القريبة من مجاري التصريف أكثر حساسية جيومورفولوجياً. وبذلك لا تكون القاعدة مجرد مخزن بيانات، بل تتحول إلى إطار تحليلي يفسر العلاقة بين التضاريس، والطرق، والتوسع العمراني، وتراجع الغطاء النباتي.

كما يتم إدخال البيانات الوصفية لكل طبقة داخل جدول الخصائص. فعلى سبيل المثال، تُسجل لكل فئة من فئات الغطاء الأرضي معلومات مثل: رمز الفئة، اسم الفئة، السنة، المساحة بالدونم أو الكيلومتر المربع، النسبة المئوية، مصدر البيانات، درجة الثقة، وطريقة الاستخراج. أما طبقة الطرق فيُضاف لها نوع الطريق، وطوله، واتجاهه، ودرجة تأثيره المكاني. أما طبقة التصريف فتُسجل لها رتبة المجرى، وطوله، وطبيعته موسمي أو دائم. ومن خلال هذه الجداول يمكن استخراج مؤشرات كمية مثل معدل التغير السنوي ACR، ومؤشر شدة التحول LTI، ومصفوفة الانتقال Transition Matrix، وهي أدوات لاحقة لتحويل النتائج الخرائطية إلى نتائج إحصائية قابلة للتفسير.

ويُقترح تنظيم قاعدة البيانات الزمكانية بالشكل الآتي:

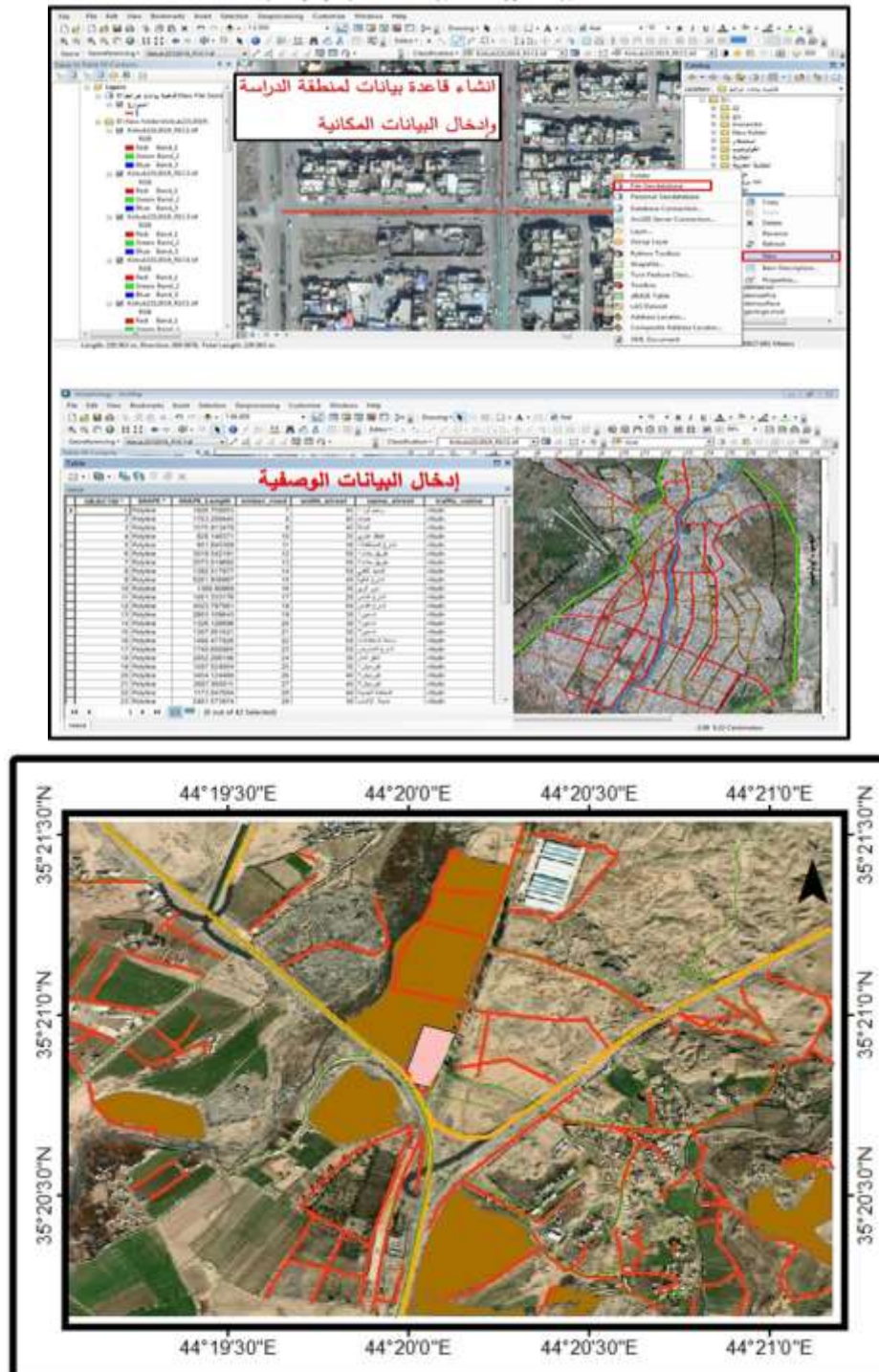
1: بناء قاعدة البيانات الزمكانية (Spatiotemporal Database)

تُعد قاعدة البيانات الزمكانية الركيزة الأساسية في الدراسات الجغرافية التطبيقية، ولا سيما تلك التي تعتمد على تحليل التغيرات طويلة الأمد، إذ تتيح دمج البعد المكاني (Spatial) مع البعد الزمني (Temporal) ضمن إطار تحليلي موحد. ويُعد هذا التكامل شرطاً أساسياً لفهم ديناميكية السطح الأرضي وتفسير التحولات الجيومورفولوجية واستعمالات الأرض عبر الزمن. (Longley et al., 2015)

وفي هذه الدراسة، تم بناء قاعدة بيانات زمكانية متكاملة لمدخل كركوك - طوزخورماتو للفترة (1970-2024)، اعتماداً على مجموعة من البيانات المكانية متعددة المصادر والدقة، تم توحيدها ومعالجتها ضمن بيئة نظم المعلومات الجغرافية. كما موضح في الشكل (1)

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

شكل (1) يوضح كيفية انشاء قاعدة بيانات وإدخال البيانات المكانية والوصفية لمنطقة الدراسة.



المصدر : من عمل البحث بالاعتماد على برنامج Arc GIS10.8 .

2. مرئيات كورونا كأساس زمني أول للنمذجة الجيومورفولوجية لعام 1970:-

تمثل مرئيات CORONA المرحلة الزمنية الأولى في بناء النموذج الجيومورفولوجي للدراسة، لأنها توفر خط أساس تاريخياً يعكس الخصائص الطبيعية للسطح الأرضي قبل التوسع العمراني الحديث. ويُعد برنامج كورونا من أوائل برامج التصوير الفضائي عالي الدقة التي استُخدمت لاحقاً في الدراسات الجغرافية والجيومورفولوجية بعد رفع السرية عن أرشيفه. (McDonald, 1995)

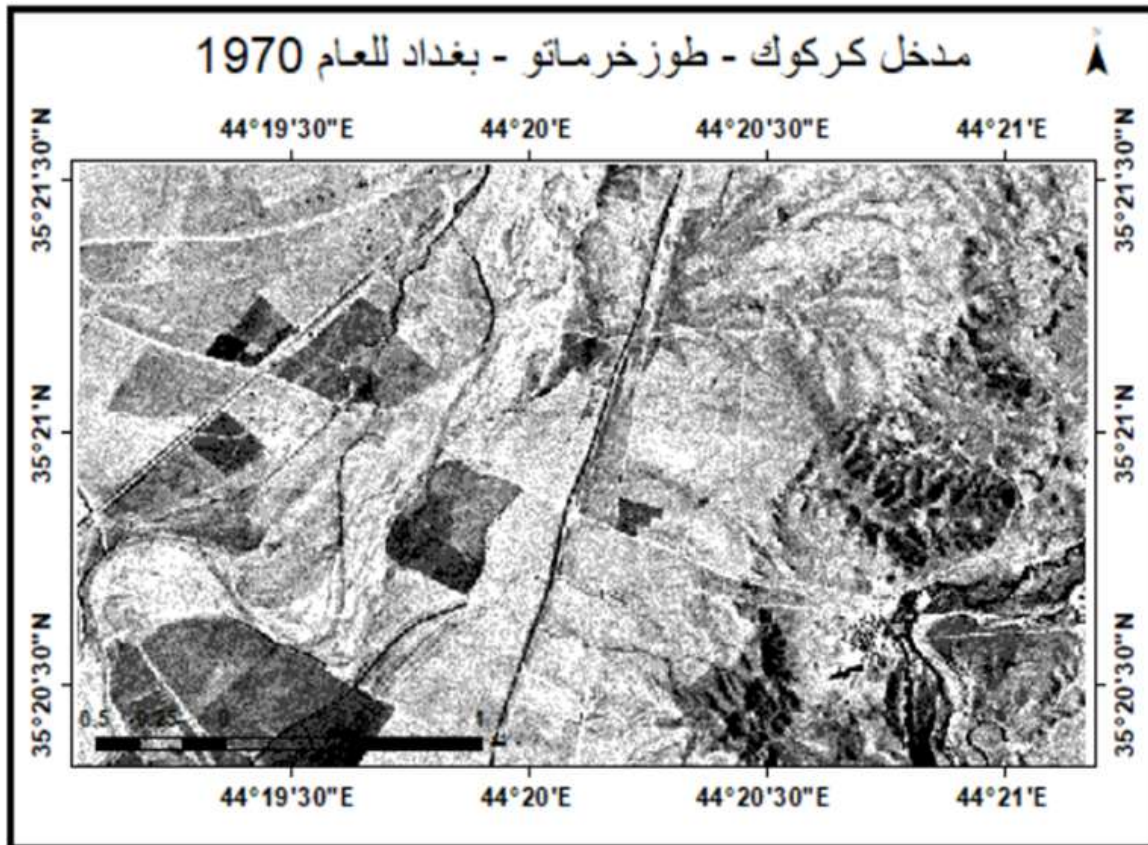
وتكمن أهمية هذه المرئيات في قدرتها على توثيق البنية الطبوغرافية وشبكات التصريف وحدود السفوح والغطاء الأرضي قبل التحولات البشرية واسعة النطاق، مما يجعلها مرجعاً أساسياً للمقارنة الزمنية وتحليل التغيرات اللاحقة.

وتوضح المرئية الفضائية لعام 1970 سيادة المظاهر الطبيعية في منطقة الدراسة، إذ تظهر السفوح والتكوينات الصخرية بشكل واضح، مع محدودية التوسع العمراني وتركز النشاط الزراعي ضمن مساحات متناثرة قرب مجاري التصريف والأراضي المنخفضة. كما تبدو شبكة الطرق محدودة نسبياً مقارنة بالفترات اللاحقة، الأمر الذي يعكس انخفاض مستوى التدخل البشري في تلك المرحلة.

وتشير الخصائص الظاهرة في المرئية إلى وجود تباين جيومورفولوجي واضح بين المناطق المستوية والأجزاء المتموجة الواقعة شرق المدخل، حيث تزداد شدة التعرية والانحدار في المناطق القريبة من التكوينات الصخرية، بينما تتركز الأنشطة الزراعية في المناطق الأقل انحداراً والأكثر استقراراً طبوغرافياً.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

شكل (2) خارطة مرئية عام 1970 المرجع التاريخي لمنفذ كركوك - طوزخورماتو - بغداد.



المصدر : من عمل البحث بالاعتماد على برنامج Arc GIS 10.8.

<https://corona.cast.uark.edu/atlas#zoom=3&center=0,3000000>

3. دور مرئيات عام 2008 في تحقيق الاستمرارية الزمنية:-

تمثل مرئيات عام 2008 مرحلة انتقالية مهمة بين المشاهد التاريخية القديمة والمرئيات الحديثة، إذ تسمح بتتبع التحولات التدريجية التي شهدتها مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد خلال العقود الأخيرة.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخرماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

وتوضح المرئية الفضائية لعام 2008 اتساع شبكة الطرق وتزايد النشاط العمراني مقارنة بعام 1970، فضلاً عن تغير توزيع الأراضي الزراعية وظهور مساحات مكشوفة جديدة مرتبطة بالتوسع الحضري وشق الطرق. كما يظهر تطور واضح في البنية التحتية للنقل وازدياد الاتصال المكاني بين أجزاء المدخل المختلفة. وتشير المقارنة بين مرئيتي 1970 و2008 إلى أن التغيرات المكانية اتجهت بصورة أساسية نحو زيادة المساحات المبنية وتقليص بعض الأراضي الطبيعية، في حين بقيت الخصائص الطبوغرافية الرئيسة، مثل اتجاه الانحدار وشبكات التصريف، تمارس دوراً تنظيمياً في توجيه التوسع العمراني.

شكل (3) خارطة مرئية عام 2008 مرحلة انتقالية لمنفذ كركوك - طوزخرماتو - بغداد.



المصدر : من عمل البحث بالاعتماد على برنامج Arc GIS 10.8. وزارة التخطيط ، شعبة نظم

المعلومات الجغرافية ، بيانات قمر Copernicus ، <https://www.copernicus.eu/en/about-copernicus>

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

4. مرئيات عام 2024 والتحولات المكانية الحديثة:-

تعكس مرئيات عام 2024 المرحلة الراهنة من التطور المكاني للمدخل، إذ تظهر زيادة واضحة في التوسع العمراني وتطور شبكة النقل وارتفاع كثافة الأنشطة البشرية مقارنة بالمراحل السابقة. وتكشف المرئية الحديثة عن امتداد الاستعمالات العمرانية على طول المحور الرئيس للطريق، مع تزايد المساحات المستغلة زراعياً في بعض المناطق المنخفضة، فضلاً عن تطور البنية التحتية وظهور منشآت جديدة مرتبطة بالنشاط الاقتصادي والخدمي.

كما تُظهر المرئية استمرار تأثير العوامل الجيومورفولوجية في تنظيم المجال المكاني، إذ ما تزال المناطق شديدة الانحدار أو القريبة من المجاري المائية أقل تعرضاً للتوسع العمراني مقارنة بالمناطق المستوية. وهذا يؤكد أن الخصائص الطبيعية ما تزال تؤدي دوراً حاكماً في توجيه التغيرات المكانية رغم تنامي التأثير البشري.

شكل (4) خارطة توضح استقطاع المرئيات الفضائية لعام 2024 لمنفذ كركوك - طوزخورماتو - بغداد.



المصدر : من عمل البحث بالاعتماد على برنامج Arc GIS 10.8.

SAS.Planet.Release.211230[geojamal.com]

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

5. نماذج الارتفاعات الرقمية (DEM) وأهميتها الجيومورفولوجية:.

تمثل نماذج الارتفاعات الرقمية DEM الأساس الكمي لتحليل الخصائص الطبوغرافية في منطقة الدراسة، لأنها توفر تمثيلاً رقمياً مستمراً للسطح الأرضي يمكن من خلاله قياس الانحدار والارتفاع واتجاه الميل والطاقة التضاريسية بصورة دقيقة. (Wilson & Gallant, 2000)

وقد استُخدم DEM في هذه الدراسة لاشتقاق مجموعة من المؤشرات الطبوغرافية المهمة، أبرزها:

- الانحدار. Slope.
- اتجاه الميل. Aspect.
- الارتفاع. Elevation.
- الانحناء. Curvature.
- شبكات التصريف السطحي.

وأظهرت نتائج التحليل أن المناطق الواقعة شرق المدخل تتسم بارتفاع نسبي وتضرس أكبر مقارنة بالمناطق الغربية، في حين تتركز المناطق الأكثر ملاءمة للتوسع العمراني ضمن الأجزاء ذات الانحدار الضعيف والقريبة من الطرق الرئيسية.

كما ساعد نموذج DEM في بناء نموذج ثلاثي الأبعاد للتباين الطبوغرافي والغطاء الأرضي بين أعوام 1970 و 2008 و 2024، مما أتاح تتبع التحولات المكانية بصورة بصرية وكمية دقيقة، وإظهار الفروق في شدة الانحدار والتوسع العمراني والغطاء النباتي عبر الزمن.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخرماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

شكل (5) نموذج (3D) للتباين الطبوغرافي والغطاء الأرضي (DEM) لمنفذ كركوك - طوزخرماتو - بغداد.



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على معالجة بيانات الاستشعار عن بعد ونماذج الارتفاعات الرقمية باستخدام برنامج

. Arc GIS 10.8

6. الذكاء الاصطناعي الجيومكاني ودوره في بناء النموذج الرقمي:-

يمثل الذكاء الاصطناعي الجيومكاني GeoAI أحد الاتجاهات الحديثة في الدراسات الجغرافية التطبيقية، لأنه يسمح ببناء نماذج رقمية قادرة على تحليل الأنماط المكانية المعقدة والتنبؤ بالتغيرات المستقبلية اعتماداً على البيانات متعددة المصادر. (Goodfellow et al., 2016)

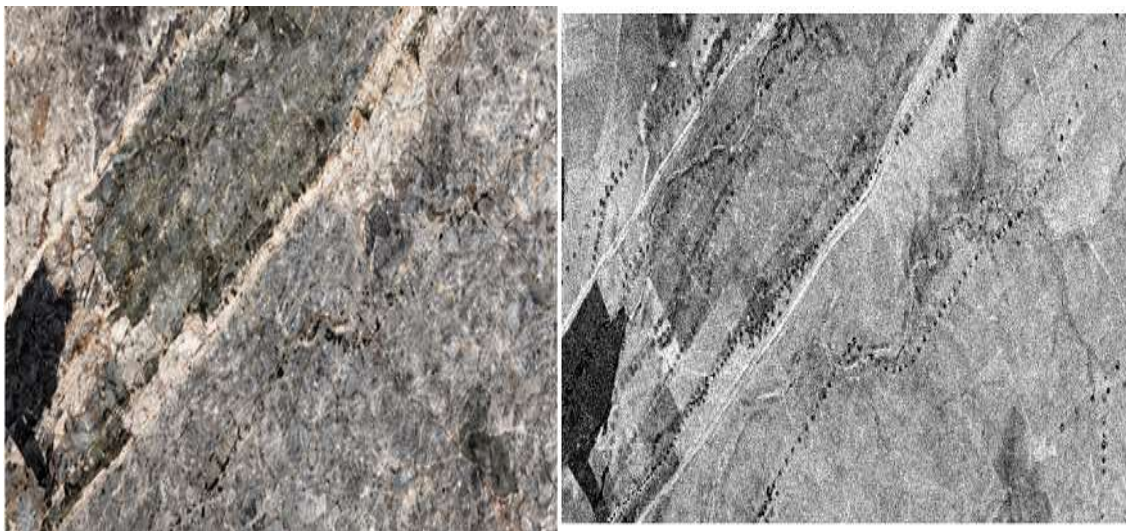
النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

وقد استُخدمت في هذه الدراسة خوارزميات التعلم الآلي، ولاسيما Random Forest ، لتصنيف المرئيات الفضائية والكشف عن أنماط التغير في الغطاء الأرضي، نظراً لقدرتها العالية على التعامل مع البيانات الضخمة والمتغيرات غير الخطية.

وأسهم دمج الذكاء الاصطناعي مع نظم المعلومات الجغرافية في:

- تحسين دقة التصنيف المكاني .
 - الكشف عن العلاقات بين التضاريس والتوسع العمراني .
 - تحليل أنماط التحول في استعمالات الأرض .
 - بناء نموذج تنبؤي للتغيرات المستقبلية .
- كما أتاح هذا الدمج بناء نموذج مكاني ذكي يفسر ديناميكية التحولات التي شهدتها مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد خلال المدة (1970-2024).

شكل (6) خارطة توضح النموذج الرقمي لمنافذ مدينة كركوك.



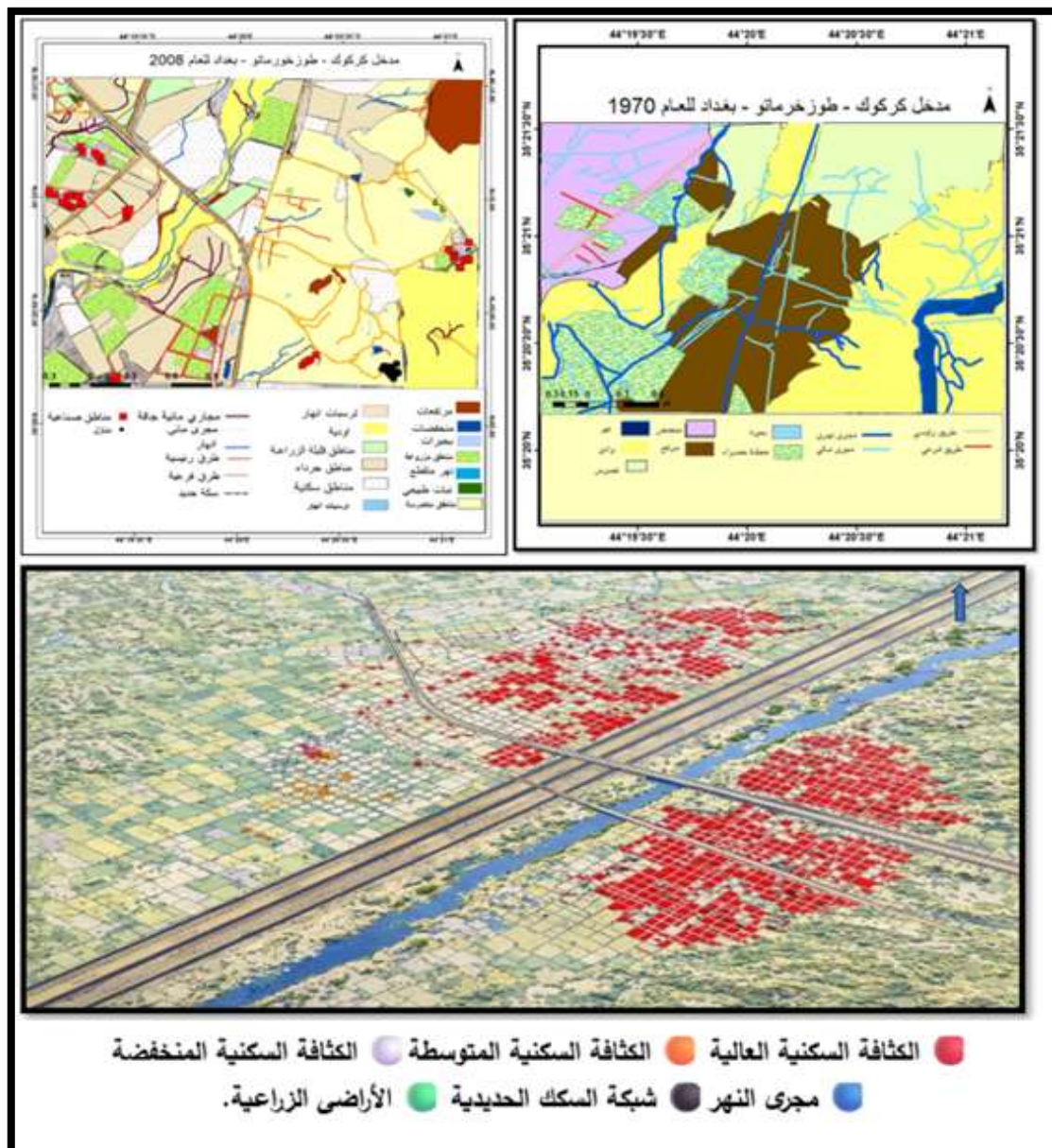
المصدر : من عمل البحث بالاعتماد على برنامج Arc GIS 10.8.

<https://corona.cast.uark.edu/atlas#zoom=3&center=0,3000000>

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

ثانياً. التحليل الزمكاني المقارن بين مرئيتي 1970 و 2008 لمنفذ كركوك - طوزخورماتو - بغداد.

خريطة (1) توضح المتغيرات بين مرئيتي 1970 و 2008 لمنفذ كركوك - طوزخورماتو - بغداد.



المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على قاعدة البيانات ، ومخرجات برنامج ArcGIS pro.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

جدول (1) يوضح المتغيرات بين مرئيتي 1970 و2008 لمنفذ كركوك - طوزخورماتو - بغداد.

تصنيف 1970	%1970	التصنيف الغالب في 2008	%2008	اتجاه التغير	المقارنة	سبب التغير
المناطق المنخفضة	%45-40	شبه جرداء + جرداء + ترسبات	+ %35-30 + %12-10 %12-10	↓	تحول إلى بيئة شبه جافة	الجفاف + تراجع الغطاء النباتي
المرتفعات	%25-20	مرتفعات	%8-6	↓ واضح	تراجع واضح	التعرية
الأودية	%10-8	أودية	%10-8	≈	ثبات نسبي	استمرار التصريف
المجاري الثانوية	%7-5	مجري جافة	%6-4	↓ لطيف	تقلص	ضعف المياه
النهر	%6-4	أنهار	%5-3	↓ لطيف	انخفاض طفيف	تغير هيدرولوجي
التعرية	%5-3	جرداء/متصحرة	+ %8-6 + %12-10 %35-30	↑	توسع واضح للجفاف	التصحّر
الطرق	%2-1	طرق + سكة حديد	+ %4-3 + %3-2 %2-1	↑	توسع النقل	موقع إقليمي
الغطاء النباتي	%10-8	مناطق مزروعة + قليلة الزراعة + نباتات طبيعية	+ %10-8 + %8-6 %4-2	إعادة توزيع للغطاء النباتي	توسع الغطاء النباتي	
		مناطق سكنية	%9-7	استحداث حضري	توسع مناطق سكنية	
		مناطق صناعية	%5-3	استحداث وظيفي	توسع مناطق صناعية	

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخرماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

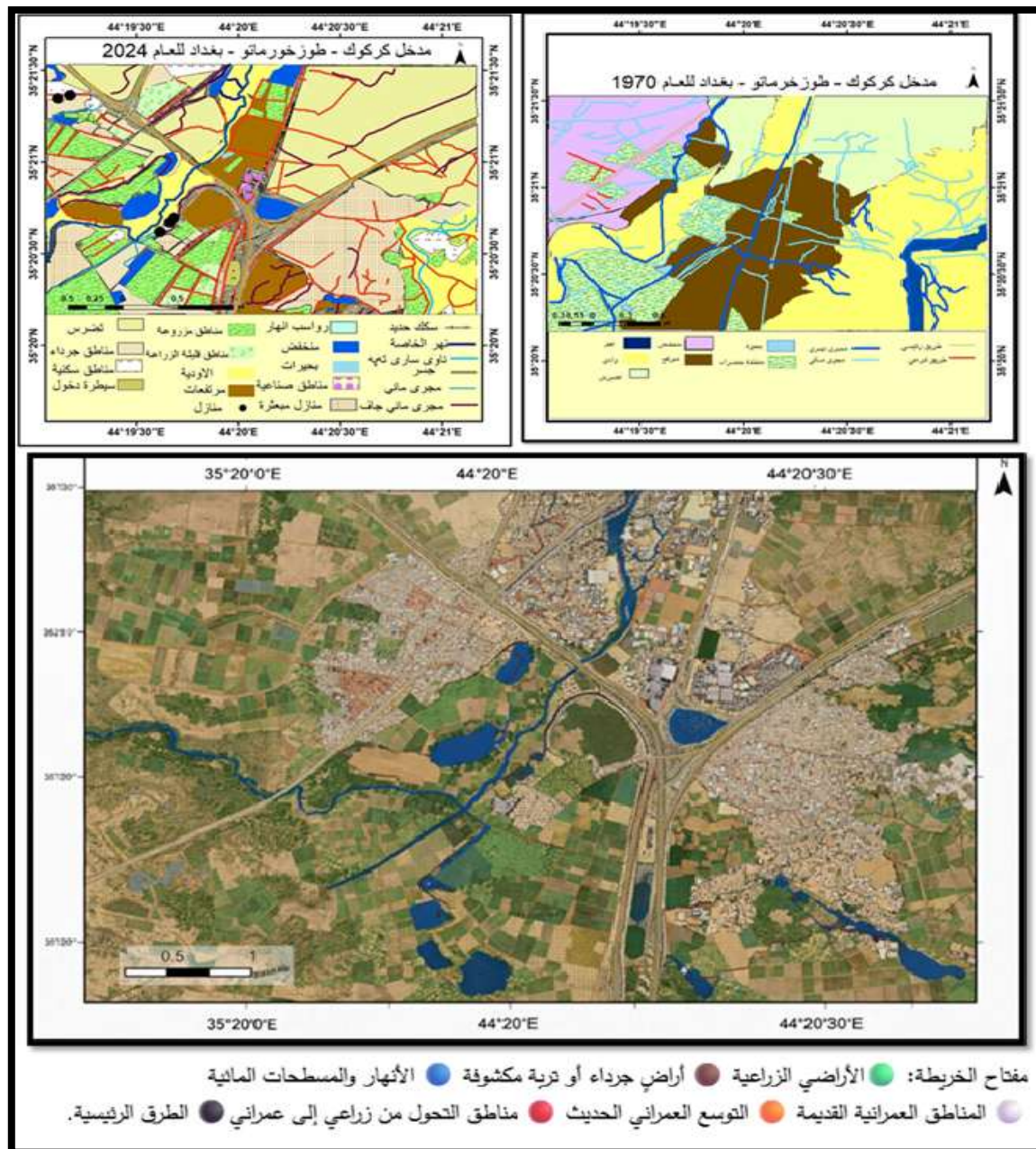
المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات (USGS، ESA، وزارة التخطيط العراقية، محافظة كركوك 1970-2008).

• تفسير أسباب التغير الزمكاني لمنفذ كركوك - طوزخرماتو - بغداد (1970-2008)

يمثل هذا المنفذ نموذجاً لبيئة انتقالية تأثرت بشكل واضح بالعوامل المناخية والجيومورفولوجية. ففي عام 1970 كانت المنخفضات الرسوبية تشكل العنصر الغالب، إلا أنها شهدت تراجعاً في عام 2008 لصالح توسع المناطق شبه الجرداء والمتصحرة، نتيجة لزيادة الجفاف وتراجع الغطاء النباتي. وفي المقابل، بقيت الأودية والمجاري المائية تؤدي دورها الطبيعي في التصريف، مما يدل على استمرار السيطرة الطبيعية. كما ظهرت استعمالات سكنية وصناعية محدودة مرتبطة بمحاور النقل، وهو ما يعكس تداخلاً بين العوامل الطبيعية والبشرية دون هيمنة كاملة لأي منهما.

ثالثاً. التحليل الزمكاني المقارن بين مرئيتي 1970 و2024 لمنفذ كركوك - طوزخرماتو - بغداد:-

خريطة (2) توضح المتغيرات بين مرئيتي 1970 و2024 لمنفذ كركوك -طوزخرماتو -بغداد.



المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على قاعدة البيانات ومخرجات برنامج ArcGIS pro.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخرماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

جدول (2) يوضح المتغيرات بين مرئيتي 1970 و 2024 لمنفذ كركوك - طوزخرماتو - بغداد.

السبب	المقارنة	الاتجاه	%2024	تصنيف 2024	%1970	تصنيف 1970
مناخ شبه جاف	استمرارية طبيعية	≈	35-30	جرداء + نشاط محدود	40-30	أراضي جرداء
صعوبة الاستغلال	استقرار تضاريسي	↓ طفيف	22-18	شبه ثابت	25-20	مرتفعات
شح المياه	تقلص نسبي	↓	12-8	زراعة محدودة	15-10	زراعة
موقع استراتيجي	توسع خطي	↑	18-12	طرق إقليمية	8-5	طرق

المصدر: إعداد الباحثة اعتماداً على بيانات (USGS، ESA، وزارة التخطيط العراقية، محافظة كركوك 1970-2024).

تفسير أسباب التغير الزمكاني لمنفذ مدينة كركوك - طوزخرماتو - بغداد (1970-2024).

يتحدد التغير في هذا المنفذ بدرجة كبيرة بالعامل المناخي، إذ إن سيادة المناخ شبه الجاف أدت إلى بقاء مساحات واسعة من الأراضي الجرداء دون تغير كبير. كما حدّ شح الموارد المائية من التوسع الزراعي، مما أبقى التغير في إطار محدود. في المقابل، أدى موقع المنفذ كطريق إقليمي إلى زيادة تدريجية في شبكة الطرق وبعض الأنشطة الاقتصادية، إلا أن هذا التأثير بقي جزئياً ولم يحدث تحولاً بنيوياً شاملاً.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

الاستنتاجات

1. أظهرت الدراسة أن مدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد شهد تغيرات زمكانية متسارعة خلال المدة (1970-2024)، تمثلت في توسع الاستعمالات العمرانية وتطور شبكات النقل وتغير أنماط الغطاء الأرضي .
2. أثبتت النتائج أن الخصائص الجيومورفولوجية، ولاسيما الانحدار والارتفاع وشبكات التصريف، ما تزال تؤدي دوراً رئيساً في توجيه التوسع المكاني رغم تزايد التأثيرات البشرية .
3. كشفت الدراسة عن تراجع نسبي في الأراضي الزراعية والغطاء النباتي مقابل اتساع المناطق الجرداء وشبه الجرداء، نتيجة تأثيرات الجفاف والتوسع العمراني .
4. بينت نتائج التحليل الزمكاني أن شبكة الطرق والبنية التحتية للنقل أسهمت بصورة مباشرة في زيادة الامتداد العمراني وظهور استعمالات وظيفية جديدة، مثل المناطق الصناعية والسكنية .
5. أثبتت مرئيات CORONA أهميتها بوصفها خط أساس تاريخياً لتحليل التحولات الجيومورفولوجية والمكانية طويلة الأمد .
6. أظهرت نماذج الارتفاعات الرقمية (DEM) كفاءة عالية في تفسير التباين الطبوغرافي وتحليل الانحدارات واتجاهات التصريف في منطقة الدراسة .
7. أثبت دمج نظم المعلومات الجغرافية مع الذكاء الاصطناعي الجيومكاني (GeoAI) فعالية كبيرة في تحسين دقة تصنيف الغطاء الأرضي والكشف عن العلاقات المكانية المعقدة بين العوامل الطبيعية والبشرية .
8. بينت الدراسة أن المناطق قليلة الانحدار والقريبة من محاور النقل تمثل أكثر المناطق عرضة للتوسع العمراني مستقبلاً .
9. أسهمت النمذجة الزمكانية الذكية في بناء إطار تحليلي-تنبؤي يساعد على فهم اتجاهات التغير المستقبلي ودعم التخطيط المكاني المستدام .

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

التوصيات

1. ضرورة اعتماد تقنيات نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد بصورة مستمرة في مراقبة التغيرات المكانية لمدخل مدينة كركوك .
2. إنشاء قاعدة بيانات زمكانية موحدة ومحدثة تضم جميع البيانات الطبوغرافية والبيئية والعمرانية الخاصة بالمنافذ البرية للمدينة .
3. توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي الجيومكاني (GeoAI) في دعم عمليات التخطيط الحضري والتنبؤ بالتوسع العمراني المستقبلي .
4. الحد من التوسع العمراني العشوائي في المناطق الحساسة جيومورفولوجياً، ولاسيما المناطق القريبة من المجاري المائية والسفوح المنحدرة .
5. حماية الأراضي الزراعية والغطاء النباتي من التدهور من خلال اعتماد سياسات تخطيطية تراعي التوازن البيئي واستدامة الموارد الطبيعية .
6. تطوير شبكات النقل والبنية التحتية وفق خطط مكانية مدروسة تقلل من التأثيرات البيئية والجيومورفولوجية السلبية .
7. تشجيع المؤسسات الأكاديمية والبحثية على إجراء دراسات تطبيقية مشابهة تعتمد على النمذجة الزمكانية الذكية في مناطق عراقية أخرى .
8. تعزيز التعاون بين المؤسسات الحكومية والجامعات في مجال تبادل البيانات الجيومكانية وتطوير النظم المكانية الحديثة .
9. اعتماد نتائج الدراسة في إعداد خطط التنمية الإقليمية المستدامة لمحافظة كركوك ومنافذها البرية .

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

المصادر والمراجع

- Belgiu, M., & Drăguț, L. (2016). Random forest in remote sensing: A review of applications and future directions. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, 114, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.isprsjprs.2016.01.011>
- Bloom, A. L. (1998). *Geomorphology: A Systematic Analysis of Landforms* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine Learning*, 45(1), 5–32. <https://doi.org/10.1023/A:1010933404324>
- Chorley, R. J., Schumm, S. A., & Sugden, D. E. (1984). *Geomorphology*. Methuen.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press.
- Goodchild, M. F. (2007). Citizens as sensors: The world of volunteered geography. *GeoJournal*, 69(4), 211–221.
- Huggett, R. J. (2011). *Fundamentals of Geomorphology* (3rd ed.). Routledge.
- Jensen, J. R. (2016). *Introductory Digital Image Processing: A Remote Sensing Perspective* (4th ed.). Pearson.
- Li, X., et al. (2020). GeoAI and spatial prediction models in land use change analysis. *International Journal of Geographical Information Science*, 34(8), 1451–1472.
- Lillesand, T., Kiefer, R., & Chipman, J. (2015). *Remote Sensing and Image Interpretation* (7th ed.). Wiley.
- Longley, P. A., Goodchild, M. F., Maguire, D. J., & Rhind, D. W. (2015). *Geographical Information Systems and Science* (4th ed.). Wiley.
- McDonald, R. A. (1995). CORONA: Success for space reconnaissance, a look into the Cold War, and a revolution for intelligence. *Photogrammetric Engineering & Remote Sensing*, 61(6), 689–720.
- Pontius, R. G., et al. (2004). Detecting important categorical land changes while accounting for persistence. *Agriculture, Ecosystems & Environment*, 101(2–3), 251–268.
- Summerfield, M. A. (1991). *Global Geomorphology*. Longman.
- Wilson, J. P., & Gallant, J. C. (2000). *Terrain Analysis: Principles and Applications*. Wiley.

النمذجة الزمكانية الذكية لمدخل كركوك - طوزخورماتو - بغداد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي (1970 - 2024)

- داود، جمعة داود. (2019). نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد. دار اليازوري .
- عبدالله، علي حسن. (2016). معالجة المرئيات الفضائية وتطبيقاتها الجغرافية. جامعة بغداد .
- الطائي، محمد عبد الكريم. (2020). التحليل المكاني في نظم المعلومات الجغرافية. دار صفاء .
- المحمدي، خالد، والشرقي، سعد. (2015). أساسيات نظم المعلومات الجغرافية. دار الفكر .
- وزارة التخطيط العراقية. (2021). الدليل الوطني لنظم الإحداثيات والبيانات المكانية. بغداد .

الوظيفة النحوية لحروف المعاني عند المرادي في كتابه "الجنى الداني": دراسة تأصيلية تطبيقية.

إعداد الدكتور : عبدالله عوض الله إدريس الطاهر

جامعة سنار - كلية التربية - قسم اللغة العربية

أستاذ مشارك

والدكتور : محمد الأمين حسين إبراهيم عبد الله

جامعة النيل الأزرق - كلية التربية - قسم اللغة العربية

أستاذ مشارك

إيميل Moh1982@gemel.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى استجلاء "الوظيفة النحوية" لحروف المعاني في فكر بدر الدين المرادي، متخذاً من كتابه "الجنى الداني" مادة للدراسة والتحليل. تقوم مشكلة البحث على رصد التحول الوظيفي للحرف من مجرد "رابط" لغوي إلى "عامل" نحوي يوجه دلالة النص القرآني. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، موازناً بين المرادي والمالقي في توجيه الأدوات. أهم النتائج: تؤكد أن النون المشددة في "إن" المرادي قد أسس لمنهج وسطي يجمع بين الصناعة البصرية والاتساع الكوفي بما يخدم المعنى. أثبتت الدراسة أن وظيفة الحرف عند المرادي هي وظيفة "إسنادية" و"زمنية" في المقام الأول، خاصة في أدوات النفي والشرط. كشف البحث عن دقة المرادي في توجيه القراءات القرآنية بناءً على الخصائص الوظيفية للحروف، مما يجعله مرجعاً لا غنى عنه في الدراسات البينية بين النحو والتفسير.

Abstract:

This research aims to clarify the "grammatical function" of meaning particles in the thought of Badr al-Din al-Muradi, using his book (Al-Jana al-Dani) as a primary source for study and analysis. The research problem is based on monitoring the functional transformation of the particle from a mere linguistic "linker" to a grammatical "operator" that directs the significance of the Quranic text. The researcher followed the descriptive-analytical and comparative method, balancing Al-Muradi and Al-Malaqi in their interpretation of linguistic tools.

Key Findings:

The study confirms that Al-Muradi established a "middle approach" (Al-Madhab Al-Wasati) that combines Basran systematic rigor with Kufan semantic flexibility to serve the overall meaning.

The research proved that the function of the particle for Al-Muradi is primarily "predicative" and "temporal," especially in negative and conditional tools.

The study revealed Al-Muradi's precision in directing Quranic readings based on the functional characteristics of particles, making his work an indispensable reference in interdisciplinary studies between grammar and exegesis (Tafsir).

Keywords: Meaning Particles, Al-Muradi, Al-Jana Al-Dani, Functional Grammar, Quranic Readings.

مُقَدِّمَةُ الْبَحْثِ

الحمد لله الذي جعلَ العربيةَ لِسَانًا وَحِيَةً، وَشَرَّفَهَا بِبَيَانِ كِتَابِهِ، وَصَلَّى اللَّهُ وَسَلَّم عَلَى نَبِيِّهِ الْمَبْعُوثِ بِجَوَامِعِ الْكَلِمِ، وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ الَّذِينَ فَقَهُوا أَسْرَارَ الْحَرْفِ وَحِكْمَةَ النُّظْمِ.. وَبَعْدُ:

فَإِنَّ "حُرُوفَ الْمَعَانِي" هِيَ مَدَارُ التَّرْكِيبِ النَّحْوِيِّ، وَمِيزَانُ الْإِسْتِنْبَاطِ الدَّلَالِيِّ؛ إِذْ لَا يَسْتَقِيمُ بِنَاءُ الْجُمْلَةِ إِلَّا بِرَوَابِطِهَا، وَلَا يَنْجَلِي مُرَادُ الْمُتَكَلِّمِ إِلَّا بِفَهْمِ وَطَائِفِهَا.

وَإِنَّ مِنْ أَجَلٍ مَا صُنِّفَ فِي هَذَا الْفَنِّ كِتَابُ "الْجَنَى الدَّانِي فِي حُرُوفِ الْمَعَانِي" لِلْإِمَامِ الْمُرَادِيِّ (ت 749هـ)، الَّذِي جَمَعَ فِيهِ بَيْنَ صِرَامَةِ الصَّنَاعَةِ النَّحْوِيَّةِ وَدِقَّةِ التَّوْجِيهِ الْوُظَيْفِيِّ.

مُشْكِلةُ الْبَحْثِ:

تَكْمُنُ مُشْكِلةُ الْبَحْثِ فِي ضَرُورَةِ إِبْرَارِ "الْوُظَيْفَةِ النَّحْوِيَّةِ" لِلْحَرْفِ عِنْدَ الْمُرَادِيِّ؛ حَيْثُ نَرَى أَنَّ الْكَثِيرَ مِنَ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ قَدْ تَنَاقَلَتِ الْحُرُوفَ مِنْ جَانِبِ مَعْجَمِيٍّ أَوْ خِلَافِيٍّ نَقْلِيٍّ، بَيْنَمَا يَسْعَى هَذَا الْبَحْثُ إِلَى تَحْلِيلِ كَيْفِيَّةِ إِدَارَةِ الْمُرَادِيِّ لِلْعَمَلِ النَّحْوِيِّ لِلْحَرْفِ وَأَثَرِ ذَلِكَ فِي تَوْجِيهِ الْمَعْنَى دَاخِلَ النَّصِّ الْقُرْآنِيِّ، مُعْتَمِدًا عَلَى الْمَذْهَبِ الْوَسْطِ الَّذِي يَمْتَرِجُ فِيهِ نَقْلُ الْبَصْرِيِّينَ بِتَبْسِيرِ الْكُوفِيِّينَ.

أَهْمِيَّةُ الدِّرَاسَةِ:

تَسْتَمِدُّ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ أَهْمِيَّتَهَا مِنْ كَوْنِهَا تَعِيدُ الْإِعْتِبَارَ لِلْحَرْفِ بِوَصْفِهِ "رُكْنًا وَظَيْفِيًّا" لَا فَضْلَةً إِعْرَابِيَّةً. وَإِنَّ تَرْكِيزَنَا عَلَى النَّحْوِ الْوُظَيْفِيِّ يُسَهِّمُ فِي تَقْدِيمِ رُؤْيَا جَدِيدَةٍ لِكِتَابِ "الْجَنَى الدَّانِي"، تَجْعَلُ مِنْهُ أَدَاةً لِفَهْمِ النَّصِّ الشَّرْعِيِّ بِأَدَوَاتٍ نَحْوِيَّةٍ مَنْضَبَطَةٍ، فِي نَقْدِ الْمَادَّةِ الْعِلْمِيَّةِ وَتَحْلِيلِهَا.

أَهْدَافُ الْبَحْثِ:

- تَأْصِيلُ الْمَنْهَجِ النَّحْوِيِّ لِلْمُرَادِيِّ فِي تَبْوِيهِ حُرُوفِ الْمَعَانِي.
- تَحْلِيلُ الْوُظَائِفِ النَّحْوِيَّةِ لِلْحُرُوفِ الْأَحَادِيَّةِ وَالتَّنَائِيَّةِ وَأَثَرِهَا فِي السِّبَاقِ وَالسِّيَاقِ.
- تَوْجِيهِ الْقُرَّاءِ الْقُرْآنِيِّينَ وَالْأَحْكَامِ النَّحْوِيَّةِ بِنَاءً عَلَى تَعَاوُرِ الْحُرُوفِ عِنْدَ الْمُرَادِيِّ.

مَنْهَجُ الْبَحْثِ:

اعْتَمَدَ الْبَاحِثَانِ الْمَنْهَجَ الْوَصْفِيَّ التَّحْلِيلِيَّ، مَعَ الْإِسْتِعَانَةِ بِالْمَنْهَجِ الْمَوَازِنِ بَيْنَ الْمَدَارِسِ النَّحْوِيَّةِ، لِلْوُصُولِ إِلَى تَرْجِيحاتٍ عِلْمِيَّةٍ تَقُومُ عَلَى "الْوَسْطِيَّةِ النَّحْوِيَّةِ" الَّتِي تَنْشُدُ الْحَقِيقَةَ الْعِلْمِيَّةَ أَيْنَمَا وَجَدَتْ .

هَيْكَلَةُ الْبَحْثِ:

اقتضت طبيعية البحث أن يكون من أربعة مباحث تسبقها مقدمة ثم تمهيد على النحو التالي :

- مَقْدَمَةُ الْبَحْثِ "تَمَّ صِيَاغُهَا"

- التمهيد: وكان بعنوان : المرادي وعصره ومنهجه ، ثم المبحث الأول : التأصيل لحروف المعاني عند المرادي ، المبحث الثاني : الوظيفة النحوية لحروفي الجر والعطف ، وجاء المبحث الثالث بعنوان : الوظيفة النحوية لحروف النفي والشرط والإستفهام ، وختمت الدراسة بالمبحث الرابع : التطبيقات النحوية في النص القرآني عند المرادي ، وزُيِّلَ الْبَحْثُ بِالْخَاتَمَةِ وَالنَتَائِجِ ، تَلَتْهَا قَائِمَةٌ لِلْمَصَادِرِ وَالْمَرَاجِعِ وَفَهْرَسُ الْمَحْتَوِيَّاتِ.

تمهيد:

يعدُّ الإمام ابن أم قاسم المرادي (ت 749هـ) واحداً من أساطين المدرسة النحوية الذين استطاعوا تطويع درس اللغوي وتخليصه من الجمود والتعقيد، فجاءت آراؤه جسراً واصلًا بين التقعيد النظري والتطبيق الاستعمالي. وفي كتابه الفذ "الجنى الداني في حروف المعاني"، لم يكن المرادي مجرد جامعٍ للأقوال، بل كان ناقدًا بصيراً ومحللاً لوظيفة الحرف داخل السياق التركيبي.

تتجلى عبقرية المرادي في قدرته العالية على "التحرير"؛ فهو لا ينقل القاعدة كمسلمة، بل يعرضها على ميزان السماع والقياس.

إنَّ تكوينه العلمي الذي استقاه من كبار علماء عصره، وفي مقدمتهم أبو حيان الأندلسي، جعله يمتلك ناصية الاحتجاج، مما أضفى على كتاباته طابعاً من الرصانة والاعتزان. (1)

و يُجمعُ المحققون والدارسون على أنَّ كتاب "الجنى الداني" يمثل ذروة ما صُنّف في باب الحروف. وتكمن براعة المرادي هنا في خروجه عن الترتيب التقليدي الذي يشنت ذهن الباحث، إلى ترتيب معجمي محكم، معتزلاً فيه كثرة التشقيق المنطقي لصالح "المعنى الوظيفي".

إنَّ الكتاب ليس مجرد سرد لمعاني الحروف، بل هو دراسة استقصائية لأثر هذه الحروف في بنية الجملة العربية. (2)

إنَّ المتأمل في منهج المرادي يلحظ أنَّه لم يقف عند حدود "المعنى المعجمي" للحرف، بل تجاوز ذلك إلى البحث في "أثر الحرف"

فالحرف عنده ليس عنصراً هامشياً، بل هو "محرك دلالي" يُغيّر مجرى الحكم النحوي. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة (الوظيفة النحوية لحروف المعاني) لديه؛ فالحرف هو الذي يحدد نوع الارتباط بين الأسماء والأفعال، وهو الذي يمنح الجملة صبغتها (استفهامية، شرطية، توكيدية... إلخ). (3)

تتحدّد الوظيفة النحوية عند المرادي من خلال ثلاثة محاور أساسية:

الأثر الإعرابي: وهو العمل الظاهر للحرف (رفعاً، نصباً، جرّاً، أو جزماً).

الربط التركيبي: دور الحرف كعنصر لاصق بين المفردات لتكوين جمل مفيدة.

التوجيه الدلالي: كيف تخدم الوظيفة النحوية المعنى المراد من المتكلم.

هذه المحاور هي التي تجعل من دراسة "الجنى الداني" دراسة وظيفية بامتياز، تبتعد عن الترف الذهني لتقترب من "روح اللغة" واستعمالاتها الحية في القرآن الكريم والشعر العربي.(4).

(1) ينظر: السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ج1، ص124

(2) المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة، ص.35

(3) ينظر: ابن جنى، الخصائص، ج2، ص45

(4) المرادي، الجنى الداني، ص58

المبحث الأول: التأصيل النحوي لحروف المعاني عند المرادي:

يفتح المرادي تأصيله بتحرير محل النزاع في الحرف: هل هو مجرد رابط "عَرَضٍ" أم ركن (عمدة)

في توجيه الإعراب؟ (1)

يُنْقَلُ عن سيبويه أَنَّ الحروفَ "جاءتْ لِتُحَدِّثَ في الأسماءِ والأفعالِ معانٍ لم تكن فيها"، ويُعَقَّبُ الأخفش بأنَّ الحرفَ هو "المُشْرِعُ" لحركة ما بعده.

نرى أَنَّ النَّونَ المشدَّدةَ في "إِنَّ" الحرفَ عند المرادي يُعَدُّ "رُكْنًا وظيفيًا"؛ فالحرفُ لا يُفْهَمُ إلا في سياقه، ممَّا يجعله ضابطاً لقواعد النحو لا تابعاً لها، وهذا هو صُلبُ التأصيل النحوي.

يُناقش المرادي هنا عِلَّةَ عمل الحروفِ، مُستحضراً خِلافَ البصريين والكوفيين في "إِنَّ" وأخواتها.

يُنْقَلُ عن المبرد أَنَّ الحروفَ المشبَّهةَ بالأفعالِ إِنَّمَا عَمِلَتْ لِمْشَابَهَتِهَا لِلأفعالِ في الوزنِ والمعنى. بينما يرى الفراء أَنَّها عَمِلَتْ لِأَنَّها أدواتٌ تؤكدُ نابتٌ عن أفعالٍ محذوفةٍ. (2)

يؤكد المرادي أَنَّ النَّونَ المشدَّدةَ في "أَنَّ" و "لَكِنَّ" تُمَثِّلُ "قوَّةَ الفعلِ" في الحرفِ؛ فالتشديدُ هنا يقوم مقام حروفِ الفعلِ الثلاثة، ممَّا يُسَوِّغُ للهمزة والنون أن تتصب وتُرفَع، وهذا ملمحٌ تأصيلي بصري رصين.

يبحث المرادي في مدى جواز تقدُّمِ معمولِ الحرفِ عليه، وهي مسألةٌ خلافيةٌ كبرى بين الفحول. يَمْنَعُ سيبويه تقدُّمَ معمولِ حرفِ الجرِّ أو النواسخِ، بينما يُجِيزُ الكسائي ذلك في بعض الصور توسعاً في المعنى

(3)

يرى المرادي أَنَّ "أصالة الرتبة" في الحروفِ واجبةٌ لِضَعْفِها عن الأفعالِ. ونُرجِّحُ أَنَّ النَّونَ المشدَّدةَ في "لأنَّ" الحرفَ ضَعِيفٌ لِتَصَرُّفِ لَفْظاً، لَكِنَّهُ قوِيٌّ لِأَثَرِ مَعْنَى، ممَّا يجعلُ الالتزامَ بالرتبة مقصداً نحوياً لحفظ أَمْنِ اللَّبْسِ.

يُعالج المرادي هنا الحروفَ التي تدخلُ على الأسماءِ والأفعالِ (كماء، ولا)، وموقفُ النحاة من عملها.

يوازن بين "ما الحجازية" التي تُعْمَلُ عملَ (لَيْسَ) عند أهل الحجاز، و"ما التميمية" التي تُهْمَلُها (4)

يَمِيلُ المرادِيُّ لِإِعْمَالِ الحَرْفِ مَتَى وَجَدَتْ القَرِينَةُ. وَنُؤَكِّدُ أَنَّ النُّونَ المَشْدَدَةَ فِي "إِنَّ" إِهْمَالُ الحَرْفِ عِنْدَ التَّمِيمِيِّينَ هُوَ جَرِيٌّ عَلَى الْأَصْلِ، بَيْنَمَا إِعْمَالُهُ عِنْدَ الْحَاجَازِيِّينَ هُوَ "إِعْمَالٌ وَظِيفِيٌّ" لِتَأْكِيدِ مَعْنَى النَفْيِ، وَهَذَا يُثْرِي المَادَّةَ النُّحَوِيَّةَ فِي البَحْثِ.

يُفَرِّقُ المُرَادِيُّ بَيْنَ المَعْنَى اللُّغَوِيِّ لِلحَرْفِ وَالمَعْنَى النُّحَوِيِّ المِيقَاقِيِّ، مُسْتَنِدًا لِقَاعِدَةِ "الأُصُولِ".

يَنْقُلُ عَنْ ابْنِ السَّرَّاجِ أَنَّ الحَرْفَ لَا مَعْنَى لَهُ فِي ذَاتِهِ، وَإِنَّمَا هُوَ "عَلَامَةٌ" لِمَعْنَى فِي غَيْرِهِ (5)

وَيُنَاقِشُ مَذْهَبَ المَبْرَدِ الَّذِي يَرَى أَنَّ الحَرْفَ قَدْ يَتَضَمَّنُ مَعْنَى الفِعْلِ دُونَ لَفْظِهِ.

نُؤَكِّدُ أَنَّ النُّونَ المَشْدَدَةَ فِي "إِنَّ" هَذَا التَّعْرِيفَ الوَظِيفِيَّ عِنْدَ المُرَادِيِّ يَنْفِي عَنِ الحَرْفِ "الصُّورِيَّةَ"؛ فَالْحَرْفُ عِنْدَهُ جُزْءٌ لَا يَتَجَرَّأُ مِنْ بِنَادِ الجُمْلَةِ، مِمَّا يَرْفَعُ قِيَمَتَهُ فِي الصَّنَاعَةِ النُّحَوِيَّةِ.

(1) المُرَادِيُّ، الجَنَى الدَانِي، ص 36؛ سَيَبَوِيهِ، الكِتَاب، ج 1، ص 12.

(2) المَبْرَدُ، المَقْتَضِبُ، ج 4، ص 104؛ الفَرَاءُ، مَعَانِي الْقُرْآنِ، ج 1، ص 20.

(3) ابْنُ الْأَنْبَارِيِّ، الْإِنْصَافُ، المَسْأَلَةُ (45).

(4) ابْنُ عَقِيلٍ، شَرْحُ ابْنِ عَقِيلٍ عَلَى الْأَلْفِيَّةِ، ج 1، ص 230.

(5) ابْنُ السَّرَّاجِ، الْأُصُولُ فِي النُّحُو، ج 1، ص 40.

يَبْحُثُ المُرَادِيُّ فِي قَاعِدَةِ (الِاخْتِصَاصِ)؛ فَالْحَرْفُ الْمُخْتَصُّ يَعْمَلُ، وَالْمُسْتَرْكُ لَا يَعْمَلُ غَالِبًا.

يَنْقُلُ عَنِ الْخَلِيلِ بْنِ أَحْمَدَ أَنَّ حُرُوفَ الْجَرِّ لَمَّا اخْتَصَّتْ بِالْأَسْمَاءِ عَمَلَتْ فِيهَا الْجَرُّ. وَيُوزَنُ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْفَرَاءِ فِي "مَا" النَافِيَةِ الَّتِي تَدْخُلُ عَلَى الْجُمْلَتَيْنِ

يَرَى المُرَادِيُّ أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "أَنَّ" الْإِخْتِصَاصَ هُوَ "عِلَّةُ الْعَمَلِ"؛ فَالْحَرْفُ حِينَ يَخْتَصُّ بِرَبْتِهِ، يَصِيرُ لَهُ "سُلْطَانٌ نَحْوِيٌّ" يَقْتَضِي التَّغْيِيرَ الْإِعْرَابِيَّ، وَهَذَا مَلَمَحٌ بِصَرِيٍّ أَصِيلٌ.

التوثيق (الصفحة: 1)

يُفَرِّدُ المُرَادِيُّ لِـ النُّونِ الْمَشْدَدَةِ مَبْحَثًا خَاصًّا، لِيَبَيِّنَ الْفَرْقَ الْوُظَيْفِيَّ بَيْنَ الْمَكْسُورَةِ وَالْمَفْتُوحَةِ.

يَنْقُلُ عَنِ سَيَبَوِيهِ أَنَّ "إِنَّ" الْمَكْسُورَةَ لِلْإِبْتِدَاءِ، وَ"أَنَّ" الْمَفْتُوحَةَ تَقُومُ مَقَامَ الْمَصْدَرِ. وَيُورِدُ رَأْيَ الْأَخْفَشِ فِي جَوَازِ التَّبَادُلِ الْوُظَيْفِيِّ بَيْنَهُمَا فِي مَوَاضِعَ مُعَيَّنَةٍ (2).

نَلْحِظُ أَنَّ المُرَادِيَّ يَرَى أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "لَكِنَّ" الْإِسْتِدْرَاكِيَّةَ تَلْتَقِي مَعَ "إِنَّ" فِي صِفَةِ (التَّشْدِيدِ) لِتَقْيِدِ قُوَّةِ الْحُكْمِ، مِمَّا يَجْعَلُ "التَّضْعِيفَ" فِي الْحَرْفِ مَقْصِدًا لِتَأْكِيدِ مَضْمُونِ الْجُمْلَةِ.

يُنَاقِشُ المُرَادِيُّ كَيْفَ تَسْلُبُ الْحُرُوفُ حُكْمَ الْإِبْتِدَاءِ وَتُحِيلُهُ إِلَى "النَّسْخِ الْوُظَيْفِيِّ".

يَنْقُلُ عَنِ ابْنِ جَنِّيٍّ مَذْهَبَهُ فِي (التَّعَاوُرِ)؛ أَيُّ أَنَّ الْحَرْفَ قَدْ يَنْوُبُ عَنِ الْفِعْلِ فِي طَلَبِ الْمَعْمُولَاتِ. وَيُقَابِلُ ذَلِكَ بِرَأْيِ الْمَبْرَدِ الَّذِي يَمْنَعُ التَّوَسُّعَ فِي مَعَانِي الْحُرُوفِ. (3)

نَرَى أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "كَأَنَّ" التَّشْبِيهِيَّةَ تَعْمَلُ عَمَلَ الْفِعْلِ (أَشْبَهُ)، وَهَذَا يُثَبِّتُ أَنَّ الْحَرْفَ عِنْدَ المُرَادِيَّ هُوَ "فِعْلٌ مُخْتَصَرٌ"، وَهُوَ جَوْهَرُ التَّأْصِيلِ النَحْوِيِّ الْوُظَيْفِيِّ.

يَنْقُلُ عَنِ سَيَبَوِيهِ أَنَّ الزِّيَادَةَ لِتَوْكِيدِ الْكَلَامِ، بَيْنَمَا يَمِيلُ الْمَبْرَدُ إِلَى تَسْمِيَّتِهَا "صَلَةً" تَأْدَبًا مَعَ النَّصِّ الْقُرْآنِيِّ. وَيُورِدُ رَأْيَ ابْنِ جَنِّيٍّ فِي أَنَّ الزِّيَادَةَ فِي الْمَبْنَى تَقْتَضِي زِيَادَةً فِي الْمَعْنَى.

نَرَى أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "إِنَّ" الزِّيَادَةَ عِنْدَ المُرَادِيَّ هِيَ زِيَادَةُ "إِعْرَابِيَّةٌ" لَا "دَلَالِيَّةٌ"؛ فَالْحَرْفُ الزَّائِدُ وَظِيفَتُهُ بَذَرُ الْقُوَّةِ فِي الْجُمْلَةِ، مِمَّا يَجْعَلُهُ رَكْنًا فِي الْمَعْنَى وَإِنْ كَانَ فَضْلُهُ فِي الْإِعْرَابِ.

يبحثُ المراديُّ في سرِّ لزومِ الفتحِ لِأواخرِ (إنَّ وأخواتها)، موازناً بينَ عللِ البصريينَ والكوفيينَ. يَنقُلُ عن السيرافيِّ أنَّ بناءَها على الفتحِ هوَ للمِشابهةِ التامةِ لِلفعلِ الماضي. ويُقابِلُهُ برأيِ الكوفيينَ الذينَ يَرونَ أنَّ الفتحَ هيَ أصلُ الحركاتِ في الأدواتِ (4)

يؤكدُ المراديُّ أنَّ النونَ المشددةَ في "لكنَّ" و"أنَّ" لَزِمَتِ الفتحَ لِتكونَ "قرينةً" على قُوَّةِ التوكيدِ؛ فالفتحُ أخفُّ الحركاتِ، وهوَ الأنسبُ لِحرفٍ يَحملُ ثِقلاً دلالياً كبيراً كالتوكيدِ والاستدراكِ. (5)

(1) السُّيوطي، هَمْعُ الهَوَامِع، ج2، ص20.

(2) سيبويه، الكِتَاب، ج3، ص150.

(3) ابن جني، الخصائص، ج2، ص300.

(4) ابن جني، الخصائص، ج3، ص110؛ المرادي، الجنى الداني، ص45.

(5) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج2، ص88.

يُحلل المرادي دخول "ما" على الحروف الناسخة (إنما، كأنما)، وكيف تتغير الرتبة النحوية.

ينقل عن الكسائي جواز بقاء العمل رغم الكف في "لئما" لقوة تمكّنها. بينما يمنع سيبويه العمل بمجرد الكف لزوال الاختصاص (1)

نلاحظ أن المرادي يرى أن النون المشددة في "أن" كف الحرف عن العمل بمنحه وظيفة جديدة وهي "الحصر"؛ فالحرف يفقد سلطانه الإعرابي ليكتسب سلطاناً بلاغياً أوسع، وهذا محور النحو الوظيفي.

مذهب "الإعمال" في (لا) النافية للجنس ومناقشة الأخفش ويتوصل المرادي لـ (لا) التي تعمل عمل (إن)، مبيناً شروط هذا العمل الوظيفي.

ينقل عن الأخفش أن (لا) تعمل لأنها تتضمن معنى (إن) في التوكيد. ويورد رأي الفراء في أن النصب بعدها هو بنزع الخافض (2)

يميل المرادي إلى بصريّة الإعمال. وتؤكد أن النون المشددة في "إن" شبه (لا) بـ (إن) هو شبه "احتياج"؛ فكلهما يحتاج لجملة تامة ليؤدي مقصد النفي القاطع للجنس.

(1) ابن الأنباري، الإنصاف، المسألة (22)

(2) الفراء، معاني القرآن، ج1، ص. (15)

المبحث الثاني : الوظيفة النحوية لحروف الجرّ والعطف عند المرادي "

يُوصَلُ المرادي لحروف الجرّ بوصفها "أدوات تَعْدِيَّة" تَنْقُلُ أَثَرُ الْفِعْلِ إِلَى مَا لَا يَصِلُ إِلَيْهِ بِنَفْسِهِ (1)

يَنْقُلُ عَنْ سَيَبُوه أَنْ حُرُوفَ الْجَرِّ هِيَ "أَفْعَالٌ نَاقِصَةٌ" فِي الْعَمَلِ، وَيُسَمِّيَهَا الْمَبْرَدُ "حُرُوفَ الْإِضَافَةِ" لِأَنَّهَا تُضَيِّفُ مَعَانِي الْأَفْعَالِ إِلَى الْأَسْمَاءِ.

نَرَى أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "إِنَّ" حَرْفَ الْجَرِّ عِنْدَ الْمُرَادِيِّ وَظِيفَتُهُ "الرَّبْطُ الْإِسْنَادِيُّ"؛ فَلَوْلَا الْحَرْفُ لَمَا تَعَلَّقَ الظَّرْفُ بِالْعَامِلِ، مِمَّا يَجْعَلُهُ خَادِمًا لِلصَّنَاعَةِ النُّحَوِيَّةِ فِي بِنَادِ الْمَعْنَى.

يُعَالِجُ الْمُرَادِيُّ هُنَا قَضِيَّةً كُبْرَى: هَلْ يَنْوِبُ حَرْفُ جَرٍّ مَكَانَ آخَرَ؟

يَنْقُلُ عَنِ الْفَرَّاءِ جَوَازَ النَّيَابَةِ (التَّبَادُلُ الْوُظَيْفِيُّ)، بَيْنَمَا يَمْنَعُ الْبَصْرِيُّونَ ذَلِكَ وَيُوجِبُونَ "التَّضْمِينَ" فِي الْفِعْلِ لَا الْحَرْفِ (2).

نُؤَكِّدُ أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "أَنَّ" الْمُرَادِيِّ يَمِيلُ لِلْبَصْرِيِّينَ فِي "أَصَالَةِ الْمَعْنَى"، لَكِنَّهُ يَقْبَلُ النَّيَابَةَ كَ "رُخْصَةٍ وَظِيفِيَّةٍ" لِتَوْجِيهِ الْقِرَاءَاتِ، وَهَذَا مَلْمَحٌ وَسْطِيٌّ يَخْدُمُ بَحْثَكُمْ.

تُعَدُّ (الْبَاءُ) أَمَّ الْبَابِ فِي حُرُوفِ الْجَرِّ، وَقَدْ أَوْفَاهَا الْمُرَادِيُّ حَقَّهَا تَوْجِيهًا وَتَقْسِيمًا.

الرَّمْخُسَرِيُّ فِي (الْكَشَافِ) أَنَّ لِلْبَاءِ مَعَانٍ تَصِلُ إِلَى الْاِثْنَيْ عَشَرَ مَعْنَى، وَيُعَقِّبُ ابْنُ هِشَامٍ بِتَأْصِيلِ مَعْنَى "الْإِلْصَاقِ" كَأَصْلِ (3)

نَلْحَظُ أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "لَكِنَّ" الْمُرَادِيِّ يَجْعَلُ "الْإِلْصَاقَ" وَظِيفَةً نَحْوِيَّةً ثَابِتَةً، وَمَا عَدَاهَا مِنْ مَعَانٍ (كَالسَّبَبِيَّةِ وَالظَّرْفِيَّةِ) فَهِيَ مَعَانٍ "سِيَاقِيَّةٌ" تَخْضَعُ لِقَرَأَنِ النَّظْمِ.

يَنْتَقِلُ الْمُرَادِيُّ لِحُرُوفِ الْعَطْفِ، مُبَيِّنًا وَظِيفَتَهَا فِي جَعْلِ مَا بَعْدَ الْحَرْفِ تَابِعًا لِمَا قَبْلَهُ إِعْرَابًا يَنْقُلُ عَنِ الْخَلِيلِ أَنَّ "الْوَاوَ" لِمُطْلَقِ الْجَمْعِ دُونَ تَرْتِيبٍ، بَيْنَمَا يَرَى الْفَرَّاءُ أَنَّهَا قَدْ تُفِيدُ التَّرْتِيبَ بِقَرِينَةِ الْإِسْتِثْنَاءِ (4)

نَرَى أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "كَأَنَّ" حُرُوفِ الْعَطْفِ عِنْدَ الْمُرَادِيِّ هِيَ "أَدَوَاتُ نَسَقٍ"؛ فَالْحَرْفُ وَظِيفَتُهُ "تَقْلُ الْحُكْمَ" مِنَ الْمَتَّبِعِ إِلَى التَّابِعِ، وَهُوَ رُكْنٌ فِي الْعَدْلِ الْإِعْرَابِيِّ بَيْنَ الْمُتَعَاطِفَاتِ .

يُحَلِّلُ المُرَادِيُّ حَرْفَ (أَوْ) بِرُؤْيَةٍ نَحْوِيَّةٍ تَخْدُمُ الْمَقَاصِدَ الشَّرْعِيَّةَ.

يَنْقُلُ عَنْ سَيَّبُوهِ أَنَّ (أَوْ) لِأَحَدِ الشَّيْئَيْنِ، وَيُفَصِّلُ الرِّضِيُّ الْفَرْقَ بَيْنَ "التَّخْيِيرِ" (الذي يَمْنَعُ الْجَمْعَ) و"الإِبَاحَةَ" (التي تُجِيزُهُ(5)).

نُؤَكِّدُ أَنَّ النُّونَ الْمَشْدَدَةَ فِي "أَنَّ" دِقَّةُ المُرَادِيِّ فِي تَفْرِيقِ هَذِهِ الْمَعَانِي الْوُظُفِيَّةِ تُثَبِّتُ أَنَّ النَّحْوَ هُوَ مِفْتَاحُ الْإِسْتِنْبَاطِ، وَهُوَ مَا نَسْعَى لِتَأْصِيلِهِ فِي هَذَا الْبَحْثِ.

(1) المُرَادِيُّ، الْجَنَى الدَّانِي، ص 55؛ سَيَّبُوهِ، الْكِتَابُ، ج2، ص210.

(2) الْفَرَّاءُ، مَعَانِي الْقُرْآنِ، ج2، ص 15؛ ابْنُ السَّرَّاجِ، الْأُصُولُ، ج1، ص410.

(3) الزَّمَخْشَرِيُّ، الْكَشَّافُ، ج1، ص 5؛ ابْنُ هِشَامٍ، مُغْنِي اللَّيْبِ، ص115.

(4) المُرَادِيُّ، الْجَنَى الدَّانِي، ص 160؛ الْأَزْهَرِيُّ، تَهْذِيبُ اللُّغَةِ، ج1، ص88.

(5) الرِّضِيُّ الْأَسْتِرَابَادِيُّ، شَرْحُ الْكَافِيَةِ، ج2، ص38.

تُعَدُّ (حتى) من أعقد الأدوات، وقد أجاد المرادي في فكِّ الاشتباك النحويِّ حولها (1)

يُنْقَلُ عن الفراء قوله الشهير: "أموت وفي نفسي شيء من حتى"، ويُوازُن بين مذهب البصريين الذين يَرَوْنَهَا جَارَةً بـ (أَنَّ) مضمرةً، ومذهب الكوفيين الذين يَرَوْنَ النصب بعدها بالخلاف.

نرى أَنَّ النَّونَ المشددة في "أَنَّ" تَعُدُّ وظائفٍ (حتى) عند المرادي يخدم "اتساع المعنى"؛ فهي غاية في الجرِّ، وتدرج في العطف، وهذا التنوع الوظيفي هو سرُّ بلاغة النصِّ..

يُفَصِّلُ المرادي في (من) لكثيرة دورها الوظيفي في تحديد المقاصد.

يُنْقَلُ عن الأخفش جواز زيادة (من) في الإيجاب، بينما يَمْنَعُ ذلك سيبويه ويشترط لزيادتها النفي والتكثير (2)

يؤكد المرادي أَنَّ النَّونَ المشددة في "لكن" التفريق بين (من) التبعيضية والبيانبة مداره "القرينة النحوية"؛ فالحرف وظيفته بيان علاقة الجزء بالكلِّ، وهذا ملحظٌ أساسيٌّ في فقه اللغة.

يوازن المرادي بين حروف العطف التي تقتضي الترتيب، وأثر ذلك في بناء الجملة.

يُنْقَلُ عن السيرافي أَنَّ (الفاء) للاتصال و(ثم) للانفصال. ويورد رأي الكسائي في أَنَّ (ثم) قد تأتي لمطلق الجمع كـ (الواو) في مواضع نادرة (3)

نلاحظ أَنَّ المرادي يرى أَنَّ النَّونَ المشددة في "أَنَّ" اختيار حرف العطف يحكمه "الزمن النحوي"؛ فالفاء وظيفته السرعة، و(ثم) وظيفته التراخي، وهذا التقسيم الوظيفي يمنع خلط المعاني.

يختم المرادي الحديث عن الجرِّ بمناقشة "تضمين الفعل" مقابل "إنابة الحرف".

يُنقل عن ابن السراج ضرورة بقاء الحرف على أصالته، بينما يميل الرمانى إلى التوسع في معاني الحروف لتتناسب مع السياق (4)

نؤكد أن النون المشددة في "إن" مذهب المرادي في "الأصالة مع التوسع" يمثل قمة الوسطية؛ فالحرف لا يخرج عن معناه الأصلي إلا لضرورة وظيفية يقتضيها النظم.

- (1) المرادي، الجنى الداني، ص 545؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ص 140
- (2) سيبويه، الكتاب، ج 2، ص 165؛ الأخفش، معاني القرآن، ج 1، ص 112
- (3) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج 3، ص 42؛ ابن الأنباري، الإنصاف، ص 310
- (4) الرمانى، معاني الحروف، ص 72؛ ابن السراج، الأصول، ج 2، ص 215

المبحث الثالث: الوظيفة النحوية لحروف النفي والشرط والاستفهام.

يُوصَلُ المرادِيُّ لحروفِ النفي (ما، لا، لم، لن) بوصفها أدواتٍ تنقلُ الجملةَ من الإثباتِ إلى السلبِ، مُحدثةً تغييراً في الرتبةِ والعملِ (1)

يُنْقَلُ عن سيبويه أَنَّ (ما) هي أَمُّ بابِ النفي، ويُناقشُ المبرِّدُ في (المقتضبِ) سِرَّ شَبَهِها بـ (لَيْسَ). ويوردُ رأيَ ابنِ يعيشَ في (شرحِ المفصلِ) أَنَّ النفيَ وظيفتهُ "تَقْضُ الحُكْمَ" لا مجردُ السكوتِ عنه. نرى أَنَّ النونَ المشددةَ في "إِنَّ" حرفَ النفي عندَ المرادِيِّ هو "قيدٌ زمنيٌّ"؛ فـ (لَمْ) تَقْلِبُ المضارعَ ماضياً، و(لَنْ) تَمَحُّضُهُ للمستقبلِ، وهذا جَوْهَرُ الوظيفةِ النحويةِ..

تُعَدُّ (لَنْ) ميداناً للخلافِ العقدي والنحوي، وقد حشدَ المرادِيُّ فيها آراءً جليلةً.

يُنْقَلُ عن الزمخشري في (الكشافِ) أَنَّ (لَنْ) لتأبيدِ النفي، ويُقابلهُ بـ ابنِ مالكٍ الذي ردَّ عليه في (التسهيلِ) مبيناً أَنَّها لمطلقِ النفي الاستقبالي (2). ويوردُ رأيَ الخليلِ في أَنَّ أصلها (لا أَنْ).

نُوكِّدُ أَنَّ النونَ المشددةَ في "أَنَّ" المرادِيِّ يميلُ للبصريين في عدمِ التأبيدِ، لَكِنَّهُ يرى أَنَّ وظيفتها النحوية هي "النصبُ والتوكيدُ"، ممَّا يمنحُ الكلامَ قُوَّةً في الاستقبالِ.

يُنْتَقَلُ المرادِيُّ لأدواتِ الشرطِ (إِنْ، لَوْ، لَوْلَا)، مُبيناً أثرها في جزمِ الفعلانِ أو الربطِ الامتناعي. يَنْقَلُ عن سيبويه أَنَّ (إِنْ) هي أصلُ الجزاءِ، ويُوازنُ بـ الفراءِ في (معاني القرآنِ) حولَ جَوَابِ الشرطِ المحذوفِ. ويوردُ رأيَ ابنِ الشجري في (أماليه) حولَ "تعلُّقِ" الجملةِ الثانيةِ بالأولى. (3)

نَلْحِظُ أَنَّ النونَ المشددةَ في "لَكِنَّ" المرادِيِّ يَجْعَلُ الشرطَ وظيفةً "عقليةً" تنعكسُ على الصناعاتِ؛ فـ (إِنْ) تَرْبِطُ وجوداً بوجودٍ، و(لَوْ) تَرْبِطُ امتناعاً بامتناعٍ، وهذا قِمَّةُ النحوِ الوظيفي.

يُحْلَلُ المرادِيُّ (لولا) موازناً بينَ عملِها كأداةٍ شرطٍ ودخولِها على المبتدأ.

يُنْقَلُ عن الأخفشِ أَنَّ الاسمَ بعدَ (لولا) مرفوعٌ بالابتداءِ والخبرُ محذوفٌ وجوباً، ويُقابلهُ بـ الكوفيين الذين يَرَوْنَ أَنَّ (لولا) هي الجارةُ للاسمِ في بعضِ اللغاتِ (4).

نرى أنَّ النُّونَ المشدَّدة في "كَأَنَّ" (لولا) عند المرادي هي "حرفٌ رَبطٌ كُلِّيٌّ"؛ فهي تمنع وقوع الجزاء لوجود الشرط، وهذه الوظيفة هي التي ترسم المنطق النحوي للجملة.

يختتم المرادي هذا الجزء بـ (الهمزة) و(هَلْ)، مُبيناً أصالة الهمزة في باب الاستخبار.

ينقل عن سيبويه أنَّ الهمزة للاستفهام الحقيقي، ويوازن بـ ابن هشام في (المغني) حول خروج الاستفهام لـ "التقرير" و"الإنكار" (5). ويورد رأي السيرافي في الفرق الدقيق بين (أَمْ) المتصلة والمنقطعة.

نؤكد أنَّ النُّونَ المشدَّدة في "أَنَّ" المرادي يرى أنَّ وظيفة الاستفهام النحوية هي "طلبُ التصوُّر أو التصديق"، ممَّا يحضُّ الجملة للإنشاء الطلبي، وهو مطلبٌ أساسيٌّ في دراسة حروف المعاني.

يفرق المرادي بين الجازمتين، مُبيناً أنَّ الحرف ليس علامة إعرابية فحسب، بل هو مُحدِّد لمدى النفي

ينقل عن سيبويه أنَّ (لَمْ) لنفي "فَعَلَ"، بينما يرى الخليل أنَّ (لَمَّا) تنفي "قَدْ فَعَلَ".

ويورد رأي الرضي في (شرح الكافية) أنَّ (لَمَّا) تقتضي استمرار النفي إلى زمن التكلم.

نرى أنَّ النُّونَ المشدَّدة في "إِنَّ" الفارق بينهما وظيفي؛ فـ (لَمْ) نفي منقطع، و(لَمَّا) نفي متصل متوقع الثبوت، وهذا يثري استنباط المعنى النحوي..

يُعالج المرادي (إذ ما) الشرطية، موازناً بين مذهب سيبويه والجمهور وبين مذهب المبرد. ينقل عن سيبويه والفارسي أنها حرف بمزلة (إن)، بينما يرى المبرد وابن السراج أنها باقية على اسميتها الظرفية يؤكد المرادي أن النون المشددة في "أن" غلبة الحرفية عليها هو الأرجح وظيفياً؛ لأنها سلبت معنى الزمان وتمحضت للربط الشرطي، وهذا هو مذهب الوسطية.

- (1) المرادي، الجنى الداني، ص 220؛ ابن يعيش، شرح المفصل، ج 4، ص 85
- (2) الزمخشري، الكشاف، ج 1، ص 142؛ ابن مالك، تسهيل الفوائد، ص 210
- (3) الفراء، معاني القرآن، ج 2، ص 30؛ ابن الشجري، الأمالي الشجرية، ج 1، ص 150
- (4) ابن الأنباري، الإنصاف، المسألة (35)؛ المرادي، الجنى الداني، ص 580
- (5) ابن هشام، مغني اللبيب، ص 25؛ السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج 2، ص 190
- (6) الرضي الأستراباذي، شرح كافية ابن الحاجب، ج 2، ص 250؛ المرادي، الجنى الداني، ص 255
- (7) ابن السراج، الأصول في النحو، ج 2، ص 160؛ المبرد، المقتضب، ج 2، ص 48.

- يبحث المرادي في هذه الحروف المركبة، وكيف تتغير وظائفها بدخولها على الماضي أو المضارع.
- ينقل عن ابن الخباز في (توجيه اللوح) أن هذه الحروف تتضمن معنى (الأمر) بلين. ويورد رأي ابن هشام الخضراوي في أن وظيفتها "الحث" في المستقبل و"اللوم" في الماضي (1)
- نلاحظ أن المرادي يرى أن النون المشددة في "لكن" هذه الأدوات هي "أفعال معنوية"؛ فالحرف يقوم بمقام (الطلب) أو (لوم)، مما يبرز قوة الحرف في تغيير نمط الجملة.
- تعد (إن) حرفاً فريداً يجمع بين معنى الجواب والعمل النحوي في المضارع.
- ينقل عن الخليل أنها لا تعمل إلا إذا صدرت، ويوازن بـ الفراء الذي يجيز إعمالها وإن سبقت بواو العطف. (2) ويورد رأي ابن جني في (الخصائص) حول قوة "الجزاء" فيها.
- نؤكد أن النون المشددة في "إن" (إن) عند المرادي هي "حرف ربط خارجي"؛ فهي تربط جملتنا بكلام سابق، وهذه هي الوظيفة "الحوارية" للنحو.
- يحلل المرادي (أم) موازناً بين مدرسة البصريين والزمخشري في دلالتها على الإضراب.
- ينقل عن سيبويه أن المتصلة لطلب التعيين، والمنقطعة بمنزلة (بن). ويُناقش الزمخشري في أن المنقطعة تتضمن استقهماً بعد الإضراب (3)
- نرى أن النون المشددة في "كأن" (أم) عند المرادي هي "ميزان المعادلة"؛ فبها يستوي الكلام أو ينقطع لينبأ مساراً جديداً، وهذا قمة الصناعة الوظيفية.
- "المبحث الرابع: التطبيقات النحوية في النص القرآني عند المرادي.
- يبدأ المرادي بربط القاعدة النحوية بالنظم القرآني، مبيناً أن اختلاف الحرف يؤدي إلى اختلاف المعنى التشريعي. (4)

و ينقل عن أبي حيّان في (البحر المحيط) أن الحرف هو "ميزان القراءة". ويُناقش توجيه (الباء) في قوله تعالى: ﴿وَأَمْسَحُوا بِرُؤُوسِكُمْ﴾؛ هل هي لـ "الإصاق" كمذهب سيبويه، أم لـ "التبويض" كمذهب الشافعي؟

المرادي يجعل من "الوظيفة النحوية" لباء حكماً في المسألة الفقهية؛ فالحرف هو الذي يحدد مقدار المسح، وهذا أسمى أهداف النحو التطبيقي.

يُحلل المرادي مواضع كسر همزة (إن) وفتحها في القرآن، وأثر ذلك في قوة التوكيد.

ينقل عن سيبويه أن الكسر أصل في الابتداء، ويوازن بـ الرّمخشري في قوله تعالى: ﴿أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ﴾؛ حيث تعمل النون المشددة بعد (ألا) الاستفتاحية لتحقيق مضمون الجملة. (5)

يؤكد الباحثان أن النون المشددة في "أن" المرادي يرى في التشديد "طاقة صوتية" تنعكس على اليقين الإيماني، مما يجعل الوظيفة النحوية خادمة للمقصد البلاغي.

- (1) ابن الخباز، توجيه اللمع، ص 312؛ المرادي، الجنى الداني، ص 590
- (2) الفراء، معاني القرآن، ج 1، ص 45؛ ابن جني، الخصائص، ج 2، ص 410
- (3) الرّمخشري، الكشف، ج 2، ص 15؛ المرادي، الجنى الداني، ص 175
- (4) المرادي، الجنى الداني، ص 58؛ أبو حيان، البحر المحيط، ج 3، ص 435
- (5) الرّمخشري، الكشف، ج 2، ص 340

توجيه (لما) بين "الحرفية" و"الظرفية" في النص القرآني :

يعالج المرادي قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ﴾، موازناً بين مذهب سيويه والفارسي.

حيث ينقل عن أبي علي الفارسي أن (لما) هنا ظرف زمان، بينما يرى ابن جني في "المختسب" أنها حرف وجود لوجود (1)

يحلل المرادي قوله تعالى: ﴿أَوْ إِطْعَمَ عَشْرَةَ مَسَاكِينَ﴾، وكيف تحدد (أو) مسار الحكم الشرعي.

ينقل عن الكسائي أن (أو) قد ترد لـ "التقسيم" لا "التخيير". ويُقابلُه المبرد الذي يُوجب التخيير في مواضع الطلب (2)

نلاحظ أن المرادي يرى أن النون المشددة في "كأن" (أو) هنا هي "حرف تيسير"؛ فالرخصة الشرعية مبنية على الوظيفة النحوية للحرف، وهذا عمق الربط بين العلوم.

يختتم المرادي هذا الجزء بتحليل (حتى) وأثرها في تحديد نهاية الغاية الزمانية.

ينقل عن الفراء قراءة (حتى مطلق) بالنصب على تقدير (أن) المضمر، ويوازن بـ ابن هشام في توجيه الجر بالظاهر (3)

نؤكد أن النون المشددة في "أن" المرادي يرى أن وظيفة (حتى) هنا هي "الاستيعاب"؛ فالنحو يحمي النص من التأويل الخاطئ للزمن الشرعي.

يحلل المرادي قوله تعالى: ﴿إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾، مبيناً كيف ينتقل الحرف من ظرف محض إلى وعاء للحدث (4)

ينقل عن مكّي بن أبي طالب في (الكشف) أن (إذ) قد تخرج للتعليل ك (اللام).

ويوازن بـ سيويه الذي يراها ظرفاً لما مضى من الزمان أبداً.

نقرر أن النون المشددة في "إن" (إذ) عند المرادي هي "رابط مشهدي" فهي لا تُحدد وقتاً فحسب، بل تستحضر الحدث ليصير حاضراً في ذهن السامع، وهذا أسمى توظيف للظرف. (5)

يُعالجُ المرادي (اللام) في آيات الفرائض، مبيناً أثر الوظيفة النحوية في قسمة الموارِيث. ينقل عن ابن جنِّي في (الخصائص) أنَّ (لامَ العاقبة) في قوله تعالى: ﴿لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَرَمًا﴾ تختلفُ وظيفياً عن (لامِ الغرض) (6). ويوردُ رأيَ الزمخشريِّ في "لامِ الملك" و"لامِ الاستحقاق".

نرى أنَّ النُّونَ المشدَّدةَ في "أَنَّ" دِقَّةُ المراديِّ في تفریقِ معاني اللامِ هي التي تحمي الفقيه من الخطأ؛ فالحرفُ وظيفته "تمليكٌ" أو "تخصيصٌ"، وهما حُكمان متباينان.

يُحلُّ المراديُّ قوله تعالى: ﴿لَيْلًا يَعْلَمُ أَهْلُ الْكِتَابِ﴾، وكيف تُوجَّه (لا) لتأكيد الإثبات.

ينقل عن الأخفش أنَّ (لا) هنا صلةٌ (زائدة)، ويُقابله بـ الفراء الذي يرى أنَّها نفيٌ مُتعلِّقٌ بِمَحذُوفٍ (7). ويوردُ رأيَ أبي حيان في أنَّ الزيادةَ في القرآن هي "زيادةٌ توكيدٌ" لا "إلغاءً".

يؤكدُ المراديُّ أنَّ النُّونَ المشدَّدةَ في "لكنَّ" (لا) هنا وظيفتها "تنبيهيةٌ"؛ ليعلم أنَّ ما بعدها مقصودٌ بالثبوت، وهذا توجيةٌ يُخرجُ النصَّ من الالتباس.

- (1) ابن جنِّي، المُحتَسِبُ فِي تَبْيِينِ وُجُوهِ شَوَاذِ الْقِرَاءَاتِ، ج1، ص180
 - (2) ابن الأنباري، الإنصاف، ص 450؛ المرادي، الجنى الداني، ص165
 - (3) ابن هشام، مُغْنِي اللَّيْبِ، ص 145؛ المرادي، الجنى الداني، ص550
 - (4) ابن جنِّي، الخصائص، ج2، ص 220؛ المرادي، الجنى الداني، ص105
 - (5) مكي بن أبي طالب، الكشف عن وجوه القراءات، ج2، ص 110؛ المرادي، الجنى الداني، ص370
 - (6) الفراء، معاني القرآن، ج3، ص 120؛ المرادي، الجنى الداني، ص290
 - (7) الزمخشري، الكشاف، ج4، ص 50؛ المرادي، الجنى الداني، ص395
- يُفْرَدُ المراديُّ مَسَاحَةً لِ النُّونِ المشدَّدةِ فِي (كَأَنَّ) لِبَيَانِ التَّشْبِيهِ الْمُؤَكَّدِ، وَ(لَكِنَّ) لِالِاسْتِدْرَاكِ.

آراء النحاة: ينقل عن سيبويه أن (كأن) للظن اليقيني، ويوازن بـ الزمخشري في قوله تعالى: ﴿كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ﴾ (1). ويورد رأي ابن هشام في الفرق بين (لكن) الساكنة و(لكن) المشددة.

التحويل الوظيفي: نؤكد أن النون المشددة في "إن" قوة الاستدراك بـ (لكن) في القرآن تهدف إلى دفع ما قد يتوهم من الكلام السابق، مما يجعل الحرف "حارساً للمعنى".

(1) سورة الرحمن ، الآية : 58

خاتمة:

الحمد لله الذي جعل الحروف مباني للمعاني، والصلاة والسلام على من أوتي جوامع الكلم تبياناً وتفصيلاً. وبعد، فقد طوّفت هذه الدراسة في رحاب كتاب "الجنى الداني في حروف المعاني" للإمام المرادي، مستهدفة الكشف عن "الوظيفة النحوية" لهذه الحروف، وكيف استطاع المرادي أن يخرج بها من ضيق "التبويب الحرفي" إلى سعة "الأداء الوظيفي" داخل السياق.

لقد أثبتت الدراسة عبر المذهب الوسطي أنّ الحرف عند المرادي ليس مجرد أداة رابطة، بل هو "قيّد وظيفي" يُعيد توجيه الجملة إعراباً ومعنى، محققاً بذلك تلاحماً فريداً بين بنية الكلمة ومقصد المتكلم.

أولاً: النتائج:

- لقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج الاستراتيجية التي تُبرز عبقرية المرادي ومنهجه، وهي:
- أنّ الحرف الواحد عند المرادي (كالواو، أو الباء، أو حتى) قد ينزاح عن أصله الوظيفي ليؤدي وظائف متعددة (العطف، الاستئناف، المصاحبة، التعليل) تبعاً للتعليل السياقي، مما يجعل الحرف "متغيراً وظيفياً" لا ثابتاً معجمياً.
 - إنّ المرادي لم يكتفِ بالتقسيم الشكلي للحروف، بل اعتمد "الأثر العملي"؛ حيث ربط بين نوع الحرف وبين حركته الإعرابية في ما بعده، مبرزاً أثر "العامل الحرفي" في تشكيل بنية الجملة العربية، وهو ما يتسق تماماً مع رؤيتنا في المذهب الوسطي.
 - إنّ الوظيفة النحوية للحرف عند المرادي لا تنفصل عن "السياق المقامي"؛ فالحرف هو الذي يحدد نوع الربط (شرطي، استفهامي، توكيدي)، وهو ما يمنح الجملة "هويتها الوظيفية" ويمنع اللبس في توجيه المعنى.
 - تجلّى للباحثين أنّ المرادي في "الجنى الداني" قد تفرد بقدرة فائقة على "جمع الشتات النحوي"؛ إذ لم يترك شاردة ولا واردة في باب الحروف إلا واستنبط لها حكماً وظيفياً، معتمداً على شواهد القرآن والشعر العربي، مما جعل كتابه مرجعاً لا يُستغنى عنه في دراسة الأدوات.

- إنَّ دراسة حروف المعاني عند المرادي تُعدُّ أقصر الطرق لـ "تيسير النحو" لطلاب العلم؛ لأنها تجمعُ القواعد في جزيئاتٍ محددة يسهل تمثيلها، وهو الهدف الأسمى الذي ننشده في دراساتنا المعاصرة لربط الجيل الجديد بأصول لغته الشريفة بصورةٍ وظيفيةٍ ميسرة.
- إنَّ فكرة "التعليق" بين الحرف وما قبله وما بعده هي الركيزة التي بنى عليها المرادي أحكامه، مما يؤكد أنَّ الحرف لا يعملُ في فراغ، بل هو جزءٌ من "منظومةٍ فعليةٍ أو اسمية" تتحدد حركتها بوجوده، وهو ما يُعزز المنهج الوصفي المعياري في آنٍ واحد.
- إنَّ المرادي في "الجنى الداني" قد رصد بدقة ظاهرة "ثيابة الحروف" عن بعضها البعض، وهو ما نُسَمِّيه في مذهبنا بـ (الانزياح الوظيفي للأداة)؛ حيثُ يخرج الحرف عن معناه الأصلي ليؤدي معنى حرفٍ آخر لمقتضى السياق، مما يمنح الجملة مرونةً دلاليةً واسعة دون الإخلال بالقاعدة النحوية.
- إنَّ "الوظيفة النحوية" عند المرادي ليست إعراباً جافاً، بل هي "بناءً معنوي"؛ فالحرفُ هو الذي يصبغ الجملة بصبغة (الاستفهام، أو التمني، أو التوكيد)، مما يجعل من دراسة الحروف جسراً آمناً للعبور من النحو إلى البلاغة القرآنية والبيانية.
- أثبتت حصيلة البحث أنَّ كتاب المرادي يمثل "موسوعةً وظيفية" للأدوات، تفوق فيها على من سبقه بدقة الحصر وبراعة التوجيه؛ إذ لم يكتفِ بنقل الأقوال، بل كان "محللاً وناقداً" يُرجِّحُ من المعاني ما يتسق مع المذهب الوسطي الذي يجمع بين ظاهر اللفظ وعمق المعنى.
- إنَّ الحرف عند المرادي يعمل كـ "صمام أمان" للتركيب؛ فهو الذي يمنع تداخل المعاني، ويُحدد رتبة العناصر (المبتدأ، الخبر، الفعل، المفعول)، مما يجعل من دراسة الوظيفة النحوية للحروف ركيزةً أساسية في فهم "نظم الكلام" واستقامة الأداء اللغوي.

ثانياً: التوصيات

بناءً على ما تقدم من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

- إعادة الاعتبار للأدوات:

وذلك بضرورة تدريس "النحو الوظيفي" عبر بوابة حروف المعاني، واعتماد كتاب "الجنى الداني" كمرجع أساسي لطلاب الدراسات العليا لتعميق فهمهم للأدوات النحوية.

- يوصي الباحثان بإجراء دراسات موازنة بين منهج (المرادي) ومنهج (ابن هشام) في "مغني اللبيب"، للكشف عن مواطن الاتفاق والافتراق في معالجة الوظيفة النحوية للحرف.

- يدعو الباحثان إلى إنشاء "معجم وظيفي إلكتروني" لحروف المعاني، يستفيد من تبويبات المرادي الدقيقة، ليقدم الباحثين في تحليل النصوص آلياً وبلاغياً.

- يوصي الباحثان بضرورة تطبيق "نتائج المرادي" الوظيفية على آيات الأحكام والآيات العقدية، للكشف عن أثر الحرف في توجيه الحكم الفقهي والاستنباط الشرعي .

- كما نوصي بتبني لغة المرادي "الوسطية" في صياغة القواعد النحوية، والابتعاد عن التعقيد المتفلسف الذي يُنفر الطلاب، والتركيز على "المعنى الوظيفي" الذي هو ثمرة النحو وغايته .

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً : القرآن الكريم

ثانياً : المصادر الأصلية (أدوات النحو واللغة)

- ابن الأنباري (أبو البركات كمال الدين): الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت ط1 ، 1424هـ - 2003م .
- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت د. ط، د. ت .
- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان): المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الهيئة المصرية العامة للكتاب ط2 ، 1999م .
- ابن السراج (أبو بكر محمد بن السري): الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط3 1996م .
- ابن عصفور الإشبيلي (علي بن مؤمن): المقرب، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية بيروت 1998م .
- ابن مالك (جمال الدين محمد بن عبد الله): تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي ، القاهرة 1967م .
- ابن هشام الأنصاري (جمال الدين): مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق: د. مازن المبارك، دار الفكر، دمشق ط1 ، 1985م .

- الأخفش الأوسط (سعيد بن مسعدة): معاني القرآن، تحقيق: د. عبد الأمير الورد، عالم الكتب، بيروت ط1، د. ط .

- الأزهرى (أبو منصور محمد بن أحمد): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، 2001م .

ثالثاً: كتب حروف المعاني (محل الموازنة)

- المالقى (أحمد بن عبد النور): رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد محمد الخراط، مجمع اللغة العربية، دمشق ط5 1405هـ - 1985م .

- المرادي (بدر الدين الحسن بن قاسم): الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: د. فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الآفاق الجديدة، بيروت ط1 1412هـ - 1992م .

- الرمانى (أبو الحسن علي بن عيسى): معاني الحروف، تحقيق: د. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، دار الشروق، جدة ، د. ط ، د. ت .

ثالثاً: كتب التفسير وتوجيه القراءات

- أبو حيان الأندلسي (محمد بن يوسف): البحر المحيط في التفسير، دار الفكر، بيروت د1414هـ - 1994م .

- الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر): الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت ، د. ط ، د. ت .

- الفراء (أبو زكريا يحيى بن زياد): معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، دار الكتب المصرية ط1 ، د. ط .

- مكى بن أبي طالب القيسي: الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحقيق: د. محيي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة ، بيروت ط3 1981م

رابعاً: الشروح والحواشي والمراجع المساعدة

- الرضي الأستراباذي: شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس، بنغازي ، ط2 1996م .
- سيوييه (أبو بشر عمرو بن عثمان): الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة ط3 1988م.
- السيرافي (أبو سعيد الحسن بن عبد الله): شرح كتاب سيوييه، تحقيق: أحمد حسن مهدي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت 2008م .
- المبرد (محمد بن يزيد): المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت ط1 1414هـ - 1994م .

فاعلية العدالة الجنائية في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية

(دراسة مقارنة)

يوسف محمد شيخ العرب

جامعة الرباط الوطني

أكاديمية الشرطة العليا

أستاذ مشارك

مستخلص

تناولت الدراسة فاعلية العدالة الجنائية في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية - دراسة مقارنة، وتمثلت مشكلة الدراسة ما المقصود بفاعلية العدالة الجنائية؟، ما الأسس التي تقوم عليها العدالة الجنائية في القوانين الوضعية ، ومالها من أهمية تأتي أهميتها في دعم جهود الإصلاح التشريعي والقضائي ، وهدفت الدراسة إلى بيان مفهوم العدالة الجنائية وفعاليتها في الفكر القانوني الحديث، تقييم مدى التزام هذه القوانين لضمان المحاكمة العادلة، وإتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي الدال على جمع البيانات من أمهات الكتب الفقهية والقانونية واللغوية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : تتفق الشريعة والقوانين الوضعية في الأسس العامة للعدالة الجنائية خاصة مبدأ الشرعية وقرينه البراء ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها : الإهتمام بالتأهيل المستمر للعاملين في منظومة العدالة الجنائية .

الكلمات المفتاحية : الشريعة . العدالة الجنائية. القانون

Abstract

The study addressed the effectiveness of criminal justice in Islamic law and positive laws - a comparative study. The problem of the study was what is meant by the effectiveness of criminal justice? What are the foundations upon which criminal justice is based in positive laws, and what is its importance that supports the efforts of legislative and judicial reform? The study aimed to clarify the concept of criminal justice and its effectiveness in modern legal thought, and to evaluate the extent of compliance of these laws to ensure a fair trial. The study followed an inductive analytical approach that involved collecting data from fundamental legal, jurisprudential, and linguistic books. The study reached several findings, the most important of which are: Islamic law and positive laws agree on the general principles of criminal justice, especially the principle of legality and its counterpart, presumption of innocence. The study also reached several recommendations, the most important of which is to focus on the continuous rehabilitation of those working in the criminal justice system.

Key words: sharia (islamiclaw) criminal.justice.Law.

مقدمة

الحمد لله وكفى تم الصلاة على المصطفى أشرف الخلق سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

وبعد:

تعد العدالة الجنائية من الركائز الأساسية التي تقوم عليها الدولة القانونية، إذ تهدف تحقيق التوازن بين حق المجتمع في العقاب وحق الفرد في الضمانات القانونية، وقد تطورت القوانين الوضعية الحديثة متأثرة بالمواثيق الدولية الصادرة عن الأمم المتحدة ، وما تضمنته من معايير تكفل حماية حقوق الإنسان وضمان المحاكمة العادلة غير أن التساؤل الجوهرى يظل قائماً حول مدى فاعلية هذه القوانين في التطبيق العملى ومدى قدرتها على تحقيق العدالة الجنائية بصورة متوازنة بين الردع وحماية الحقوق.

مشكلة الدراسة:

إلى أي مدى تحقق القوانين الوضعية فاعلية العدالة الجنائية في المعايير الدولية والضمانات الدستورية؟

1. ما المقصود بفاعلية العدالة الجنائية؟.

2. ما الأسس التي تقوم عليها العدالة الجنائية في القوانين الوضعية؟

3. ما معايير قياس فاعلية العدالة الجنائية؟

أهمية الدراسة:

1. إبراز مدى كفاءة الأنظمة القانونية في تحقيق الردع العام والخاص.

2. قياس مدى توافق القوانين الوضعية مع المعايير الدولية .

3. دعم جهود الإصلاح التشريعي والقضائي.

أهداف الدراسة:

1. بيان مفهوم العدالة الجنائية وفعاليتها في الفكر القانوني الحديث.

2. تقييم مدى التزام هذه القوانين لضمان المحاكمة العادلة.

منهج الدراسة:

سوف يتبع في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي الدال على جمع البيانات من أمهات

الكتب الفقهية، والقانونية ، والأصولية واللغوية.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسة الطالب : عادل ابراهيم صفا بعنوان : سلطات الضبط القضائي بين الفعالية وضمن الحريات (دراسة مقارنة) أكاديمية الشرطة – جمهورية مصر العربية- ماجستير 2012م

الملخص : ناقشت الدراسة التوازن بين فعالية السلطة التنفيذية وضمن الحقوق والحريات في إطار العدالة الجنائية.

ثانياً: دراسة الطالب : عبدالاله محمد التواليسة، بعنوان : ضمانات المتهم أثناء التحقيق الابتدائي-جامعة عين شمس – كلية الحقوق – السنة 2014م.

الملخص: ركزت الرسالة على مرحلة التحقيق الابتدائي كأحد أهم مراحل تحقيق العدالة الجنائية ومدى كفاية الضمانات القانونية حالها.

هيكل الدراسة: تناولت فيه عنوان البحث ومسميته (فاعلية العدالة الجنائية في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية) ، وقسمته إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول في ماهية الشريعة الإسلامية والقانون وقسمته إلى ثلاثة مطالب ، المطلب الأول تعريف الشريعة الإسلامية ، وفي المطلب الثاني تعريف القانون ، وفي المطلب الثالث المقارنة بين الشريعة والقانون ، أما المبحث الثاني تناولت فيه أسس العدالة الجنائية وقواعدها في القوانين الوضعية وقسمت هذا المبحث إلى مطلبين ، الأول نظرية الاستتباط ، المطلب الثاني نظرية الاستقراء، أما المبحث الثالث أسباب تفوق أسس العدالة الغربية وقسمته إلى مطلبين فالمطلب الأول معوقات تأريخية واجهت الشريعة الإسلامية والمطلب الثاني القوانين الوضعية التي استقت قوانينها

المبحث الأول

ماهية الشريعة الإسلامية

المطلب الأول: تعريف الشريعة الإسلامية

الشريعة في ما شرعه الله من الأحكام الثابتة بالأدلة من الكتاب والسنة وما تفرع عنها بالقياس والاجتماع والأدلة الأخرى.

ليس الحديث عن الإسلام ترفا فكريا للتسلي بالأمجاد التاريخية والرجوع إلى الخلف، وإنما هو من أجل ضرورة استئناف حياة إسلامية، في مجتمع إسلامي، تحكمه العقيدة الإسلامية والتصور الإسلامي، كما تحكمه الشريعة الإسلامية والنظام الإسلامي مع وعينا بأن "الحياة الإسلامية قد توقفت منذ فترة طويلة بمكر الماكين وخدع الضالين وتخاذل حكام المسلمين، ولكن اعتقادنا الجازم هو "المستقبل لهذا الشريعة¹.

إلا أن قيام مجتمع إسلامي في المستقبل لا يتم بمجرد وضع تشريعات وقوانين ونظم مستمدة من الشريعة الإسلامية، فهذا ركن ضروري لكن الأساس الأول الذي يلزمه هو ترسيخ "العقيدة الصحيحة التي تفرد الله سبحانه بالألوهية في قلوب المسلمين وعقولهم، لأن الإسلام كل لا ينشطر، يقبل النمو والتفريع وتنوع التطبيق، ولكنه لا يقبل التعديل أو التجزئ أو المزج. والعدالة الاجتماعية جزء من مجموع الإسلام الذي يركز على أخلاق الطاعة والامتثال الطوعي لتشريع سماوي كامل.

يقول سيد قطب رحمه الله مؤكداً بأن البداية من التربية الإيمانية: "يجب أن تكون نقطة البدء هي استحياء هذه العقيدة، ونفي ما علق بها من تحريفات وتأويلات وشبهات، لتكون سنداً للنظام التشريعي الذي نشير به لتحقيق حياة إسلامية صحيحة أي أن البداية من النفوس بتربيتها. وهنا يطرح سؤال آخر هو:

كيف نربي الناس على أساس مادي؟ وكيف نغير المجتمع بمنهج غير الإسلام حتى يكون جاهزاً لتقبل حياة الإسلام؟ هل بثقافة الغرب نحيا الإسلام؟

نعلن هزيمتنا منذ الجولة الأولى إذا نحن اتخذنا الفكرة الغربية وسيلتنا لإحياء الفكرة الإسلامية.

¹ سيد قطب ، العدالة الاجتماعية في الاسلام، دار الشروق ، بيروت ، طبعة 1411 هـ ، 1991 ، ص182-196-

“لابد أولاً من التخلص من طريقة التفكير الغربية، ولا بد من اتخاذ طريقة تفكير إسلامية ذاتية، لنضمن أن يجيء النتاج خالصاً غير هجين، نتاجاً أصيلاً جامعاً يوحد بين أصل الاعتقاد وأصل الحكم وأصل السلوك وأصل المعرفة وبعد هذا يقرر سيد قطب أن القيم التي تسود حياة الناس صنفان فقط: قيم إسلامية وقيم جاهلية، وليست هناك أخلاق رأسمالية وأخلاق اشتراكية... إنما هنالك فقط أخلاق إسلامية وأخلاق جاهلية” إلا أن العلوم الكونية من كيمياء وطبيعة وأحياء وفلك وصناعة وزراعة وطرق إدارة وطرق الحرب فيجوز أخذها من المسلم ومن غير المسلم، ويجوز أن يشتغل فيها المسلم وغيره، فالعلوم البحتة لا وطن لها ولا دين ولا جنس. على خلاف الفلسفات المادية التي تحمل تصوراً جاهلياً للإنسان والكون والمصير... وهذا خلاف للشريعة الإسلامية وإن كان الأصل هو تحقيق المجتمع المسلم لكفايته الذاتية على جميع المستويات.

نخلص إلى أن الإسلام عقيده ونظام حكم مجتمعان، جاءت الشريعة الإسلامية لتحقيق مقاصد وغايات وجلب مصالح ودرء مفسدات وآفات من أجل تحقيق السعادة للبشرية جمعاء في الدنيا والآخرة، ولم تغفل الشريعة أن تتناول جميع جوانب حياة الناس ومن بينها الجانبين الاجتماعي والاقتصادي، فقد أرست الشريعة الإسلامية قواعد وأساساً ومنهجاً واضحاً في الاقتصاد والاجتماع يضمن تحقيق العدالة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات الإسلامية¹.

المطلب الثاني: تعريف القانون

أما القانون فهو كلمة معربة في أمر كلي ينطبق على جميع جزئيات التي تفرع منه أو هو القاعدة الكلية التي تندرج تحتها أحكام جزئية².
أو هو مجموعة القواعد والأحكام العامة المجردة التي تنظم العلاقات المختلفة داخل المجتمع والصادرة من السلطة العامة والمقترنة بجزاء توقعها السلطة العامة على من يخلفها ويتضح من التعريف أن خصائص القاعدة القانونية:

¹ . يوسف القرضاوي ، شريعة الاسلام صالح للتطبيق في كل زمان ومكان، دار الصحوة للنشر والتوزيع ، القاهرة الطبعة الثانية، 1993م ، ص40.

² . مجمع اللغة العربية (المعجم الوسيط) مكتبة الشؤون الدولية، 2004م ، الطبعة الأولى ، الجزء الأول ، باب القاف ، ص107.

1. عامة وضعت بشروط عامة وتطبق على كافة بتجرد وحيادية.
 2. العمل على تنظيم العلاقات المختلفة داخل المجتمع من الأشخاص الطبيعيين والاعتباريين مع بعضهم البعض.
 3. قاعدة سلوك مجتمعي أي أنها تختلف عن الشريعة بأنها لا تطل ال سلوك الفرد داخل التجمع وتأتي النوايا أو ما يعرف في القانون بالقصد الا بعد توفر السلوك المادي الخارجي خلافاً للقاعدة الشرعية إنما الأعمال بالنيات ولكن أمرى مانوي.
 4. مقترنة بجزء مادي دنيوي.
- يمكن أن يعرف القانون:**
- هو مجموعة القواعد العامة المجردة التي تصدر عن إرادة الدولة وتنظم سلوك الأشخاص الخاضعين لهذه الدولة أو الداخلين في تكوينها¹.
- تعريف القانون على هذا النحو لم يكن أمراً سهلاً بل هو إقتصى إتخاذ مواقف معينة بالنسبة لكثير من المسائل الدقيقة التي يثور بشأنها جدل في الفكر القانوني والفلسفي ، ومن الواضح طبقاً لهذا التعريف أننا نعتبر القانون مجموعة من القواعد العامة ، وهذا يقتضي أن هناك فرق بين القواعد القانون من ناحية، وبين التطبيقات غير المتناهية لهذه القواعد والتي تتم في صورة عقود أو أحكام قضائية أو قرارات إدارية من ناحية أخرى، وطبقاً لهذه النظرية الثنائية فإن إصطلاح القانون يقتصر على القواعد دون التطبيقات وذلك على خلاف النظرية الأحادية التي تعتبر إصطلاح القانون شاملاً للنظام القانوني في مجموعة بما يتضمنه من قواعد عامة أو تطبيقات خاصة ، ومن الواضح أيضاً طبقاً لهذا التعريف تتمتاز قواعد القانون بأنها عامة وبأنها مجردة وبأنها تنظم سلوك الأشخاص المخاطبين بحكمها وهذه الأوصاف تشير إلى خصائص القاعدة القانونية وصادرة عن إرادة الدولة ويشير هذا التعريف إلى أن القانون ينظم سلوك الأشخاص².

1 . حارث الفاروقي ، المعجم القانوني، الناشر بيروت، لبنان 1991م، ص408.

2 . سمير كامل (المدخل للعلوم القانونية) الكتاب الأول، نظرية القانون ، القاهرة، 1985م ، ص6.

وفروع القانون في القانون العام والقانون الخاص لا تنطبق قواعد القانون في مجموعها على علاقات ذات طبيعة واحدة إلى تختلف هذه العلاقات في طبيعتها إختلافاً يقابله تعدد في اقسام القانون وفروعة ويوجد تقسيم رئيسي لقواعد القانون هو تقسيمها بين قواعد القانون العالم من ناحية ، وقواعد القانون الخاص من ناحية أخرى ويقوم هذا التقسيم على أساس اختلاف طبيعة العلاقات التي تحكمها قواعد كل قسم من هذين القسمين ونظراً لأن العلاقات التي تحكمها قواعد القانون في موضوع هذه القواعد فإن التقسيم المشار إليه يعادل في الواقع تحديد نطاق تطبيق القانون هي موضوع من حيث وتقسم قواعد القانون إلى قسمين رئيسيين هما القانون العام والقانون الخاص يتفرع منه تقسيم آخر أكثر تفصيلاً داخل كل قسم من هذين القسمين الرئيسيين .

فالقانون العام يتكون من عدة فروع أبرزها القانون الدستوري والقانون الإداري، والقانون الخاص يتكون من عدة فروع أهمها القانون المدني الذي يعتبر أب القوانين¹ .

المطلب الثالث: المقارنة بين الشريعة والقانون

تمتاز الشريعة بميزات تميزها عن القانون وأهم هذه الميزات.

1. الكمال:

تمتاز الشريعة الإسلامية على القوانين الوضعية بالكمال أي بانها إستكملت كل ما تحتاجه الشريعة الإسلامية من قواعد ومبادئ ونظريات، وأنها غنية بالمبادئ والنظريات التي تكفل سد حاجات الجماعة في الحاضر القريب والمستقبل البعيد.

2. السمو:

تمتاز الشريعة الإسلامية على القوانين الوضعية ، بالسمو أي بل قواعدها ومبادئها اسمى دائماً من مستوى الفرد الجماعة وأن فيها من المبادئ والنظريات ما يحفظ هذا المستوى السامي مهما ويقع مستوى الجماعة.

3. الدوام:

تمتاز الشريعة الإسلامية على القوانين الوضعية بالدوام أي بالثبات والاستقرار فنصوصها لا تقبل التعديل والتبديل مهما مرت الأعوام وطالت الأزمان وهي مع ذلك لصلاحياتها في كل زمان

¹ .توفيق حسن فرج (المدخل للعلوم القانونية) بيروت الدار الجامعية ، 1988م ، ص28.

ومكان¹ وهي كما يؤكد عودة في التقديم (لن أتبع القانون عصرنا الحاضر في الشريعة الإسلامية).

وتتوافق الشريعة مع القانون في عدة ميزات لا تتوافر في الشرائع الأخرى:
1. الواقعية:

تمتاز الشريعة الإسلامية أنها في سعيها للمثل العليا وكمال الانسان تضع في الاعتبار الواقع والنفس الإمارة بالسوء وتستصحب الداء في رحلة كمال الإنسان لكي تضع العلاج الناجع له والأمثلة عديدة ولكن نذكر منها علي سبيل المثال :-

(وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ)²، قال تعالى (وَأَنْ عَاقِبْتُمْ فَاقْبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ)³

2. الوسيطة :

في التحليل والتحريم بين اليهودية التي أسرفت في التحريم والمسيحية⁴ التي المراد في الإباحة و يميز سيد قطب بين المجتمع المسلم وبين المجتمع العربي والمجتمع اليهودي متجراً لا روحانية فيه، وإذا كان المجتمع النصراني منشطاً إلى روحانية رهبانية ونظام قانون وضعي ، بينهما علاقة إنفصال وإتصال (مد وجزر) ، فإن المجتمع الإسلامي لم يكن رهينة إمبراطورية أو ملك، بل نشأ مستقلاً برحانيته وسلوكه ومعاملاته ، جامعاً بين الدعوة والدولة، بين ضمير الفرد الجماعة لا يتعدد جوهره الموحد، وإن اختلفت مظاهره ومسالكه⁵.

¹ .عبدالقادر عودة التشريع الجنائي الاسلامي ، الجزء الأول ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، د .ت، ص72.

² . سورة الشوري، الاية (40).

³ . سورة النحل ، الاية (126).

⁴ .يوسف القرضاوي ، شريعة في الاسلام صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان، دار الصحوة للنشر والتوزيع ، القاهرة، الطبعة الثانية، 1993م.

⁵ .سيد قطب، العدالة الاجتماعية ، مرجع سابق، ص11، وما بعدها.

والكون كله لكم بالقسط والعدل بين مطالب السجد ومطالب الروح ، الفرد والجماعة الدنيا والآخرة الفرد والجماعة والطائفة والأمة والجيل والأجيال كلها بحكمها قانون واحد ذو هدف واحد: أن ينطلق نشاط الفرد الجماعة غير متعارضين لبناء الحياة وإنمائها، والتوجه بها إلى خالق الحياة.

أي ليس للفرد طقوسه وللجماعة طقوسها ، وليس للدنيا دين وللآخرة دين ، وليست وحدها والشريعة وحدها، بل الإسلام وحدة متكاملة لا تقبل الفصل بين العبادة والمعاملة أو بين العقيدة والشريعة أو بين الدنيا والآخرة وعن هذه الوحدة الكبرى تصدر التشريعات الاجتماعية والإقتصادية.

فالوحدة الإسلامية ضد التجزئ والانتقاء والتكافل ضد الظلم والطغيان، فلا يقبل الإسلام شعبان الفرد على الجماعة ولا يبرر ظلم الجماعة الفطرة الفرد وطاقت ومواهبه لذلك أوجب حفظ كرامة الفرد ليستطيع أن يبدع ويستثمر كامل طاقته مقررا مبدأ تكافؤ الفرص والعدل بين الجميع، ولكنه ترك مجالا للمنافسة والتفاضل بالجد والعمل لهذا لا يفرض الإسلام إذن المساواة الحرفية في المال، لأن تحصيل المال تابع الاستعدادات ليست متساوية، فالعدل المطلق يقتضي أن تتفاوت الأرزاق مع تحقيق العدالة الإنسانية.

فالإسلام لا يجعل الحياة مجرد مطعم ومشرب وشهوات، وإن كان يكفل الكفاية لكن فرد. وإنما يحرم الترف والإسراف والربا والاستغلال والإفراط في الملذات والجشع والفوارق، لأنها مفسد اجتماعية وأخلاقية ولأنها مفسد روحية أيضا، تضيع للإنسان آخرته كفرد ودنياه كفرد وجماعة وأمة.

ويمكن أن نحصر هذه الأسس في ثلاثة:

1. الحرية التحرر الوجداني المطلق.
2. المساواة: المساواة الإنسانية الكاملة.
3. التكافل: التكافل الاجتماعي الوثيق.

التحرير شعور نفسي باطن، قبل أن يكون تشريعا ملزما التحرر عقيدة تجمع بين الوجدات والواقع بين التشريع والتنفيذ، وقد بدأ الإسلام بتحرير الوجدان البشري من عبادة غير الله فلا عبادة السواه، ولا حاكمية غيره، حتى لا يتخذ الناس بعضهم بعضا أربابا من دون الله فيشود التحرر الوجداني بالضغط على الفرد وتخويفه وظلمه

التحرر الوجداني من الحين والخوف والشرك والطمع والكبر وعبادة المال والجاه والحسب والنسب
(إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)¹

ويعرض علينا القرآن صوراً كثيرة التحرير الوجداني أو عدمه كقارون مع فتنه المال والشرع حيث لم يتحرى وهناك نظريات سبقت الشريعة فيها القوانين الوضعية مثل نظرية المساواة فنابعة من الضمير بالتشريع ، إنطلاقاً من قاعدة وحدة الجنس البشري وفي المنشأ والمصير في المحيا والممات في الحقوق والواجبات أمام الله وأمام القانون² .

لهذا برى الإسلام من العصية الجاهلية والإستبعاد والاستعلاء على الناس بالنسب والحسب والجنس ، كلكم من آدم ، وآدم من تراب رجالاً ونساء لكل الناس نفس الكرامة.
أما التكافل الإجتماعي فلا يأتي بالتحرر المطلق من كل التزام أو بالمساواة المطلقة التي لا شرط لها لان عن يحطم الفرد مثلما يحطم الجماعة، لذلك فالواجب إعتبار مصلحة الجماعة المجتمع القبة الجماعة عبر التكافي بين الفرد وذاته، وبين الفرد وأسرته، وبين الفرد والجماعة وبين الأمة والأمم، وبين الجيل والأجيال المتعاقبة.

- بين الفرد وذاته تزكية النفس
 - بين الفرد وأسرته التعاون، والتياسر (وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا)³
 - بين الفرد والجماعة التوحيد بين المصلحتين (حديث السفينة) لحفظ الأمة.
 - بين الأمم: التعارف والتنافس والتعامل.
 - بين الأجيال وحدة المصير.
- ووسائل تحقيق العدالة الاجتماعية:
- الوسيلة الأولى: سياسة الحكم وأساسها الشوري.
- لما كانت العدالة في الإسلام تقوم على ركيزتين:

¹ .سورة الحجرات ، الآية (13).

² .عبدالقادر ، التشريع الجنائي الاسلامي مرجع سابق، ص72.

³ .سورة النساء، الآية (36).

1. التكليف القانوني داخل المجتمع.

2. والضمير البشري داخل الفرد.

فهي عدالة شاملة، وتتطلب وسائل من نفس الطبيعة (شاملة)، أي:

- وازع فردي: الرحمة الصدقة التسامح العطف، الإيثار (الضمير)

- ووارع السلطة التشريعية: الأحكام القانونية والتنفيذ الحكومي (الشريعة)

وبهذين الوازعين حرم الإسلام الاحتكار والادخار والنحل والشح والربا وأكل أموال الناس بالباطل والرشوة والاكنتاز.

وبالتالي فلا عدالة شاملة إلا في إطار الحكم الإسلامي وتقييد سلطة الحاكم¹ ينتقد سيد قطب تلك المحاولة المنهزمة التي تبحث فقط عن التشابه بين الإسلام والنظم البشرية لتجد سنداً تقول من خلاله: حتى الإسلام قال كذا وجاه بكذا.

والحقيقة أن الإسلام لا يقارن بنظام من تلك الأنظمة، فهو نظام مستقل متكامل إنه يقوم على أساس أن الحاكمية لله وحده فهو الذي يشرع وحده، وسائر الأنظمة تقوم على أسس الحاكمية للإنسان، فهو الذي يشرع لنفسه².

كما أن الإسلام ليس نظاماً من الأنظمة البشرية فذلك ليس هو خليطاً منها وليس مستمداً من مجموعها، وإن كان يحدث في تطور النظام البشرية أن تلتقي بالإسلام تارة، وأن تفترق عنه إلا أنه يختلف عنها في الأصل والصميم وبالتالي لا يجوز الحديث عن اشتراكية الإسلام والديمقراطية الإسلام. يقوم نظام الإسلام عدد على فكرتين أساسيتين هما:

1. الوحدة الإنسانية: في الجنس والطبيعة والنشأة والمساواة المطلقة بين جميع بني الإسلام.

2. عالمية الإسلام: هو النظام العالمي العام الذي لا يقبل الله من أحد نظاماً غيره ، لأن الرسول

صلي الله عليه وسلم أرسل إلى الناس كافة لكن ذلك لا يعني إكراههم على الدخول في الإسلام

¹ عبد القادر عودة، مرجع سابق، ص333، القرضاوي ، مرجع سابق، ص66.

² سيد قطب، العدالة الاجتماعية في الاسلام، مرجع سابق، ص78.

بل هم أحرار والحكم الإسلامي يضمن للجميع المساواة المطلقة والتكافل التام مسلمين وغير مسلمين.

وذلك لأنه ينطلق من قاعدتين أساسيتين هما:

أ. القاعدة الحاكمة: الحاكمة الله وحده في الخلق والمشئنة والمنهج والتشريع، وإلا وقع الناس في الشرك أو الكفر وبناء على هذه القاعدة لا يمكن أن يقوم البشر بوضع أنظمة الحكم وشرائعه وقوانينه من عند أنفسهم ومنه على الحاكم والمحكوم استحضار الرقابة الإلهية في كل تصرف.

ب. قاعدة العدل: أي على الحكام أن يحكموا بعدل الإسلام (إن الله يأمر بالعدل والإحسان) وعلى أساس ذلك تجب طاعة المحكومين لهم، ولا طاعة في غياب الحكم بالعدل لأن ولي الأمر في الإسلام لا يطاع ذاته، وإنما يطاع لإذعانه هو لسلطان الله واعترافه له بالحاكمة، ثم لقيامه على شريعة الله ورسوله ثم تنفيذه لهذه الشريعة وإلا لما استحق الطاعة.

إن فالحكم الإسلامي قائم على الاختيار الحر من المسلمين كافة دون أن يتقيدوا بولاية عهد أو وراثته ومن لم يرضوه حاكماً عليهم بالعدل لا سلطة له عليهم ولا طاعه يلزمون بها وحتى بعد اختيار الحاكم بالعدل فهو ملزم بالشورى (وشاورهم في الأمر) لأن الشورى أصل من أصول الحياة في الإسلام تتجاوز الحكم إلى باقى مظاهر السعي البشر وتقوم سياسة المال في الإسلام على تحقيق العبودية لله وحده وذلك بالخضوع لشرعة حتى تتحقق مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة.

وذلك بإعتماد وسيلتين اثنتين يقوم عليهما الإسلام في تحقيق أهدافه جميعاً هما:

- التشريع : أي التشريع المالي الذي يرمي إلى التحقيق المجتمع الصالح.
- التوجه: أي توجيه التداول المالي للتطوير الحياة البشرية إلى الأحسن.

لهذا يحفظ الإسلام الملكية الفردية ويعاقب الأعتداء عليها بأشد العقوبات لكنها ليست حرية مطلقة علي حساب مصلحة الجماعة، بل هي حرية تصرف وإنتفاع تصب في بناء المجتمع التكافلي التكاملي الذي يحارب الترف والحرمان في نفس الوقت (الزكاة ، الصدقة)، وتخضع لمقومات الشرع سواء في تملك المال أو صرفه (التوسط بلا إسراف ولا تقنير)، أو تنميته (تحريم الربا والاحتكار)¹.

¹ محمد سلام مذكور، الفقه الاسلامي، الناشر الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة، 1994م، ص179.

فسياسة المال في الإسلام تقوم على قاعدتين هما:

أ. القاعدة الاستخلاف: المال مال الله والناس مستخلفون فيه بشرط حفظ شريعة الله فيه، وكل تجاوز المشروع نقض للاستخلاف¹ "

ب. قاعدة التملك المشروع: للفرد حق التملك والاستثمار بشرط الخضوع للشرع وبشرط التكافل الجماعي.

وأكبر نموذج هو الرسول صلي الله عليه وسلم. ثم الخلفاء الحكماء ثم باقي الصحابة (خاصة أبو بكر وعمر) ثم عمر بن عبد العزيز والعديد من التابعين العاملين رضي الله عنهم أجمعين، وذلك لما لامست أرواحهم روح الإسلام وبذلوا كامل طاقاتهم لنصرة هذا الدين وإعلاء كلمة الله في أرضه. فكانت سياسة الحكم عائلية وكانت سياسة المال راشدة، فكان المجتمع إسلامياً حقاً.

إن النظام المالي الاقتصادي في الإسلام بأخذ بمميزات مختلف الأنظمة الحديثة فهو ليس إذن نظاماً شيوعياً لأنه يقرر الملكية الفردية ويحميها، وليس نظاماً رأسمالياً لأنه لا يطلق العنان للرأس المال، بل يحرص على تجريده من وسائل السيطرة والنفوذ، وليس من النظم الإقتصادية المتطرفة إلى اليسار لأنه لا يمعن في إضعاف رأس المال الفردي فهو يفسح له المجال القيام بوظيفته في حدود الصالح العام بوصفه عاملاً هاماً من عوامل الإنتاج وليس من النظم الاشتراكية المتطرفة إلى اليمين لأنه لا يجنح مثلها إلى تخفيف رقابته على الملكية العربية ورأس المال الفردي.

الاقتصاد الإسلامي متفرد بصفاته وخصائصه عن النظم الاقتصادية السائدة في الوقت. الحاضر لا يوازيه نظام منها في سموه ودقته ومبلغ تحقيقه لخير الأفراد، فالإسلام أقام بنيان اقتصاده على دعائم ستة تعمل متضافرة لتحقيق المساواة بين الأفراد والجماعات وأهم هذه الدعائم هي: في تضيق نطاق الملكية الفردية لخير الجماعة وفي سبيل الصالح العام وهكذا يحرم الإسلام الملكية الفردية للأشياء الضرورية لجميع الأفراد وإدخالها في نطاق الملكية الجماعية وإذا كانت الكسب بطرق غير مشروعة فإنه يجعل الربا والفائدة من وجعلها ملكية جماعية وإذا قلنا بأن الإسلام يحرم الكسب بطرق غير مشروعة فإنه

¹ محمد بن أحمد الانصاري، القرطبي أبو عبدالله (الجامع لأحكام القرآن) الجزء الثاني، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ص 238.

يجعل الربا والفائدة من بين الأموال المحرمة وتشارك الإسلام في هذا التحريم جميع الشرائع والمذاهب والكنائس من يهودية ونصرانية.

فالإسلام يحرم في باب الاقتصاد استغلال النفوذ والسلطان للحصول على المال ويحرم كذلك جميع المعاملات التي تنطوي على الغش أو الرشوة أو أكل أموال الناس بالباطل وفي هذا يقول الخالق تعالى (وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ)¹ وفي مجال نزع الملكية أجاز الإسلام للمسئولين نزع الملكية الفردية وتعميم الانتفاع بها الجميع الناس أو لبعض الطبقات منهم إذا كانت الحاجة العامة تدعو إلى ذلك وبشكل لا محيد عنه.

إلى جانب الأمور التي ذكرناها بشأن جعل الملكية الفردية في نظام متزن حتى لا تطغى وتصبح في ثروة مكدسة أوجد الإسلام نظم الميراث والوصية يتكفل النظام الأول بتوزيع الثروات بين الناس توزيعاً عادلاً يحول دون تضخم الأموال وتجميعها في أيدي قليلة ويعمل على تذويب الفوارق بين الطبقات حيث تقسم التركة بين أقرباء الهالك، فتوسع بذلك دائرة الانتفاع من الملك الذي كان فردياً فأصبح جماعياً وكل هذا طبقاً لنظام محكم. وكذلك الشأن بالنسبة للوصية حيث يمكن لصاحب المال أن يوصي بجزء من ماله لحد ولكن للوصية شروط خاصة، وأمر الإسلام أيضاً بالزكاة والصدقة حتى يأخذ الفقير نصيبه في مال الغني وفي هذا حد لتصاعد الملكية، وفي القرآن الكريم آيات كثيرة توضح بأن الإسلام ينظر إلى التملك على أنه مجرد وظيفة يقوم صاحبها بإنفاق المال على مستحقه وفي هذا يقول الله تعالى (أَمْنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ)²

مما تقدم يتبين لنا أن شريعة الإسلام قد وصلت في مبلغ حرصها على تقرير المساواة عن الناس في شؤون الاقتصاد إلى شاو رفيع لم تصل إلى مثله ولا إلى ما يقرب منه أية شريعة أخرى من شرائع العالم قديمة وحديثة وأن النظم التي وضعها الإسلام في شؤون الاقتصاد نظم مثالية حكيمة فهي تقرير الملكية العربية وتحيطها بسياسات مكن الحماية وتذلل أمام الفرد سبل التملك والحصول على المال، وتشجع على العمل وتغطي لكل مجتهد جزاء اجتهاده من ثمرات الحياة الدنيا وتفسح المجال أمام المنافسة والرغبة

¹ .سورة البقرة ، الآية (188).

² . سورة الحديد، الآية(7).

في التفوق والطموح فتحقيق بذلك تكافؤ الفرص بين الناس في هذه الميادين ، ولكنها من جهة أخرى تقلم أظفار رأس المال وتجرده من وسائل السيطرة والنفوذ، بدون أن تشل حركته وتعوقه عن القيام بوظيفته بوصفه عاملاً هاماً من عوامل الإنتاج وتعمل على إستقرار التوازن الإقتصادي وتقليل الفروق بين الطبقات وتقريبها بعضها من بعض وتحول دون تضخم الثروات ودون تجمعها في أيدي قليلة ومما تقدم يظهر لنا أن الإسلام قد قرر مبدأ المساواة بين الناس في أكمل صورة وأمثلة أوضاعه وإتخذة دعامة لجميع ما سنه من نظم لعلاقات الأفراد بعضهم مع بعض وطبقة في جميع النواحي التي تقتضي العدالة الإجتماعية وتقتضي كرامة الإنسان.

كما أن التشريع الإسلامي تفوق على التشريعات القديمة والحديثة في:

1. نظام الحسبة: قيام المجتمع بوظيفة تماثل النيابة العامة.

2. نظام العقاب والتعزير والسلطة التقديرية للقاضي

3. مبدأ سلطة الإرادة.

4. مبدأ النيابة التعاقدية.

المبحث الثاني

أسس العدالة وقواعدها في القوانين الوضعية

المطلب الأول: نظرية الاستنباط

تعتمد نظرية الاستنباط على وجود مبادئ كلية عامة لمختلف صنوف المعرفة بما فيها قواعد العدل المتعلقة بالحياة والموجودات خارج اطار العقل التي لا تحتاج إلى دليل أو برهان على صحتها ولا علاقة لها بالمحسوسات (التجربة) وهي الأساس للبرهنة على أية معرفة جزئية وبذلك تختلف عن منهج العلوم الحديثة التي تقوم على أساس الانتقال من الجزئيات إلى الكليات كما سنرى واصحاب هذه النظرية يعتمدون عادة على الخطابة والوعظ والقيم الثابتة للترويج عن أفكارهم ، ولا يتعاملون مع الواقع المتغير في الزمان والمكان.

ومن ابرز فلاسفة هذه النظرية الفيلسوف الأفريقي افلاطون (347-427 ق. م)¹، وقد اعتبر افلاطون القواعد العدل ثابتة ومطلقة وقائمة قبل وجود هذا العالم، بمعنى أن قواعد العدل موجودة في عالم اخر يمثل الخير والحق والمثل والأخلاق والقيم، وأن دور العقل السليم هو اكتشاف تلك القواعد وقد سار على هذا النهج من بعد تلميذة الفيلسوف الاغريقي أرسطو (395-470 ق. م)، ونلاحظ هذا النهج ايضا عند شيخ الإسلام الغزالي² الذي توفي سنة 1111م، وتستند في ذلك على قوله (أن العلوم مذكورة في أصل النفوس بالقوة كالبدن في الأرض والجوهر في قعر البحر و في قلب المعدن) ولكن الغزالي يختلف عن فلاسفة الأغريق في استخدام النهج الاستنباطي في القضايا الالهية فقط وليس في جميع المجالات، كما فقد مبدأ العقلانية الذي كان مسيطراً على فلاسفة الاغريق، فكان يرى أن في الكون حقائق يعجز العقل عن فهمها التي أكدها من بعده الفيلسوف الألماني كانط (1804-1724م).

لقد تسببت هذه النظرية وافكار فلاسفتها إلى الإيمان بأن المجتمع ينقسم إلى طبقتين هما "النخبة" والعامية ومن بين النخبة يبرز الحاكم الفذ أو القارئ الضرورة الذي يتمتع بالعقل السليم القادر على اكتشاف قواعد العدل التي يفرضها على رعيته (عامية الناس) الذين عليهم واجب الطاعة حتى اذا تناقضت مع

¹ .افلاطون (الجمهور) حنا خباز ،دار التراث ، بيروت ، ص101.

² .الامام الغزالي ، الرسالة المدنية، الناشر ، بيروت ، لبنان ، ص93 وما بعدها.

مصالحهم بشكل صارخ. ومن الواضح أن هذه الأفكار تؤدي إلى تشريع قوانين من شأنها تكريس الظلم والاستبداد والطغيان وخرق فاضح لحقوق الإنسان.

وعلى ضوء هذه النظرية سادت في القرون القديمة والوسطى في أوروبا أنظمة استبدادية وثيوقراطية قادها القديسين أوغسطين (304-430م) وتوما الأكويني (1225-1274م)، وكانت القوانين في ظل سلطتهما مستنبطة من صدى الوصايا الإلهية والحق الإلهي التي يمثلها عقل القديس الراجح باعتباره ظل الله في الأرض، وكانت من العوامل الرئيسية التي أدت إلى عرقلة النمو والازدهار في أوروبا.

وبالرغم من تطور مفهوم العدل وفق ما جاءت به نظرية الاستقراء في عصر النهضة كما سنأتي إلى ذكرها لاحقاً إلا أن مفهوم العدل القديم وفق نظرية الاستنباط لازال مسيطر على أذهان الكثيرين في بلدان العالم ولا سيما في العالم العربي والإسلامي مما أدى إلى استمرار وجود الأنظمة الثيوقراطية والدكتاتورية والتخلف العلمي، لأنها فرضت على الفكر عقائد معينة من الصف الحياد عنها والتي من شأنها منع حرية الفكر والابداع وتحقيق العدل والعدالة¹.

وقد اثرت نظرية الاستنباط أيضاً على الفلسفة المثالية الألمانية بشفيها المادي والرومانسي والتي تتجسد في فلسفة هيغل (1770-1831م)، والفكرة المثالية في هذه الفلسفة هي التي تخلق الواقع المحسوس وليس العكس وتكون بذلك معارضة للعقلية العلمية التجريبية التحليلية التي سادت لدى رواد عصر التنوير.

لذلك إتجهت الفلسفة الألمانية نحو المزيد من القيم السلطوية الكلية التي تجسدت في الأدبيات السياسية للأحزاب الشمولية والتي استولت على الحكم في النصف الأول من القرن العشرين فالأحزاب الشيوعية التي تبنت فكر ماركس (1818-1883م) وهو القسم المادي من فلسفة هيغل اعتبرت سيادة الطبقة العاملة (دكتاتورية البروليتاريا) حق مشروع لها ومن حقها الاستيلاء على جميع وسائل الإنتاج وإدارة الدولة وتشريع القوانين التي تضمن لها هذه الحقوق، مما أدى ذلك إلى اضطهاد وقهر شديدين

¹ .الن وود كانط فيلسوف النقد، ترجمة بدوي عبدالفتاح ، المركز القومي للترجمة ، الطبعة الاولى ، 2014م، ص124.

لبقية طبقات المجتمع بما فيهم طبقة العمال وتدهور وانهيار الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في جميع البلدان الشيوعية¹.

والأحزاب القومية ذات الطابع المثالي التي تمثل الشق الرومانسي من فلسفة هيغل عن الأحزاب الأمة كحقيقة مطلقة تجمع بينها وبين إرادة الله لذلك رأى القادة الألمان والشعب الألماني بانهم فوق الجميع باعتبارهم الأمة الأرقى من بين الأمم، وأن هذا التفوق العرقي يعطيهم الحق بالقيادة والهيمنة على بقية الأمم، مما دفع بهتلر بعد انتخابه مستشاراً لجمهورية ألمانيا عام 1933 إلى بسط نفوذه ونهجه الدكتاتوري الفاشي وخوضه الحروب العدوانية، وخول نفسه إصدار القوانين Enabling Act ما زاد استبداده واضطهاده للشعب الألماني وغيره من الشعوب المحتلة².

وقد أثرت الفلسفة المثالية الألمانية بشقيها القومي والاممي في مختلف الاتجاهات السياسية في العالم العربي والإسلامي أكثر من تأثيرات الفكر الليبرالي الديمقراطي وعادة لا يوجد فصل للسلطات في ظل هذه الأنظمة الدكتاتورية الاستبدادية ويكون القضاء تابعاً كلياً السلطان الحكام وبالتالي فإن التطبيقات العملية من قبل القضاء في ظل هذه الأنظمة ستكون انعكاساً لقوانين جائزة بحق أفراد المجتمع ولا سيما أن القاضي غير قادر على استخدام سلطته التقديرية بما تتطلبه مبادئ العدالة.

المطلب الثاني: نظرية الاستقراء

تقوم نظرية الاستقراء على الاستنتاج من الجزئيات والتجربة العملية للحصول على حكم كلي ينطبق عليها، فتكون منه قاعدة عامة فخطوات المنهج الاستقرائي تبدأ من المعرفة التجريبية إلى محاولة تطبيقها والتحقق من صدقها عن طريق إخضاع تلك المعرفة للمواقع، الذي هو المحك الأساسي في صدقها أو كذبها ولهذه النظرية أهمية كبرى في مناهج البحوث العلمية حيث يتوقف عليها تأليف القواعد العلمية العامة والتوصل إليها.

¹ .هيغل (العقل في التاريخ) ترجمة امام عبدالفتاح ، الناشر المكتبة الببليوية ، ص80-126.

² .هناء البيضاني ، مفهوم الاستبداد في الفكر السياسي الإسلامي، الحديث الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، الطبعة الأولى 2012م ، الفصل الأول (مفهوم الاستبداد في المدارس الفكرية والسياسية المختلفة والتطور التاريخي للمصطلح).

وعند البحث في الدور التاريخي المنهج الاستقراء عند الأمم تجده في حضارة وادي الرافدين نتيجة اعتمادها على المفهوم الربوبي في معتقداتها الدينية الذي يفصل الدين عن الاخلاق، على عكس بعض الحضارات الأخرى المعاصرة كالحضارة المصرية التي أعطت مفهومًا دينيًا لاخلاق ويعتقد الربوبيون بوجود خالق عظيم للكون ولكنه لا يتدخل بالشؤون الإنسانية، فهم يختلفون عن الأديان السماوية الأخرى كاليهودية والمسيحية والإسلام.

ونجد المنهج الاستقرائي في الحضارة الاغريقية لدى السفسطائيين الذين ظهوروا في القرن الخامس قبل الميلاد وكانوا مجموعة من المعلمين المتجولين انشغلوا بواقع الحياة العامة وما يتعلق بها من مشاكل. ولهذا رأوا بان العدل " هو صيرورة اجتماعية وليس فكرة مجردة في عالم الخيال، اذ لا يوجد عدل ثابت ومطلق، وانما نسبي يتوصل اليه الإنسان تبعاً لمصالحه الذاتية، فالإنسان هو مصدر العدل، ذا ما أحسن واتقن مهارة الاقتناع، فالإنسان لدى السفسطائيين هو معيار الحقيقة، وهو الذي يقرر بكل مسؤولية ما يضره وما ينفعه من خلال استخدامه العقل. لذا كان منهجهم واقعياً تجريبياً¹.

وكان الفيلسوف الافريقي سقراط²، يسير على نهج السفسطائيين في جانب الاهتمام بالواقع العملي (التجريبي) على الواقع النظري (العقلي المطلق)، وكان يناقش ويحاور الناس على اساس ان الحوار والنقاش هو الكفيل للوصول الى المعرفة الواقعية التي يشكل العدل جزء منها .

ولكن لم يكتب للفكر السفسطائي بالانتشار نتيجة النفوذ فلسفة افلاطون³ وأرسطو الميتافيزيقية التي جاءت منسجمة مع الأنظمة الدينية والسياسية التي كانت سائدة آنذاك في العصر القديمة وقد استمر نفوذها طوال العصر الوسيط لكونها تساعد على دعم هيمنة الكنيسة الكاثوليكية على السلطة من خلال استخدام قوة الوحي الالهي، واعتبار القديسين ظل الله في الأرض مما يحق لهم الاستبداد والاستعباد وسفك الدماء كما جرى في محاكم التفتيش.

¹ محمد محمود ربيع (مناهج البحث في العلوم السياسية) مكتبة الفلاح ، الكويت ، الطبعة الثانية، ص55.

² جورج ردي بوش (سقراط) ترجمة احمد الانصاري ، المركز القومي للترجمة ، الطبعة الاولى ، 2014م ، ص132.

³ افلاطون (محاكمة سقراط) ترجمة عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة الثانية 2001م ، ص24.

ولابعد الفكر السفسطي شاعت الفكرة عن السفسطائيين بانهم لا يهتمهم الوصول إلى الحقيقة بقدر ما يهتمهم دحر خصومهم وتحقيق النصر السريع عليهم من خلال تمويه الحقائق والتحايل بالالفاظ، وقد اتهموا بالزندقة والاحاد والسعي وراء المال.

وعرف الحضارة الإسلامية منهج الاستقراء على يد بعض العلماء المسلمين، ومن بينهم عالي الاجتماع ابن خلدون (1406-1332م) حيث استخدم منهج الاستقراء لتفسير علم العمران وفق دعائم علمية قوية، فكان يستند في تفسير الظواهر التي قابلها تفسيراً يستند على التحليل والتركيب واستقراء الحوادث للتوصل إلى الاحكام.

ووفقاً لمنهج العلمي من ابن خلدون بأن مبادئ العدل نسبية وغير ثابتة بشكل مطلق وتختلف من حيث الزمان والمكان، وأن دور العقل كاشف ومؤثر في أن واحد في تحديد قواعد العدل الملائمة للمجتمع ولا يؤمن ابن حنون بالوسط المرفوع كما كان افلاطون وارسطو حيث تصف الأشياء في ضوء هذا القانون إلى صنفين متضادين لا ثالث لهما ولا وسط بينهما، بل يؤمن بالتدرج من حالة إلى حالة ويرى أن درجة التطور الحضاري في أي مجتمع هي تحدد قواعد العدل المطلوبة لسد حاجاته، لذا قال رأي ابن خلدون ينسجم مع رأي الفلاسفة المحدثين الاوربيين.

وقد شهد عصر النهضة الأوربية تغيرات هامة في طريقة التفكير على يد مجموعة من الفلاسفة الذين تحدوا الفكر القروسطي القديم والسلطات الدينية ودعوا إلى تحرير الفكر من العادات القديمة والعقائد الموروثة، وكان من الرواد الذين ادركوا غياب جدوى استخدام المنطق الأرسطي الذي يعتمد على القياس هو الفيلسوف البريطاني فرانسيس بيكون (1626-1561م)، وقد قاد بيكون الثورة العلمية عن طريق فلسفته الجديدة القائمة على الملاحظة والتجريب.

وكان مؤمناً بقدرة العلم على تحسين أحوال البشر، ورأى بضرورة أن يكون للانسان عقلية عملية جديدة يكون سبيلها المنهج الاستقرائي الذي يكون الهدف منه ليس الحكمة أو القضايا النظرية بل الاعمال والاستفادة من ادراك الحقائق والنظريات للنهوض بحياة الانسان. وقد عبر عن ذلك بقوله " المعرفة قوة" وقد استخدم الفلاسفة الاوربيين المنهج التجريبي في بحوثهم ودراساتهم السياسية والقانونية ومنهم مونتسكيو في كتابه روح القوس وإزدهرت استخدامات المنهج التجريبي لبحث العلاقة بين المجتمع

الصناعي والنمط البيروقراطي والقانون واستنتج بأنه كلما اتجه المجتمع نحو اعتماد الصناعة كما كان بحاجة إلى استخدام النموذج الديمقراطي واتجه إلى استخدام الاجراءات البيروقراطية الرسمية في مجال القانون (العدل) والعدالة والتقاضي.

وقد تأثر الفيلسوف البريطاني جون لوك (1704-1932) بالنظرية التجريبية (الاستقراء)، ورفض أن تكون المعرفة الإنسانية فطرية تعتمد الاتجاه العقلي الميتافيزيقي وانها سابقة لأي تجربة ، كما هو حال نظرية الاستنباط لدي افلاطون وارسطو.

ويري لوك ان اي فكرة تتولد في الذهن انما تعود الي مصدرها التجربة Experience فالانسان يولد وعقله يشبه الصفحة البيضاء الخالي من المعاني الأولية أو الأفكار الفطرية فالعقل يستمد كل خبرته ومعلوماته من التجربة لذا فإن لوك يقول (أن الإنسان يبدأ بالتفكير حالما يبدأ يحس، علي فإن الاحساس سابق للتفكير ، وليس هناك أي شئ في العقل إلا من قبل الأحساس).

أن رفض لوك لفطرية المعرفة ورده لجميع الأفكار الموجودة في العقل إلي الإحساس ، تعتبر الأساس لبناء مفهوم العدل على الأسس التجريبية والواقعية الجديدة ، لذا فإن التجربة لدي لوك تعني (الحس + التفكير) وهنا اختلف لوك مع بيكون في اعطاء دور حيوي للعقل ما بعد الإحساس ، لترتيب وتنظيم قواعد العدل بما ينسجم ومتطلبات المجتمع في زمان ومكان معينين ، ويتفق مع ابن خلدون علي ضرورة ان تتمتع قواعد العدل المحسوسة بثبات نسبي تتطور نحو الأفضل مع حركة المجتمع الحتمية¹.

وقد إمتد هذا النهج التدريسي الحديث في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية على يد الفيلسوف البريطاني برتداند رسل (1872-1970م) والفيلسوف الأمريكي وليم جيس (1842-1910) الذي يقول عن الفكر التجريبي أن الإنسان يحب أن يشاهد صحة رايه أو خطأ في تجربته العملية من جاءت هذه العملية التجريبية موافقة للفكرة كانت الفكرة صحيحة والا فهي باطلة.

لقد ساعد انتشار هذه الأفكار على اعتماد نظرية الاستقراء في صياغة قواعد العدل في القوانين وبناء الدولة على أسس الديمقراطية الليبرالية واصبحت الفلسفة التجريبية اساس الفكر الليبرالي واهم

¹ جون لوك، العدالة الاجتماعية ، ترجمة د. ليلي الطويل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2011م، ص20.

مقومات الانظمة الديمقراطية الليبرالية في العالم واصبح مبدأ الفصل بين السلطات في الدولة من أهم الشروط التي تفرضها هذه الفلسفة على الانظمة الديمقراطية، مما يلزم وجود قضاء مستقل عن جميع السلطات الأخرى في الدولة، يسعى إلى تطبيق مبادئ العدل (القوانين) التي جوهرها يتكون من مجموعة قواعد عامة، مجردة، محمية بجزء، تعكس حاجات ومتطلبات الأفراد والسلطات والمؤسسات ضمن اطار الدولة، تصدرها سلطة التشريعية (برلمان) شرعية منتخبة من الشعب على أسس المواطنة بعيداً عن الطائفية والعنصرية.

والقانون وفق هذا المنظور في ظل الانظمة الديمقراطية الليبرالية، يحقق (العدل) المجرد، بينما القضاء يحقق العدالة في فرض العقوبة المناسبة على الفاعل بما يتناسب مع طبيعة الجريمة المرتكبة والظروف الذاتية والمحيط بالفاعل، استناداً إلى السلطة التقديرية الثانوية والقضائية الواسعة التي يتمتع بها القاضي وما تفرضه عليه طبيعة واجباته واستقلالته¹.

لذلك يعيب دووركيين على هذا الرأي اقتصارة على تبين القواعد القانونية من أجل التمييز بين القاعدة الصحيحة وغير الصحيحة لأنه يجعل صحة القواعد متوافقة على الاعتراف بها بوصفها ضوابط قانونية يتعين على الجميع الالتزام بها لا لأنها عادلة في ذاتها على أنها صادرة من جهة عامة مخولة الإصدارها، غير أن واقع عمل القضاء والمحاكم يشهد بحقيقة أكثر تعقيداً. لذلك يدخل دووركيين إلى جانب القواعد مفهوماً كثيراً ما وقع الاختلاف حول طبيعة القانونية وهو مفهوم المبدأ فهناك في نظره ضوابط المبدأ من نوع آخر وهي التي يسميها بالمبادئ يستشف القارئ للأحكام القضائية حضورها وللتدليل على وجود مثل هذه الضوابط التي لا تكون في شكل قواعد يعلم المثال التالي ففي قضية ريغز، التي يتوسع دووركيين في تحليلها، نسخ قانون الميراث في قضية جرت أحداثها سنة 1889م وهي من الأمثلة التي يمكن أن نعتبرها مدرسية إذا لا يخلو منها. أي كتاب للتدريس اعتمدت المحكمة في قرارها على المبدأ التالي لا يمكن للشخص ما إن يستفيد من ضرر كان سبباً فيه في سياق ورود اسم شخص في وصية جده وهو المتسبب في قتله كان على المحكمة أن تطبق القاعدة المتعلقة بالوصية فلا يمكن من حيث المبدأ عدم الأخذ بالوصية نظراً لطابعها الإلزامي غير أن المحكمة ارتأت في سابقة مشهودة أن

¹ محمد محمود ربيع ، مناهج البحث في العلوم السياسية ،مرجع سابق،ص100.

قانون الميراث مثل غيره من القوانين يخضع إلى أحكام عامة قد لا تكون لها صلة مباشرة بالواقعة، وهي تشغل كمبادي أساسية وليس كقواعد فالمبدأ الذي استعملته المحكمة ليس له صفة القاعدة بالشروط التي يتقيد بها الوضعيون إن لا يرد في أية صيغة قانونية وليس من سلاله القوانين كما أنه لا يمكن أن يقع التعرف عليه من خلال قاعدة ثانوية مثل تلك التي وضعها هارت ومع ذلك لا مجال لأي قاض سواء في الحالات المستعصية أو حتى اليسيرة أن يستغني عنه. فضلا عن أنها في مرتبة أعلى من القواعد تشغل المبادئ على نحو يختلف جوهرياً عن القواعد فإذا كانت القاعدة تشغل فق مبدأ الكل أو اللا شيء أي الصحة أو الخطأ فإن المبدأ يتحرك في مجال أوسع لأنه ثمرة اجتهاد القاضي وسعيه للملاءمة بين المبدأ والسياق الذي يقضي فيه، فليس كل مبدأ كافياً لتبرير نسخ القاعدة وإلا لما سلمت أية قاعدة وهو أمر لا يطلبه دووركين فهو في آخر الأمر رجل قانون قبل أن يكون فيلسوفاً، فلا بد إذن أن تكون هناك مبادئ تأخذ بعين الاعتبار وأخرى لاتأخذ بعين الاعتبار بحسب النارية وتفاصيلها أن التمييز بين المبادئ القانونية والقواعد وتمييز منطقي ولذلك تملي المجموعتان قرارات قضائية مخصوصة بالقواعد كما ذكرنا قابلة وفق أسلوب الصحة أو الخطأ الذي يعتمد الوضعيون ويلحون عليه، في حين أن المبادئ تقبل الصحة والخطأ في نفس الوقت فهي أحيانا صحيحة وأحيانا خاطئة وإذا عدنا إلى المثال السابق ننتبين أن عدم استفادة شخص من جرم ارتكبه من قصد لا يعني صحة المبدأ على نحو مطلق إذ كثيرا ما يقر القانون جواز ذلك في حالة التقادم الذي ينشأ عنه حق والحالة الكلاسيكية التي يذكرها دووركين كمتال هي إذا مررت بطريقة غير شرعية من سبيل على ملك الغير قد ينشأ من التقادم حق لي في المرور الدائم عبره إن هذه المبادي قد تبدو أغلب رجال القانون عبارات غير محددة المفهوم من لعلها عند بعضهم خطيرة لأنها تمس من استقرار الأحكام سواء في المادتين الجزائية أو المدنية إلا أن دووركيين يرفض أن يرتبط هذا الغموض، الذي يقر به هو نفسه، بأي رؤية ميتافيزيقية حول الإنسان وحول الطبيعة البشرية، فهذه المبادئ ليست في نظره سوي تعبير عن فكرة مشتركة بين أفراد مجتمع تتعلق بحقوقهم الأساسية فهي في الأصل تعبير عن تطلع الإنسان إلى عدالة مثالية مؤسسة على مبادئ عامة ليست بالضرورة قواعد شكلية تستمد شرعيتها فقط من السلطة المخولة بإصدارها فالمبادئ هي من جنس البديهيات في زمن معين وتعلو فوق عمل القاضي والمشرع وتبدو ملزمة لهما ويمكن بالاستناد إليها نقد

عملهما والطعن في سير عدالة الشرائع الصادرة عنهما والأحكام المقررة والمعلنة، فهل يمكن أن ينازع أحد الآن في علوية مبدأ الرمة البدنية والمعنوية للإنسان أو في مبدأ المساواة في الاعتبار والتقدير بين أفراد الوطن الواحد أو في المبادئ التي تتأسس عليها حقوق مثل الحق في حرية التعبير والفكر والوجدان والدين والمعتقد وغيرها من الحقوق والحريات الأساسية؟ وهل يمكن لأحد أن يشكك في سداد المبدأ الأخلاقي الذي يقضي بأن لا يجوز أن يستفيد المذنب من الحرم الذي ارتكبه¹.

¹ .انظر رونالدوا بروكهين أخذ الحقوق على محمل الجد المركز الوطني للترجمة تونس 2015م، ص 47.

المبحث الثالث

اسباب تفوق أسس العدالة الغربية

المطلب الثالث: معوقات تاريخية واجهت الشريعة الإسلامية

الانحراف السياسي أي انحراف القائمين على أمر المسلمين عن الشرع على أن من حسن الحظ أن الانحراف السياسي لم يكتب له الشمول والاستقرار والدوام في بعض الأمور الجزئية مثل وراثة الملك ونحوها ، ولكنه كان دائما يلقي مقاومة من الأمة، ومعارضة من علمائها وصلحائها ، وترثنا حافل بانكار العلماء الأقرىء على سلاطين الجور ، وامراء السوء كما يتضح ذلك لكل من يقرأ كتب التراجم والطبقات. وكثيراً ما تحولت المعارضة من القلم واللسان إلى السيف والسيان كما رأينا ذلك في ثورة عبد الرحمن بن الأشعث ومن معه من الفقهاء والمحدثين على طغيان الحجاج وانحراف الدولة الأموية.

كما أن الشعوب المسلمة في مشارق الأرض ومغاربها ظلت تحتكم إلى هذه الشريعة في كل شئونها وظل القضاء في كل الاقطار يلتزم الحكم بها دون سواها بلا نزاع ، فهي من الناحية الدستورية حسب التعبير الحديث النظام الحديث المعترف به والمعمول به في جميع دار الإسلام هذا الي أن التاريخ الصادق بنبئنا عن فترات مضئية ما بين حين وآخر ، ورزق فيها المسلمون بحكام أوفياء لدينهم صدقوا ما عاهدوا الله عليه فحكموا شرع الله ، وأقاموا عدله في الأرض ونفذوا حدود ففي القريب والبعيد ولم يخافوا في الله لومة لائم فعزوا وسعدوا وعزت بهم الأمة وسعدت وانتصرت وكان في هذا العز والسعادة والنصر تحت سلطان هؤلاء الحكام الملتزمين شريعة الله الصنع برهان على صلاحية هذه الشريعة للخلود، وأن الخير كل الخير في اتباعها ، والاعتصام بحبلها والشر كل الشر في الانحراف عليها ، واتباع غير سبيلها.

ولعل من أبرز الأمثلة التي تذكر بهذا الصدد في العهد الأموي : سيرة عمر بن عبد العزيز الذي ولى الخلافة بعد الحرف الحكم الأموي عن نهج الراشدين وارتكب كثيرا من المظالم فما كان من عمر الآن أحيا العدل بالشريعة كلها ، فالغي مظاهر الترف والابهة، ورد المظالم ومنع الفساد وعدل في الرعية وقسم بالسوية وأقام الصلاة ، إلى الزكاة ، وأمر بالمعروف ونهي عن المنكر فلم تمض ثلاثون شهراً فهي كل مدة خلافته حتى عم الرخاء والازدهار وساد الاخاء والاستقرار، وامحى الفقر من بين الناس.

روى البيهقي في الدلائل عن عمر بن السيد قال:

(إنما ولي عمر بن العزيز ثلاثون شهراً، لا والله ما مات حتى جعل الرجل يأتينا بالمال العظيم فيقول: أجمعوا لها حيث ترون في الفقراء ، فما يبرح حتي يرجع بماله يتذكر من يضعه فيه فلا يجده قد اغنى عمر الناس).

ومما يذكر الصلاح الدين رحمه الله أن أحد رجاله المتميزين عنده و استعداد يوماً على رجل غشه في معاملة فما كان من السلطان المؤمن إلا أن قال له: (ما عسي أن اصنع لك وللمسلمين قاض يحكم بينهم؟، والحق الشرعي مبسط للعامة والخاصة ، وأومراه ونواهيه ممثلة وإنما أنا عبد الشرع وشحنته فالحق يقضي لك أو عليك)

ومعنى عبارة السلطان : أنه ليس إلا منفذا لحكم الشرع كالشحنة وهو صاحب الشرطة وأن القضاة مستقلون بالحكم لأنهم يحكمون بالشرع العادل المساوي بين الناس.

أما المعوق الثاني في العصور الماضية هو الجمود وإغلاق باب الاجتهاد في الفقه مما يتبع ذلك من ظهور التقليد المذهبي بصورة عامة وصارمة نتيجة لظروف وأسباب زمنية معروفة ، ومن حسن الحظ أن الإعلان لهذا الإغلاق لم يكن إلا بعد مضي أربعة قرون بلغ فيها الاجتهاد الفقهي الذروة في التأصيل والتفريغ والاستنباط.

في هذه القرون دونت مسائل الفقه بأدلتها التفصيلية، على مختلف الآراء والاتجاهات، ودون على أصول الفقه وقعدت القواعد وفرعت الفروع، بل افترضت اذهان كثير من الفقهاء قضايا متخلية واستتطوا لها حكماً، على احتمال أن تقع في وقت ما ، وفي بيئة ما ، استعداداً للبلاء قبل نزوله كما كانوا يعبرون .

وازاء هذا الغني والوفرة من الأفكار الفقهية أصولاً وفروعاً ، شعر الكثيرون بأن لا حاجة إلى المزيد من الاجتهاد، كما أن اعجابهم البالغ بتراث السابقين الهائل وشعورهم بتقصير انفسهم اذا قيسوا اليهم ، وادي التورع الى قفل باب الاجتهاد، كان الداعي لهذا التورع الخوف من القول في الدين يجهل، فقد أدى ذلك إلى التقليد الأعمى، وهو عين الجهل ولذلك شبه الغزالي حال هؤلاء محال من يقتل نفسه عطشاً وجوعاً خيفة من أن يغضب لقمة أو يشرق بشربه لو أكل وشرب وكالذي أن يعالج خوفاً من أن

يخطئ في العلاج وكمن يترك التجارة والحراية خوفاً من نزول صاعقة فيختار الفقر خوفاً من الفقر¹، وخشية بعض الورعين من دخول الادعاء الي هذا المجال، فيفسدوا شريعة الله بالهوى والإحتيال كل هذا جعلهم يقرون سد باب الإجتهااد، وأن كان هناك من خالف ذلك وأنكره.

ولاشك أن هذا الموقف كان نكسه أصابت الفقه الإسلامي العظيم ، حالت بينه وبين التجدد المطرد والنمو الكامل الذي كان يرجى أن يتم ، لو ظل باب الإجتهااد مفتوحاً كما كان في العصور الأولى.

ومع هذا فالتقليد واقفال باب الاجتهاد لم يعجز الفقه الإسلامي المذهبي نفسه عن مجارة التطور الي حد كبير والافتاء في كل ما يحد من وقائع واحداث وان لم ينص عليها الائمة المقلدون. ما المعوق الذي يرجع في الغرب فهو التفوق الحضاري والتكنولوجي الذي ادي الي هيمنة الدول التي انبرت لتحكم العالم وفقاً لقواعد بما لها من سطوة في الإعلام مستخدمة التفوق التكنولوجي فاستطاعت كالأمم المتحدة ومنظمة التجارة العالمية وغيرها من الآليات أن تنشر العدالة في صياغة جديدة.

المطلب الثاني: القوانين الوضعية التي استقت قوانينها من الشريعة الإسلامية (حالة السودان)

جاء دستور جمهورية السودان الانتقالي لسنة 2005م ليؤكد أن مصادر التشريع في الشريعة الإسلامية إذ نصت المادة (5) على (1) تكون الشريعة الإسلامية والاجتماع مصدراً للتشريعات التي تسن على المستوى القومي وتطبيق على ولايات شمال السودان.

(2) يكون التوافق الشعبي وقيم وأعراف الشعب السوداني وتقاليد ومعتقداته الدينية التي تأخذ في الاعتبار التنوع في السودان مصدراً للتشريعات التي تسن على المستوى القومي وتطبق على جنوب السودان أو ولاياته.

¹ الغزالي (المستصفي) من علم الاصول ، للامام ابو حامد الغزالي ، الناشر ، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993م ، ص143.

(3) في حالة وجود تشريع قومي معمول به حالياً او قد يسن، ويكون مصدره دينياً أو عرقياً يجوز للولاية وفقاً للمادة (1/266) (أ) في حالة جنوب السودان التي لا يعتنق غالب سكانها لا يمارسون ذلك العرف أن:

(أ) تسن تشريعاً يسمح بممارسات أو ينشئ مؤسسات في تلك الولاية تلائم دين سكان الولاية وأعرافهم، أو (ب) تحيل التشريع إلى مجلس الولايات لإجازته بوساطة ثلثي جميع الممثلين في ذلك المجلس أو يبتدر إجراءات لسن تشريع قومي تنشأ بموجبه المؤسسات البديلة الملائمة¹.

ونص الاجراءات المدنية² على (5- إذا عرضت في أي دعوى أو أي إجراء أمام المحكمة المدنية مسألة من المسائل المتعلقة بالتركات أو المواريث أو الوصية في الإرث أو الهبة أو الزواج أو المطلق أو العلاقات الخاصة بالأسرة أو بإنشاء الوقف فإن القاعدة الفصل في هذه المسألة ه:

(أ) الشريعة الإسلامية إذا كان الخصوم في الدعوى مسلمين أو كان الزواج قد تم وفقاً للشريعة الإسلامية. (ب) العرف الجاري بين الخصوم ذوي الشأن والذي لا يخالف العدالة والإنصاف والوجدان السليم ولم يعدل أو بلغ بموجب أحكام هذا القانون أو أي قانون آخر ولم يتقرر بطلانه بقرار صادر من محكمة مختصة.

والمادة 6 أيضاً التي تنص على (1- إذا لم يوجد نص يمكن تطبيقه على الإجراءات في المسألة المعروضة تطبق المحكمة من القواعد ما من شأنه تحقيق العدالة .

(2) في المسائل التي لا يحكمها أي نص تشريعي تطبق المحاكم الشريعة الإسلامية والمبادئ التي استقرت القضاء في السودان والعرف والعدالة والوجدان السليم.

ونص قانون المعاملات المدنية³ على قواعد أصولية في المادة (5) (دون المساس بعموم احكام

المادة (3) تكون المبادئ العامة الآتية هي القواعد الأساسية لتطبيق أحكام هذا القانون:

(1) الضرر يدفع نشر الإمكان.

¹ دستور جمهورية السودان الانتقالي 2005م.

² قانون المعاملات المدنية السوداني لسنة 1983م، المادة (5).

³ قانون المعاملات المدنية السوداني لسنة 1983م، المادة (5).

- (ب) الصورة لا يزال بمثله.
- (ج) العادة محكمة عامة كانت أو خاصة.
- (د) تعتبر العادة إذا اضطردت أو غلبت.
- (هـ) المشقة تجلب التيسير.
- (و) لا ينكر تغيير الأحكام بتغيير الأزمان.
- (ز) التعيين بالعرف كالتعيين بالشرط.
- (ح) العجماء جرحها جبار ولكن فعلها الضار مضمون على حائزها.
- (ط) الرجل خيار.
- (ي) علي اليد ما أخذت حتى تؤديه.
- (ك) من كسر شيئاً فهو له وعليه مثله.
- (ل) الخراج بالضمان.
- (م) الغرم بالغنم.
- (ن) الأمر بالتصرف في ملك الغير باطل إلا بإذن.
- (س) من أخذ الأجر حوسب بالعمل.
- (ع) مطل الغني ظلم.
- (ف) مطل القادر يحل عقوبته.
- (ص) علي القادر غرم الشكاية.
- (ق) يضاف الفعل الي الفاعل ما لم يكن مجبراً.
- (ر) المباشر ضامان وان لم يتعمد.
- (ش) المتسبب ما يضمن الا بالتعمد.
- (ت) إذا اجتمع المباشر والمتسبب يضاف الحكم الي المباشر.
- (ث) العقد شريعة المتعاقدين.
- (خ) يجب الضمان على من استعمل حقه استعمالاً غير مشروع.

- (ذ) الضرورات تبيح المحظورات علي ان الاضطرار لا يبطل حق الغير .
- (ض) ما ثبت على خلاف القياس فغيرة لا يقاس عليه
- (غ) لا إجتهد مع النص .
- وجاء القواعد الأساسية لإصدار الأحكام في المادة (6) (عند إصدار أي حكم تطبيقاً لأحكام هذا القانون يجب أن تتقيد المحاكم بالقواعد الأساسية الآتية:
- أ. رد الحقوق إلي أهلها ورفع المظالم.
- ب. إزالة الأضرار الناتجة عن إجراءات استرداد الحقوق والمظالم.
- ج. الفصل الناجز في جميع المنازعات المتعلقة بالحقوق أو المظالم أو تطبيقاً لأحكام هذا القانون.
- وجاء في قانون الإثبات¹، القواعد أصولية في المادة(5) تستصحب المحكمة عند نظر الدعاوي القواعد الأصولية الآتية:
- أ. الأصل في المعاملات براءة الذمة والبيئة علي من يدعي خلال ذلك.
- ب. الأصل براءة المتهم حتي تثبت إدانته دون شك معقول.
- ج. الأصل في أحوال البالغ الأهلية وحرية التصرف والبيئة علي من يدعي أي عارض علي أهليته أو قيام أي ولاية عليه.
- د. الأصل صحة الأحوال الظاهرة والبيئة علي من يدعي خلال ذلك.
- هـ. الأصل فيما ثبت بزمان بقاؤه علي ما كان لزمن معقول والبيئة علي من يدعي زواله أو تحوله.
- و. الأصل في التدابير التشريعية والتنفيذية والقضائية أنها جارية علي حكم القانون والبيئة علي من يدعي خلال ذلك.
- ز. لا ينسب لساكت ولكن السكوت في معرض الحاجة الي البيان ويجوز للمحكمة ان تستخلص منه تراه معقولاً.
- ح. من سعي في نقض ما تم علي يديه فسعيه مردود عليه.
- ط. العرف اللفظي أو العملي حجة إذا اضطرد أو غلب.

¹ قانون الاثبات السوداني لسنة ، 1994م، المادة (5)

وأكد قانون الأحوال الشخصية¹، (6) يستصحب القاضي ، وهو يطبق أحكام هذا القانون المبادئ الفقهية الآتية وهي:

أ. الصلح جائز بين المسلمين ، الا صلحاً أحل حراماً ، أو حرم حلالاً.

ب. اليقين لا يزول بالشك.

ج. الأصل .

(أولاً) بقاء ما كان علي ما كان.

(ثانياً) براءة الذمة.

(ثالثاً) في الصفات العارضة العدم.

(د) العادة محكمة.

(هـ) الساقط لا يعود.

(و) التصرف على الرعية منوط بالمصلحة.

(ز) اعمال الكلام أولي من إهماله.

(ح) ذكر بعض ما لا يتجزأ كذكر كله.

(ط) لا ينسب إلى ساكت قول ، لكن السكوت في معرض حاجة بيان.

(ي) الإشارات المعهودة للأخرس كالبيان باللسان.

(ك) من إستعجل الشئ قبل أوانه ، عوقب بحرمانه.

(ل) من سعى في نقض ما تم من جهته فسعيه مردود عليه.

(م) الضرر يزال.

(ن) يستعان بأهل الخبرة في معرفة السلامة والأهلية وعوارضهما.

وفي مجال العدالة الجنائية نص قانون الإجراءات الجنائية²، علي أن (4- تراعي عند تطبيق أحكام هذا القانون المبادئ الآتية:-

¹ قانون الاحوال الشخصية لسنة 1991م ، المادة (6).

² قانون الاجراءات الجنائية السوداني لسنة 1991م، المادة (4).

- (أ) منع إرتكاب الجريمة واجب علي الكافة.
- (ب) لا تجريم ولا جزاء إلا بنص تشريعي سابق.
- (ج) المتهم برئ حتى تثبت إدانته وله الحق في أن يكون التحري معه ومحاكمته بوجبه عادل وناجز.
- (د) يحظر الإعتداء علي نفس المتهم وماله، ولا يجبر المتهم على تقديم دليل ضد نفسه، ولا توجه اليه اليمين إلا في الجرائم غير الحدية التي يتعلق بها حق خاص للغير.
- (هـ) يمنع الاضرار بالشهود باي وجه.
- (و) يراعي الرفق كلما تيسر في إجراءات التحري والاستدعاء ولا يلجا لممارسة سلطات الضبط الا إذا كانت لازمة.
- (ز) النيابة الجنائية ولي المجني عليه الذي لا ولي له.
- (ح) يجبر الضرر الخاص المترتب علي الجريمة.
- (ط) يجوز الصلح أو العفو في كل جريمة تتضمن حقاً خاصاً بمقدار ذلك الحق.
- (ظ) تستخدم اللغة العربية أو الانجليزية في جميع الاجراءات الجنائية ، ويجوز استخدام اللغات القومية الاخرى.
- وكل هذه القواعد مستمدة من الشريعة الإسلامية ومن الأسس التي تركز عليها العدالة المساواة وتحريم الظلم والعدل والوسطية.

خاتمة

نسأل الله حسنها

يتضح أن العدالة الجنائية في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية تهدف إلى تحقيق التوازن بين حماية المجتمع وصون حقوق الأفراد، فلكلاً النظامين يقوم علي مبدأ الشرعية وضمانات المحاكمة العادلة غير أن فاعليتها أساساً علي حسن التطبيق وكفاءة المؤسسات القضائية.

أولاً: النتائج:

1. تتفق الشريعة والقوانين الوضعية في الأسس العامة للعدالة الجنائية، خاصة مبدأ الشرعية وقربته البراءة.

2. الشريعة تؤكد على درء العقوبة عند الشبهة وتحقيق العدالة المقاصدية.

3. القوانين الوضعية تعتمد منظومة إجرائية تفصيلية لضمان الحقوق.

ثانياً: التوصيات:

1. تعزيز استقلال القضاء وضمان نزاهة.

2. الاهتمام بالتأهيل المستمر للعاملين في منظومة العدالة الجنائية.

3. تحقيق التوازن بين الردع وحماية الحقوق.

المصادر والمراجع

1. سيد قطب ، العدالة الاجتماعية في الاسلام، دار الشروق ، بيروت ، طبعة 1411هـ ، 1991 .
2. يوسف القرضاوي ، شريعة الاسلام صالح للتطبيق في كل زمان ومكان، دار الصحوة للنشر والتوزيع ، القاهرة الطبعة الثانية، 1993م .
3. مجمع اللغة العربية (المعجم الوسيط) مكتبة الشؤون الدولية، 2004م ، الطبعة الأولى ، الجزء الأول ، باب القاف .
4. حارث الفاروقي ، المعجم القانوني، الناشر، بيروت، لبنان 1991م، ص408.
5. سمير كامل (المدخل للعلوم القانونية) الكتاب الأول، نظرية القانون ، القاهرة، 1985م.
6. توفيق حسن فرج (المدخل للعلوم القانونية) بيروت الدار الجامعية ، 1988م .
7. عبدالقادر عودة التشريع الجنائي الاسلامي ، الجزء الأول ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، د.ت.
8. سورة الشوري، الآية (40).
9. سورة النحل ، الآية (126).
10. يوسف القرضاوي ، شريعة في الاسلام صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان، دار الصحوة للنشر والتوزيع ، القاهرة، الطبعة الثانية، 1993م.
11. سورة الحجرات ، الآية (13).
12. سورة النساء، الآية (36).
13. محمد سلام مذكور، الفقه الاسلامي ، الناشر الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة 1994م.
14. محمد بن احمد الانصاري، القرطبي ابو عبدالله (الجامع لاحكام القرآن) الجزء الثاني ، مؤسسة الرسالة ، الطبعة الاولى ، ص238.
15. سورة البقرة ، الآية (188).
16. سورة الحديد، الآية(7).
17. افلاطون (الجمهور) حنا خباز ،دار التراث ، بيروت .
18. الامام الغزالي ، الرسالة المدنية، الناشر ، بيروت ، لبنان .

19. الن وود كانط فيلسوف النقد، ترجمة بدوي عبدالفتاح ، المركز القومي للترجمة ، الطبعة الاولى ، 2014م.
20. هيغل (العقل في التاريخ) ترجمة امام عبدالفتاح ، الناشر المكتبة البيبلية .
21. هناء البيضاني ، مفهوم الاستبداد في الفكر السياسي الاسلامي، الحديث الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، الطبعة الاولى 2012م ، الفصل الأول (مفهوم الاستبداد في المدارس الفكرية والسياسية المختلفة والتطور التاريخي للمصطلح).
22. محمد محمود ربيع (مناهج البحث في العلوم السياسية) مكتبة الفلاح ، الكويت ، الطبعة الثانية.
23. جورج ردي بوش (سقراط) ترجمة احمد الانصاري ، المركز القومي للترجمة ، الطبعة الاولى، 2014م .
24. فلاطون (محاكمة سقراط) ترجمة عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة الثانية 2001م
25. جون لوك، العدالة الاجتماعية ، ترجمة د. ليلي الطويل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق، 2011م.
26. رونالدوا بروكهين أخذ الحقوق على محمل الجد المركز الوطني للترجمة تونس 2015م.
27. الغزالي (المستصفي) الجزء الرابع .
28. قانون المعاملات المدنية السوداني لسنة 1983م.
29. قانون الاجراءات الجنائية لسنة 1991م
30. قانون الاحوال الشخصية لسنة 1991م.
31. قانون الاثبات السوداني لسنة، 1994م
32. دستور جمهورية السودان الانتقالي لسنة 2005

(مقال مراجعة موضوع)

دور الأمن الاجتماعي في تعزيز الاستقرار السياسي في العراق بعد عام ٢٠٠٣

للباحث أ . د . ناظم نواف ابراهيم والباحثة بدور عنيد جاسم

المجلة السياسية والدولية/ كلية العلوم السياسية/الجامعة المستنصرية/ العدد ٦٦ / ٢٠٢٦

<https://share.google/VGRGjQaDt5rKCQB6G>

مهدي علي وداعة

جامعة النهرين/ كلية العلوم السياسية

Mahdi.Ali@nahrainuniv.edu.iq

يُعدّ موضوع العلاقة بين الأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي من المحاور المركزية في دراسات ما بعد الصراع وبناء الدولة، خصوصاً في السياقات التي شهدت تحولات جذرية على مستوى النظام السياسي والبنية الاجتماعية. وفي حالة العراق، مثلاً عام 2003 نقطة انعطاف مفصلية، إذ أدى سقوط النظام السابق وما تبعه من إعادة تشكيل للمؤسسات السياسية إلى ظهور تحديات معقدة تتعلق بالهوية، والتماسك المجتمعي، وإدارة التنوع.

ينطلق المقال قيد المراجعة من فرضية مفادها أن غياب شعور المواطن بالأمن على مستوى المعيشة، والحماية الاجتماعية، والانتماء، ينعكس مباشرة على هشاشة الاستقرار السياسي وارتفاع منسوب الاحتجاج والعنف غير المنظم ومنه فإن مفهوم "الأمن الاجتماعي" يظهر جلياً في تتبع تجلياته على الواقع العراقي بعد عام 2003 ، وذلك من خلال تحليل التركيبة الاجتماعية، ودور المصالحة الوطنية ، وأثر مكافحة الفساد واصلاح النظام الانتخابي وتحديات المحاصصة السياسية.

ان المراجعة للمقال تبين مدى تماسك بنيته التحليلية ، والأدلة التي استند إليها، وبيان مساهمته في سد الفجوة البحثية المتعلقة بربط البعد الاجتماعي بالبعد السياسي عبر الاستقرار في سياق عراقي محدد ، والاشارة لما ورد فيه وما لم يتناوله المقال من أمور .

عنوان المقال جيد ومطالبه واضحة إذ أن دراسة العلاقة بين الأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي تُعد من المداخل الأساسية لفهم طبيعة الدولة ومقدار تماسكها الداخلي، لاسيما في المجتمعات التي مرت بتحويلات سياسية وبنوية عميقة، فالأمن الاجتماعي لا يقتصر على غياب التهديد المادي المباشر، بل يتسع ليشمل طمأنينة الفرد على حقوقه، ومستوى معيشته، وانتمائه، وعدالة توزيع الفرص داخله. ومن هنا تظهر أهميته كحاضنة ضرورية لأي استقرار سياسي حقيقي ومستدام.

ويأتي المقال الموسوم بـ "دور الأمن الاجتماعي في تعزيز الاستقرار السياسي في العراق بعد عام 2003" للأستاذ الدكتور ناظم نواف إبراهيم والباحثة بدور عنيد جاسم، ليعالج هذه العلاقة في سياق عراقي محدد، حيث تداخلت فيه التحويلات السياسية الكبرى مع تحديات أمنية واجتماعية معقدة، وقد سلك الباحثان منهجاً منظماً في تقسيم البحث إلى أربعة مطالب رئيسية تكشف تدرج المعالجة وتكاملها.

ففي المطلب الأول

تناول البحث الإطار المفاهيمي للأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي، مع بيان الوسائل الكفيلة لتحقيقهما، إذ يعرف الأمن الاجتماعي لغة واصطلاحاً بأنه الطمأنينة وحماية المجتمع لأفراده وممتلكاتهم من المخاطر كما ويتناول الاستقرار السياسي بوصفه قدرة النظام السياسي على الاستمرار والعمل بكفاءة مما يضع القارئ

أمام الأساس النظري الذي تُبنى عليه بقية التحليلات، ومن خلال مراجعتنا لهذا المقال نجد أن الباحثين قد تحدثوا عن الوسائل المعنوية والمادية لتحقيق الأمن لكنهما لم يتناولوا "الأمن الاجتماعي الرقمي"، و دور الإعلام الرقمي والفضاء السيبراني وكيف تساهم الجيوش الإلكترونية ومنصات التواصل في تفتيت النسيج الاجتماعي العراقي وتأجيج الصراعات السياسية، وهو تحدٍ برز بقوة في العقد الأخير، ويتبين ذلك جليا في دراسة الإعلام الأمني⁽¹⁾

ثم انتقل في المطلب الثاني

إلى تتبع مسار تطور هذين المتغيرين في العراق بعد عام 2003 (التركيبة والتطور) ويتناول هذا الجزء البنية الاجتماعية المعقدة للعراق وتنوعها القومي والديني ويستعرض المقال المكونات القومية من عرب وكرد وتركمان والتنوع الديني الذي يشمل المسلمين والمسيحيين والصابئة والإيزيديين ويشير المقال إلى أن هذا التنوع إذا لم يُدرَ بشكل دستوري يحفظ الحقوق، قد يتحول إلى تحدٍ للأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي وهي مرحلة مفصلية شهدت إعادة تشكيل مؤسسات الدولة وتعدد مصادر التهديد الداخلي والخارجي، ومن مراجعتنا للمقال نرى أن الباحثين قد قدما عرضاً إحصائياً ووصفياً للمكونات القومية والدينية في العراق (العرب، الكرد، التركمان، إلخ) لكنهما لم يحللا "سوسيولوجيا التنوع" وكيف تشكلت هذه الهويات تاريخياً عبر الجذور التاريخية والاجتماعية لظاهرة التنوع (العمق السوسيولوجي) لتصبح عائناً أمام "الهوية الوطنية الجامعة"، واكتفيا بذكرها كواقع حال، ويمكن معرفة الجذور التي تسبق عام 2003 والتي تفسر لماذا فشلت آليات "الأمن الاجتماعي" في تحقيق استقرار سياسي مستدام⁽²⁾، وقد اعتمد الباحثان في هذا المقال على مفهوم "الأمن الاجتماعي" من منظور الحماية والأمنية، إلا أنهما لم يتطرقا إلى مفهوم "الاستقرار المجتمعي" وذلك من خلال التمييز بين "الأمن الاجتماعي" و"الاستقرار المجتمعي" بوصفه حالة من توازن القوى داخل المجتمع، وهو مفهوم أوسع يتجاوز مجرد الحماية الأمنية إلى الاستقرار الهيكلي ويشير إلى الفوارق الدقيقة بين الأمن كإجراء والاستقرار كحالة هيكلية⁽³⁾، بالإضافة إلى إشكالية "التحديث السياسي" وعلاقته بالاستقرار إذ ركز الباحثان بشكل أساسي على التركيبة الاجتماعية ودورها في الأمن لكنهما لم يحللا بعمق كيف يمكن لعملية "التحديث" (Modernization) المتعثرة للنظام السياسي أن تؤدي إلى اضطراب الاستقرار إذا لم تتوافق مع البنية الاجتماعية⁽⁴⁾.

أما المطلب الثالث

فلقد خصص لعرض الآليات العملية التي يمكن من خلالها تحقيق الاستقرار السياسي وتعزيزه، إذ طرح الباحثان أربع آليات أساسية لتحقيق الاستقرار وهي المصالحة الوطنية لترميم التصدعات المجتمعية

والمشاركة السياسية لضمان تمثيل كافة المكونات في صنع القرار ومكافحة الفساد بوصفه مهددا مباشرا لثقة المواطن بالدولة وإصلاح النظام الانتخابي لضمان عدالة التمثيل وديمقراطية التداول السلمي للسلطة، وبمراجعتنا لهذا المطلب يتبين لنا أن الباحثين قد ركزوا على "المصالحة الوطنية" كشعار سياسي، لكنهما لم يتطرقا إلى العدالة الانتقالية القضائية وبيان الآليات القانونية للعدالة الانتقالية (جبر الضرر، المحاكمات العادلة) كشرط مسبق لتحقيق أمن اجتماعي حقيقي ومستدام، وهذه خلاصة فكرية ومبدأ قانوني يتكرر كمفاهيم مترابطة ويعد كقاعدة أساسية في أدبيات العدالة الانتقالية وبناء السلام إذ تُركز أبحاث العدالة الانتقالية على أن تحقيق الاستقرار والأمن المجتمعي في الدول التي عانت من نزاعات أو أنظمة استبدادية لا يمكن أن يتم دون مسارين متوازيين جبر الضرر للضحايا وهو شرط أساسي لإنصاف المتضررين وإعادة بناء الثقة مع الدولة بالإضافة إلى المحاكمات العادلة لضمان المحاسبة ومنع الإفلات من العقاب. ونجد ذلك في منشورات المركز الدولي للعدالة الانتقالية، وكذلك في تقارير المنظمات الحقوقية الدولية التي تؤكد أن المحاكمة العادلة وجبر الضرر هما عماد الاستقرار المجتمعي، ومن مراجعتنا للمقال تبين مدى أهمية الأمن الاقتصادي كركيزة للأمن الاجتماعي فلقد تحدث الباحثان في هذا المقال بشكل كبير على الجوانب المؤسسية والقومية، لكنهما لم يتطرقا بعمق إلى أثر "الاقتصاد الريعي" والاعتماد الكلي على النفط في تهديد الأمن الاجتماعي عبر الفقر والبطالة، وهو ما يعد وقوداً لعدم الاستقرار السياسي⁽⁵⁾.

بينما عالج المطلب الرابع

أبرز التحديات التي تعترض هذا المسعى، سواء كانت ذات طابع هيكلي أو اجتماعي أو سياسي وأهمها، المحاصصة السياسية التي أضعفت الولاء الوطني لصالح الهويات الفرعية وتراجع الأوضاع الأمنية نتيجة النشاطات الإرهابية والصراعات والفساد السياسي وتراجع الأداء الحكومي مما أدى إلى ضعف تقديم الخدمات وتعميق الأزمات الاجتماعية، ومن خلال المراجعة لهذا المطلب نرى أن الباحثين قد تناولوا في هذا المقال التحديات الداخلية، لكنهما لم يحللا بعمق كيف أثرت الأجندات الإقليمية المباشرة في تغيير الديموغرافيا الاجتماعية أو تعميق الانقسام "المجتمعي" (وليس السياسي فقط) كما في العراق، وذلك من خلال التدخلات الإقليمية في "البنية الاجتماعية"⁽⁶⁾.

الخلاصة

بالرغم من نجاح الباحثين في هذا المقال في وضع إطار نظري وتوصيفي للعلاقة بين الأمن والاستقرار، إلا أن المقال ظل ضمن الإطار المؤسسي التقليدي، ولم ينفذ إلى العمق السوسيولوجي التاريخي أو التحليل الاقتصادي الهيكلي الذي أشرنا إليه، إذ جاء تقسيم المطالب فيه كمحاولة جادة لفهم الإشكالية من جذورها النظرية وصولاً إلى واقعها التطبيقي وتحدياتها الميدانية، مما يجعل المقال مساهمة مهمة في

النقاش الأكاديمي حول بناء الدولة العراقية بعد 2003، وعلى هذا الأساس، جاءت مراجعتنا لبيان أبرز ما ورد في هذا المقال، مع الإشارة إلى بعض الفجوات التي لم يتناولها المقال مع مجموعة من القضايا الجوهرية والحيوية التي لم يتم التعمق فيها أو التطرق إليها بشكل كافٍ، وهي ضرورية لفهم معادلة الأمن الاجتماعي في العصر الراهن والتي لم يتوسع فيها المقال رغم أهميتها الكبيرة في فهم المشهد العراقي.

المصادر

- (1) محمد ، يزن خلوق واسراء علاء نوري . (2022) . " الإعلام الأمني وتحقيق الاستقرار السياسي في العراق بعد عام 2003 " مجلة دراسات إقليمية . العدد (52) .
- (2) البكري ، ياسين محمد . (2011) . بنية المجتمع العراقي _ جدلية السلطة والتنوع . بيروت . ثائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة.
- (3) علي ، هند جمعة . (2017) . طبيعة العلاقة بين الاستقرار السياسي والاستقرار المجتمعي في العراق بعد عام 2003 ، رسالة ماجستير ، بغداد ، قسم النظم السياسية والسياسات العامة ، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين
- (4) العيثاوي ، وسام حسين . (2018) . التحديث والاستقرار السياسي في النظام السياسي في العراق بعد عام 2003 ، دراسة صادرة عن المركز الديمقراطي العربي، برلين
- (5) القيسي، كمال . (2009) . العراق: الاقتصاد السياسي والتحول الديمقراطي . بغداد . مركز العراق للدراسات (في العاصمة بغداد) .
- (6) تريب ، تشارلز . (2006) . العراق: صراع القوة والسياسة . بيروت : الدار العربية للعلوم ناشرون .

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

اسم الباحث ولقبه: عبد الباسط محمد شريف محمد

الدرجة الأكاديمية: أستاذ مشارك

الجهة التابع لها / المؤسسة: جامعة السودان المفتوحة

الدولة: السودان

رقم الهاتف المحمول: +249119575090

عنوان البريد الإلكتروني: musatood@gmail.com

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء إطار عمل تقني وتربوي مبتكر يدمج بين حوكمة قرارات المناهج الرقمية وتصميمها التعليمي كعملية "تجسير بيداغوجي" لطلاب التعلم عن بعد، عبر منظومتَي المراجعة والتطوير (CRDU) وتصميم التعليم (CIDS) القائمتين على محرك (Gemini) وأتمتة (n8n). واتبعت الدراسة منهج البحث القائم على التصميم والتطوير (DDR) على عينة من (10) مقررات دراسية باستخدام نموذج "الذكاء الهجين"؛ حيث قام خبراء بشر بملء استمارات كمية (17 معياراً) وتدوين ملاحظات نوعية يدوية، ليتولى وكيل (CRDU) معالجتها وإصدار القرارات الأكاديمية الحتمية وبناء الوحدات المطورة استباقياً وتمريضها لمنظومة (CIDS) للتفتيت المعرفي (Micro-learning).

أسفرت النتائج عن حوكمة صارمة للمقررات العشرة: (اعتماد مقررين بنسبة 20%، وتوجيه 5 مقررات للتعديل بنسبة 50%، وحذف 3 مقررات بنسبة 30%). وحقق النظام توافقاً شبه مطلق مع الخبراء البشر بمعامل كابتا. كما أثبت الإطار المتكامل (CRDU-CIDS) تفوقه برفع مؤشر الجودة النهائي للمقررات إلى (96.2%)، محققاً زيادة مطلقة مباشرة بلغت (+30.0%) مقارنة بالأسلوب التقليدي (66.2%)، مع أتمتة كاملة لدورة حياة المقرر دون هدر زمني. وأوصت الدراسة بتبني بيئات الحوكمة الذكية الهجينة مؤسسياً في التعليم العالي المفتوح.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة التربوية، التجسير البيداغوجي، الذكاء الهجين، محرك Gemini، منظومة CRDU، التعلم عن بعد.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

Abstract

Abstract : This study developed an innovative technical and pedagogical framework integrating digital curriculum governance with instructional design as a pedagogical bridging process for distance education. This was achieved through two smart agents: the Curriculum Review and Development Unit (CRDU) and the Creative Instructional Design System (CIDS), powered by the Gemini AI engine and automated via n8n. Adopting Design and Development Research (DDR) methodology, the framework was field-tested on (10) courses using a Hybrid Intelligence model, where human evaluators utilized a 17-standard quantitative rubric alongside qualitative written feedback for the CRDU agent to execute decisions, generate remediation modules, and transfer them to CIDS for micro-learning chunking.

The findings demonstrated strict quality control: 2 courses were approved (20%), 5 suspended for amendment (50%), and 3 deprecated (30%). The system achieved near-perfect agreement with human experts Cohen's Kappa . Furthermore, the integrated (CRDU-CIDS) approach elevated the final course quality index to (96.2%), marking a (+30.0%) absolute improvement over the traditional baseline (66.2%), while eliminating bureaucracy and time latency. The study recommends the institutional adoption of hybrid intelligent governance in digital higher education.

Keywords : Educational Governance, Pedagogical Bridging, Hybrid Intelligence, Gemini Engine, CRDU System, Distance Learning.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. مقدمة الدراسة:

يواجه التعليم العالي المفتوح والتعلم عن بعد تحديات متزايدة ترتبط بمدى مرونة المناهج الدراسية وقدرتها على التعبير عن متطلبات الواقع وسوق العمل المتسارع. ولم تعد العمليات التقليدية لتطوير المقررات وتصميمها قادرة على مواكبة هذه التحولات بسبب البيروقراطية الإدارية والفصل الإجرائي بين لجان التقييم وخبراء التربية. ومن هنا تبرز أهمية الانتقال نحو "الحوكمة الأكاديمية الذكية" القائمة على البيانات ونظم الوكلاء الأذكياء.

تنطلق هذه الدراسة من فلسفة نسقية واضحة تقوم على مرحلتين تكمليتين؛ الأولى هي مرحلة المراجعة والتطوير (CRDU) والتي تمثل بوابة الجودة وحارس القرار الأكاديمي، حيث يتولى الوكيل الذكي فحص المقررات وإصدار أحكام موضوعية ثلاثية الأبعاد (إما اعتماد المقرر، أو إعادته لتعديل جزئي، أو حذفه نهائياً). وتأتي تلو ذلك المرحلة الثانية والمحورية وهي مرحلة تصميم التعليم (Instructional Design) عبر منظومة (CIDS)، والتي لا تبدأ عملها إلا على المقررات المعتمدة والمطورة مستهدفةً عملية "التجسير التعليمي" (Instructional Bridging). إن التجسير في هذا السياق يعد عملية تربوية بيداغوجية معقدة لربط طالب التعلم عن بعد بالمحتوى الأكاديمي عبر وسائط وأنشطة مدروسة تراعي أبعاده الزمانية والجغرافية وتضمن جودة التعلم الذاتي (Mayer, 2020).

2. مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في الانفصال التنظيمي والتتابع العشوائي بين لجان المراجعة وبين عمليات التصميم التعليمي في بيئات التعلم عن بعد. ففي كثير من الأحيان تبدأ المؤسسات بعمليات التصميم (Instructional Design) لمناهج ومقررات قد تكون متقدمة علمياً أو غير ملائمة للواقع، مما يسبب هدراً طائلاً في الموارد المادية والبشرية. ويمكن تركيز أبعاد المشكلة في المحاور التالية:

1. عشوائية التدفق الإجرائي: البدء في تصميم المقررات وتجسيرها لطالب البعد (CIDS) دون إخضاعها المسبق لمرشح الجودة والرقابة (CRDU) لبيان صلاحيتها.
2. ذاتية القرار الأكاديمي وعشوائيته: الاعتماد على الآراء الانطباعية للجان التقليدية في تحديد مصير المنهج بالاستمرار أو الإيقاف، بغياب مؤشرات كمية ذكية تحسم خيارات (الاعتماد، أو التعديل الجزئي، أو الحذف).

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

3. تحديات التجسير البيداغوجي لطالب البعد: اتساع الفجوة المعرفية والنفسية لطالب التعلم عن بعد نتيجة تقديم محتوى أكاديمي صرف له لم يخضع لعمليات تصميم تعليمي محكمة تسد فجوة العزلة الجغرافية (Siemens, 2025).

تساؤل الدراسة الرئيس: "ما فاعلية الإطار العملي المقترح القائم على التكامل التسلسلي بين منظومة المراجعة والتطوير (CRDU) ومنظومة تصميم التعليم (CIDS) في حوكمة قرارات المناهج وتجسيرها لطلاب التعلم عن بعد؟"

3. أسئلة الدراسة:

تتبع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هي المعايير والبروتوكولات العلمية التي يستند إليها وكيل CRDU في اتخاذ قرارات حاسمة وموضوعية (الاعتماد، التعديل الجزئي، الحذف) للمقررات الدراسية؟
2. كيف تسهم عمليات التصميم التعليمي عبر منظومة CIDS في تحقيق "التجسير" الفعال للمقررات المعتمدة بما يلائم احتياجات وخصائص طلاب التعلم عن بعد؟
3. ما أثر التكامل التسلسلي المرتبط بربط مخرجات نظام (CRDU) بمدخلات نظام (CIDS) في رفع مؤشرات الجودة الكلية للمخرجات التعليمية؟

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 4.1. هدف إجرائي حوكمي: بناء إطار عمل نظامي محكم ومؤتمت يمنع برمجياً البدء في عمليات التجسير التعليمي لأي مقرر ما لم يجتز بوابة المراجعة والتطوير في (CRDU) ويحصل على قرار الاعتماد.
- 4.2. هدف تربوي بيداغوجي: توصيف وتأسيس استراتيجيات "التجسير التعليمي" داخل بيئة (CIDS) وكيفية صياغة وسائط تفاعلية وأنشطة موجهة تحاكي بيئة الطالب عن بعد وتردم فجوة المسافات الجغرافية.
- 4.3. هدف تقني تطبيقي: قياس الكفاءة التشغيلية للوكلاء الأذكياء (Smart Agents) في تحليل الاستثمارات الفنية وحساب مؤشر الجودة للمقررات وتقييم مدى ارتباطها بسوق العمل وملاستها للواقع بناءً على بيانات حية.

5. أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها الاستراتيجية من محورين:

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

5.1. الأهمية النظرية (العلمية): تقدم الدراسة تأصيلاً علمياً حديثاً يربط بين "حوكمة التعليم العالي" و"التصميم التعليمي كعملية تجسير"، مثريةً المكتبة العربية بنموذج تطبيقي لاستخدام الوكلاء الأذكياء ونماذج اللغة الكبيرة في إدارة وضبط المناهج، وهو توجه بحثي متقدم تدعو إليه المؤسسات الدولية (UNESCO, 2023).

5.2. الأهمية التطبيقية (العملية): تضع الدراسة بين أيدي صناع القرار في جامعات التعليم المفتوح والتعلم عن بعد (مثل جامعة السودان المفتوحة) أداة رقمية ناجزة تقلل من الهدر الإداري والزمني، وتضمن مراجعة وتجسير المقررات بدقة وموثوقية عالية تقلل من الأخطاء والتحيزات البشرية.

6. حدود الدراسة:

التزاماً بالدقة المنهجية، تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

6.1. الحدود الموضوعية: حوكمة قرارات المناهج (اعتماد، تعديل جزئي، حذف) عبر منظومة CRDU، وتصميم التعليم كعملية تجسير لطالب البعد عبر منظومة CIDS.

6.2. الحدود التقنية: بيانات التطوير السحابية المتكاملة مع محركات الذكاء الاصطناعي (Gemini) وأنظمة تدفق البيانات (Google Apps Script & n8n).

6.3. الحدود المكانية والمؤسسية: المؤسسات والجامعات التي تتبنى معايير التصميم والاعتماد للتعليم المفتوح.

6.4. الحدود الزمنية: العام الأكاديمي 2025 - 2026م.

7. مصطلحات الدراسة الإجرائية :

(a) منظومة المراجعة والتطوير (Curriculum Review and Development Unit - CRDU):
إجرائياً: هي نظام حوكمة رقمي ذكي وسيادي (Sovereign AI System) صممه الباحث برمجياً، بالاعتماد على محرك Gemini ويمثل سلطة القرار والرقابة الشرطية الأولى في النظام. تتولى المنظومة فحص بنية المقرر الدراسي وتوصيفه كمياً ونوعياً بناءً على استمارة فنية إلكترونية (تقيس معايير ملائمة الواقع والارتباط بسوق العمل)، وهي الجهة البرمجية المسؤولة حصرياً عن إصدار القرار الأكاديمي الملزم والمصيري للمقرر، والذي ينحصر في ثلاثة مسارات حتمية لا رابع لها: (الاعتماد التام للمقرر، أو إيقافه وإعادةه للتطوير والتعديل الجزئي، أو الحذف النهائي والتام للمقرر من البنية البرمجية).

(b) تصميم التعليم (Instructional Design):

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومة (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

إجرائياً: هو عملية "تجسير بيداغوجي شامل ومتكامل" للمقرر الدراسي الذي حسم نظام (CRDU) قرار اعتماده وصلاحيته. ويقصد به إعادة هندسة صياغة المحتوى الأكاديمي الصرف وتطويعه تربوياً من خلال استراتيجيات وأنشطة تعلم ذاتي مستقل غير متزامن، وبناء وسائط بصرية وتفاعلية مدروسة، لردم الفجوة النفسية والمعرفية والجغرافية لطالب "التعلم عن بعد"، بما يضمن تغلب المتعلم على عوائق العزلة وتحقيق أقصى درجات الاستيعاب والدافعية دون الحاجة لحضور فيزيائي.

(c) منظومة تصميم التعليم (Creative Instructional Design System - CIDS):

إجرائياً: هي المنصة البيداغوجية التنفيذية الذكية المصممة من قبل الباحث، والقائمة على محرك Gemini، والتي تعمل كخبير تصميم تعليمي افتراضي يستقبل آلياً بروتوكول التدفق العملي (Workflow) للمقررات المعتمدة حصراً من بوابة (CRDU)، وتتولى تحويل تلك المقررات إلى "تصورات شاملة" وكتب دراسية رقمية موجهة ذاتياً، محققة مبدأ "المواءمة البنائية" (Constructive Alignment) بين أهداف المنهج المطورة وأنشطة طالب البعد الافتراضية.

(d) التعديل الجزئي (Partial Amendment):

إجرائياً: هو أحد القرارات الأكاديمية الاستراتيجية الثلاثة الصادرة تلقائياً عن خوارزمية وكيل (CRDU)، ويشير إلى رصد فجوة نوعية محددة في مواءمة أهداف المقرر مع واقع سوق العمل أو افتقاره لمؤشرات ملائمة الواقع، ويترتب عليه برمجياً الإغلاق التلقائي الفوري لبوابة التصميم (CIDS) أمام هذا المقرر، وإصدار "تقرير فجوات معرفية" يلزم مطوري المنهج بإجراء التحديثات المطلوبة وإعادة الفحص قبل السماح للمقرر بالانتقال لمرحلة التجسير التعليمي

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. حوكمة قرارات المناهج الرقمية (منظومة CRDU)

1.1. فلسفة التدقيق والرقابة الاستباقية في التعليم العالي

تنتقل حوكمة المناهج في مؤسسات التعليم الحديث من نموذج التقييم البعدي التقليدي إلى نموذج الجودة اللحظية الاستباقية القائمة على البيانات (Data-Driven Quality Assurance) وتشير أدبيات الحوكمة الأكاديمية الذكية إلى أن حارس الجودة الأكاديمي لم يعد مجرد أداة أرشفة، بل هو محرك قرار يسهم في الحفاظ على مرونة البناء البرامجي للمؤسسة وضمان جودتها الإدارية والتعليمية. (UNESCO, 2023)

وفي هذا الإطار، توصل الدراسة لمفهوم "الجودة أثناء التصميم" (Quality by Design)؛ حيث يتم فحص البنية الفلسفية للمقرر وإخضاعها للمقارنات التوافقية المستمرة للتأكد من مواءمتها الأكاديمية قبل تحويلها

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكاء

إلى أي صيغة تنفيذية، مما يضمن خلو المناهج من التكرار أو النقص المعرفي ويحقق الصرامة الحوكمية المطلوبة (المشهداني، 2026).

1.2. التوصيف الهيكلي والإجرائي للمبتكر لوكيل (CRDU)

تُعرف منظومة المراجعة والتطوير (CRDU) في هذه الدراسة إجرائياً بأنها: منظومة ذكاء اصطناعي تخصصية وسيادية (Sovereign AI Agent)، تم تصميمها وبنائها وهندسة مطالباتها المنطقية بالكامل من قبل الباحث كأداة حوكمة رقمية سحابية مستقلة مدمجة عبر بيئة (Google Workspace & Apps Script). تتولى المنظومة دور المحكم الأكاديمي الخارجي لفحص المقررات، وترتكز آليتها التشغيلية على ثلاثة أركان صممها الباحث:

- (a) **ميكانيكية المدخلات وقراءة البيانات:** يقوم الوكيل بسحب "توصيف المقرر" ومفرداته وتحليل استمارة فنية إلكترونية تقيس خمسة محاور رئيسية (الارتباط بسوق العمل، واقعية الأهداف، التسلسل البيداغوجي، التفاعلية، شمولية التقييم).
- (b) **معالج المنطق واتخاذ القرار الثلاثي:** تم تزويد الوكيل بمطالبات حاسمة (System Prompts) لمطابقة المنهج مع أطر المهارات الحديثة، وبناءً عليه يصدر الوكيل أحكامه في ثلاثة مسارات حتمية:
 - i. **قرار الاعتماد (Approval):** للمقررات المستوفية لمعايير المواءمة والواقعية بنسبة تتجاوز الحد الحرج المقبول كميّاً إحصائياً لضمان موثوقية القرار. (Field, 2023)
 - ii. **قرار التعديل الجزئي (Partial Amendment):** في حال رصد فجوات محددة (مثل تدني مؤشر ملامسة الواقع)، حيث يصدر الوكيل "تقرير فجوات" يوضح النواقص لمنع تمرير المقرر.
 - iii. **قرار الحذف (Deprecation):** إذا ثبت تقادم المقرر علمياً وانعدام جدواه، مما يتطلب إيقافه نهائياً لتفادي الهدر المؤسسي.

المخرجات وهندسة الأتمتة: يقوم الوكيل برمجياً بتحديث لوحة التحكم الاستراتيجية (Dashboard) لتظهر القرارات في مؤشرات بصرية مرقمة وملونة (تتبع المراجعات)، متبوعة بأمر بروتوكولي عبر n8n لفتح أو إغلاق بوابة التصميم التعليمي (CIDS) بناءً على حالة الاعتماد

2. التصميم التعليمي كعملية تجسير لطلاب التعلم عن بعد (منظومة CIDS)

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

2.1. التأسيس المفاهيمي لـ "التجسير التعليمي" (Instructional Bridging)

في بيئات التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، لا يمكن اختزال التصميم التعليمي (Instructional Design) في مجرد إجراء شكلي لرقمنة النصوص أو تحويل الكتب الدراسية التقليدية إلى صيغ إلكترونية جامدة. إن التصميم التعليمي في عمقه التربوي الحديث هو عملية "تجسير بيداغوجي شامل" يسعى لتكييف المحتوى وتجاوز عوائق العزلة (عزمي، 2021).

وتُعرّف منظومة تصميم التعليم (CIDS) إجرائياً في هذا البحث بأنها: الوكيل الذكي المصمم من قبل الباحث لتنفيذ هندسة التجسير التعليمي للمقررات التي نالت وثيقة الاعتماد من بوابة CRDU. يستهدف التجسير ردم الفجوة النفسية والمعرفية والجغرافية التي تفصل طالب "التعلم عن بعد" عن المؤسسة الأكاديمية. وبما أن طالب البعد يعتمد محورياً على نمط "التعلم الذاتي المستقل" (Autonomous Self-Learning)، فإن المنظومة تعيد بناء استراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائط الموجهة لإنتاج "تصورات شاملة" وكتب دراسية رقمية تفاعلية تحاكي بيئة الطالب وتردم فجوة المسافات وتقنن العبء المعرفي الزائد (Mayer, 2020).

2.2. المواءمة البنائية والاتساق التربوي في المناهج المجرسة

ترتكز هندسة التجسير داخل بيئة CIDS على نظرية "المواءمة البنائية" (Constructive Alignment)، والتي تنص على ضرورة وجود تلاحم عضوي دقيق بين أهداف التعلم المعتمدة من جهة، وأنشطة التعليم المصممة وأساليب التقييم المتبعة من جهة أخرى (Biggs, 2014). يقوم وكيل التصميم التعليمي (CIDS) بتحليل المخرجات الصادرة عن بوابة الجودة لضمان اتساق المقرر المجرس، بحيث لا يُترك طالب البعد مشتتاً بين محتوى نظري معقد وأنشطة تفاعلية لا تخدم الأهداف الراهنة (خميس، 2018)، مما يقلل من العبء المعرفي الزائد (Cognitive Overload) ويرفع من دافعية التعلم المستقل في المناطق البعيدة (Mayer, 2020).

3. التكامل النسقي والربط البرمجي السحابي بين المنظومتين

3.1 التسلسل المنطقي الإلزامي (Quality-First Sequence)

يفترض الإطار العملي المقترح ضرورة وجود علاقة شرطية تتبعية صارمة ومؤتمتة بين المنظومتين؛ حيث يتم إغلاق بروتوكول البدء في التصميم التعليمي (CIDS) أمام أي مقرر دراسي ما لم يحصل مسبقاً على حالة "مقرر معتمد" من قبل بوابة المراجعة والتطوير (CRDU). إن هذا التسلسل النسقي الموجه يضمن حماية بيئة التصميم من هدر الوقت والجهد في تجسير محتوى أكاديمي متهالك أو غير دقيق علمياً، مما يحقق أعلى مستويات الكفاءة والرشاقة التربوية في المؤسسة (عبد العاطي، 2024) ويتوافق مع التوجهات

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتى (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكاء

الدولية الداعية لوضع أطر حوكمة رقمية صارمة لمنظومات الذكاء الاصطناعي قبل دمجها في البيئات التعليمية. (UNESCO, 2023).

3.2. معمارية الربط السحابي والوكلاء الأذكاء

يتحقق هذا التكامل ميدانياً من خلال معمارية برمجية سحابية (Cloud-Based Architecture) هندسها الباحث؛ حيث تستخدم تقنيات Google Apps Script كخلفية لإدارة قواعد البيانات ولوحات التحكم الإحصائية، مستعينة بمنصات n8n كجسر بروتوكولي لنقل تتبع المراجعات والأوامر الإجرائية فور صدورها. ويعمل محرك (Gemini) بمثابة العقل المفكر والمنطقي لكلا الوكيلين؛ حيث يتبادل الوكلاء الأذكاء تقارير الفحص الفني لضمان انتقال البيانات بسلاسة متناهية وبأقل قدر من التدخل البشري الروتيني، مما يتيح للمؤسسة الأكاديمية استجابة حية وفورية لمتطلبات التطوير الجذري للمناهج.

إن الانتقال من المفاهيم الفلسفية إلى الممارسة الإجرائية يتطلب ضبطاً دقيقاً لبنية المنظومتين اللتين تمثلان جوهر الجانب التطبيقي في هذا البحث. وحيث إن المنظومتين تم بناؤهما وتوجيههما برمجياً من قبل الباحث، فإن تعريفهما تعريفاً بنوياً ووظيفياً يعد مطلباً منهجياً أساسياً.

4. المعمارية الهيكلية والتعريف الإجرائي للمنظومات المطورة

يمثل هذا المبحث التوصيف الفني والتطبيقي للمنظومتين اللتين ابتكرهما الباحث، مبيناً الهوية الإجرائية، والمكونات البرمجية، والأدوار الوظيفية المنوطة بكل منهما في بيئة العمل السحابية.

4.1 منظومة المراجعة والتطوير (Curriculum Review and Development Unit - CRDU)

4.1.1. التعريف الإجرائي والفني:

تُعرف منظومة CRDU في هذا البحث بأنها: "بيئة حوكمة رقمية سحابية سيادية (Sovereign Governance Environment)، صممها الباحث بالكامل لتعمل بمثابة 'حارس الجودة الأكاديمي' والقرار الاستراتيجي للمناهج'. تعتمد المنظومة على محرك ذكاء اصطناعي تخصصي مدمج عبر بروتوكولات الأتمتة (n8n) وبيئة (Google Apps Script)، وتتولى فحص بنية المقررات الدراسية وتقييمها نوعياً وكمياً قبل اتخاذ قرار حتمي بشأن صلاحيتها".

4.1.2. من حيث أصالة وخصوصية الأداة: اعتمدت الأدبيات السابقة على توظيف نماذج ذكاء اصطناعي عامة ومفتوحة أو كلاسيكية (مثل ChatGPT)، بينما يتميز هذا البحث بتقديم وكلاء أذكاء متخصصين (Sovereign Agents) تم بناؤهم وتوجيههم وتطويرهم خصيصاً من قبل الباحث بالاعتماد على محرك (Gemini)، لحسم قرارات مصيرية ومحددة للنظام (اعتماد، تعديل جزئي، حذف) وربطها آلياً ببدء عمليات

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومة (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

التجسير التعليمي السحابي للمقررات المعتمدة حصراً. يمنح هذا التوظيف المتخصص للمنظومة قدرة تفوق النماذج التقليدية في استيعاب ومطابقة المعايير التربوية المعقدة دون الوقوع في الهلوسة التقنية.

4.1.3. المكونات الهيكلية للمنظومة (Architectural Components):

صمم الباحث البنية الداخلية لمنظومة CRDU لتتكون من ثلاثة عناصر تقنية متكاملة:

A. واجهة الاستمارة الفنية الذكية (Technical Rubric Interface): أداة مدخلات رقمية طوّرها الباحث لجمع توصيفات المقررات وتحليل مفرداتها بناءً على أوزان نسبية محددة تقيس (الارتباط بسوق العمل، واقعية الأهداف، والشمولية).

B. محرك تقييم الوكيل الذكي (Smart Agent Evaluation Engine): يمثل العقل المفكر للمنظومة، ويستند إلى هندسة مطالبات موجهة (System Prompts) تمنح الوكيل المعرفة البيداغوجية اللازمة لمطابقة مفردات المنهج مع متطلبات الوظائف المعاصرة وأطر المهارات الوطنية.

C. لوحة التحكم الاستراتيجية (Executive Dashboard): واجهة بصرية مرقمة وملونة تعكس إحصائيات المراجعات التراكمية (مثل تتبع حالات المراجعات الـ 17 في النظام)، وتمنح صناع القرار رؤية فورية لحالة المقررات.

4.1.4. الآلية الوظيفية واتخاذ القرار:

يقوم الوكيل بفحص مؤشر الجودة (Quality Index) للمقرر الدراسي، وبناءً على النتائج يُصدر برمجياً قراراً استراتيجياً حاسماً ينحصر في ثلاثة مسارات إجرائية:

A. الاعتماد (Approval): للمقررات المستوفية للمعايير العلمية والواقعية، مما يسمح بفتح البوابة التقنية لتمريضها للمرحلة التالية.

B. التعديل الجزئي (Partial Amendment): عند رصد فجوات محددة في المواءمة، حيث يغلق النظام بوابة التصميم تلقائياً ويصدر "تقرير الفجوات المعرفية" لإلزام المطورين بالتحديث.

C. الحذف (Deprecation): للمقررات المتقادمة علمياً والتي انعدمت صلتها بالواقع المهني، ليتم استبعادها نهائياً.

4.2. منظومة تصميم التعليم (Creative Instructional Design System - CIDS)

4.2.1. التعريف الإجرائي والفني:

تُعرف منظومة CIDS في هذا البحث بأنها: "منصة بيداغوجية تنفيذية ذكية، صممها الباحث لتتولى هندسة وتنفيذ 'التجسير التعليمي' (Instructional Bridging) للمقررات الدراسية التي نالت وثيقة الاعتماد الصلاحية

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

من بوابة CRDU. وتعمل المنظومة كخبير تصميم تعليمي افتراضي يعيد صياغة المحتوى الأكاديمي الخام وتطويعه تربوياً ليناسب بيئات التعلم الذاتي المستقل غير المتزامن".

4.2.2. المكونات الهيكلية للمنظومة (Architectural Components):

تتكون البنية التقنية لمنظومة CIDS من العناصر التالية التي أشرف الباحث على هندستها:

A. مستقبل التدفق العملي (Workflow Receiver): نظام ربط برامجي (API Link) مرتبط بـ n8n، يتلقى إشارة البدء الآلية فور تحول حالة المقرر في نظام CRDU إلى "مقرر معتمد"، مما يمنع عشوائية البدء بالتصميم.

B. محرك هندسة التجسير البيداغوجي (Bridging Engine): خوارزمية ذكية تتولى صياغة "التصورات الشاملة" والسيناريوهات التعليمية، وتحويل المفردات المصمتة إلى وحدات تعليمية تفاعلية مصغرة (Micro-learning Units) تناسب نمط الدراسة المستقلة.

C. مطور الوسائط والأنشطة الموجهة (Interactive Media Builder): وحدة برمجية مسؤولة عن بناء أنشطة تقييمية ذاتية مصاحبة للمحتوى، تراعي الاحتياجات الأكاديمية والجغرافية لطالب البعد وتوفر له سياقاً تعليمياً تفاعلياً غنياً.

4.2.3. الآلية الوظيفية والتجسير التربوي:

تتلخص الوظيفة التربوية لمنظومة CIDS في ردم الفجوة والمسافة بين طالب "التعلم عن بعد" والمؤسسة الأكاديمية. واستناداً إلى نظرية "المواءمة البنائية"، يقوم الوكيل بـ:

A. صياغة كتب دراسية رقمية موجهة ذاتياً تخاطب المتعلق بأسلوب تفاعلي يقلل من العبء المعرفي الزائد (Cognitive Overload).

B. بناء أنشطة تطبيقية وتصورات شاملة تضمن معالجة عزلة الطالب الجغرافية عبر ربطه بمهارات واقعية وعملية قابلة للتنفيذ في بيئته المحلية، مستفيدة من البناء العلمي الرصين الذي أقرته بوابة الجودة في المرحلة الأولى.

4.3 المواءمة والربط النسقي بين المنظومتين

يوضح الشكل الإجرائي للنظام أن المنظومتين لا تعملان كجزر منفصلة، بل تشكلان "سلسلة إمداد تعليمية ذكية" (Intelligent Educational Supply Chain)، حيث يمثل مخرج منظومة الحوكمة (CRDU) المدخل الشرطي والوحيد لمنظومة التصميم والتجسير (CIDS). هذا التكامل التقني السحابي يضمن حماية العملية التعليمية من عشوائية الإنتاج ويرفع من كفاءة وجودة المخرجات الأكاديمية النهائية لبرامج التعلم عن بعد.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

5. الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

5.1. استعراض الدراسات السابقة:

A. دراسة (الدهشان، 2023): تناولت دراسة وصفية تحليلية واقع وآفاق توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العالي والبحث العلمي، ورصد التحديات الإدارية والتربوية المرتبطة بها. وأظهرت النتائج أن الاعتماد على الآليات التقليدية يسبب بطناً وفجوة في مواكبة المتغيرات المتسارعة، وأوصت الدراسة بضرورة صياغة أطر حوكمة رقمية وسيادية واضحة تضمن جودة المخرجات وتدعم اتخاذ القرار الأكاديمي القائم على البيانات الذكية.

B. دراسة (المشهداني، 2026): بحثت في الحوكمة الأكاديمية وإعادة هندسة المناهج الدراسية باستخدام وكلاء الذكاء الاصطناعي المتخصصين في بيئات التعليم الإلكتروني. وخلصت الدراسة إلى أن إشراك الوكلاء الأذكياء يساهم في رصد الفجوات المعرفية وتطوير المناهج بنسب كفاءة عالية، شريطة دمج خبرات المحكمين البشر مع معايير فنية وتقنية محكمة ومؤتمتة لضمان حيادية وموثوقية القرارات الأكاديمية الصادرة.

C. دراسة (عزمي، 2024): ركزت على تصميم بيئات التعلم الذكية وتحديد المرتكزات البيداغوجية والتقنية اللازمة للتغلب على مشكلات العزلة الجغرافية والنفسية لطلاب التعليم المفتوح والتعلم عن بعد. وأكدت النتائج أن تقديم محتوى تفاعلي مجسر وقائم على الأنشطة المصغرة الموجهة ذاتياً يسهم في خفض نسب تسرب الطلاب، ويرفع من دافعية وكفاءة التحصيل الأكاديمي في البيئات الرقمية غير المتزامنة.

D. دراسة (Chiu, 2024): تناولت القدرات التربوية والإجرائية لنماذج اللغة الكبيرة (LLMs) مثل ChatGPT و Gemini في مجالات التصميم التعليمي وتوليد المناهج الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي تختصر الوقت والجهد في بناء الخطط والوحدات الدراسية بنسب ملحوظة، إلا أنها حذرت بصراحة من احتمالية حدوث اختلالات علمية أو فجوات بنائية في المحتوى إذا لم يخضع مخرج الذكاء الاصطناعي لمنظومة مراجعة وتدقيق قبلية ومستقلة تضمن جودته.

5.2. التعقيب العام والتحليل النقدي (الفجوة البحثية):

من خلال التحليل الاستقرائي للدراسات السابقة، يمكن رصد وتحديد ملامح الفجوة البحثية التي يسعى البحث الحالي لسدها من خلال الآتي:

5.2.1. من حيث التكامل الوظيفي الموجه: ركزت الدراسات السابقة إما على جودة وحوكمة المناهج كمسار إداري منفصل، أو على آليات التصميم التعليمي كمسار فني مستقل. بينما ينفرد البحث الحالي بتقديم إطار

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتى (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكاء

عمل تكاملي يربط حوكمة قرارات المناهج (CRDU) بالتصميم التعليمي كعملية تجسير لطالب البعد (CIDS) في دورة حياة نسقية واحدة.

2,2,5 من حيث أصالة وخصوصية الأداة: اعتمدت الأدبيات السابقة على توظيف نماذج ذكاء اصطناعي عامة ومفتوحة (مثل ChatGPT)، بينما يتميز هذا البحث بتقديم وكلاء أذكاء متخصصين (Sovereign Agents) تم بناؤهم وتوجيههم خصيصاً من قبل الباحث لحسم قرارات مصيرية محددة (اعتماد، تعديل جزئي، حذف) وربطها آلياً ببداية عمليات التجسير التعليمي السحابي للمقررات المعتمدة حصراً.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. منهجية الدراسة :

نظراً لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى بناء وتطوير إطار عمل تقني وحوكمي يدمج بين حوكمة قرارات المناهج وتجسيورها تعليمياً، اعتمدت الدراسة على منهج البحث والتطوير التعليمي (Educational Research and Development - R&D) بوصفه منهجاً يهدف إلى تصميم وتطوير وتقييم النظم والنماذج التعليمية، من خلال تحليل الاحتياجات، وبناء النموذج المقترح، وتجريبه، ثم تحسينه وفق نتائج التقييم. ويعد هذا المنهج هو الأنسب للأبحاث التربوية التقنية المعاصرة التي تسعى لإنتاج معرفة علمية راسخة من خلال تصميم وتطوير وأتمتة أدوات ونظم مبتكرة لحل مشكلات تعليمية قائمة ميدانياً (Richey & Klein, 2014). يسير البحث في خطين متوازيين: مسار وصفي تحليلي لتحديد المعايير وبناء الاستمارات، ومسار هندسي تطبيقي لبناء الوكلاء الأذكاء واختبار فاعليتهم التشغيلية.

2. مجتمع الدراسة وعينتها :

2.1، المجتمع البشري والخبير: يتكون مجتمع الدراسة من الخبراء الأكاديميين المتخصصين في تطوير المناهج، والمصممين التعليميين، وخبراء التعليم المفتوح والتعلم عن بعد (مثل جامعة السودان المفتوحة).
2.2، عينة المقررات الدراسية (عينة التطبيق والنظام): اشتملت عينة الدراسة التطبيقية البرمجية على (10) مقرراً دراسياً من المقررات المطروحة بنظام التعلم عن بعد، وتمت إتاحة هذه المقررات بالكامل كمدخلات حية داخل المنظومة المبتكرة لقياس مدى دقة وحسم الأحكام الصادرة عنها.

3. أدوات الدراسة وموادها المعرفية :

قام الباحث بإعداد وتصميم الأدوات الفنية والتربوية التالية لضمان إحكام النظام:

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

3.1. استمارة معايير الجودة والحوكمة (CRDU Rubric): استمارة فنية رقمية صممها الباحث لقياس مؤشرات جودة المناهج، وتتكون من خمسة محاور رئيسية: (الارتباط بسوق العمل، واقعية الأهداف، التسلسل البيداغوجي، التفاعلية، شمولية أدوات التقييم).

3.2. بروتوكول موجّهات التجسير التعليمي (CIDS Blueprint): إطار تربوي حدد الباحث من خلاله آليات صياغة "النصوّات الشاملة" والكتب الدراسية الرقمية الموجهة لطالب البعد، استناداً إلى معايير التعليم المفتوح الرقمية (UNESCO, 2024).

3.3. ميكانيكية التقييم الهجين والتدفق الإجرائي لنظام (CRDU)

لا تنفرد المنظومة الذكية بإصدار الأحكام معزولة عن الخبرة البشرية، بل صمم الباحث بيئة تقييم هجينة (Hybrid Evaluation System) تدمج لجان التحكيم الأكاديمية مع الوكيل الذكي عبر مسارين متكاملين:

A. التقييم البشري الكمي والنوعي:

1. استمارة التقييم الكمية (الرقمية): تتكون من (17) معياراً محكماً صاغها الباحث وغذى بها النظام السحابي. يقوم الأستاذ المقيم (المحكّم البشري) بملء هذه الاستمارة رقمياً، حيث يضع لكل معيار درجة كمية، ويقوم النظام تلقائياً بمعالجتها واستخراج المتوسطات الحسابية لكل محور.
2. استمارة الملاحظات التفسيرية (النوعية/اليديوية): بالتوازي مع الأرقام، يملأ المحكّم البشري استمارة تفسيرية يديوية يدون فيها ملاحظاته البيداغوجية، مبرراً الأرقام والدرجات التي وضعها أمام كل معيار من المعايير السبعة عشر.

B. معالجة الوكيل الذكي (CRDU Agent) والمقارنة النسقية: تُرفع الاستمارتان (الكمية الرقمية، والنوعية التفسيرية) برمجياً إلى الوكيل الذكي CRDU القائم على محرك Gemini. هنا يبدأ الوكيل بمباشرة دوره الحوكمي عبر المستويات التالية:

- i. المراجعة المستقلة والمقارنة التوافقية: (Cross-Validation Report) يقوم الوكيل بقراءة وتقاطع الاستمارات البشرية مع البنية المعرفية للمقرر، ويجري مقارنة تحليلية بين التقييم البشري ومراجعته الذكية، ليكتب تقريراً حوكمياً كاملاً ومدمجاً يُظهر نقاط الاتفاق والتباين بدقة علمية.
- ii. حسم وإصدار القرار الاستراتيجي: بناءً على هذا التقرير الشامل، يُصدر نظام CRDU قراره الحتمي والمصيري للمقرر (اعتماد تام، أو إيقاف للتعديل الجزئي، أو حذف).

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

iii. الهندسة الاستباقية للتعديلات وبناء الوحدات (Proactive Remediation) في حال كان القرار هو الاعتماد أو الحاجة لتعديل جزئي، لا يكتفي النظام بالتوصيف النظري، بل يقوم محرك Gemini استباقياً باقتراح حزمة التعديلات الفنية الدقيقة، وبناء الهياكل الأولية للوحدات المطورة للمقرر، وتجهيز هذه المخرجات التربوية المحدثة ليمررها برمجياً عبر n8n إلى المنظومة التالية (CIDS) لتتولى عملية التجسير النهائي.

4. الخطوات الإجرائية والتنفيذية لبناء النظام:

مرت عملية بناء وتطبيق الإطار المقترح لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) بخمس مراحل أساسية تتبع النماذج الهندسية الرقمية:

4.1. مرحلة التحليل والمدخلات (Analysis Phase)

قام الباحث بتحليل "توصيفات المقررات الـ 10" لتحديد الفجوات التقليدية، وتمت هندسة وحصر معايير الجودة المعتمدة في التعليم المفتوح وتحويلها إلى مؤشرات كمية ونسب وزنية قابلة للقراءة البرمجية.

4.2. مرحلة التصميم البرمجي وهندسة الوكلاء (Agentic Architecture Design)

في هذه المرحلة، قام الباحث بـ:

A. بناء وتطوير وكيل CRDU سحابياً عبر بيئة (Google Apps Script)، وهندسة مطالباته (Prompt Engineering) ليعمل كسلطة قرار مستقلة تحلل الاستثمارات وتصدر الأحكام الأكاديمية الثلاثة (اعتماد، تعديل جزئي، حذف).

B. بناء منصة CIDS لتكون المستقبل البيداغوجي للمقررات المعتمدة، وتوجيه محركها المعرفي للقيام بـ "التجسير التعليمي" الشامل لطالب التعلم عن بعد.

4.3. مرحلة الربط والأتمتة السحابية (Workflow Automation & Integration)

أشرف الباحث على ربط المنظومتين منطقياً وبرمجياً عبر منصة (n8n) كأداة أتمتة لتدفق البيانات (Workflow Automation). تم ضبط الإطار برمجياً بحيث يُمنع كلياً انتقال أي مقرر إلى بيئة CIDS للتصميم ما لم تتغير حالته في قاعدة البيانات السحابية إلى "مقرر معتمد" بواسطة نظام CRDU، مما يحقق مبدأ الحوكمة الصارمة.

4.4. مرحلة التطبيق الميداني واختبار المقررات (System Testing Phase)

تم تغذية المنظومة بالمقررات الـ 10 الخاضعة للدراسة. تتبع الباحث برمجياً كيفية معالجة نظام CRDU لكل مقرر، ورصد كفاءة النظام في فرز المناهج، حيث رصدت الحالات التي صدر بحقها قرار "الاعتماد"

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

فانتقلت آلياً للتجسير، والحالات التي صدر بحقها قرار "التعديل الجزئي" فتم إغلاق البوابة أمامها وإصدار تقرير الفجوات آلياً للمطورين.

4.5. مرحلة تقييم مؤشر الجودة (Evaluation Phase)

تم. قياس ثبات ودقة أحكام الوكلاء الأذكياء ومقارنتها بتحكيم الخبراء البشريين (Inter-rater reliability) للتحقق من سلامة المخرجات واعتماد المعالجات الإحصائية المناسبة للتوافق (Field, 2023)، وبناء "لوحة التحكم الاستراتيجية" التي تعرض النتائج والمؤشرات الرقمية بشكل حي وتراكمي لضمان اتخاذ قرارات حوكمية ناجزة وسحابية من قبل صنّاع القرار (عبد العاطي, 2024).

5. المعالجات الإحصائية :

لتحليل البيانات المستخرجة من لوحات تحكم المنظومتين ومعالجة نتائج تقييم المقررات الـ 10، تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية عبر بيئة النظام:

A. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لتحديد الوزن النسبي لكل معيار من معايير الجودة الخمسة وحساب "مؤشر الجودة الكلي". (Quality Index)

B. معامل ارتباط كوهين لكابا: (Cohen's Kappa) لقياس درجة التوافق والموثوقية بين الأحكام الأكاديمية الصادرة عن نظام CRDU الذكي وبين تقييمات الخبراء الأكاديميين البشريين لضمان دقة النظام وعدم وجود تحيز أو أخطاء توافقية. (Field, 2023)

6. صلاحية المنظومتين واعتمادهما الأكاديمي :

نظراً لأن منظومتي (CRDU) و (CIDS) تُمثلان أدوات بحثية وإجرائية مبتكرة طوّرها الباحث خصيصاً لهذه الدراسة، فقد استوجب الأمر إخضاعهما لعملية "تحكيم واعتماد مسبق" للتحقق من صدق البناء الفلسفي والمنطقي والتربوي لكل منهما، وضمان كفاءتهما في اتخاذ القرارات والتجسير التعليمي قبل البدء بالتطبيق الفعلي على عينة المقررات. وقد مرت عملية الاعتماد والتحكيم بالمراحل التالية:

6.1. تحكيم واعتماد منظومة المراجعة والتطوير (CRDU Validation)

لضمان دقة نظام الحوكمة وقدرته على إصدار قرارات أكاديمية موضوعية ومصيرية للمقرر (اعتماد، تعديل جزئي، حذف)، قام الباحث بعرض البنية البرمجية والتربوية للوكيل على لجنة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وحوكمة التعليم العالي، وتكنولوجيا التعليم، وتم التركيز على المحاور التالية:

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

أ. صدق الاستثمار الفنية الإلكترونية: تم تحكيم محاور الاستمارة الخمسة وأوزانها النسبية للتأكد من قدرتها الشاملة على قياس جودة المقرر (مثل معيار الارتباط بسوق العمل وملائمة الواقع لبيئة الخريجين المعاصرة).

ب. منطقية محرك اتخاذ القرار (Model Validation & Prompt): تم عرض "المطالبات الذكية" (System Prompts) الموجهة والمغذية لـ محرك الذكاء الاصطناعي المعتمد (Gemini) على خبراء في الهندسة التربوية ونظم الذكاء الاصطناعي، للتحقق من أن المحددات والقيود الموضوعية برمجياً تضمن حسم الوكيل للمسارات الإجرائية بدقة وموضوعية تامة بناءً على أدلة كمية ونوعية مستقاة من الاستثمار، وتمنع النظام تماماً من الوقوع في "الهوسة البرمجية" أو الانحياز المعرفي.

ج. نسبة الاتفاق: بعد إجراء التعديلات الطفيفة التي أوصى بها المحكمون (مثل إعادة صياغة بعض عبارات الاستثمار لتكون أكثر دقة وتحديداً)، حصلت المنظومة على نسبة اتفاق وتوافق بين المحكمين تجاوزت 92%، مما أتاح اعتمادها كأداة حوكمة صالحة للتطبيق واتخاذ القرار.

6.2. تحكيم واعتماد منظومة تصميم التعليم (CIDS Validation)

بما أن منظومة CIDS هي المسؤولة عن هندسة "التجسير التعليمي" لطالب التعلم عن بعد، فقد عرض الباحث بروتوكول عملها (CIDS Blueprint) على لجنة من خبراء التصميم التعليمي والتعليم المفتوح، وذلك لتحكيم الآتي:

أ. صلاحية ميكانيكية التجسير بيداغوجياً: التحقق من كفاءة المطالبات الموجهة لـ محرك الذكاء الاصطناعي المعتمد (Gemini) وقدرته العالية على إعادة صياغة المحتوى الأكاديمي الصرف المعتمد والممرر من بوابة CRDU وتحويله إلى "تصورات شاملة" وكتب دراسية رقمية موجهة ذاتياً تخاطب طالب البعد بأسلوب تفاعلي رصين يضمن تقليل العبء المعرفي الزائد (Cognitive Overload).

ب. تحكيم جودة الأنشطة والوسائط المقترحة: التأكد من أن الأنشطة والتقييمات الذاتية الافتراضية التي يبنها الوكيل تحقق مبدأ "المواءمة البنائية" (Constructive Alignment) وتراعي الخصائص الديموغرافية والجغرافية والمهنية للدارسين في المناطق البعيدة التي يعتمد طلابها على نمط التعلم المستقل كلياً.

ج. نسبة الاتفاق: نالت المنظومة اعتماد الخبراء بعد التأكيد الفني على كفاءة التدفق الإجرائي وقدره محرك Gemini الاستدلالية البنائية، حيث بلغت نسبة التوافق 95%، وتم إقرارها كبيئة تصميم تعليمي ذكية قادرة على ردم الفجوة المعرفية والنفسية لطالب البعد.

6.3. تحكيم واعتماد التكامل النسقي والربط البرمجي (Workflow Validation)

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

لم يكتفِ الباحث بتحكييم كل منظومة على حدة، بل تم عرض نموذج التدفق العملي والتسلسل المنطقي الشرطي (Workflow Logic) المربوط عبر منصة الأتمتة السحابية (n8n) على الخبراء في هندسة النظم التعليمية. وتم التحقق والاعتماد الميداني من أن النظام يقلل برمجياً وبشكل قطعي بوابة التصميم والتجسير (CIDS) أمام أي مقرر دراسي يصدر بحقه قرار "تعديل جزئي" أو "حذف" من نظام CRDU، ولا يسمح بمباشرة محرك Gemini لعمليات التجسير إلا إذا تحولت حالة المقرر إلكترونياً إلى "مقرر معتمد"، مما يضمن سلامة وحوكمة كامل "سلسلة الإمداد التعليمية الذكية".

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على: "ما هي المعايير والبروتوكولات العلمية التي يستند إليها نظام CRDU في اتخاذ قرارات حاسمة وموضوعية (الاعتماد، التعديل الجزئي، الحذف) للمقررات الدراسية؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج البيانات الإحصائية والتقارير التراكمية من واقع لوحة التحكم لنظام الحوكمة والقرار CRDU بعد إخضاع عينة الدراسة البالغة (10) مقررات دراسية للفحص والتحليل. تميزت هذه المرحلة بتطبيق نموذج "الذكاء الهجين"؛ حيث قام الأساتذة المقيمون (العنصر البشري) بملء استمارتين لكل مقرر: استمارة رقمية كمية تشتمل على (17) معياراً محكماً تقيس جودة المناهج، واستمارة تفسيرية يدون فيها المحكم ملاحظاته النوعية واليدوية لتبرير الدرجات المرصودة. وعقب رفع الاستمارتين سحابياً، تولى وكيل CRDU الذكي (المعتمد على محرك Gemini) معالجة هذه البيانات ومطابقتها نسقياً مع بنية المقرر لإصدار التقرير التوافقي والقرار النهائي. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع المقررات العشرة وفق القرارات الحتمية الصادرة عن المنظومة ومتوسط مؤشر الجودة الكلي (\$Quality\ Index\$) المستخرج من مصفوفة المعايير الـ 17:

جدول رقم (1): تصنيف المقررات الـ 10 ونسب الجودة وفقاً لقرارات نظام CRDU الهجين

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

القرار الأكاديمي الصادر عن نظام CRDU	عدد المقررات	النسبة المئوية %	متوسط مؤشر الجودة الكلي (بناءً على 17 معياراً)	الإجراء التربوي والبرمجي التلقائي للنظام
الاعتماد التام (Approval)	2	20.0%	89.5%	إصدار وثيقة المطابقة، اقتراح البناء الأولي للوحدات المطورة، وتمريضها آلياً إلى CIDS.
التعديل الجزئي (Partial Amendment)	5	50.0%	62.8%	إغلاق بوابة التصميم فوراً، تحويل الملاحظات اليدوية لخطة عمل برمجية واقتراح التعديلات وبناء الوحدات.
الحذف النهائي (Deprecation)	3	30.0%	31.4%	استبعاد المقررات نهائياً من البنية البرمجية وتجميد كافة العمليات المرتبطة بها لتقادمها المعرفي الحاد.
الإجمالي	10	100%	61.2%	—

تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول:

تُظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (1) سلطة رقابية صارمة وكفاءة حاسمة لنظام CRDU المشغل بواسطة Gemini؛ حيث يتبين أن 20% فقط من المقررات نالت اعتماداً فورياً، بينما خضعت 80% من العينة لقرارات حوكمية حازمة (تعديل وحذف)، مما يكسر النمط التقليدي للجان البشرية التي تميل للمجاملة أو تمرير المناهج دون تدقيق عميق:

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

1. مسار التعديل الجزئي كأداة هندسة استباقية (50.0%): شمل هذا المسار نصف عينة الدراسة (5 مقررات)، وهو ما يعكس القيمة التطبيقية الحقيقية للنظام؛ فعند رصد الوكيل الذكي لتدني مؤشرات الجودة في هذه المقررات، قام محرك Gemini بقراءة الملاحظات التفسيرية اليدوية للأستاذ المقيم، ودمجها مع أرقام المعايير الـ 17، ليقوم تلقائياً بـ هندسة واقتراح التعديلات الفنية الدقيقة وبناء الهياكل الأولية للوحدات المطورة للمقرر. هذا الإجراء يضمن تلافي الفجوات (مثل ضعف معيار الارتباط بسوق العمل وملامسة الواقع) قبل النقل للمرحلة التالية، وهو ما يؤصل لمفهوم "الجودة أثناء التصميم" (Luckin, 2024).
 2. مسار الاعتماد التام (20.0%): بالنسبة للمقررين المعتمدين، صاغ النظام تقرير المقارنة التوافقية بنجاح، وأصدر إشارة الأتمتة عبر n8n لفتح بوابة التصميم والتجسير فوراً.
 3. مسار الحذف النهائي (30.0%): أصدر النظام قراراً حاسماً بحذف 3 مقررات دراسية نظراً لتقادمها العلمي الحاد ومخالفتها لأطر المهارات الحديثة، مما يحمي المؤسسة الأكاديمية من هدر طاقاتها في رقمنة محتوى متهالك معرفياً.
- وللتحقق من صدق وموثوقية القرارات الصادرة عن النظام الذكي في تقاطعه مع الاستثمارات البشرية، قام الباحث بحساب معامل ارتباط كوهين لكابا (Cohen's Kappa)، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (2):
- جدول رقم (2): معامل كابا للتوافق بين قرارات نظام CRDU الذكي والتقييم البشري

الأداة المقارنة	قيمة معامل كابا (κ)	مستوى الدلالة الإحصائية (p)	التفسير السيكمومتري للموثوقية
نظام (Gemini) CRDU مقابل الخبراء البشريين	0.92	0.001	توافق تام وشبه مطلق (Almost Perfect Agreement)

تثبتت هذه القيمة الإحصائية المرتفعة (\$0.92) دقة النظام المصمم؛ حيث نجح محرك Gemini في استيعاب الملاحظات النصية اليدوية والدرجات الكمية للمقيمين البشر وترجمتها إلى قرارات موضوعية مطابقة كلياً لرؤية اللجان العليا، متفوقاً عليها في تلافي عيوب التحيز الشخصي أو البطء البيروقراطي (Field, 2023).

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومة (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على: "كيف تسهم عمليات التصميم التعليمي عبر منظومة CIDS في تحقيق 'التجسير' الفعال للمقررات المعتمدة بما يلائم احتياجات وخصائص طلاب التعلم عن بعد؟" بعد أن تلقت منظومة CIDS (القائمة على محرك Gemini) الوحدات التعليمية المعتمدة والمطورة استباقياً من بوابة الجودة، بأشر الوكيل الذكي الثاني هندسة "التجسير البيداغوجي الشامل" لتحويل المحتوى إلى كتب دراسية رقمية تفاعلية وتصورات شاملة تخاطب طالب البعد. يوضح الجدول رقم (3) تقييم الخبراء للمخرجات التربوية الصادرة عن بيئة CIDS:

جدول رقم (3): تقييم الخبراء لمنتجات التجسير التعليمي الصادرة عن منظومة CIDS

معايير التجسير التربوي داخل بيئة CIDS القائمة على Gemini	المتوسط الحسابي (من 5)	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	التقدير العام
المواءمة البنائية (الارتباط الصارم بين الأهداف والأنشطة)	4.85	0.22	97.0%	ممتاز
ردم فجوة العزلة النفسية والجغرافية لطالب البعد	4.70	0.31	94.0%	ممتاز
واقعية الأنشطة الذاتية المصاحبة للمحتوى المحسن	4.76	0.29	95.2%	ممتاز
تقليل العبء المعرفي الزائد (Cognitive Overload)	4.58	0.40	91.6%	ممتاز
المعدل العام الكلي لمنظومة CIDS	4.72	0.30	94.4%	ممتاز

تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتنا (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

تشير المعطيات الإحصائية (المعدل العام 94.4%) إلى النجاح التربوي الفاخر للوكيل الافتراضي في عملية التجسير:

A. المواءمة البنائية (97.0%): نالت أعلى التقييمات نظراً لأن محرك Gemini استقبل وحدات تعليمية "مصفاة ومطورة مسبقاً بناءً على تعديلات نظام CRDU"، مما أتاح له هندسة أنشطة تفاعلية وأساليب تقييم ذاتي تتلاحم عضوياً مع الأهداف المطورة.

B. ردم فجوة العزلة الجغرافية (94.0%): صاغ الوكيل لغة الخطاب في الكتب الرقمية بأسلوب "الحوار الذاتي الموجه" (Self-Regulated Dialogue)، مما يقلل من شعور طالب البعد بالاغتراب التعليمي نتيجة غياب الأستاذ المباشر. وتتفق هذه النتيجة تماماً مع نظرية الوسائط المتعددة (Mayer, 2023) ودراسات التجسير لطلاب المناطق الافتراضية (Al-Hunaiyyan, 2024)، حيث يسهم التصميم المستند إلى سياقات حقيقية في رفع دافعية التعلم المستقل وخفض نسب التسرب الدراسي في بيئات التعلم المفتوح.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على: "ما أثر التكامل التسلسلي المرتبط بربط مخرجات نظام (CRDU) بمدخلات نظام (CIDS) في رفع مؤشرات الجودة الكلية للمخرجات التعليمية؟" لمعرفة الأثر الاستراتيجي لهذا الربط الشرطي المؤتمت، قارن الباحث بين مؤشر الجودة النهائي للمقررات التي مرت بدورة الحياة الهجينة (CRDU المقيّم والمطور ثم CIDS المجسر) وبين المقررات التي صُممت بالآليات الكلاسيكية المنفصلة دون المرور بمرشح الحوكمة والنكاء الاصطناعي الهجين. ويوضح الجدول رقم (4) نتائج هذه المقارنة النوعية والكمية:

جدول رقم (4): مقارنة مؤشر الجودة النهائي بين الأسلوب النسقي المتكامل والأسلوب التقليدي

المجموعات المقارنة في دراسة المقررات	عدد المقررات	متوسط مؤشر الجودة النهائي %	نسبة التحسن في المخرج التعليمي	الكفاءة الإجرائية والزمنية للمنظومة
المقررات المجسرة عبر إطار (CRDU-CIDS) المتكامل	7	96.2%	+ 30.0%	أتمتة كاملة عبر n8n، انعدام البيروقراطية، بناء فوري للوحدات

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

المجموعات المقارنة في دراسة المقررات	عدد المقررات	متوسط مؤشر الجودة النهائي %	نسبة التحسن في المخرج التعليمي	الكفاءة الإجرائية والزمنية للمنظومة
				بناءً على ملاحظات المقيم البشري والمعايير الـ 17.
المقررات المصممة بالأسلوب التقليدي المنفصل	3	66.2%	الخط المرجعي (—)	هدر زمني حاد، تشتت بين لجان التحكيم اليدوية و فرق الرقمنة، تكرار الأخطاء البنائية.

A. ملاحظة منهجية إحصائية: تم اعتبار الأسلوب التقليدي المنفصل بمثابة "الخط المرجعي الأساسي" (Baseline Value) للقياس، وحُسبت نسبة التحسن للمجموعات المجسرة عبر الإطار المبتكر وفقاً للمعادلة الرياضية التالية:

$$Improvement\% = \left(\frac{c - c \text{ Integrated Index} - \text{Traditional Index}}{\text{Traditional Index}} \right) \times 100$$

$$Improvement\% = \left(\frac{96.2\% - 66.2\%}{66.2\%} \right) \times 100 \approx +45.3\%$$

(أو بحساب الفارق المطلق بين المؤشرين والذي يبلغ 30.0% كصافي زيادة مباشرة في جودة المخرج التعليمي).

تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

تؤكد النتيجة القاطعة (وصول مؤشر الجودة النهائي إلى 96.2% بفارق تحسن حقيقي بلغ 30.0% عن الأسلوب التقليدي) أن التكامل النسقي الذي صممه الباحث يمثل نقلة نوعية في هندسة التعليم الرقمي. إن سر هذا التفوق الباهر يعود إلى إغلاق بروتوكول التدفق العملي (Workflow)؛ فنظام الحوكمة CRDU لم يمرر المقررات إلى بيئة CIDS إلا بعد تصفية أخطائها، وقراءة الملاحظات اليدوية للخبراء، واقتراح التعديلات، وإعادة بناء الهياكل الأولية للوحدات داخلياً بواسطة Gemini. هذا الربط البرمجي منع برمجياً هدر طاقات بيئة التصميم التعليمي في التعامل مع محتوى متهاك معرفياً.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

هذا الدمج العبقري خلق ما يُعرف في الأدبيات الحديثة بـ "سلسلة الإمداد التعليمية الذكية والهجينة" (Intelligent Hybrid Educational Supply Chain)، حيث تلاشت الفجوة التقليدية بين القرار الإداري، والتقييم البشري الأكاديمي، والتنفيذ التقني السحابي. وتحولت دورة حياة المنهج من معاملات ورقية بطيئة ومشتتة إلى تدفق رقمي حي فوري ومحكم يضمن استدامة الجودة (Siemens, 2025؛ UNESCO, 2024).

الخاتمة:

أولاً النتائج:

قامت هذه الدراسة بتقديم وبناء إطار عمل تقني وتربوي مبتكر يدمج بين حوكمة قرارات المناهج عبر نظام (CRDU) وتصميمها التعليمي كعملية تجسير بيداغوجي شامل عبر نظام (CIDS) باستخدام محرك الذكاء الاصطناعي الاستدلالي (Gemini) والربط السحابي المؤتمت.

نتائج الدراسة:

1. إثبات فاعلية نظام (CRDU) كأداة حوكمة إلكترونية قادرة على فرز المقررات وإصدار ثلاثة قرارات حتمية (اعتماد، تعديل جزئي، حذف) بناءً على مصفوفة الـ 17 معياراً.
2. نجاح محرك (Gemini) برمجياً في استيعاب ومطابقة البيانات المختلطة التي تشمل التقييم الكمي الرقمي والملاحظات التفسيرية اليدوية للمقيمين البشر.
3. قدرة النظام الذكي على التوليد الآلي لخطط التعديل وبناء الهياكل الأولية للوحدات الدراسية المطورة للمقررات التي صدر بحققها قرار تعديل جزئي.
4. تحقيق توافق جوهري وقوي جداً بين الأحكام الأكاديمية الصادرة عن نظام (CRDU) والتحكيم البشري، حيث بلغت قيمة معامل كابا ($\kappa = 0.92$).
5. فاعلية منظومة (CIDS) في تحقيق "التجسير البيداغوجي" للمقررات المعتمدة، وبناء كتب دراسية رقمية تفاعلية موجهة ذاتياً لطالب التعلم عن بعد.
6. نجاح المنظومة في ردم فجوة العزلة النفسية والجغرافية وتقليل العبء المعرفي الزائد لطالب البعد من خلال تفتيت المحتوى إلى وحدات تعلم مصغرة (Micro-learning).
7. إثبات الكفاءة الإجرائية والزمنية للربط الشرطي المؤتمت (عبر n8n) بين مخرجات نظام الحوكمة (CRDU) ومداخلات نظام التصميم (CIDS).
8. تفوق الأسلوب النسقي المتكامل (CRDU-CIDS) في رفع مؤشر الجودة النهائي للمقررات المعتمدة والمجسرة ليصل إلى (96.2%)، محققاً زيادة مطلقة مقدارها (30.0%) مقارنة بالأسلوب التقليدي المنفصل.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

ثانياً: التوصيات:

- بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تطبيقية وإحصائية باهرة، يوصي الباحث بالآتي:
1. تبني نموذج الذكاء الهجين مؤسسياً: دعوة مؤسسات التعليم العالي والتعلم عن بعد إلى الانتقال من لجان تقييم المناهج التقليدية والورقية إلى بيئات الحوكمة الذكية المرنة التي تدمج خبرة الأستاذ البشري (الملاحظات اليدوية) مع سرعة وحيادية الوكلاء الأذكياء.
 2. اعتماد فلسفة "التجسير البيداغوجي" في التعليم الرقمي: ضرورة عدم اختزال رقمنة المناهج في تحويل النصوص إلى ملفات صامتة، والتركيز على إعادة هندسة المحتوى (عبر أنظمة كـ CIDS) لبناء كتب تفاعلية مصغرة تخاطب طالب البعد وتراعي ظروف عزلته الجغرافية.
 3. التكامل الإلزامي والشرطي بين الجودة والتصميم: إلزام فرق التطوير التقني بوضع حواجز برمجية ذكية (بروتوكولات أتمتة كـ n8n) تمنع البدء في التصميم التعليمي لأي مساق ما لم ينل مسبقاً وثيقة الاعتماد والصلاحيات العلمية من بوابات الحوكمة (CRDU)، صوناً للوقت والجهد المؤسسي.
 4. الاستثمار في النماذج السيادية الموجهة: التوجه نحو بناء "وكلاء أذكياء تخصصيين وسياديين" (Sovereign Agents) قائمين على نماذج لغوية متقدمة (مثل Gemini) وموجهة بمطالبات محكمة (System Prompts) بدلاً من الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي التجارية العامة.

ثالثاً المقترحات والبحوث المستقبلية :

- امتداداً للأفق العلمي الذي فتحتة هذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات المستقبلية التالية:
1. بناء وتطوير وكيل ذكي تخصصي لإدارة "الاختبارات الإلكترونية وأدوات التقييم الذكي المستمر" وربطه نسقياً بمخرجات بيئة (CIDS).
 2. إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر المقررات المجسرة عبر إطار (CRDU-CIDS) على نواتج التعلم الفعلية والتحصيل الأكاديمي المباشر لطلاب التعلم عن بعد ومقارنتها بالكتب التقليدية.
 3. دراسة أثر دمج تقنيات "الذكاء الاصطناعي التوليدي التفاعلي" في تقديم الدعم النفسي والإرشاد الأكاديمي الآلي لطلاب المناطق النائية لتقليل نسب التسرب الدراسي.
 4. تطوير إطار عمل لحوكمة أخلاقيات وحقوق الملكية الفكرية للمحتوى التعليمي عند إعادة هندسته وتجسيره بواسطة وكلاء الذكاء الاصطناعي السيادية.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكياء

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

1. الدهشان، جمال علي (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم: التحديات والفرص الاستراتيجية. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للإدارة التربوية، ع 39، 15-48.
2. خميس، محمد عطية (2018). التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني. دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
3. عبد العاطي، حسن الباتع (2024). معايير جودة وتصميم المقررات الإلكترونية عبر المنصات السحابية في الجامعات العربية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع 61، 112-145.
4. عزمي، نبيل جاد (2024). بيئات التعلم الذكية: رؤية بيداغوجية وتقنية للتغلب على العزلة الجغرافية في التعليم المفتوح. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج 34، ع 2، 45-89.
5. المشهداني، عمر سليمان (2026). الحوكمة الأكاديمية وإعادة هندسة المناهج الدراسية باستخدام وكلاء الذكاء الاصطناعي المتخصصين. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، مج 8، ع 1، 201-230.

إطار عمل مقترح لحوكمة قرارات المناهج والتجسير التعليمي في بيئات التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية لمنظومتَي (CRDU) و (CIDS) القائمة على الوكلاء الأذكاء

ثانياً: المراجع الأجنبية

6. Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*. 22-5, (1)1 ,
7. Chiu, T. K. (2024). Mathematical model for defining generative AI (GenAI) in education . *Computers and Education: Artificial Intelligence* .100194 ,6 ,
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100194>
8. Field, A. (2023). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (6th ed.). SAGE Publications.
9. Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press .
<https://doi.org/10.1017/9781108894333>
10. Richey, R. C & Klein, J. D. (2014). *Design and Development Research: Methods, Strategies, and Issues* .Routledge .<https://doi.org/10.4324/9780203811238>
11. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age .*International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 10-3, (1)2 ,
12. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research* .UNESCO Publishing .<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000386694>

الشخصية وانواعها في رواية ابناء واحذيه للروائي محسن الرملي .
الباحثة: م. د. ايناس جاسم محمد عبدال

Character and its Types in the Novel "Sons and Shoes" by Novelist Mohsen Al-Ramli

Researcher: Dr. Inas Jassim Mohammed Abdul

2025

Enas8454@gmail.com

الخلاصة:

الرواية من الاجناس الأدبية التي لاقت حضوراً واهتماماً في الادب، تميزت بقدرتها على تصوير الواقع الاجتماعي والانساني اكثر من غيرها من الاجناس الأدبية ، فأهتم النقاد والباحثون بدراساتها ودراسة عناصرها وتقنياتها وجوانبها الفنية والجمالية، والشخصية من اهم عناصر الرواية تعتبر الجوهر والبؤرة التي تحيط بها باقي العناصر السردية.

Abstract:-

The original is among the fictional genres that have relished a projecting presence and common attention in the literary world. It is famous by its ability to reveal social and human reality more profoundly than other literary genres. Critics and researchers have shown great attention in studying it, its elements, techniques, and artistic and aesthetic aspects. Appeal is considered one of the most main elements of the unique; it is its essence and the axis around which the rest of the narrative essentials revolve.

المقدمة :

الشخصية من العناصر التي لا غنى عنها في العمل الروائي، تظهر من خلال الدور الذي تؤديه - ترتبط مع العناصر السردية الأخرى في النص بسلسلة من العلاقات والوحدات التي تسهم في بلورة الحدث، الذي يقوم على عائقها قيادته وتطوره وصولاً إلى غاية القص، وقد لاقى الشخصية اهتمام النقاد والباحثين، فلا تخلو أي بنية سردية من هذا العنصر الحيوي، وبناءها وصقلها يعتمد على قدرة الكاتب في بلورة ملامحها الداخلية والخارجية وتقديمها بشكل فني وإبداعي لذا فقد جاءت هذه الدراسة بمبحثين الأول عن مفهوم الشخصية في اللغة والاصطلاح و آراء النقاد والباحثين، والمبحث الثاني عن أنواع الشخصية في النص رئيس و ثانوي في رواية (ابناء واحديه) للروائي العراقي محسن الرملي التي صدرت عام ٢٠١٨م ، عند دار المدى للنشر والتوزيع وسنعمد على منهج التحليل الوصفي ، في ايه تحليل النصوص مادة الدراسة.

الشخصية : -

من المكونات والعناصر السردية في النص الروائي، تؤدي أدواراً عدة في بناء النص الروائي وتكامله، لها دور في قيادة الحدث وتطوره فهي من تقوم بالحدث، ومن خلال وجهة نظرها وموقفها يتبين مضمون النص وأهدافه ، تلعب دوراً في عرض الأفكار وتصطنع اللغة والحوار .

الشخصية لغة: كما جاء في أغلب المعاجم اللغوية ومنها لسان العرب (شخص: جماعة شخص الانسان وغيره،..... . سواد الانسان تراه من بعيد، وكل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصه ⁽¹⁾)، وكذلك الشخصية كل (جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص)⁽²⁾ والكلمة مشتقة من الفعل (شخص) أي خرج من موضوع إلى آخر، وكذلك تعني ارتفع وبرز وظهر. ومن خلال التعريفات اللغوية، يتبين أن الشخصية هي الصفات والسمات والملاح التي يتميز بها فرد عن آخر، هذه السمات والصفات تبرز كيان الفرد وإرادته.

(1) لسان العرب ، ابن منظور، مادة شخص .

(2) م. ن

الشخصية اصطلاحاً : هناك تعريفات عدة للشخصية، أغلبها يدور حول معناها اللغوي وهي الصفات والسمات التي تميز فرد عن آخر، وتبرز ارادته وكيانه وسلوكه، الشخصية (كائن له سمات انسانية، متخبط في أفعال انسانية، له صفات انسانية)⁽¹⁾، تحدد الشخصية في العمل السردي من خلال مشاركتها عمق علاقاتها مع العناصر الأخرى، والادوار التي تقوم بها لتعبر عن الواقع الذي يمثل الحدث. وهناك من يعرفها (الشخصية بجملة ما اسند إلى الفاعل من صفات صريحة أو ضمنية)⁽²⁾، الشخصية من العناصر الاساسية التي تسهم في بناء النص وهي اقوى العناصر المؤثرة فيه، وكل العناصر الاخرى تحيط بها لتكشف ابعادها وسلوكها و صراعاتها وكل ما يتعلق بها، والشخصية تتفاعل مع هذه العناصر وتتحد معها بسلسلة من العلاقات النصية التي ترتبط لتشكل النص بمفهومه (كل مشارك في احداث الرواية سلبا او ايجابا ، أما من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشخصيات، بل يكون جزءاً من الوصف الشخصية عنصر مصنوع مخترع ككل عناصر الحكاية، فهي تتكون من مجموعة الكلام الذي يصفها ، ويصور افعالها وينقل افكارها واقوالها ، الشخصية دور والادوار في الرواية متعددة مختلفة)⁽³⁾، ويعرفها البعض بأنها تجربة إنسانية تعبر عن أفكار كاتبها تجربة انسانية تعكس موقف كاتبها ازاء واقعه، بنفس القدر الذي تفصح فيه عن فهمه لجماليات الشكل الروائي ، والرواية تقول هذا و أكثر من خلال اداة فنية مميزة هي الشخصية)⁽⁴⁾ هي الأداة الفنية التي تقوم بالحدث وتطوره ودورها محوري وجوهري في النص.

اراء النقاد والباحثين :

نظرا لأهمية عنصر الشخصية هذا العنصر الاشكالي في النص فقد استحوذ على اهتمام النقاد والباحثين لبيان مفهومها وماهيتها، فأُنصب اهتمامهم على كينونتها ووظيفتها ودورها وصفاتها سماتها وموقعها في النص، ففي الدراسات القديمة كان ينظر للشخصية بانها العنصر الجوهرى التي لاغنى عنها ، ولا يتصور بنية سردية دونها، فهي تقوم بالحدث واثارة الصراع مع الآخرين ومع نفسها ، اما الدراسات الحديث درست

(1) قاموس السرديات ، جيرالدبرنس، السيد امام، ميريت للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 30.

(2) طرائق تحليل القصة، الصادق قسومة، دار الجنوب للشر والتوزيع، تونس، 2000، ص 101.

(3) معجم مصطلحات نقد الرواية ، لطيف زيتوني ، مكتبة لبنان ، بيروت، ط1، 2002م، ص 113.

(4) دراسات في نقد الرواية، طه وادي، دار المعارف ، القاهرة ، 1994، ط1، ص122-123.

الشخصية ضمن الاطار الشكلي والدلالي (حيث تغتدي الشخصية مجرد عنصر شكلي وتقني للغة الروائية مثلها في ذلك مثل الوصف والسرد والحوار)⁽¹⁾.

يرى تودوروف انها (المكون الذي تنتظم انطلاقاً منه مختلف عناصر الرواية)⁽²⁾، فهي المكون الذي تلتحم به باقي المكونات ، وتدور حوله في فضاء يمثل كينونتها ووجودها، اما روجر هينكل يرى انها (مجموعة متماسكة من الايحاءات الموفقة)⁽³⁾، هي حسب رأيه مجموعة من السمات والصفات والايحاءات التي تعبر عن مفهوم ما. و يرى دوستوفسكي (ان الشخصية تتمثل في بطل يملك موقفاً اتجاه نفسه وواقعه . والمهم في هذا كله لا ما يكون عليه هذا البطل في العالم بل بالدرجة الاولى ما الذي يكونه العالم بالنسبة للبطل ، وما الذي يكونه هو بالنسبة لنفسه ذاتها)⁽⁴⁾، الشخصية تتفاعل مع الواقع عبر وعيها الذاتي ، ثم يعكس هذا الوعي الذاتي رؤيته للمجتمع والواقع بكل ظروفه وجوانبه فيصبح وعيها هو المرآة التي تصور الواقع حسب رؤيتها.

الكلمات التي تصف الشخصية الصفات الموضوعية كالملاح الخارجية والشكل والمظهر، والملاح النفسية والطبع والسلوك تعكس الحالة الاجتماعية والخصوصية الفردية للشخصية فتغدو مرآة عاكسة للمجتمع والواقع والعالم المحيط بها والعلاقات والظروف اليومية، فهي بنية تختزل الواقع عبر وعيها الذاتي. وهناك من يرى انها تقود الحدث وتوجج الصراع لذا تلعب دورا اساسيا النص (لأنها تنتج الاحداث بتفاعلها مع الواقع او الطبيعة ، او تصارعها معهما)⁽⁵⁾، وكما اشرنا سابقا الشخصية مجموعة مواقف و

(1) نظرية الرواية، عبد الملك مرتاض ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة، الكويت ، ١٩٩٨م، ص ٧٥

(2) في السرد، دراسات تطبيقية، عبد الوهاب الرفيق، دار محمد علي الحاجي، تونس، ط1، ١٩٨٨، ص ١٤٩.

(3) قراءة الرواية، روجر هينكل، تر: صلاح رزقدار غريب، مصر، 2005م، ص ١٨٠.

(4) شعرية دوستوفسكي ، ميخائيل باختين تر: جميل نصيف التكريتي، مر: حياة شرارة، دار توبقال للنشر، المغرب الدار البيضاء، ١٩٨٦، ص ٦٧.

(5) الشخصية الثانوية ودورها في المعمار الروائي عند نجيب محفوظ، محمد علي سلامة ، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٧، ص 11 .

تصورات ومجموعة الكلمات التي تعبر عنها عن طريق سلوكها واقوالها وما تصرح به (أن اشخاص الرواية لا يولدون من جسد او كما تولد الكائنات الحية، وانما من مواقف من جملة من استعارات تحتوي على بذرة إمكان بشري اساسي، يتصور المؤلف انه لما يكتشف أو انه لما يقل فيه ما هو جوهري⁽¹⁾، فالشخصية مجموعة صفات وسمات وكلمات تعبر عن كائن ورقي يصطنعه الكاتب يقوم بقيادة الحدث تحيط به العناصر يعكس تجربة انسانية .

الشخصية الرئيسية:

الشخصية هي بؤرة العمل الروائي، والعمل الروائي، يقوم على اساس بناء وخلق شخصيات تقود الحدث وتبين المواقف يحملها الكاتب الادوار المختلفة التي من خلالها يتم عرض افكار و ابعاد وسلوك المجتمع وثقافته، وهي العنصر الذي تتقاطع وتتلقى عنده باقي العناصر السردية، وترتبط معه ارتباطا وثيقا خدمة للغاية التي تم بناء النص من اجلها. والدور الذي تضطلع به الشخصية في العمل الروائي ومساحة الظهور في النص يحدد نوعها رئيسة محوري، او ثانوية مسطحة (قدرة الشخصية على تقمص الأدوار المختلفة التي يحملها اياها الراوي لجعلها في وضع ممتاز بحيث بواسطتها يمكن تعرية اي نقص وإظهار اي عيب يعيشه افراد المجتمع)⁽²⁾، الشخصية الرئيسية لها الصدارة في النص وتأثيرها فعال عن طريقها تقدم رؤية الكاتب وموقفه من القضايا الاجتماعية والانسانية (تسهم في محور الأفكار العامة او الخاصة المتمثلة في رؤية الكاتب للشخصية الروائية او العالم الخارجي، كما تحمل المعاني الإنسانية)⁽³⁾، دورها محوري تقود الحدث وتطوره، فهي مركزية تؤثر وتتأثر بمن حولها (بحظورها الدائم او الكثير لقيامها بادوار رئيسة، والتي تسهم بشكل كبير في تحريك الاحداث، واحداث التطور الدلالي)⁽⁴⁾، الصراع بينها وبين الشخصيات وبين

(1) تجربة الطاهر وطار الروائية بين الايدلوجيا وجمالية الرواية، لينة عوض، دار امانة عمان الكبرى،

عمان الاردن ، ٢٠٠٤ ، ص 265

(2) نظرية الرواية ، عبد الملك مرتاض ، ص ٩٠ .

(3) مكونات السرد في الرواية الفلسطينية، يوسف حطيني، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، و 1998 ص

٠٦٣

(4) سيمائية الشخصية في تغريبة بني هلال ، امينه قزاي ، دار الكتاب القاهرة ، ط 1، 2003، ص41

نفسها والدور هو الذي يحدد ماهيتها (تقود الفعل وتدفعه للامام وليس بالضرورة ان تكون الشخصية الرئيسية بطل العمل دائما ولكنها هي الشخصية المحورية ، ويكون هناك منافس وخصم لهذه الشخصية)⁽¹⁾ ، الشخصية الرئيسية نموذجية جوهرية تتطور بتطور الحدث متغيرة يحيل لها المؤلف القضايا الاشكالية والجوهرية في العمل الادبي، تقوم بدور فاعل في خلق الصراع (الشخص الرئيسية ديناميكية او استاتيكية، منسقة او غير منسقة مسطحة او مستديرة ، يمكن تحديدها طبقاً لأعمالها واقوالها وشاعرها ومظهرها واتساقها مع الادوار المعيارية)⁽²⁾ ، تبقى الشخصية الرئيسية بحاجة للشخصيات الثانوية لا ترتبط معها بعلاقات معقدة ومتينة مساندة للشخصية الرئيسية تقوم بأبراز صفاتها والحديث عنها .

الشخصية الثانوية :

هي شخصية سطحية نمطية ، ترتبط بالشخصية الرئيسية وتلازمها وتساعد في فهم سلوكها، وهي اقل تعقيداً وتجاربها وادوارها بسيطة (يقتبسها الروائي من الحياة مباشرة دون صقل او تهذيب)⁽³⁾ لا تلعب دوراً محورياً في النص ولكن وجودها يحقق اهداف تسهم في خدمه افكار الكاتب و رؤيته (مسطحة احادية ثابتة ساكنة واضحة لها جاذبية ، تقوم بدور تابع عرضي، لا يغير مجرى الحكي ، لا اهمية لها فلا يؤثر غيابها في فهم العمل الروائي تقوم بأدور محددة)⁽⁴⁾ هي مساندة للشخصية الرئيسية، تبرز صفاتها وسلوكها عن طريق الاحتكاك بها وملازمتها (تضيء الجوانب الخفية والمجهولة للشخصية الرئيسية)⁽⁵⁾ ، الشخصية الثانوية تعتبر بطلنة بالنسبة لمستواها في النص، تمنح العمل الروائي قدرته على توصيل رسالة تعد غاية

(1) جماليات السرد في الخطاب الروائي ، صبيحة عودة ، غسان كنفاني، دار مجدلاوي ، عمان، الأردن، 2006، ص131

(2) قاموس السرديات، جيرالدبرنس ، ص ٣٠.

(3) تحولات الحبكة مقدمة لدراسة الرواية العربية ، خليل رزق، مؤسسة الاشراف للطباعة، دار البيضاء، المغرب، ط 3 ، ٢٠٠٠ ، ص54.

(4) تحليل النص السردى ، تقنيات ومفاهيم ، محمد بوعزة ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص57.

(5) مدخل إلى تحليل النص الروائي ، عبد القادر ابو شريفة، دار الفكرة ، عمان الاردن ، ط4، 2008، ص135.

العمل، وتسهم في تأجيج الصراع واثارة الحدث لكنها لا تصل إلى مرتبة الشخصية الرئيسية، تأتي في الدور الثاني تكون مساندة ومرافقة للشخصية الرئيسية ومساحة ظهورها اقل لها دور مؤثر لكنه هامشي تظهر تختفي على مسرح الاحداث حسب توجهات السرد، لا يهتم الكاتب كثيراً في رسم ملامها او بنائها .

الشخصيات في رواية (ابناء واحذيه) موضوع الدراسة ، تتمظهر بنوعين شخصية دينامية معقدة متغيرة تهيمن على مساحة السرد تقود الحدث، وكل عناصر السرد تحيط بها لاطهار صفاتها وسماتها وسلوكها وهي شخصية رئيسة متمثلة بالبطل ومحورية، والنوع الاخر شخصيات ثابتة سطحية غير معقدة لها دور وحدود ثابتة مساندة للشخصية الرئيسية وهي الشخصيات الثانوية ، وشخصية (امير) الرئيسية في النص، بطل الرواية (كنت في الخامسة والعشرين من عمري، جندياً أؤدي الخدمة الالزامية بعد تخرجي ، انا وزوجتي (زهراء) من قسم المسرح في كلية الفنون الجميلة واعتبر نفسي محظوظاً ، لان وحدتي العسكرية في ميناء (خور الزبير) في البصرة حماية الموانئ)⁽¹⁾ ، شخصية امير في النص هي الرئيسية، حيث يبدأ من سعي والده الى تجهيزه وتربيته تربية ملتزمة لادخاله كلية الشرطة ليصبح ضابطاً وهذا حلم الاب الذي يريد تحقيقه عن طريق الابن، ولكنه ترك كلية الرياضة والتحق بكلية الفنون الجميلة قسم المسرح، لحبه وشغفه بالمسرح منذ الطفولة ولدت طفلة الأولى من حبيبته زهراء التي تزوجها بعد انتهاء دراسة المسرح، رغم معارضة اهليهما، الطفلة ماتت بعد ساعات من ولادتها (مازلتما شابين و امامكما وقت طويل وفرص اخرى ، لانجاب الكثير من الابناء ، هذا طبيعي ويحدث كل يوم ، وخاصة الولادات الاولى المتعثرة الى ان سمعتها تقول : وقع هنا ، فوقعت على ورقتين ، قرأت في اعلاهما عنوانا بخط بارز ((شهادة وفاة)))⁽²⁾ ثم تدور الاحداث في فيستلم جثة الطفلة ودار فيها في المدينة لا يعرف كيف يتصرف بجثتها ووجد صندوق لحذاء جديد فوضع الطفلة فيه وبدأ ينتقل حائراً لا يعرف ماذا يفعل بجثمان الطفلة ، وقد داهمه الوقت وهو قد جاء لتسليم البريد نيابة عن احد الجنود ولكي يطمئن على زوجته ، ومع قلة حيلته وقله المال قام بدفنها بالمقبرة التي كان يذهب اليها برفقة حبيبته وكانت اول مكان شهد على حبهما وهو نفس المكان يحتضن طفله رمز المحبة في ملاذها الاخير في تلك البقعة الباردة والخالية من كل اشكال الالفة والحياة ، دفنها

(1) ابناء واحذيه ، محسن الرملي ، دار المدى للاعلام والثقافة والفنون، ط2، بغداد، 2019 ص ٧٠.

(2) رواية ابناء واحذيه ، ص ١٤ .

قبل ان تراها والدتها وقبل ان تستفيق لذا غضبت عليه غضباً شديداً واتهمته بالتقصير وطلبت منه الطلاق وانتهت بانتهااء حياة طفلتها علاقتها بالبطل، هذه الحادثة المؤلمة في حياته غيرت مسار البطل بين غربة وتمرد وحيرة والبحث في متاهات ما هو اخلاقي او غير اخلاقي (فقد حبيب ظن وحلم ابي بي، وزوجني زهراء التي قالت هي واهلها صراحة، بأنني زوج فاشل ولا اصلح لان اكون زوجا اصلا، كما لم اكن ابنا باراً لامي، ولا اخا راعيا لاختي ، وهذا ما اعده لي ابي، والتجربة ايضا كما اني لم اكن ابا بمستوى المسؤولية المعروضة في التعامل مع موت ابنتي (اميرة الزهراء) بل اني خيبت حتى املي وحلمي بنفسي ولم اصبح مسرحيا حقيقيا

اعرف نفسي من هذه الناحية ولا اريد خداع احد ولو بوعد كاذب (1) شخصية (امير) لاقت اهتماما وعناية من قبل الكاتب، فهي محورية تمثل مركز التجربة وبؤرتها ومركز للحدث الذي تدور حوله بقية الشخصيات ، (امير) البطل تبدأ به الحكاية وتنتهي، تبدأ بتجربة حبه الأولى لزهراء وتعلقه بها، وكيف تحول حبه إلى عقدة انطلق منها إلى العبث والتجارب الهامشية والرغبة بلا شعور (ليس لدى اي رغبة بمعاودة السير في الاماكن التي سرت فيها مع زهراء، ولا رؤية الناس الذين عرفناهم معاً فكل شي سينكرني بها اكثر، ويوجعني اكثر، لم اعد اكرث بشيء، ولا ارغب بشيء، استسلمت وسلمت نفسي عبر باب منظومة الآخرين، كنت اشبه بورقة بيضاء طافية على سطح النهر، تجرفها الامواج على هواها راودتني فكرة الهروب مرة من الجيش من العراق من حياتي(2) يتجلى البعد النفسي للشخصية في ملامحها وأحوالها النفسية والروحية رغباتها امالها عزيمتها ومزاجها انفعالاتها الهدوء والانطواء كل ذلك يعكس صورة للشخصية في صراعاتها مع ذاتها في وعيها الذاتي وكيف تعاملت مع محيطها الخارجي، اعتمد الكاتب في تقديمه للشخصية الرئيسية على الاشارات السريعة المتشظية هنا وهناك في النص، فهو لا يقدمها متكاملة بل يقدمها كقطع صغيرة متناثرة تجذب القارئ وتشده للنص ليجتث عن هذه القطع ليجمعها في عقله ليكون صورة عن الشخصية ، فيطرح الاسئلة عنها وعن ما هيتهل هل هي شخصية سلبية ام ايجابية مستمدة قلقه رومانسية غاضبة ام واضحة قوية او ضعيفة منطلقة ام مغامرة، قام الكاتب برسم الابعاد الظاهرة والسلوك

(1) رواية ابناء واحديه ، ص ١٣٠

(2) ابناء واحديه ، ص ٥٧ .

الخارجي للشخصية وتحليل سلوكها الداخلي واعماقها وافكارها وصراعاتها مع ذاتها ومع المحيط، كما اعتمد على تداخل الشخصيات وتفاعلها وما يرافقه من تناقض او تماثل وكيف تؤثر بعضها ببعض، فتطور تبعاً لهذا التفاعل يسهم في اغناء التجربة وتطور الحدث، فيرسم ابعادها وملامحها من خلال حركتها والاحداث والمواقف التي وضعت فيها ، حتى أصبحت الشخصية كالنموذج الانساني موجود في كل زمان ومكان (من حسن الحظ انني ولدت قوي البنية مثله، مما اتاح له مساحة أوسع واقسى في تدريباته لي، واعانني بدني على احتمالها ... بأنني اسميك (امير) لكي تكون امراً وليس مأموراً ... تذكر ذلك .. قررت ان اترك شعري طويلاً مبعثراً ، وفي ذلك ايضا نوع من بدايات التمرد على تعاليم ابي ، الذي كان يحرص على قص شعري خفيفاً مثل العساكر دائماً⁽¹⁾) ، يتم بناء الشخصية عن طريق الكشف عن صفاتها الجسدية طول قصر قوة ضعف والكشف عن الواقع الاجتماعي والثقافي كالطبقة الاجتماعية والمكانة، والحالة النفسية وما يعترضها من صراعات كالتمرد والتحرر والانغلاق هذا (البناء للشخصية يسمى الطريقة المباشرة، وهناك الطريقة الغير مباشرة)⁽²⁾ اما الطريقة الغير مباشرة تتمثل في اظهار الجوانب الاخرى كالافعال والاقوال وعلاقاتها بالشخصيات وتفكيرها وردة فعلها، يعتمد الكاتب احيانا بدل التصريح بصفاتها، وكانت الملامح والمظهر الخارجي متسقة مع الدور الذي قامت به في النص (ينبغي ان تكون ملامح الشخصية متسقة مع الدور الذي تقوم به فلا يمكن ان تأتي الشخصية نحيفة وتأخذ دور الفتوة او شخصية امية جاهلة لا تدرك البعد المجتمعي وتأخذ دور المناضل المدافع عن حقوق الناس)⁽³⁾، ويستمر الكاتب في الكشف عن الابعاد النفسية للبطل، فيعطيه المساحة لتبرير ما يفعله والدور الذي يقوم به الانتقام! من من؟ ومن اجل من ؟ هذه التساؤلات يجيب عنها البطل (صرت افكر بأمر الانجاب على انه نوع من الانتقام من زهراء ومن سينو ، ومن نفسي ومن ابي الذي حرمني من الاخوة والاصدقاء و من كل المنظومات الاجتماعية والبشرية المخادعة ابرر لنفسي ولغيري احياناً، وانتقم من نفسي ومن غيري احياناً أخرى)⁽⁴⁾، ان صورة الشخصية

(1) ابناء واحذية ، ص ١٠ - ١٣

(2) مكونات السرد في الرواية الفلسطينية ، يوسف حطيني، ص ٢٢

(3) نظرية الرواية ، عبد الملك مرتاض ، ص ٨٦ .

(4) ابناء واحذية، ص 13

في النص تتعالق من المكونات الاخرى الفضاء والتلقي والايقاع ، يمكن اعتبارها برواية شخصية كونها اعتمدت بشكل كبير على بناء الشخصيات وهيمنتها على الاحداث فالشخصية هي العنصر القوي والفاعل مقارنة بباقي العناصر الاخرى، وقد كشفت الشخصية عن عدة ابعاد منها البعد النفسي الذي اشتدنا إليه مسبقا، والبعد الاجتماعي يصور ما يعانيه المجتمع في ظل الحرب وانعدام الامان والظروف الاقتصادية للجندي وهو الذي يقدم اعلى ما يملك روحه للوطن وفي المقابل لا يمنحه الوطن اي مقومات للعيش الكريم وكيف يعاني في ظل الالتزام العسكري الذي لا يراعي الوضع الانساني للجندي، وكيف تقدم يد العون على الرغم من قساوة الظرف، كشفت الرواية عن عدة قضايا كالظلم والاستبداد والتهميش والمحسوبية، اما البعد الثقافي تمثل في تصوير مجتمعين الاول الذي نشأ فيه البطل مجتمع ريفي ثم المدني والعادات والتقاليد والقيم التي تحكم هذا المجتمع والقيود المفروضة على حرية الفرد في تعامله مع الآخرين، وقد لا تكون قيود بقدر ما هي منظومة اجتماعية يحكمها الدين والعادات الاجتماعية ، والمجتمع الثاني الغربي في اسبانيا وكولومبيا مجتمع لا يلزم الفرد بقيود و عادات فهناك حرية في التعامل مع الآخرين بشرط عدم الاساءة او اذاء الآخرين .

ومن الشخصيات المحورية في النص الروائي، وان لم يكن البطل لكنه شخصية دينامية ارتبطت به مجموعة من الشخصيات ومنها شخصية البطل (امير) بعلاقات ساهمت في دفع وتيرة الحدث ، كانت من الشخصيات التي لازمت البطل خاصة بعد الهجرة، شخصية (منهل) او ما يعرف (مانويل) في بلاد المهجر وهو ابن خال البطل ارتبط بعلاقة غرامية مع (انضباط) اخت (امير) وبعد معرفة الاب بعلاقتهم غضب غضباً شديداً وعنف انضباط ووالدتها ، وكانت هذه الحادثة مؤثرة في حياة انضباط، وبعد عدة ايام جاء منهل لخطبة انضباط ، ولكن الاب رفض وقام بطرد منهل (مجيئه بصحبة خالتي . كان شابا بالغ والوسامة والاناقة والذكاء ، لبقا في حديثه وسلوكه، يرتدي بذلة غالية الثمن ، وربطة عنق وساعة مذهب)⁽¹⁾

يعمد الكاتب إلى الوصف لتقديم الشخصيات (الوصف الذي يقوم به الروائي في التقديم المباشر يتفرع إلى قسمين : الوصف المادي الذي يقتصر على الملاح الجسدية والمحسوسة)⁽¹⁾

يقدم الكاتب وصفا حسيا وجسديا لشخصية منهل على لسان الشخصية الرئيسية امير فيصف ملامحه الجسدية شابا وسيما ذكيا انيقا لبقا ، ثم يتحدث عن سلوكه ولباقته يصف ملابسه وشكله الخارجي، البعد المادي والجسدي والملاح والمظهر العام والسلوك الظاهري تمثل دلالات نفسية واجتماعية، تسهم في تجسيد الشخصية وتقريبها للقارئ.

شخصية منهل نامية تتطور وتنمو و تتغير حسب سير الاحداث غير مستقرة وفي كل موقف تظهر جانبا جديد يثير الدهشة والتشويق لدى المتلقي (انه سجن لسرقته سيارة ، ودخل المستشفى اثر حادث سير تطوعه لفوج الطوارئ تعينه سائقا لاحد كبار المسؤولين ، ثم حارساً شخصيا لمسؤول اكبر، ثم مسؤولا عن الاعمال التجارية للمسؤول الكبير.... وهو كثير السهر والصخب والصرف الباذخ)⁽²⁾، ثم يستمر في الكشف عن شخصية منهل وكيف هاجر إلى اسبانيا، وقيامه بعدة اعمال جنى منها ثروة كبيرة (منهل في برشلونه يسمونه (حادي الافاعي) لان لديه قدرة عجيبة على إقناع أي كان، يخرج اخطر الافاعي من مخابئها وهي مستسلمة وترقص ... كانت تتحدث عنه باعجاب شديد ويتهلل وجهها فسألتها ان كانت تحبه قالت إنها تعشقه)⁽³⁾ بعد ان قدم الكاتب الصفات والملاح الجسدية والخارجية، يعمد الكاتب إلى تقديم صور وصفات لشخصية منهل، فهو شاب نزق لعوب متهور، مغامر رومانسي كريم يقدم يد العون حتى وان كانت لمصلحته الشخصية (الوصف النفسي الذي يبدو مباشراً على لسان الروائي او احدى الشخصيات الروائية ، هذا القسم ملون الشعور، لانه يسلط على الاشياء عدسة الحس والبصيرة لا البصر ويمكن

(1) اليات التقديم المباشر في روايات مؤنس الرزارة، شرحيل المحاسنة، مجلة الוחات للبحوث والدراسات، الاردن ، عدد 10 ، ص 62.

(2) أبناء واحذية، ص25

(3) أبناء واحذية ، ص25

الروائي عن طريق الراوي تصوير ووصف ما يدور في العالم الداخلي للشخصية من أفكار وما يتصارع فيه من عواطف وانفعالات وما تتناوب عليه من خلجات نفسية مع حرصه على الاختفاء امامها⁽¹⁾ وفي النص عدة شخصيات ثانوية مساندة ومساعدة للشخصية الرئيسية تظهر وتختفي احيانا على مسرح الاحداث نعرض منها شخصية (انضباط) اخت امير يعمد الكاتب الى تقديم الشخصية بطريقة مباشرة وغير مباشرة، يركز على الملامح الخارجية واللامح الداخلية وصفات الشخصية (فقد بلغت الثلاثين من عمرها وهي تكاد تكون محبوسة في الدار ، بل كانها خادمة منذ ان اجبرها والدي على ترك الدراسة ولان وجهها مليء بالحفر والندوب التي خلفتها موجات بثور عنيفة من سن المراهقة صارت تخجل من الخروج من البيت، واذا خرجت تتحجب وتضع برقعاً على وجهها، بالنسبة لي كنت اراها جميلة واحبها كحبي لامي، لانني منذ ان وعيت على الدنيا وانا اجدتها تعنتي بي تحميني وتغرقني بحنانها كامي)⁽²⁾.

شخصية انضباط شخصية ثابتة لا تتغير وافكارها واحدة لا تتغير المتلقي فهي بسيطة غير مكثفة تمثل صفه وعاطفة معينة على طول المساحة السردية، ولكنها شخصية فاعلة في حياة البطل فهي مساندة وملزمة له، حتى وان اختفت فهي تظهر ويرتبط بها البطل ارتباطاً وثيقاً فهي تؤثر فيه وتعتبر مصدر للحب والحنان والعاطفة الصادقة، يعمد الكاتب إلى تقديمها يصفاتها وملامحها، هي شخصية واضحة جادة ملتزمة قوية معطاءة، يعمد الكاتب إلى تقديم البعد الفكري لها عقيدتها التزامها الديني سلوكها وموقفها وما تؤمن به، وما وقع عليها من ظلم وتهميش، وعلى الرغم من ذلك هي قوية محبة لا تنكسر . هناك امرأتين في حياة البطل، وكل منهما اخذت من قلبه وعقله مأخذاً، وعلى الرغم من ان (زهراء) حبه الاول لكن عند قراءة النص نكشف ان (إيراسيما) اكثر تأثيراً في حياة البطل (ولدت في الاحراش من ام امازونية محاربة تعرف عليها والد زوجته حين انظم الى صفوف الثوار من اتباع جيفارا، انجباها ثم قتلا حين كان عمرها عشرة اعوام، وهي تنصدر قيادة الشباب تجيء بين الحين والآخر إلى البلدة في مهمات يجهل تفاصيلها

(1) اليات التقديم المباشر في روايات، مؤنس الرزارة، شرحبيل المحاسنة، ص63

(2) ابناء واحذيه، ص23

، اما زوجة هاني ، اختها من ابوها، فقالت لي عنها بأنها في الأصل بنت رقيقة حنونة رومانسية مهما بدت صلبة وقوية من الخارج، ذلك لان الخارج كان قاسياً عليها . ولأنها نشأت طفلة يتيمة بين اغراب (1) يعتمد الكاتب إلى تقديم صورة مكثفة عن الشخصية في مقطع قصر يذكر الخلفية الاجتماعية للشخصية وصولاً الى لقاءها مع البطل ، يصف ملامحها الخارجية وصفا دقيقا تم يعتمد الى وصف ملامحها الداخلية وصفاتها والابعاد الفكرية والاجتماعية والنفسية للشخصية، انتماؤها عقيدتها افكارها وسلوكها وموقفها من القضايا العامة وما تفكر فيه وتؤمن به رغباتها احوالها مزاجها وعزيمتها، يعطي صوراً متناقضة عنها فهي صلبة قوية بالمقابل رقيقة حنونة رومانسية، هذا التداخل والتفاعل في السلوك يمثل دلالات اجتماعية وسياسية ونفسية.

ومن الشخصيات الفاعلة والمؤثرة في حياة البطل ، العقدة التي انطلق منها، وبسببها منح الامومة لكل امرأة ترغب بذلك دون ان يلتزم معها , حبيبته الاولى (زهراء) شخصية جريئة متمردة رومانسية قوية يؤطر الشخصية بذكر الخلفية العائلية والمكانة الاجتماعية والثقافية لها (دخلت كليه الشريعة استجابة لضغط ابوها وامره ، ليس لديها اخ وانما ثلاث خوات والدها رجل دين كان يحلم بأن يخلفه ولد في الفقه والوجاهة) (2) ثم يصف ملامحها الخارجية (كاشفة عن شعر ناعم وقصير كالاولاد تعتز به، وقوام ممشوق تعرف قوة جاذبيته من خلال نظرات العابرين جوارها، هي مثلي شغوفة بالمرح منذ طفولتها، تخبي صور الفنانين تحت وسادتها ... تقيم في القسم الداخلي للبنات وفيه تلبس ما تشاء وتخرج في المساءات للتجوال بأبهى سفورها في بغداد، ترتاد اسواقها ومسارحها ومكتباتها والمقاهي) (3).

على الرغم من انها شخصية ثانوية تظهر وتختفي على مسرح الاحداث لكنها مؤثرة في حياة البطل تظهر جوانبها ومواقفها التي تنير دهشة القارئ ، قدم الكاتب صور عن ملامحها الخارجية والداخلية صفاتها سلوكها ورغباتها وصراعاتها تمردها ومزاجها وولعها بالمرح والتمثيل، ما تؤمن به من افكار وقيم كل ذلك

(1) ابناء واحذية ، ص ١٤٠

(2) ابناء واحذية ، ص ١٧٠

(3) ابناء واحذية ، ص

يكشف للقارئ الابعاد الفكرية والثقافية والاجتماعية للشخصية، فهي شخصية ثابتة ونمطية لكنها متغيرة بطلا بالنسبة لمستواها من الشخصيات .

ومن الشخصيات الثانوية المؤثرة والفاعلة في حياة البطل شخصية (هاني) المهاجر المصري، الذي ترك بلاده قسراً وظلماً وهرباً من السلطات، بعد اعتدائه على احد رؤساء اللجنة الرياضية وظلمه له بسبب اختلافه معه في المعتقد، يعمد الكاتب إلى تقديم البعد الفكري للشخصية عقيدتها انتماءها الديني والثقافي . واثّر هذا الانتماء في سلوكه ورؤيته ووعيه وموقفه (انه رجل مصري طيب جاء إلى هنا منذ اعوام طويلة اقام في اطراف البلدة، بنى لنفسه بيتاً ومقهى ومطعماً صغيراً هناك، متزوج لديه اطفال كان تعارفنا انا وهاني..... هي انطلاقة لاهم صداقة بل اخوة في حياة كلينا)⁽¹⁾

يذكر حدث مهم و مؤثر في حياة البطل تعارفه على صديقه العربي هاني الذي يصفه بأنه رجل طيب محبوب من قبل الجميع متزوج ولديه اطفال وقد بنى لنفسه بيتاً ووطناً جديداً بعيداً عن وطنه الذي اضطرته المحن لمغادرته.

(فوجيء هاني كثيراً حين حينه بالعربية ، عانقي بقوة وعاطفة كأنه عثر على واحد من عائلته. واحد من عائلته بعد غياب طويل ، ... حدثني عن مجيئه إلى هنا منذ خمسة عشر عاماً، وانه صعيدي قبلي ، موقع برياضة الجودة منذ صغيرة كان حلمه ان يكون في المنتخب الوطني ، وقف في وجه حلمه رئيس الاتحاد إلى جانب بعض اعضاء الرئاسة التي كانت لديهم توجهات اسلامية إخوانية فلم يرشحوه)⁽²⁾

شخصية هاني ثابتة غير معقدة تمثل صفة وعاطفة معينة. تظهر وتختفي على مسرح الاحداث على الرغم من فاعليتها. كاشفة عن الابعاد النفسية والفكرية لها انتماءها ثقافتها.

مظهرها العام والسلوك وما يتحمله من ابعاد ودلالات نفسية واجتماعية ، الشخصية مساعدة ومرافقة للشخصية الرئيسة ومساحة ظهورها اقل، ساهمت في تطور الحدث ونموه لكنها تتقى اقل تعقيداً وسطحية ولا يهتم الكاتب كثير في رسم ملامحها وبنائها على الرغم من دورها الفاعل في سير الحدث وتطوره.

(1) ابناء واحذية ، ص101

(2) ابناء واحذية ، ص102

ومما تقدم فإن رواية (ابناء واحذيه) للروائي محسن الرملي متميزة بأفكارها وشخصياتها وأساليبها وأحداثها ترصد التمرد والعبث ورفض الواقع والهروب من المواجهة، الضعف و القوة تعكس المواقف الاجتماعية والفكرية للمجتمعات التي اندمج فيها البطل ومدى تأثيرها على قناعاته وأفكاره ، فالشخصية الرئيسة رغم احزانها وانتكاستها تتطلق تزرع الحب والامل. الرواية ركزت على بناء الشخصيات وتقديمها، يقدم عبر الشخصية مجموعة من الخصائص الاجتماعية والاخلاقية التي تبرز طبقة اجتماعية تمثل الواقع وما يحمله من افكار وتطلعات ، سياق النص الذي تتحرك فيه الشخصية عن طريق مجموعة من السلوك والوظائف والصفات، كل شخصية تعبر عن مجموعة صفات وطبائع كالمترد والحب والمغامرة والجرأة والعنف والقوة والمساعدة وحتى التناقض في السلوك لذا افرزت لنا الرواية مجموعة من الشخصيات الرئيسة والثانوية والحوارية والمساندة والمساعدة والحاضرة والثابتة والمتطورة والمسطحة والايجابية والسلبية.

نتائج الدراسة :

- 1- ركزت الرواية على بناء الشخصية ودورها الفاعل، المتر من العناصر السردية الاخرى.
- 2- الشخصية الرئيسة متطورة ومتغيرة غير نمطية تتفاعل مع الشخصيات الاخرى ضمن سلسلة من العلاقات تسهم في سير الحدث وتطوره.
- 3- الشخصيات الثانوية في النص كانت مساعدة ومساندة للشخصية الرئيسة في سير الحدث وتطوره .
- 4- يقدم الروائي عبر الشخصيات مجموعة من الصفات والسلوكيات والطبائع كالمترد والقوة والضعف والظلم .
- 5- عكست الرواية وعبر الشخصيات الابعاد الاجتماعية والفكرية والثقافية والنفسية
- 6- تقدم الروائي شخصياته عبر الوصف المباشر والغير مباشر
- 7- الشخصيات في الرواية توزعت بين شخصيات نامية تتطور وتتغير بطلاة او محورية مكثفة ومعقدة، وشخصيات ثابتة لا تتغير غير متطورة افكارها واحدة.

قائمة المصادر :

- 1- ابناء و احذاية، محسن الرملي، الدار المدى للإعلام والثقافة والفنون، ط1، بغداد، ٢٠١٩.
- 2- تجربة الطاهر وطار الروائية بين الايدلوجيا وجماليات الرواية، لينة عوض، دار امانة عمان الكبرى، الأردن، د.ط، 2004م.
- 3- تحليل النص السردي وتقنيات ومفاهيم، محمد بو عزة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، ٢٠١٠م.
- 4- تحولات الحبكة، مقدمة لدراسة الرواية العربية، خليل رزق مؤسسة الاشراف للطباعة، الدار البيضاء، المغرب، ط3، ٢٠٠٠م.
- 5- جماليات السرد في الخطاب الروائي، صبيحة عودة، غسان كنعاني، دار مجدلاوي، للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن، ط١، ٢٠٠٦م.
- 6- دراسات في نقد الرواية، طه وادي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٤م.
- 7- سيميائية الشخصية في تغريبة بني هلال، امينة قزاري، دار الكتاب، القاهرة، ط1، ٢٠٠٣م.
- 8- الشخصية الثانوية دورها في المعمار الروائي عند نجيب محفوظ، محمد علي سلامة، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، ط1 ، الاسكندرية ، ٢٠٠٧م.
- 9- شعرية دوستوفسكي، ميخائيل باختين، تر: جميل نصيف التكريتي، مر: حياة شرارة، دار توبقال للنشر، ط1، المغرب، الدار البيضاء، 1986م.
- 10- طرائق تحليل القصة، الصادق قسومة، دار الجنوب، للنشر والتوزيع تونس، 2000م .
- 11- في السرد، دراسات تطبيقية، عبد الوهاب الرفيق، دار محمد علي الحاجي، تونس، ط1، ١٩٨٨م.
- 12- قاموس السرديات، جبر الدبرنس، السيد امام، ميريت للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 2003.
- 13- قراءة الرواية، روجر هينكل، تر: صلاح رزق، دار غريب، مصر، 2005م.
- 14- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، لبنان، ١٩٩٤.
- 15- معجم مصطلحات نقد الرواية، لطيف زيتوني، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، ٢٠٠٢م.
- 16- مكونات السرد في الرواية الفلسطينية، يوسف حطيني، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، ١٩٩٩م.
- 17- نظرية الرواية، عبد الملك مرتاض، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، 1998.
- 18- اليات التقديم المباشر في روايات مؤنس الرزار، شرحبيل المحاسنة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، الاردن ، العدد العاشر.

مراجعة أكاديمية لمقال الأوبك وأمن الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية

اعداد

م.م. نشوان علاء حسين

ASSISTANT LECTURER NASHWAN ALAA HUSSEIN

كلية العلوم السياسية

COLLEGE OF POLITICAL SCIENCE

جامعة النهرين

AL-NAHRAIN UNIVERSITY

Nashwan.alaa@nahrainuniv.edu.iq

م.م. علي عبد الرزاق شنشول موسى

ASSISTANT LECTURER ALI ABDUL RAZZAQ SHANSHOOL MOUSA

كلية العلوم السياسية

COLLEGE OF POLITICAL SCIENCE

جامعة النهرين

AL-NAHRAIN UNIVERSITY

ali.abdulrazzaq@nahrainuniv.edu.iq

أولاً: بيانات المقال

عنوان المقال: الأوبك وأمن الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية

العنوان بالإنجليزية: *OPEC and Energy Security after the Russian-Ukrainian War*

المؤلف: أ.د. عباس سعدون رفعت

المجال العلمي: العلاقات الدولية الاقتصاد السياسي للطاقة أمن الطاقة سياسات النفط

نوع المقال: دراسة وصفية تحليلية

المجلة: مجلة قضايا سياسية – كلية العلوم السياسية/جامعة النهرين العدد 77

الرابط: <https://www.iasj.net/iasj/article/316640>

موضوع المقال: تحليل دور منظمة الأوبك في ضمان أمن الطاقة العالمي بعد تداعيات الحرب الروسية الأوكرانية. يوضح المقال أن الحرب أحدثت اضطراباً نسبياً في أسواق الطاقة وأن الأوبك كانت إحدى الأدوات المهمة في احتواء الأزمة عبر ضبط الإنتاج والمساهمة في استقرار الأسواق.

الملخص

يتناول المقال قضية أمن الطاقة بوصفها من القضايا الحيوية المرتبطة باستمرار الاقتصاد العالمي واستقراره ولا سيما في ظل الاعتماد الكبير على النفط والغاز في الصناعة والنقل والإنتاج. وينطلق الباحث من فرضية مفادها أن الأزمات الدولية الكبرى مثل الحرب الروسية الأوكرانية تؤدي إلى تهديد أمن الطاقة خصوصاً عندما يكون أحد أطراف الأزمة من كبار المنتجين والمصدرين للطاقة مثل روسيا. يركز المقال على دور منظمة الأوبك في التعامل مع تداعيات الحرب من خلال الحفاظ على توازن الأسواق النفطية ومنع حدوث اضطراب حاد في الإمدادات أو الأسعار. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقسم الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسية: أنواع الطاقة وأهميتها أدوار الأوبك في تحقيق التوازن في أسواق الطاقة العالمية ثم دور الأوبك بعد اندلاع الحرب الروسية الأوكرانية.

كلمات مفتاحية: أوبك ، أمن الطاقة ، تحالفات الطاقة ، سياسات الإنتاج ، الأمن الجيوسياسي للطاقة ،

أسواق النفط

ABSTRACT

The article addresses the issue of energy security as one of the vital issues linked to the continuity and stability of the global economy, particularly in light of the heavy dependence on oil and gas in industry, transportation, and production. The researcher starts from the hypothesis that major international crises, such as the Russian-Ukrainian war, pose a threat to energy security, especially when one of the parties involved in the conflict is among the world's major energy producers and exporters, such as Russia.

The article focuses on the role of the OPEC in dealing with the repercussions of the war by maintaining balance in global oil markets and preventing severe disruptions in supplies or prices. The researcher adopted the descriptive-analytical approach and divided the study into three main sections: the types of energy and their importance, the roles of OPEC in achieving balance in global energy markets, and the role of OPEC following the outbreak of the Russian-Ukrainian war.

Keywords:

OPEC, Energy Security, Energy Alliances, Production Policies, Geopolitical Energy Security, Oil Markets.

نقاط القوة في المقال

يمتاز المقال بأهمية موضوعه وحدائته إذ يعالج قضية ترتبط مباشرة بالأمن الاقتصادي والسياسي العالمي وهي قضية أمن الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية. وتكمن قوة هذا الاختيار في أن أمن الطاقة لم يعد يُفهم بوصفه مسألة فنية تتعلق بتوفير النفط والغاز فقط بل أصبح جزءاً من بنية الأمن القومي والعلاقات الدولية لأن توافر الطاقة واستقرار أسعارها يؤثران في قدرة الدول على الإنتاج والنمو وحماية مصالحها الاستراتيجية. وهذا يتفق مع طرح دانيال يرغن في مقاله *Ensuring Energy Security* إذ يؤكد أن أمن الطاقة في العالم المعاصر يتطلب فهماً أوسع من مجرد توافر الإمدادات ليشمل التنوع والمرونة واستقرار الأسواق والتعامل مع المخاطر الجيوسياسية (عبد العاطي، 2014).

كما تبرز قوة المقال في ربطه بين المتغير السياسي المتمثل في الحرب والعقوبات والتوترات الدولية والمتغير الاقتصادي المتمثل في أسعار النفط والغاز والإمدادات والأسواق العالمية. وهذا الربط يُعد منطقياً من منظور نظرية الاعتماد المتبادل المركب التي قدمها كيوهان وناي في كتابهما *Power and Interdependence* إذ تفترض هذه النظرية أن الاقتصاد والسياسة والأمن لم تعد مجالات منفصلة بل أصبحت متداخلة وأن الأزمات السياسية الكبرى سرعان ما تنتقل آثارها إلى الأسواق وسلاسل الإمداد والقرارات الاقتصادية للدول (قيلان، 2020).

ومن نقاط القوة أيضاً أن المقال ينجح في إبراز الدور التاريخي لمنظمة الأوبك منذ تأسيسها عام 1960 بوصفها إطاراً تنسيقياً بين الدول المنتجة للنفط ثم يربط ذلك بتطور دورها في ضبط الإنتاج وتحقيق نوع من التوازن بين مصالح المنتجين والمستهلكين. وهذه المعالجة تتسجم مع الهدف الرسمي لمنظمة الأوبك الذي يقوم على تنسيق وتوحيد السياسات النفطية للدول الأعضاء بما يحافظ على مصالحها ويسهم في استقرار سوق النفط العالمي وضمان إمدادات منتظمة للمستهلكين وعائد عادل للمنتجين (Organization of the Petroleum Exporting Countries [OPEC], n.d.). (العقابي، 2021).

ويُحسب للباحث أنه لم يعالج الأوبك بوصفها منظمة اقتصادية فقط بل بوصفها فاعلاً مؤثراً في توازنات الطاقة والسياسة الدولية. وهذه نقطة مهمة لأن الأوبك من الناحية العملية لا تؤثر في الأسعار فقط بل تؤثر في سلوك الدول المستهلكة وفي خيارات الاستثمار في الطاقة البديلة وفي طبيعة العلاقة بين المنتجين والمستهلكين. ويمكن تفسير ذلك في ضوء فكرة نظام الطاقة العالمي حيث تشير تقارير وكالة الطاقة الدولية

إلى أن صانع القرار المعاصر يواجه ثلاثية متداخلة هي: أمن الطاقة والقدرة على تحمل الكلفة والاستدامة وأن التركيز على أحد هذه الأبعاد دون الآخر قد يؤدي إلى اختلالات في السياسات العامة (International Energy Agency [IEA], 2024). (عبد العاطي، 2014؛ العقابي، 2021).

كذلك يُعد إدراج جدول عن الاحتياطي والإنتاج العالمي للنفط والغاز نقطة إيجابية لأنه يدعم التحليل النظري بمعطيات رقمية تساعد القارئ على فهم موقع الدول الكبرى في خريطة الطاقة العالمية مثل السعودية وروسيا والولايات المتحدة والعراق وإيران والصين. وتزداد أهمية هذا الجانب لأن التحليل الأكاديمي لقضايا الطاقة يحتاج إلى الجمع بين التفسير السياسي والبيانات الكمية إذ لا يمكن فهم دور الأوبك أو أثر الحرب الروسية الأوكرانية في أمن الطاقة دون النظر إلى حجم الإنتاج والاحتياطي والاستهلاك وقدرة الدول على التعويض أو المناورة في السوق. (BP Statistical Review of World Energy 2022)

وتظهر قوة المقال أيضاً في أنه يميز ضمناً بين أزمة نقص حقيقي في الطاقة وأزمة إدراك أو شعور بعدم الأمان الطاقوي. فالحرب الروسية الأوكرانية لم تؤد فقط إلى اضطراب مادي في الإمدادات بل أنتجت أيضاً قلقاً استراتيجياً لدى أوروبا بشأن الاعتماد على مصدر واحد كبير للطاقة. وهذا يتفق مع التحليل المعاصر لأمن الطاقة الذي يرى أن المخاطر لا ترتبط بكمية الإمدادات وحدها بل بموثوقية المصدر وتنوع الموردين واستقرار الممرات والأسواق وهو ما تؤكد عليه الأدبيات الدولية في مجال أمن الطاقة (عبد العاطي، 2014؛ رسول، 2020).

ومن الناحية المنهجية يُعد اعتماد المقال على المنهج الوصفي التحليلي مناسباً لطبيعة الموضوع لأن الدراسة لا تبحث ظاهرة رقمية مغلقة بل تحلل تفاعلاً دولياً مركباً بين الحرب والعقوبات وسلوك المنتجين ومخاوف المستهلكين وتوازنات السوق. كما أن تقسيم المقال إلى محاور تبدأ بأنواع الطاقة وأهميتها ثم أدوار الأوبك ثم دورها بعد الحرب الروسية الأوكرانية يمنح النص تسلسلاً منطقيًا يساعد القارئ على الانتقال من الإطار العام إلى الحالة التطبيقية. (عبيدات وآخرون، 1999)

وعليه فإن أهم قوة في المقال تتمثل في قدرته على تقديم الأوبك ضمن سياق دولي واسع لا بوصفها منظمة إنتاج نفطي فحسب بل بوصفها جزءاً من معادلة الأمن الاقتصادي العالمي. كما أن المقال ينجح في إظهار أن أمن الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية أصبح مرتبطاً بثلاثة مستويات متداخلة: مستوى

الإنتاج والأسعار ومستوى العلاقات الجيوسياسية ومستوى التحول نحو بدائل الطاقة. وهذه المعالجة تمنح المقال قيمة علمية واضحة خاصة إذا جرى لاحقاً تعزيزها ببيانات أحدث وتحليل كمي أعمق.

ملاحظات على المقال

رغم أهمية الموضوع وحداثه فإن المقال يحتاج إلى قدر أكبر من الضبط المنهجي. فقد ذكر الباحث أن الدراسة تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي إلا أن تطبيق هذا المنهج بقي عاماً ولم يوضح بدقة أدوات التحليل أو آلية اختيار البيانات والمصادر. وكان من الأفضل أن يبين الباحث كيف تم تحليل أثر الحرب الروسية الأوكرانية في أمن الطاقة: هل من خلال مؤشرات أسعار النفط؟ أم حجم الإنتاج؟ أم قرارات أوبك بلس؟ أم بيانات وكالة الطاقة الدولية وتقارير الطاقة العالمية؟ إن غياب هذا التحديد يجعل المنهج أقرب إلى الوصف العام منه إلى التحليل المنظم. ومن الناحية المنهجية تؤكد أدبيات البحث النوعي أن قوة الدراسة لا تقوم على إعلان المنهج فقط بل على توضيح إجراءات جمع البيانات وتحليلها ومعايير تفسيرها لأن الشفافية المنهجية تزيد من موثوقية النتائج وقابليتها للمراجعة العلمية (عبيدات وآخرون، 1999؛ القنديلجي، 2019).

كذلك تبدو إشكالية البحث جيدة من حيث الفكرة لكنها تحتاج إلى صياغة أكثر إحكاماً. فالسؤال المركزي: «ما دور الأوبك في ضمان أمن الطاقة العالمي في الحرب الروسية الأوكرانية؟» سؤال مهم لكنه واسع وقد يؤدي إلى معالجة عامة لا تكشف بدقة عن العلاقة بين المتغيرات. وكان يمكن تضيقه ليصبح مثلاً: «إلى أي مدى استطاعت الأوبك وأوبك بلس الحد من اضطراب أسواق النفط بعد الحرب الروسية الأوكرانية؟». هذه الصياغة تجعل العلاقة التحليلية أوضح فالحرب الروسية الأوكرانية تمثل المتغير المستقل واضطراب أمن الطاقة يمثل المتغير التابع بينما يمثل دور الأوبك وأوبك بلس المتغير الوسيط. وهذا يتفق مع قواعد بناء المشكلة البحثية التي تشترط تحديد العلاقة بين المتغيرات بدقة حتى لا يتحول البحث إلى عرض وصفي واسع (عبد العاطي، 2014؛ قبلان، 2020).

ومن الملاحظ أيضاً أن المقال يميل أحياناً إلى تأكيد دور الأوبك في تحقيق الاستقرار دون مناقشة كافية للآراء المقابلة. فهناك اتجاه يرى أن قرارات أوبك بلس خاصة قرارات خفض الإنتاج قد تسهم أحياناً في رفع الأسعار أو حماية مصالح المنتجين أكثر من حماية أمن الطاقة للدول المستهلكة. وقد أشارت وكالة الطاقة الدولية في تقرير سوق النفط الصادر في تشرين الأول/أكتوبر 2022 إلى أن خفض أوبك بلس للإمدادات

قد يزيد مخاطر أمن الطاقة عالميًا خصوصًا في ظل انخفاض المخزونات التجارية لدى دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واعتماد الأسواق على السحب من المخزونات الاستراتيجية (International Energy Agency [IEA], 2022). لذلك يحتاج المقال إلى قدر أكبر من التوازن النقدي من خلال عرض وجهات نظر متعددة: وجهة نظر المنتجين وجهة نظر المستهلكين وجهة نظر الولايات المتحدة وأوروبا ووجهة نظر الدول النامية المستوردة للطاقة.

كما أن المقال يحتاج إلى تحديث بعض البيانات والإحالات. فقد اعتمد في بعض المواضع على بيانات BP لعام 2022 وهي مفيدة لفهم السياق الأولي للأزمة لكنها لا تكفي وحدها لتحليل أزمة امتدت آثارها إلى عامي 2023 و2024. ومن الأفضل دعم المقال ببيانات أحدث من **OPEC Annual Statistical Bulletin** ووكالة الطاقة الدولية IEA وإدارة معلومات الطاقة الأمريكية EIA وتقارير الطاقة الحديثة لأن هذه المصادر توفر بيانات أكثر دقة عن إنتاج النفط الاحتياطي الطلب العالمي الأسعار وحركة صادرات الطاقة الروسية بعد العقوبات. وتؤكد وكالة الطاقة الدولية في **World Energy Outlook 2024** أن التوترات الجيوسياسية والتجزؤ الدولي أصبحا من المخاطر الرئيسية على أمن الطاقة وهو ما يجعل الاعتماد على بيانات حديثة أمرًا ضروريًا لتحليل الموضوع (IEA, 2024). كما يوفر **OPEC Annual Statistical Bulletin 2024** بيانات تفصيلية حديثة عن احتياطيات وإنتاج النفط والغاز وحركة التجارة النفطية العالمية وهي بيانات كان يمكن أن تعزز البعد الكمي في المقال (Organization of the Petroleum Exporting Countries [OPEC], 2024).

وتوجد ملاحظة أخرى تتعلق بمفهوم أمن الطاقة نفسه. فالمقال يستخدم المفهوم بصورة عامة لكنه لا يقدم تعريفًا نظريًا دقيقًا له. وكان من الأفضل أن يبدأ الباحث بتحديد المقصود بأمن الطاقة هل يعني توافر الإمدادات فقط أم استقرار الأسعار أم تنوع الموردين أم القدرة على تحمل الكلفة أم استدامة منظومة الطاقة؟ فدانيال يرغن في دراسته **Ensuring Energy Security** يؤكد أن أمن الطاقة لا يقتصر على ضمان الإمداد بل يشمل تنوع المصادر وبناء المرونة وتقليل قابلية السوق للصدمات الجيوسياسية (Yergin, 2006). كما تؤكد وكالة الطاقة الدولية أن صانع القرار المعاصر يواجه توازنًا ثلاثيًا بين أمن الطاقة والقدرة على تحمل الكلفة والاستدامة وأن التركيز على جانب واحد قد يضر بالجوانب الأخرى (IEA, 2024). وبناءً على ذلك فإن المقال يحتاج إلى إطار مفاهيمي أوضح قبل الانتقال إلى تحليل دور الأوبك.

ومن الناحية النظرية كان من الممكن أن يستفيد المقال من نظرية الاعتماد المتبادل المركب في العلاقات الدولية التي قدمها كيوهان وناي في كتابهما **Power and Interdependence**. فالحرب الروسية الأوكرانية كشفت أن علاقات الطاقة بين روسيا وأوروبا لم تكن علاقة تجارية فقط بل علاقة اعتماد متبادل ذات أبعاد سياسية وأمنية واقتصادية. ولذلك فإن تحليل الأزمة من خلال هذه النظرية كان سيمنح المقال عمقاً أكبر لأن الطاقة في هذه الحالة تتحول من سلعة اقتصادية إلى أداة نفوذ سياسي واستراتيجي (OPEC, 2024; IEA, 2024).

كذلك كان المقال بحاجة إلى مزيد من التحليل المقارن بين موقف الأوبك ومواقف الفاعلين الآخرين مثل وكالة الطاقة الدولية والولايات المتحدة والاتحاد الأوروبي وروسيا والدول النامية المستوردة للطاقة. فالأوبك ليست الفاعل الوحيد في أمن الطاقة العالمي وإنما تعمل ضمن شبكة أوسع من الفاعلين والمؤسسات والأسواق. ومن ثم فإن الاكتفاء بإبراز دور الأوبك قد يعطي انطباعاً بأن المنظمة وحدها قادرة على إدارة أمن الطاقة بينما الواقع أكثر تعقيداً إذ تتداخل فيه قرارات المنتجين وسياسات المستهلكين والمخزونات الاستراتيجية والعقوبات ومسارات الشحن والاستثمار في الطاقة البديلة. (عبد العاطي، 2014؛ العقابي، 2021).

وأخيراً يحتاج المقال إلى تقوية البعد النقدي في الخاتمة. فالنتائج جاءت أقرب إلى تأكيد دور الأوبك الإيجابي لكنها لم تناقش بما يكفي حدود هذا الدور. فالأوبك تستطيع التأثير في العرض والأسعار لكنها لا تتحكم وحدها في الطلب العالمي ولا في العقوبات الغربية ولا في مسارات الحرب ولا في قرارات التحول الطاقوي. لذلك فإن النتيجة الأكثر توازناً هي أن الأوبك وأوبك بلس أسهمتا في إدارة جانب من أزمة سوق النفط لكن أمن الطاقة العالمي ظل مرتبطاً بعوامل أوسع من قدرة المنظمة وحدها مثل السياسات الغربية تجاه روسيا والمخزونات الاستراتيجية وسلوك الأسواق المالية والاستثمار في بدائل الطاقة وحالة الاقتصاد العالمي.

الملاحظات على البناء والتنظيم

البناء العام للمقال واضح من حيث التسلسل الخارجي إذ ينتقل من الإطار العام للطاقة إلى دور الأوبك ثم إلى أثر الحرب الروسية الأوكرانية في أمن الطاقة. وهذا التسلسل مقبول من حيث التنظيم الأولي لأنه يبدأ بالخلفية العامة ثم ينتقل إلى الفاعل الرئيس في الدراسة قبل أن يصل إلى الحالة التطبيقية. غير

أن المقال يحتاج إلى تقوية الترابط الداخلي بين الأقسام بحيث لا تبدو المحاور منفصلة بل متدرجة في خدمة السؤال المركزي. فحسب منطق الكتابة الأكاديمية لا يكفي أن تكون الأقسام مرتبة زمنياً أو موضوعياً بل ينبغي أن تكون كل فقرة مرتبطة مباشرة بمشكلة البحث وفرضياته ومتغيراته الأساسية (عبيدات وآخرون، 1999).

القسم الأول الخاص بأنواع الطاقة وأهميتها طويل نسبياً قياساً إلى موقعه في الدراسة. ففي بعض أجزائه يتوسع المقال في الحديث عن الطاقة عموماً والطاقة المتجددة والفحم والبيئة والتحولات التاريخية بينما مركز البحث الحقيقي هو الأوبك والنفط وأمن الطاقة النفطي بعد الحرب الروسية الأوكرانية. لذلك كان من الأفضل اختصار هذا القسم وربطه مباشرة بمفهوم أمن الطاقة النفطي لأن التوسع في أنواع الطاقة قد يشتت القارئ عن جوهر الإشكالية. ومن الناحية المنهجية يشير بوث وكولوم وويليامز في كتابهم *The Craft of Research* إلى أن قوة البناء البحثي تتحقق عندما تكون الخلفية النظرية خادمة للسؤال البحثي لا مجرد عرض موسع للمعلومات العامة (العزاوي، 2008).

أما القسم الثاني المتعلق بأدوار الأوبك في تحقيق التوازن في أسواق الطاقة العالمية فيُعد من أقوى أقسام المقال لأنه يعرض الخلفية التاريخية للمنظمة ويشرح تحولات سوق النفط بعد أزمة 1973 وصعود الوكالة الدولية للطاقة وتطور البدائل وتغير علاقة المنتجين بالمستهلكين. وتكمن قوة هذا القسم في أنه يضع الأوبك داخل سياق تاريخي ومؤسسي أوسع ولا يكتفي بتقديمها بوصفها منظمة منتجة للنفط. وهذا مهم لأن دراسة الأوبك لا يمكن فصلها عن تطور النظام النفطي العالمي وعن العلاقة المتغيرة بين الدول المنتجة والدول المستهلكة وهي علاقة تدرج ضمن ما يسميه كيوهان وناي في كتابهما *Power and Interdependence* بالاعتماد المتبادل بين الاقتصاد والسياسة والأمن (العقابي، 2021).

مع ذلك يحتاج القسم الثاني إلى مزيد من الربط التحليلي بين التاريخ والواقع الراهن. فاستعراض أزمة 1973 ونشوء وكالة الطاقة الدولية وتراجع حصة الأوبك من السوق العالمية كلها عناصر مهمة لكنها تحتاج إلى جملة انتقالية أو خلاصة تحليلية توضح كيف مهدت هذه التحولات لفهم موقف الأوبك بعد الحرب الروسية الأوكرانية. فالقارئ يحتاج إلى أن يرى بوضوح أن سلوك الأوبك في 2022 لم يكن قراراً معزولاً بل امتداداً لتاريخ طويل من إدارة التوازن بين السعر والإنتاج ومصالح المنتجين وضغوط المستهلكين. (عبد العاطي، 2014)

أما القسم الثالث الخاص بدور الأوبك بعد الحرب الروسية الأوكرانية فهو القسم الأكثر ارتباطاً بعنوان المقال لكنه يحتاج إلى دعم تحليلي أكبر. فالمقال يذكر أن أوروبا تعرضت لضغط كبير في شتاء 2022-2023 وأن الولايات المتحدة وأوروبا ضغطتا على منتجين آخرين لزيادة الإنتاج لكنه لا يحلل بما يكفي قرارات أوبك بلس خلال تلك الفترة ولا يوضح بدقة كيف انعكست هذه القرارات على الأسعار والإمدادات. فعلى سبيل المثال كان ينبغي مناقشة قرار أوبك بلس في تشرين الأول/أكتوبر 2022 بخفض الإنتاج بمقدار مليوني برميل يومياً لأنه قرار محوري في فهم علاقة المنظمة بأمن الطاقة خلال الأزمة. وقد اعتبرت وكالة الطاقة الدولية أن هذا الخفض زاد مخاطر أمن الطاقة عالمياً خاصة مع انخفاض مخزونات النفط التجارية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن متوسط الخمس سنوات (International Energy Agency [IEA], 2022).

ومن المهم أيضاً أن يربط المقال القسم الثالث بتحول السياسة الأوروبية تجاه روسيا. فالاتحاد الأوروبي أطلق خطة REPowerEU عام 2022 لتقليل الاعتماد على الوقود الأحفوري الروسي وتسريع التحول نحو الطاقة النظيفة وهو ما يدل على أن أزمة الطاقة لم تكن مرتبطة بقرارات الأوبك وحدها بل كانت جزءاً من إعادة تشكيل أوسع لخريطة الطاقة الأوروبية والعالمية (European Commission, 2022). وهذا يعني أن تحليل دور الأوبك كان يجب أن يوضع ضمن شبكة أوسع من الفاعلين: الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة روسيا وكالة الطاقة الدولية وشركات الطاقة العالمية. (القنديلجي، 2019)

كما يحتاج المقال إلى تحسين أدوات الانتقال بين الأقسام. فالقسم الأول يجب أن ينتهي بملخص يؤكد أن النفط ما زال في قلب أمن الطاقة العالمي رغم توسع البدائل. ثم ينتقل القسم الثاني لشرح لماذا تُعد الأوبك فاعلاً مؤثراً في سوق النفط. وبعد ذلك يأتي القسم الثالث ليختبر هذا الدور في حالة الحرب الروسية الأوكرانية. بهذه الطريقة يصبح البناء أكثر إحكاماً لأن كل قسم يمهّد منطقياً للقسم الذي يليه بدل أن يظهر كل محور ككتلة مستقلة. وعليه فإن البناء العام للمقال جيد من حيث التقسيم الثلاثي لكنه يحتاج إلى إعادة توازن داخلي. فالقسم الأول ينبغي اختصاره وتركيزه والقسم الثاني ينبغي تدعيمه بخلاصات انتقالية والقسم الثالث ينبغي توسيعه بالبيانات والقرارات العملية لأوبك بلس خلال 2022-2023. وبهذا يصبح المقال أكثر اتساقاً مع عنوانه وأكثر قدرة على الإجابة عن سؤاله المركزي المتعلق بدور الأوبك في أمن الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية.

الملاحظات على المصادر والتوثيق

يعتمد المقال على مجموعة من المصادر العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الطاقة والعلاقات الدولية مثل مصادر تتناول أمن الطاقة العلاقات الروسية الأوروبية منظمة الأوبك والعلاقات الخليجية-الأمريكية. كما يتضمن المقال قائمة مراجع في نهايته تضم كتبًا ودراسات سياسية واقتصادية متعددة وهذا يُعد جانبًا إيجابيًا لأنه يدل على محاولة بناء المقال على أساس معرفي متنوع لا يقتصر على مصدر واحد أو اتجاه واحد. (عبد العاطي، 2014)

إلا أن المقال يحتاج إلى تقوية واضحة في جانب المصادر الحديثة والرسمية لأن موضوع الطاقة بعد الحرب الروسية الأوكرانية موضوع متغير وسريع التطور ولا يكفي فيه الاعتماد على مصادر نظرية أو كتب منشورة قبل الأزمة أو في بداياتها. فالأسواق النفطية بعد عام 2022 شهدت تغيرات متلاحقة في الأسعار والإنتاج والعقوبات وسقوف الأسعار ومسارات التصدير وسياسات التخزين الاستراتيجي لذلك يحتاج المقال إلى الاستناد إلى تقارير مؤسسية حديثة تصدر عن جهات متخصصة وموثوقة. فمثلاً تنشر منظمة أوبك *Annual Statistical Bulletin* متضمناً جداول ورسومًا عن احتياطات النفط والغاز والإنتاج والصادرات والتجارة النفطية وهي بيانات أكثر ملاءمة لموضوع المقال من الاكتفاء بإحالات عامة أو قديمة نسبياً (OPEC, 2024).

كما أن وكالة الطاقة الدولية IEA تمثل مصدرًا ضروريًا في هذا الموضوع لأنها تقدم تحليلًا سنويًا لاتجاهات الطلب والعرض وأثرها في أمن الطاقة والانبعاثات والتنمية الاقتصادية. وقد أشار تقرير *World Energy Outlook 2024* إلى أن استمرار الحرب الروسية في أوكرانيا إلى جانب التوترات الجيوسياسية الأخرى يؤكد بقاء مخاطر أمن الطاقة في صدارة الاهتمام العالمي وأن الاعتماد المفرط على مصادر محددة قد يتحول سريعًا إلى نقطة ضعف استراتيجية. وهذا النوع من التحليل كان يمكن أن يمنح المقال قوة تفسيرية أكبر عند مناقشة أثر الحرب في أمن الطاقة الأوروبي والعالمي (IEA, 2024).

ومن المصادر التي كان ينبغي دعم المقال بها أيضًا تقارير إدارة معلومات الطاقة الأمريكية EIA لأنها توفر بيانات دورية عن أسعار النفط والإنتاج والمخزونات والطلب العالمي وتوقعات السوق قصيرة الأجل. هذه البيانات مهمة خصوصًا عند تحليل أثر قرارات أوبك بلس أو العقوبات الغربية على روسيا لأنها تساعد

على الانتقال من السرد السياسي إلى التحليل الكمي المدعوم بالمؤشرات (U.S. Energy Information Administration).
(U.S. Energy Information Administration, 2026) ([Administration](http://U.S. Energy Information Administration)).

كذلك كان من المفيد استخدام بيانات **Energy Institute Statistical Review of World Energy** الذي يُعد استمرارًا مرجعيًا للتقارير الإحصائية العالمية للطاقة إذ يقدم بيانات مقارنة عن إنتاج الطاقة واستهلاكها وانبعثاتها عالميًا. ويذكر التقرير أن الوقود الأحفوري لا يزال يشكل نسبة كبيرة جدًا من مزيج الطاقة العالمي وهي معلومة مهمة لأنها تدعم فكرة المقال حول استمرار مركزية النفط والغاز رغم التوسع في بدائل الطاقة.
(Energy Institute, 2025) (Energy Institute).

ومن الناحية التوثيقية يُلاحظ وجود تكرار في بعض المراجع مثل تكرار مرجع علي عبد الحسين عبد الله العقابي مرتين بصياغتين متقاربتين في قائمة المراجع النهائية للمقال. وهذا التكرار يحتاج إلى حذف أو دمج لأن قائمة المراجع في المقال الأكاديمي يجب أن تكون دقيقة موحدة وخالية من التكرار. كما ينبغي توحيد نمط التوثيق فبعض المراجع تظهر بصيغة عربية تقليدية وبعضها بصيغة إنجليزية غير مكتملة وبعض الروابط الإلكترونية لا تتضمن تاريخ النشر أو تاريخ الاطلاع أو اسم الجهة الناشرة بصورة منضبطة.
(القنديلجي، 2019)

كما يحتاج المقال إلى اعتماد نمط توثيق واحد ويفضل أن يكون **APA 7th** إذا كانت المجلة لا تشترط نمطًا آخر. وهذا يتطلب توحيد طريقة كتابة أسماء المؤلفين سنة النشر عنوان الكتاب أو التقرير جهة النشر والرابط الإلكتروني عند وجوده. كذلك ينبغي التمييز بين الكتب المقالات العلمية التقارير الدولية والمواقع الإلكترونية لأن لكل نوع منها طريقة مختلفة في التوثيق. وتؤكد قواعد APA أن الاتساق في التوثيق ليس مسألة شكلية فقط بل يساعد القارئ على التحقق من المصادر ويزيد من موثوقية البحث وشفافيته العلمية.

وبناءً على ذلك فإن الملاحظة الأساسية على المصادر ليست أن المقال يفتقر إلى المراجع بل أن مصادره تحتاج إلى تحديث وتنويع وتوحيد توثيقها. فالمقال سيكون أقوى إذا دُعم بمصادر رسمية حديثة من: OPEC, IEA, EIA, Energy Institute, World Bank, IMF, OECD, European Commission مع حذف التكرارات وتصحيح بيانات المراجع وتوحيدها وفق APA 7th. عندها يصبح الجانب التوثيقي أكثر انسجامًا مع أهمية الموضوع وحداثه.

الوصف الأكاديمي العام

يمكن القول إن المقال يعالج موضوعاً مهماً ورائعاً ويقدم قراءة مفيدة لدور منظمة الأوبك في أمن الطاقة العالمي بعد الحرب الروسية الأوكرانية. وتتبع أهمية المقال من أن أمن الطاقة أصبح من القضايا المركزية في العلاقات الدولية خصوصاً بعد أن كشفت الحرب عن هشاشة الاعتماد الأوروبي على مصادر محددة للطاقة وعن سرعة انتقال الأزمات الجيوسياسية إلى أسواق النفط والغاز. وهذا يتفق مع ما تؤكدته وكالة الطاقة الدولية من أن استمرار الحرب في أوكرانيا والتوترات الجيوسياسية العالمية أبقيا مخاطر أمن الطاقة في صدارة الاهتمام الدولي وأن الاعتماد المفرط على مصادر محددة قد يتحول سريعاً إلى نقطة ضعف استراتيجية (IEA).

وتكمن القوة الأساسية للمقال في ثلاثة عناصر واضحة: أهمية الموضوع ووضوح الإشكالية العامة ومحاولة الربط بين السياسة الدولية وأسواق النفط. فقد نجح الباحث في إظهار أن الحرب الروسية الأوكرانية لم تكن أزمة عسكرية فقط بل أزمة ذات انعكاسات مباشرة على الأسعار والإمدادات والعقوبات وسلوك المنتجين والمستهلكين. كما يمتلك المقال بنية واضحة نسبياً إذ ينتقل من أنواع الطاقة وأهميتها إلى دور الأوبك في الأسواق العالمية ثم إلى أثر الحرب الروسية الأوكرانية في أمن الطاقة وهي بنية منطقية من حيث التدرج العام.

كما يُحسب للمقال أنه قدّم خلفية تاريخية جيدة عن الأوبك وأمن الطاقة خصوصاً عند حديثه عن تأسيس المنظمة وتحولات سوق النفط بعد أزمة 1973 ودور أوبك بلس بعد عام 2016. وهذا يمنح القارئ تصوراً عاماً عن تطور وظيفة الأوبك من إطار تنسيقي بين المنتجين إلى فاعل مؤثر في توازنات السوق النفطية. وتزداد أهمية هذه النقطة لأن تقارير أوبك الإحصائية الحديثة تؤكد استمرار أهمية المنظمة في بيانات الاحتياطي والإنتاج والتجارة النفطية العالمية وهي مؤشرات ضرورية لفهم موقعها في أمن الطاقة العالمي. (OPEC)

لكن المقال رغم هذه الإيجابيات يحتاج إلى تطوير في ثلاثة جوانب رئيسية. أولاً يحتاج إلى تعميق الإطار المنهجي وتوضيح أدوات التحليل. فقد ذكر الباحث أنه اعتمد المنهج الوصفي التحليلي لكنه لم يوضح بصورة كافية كيف جرى تحليل أثر الحرب في أمن الطاقة: هل من خلال الأسعار أم الإنتاج أم قرارات أوبك بلس أم المخزونات أم بيانات المؤسسات الدولية؟ لذلك سيكون المقال أقوى لو حدد مؤشرات تحليل

واضحة تربط بين الحرب بوصفها متغيراً مستقلاً وأمن الطاقة بوصفه متغيراً تابعاً ودور الأوبك بوصفه متغيراً وسيطاً.

ثانياً يحتاج المقال إلى تحديث البيانات والمصادر لتشمل تقارير ما بعد 2022. فالاعتماد على بيانات عام 2022 وحدها لا يكفي لدراسة أزمة استمرت آثارها في 2023 و2024. ومن المهم دعم المقال ببيانات حديثة من أوبك ووكالة الطاقة الدولية وإدارة معلومات الطاقة الأمريكية وEnergy Institute والبنك الدولي وصندوق النقد الدولي والمفوضية الأوروبية. فعلى سبيل المثال تشير إدارة معلومات الطاقة الأمريكية إلى أن تخفيضات أوبك بلس كان لها أثر في سحب المخزونات النفطية العالمية ورفع توقعات الأسعار وهو نوع من البيانات الذي كان يمكن أن يدعم التحليل بدل الاكتفاء بالسرد العام (U.S. Energy Information Administration).

ثالثاً يحتاج المقال إلى زيادة التوازن النقدي من خلال مناقشة حدود دور الأوبك لا الاكتفاء بإبراز أهميته. فالأوبك وأوبك بلس تستطيعان التأثير في جانب مهم من العرض النفطي لكنهما لا تتحكمان وحدهما في أمن الطاقة العالمي إذ تتداخل عوامل أخرى مثل العقوبات الغربية على روسيا سياسات الاتحاد الأوروبي المخزونات الاستراتيجية الطلب الصيني والهندي والاستثمار في بدائل الطاقة. كما أن الاتحاد الأوروبي تبني خطة REPowerEU لتقليل الاعتماد على الوقود الأحفوري الروسي قبل عام 2030 وهو ما يوضح أن معالجة أزمة الطاقة لم تكن مرتبطة بقرارات الأوبك فقط بل بسياسات تحول أوسع في منظومة الطاقة الأوروبية (Enlargement and Eastern Neighbourhood).

المصادر العربية

- عبد العاطي، ع. (2014). أمن الطاقة في السياسة الخارجية الأمريكية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- العقابي، ع. ع. ا. ع. (2021). العلاقات الاقتصادية والدولية وتأثير كل من إستراتيجية الأوبك ووكالة الطاقة الدولية. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- رسول، م. (2020). أمن الطاقة في العلاقات الروسية - الأوروبية. مركز الكتاب الأكاديمي.
- عبيدات، ذ.، عدس، ع.، وعبد الحق، ك. (1999). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

القنديلجي، ع. إ. (2019). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. دار اليازوري العلمية.

العزاوي، ر. ي. ك. (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. دار دجلة.

قبلان، م. (محرر). (2020). *العلاقات الخليجية - الأميركية: هواجس السياسة والاقتصاد والأمن*. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

التقارير والمؤسسات الدولية

BP. (2022). *Statistical review of world energy 2022*. BP.

Energy Institute. (2025). *Statistical review of world energy 2025*. Energy Institute.

International Energy Agency. (2022). *Oil market report: October 2022*. IEA.

International Energy Agency. (2024). *World energy outlook 2024*. IEA.

Organization of the Petroleum Exporting Countries. (n.d.). *Brief history*. OPEC.

Organization of the Petroleum Exporting Countries. (2024). *Annual statistical bulletin 2024*. OPEC.

U.S. Energy Information Administration. (2026). *Short-term energy outlook*. U.S. Energy Information Administration.

U.S. Energy Information Administration. (n.d.). *Short-term energy outlook*. U.S. Energy Information Administration. (2026)

European Commission. (2022). *REPowerEU plan*. European Commission.

European Commission. (n.d.). *REPowerEU: Affordable, secure and sustainable energy for Europe*. European Commission. (2026)

المصادر الأجنبية النظرية والمنهجية

Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M., Bizup, J., & Fitzgerald, W. T. (2016). *The craft of research* (4th ed.). University of Chicago Press.

Keohane, R. O., & Nye, J. S. (1977). *Power and interdependence: World politics in transition*. Little, Brown.

Yergin, D. (2006). Ensuring energy security. *Foreign Affairs*, 85(2), 69–82.

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم
المعلومات الجغرافية

م.د عباس ماجد حسن

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة

الإمیل : drabbasmajid491@gmail.com

هـ 07712082175

**Spatial Distribution of Social Protection Beneficiaries in State-Related Homes in Iraq
Using Geographic Information Systems**

Dr. Abbas Majid Hassan

**Ministry of Education / General Directorate of Education, Baghdad, Al-Rusafa Third
District**

المخلص :

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التباين المكاني لتوزيع المستفيدين من الرعاية الاجتماعية في دور الدولة بمختلف المحافظات العراقية لعام 2025 وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الإحصائي المكاني، فقد أظهرت البيانات تبايناً واضحاً في أعداد المستفيدين الموزعين على ثلاث فئات رئيسية: (دور ذوي الإعاقة، دور الحنان، ودور رعاية المسنين) ولقد توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج إذ سجلت محافظة بغداد أعلى معدل استيعاب للمستفيدين بإجمالي بلغ (1723) مستفيداً، وهو ما يمثل ثقلًا مركزيًا كبيراً مقارنة ببقية المحافظات، أما من ناحية تركيز الفئات فقد احتلت فئة "دور ذوي الإعاقة" المرتبة الأولى من حيث عدد المستفيدين على مستوى العراق بإجمالي (2690) حالة، تلتها "دور رعاية المسنين" بـ (401) حالة، ثم "دور الحنان" بـ (343) حالة، أما من ناحية الفجوات المكانية فقد كشفت البيانات عن وجود محافظات ذات تصنيف صفري أو منخفض جداً في بعض الفئات (مثل محافظات إقليم كردستان ومحافظة ذي قار في فئة دور المسنين)، مما يشير إلى الحاجة لإعادة توزيع الخدمات الإيوائية أو تفعيل دور هذه المراكز جغرافياً، كما وتوصي الدراسة بضرورة توظيف نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لإنشاء خرائط رقمية تساهم في تحديد "النطاقات العمياء" التي تفقر للخدمات الإيوائية، وتوجيه الخطط التنموية لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في العراق نحو المحافظات الأكثر احتياجاً لتحقيق العدالة الاجتماعية المكانية.

الكلمات المفتاحية : التوزيع المكاني ، الرعاية الاجتماعية ، دور الدولة.

Abstract:

This study aims to analyze the spatial variation in the distribution of social welfare beneficiaries in state-run homes across various Iraqi governorates in 2025. The study employed a spatial statistical analysis approach. The data revealed a clear variation in the number of beneficiaries distributed across three main categories: (homes for people with disabilities, care homes, and elderly care homes). The study's most significant findings showed that Baghdad Governorate recorded the highest beneficiary enrollment rate, totaling (1723) beneficiaries, representing a significant concentration compared to other governorates. Regarding the concentration of beneficiaries, the "homes for people with disabilities" category ranked first in terms of the number of beneficiaries nationwide, with a total of (2690) cases, followed by "elderly care homes" with (401) cases, and then "care homes" with (343) cases. As for the gaps... The spatial aspect of the data revealed the existence of governorates with zero or very low rankings in some categories (such as the governorates of the Kurdistan Region and Dhi Qar Governorate in the elderly care category), indicating a need to redistribute residential services or activate the role of these centers geographically. The study also recommends employing Geographic Information Systems (GIS) to create digital maps that help identify "blind areas" lacking residential services and to direct the development plans of the Ministry of Labor and Social Affairs in Iraq towards the governorates most in need, in order to achieve spatial social justice.

Keywords: Spatial distribution, social welfare, role of the state.

المقدمة

تعد شبكة الحماية الاجتماعية في العراق إحدى الركائز الأساسية في السياسة العامة للدولة لمواجهة الفقر والحد من التفاوت الطبقي، ومع التحديات الاقتصادية والديموغرافية التي يواجهها البلد، لم يعد التحدي يكمن في "توفير" الإعانات فحسب، بل في "عدالة توزيعها" مكانياً وتأتي دور الدولة (دور الأيتام، دور رعاية المسنين، ودور رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة) كأكثر الفئات استحقاقاً لهذه الرعاية، وهنا يبرز دور نظم المعلومات الجغرافية (GIS) كأداة لا غنى عنها؛ فهي ليست مجرد برنامج لرسم الخرائط، بل هي منظومة متكاملة لربط البيانات الوصفية (أعداد المستفيدين، المبالغ المرصودة، نوع الإعاقة) بالبيانات المكانية (الإحداثيات الجغرافية للدور). يهدف هذا البحث إلى نقل إدارة ملف الحماية الاجتماعية من الإدارة التقليدية إلى "الإدارة الذكية" التي تعتمد على البعد المكاني كمعيار للتقييم والمتابعة، مما يساهم في كشف التباينات الجغرافية بين المحافظات العراقية وتفسير أسبابها.

مشكلة البحث

تكمن المشكلة في وجود تباين مكاني في توزيع المستفيدين من إعانات الحماية الاجتماعية داخل دور الدولة في العراق، ويمكن تلخيص أبعاد المشكلة في التساؤلات التالية:

1. هل يتوافق التوزيع الجغرافي لدور الدولة وأعداد المستفيدين فيها مع الكثافات السكانية ومعدلات الفقر في المحافظات العراقية؟
2. هل هناك "فجوات مكانية" (Spatial Gaps) تعاني فيها بعض المناطق من نقص في دور الدولة مقابل زخم في مناطق أخرى، مما يؤدي إلى حرمان فئات مستحقة؟
3. ما مدى كفاءة الوصول (Accessibility) المكاني لهذه الدور بالنسبة للفئات الهشة، وهل تتبع مراكز الثقل السكاني أم أنها وزعت بشكل عشوائي أو تاريخي قديم؟

فرضية البحث

تنبثق الفرضية من فكرة أن نظم المعلومات الجغرافية قادرة على كشف الأنماط المستترة في التوزيع، وتصاغ كالآتي:

1. سوء التوزيع الجغرافي لدور الدولة وبين تدني كفاءة وصول إعانات الحماية الاجتماعية لمستحقيها في العراق".
2. يعاني التوزيع المكاني للمستفيدين من نمط "التكتل" (Clustered) في مراكز المدن الكبرى على حساب المناطق الريفية أو الأطراف، مما يخلق تهميشاً مكانياً.
3. استخدام تقنيات التحليل المكاني (مثل تحليل الجار الأقرب أو صلة الجوار) سيثبت وجود عجز في الطاقة الاستيعابية لدور الدولة في المحافظات الأكثر فقراً.

حدود منطقة الدراسة

يُحدد الموقع بالنسبة لدوائر العرض طبيعة مناخ أي منطقة في العالم إذ يقع العراق فلكياً ضمن العروض شبه المدارية بين دائرتي عرض (5, 29° - 22, 37°) درجة شمال دائرة العرض الاستوائية ، وتقع بين خطي طول (45, 38° - 45, 48°) شرقاً وكما توضحها (الخريطة -1)، وبهذا فهو يقع جنوب غرب قارة آسيا وفي القسم الشمالي الشرقي من الوطن العربي وتتمثل الحدود المكانية للدراسة بالحدود الإدارية لجمهورية العراق بمحافظاته المختلفة ، اما زمانياً فقد اعتمد الباحث على البيانات المتوفرة لعام 2025م.

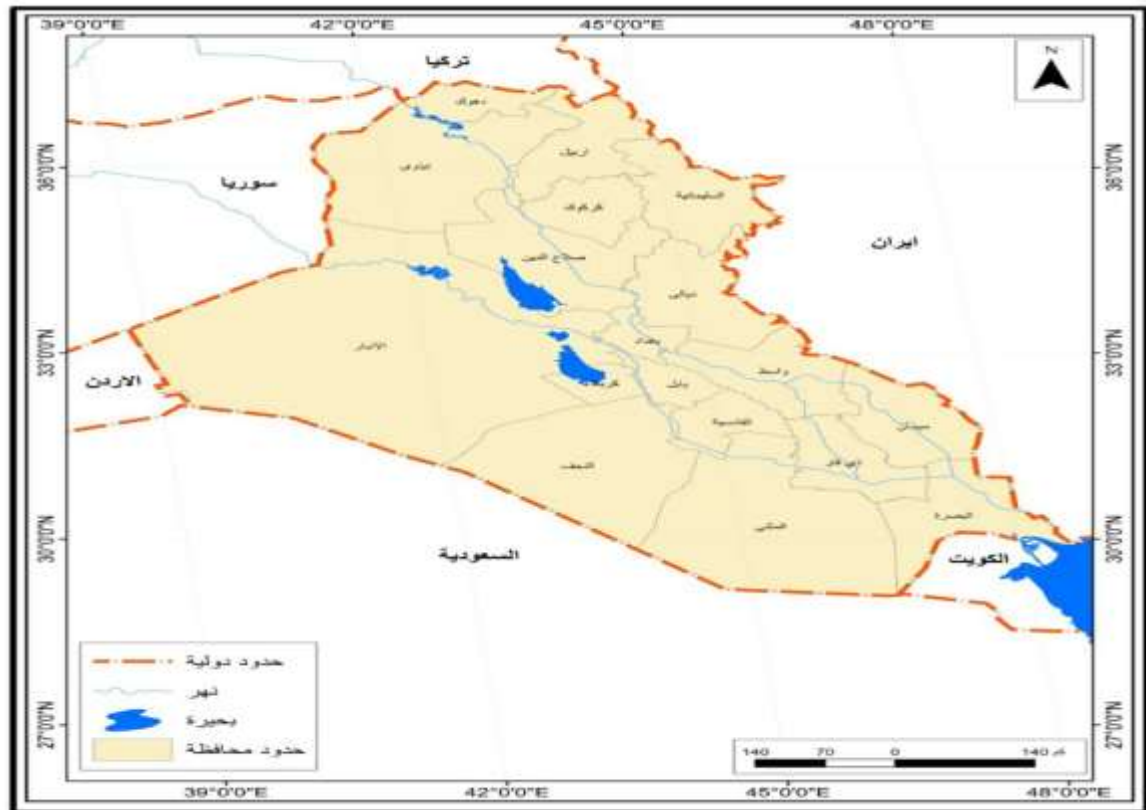
أهداف البحث

1. تحليل النمط المكاني لمعرفة هل توزيع الإعانات والدور يميل نحو التجمع في المركز أم الانتشار العادل.

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

2. الكشف عن المناطق الجغرافية التي تعاني من "فقر الحماية" رغم ارتفاع مؤشرات الحاجة فيها.
3. تصميم خرائط تفاعلية تخدم متخذ القرار في وزارة العمل، تمكنه من رؤية "تغطية الإعانات" بضغط زر.
4. تحليل العلاقة بين مواقع الدور والنمو السكاني في المحافظات العراقية.

خريطة (1) حدود منطقة الدراسة



المصدر : بالاعتماد على خريطة العراق بمقياس 1: 1000000 لوحة 1 , ط3, رقم الايداع في المكتبة الوطنية 2000/141, بغداد العراق , 2000.

أهمية البحث

1. تزويد الدولة العراقية بمنهجية حديثة لإدارة الموارد المالية المخصصة للحماية الاجتماعية، خاصة في ظل السياسات التقشفية أو الحاجة لترشيد الإنفاق.
2. التحول من "الرقمنة البسيطة" للبيانات إلى "التحليل المكاني المعقد"، مما يضع المؤسسة الاجتماعية على خارطة التحول الرقمي.
3. تحقيق مبدأ "العدالة المكانية"، بحيث لا يحصل المستفيد على ميزات إضافية لمجرد أن الدار التي يسكنها قريبة من المركز، بينما يُحرم المستفيد في المناطق البعيدة.
4. سد النقص في الدراسات العراقية التي تجمع بين "الجغرافيا الاجتماعية" و"التقنيات المكانية".

منهجية البحث

تعتبر المنهجية الجغرافية هي العمود الفقري لأي دراسة تعتمد على نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، فهي لا تقتصر على وصف الظاهرة، بل تمتد لتحليل وتعتمد الدراسة على المنهج التحليلي الكمي المدعوم بالتقنيات المكانية، وذلك عبر المراحل التالية:

1. مرحلة جمع البيانات (Data Collection)

من خلال الحصول على جداول بيانات من وزارة العمل والشؤون الاجتماعية تتضمن (أعداد المستفيدين، نوع الإعانة، فئة دار الدولة: أيتام، مسنين، احتياجات خاصة). وجمع الخرائط الأساسية للعراق (الحدود الإدارية للمحافظات والأقضية) وتحديد المواقع الجغرافية (Coordinates) لدور الدولة باستخدام أجهزة GPS أو صور الأقمار الصناعية.

2. بناء قاعدة البيانات الجغرافية (Geodatabase Design)

ربط البيانات الإحصائية بالمواقع المكانية (Join & Relate) لتمكين البرنامج من فهم العلاقة بين الرقم والمكان.

3. مرحلة التحليل المكاني (Spatial Analysis)

هنا يبرز الدور الحقيقي لنظم المعلومات الجغرافية عبر تطبيق عدة أساليب لمعرفة اتجاه نمو وتوزيع دور الدولة في العراق , ولتحديد ما إذا كان توزيع الأدوار عشوائياً، منتظماً، أم مكتلاً في مناطق معينة ولرسم نطاقات الخدمة حول كل دار ومعرفة المناطق المحرومة (Shadow Areas) التي تقع خارج نطاق الوصول السهل.

4. مرحلة التقييم والمطابقة (Overlay Analysis)

إجراء عملية "المطابقة" بين خريطة توزيع دور الدولة وخريطة "خط الفقر" في العراق , وكشف الفجوة بين المناطق الأكثر احتياجاً (أعلى معدلات فقر) والمناطق الأكثر خدمة (أعلى تركيز لدور الدولة).

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق

مفهوم الرعاية الاجتماعية هو مفهوم قديم قدم الانسانية إذ انها تعتبر من القيم الاجتماعية التي تساهم في تعزيز وتطوير مفهوم حقوق الانسان من خلال تقديم المعونات بمختلف اشكالها سواء كانت مادية او معنوية وقد حظيت الرعاية الاجتماعية بالاهتمام الكبير على المستوى الوطني والاقليمي(1), تتبنى الدولة العراقية منظومة حماية اجتماعية شاملة تستند إلى إطار قانوني ومؤسستي يهدف إلى رعاية الفئات الأكثر هشاشة، وهي المعاقين، والأيتام، وكبار السن، وذلك عبر وزارة العمل والشؤون الاجتماعية والدوائر المرتبطة بها (2).

أولاً: رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة (دور الحنان)

يهدف هذا المركز الى رعاية المعوقين العاجزين كلياً الى تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية والثقافية والترفيهية ليتمكنوا من التغلب على الآثار التي نجمت عن عجزهم وضمان حياة كريمة هادئة لهم (3) انتقل العراق في تعامله مع هذه الفئة من مفهوم الرعاية التقليدي إلى مفهوم الحقوق والتمكين، وقد توج ذلك بصدور قانون حقوق ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة رقم (38) لسنة 2013، والتعديلات الأخيرة عليه في عام 2024 (4)، فضلاً عن هيئة رعاية ذوي الإعاقة وتتولى هذه الهيئة رسم السياسات العامة

لدمج المعاقين في المجتمع وتوفير المعينات الطبية والأجهزة المساعدة ويمنح القانون راتب المعين المتقرب لمن يقوم برعاية معاق بنسبة عجز عالية، بالإضافة إلى إعفاءات ضريبية بنسبة 10%، وقروض ميسرة، وحصص ثابتة في التعيينات الحكومية (كوتة) لضمان دمجهم اقتصادياً، فضلاً عن الاستراتيجية الوطنية (2030-2025) فقد أطلقت الحكومة مؤخراً بالتعاون مع المنظمات الدولية (اليونيسف) خطة شاملة تهدف إلى تحسين البيئة التحتية لتكون صديقة للمعاقين، وتطوير المناهج التعليمية في المعاهد الإيوائية(5).

ثانياً: رعاية الأيتام والأحداث

تعتمد الدولة في هذا الجانب على قانون رعاية الأحداث رقم (76) لسنة 1983، وتدير "دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة" شبكة من "دور الدولة" المخصصة للأيتام وفاقي الرعاية الأسرية، وتوفر دور الدولة هذه السكن، الغذاء، والتعليم للأطفال من سن الطفولة المبكرة وحتى سن 18 عاماً، مع إمكانية التمديد لطلبة الكليات، ويركز النظام القانوني العراقي على مرحلة ما بعد الخروج من الدار عبر برامج الرعاية اللاحقة لتأمين فرص عمل وسكن للمتخرجين من هذه الدور لضمان عدم عودتهم إلى دائرة الضياع، ويفرض القانون عقوبات وغرامات على الأولياء الذين يهملون رعاية أطفالهم مما يعرضهم للجنوح أو التسول، مع منح المحكمة صلاحية سلب الولاية لمصلحة الطفل(6).

ثالثاً: رعاية كبار السن (المسنين)

يمكن تعريف المسن هو الشخص الذي يصل الى مرحلة الشيخوخة وهو السن الذي ينتهي فيه نضج الانسان ويتحول النمو الى عملية تفكك وهبوط تدريجي في قدرة اعضاء الجسم على القيام بوظائفها (7) ويخضع هذا القطاع لـ نظام دور رعاية المسنين رقم (4) لسنة 1985 وتعديلاته، والذي يستهدف العراقيين الذين تجاوزوا سن الستين للذكور والخامسة والخمسين للإناث، وتوفر الدولة دوراً متخصصة (مثل دار الرشاد ودار الصليخ) تقدم خدمات صحية، نفسية، وترفيهية مجانية للمسنين الذين لا مأوى لهم أو لا يستطيع ذووهم رعايتهم، وشهد عام 2024 و2025 توسعاً في نظام "التقاعد الاختياري" ليشمل العاملين في القطاع الخاص وغير المنظم، مما يضمن راتباً تقاعدياً يحمي كرامة الفرد عند الشيخوخة، بعيداً عن الرعاية الإيوائية فقط، ويتم شمول كبار السن غير المشمولين بالتقاعد بـرواتب "شبكة الحماية الاجتماعية"

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

كحق مكفول دستورياً لتأمين احتياجاتهم المعيشية(8). واصبحت الرعاية الاجتماعية اليوم تتميز بمظهرها المؤسسي من خلال تقديمها للفئات المذكورة داخل دور الدولة(9). ينظر جدول (1).

جدول (1)

عدد المستفيدين من الرعاية الاجتماعية في دور الدولة حسب

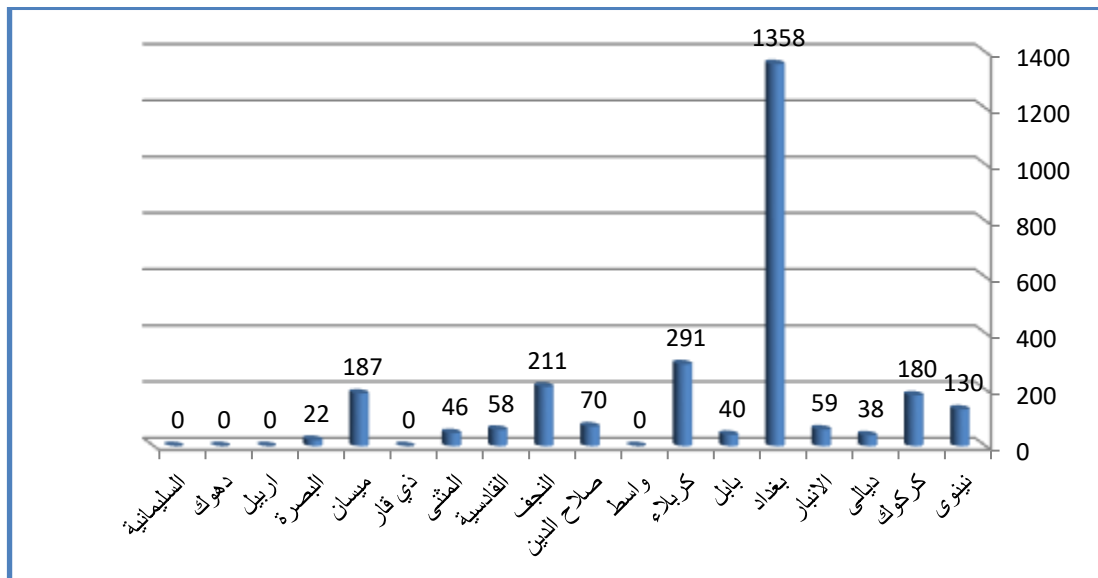
لعام 2025

المحافظة	دور ذوي الاعاقة	دور الحنان	دور رعاية المسنين
نينوى	130	5	-
كركوك	180	3	17
ديالى	38	14	-
الانبار	59	1	-
بغداد	1358	221	144
بابل	40	8	129
كربلاء	291	32	31
واسط	-	5	-
صلاح الدين	70	5	-
النجف	211	11	33
القادسية	58	11	28
المتن	46	3	-
ذي قار	-	7	-
ميسان	187	7	-
البصرة	22	8	19
اربيل	-	2	-
دهوك	-	-	-
السليمانية	-	-	-
المجموع	2690	343	401

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على وزارة التخطيط , هيئة الاحصاء ونظم المعلومات الجغرافية, 2025.

شكل (1) المستفيدين من الرعاية الاجتماعية من ذوي الاعاقة

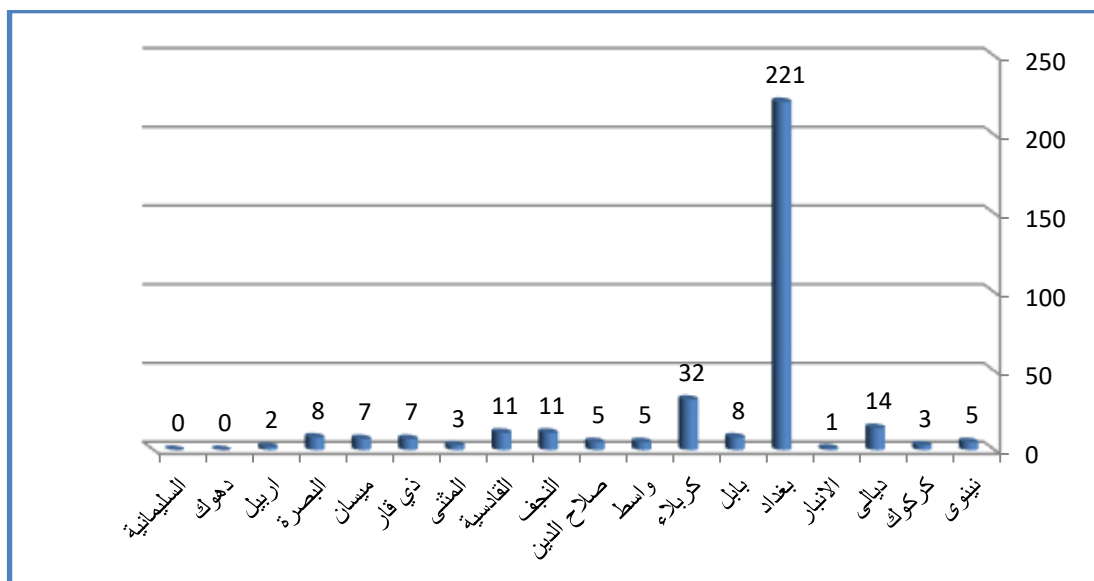


المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1).

يتضح لنا من الجدول (1) والاشكال (1)(2)(3) الموضح فيها أعداد المستفيدين من خدمات الرعاية الاجتماعية في الدور الحكومية التابعة للدولة العراقية لعام 2025، موزعة بحسب المحافظات ونوع الخدمة المقدمة (دور ذوي الإعاقة، دور الحنان، ودور رعاية المسنين). ومن خلال القراءة التحليلية لهذه البيانات، يمكن استخلاص مجموعة من المؤشرات السوسولوجية والديموغرافية الهامة؛ حيث يظهر التفاوت الرقمي الكبير بين المحافظات تركيزاً شديداً للخدمات والمستفيدين في العاصمة بغداد، والتي سجلت أعلى الأرقام في الفئات الثلاث بإجمالي 1723 مستفيداً (1358 لذوي الإعاقة، 221 لدور الحنان، و144 للمسنين)، وهو ما يعكس الثقل السكاني للعاصمة وتمركز المؤسسات الرعاية الكبرى فيها ، وفي المقابل نجد أن محافظات إقليم كردستان (دهوك والسليمانية) لم تسجل أي بيانات ضمن هذا الجدول، بينما سجلت أربيل رقمين فقط في دور الحنان، مما قد يشير إلى استقلالية النظام الرعائي في الإقليم أو اختلاف قنوات تسجيل البيانات ، أما من حيث نوع الخدمة، فإن دور ذوي الإعاقة تستحوذ على النصيب الأكبر من إجمالي عدد المستفيدين الكلي البالغ 2690 فرداً، وهو ما يمثل حوالي 79% من مجموع الحالات المسجلة ، تليها دور رعاية المسنين بـ 401 مستفيداً فقط ثم دور الحنان (المخصصة غالباً للإعاقات الشديدة أو شديدي العجز)

بـ 343 مستفيداً، ثم، هذا التوزيع يشير إلى أن الحاجة المؤسساتية تتركز بشكل أساسي في قطاع التأهيل والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة، وبالنظر إلى التوزيع الجغرافي للمحافظات الأخرى، تبرز كربلاء والنجف وبابل كمراكز حيوية تالية لبغداد من حيث كثافة المستفيدين، لاسيما في دور رعاية المسنين ودور الإعاقة، بينما نلاحظ فجوات في البيانات في العديد من المحافظات مثل المثنى وذي قار وميسان فيما يخص دور رعاية المسنين، مما قد يعكس إما غياب هذه الدور في تلك المناطق أو اعتماد تلك المجتمعات على الأنماط الأسرية التقليدية في رعاية كبار السن بعيداً عن المؤسسات الحكومية إن الإجمالي العام للمستفيدين البالغ 3434 شخصاً يعطي صورة واضحة عن حجم العبء التشغيلي لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ويستدعي التفكير في توسيع نطاق الخدمات في المحافظات ذات الأرقام المنخفضة لضمان عدالة التوزيع المكاني للخدمات الاجتماعية.

شكل (2) المستفيدين من الرعاية الاجتماعية في دور الحنان



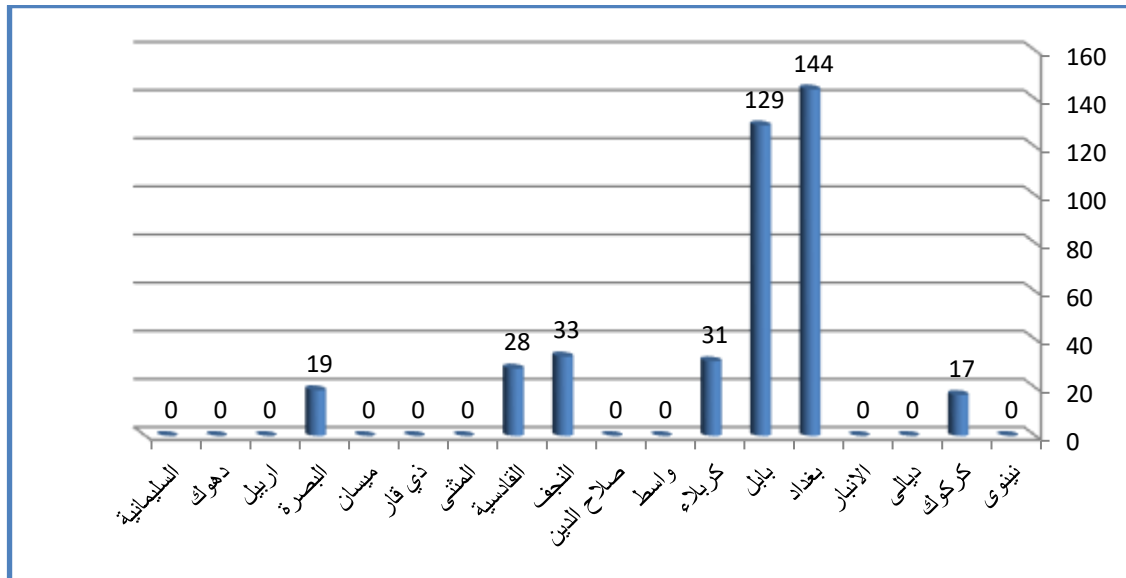
المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1).

يكشف تحليل "الفجوات الرعائية" لكل محافظة على حدة عن اختلالات جوهرية في توزيع الخدمات التخصصية، إذ يتضح أن الاعتماد شبه الكلي ينصب على دور ذوي الإعاقة التي تستوعب وحدها 2690 من إجمالي طاقة الرعاية الوطنية، مما يشير إلى وجود فجوة حادة في خدمات كبار السن والحالات الشديدة

(دور الحنان) في معظم المحافظات , ففي محافظات كبرى مثل نينوى، وصلاح الدين، والأنبار، وميسان، والمثنى، تبلغ فجوة رعاية المسنين (صفر مستفيد)، مما يعني أن هذه المحافظات تقتصر تماماً لهذه الخدمة أو أنها غير مفعلة، مما يضع عبئاً هائلاً على العائلات أو يضطربهم لنقل ذويهم إلى العاصمة بغداد التي تستأثر بالقسم الأكبر من إجمالي خدمات المسنين في البلاد أما في محافظة بابل، فتظهر البيانات مفارقة نوعية، إذ تتركز الفجوة فيها في "دور الحنان" بنسبة عجز واضحة، بينما تتفوق في رعاية المسنين من إجمالي مستفيدي هذا القطاع وطنياً، وهو ما يجعلها نموذجاً يمكن محاكاته لتخفيف الضغط عن المركز , وعند تحليل الفجوات في المحافظات الجنوبية كالبصرة وذي قار، نجد أن البصرة تعاني من فجوة عميقة في دور الحنان والخدمات المتخصصة رغم كثافتها السكانية مما يجعلها المحافظة الأكثر احتياجاً لتوسعة شاملة في كافة القطاعات الثلاثة , وفي محافظات مثل واسط وذي قار وميسان، نلاحظ أن الخدمة تقتصر تقريباً على "دور الحنان" أو "دور الإعاقة" بنسب ضئيلة جداً، مع غياب تام لقطاع المسنين، مما يستوجب توجيه خطط التنمية لإنشاء مجمعات رعاية متكاملة في هذه المناطق , وبالنسبة لمحافظات الإقليم (أربيل، دهوك، السليمانية)، فإن الفجوة الإحصائية تصل إلى 100% في أغلب التصنيفات، مما يستدعي تنسيقاً اتحادياً لدمج بيانات هذه المحافظات أو سد النقص في المراكز التابعة للدولة هناك وبناءً على ما تقدم، فإن الأولوية القصوى للتوسع المستقبلي يجب أن تركز على توطيد دور رعاية المسنين في المحافظات الشمالية والجنوبية، ورفع الطاقة الاستيعابية لدور الحنان في منطقة الفرات الأوسط (كربلاء والنجف) التي تشهد طلباً مرتفعاً يتجاوز القدرة الحالية للمراكز المتوفرة.

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

شكل (3) المستفيدين من الرعاية الاجتماعية في دور المسنين



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1).

جدول (2)

التوزيع النسبي للمستفيدين من الرعاية الاجتماعية في دور الدولة حسب المحافظات لعام 2025

المحافظة	دور ذوي الاعاقة	دور الحنان	دور رعاية المسنين
نينوى	%4.83	%1.46	0
كركوك	%6.69	%0.87	%4.23
ديالى	%1.41	%4.08	0
الانبار	%2.19	%0.29	0
بغداد	%50.48	%64.43	%35.91
بابل	%1.49	%2.33	%32.16
كربلاء	%10.82	%9.33	%7.73
واسط	0	%1.46	0
صلاح الدين	%2.60	%1.46	0
النجف	%7.84	%3.21	%8.22
القادسية	%2.16	%3.21	%6.98

التوزيع المكاني للمستفيدين من اعمانات الحماية الاجتماعية في دور الدولة بالعراق باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

المثنى	%1.71	%0.87	0
ذي قار	0	%2.04	0
ميسان	%6.95	%2.04	0
البصرة	%0.82	%2.33	%4.73
اربيل	0	%0.58	0
دهوك	0	0	0
السليمانية	0	0	0
المجموع	%100	%100	%100

المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على وزارة التخطيط , هيئة الاحصاء ونظم المعلومات الجغرافية, 2025.

يتضح لنا من الجدول (2) الذي يمثل التوزيع النسبي للمستفيدين من الرعاية الاجتماعية في دور الدولة حسب المحافظات لعام 2025، مصنفة إلى ثلاثة قطاعات رئيسية هي (دور ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، دور الحنان، ودور رعاية المسنين). ومن خلال القراءة التحليلية المعمقة لهذه الأرقام، يمكن استخلاص جملة من المؤشرات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية التي تعكس واقع الرعاية المؤسسية في العراق ، إذ تظهر القراءة الأولية هيمنة مركزية واضحة لمحافظة بغداد على أغلب نسب المستفيدين في القطاعات الثلاثة، حيث سجلت (50.48%) في دور ذوي الإعاقة، وقفزت إلى نسبة هائلة بلغت (64.43%) في دور الحنان، و(35.91%) في دور رعاية المسنين ، هذا التركيز العددي في العاصمة يمكن تفسيره بمنحنيين؛ الأول هو الكثافة السكانية العالية وتوفر البنية التحتية والمؤسسات الإيوائية الكبرى التي تستقطب حالات من محافظات أخرى، والثاني قد يشير إلى اتساع الفجوة الاجتماعية في المناطق الحضرية الكبرى التي تضعف فيها الروابط الأسرية التقليدية مقارنة بالمجتمعات الريفية، مما يزيد الاعتماد على المؤسسات الحكومية.

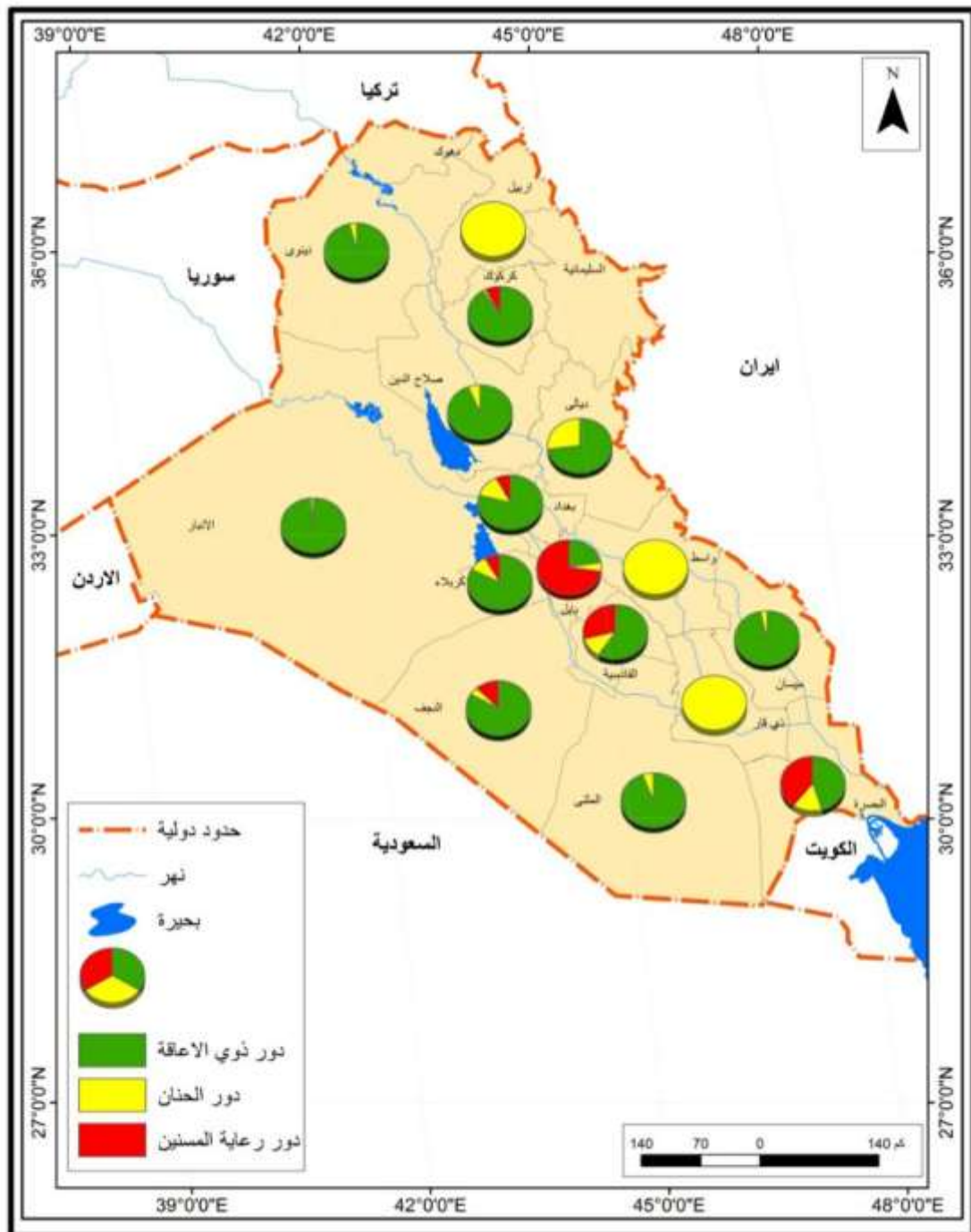
عند الانتقال إلى دور رعاية المسنين، نلاحظ تباعداً كبيراً في النسب؛ فبينما سجلت بابل نسبة مرتفعة بلغت (32.16%)، نجد غياباً تاماً للمستفيدين في محافظات مثل (نينوى، ديالى، الأنبار، واسط، والمحافظات الشمالية). هذا الغياب الصفري لا يعني بالضرورة انعدام الحاجة، بل قد يعكس سطوة القيم الاجتماعية والقبلية التي تعتبر إيداع المسنين في دور الرعاية "وصمة عار"، أو قد ينم عن نقص حاد في

تخصيص الموارد وتأسيس هذه الدور في تلك المناطق، مما يضطر المحتاجين للجوء إلى المحافظات المجاورة أو العاصمة.

أما في قطاع دور ذوي الإعاقة و "الحنان"، فتبرز كربلاء بنسب مؤثرة (10.82% و 9.33% على التوالي)، تليها النجف (7.84% و 3.21%)، وهو ما قد يرتبط بكون هذه المدن مراكز استقطاب ديني واجتماعي تتوفر فيها مؤسسات مدعومة تساهم في تخفيف الضغط عن الدولة. في المقابل، يشير الانخفاض الملحوظ في نسب محافظات مثل البصرة (0.82% لذوي الإعاقة) تساؤلات حول مدى كفاية التغطية الإحصائية أو المؤسسية في جنوب العراق، خاصة مع التحديات البيئية والصحية التي عادة ما ترفع نسب الإعاقة، وبالتالي يتضح لنا وجود اختلال في التوازن الإقليمي للخدمات الاجتماعية؛ فبينما تعاني المحافظات الشمالية (دهوك، أربيل، السليمانية) من غياب التمثيل المؤسسي، تبقى المحافظات الوسطى والجنوبية هي المحرك الأساسي إذ يتطلب هذا الواقع إعادة نظر في توزيع خارطة الرعاية الاجتماعية لضمان وصول الخدمات للمناطق النائية، وتقليل الضغط على بغداد من خلال تفعيل دور مؤسسات الرعاية في الأطراف، مع ضرورة دراسة المسببات الاجتماعية التي جعلت محافظات معينة (مثل بابل في قطاع المسنين) تسجل طفرات عددية تستوجب تدخلاً بحثياً ميدانياً.

خريطة (2)

توزيع المستفيدين في دور الدولة من الرعاية الاجتماعية في محافظات العراق



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1).

النتائج :

من خلال تحليل البيانات المكانية وربطها بقواعد بيانات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، تخلص الدراسة إلى الآتي:

1. كشف التحليل المكاني عن تركيز عالي للمستفيدين في مناطق معينة إذ تظهر القراءة الأولية هيمنة مركزية واضحة لمحافظة بغداد على أغلب نسب المستفيدين في القطاعات الثلاثة، حيث سجلت (50.48%) في دور ذوي الإعاقة، وقفزت إلى نسبة هائلة بلغت (64.43%) في دور الحنان، و(35.91%) في دور رعاية المسنين ، هذا التركيز العددي في العاصمة يمكن تفسيره بمنحيين؛ الأول هو الكثافة السكانية العالية وتوفر البنية التحتية والمؤسسات الإيوائية الكبرى التي تستقطب حالات من محافظات أخرى، والثاني قد يشير إلى اتساع الفجوة الاجتماعية في المناطق الحضرية الكبرى التي تضعف فيها الروابط الأسرية التقليدية مقارنة بالمجتمعات الريفية، مما يزيد الاعتماد على المؤسسات الحكومية ويشير إلى فجوة تنموية بين المحافظات.
2. نجح نظام المعلومات الجغرافي في تصنيف المستفيدين مكانياً حسب الفئة (أيتام، أرامل ، كبار السن، ذوي احتياجات خاصة)، مما وفر رؤية دقيقة لصناع القرار حول طبيعة الاحتياجات لكل منطقة.
3. إن الإجمالي العام للمستفيدين البالغ 3434 شخصاً يعطي صورة واضحة عن حجم العبء التشغيلي لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ويستدعي التفكير في توسيع نطاق الخدمات في المحافظات ذات الأرقام المنخفضة لضمان عدالة التوزيع المكاني للخدمات الاجتماعية.
4. تستحوذ دور ذوي الإعاقة على النصيب الأكبر من إجمالي عدد المستفيدين الكلي البالغ 2690 فرداً، وهو ما يمثل حوالي 79% من مجموع الحالات المسجلة ، تليها دور رعاية المسنين بـ 401 مستفيداً فقط ثم دور الحنان (المخصصة غالباً للإعاقات الشديدة أو شديدي العجز) بـ 343 مستفيداً.
5. في دور رعاية المسنين نجد غياب تاماً في محافظات مثل (نينوى، ديالى، الأنبار، واسط، والمحافظات الشمالية). هذا الغياب الصفري لا يعني بالضرورة انعدام الحاجة، بل قد يعكس سطوة

القيم الاجتماعية والقبلية التي تعتبر إيداع المسنين في دور الرعاية "وصمة عار"، أو قد ينم عن نقص حاد في تخصيص الموارد وتأسيس هذه الدور في تلك المناطق، مما يضطر المحتاجين للجوء إلى المحافظات المجاورة أو العاصمة.

التوصيات :

1. إنشاء قاعدة بيانات جغرافية موحدة من خلال ربط بين وزارة العمل والوزارات الخدمية الأخرى لتحديث بيانات المستفيدين لحظياً وتجنب التكرار أو التلاعب.
2. مراقبة التوسع في العشوائيات وربطها بخطة الشمول المالي والاجتماعي.
3. استخدام الخرائط الناتجة لتوجيه الفرق الميدانية للبحث الاجتماعي نحو المناطق الأكثر فقراً والمحرومة من التغطية الحالية.
4. توجيه قروض المشاريع المدرة للدخل إلى المناطق التي تظهر "كثافة عالية للمستفيدين" لتقليل الاعتماد على الإعانة المالية المباشرة وتحويل المجتمع من مستهلك إلى منتج.
5. ضرورة تنسيق وزارة العمل مع وزارة التخطيط لتضمين "نتائج الخرائط الاجتماعية" في خطط التنمية الحضرية والإقليمية للمحافظات.

الهوامش :

1. هالة علي هلال احمد , الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بحقوق الانسان في العراق , مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية , المجلد 13 , العدد 48 , 2024 , ص456.
2. الوقائع العراقية: قانون حقوق ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة رقم (38) لسنة 2013 وتعديلاته لعام 2024.
3. عذراء عبد حمد , التوزيع الجغرافي للعاملين في وحدات الرعاية الاجتماعية في العراق , مجلة جامعة اوروك للعلوم الانسانية , المجلد 16 , العدد الرابع /ج2 , 2023 , ص2561.
4. وزارة العمل والشؤون الاجتماعية العراقية: التقارير السنوية والمنهاج الوزاري (2024-2026).
5. شبكة الإعلام العراقي (جريدة الصباح): الخطة الوطنية لذوي الإعاقة 2025-2027.
6. قانون رعاية الأحداث العراقي رقم (76) لسنة 1983.
7. انطوان نعمة وآخرون , المنجد في اللغة العربية المعاصرة , دار المشرق , بيروت , 1996 , ص711.
8. منظمة اليونسيف (العراق): الاستراتيجية الوطنية لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة 2026-2030.
9. عبد المحسن بن فهد السيف وعبدول بن عبيد الشمراني , العلاقات بين مؤسسات الرعاية الاجتماعية والمستفيدين من خدماتها في ضوء القيادة واتخاذ القرار , المجلة الاكاديمية للأبحاث والنشر العلمي , الاصدار الرابع والاربعون , 2022 , ص245.

المصادر :

1. احمد , هالة علي هلال احمد , الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بحقوق الانسان في العراق , مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية , المجلد 13 , العدد 48 , 2024 .
2. حمد , عذراء عبد , التوزيع الجغرافي للعاملين في وحدات الرعاية الاجتماعية في العراق , مجلة جامعة اوروك للعلوم الانسانية , المجلد 16 , العدد الرابع /ج2 , 2023.
3. شبكة الإعلام العراقي (جريدة الصباح): الخطة الوطنية لذوي الإعاقة 2025-2027.
4. الشمراني , عبد المحسن بن فهد السيف وعبدول بن عبيد , العلاقات بين مؤسسات الرعاية الاجتماعية والمستفيدين من خدماتها في ضوء القيادة واتخاذ القرار , المجلة الاكاديمية للأبحاث والنشر العلمي , الاصدار الرابع والاربعون , 2022 .
5. قانون رعاية الأحداث العراقي رقم (76) لسنة 1983.
6. منظمة اليونيسف (العراق): الاستراتيجية الوطنية لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة 2026-2030.
7. نعمة , انطوان واخرون , المنجد في اللغة العربية المعاصرة , دار المشرق , بيروت , 1996.
8. وزارة العمل والشؤون الاجتماعية العراقية: التقارير السنوية والمنهاج الوزاري (2024-2026).
9. الوقائع العراقية: قانون حقوق ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة رقم (38) لسنة 2013 وتعديلاته لعام 2024.
10. وزارة التخطيط , هيئة الاحصاء ونظم المعلومات الجغرافية , بيانات غير منشورة , 2025.

أمن الطاقة في العلاقات الدولية: التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية

تقديم

طالب دراسات عليا - أحمد الهايس

جامعة سكاريا - معهد الشرق الأوسط

رقم الأوركيد: 0009-0009-1368-4636

ahmad.alhales@ogr.sakarya.edu.tr

Political Power in International Relations: Geopolitical Competition for Strategic Resources

presentation

Graduate Student - AHMAD ALHAIES

Sakarya University, Middle East Institute

Orcid Number: 0009-0009-1368-4636

ahmad.alhales@ogr.sakarya.edu.tr

الملخص

يتناول هذا البحث موضوع أمن الطاقة في العلاقات الدولية، بوصفه أحد أهم القضايا الاستراتيجية في النظام الدولي المعاصر. يوضح أن الطاقة لم تعد مجرد مورد اقتصادي، بل أصبحت أداة قوة جيوسياسية تستخدمها الدول الكبرى للتأثير في السياسات العالمية. كما يبين أن التنافس على الموارد الاستراتيجية يؤدي إلى إعادة تشكيل موازين القوى الدولية وزيادة حدة الصراعات في مناطق الإنتاج والنقل. ويعرض البحث تطور مفهوم أمن الطاقة ليشمل الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاستراتيجية والبيئية. كما يسلط الضوء على الأدوات التي تستخدمها الدول الكبرى مثل التحالفات، والعقوبات، والدبلوماسية الاقتصادية، والتفوق التكنولوجي. ويخلص إلى أن النظام الدولي يتأثر بشكل مباشر بتقلبات أسواق الطاقة. كما أن التحول نحو الطاقة المتجددة يغير طبيعة التنافس دون أن يلغيه. ويوصي البحث بتعزيز التعاون الدولي وتنويع مصادر الطاقة. ويؤكد أن أمن الطاقة سيبقى عنصراً مركزياً في السياسة الدولية. ويستشرف مستقبل النظام الدولي في ظل استمرار التنافس الطاقوي.

كلمات مفتاحية

أمن الطاقة، التنافس الجيوسياسي، الموارد الاستراتيجية، العلاقات الدولية، النظام الدولي

Abstract

This research addresses the issue of energy security in international relations as one of the most strategic concerns in the contemporary international system. It explains that energy is no longer merely an economic resource but has become a geopolitical instrument used by major powers to influence global politics. The study shows that competition over strategic resources reshapes global power balances and intensifies conflicts in production and transit regions. It traces the evolution of the concept of energy security to include economic, political, strategic, and environmental dimensions. It also highlights the tools used by major states, such as alliances, sanctions, economic diplomacy, and technological superiority. The research concludes that the international system is directly affected by fluctuations in energy markets. Furthermore, the transition to renewable energy is changing the nature of competition without eliminating it. It recommends enhancing international cooperation and diversifying energy sources. Energy security remains a central element in international politics. The study anticipates the future of the international system under continued energy competition.

Keywords

Energy Security, Geopolitical Competition, Strategic Resources, International Relations, International System

المقدمة

يُعدّ موضوع أمن الطاقة من القضايا المركزية في حقل العلاقات الدولية المعاصرة، نظراً لما يمثله من عنصر حاسم في تحديد توازنات القوة بين الدول، وتأثيره المباشر على الاستقرار الاقتصادي والسياسي والأمني على المستويين الإقليمي والدولي. ويُقصد بأمن الطاقة في المفهوم العام قدرة الدول على ضمان تدفق مستمر وآمن لمصادر الطاقة المختلفة، وخاصة النفط والغاز، إضافة إلى مصادر الطاقة المتجددة، وبأسعار مستقرة ومعقولة، بما يحدّ من مخاطر الانقطاع أو التعطّل الناتج عن الأزمات السياسية أو التوترات الجيوسياسية أو الكوارث الطبيعية.

وقد تطور مفهوم أمن الطاقة ليخرج من نطاقه التقليدي المرتبط بالبعد الاقتصادي والتقني، ليصبح مفهوماً متعدد الأبعاد يتداخل فيه الاقتصادي مع السياسي والاستراتيجي والأمني. إذ لم تعد الطاقة مجرد سلعة اقتصادية، بل تحولت إلى أداة قوة ونفوذ تُستخدم في العلاقات بين الدول، وتُوظف في إدارة الصراعات، وبناء التحالفات، وفرض العقوبات، وإعادة تشكيل النظام الدولي وفق مصالح القوى الكبرى. ومع تزايد الطلب العالمي على الطاقة واستمرار الاعتماد الكبير على الوقود الأحفوري، ازدادت حدة التنافس الجيوسياسي على مصادر الطاقة وممراتها الحيوية، خصوصاً في المناطق الغنية بالموارد مثل الشرق الأوسط ووسط آسيا وشرق أوروبا.

أهمية الموضوع

تتبع أهمية دراسة موضوع أمن الطاقة من كونه لم يعد قضية قطاعية أو اقتصادية فحسب، بل أصبح أحد محددات الأمن القومي للدول، وعنصراً محورياً في صياغة سياساتها الخارجية. كما تتجلى أهميته في كونه يفسر جانباً واسعاً من التفاعلات والصراعات الدولية المعاصرة، حيث ترتبط الكثير من الأزمات الإقليمية والدولية بالصراع على الموارد الاستراتيجية أو السيطرة على طرق نقلها. إضافة إلى ذلك، فإن التحولات الراهنة نحو الطاقة المتجددة والانتقال الطاقوي العالمي يضيفان بعداً جديداً لهذا المفهوم، بما يعيد تشكيل خريطة القوى في النظام الدولي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح المفهوم النظري لأمن الطاقة وتطوره في إطار العلاقات الدولية. وتحليل الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاستراتيجية لأمن الطاقة. وتفسير طبيعة التنافس الجيوسياسي بين الدول الكبرى على الموارد الاستراتيجية. وبيان الأدوات والسياسات التي تعتمد عليها الدول في تأمين احتياجاتها الطاقوية. واستشراف مستقبل أمن الطاقة في ظل التحولات العالمية نحو الطاقة البديلة.

إشكالية البحث

تنطلق الدراسة من الإشكالية الرئيسة التالية:

إلى أي مدى يسهم التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية في إعادة تشكيل مفهوم أمن الطاقة في العلاقات الدولية المعاصرة؟

الفرضيات

ينطلق البحث من مجموعة من الفرضيات، أهمها:

1. تزداد حدة التنافس الجيوسياسي على الطاقة كلما ارتفع الاعتماد العالمي على المصادر التقليدية.
2. تلعب القوى الكبرى دوراً محورياً في توجيه أسواق الطاقة بما يخدم مصالحها الاستراتيجية.
3. يؤدي التحول التدريجي نحو الطاقة المتجددة إلى إعادة تعريف مفهوم أمن الطاقة التقليدي.
4. ترتبط الأزمات والصراعات الدولية بشكل وثيق بمحاولات السيطرة على الموارد وممرات الطاقة.

المناهج المتبعة

اعتمدت الدراسة على مجموعة من المناهج العلمية، المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مفهوم أمن الطاقة وأبعاده المختلفة. كذلك اعتمدنا على المنهج التاريخي لتتبع تطور مفهوم أمن الطاقة وتحولاته عبر الزمن. واعتمدنا على منهج دراسة الحالة لتفسير نماذج من التنافس الجيوسياسي في مناطق غنية بالموارد. واستخدمنا المنهج الاستقرائي لاستخلاص النتائج العامة من الظواهر والتجارب الدولية

خطة البحث

تم تقسيم الدراسة إلى محورين رئيسيين على النحو الآتي:

المبحث الأول: الإطار النظري لأمن الطاقة

- المطلب الأول: مفهوم أمن الطاقة وتطوره في العلاقات الدولية
- المطلب الثاني: الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاستراتيجية لأمن الطاقة

المبحث الثاني: التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية

- المطلب الأول: أدوات واستراتيجيات الدول الكبرى في إدارة صراعات الطاقة
- المطلب الثاني: انعكاسات التنافس الطاقوي على استقرار النظام الدولي.

المبحث الأول: الإطار النظري لأمن الطاقة

يُشكّل أمن الطاقة أحد المفاهيم المحورية في الدراسات المعاصرة للعلاقات الدولية، إذ لم يعد يُنظر إليه باعتباره مسألة تقنية تتعلق بتأمين إمدادات الوقود فحسب، بل أصبح إطاراً تحليلياً واسعاً يرتبط مباشرة ببنية النظام الدولي وتوازناته، وبقدرة الدول على الحفاظ على استقرارها الداخلي وتعزيز مكانتها الخارجية. وقد اكتسب هذا المفهوم أهمية متزايدة مع تصاعد الاعتماد العالمي على الطاقة بوصفها محركاً أساسياً للاقتصاد الحديث، ومع ازدياد الترابط بين أسواق الطاقة والسياسات الجيوسياسية للقوى الكبرى.

وفي هذا السياق، يتجاوز أمن الطاقة مجرد ضمان توفر الموارد، ليشمل مجموعة من الأبعاد المعقدة التي تتداخل فيها الاعتبارات الاقتصادية بالأمنية والسياسية والاستراتيجية. فالدول لم تعد تتعامل مع الطاقة كمورد طبيعي فقط، بل كعنصر قوة استراتيجي يُستخدم في بناء النفوذ، وإدارة العلاقات الدولية، والتأثير في سلوك الفاعلين الدوليين. كما أن التغيرات المتسارعة في سوق الطاقة، سواء نتيجة الأزمات الدولية أو التحول نحو الطاقة المتجددة، قد أعادت صياغة المفهوم بشكل يجعله أكثر ديناميكية وتعقيداً.

وانطلاقاً من ذلك، يهدف هذا المبحث إلى تقديم إطار نظري شامل لمفهوم أمن الطاقة، من خلال تحليل تطوره التاريخي، وبيان أبعاده المختلفة، بما يسمح بفهم أعمق للدور الذي يلعبه هذا المفهوم في تشكيل السياسات الدولية المعاصرة.

المطلب الأول: مفهوم أمن الطاقة وتطوره في العلاقات الدولية

يُعدّ مفهوم أمن الطاقة من المفاهيم التي لم تبقى ثابتة في حقل العلاقات الدولية، بل مرّ بسلسلة من التحولات العميقة التي ارتبطت بتغير بنية الاقتصاد العالمي وتطور النظام الدولي وتبدل طبيعة الصراعات بين الدول. ويمكن فهم هذا المفهوم باعتباره حالة من الاستقرار النسبي في حصول الدولة على احتياجاتها من الطاقة دون انقطاع، وبما يضمن استمرار دورة الإنتاج والنمو الاقتصادي والحفاظ على الاستقرار الداخلي. غير أن هذا التعريف البسيط لا يعكس التعقيد الحقيقي للمفهوم، إذ إن أمن الطاقة يتضمن في جوهره شبكة واسعة من العلاقات السياسية والاقتصادية والاستراتيجية التي تجعل منه قضية سيادية بامتياز.

في المراحل الأولى من تطور النظام الدولي الحديث، وخاصة خلال القرن العشرين، كان الاهتمام منصباً بشكل رئيسي على النفط بوصفه المصدر الأكثر أهمية في تشغيل الصناعات الحديثة والآلة العسكرية. وقد أدت الحروب العالمية، ثم الأزمات النفطية في السبعينيات، إلى إبراز هشاشة الاعتماد المفرط على مورد واحد، الأمر الذي دفع الدول الصناعية إلى إعادة التفكير في سياساتها الطاقوية، واعتبار أمن الطاقة جزءاً من الأمن القومي. في تلك المرحلة كان التركيز ينصب على ضمان تدفق النفط من مناطق الإنتاج، خصوصاً من الشرق الأوسط، إلى مراكز الاستهلاك في أوروبا والولايات المتحدة وآسيا.⁽¹⁾

ومع توسع الاقتصاد العالمي في العقود اللاحقة، وتطور البنية التحتية للطاقة، لم يعد النفط وحده محور الاهتمام، بل دخل الغاز الطبيعي والكهرباء كمكونات أساسية في معادلة الطاقة العالمية. كما تزايدت أهمية الأسواق الدولية والتجارة الحرة في ضمان استقرار الإمدادات، مما جعل أمن الطاقة يرتبط بشكل متزايد

¹ - خديجة عرفة محمد ، أمن الطاقة وأثاره الاستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض، 2014 ، ص

بالعولمة الاقتصادية وتشابك المصالح بين الدول. هذا التحول جعل من مفهوم أمن الطاقة مفهوماً اقتصادياً- دولياً يتجاوز الحدود الوطنية، ويعتمد على شبكات معقدة من الإنتاج والنقل والتوزيع.

وفي المرحلة المعاصرة، شهد المفهوم توسعاً كبيراً ليشمل أبعاداً جديدة لم تكن حاضرة بشكل واضح سابقاً. فقد أصبح أمن الطاقة لا يقتصر على ضمان التوافر المادي للموارد، بل يشمل أيضاً استقرار الأسعار، واستدامة الإمدادات، وحماية البنية التحتية للطاقة، وضمان تنوع مصادرها. كما دخلت اعتبارات بيئية ومناخية في صلب هذا المفهوم، نتيجة التغير المناخي العالمي، والاتجاه المتزايد نحو الطاقة المتجددة، مما أضاف بعداً جديداً يتعلق بأمن الطاقة المستدام وليس فقط التقليدي.

ومن الناحية النظرية، ارتبط تطور مفهوم أمن الطاقة بتعدد المقاربات الفكرية في العلاقات الدولية. فالمقاربة الواقعية تنظر إلى الطاقة باعتبارها أداة قوة وصراع بين الدول، حيث تسعى كل دولة إلى تأمين مواردها عبر النفوذ والسيطرة والتحالفات الاستراتيجية، مما يجعل أمن الطاقة جزءاً من منطق القوة وتوازناتها. أما المقاربة الليبرالية فتركز على دور المؤسسات الدولية والأسواق المفتوحة والتعاون بين الدول في تحقيق الاستقرار الطاقوي، معتبرة أن الاعتماد المتبادل يقلل من احتمالات الصراع. في حين تقدم المقاربة النقدية تفسيراً مختلفاً، إذ ترى أن توزيع الموارد الطاقوية يعكس علاقات غير متكافئة بين الشمال والجنوب، وأن أمن الطاقة في شكله الحالي يعيد إنتاج أنماط من الهيمنة الاقتصادية والسياسية.⁽¹⁾

وبذلك يتضح أن مفهوم أمن الطاقة ليس مفهوماً تقنياً أو اقتصادياً فحسب، بل هو مفهوم سياسي-استراتيجي يتطور باستمرار وفقاً للتحولات العالمية، ويعكس في الوقت ذاته طبيعة النظام الدولي وتوازنات القوى داخله.

المطلب الثاني: أبعاد أمن الطاقة

يتسم أمن الطاقة بطبيعته المركبة التي تجعل منه مفهوماً متعدد الأبعاد، حيث لا يمكن اختزاله في جانب واحد، بل يجب فهمه من خلال تفاعل عدة مستويات اقتصادية وسياسية واستراتيجية تعمل معاً في تشكيله.

¹ - الوليد أبوحنيفة، الأمن الطاقوي وأهمية تحقيقه في السياسة الخارجية: دراسة في المفهوم و الأبعاد، المركز الديمقراطي العربي، <https://democraticac.de/?p=42440>، تاريخ الزيارة 2026\5\2.

في المستوى الاقتصادي، يمثل أمن الطاقة أحد الأعمدة الأساسية لاستقرار الاقتصاد العالمي، إذ إن الطاقة تعد مدخلاً رئيسياً في جميع عمليات الإنتاج الصناعي والخدمي. أي خلل في إمدادات الطاقة أو ارتفاع حاد في أسعارها يؤدي مباشرة إلى اضطرابات اقتصادية واسعة تشمل التضخم، وتراجع النمو، وارتفاع كلفة الإنتاج، وانكماش التجارة الدولية. كما أن الدول المستوردة للطاقة تتأثر بشكل مباشر بتقلبات الأسواق العالمية، في حين تعتمد الدول المصدرة على استقرار الطلب لضمان استدامة عائداتها. لهذا تسعى الدول إلى تنويع مصادر الطاقة، وتطوير احتياطات استراتيجية، وتعزيز كفاءة الاستهلاك، بهدف تقليل مستوى المخاطر الاقتصادية المرتبطة بالطاقة.⁽¹⁾

أما على المستوى السياسي، فإن الطاقة أصبحت أداة مركزية في السياسة الخارجية للدول، تُستخدم لتحقيق أهداف استراتيجية تتجاوز البعد الاقتصادي. فالدول المنتجة للطاقة تستطيع توظيف صادراتها لتعزيز نفوذها السياسي، أو للتأثير في قرارات الدول المستهلكة، أو حتى لفرض شروط في العلاقات الثنائية أو متعددة الأطراف. وفي المقابل، تسعى الدول المستهلكة إلى بناء تحالفات واتفاقيات طويلة الأمد تضمن لها استقرار الإمدادات وتقلل من مخاطر الابتزاز السياسي. كما أن الطاقة أصبحت جزءاً من أدوات الضغط الدولي، حيث تُستخدم العقوبات المرتبطة بالنفط والغاز كوسيلة لإعادة تشكيل سلوك الدول المستهدفة.⁽²⁾

وعلى المستوى الاستراتيجي، يرتبط أمن الطاقة ارتباطاً مباشراً بمفاهيم الأمن القومي وتوازن القوى في النظام الدولي. فالدول الكبرى تولي اهتماماً بالغاً بتأمين ممرات الطاقة الحيوية مثل المضائق البحرية وخطوط الأنابيب والموانئ الاستراتيجية، باعتبارها شرايين الاقتصاد العالمي. كما تتزايد أهمية حماية البنية التحتية للطاقة من التهديدات العسكرية والهجمات السيبرانية، خاصة في ظل تصاعد الحروب غير التقليدية. إضافة إلى ذلك، فإن التنافس على مناطق إنتاج الطاقة الغنية بالموارد يجعل من أمن الطاقة عنصراً أساسياً

¹ - أيوب منصور، تطور مفهوم الأمن في العلاقات الدولية، مجلة المعرفة للدراسات والأبحاث، العدد الثالث، المغرب، 2023، ص 159.

² - عبد الفتاح علي الرشدان، تطور مفهوم الأمن العالمي في عالم متغير، دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 46، العدد 3، ص 119 وما بعدها.

في الاستراتيجية الجيوسياسية للدول، حيث يرتبط بشكل وثيق بالسعي إلى توسيع النفوذ وإعادة تشكيل خرائط القوة العالمية.⁽¹⁾

وبذلك يتبين أن أمن الطاقة هو منظومة متكاملة تتفاعل فيها الأبعاد الاقتصادية والسياسية والاستراتيجية بشكل معقد، مما يجعله أحد أهم القضايا التي تحدد شكل العلاقات الدولية المعاصرة وتوجهاتها المستقبلية.

المبحث الثاني: التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية

يُعدّ التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية، وفي مقدمتها مصادر الطاقة، أحد أبرز ملامح النظام الدولي المعاصر، حيث أصبحت الطاقة عنصراً مركزياً في تحديد موازين القوى بين الدول، ومحركاً أساسياً لصياغة السياسات الخارجية والتحالفات الدولية. فمع تزايد الطلب العالمي على النفط والغاز، وتنامي الحاجة إلى تأمين مصادر مستدامة للطاقة، تحولت مناطق الإنتاج والنقل إلى ساحات تنافس حاد بين القوى الكبرى والدول الإقليمية، الأمر الذي جعل من الطاقة أداة نفوذ استراتيجية تتجاوز بعدها الاقتصادي إلى أبعاد سياسية وأمنية عميقة.

ويستند هذا التنافس إلى حقيقة مفادها أن السيطرة على الموارد الاستراتيجية أو التأثير في تدفقها يمنح الدول قدرة أكبر على توجيه النظام الدولي بما يخدم مصالحها، سواء عبر التحكم بالأسعار أو الإمدادات أو طرق النقل أو حتى توجيه الاستثمارات العالمية. ولذلك لم تعد الصراعات الدولية تُفهم فقط من منظور أيديولوجي أو عسكري، بل باتت ترتبط بشكل وثيق بعوامل اقتصادية-طاقوية، حيث تلعب خطوط الإمداد، وممرات الطاقة، ومناطق الإنتاج دوراً محورياً في رسم خرائط النفوذ العالمي وإعادة تشكيل التوازنات الدولية.⁽²⁾

¹ - محمد أحمد علي العدوي، الأمن الإنساني ومنظومة حقوق الإنسان "دراسة في المفاهيم والعلاقات المتبادلة"، قسم العلوم السياسية والإدارية، جامعة اسبوط، ص 16-17.

² - محمد إسالم مطاق ورقية بوقراس، التداعيات الجيوسياسية لعسكرة موارد الطاقة على الأمن الطاقوي للدول الكبرى "العملية العسكرية الروسية في أوكرانيا نموذجاً"، مجلة القانون الدستوري والمؤسسات السياسية، المجلد 8، العدد 1، ص 255 وما بعدها.

ومن هنا يهدف هذا المبحث إلى تحليل طبيعة هذا التنافس الجيوسياسي، من خلال إبراز الأدوات التي تستخدمها الدول الكبرى في إدارة صراعات الطاقة، ثم دراسة الانعكاسات المترتبة على هذا التنافس في استقرار النظام الدولي.

المطلب الأول: أدوات واستراتيجيات الدول الكبرى في إدارة صراعات الطاقة

يتسم سلوك الدول الكبرى في مجال الطاقة بأنه سلوك مركّب يجمع بين أدوات القوة الصلبة والقوة الناعمة، ويعتمد على رؤية استراتيجية طويلة الأمد تجعل من الطاقة جزءاً أساسياً من الأمن القومي وليس مجرد سلعة في السوق الدولية. فالدول الكبرى لا تتعامل مع الطاقة باعتبارها مورداً اقتصادياً فقط، بل كأداة لإعادة تشكيل النظام الدولي وتعزيز النفوذ الجيوسياسي.⁽¹⁾

في هذا الإطار، تُعدّ الدبلوماسية الطاقوية من أبرز الأدوات المستخدمة، حيث تعمل الدول على بناء علاقات مباشرة مع الدول المنتجة للطاقة عبر اتفاقيات طويلة الأجل، أو عقود توريد استراتيجية، أو شركات في مجالات الاستكشاف والإنتاج والنقل. هذه العلاقات لا تكون اقتصادية بحتة، بل تحمل في طياتها أبعاداً سياسية تضمن للدول الكبرى موطئ قدم في مناطق الإنتاج الحيوية. كما يتم توظيف الزيارات السياسية رفيعة المستوى والقمم الدولية لتعزيز هذه العلاقات وتثبيتها ضمن إطار استراتيجي دائم.⁽²⁾

إلى جانب ذلك، تلعب الاستثمارات الأجنبية المباشرة دوراً محورياً في تعزيز النفوذ الطاقوي، حيث تستثمر الشركات الكبرى، وغالباً بدعم حكومي غير مباشر، في قطاعات الطاقة بالدول المنتجة. هذا الوجود الاقتصادي يمنح الدول الكبرى قدرة على التأثير في قرارات الإنتاج والتسعير، ويخلق نوعاً من الاعتماد المتبادل الذي قد يتحول أحياناً إلى تبعية اقتصادية غير متكافئة.

¹ - سمير التثير، مدخل إلى استراتيجية النفط العربي، الدراسات الاقتصادية والاستراتيجية، معهد الإنماء العربي، بيروت 1981، ص 6.

² - ستيفن جريفيث، دبلوماسية الطاقة الثنائية في حقبة التحول في مجال الطاقة، أكاديمية الامارات الدبلوماسية، الامارات 2018، ص 3 وما بعدها.

كما أن الشركات متعددة الجنسيات تمثل أداة غير مباشرة ولكنها فعّالة للغاية في إدارة صراعات الطاقة، إذ تتحكم في سلاسل الإنتاج العالمية من الاستخراج إلى التكرير إلى التوزيع. هذه الشركات تعمل في كثير من الأحيان ضمن إطار مصالح الدول التي تنتمي إليها، مما يجعلها جزءاً من منظومة القوة الاقتصادية العالمية.

ولا يمكن إغفال دور العقوبات الاقتصادية والضغط المالي، الذي أصبح أداة رئيسية في السياسة الدولية الحديثة. إذ تستخدم بعض الدول الكبرى العقوبات كوسيلة للضغط على الدول المنتجة أو المنافسة في سوق الطاقة، سواء عبر تقييد صادرات النفط والغاز أو منع الاستثمارات أو التحكم في النظام المالي العالمي المرتبط بالطاقة. هذه الأدوات تؤثر بشكل مباشر على قدرة الدول المستهدفة في إنتاج أو تصدير الطاقة، مما يجعلها وسيلة فعالة لإعادة تشكيل السلوك السياسي للدول.⁽¹⁾

أما على المستوى الأمني والاستراتيجي، فإن حماية ممرات الطاقة الحيوية تمثل أولوية قصوى، حيث تعتمد التجارة العالمية للطاقة على ممرات بحرية برية وجوية حساسة مثل المضائق البحرية وقنوات النقل وخطوط الأنابيب العابرة للحدود. لذلك تسعى الدول الكبرى إلى تعزيز وجودها العسكري في هذه المناطق، سواء من خلال القواعد العسكرية أو التحالفات الأمنية أو الدوريات البحرية، بهدف ضمان استقرار تدفق الطاقة ومنع أي تهديد قد يؤثر على مصالحها الاستراتيجية.⁽²⁾

وفي السنوات الأخيرة، أصبح البعد التكنولوجي أحد أهم عناصر التنافس، حيث دخلت الطاقة المتجددة، وتكنولوجيا التخزين، والابتكار في تقنيات الاستخراج (مثل النفط الصخري والغاز غير التقليدي) في قلب الصراع الجيوسياسي. فالدول التي تمتلك التكنولوجيا المتقدمة في قطاع الطاقة لا تسيطر فقط على الإنتاج،

¹ - أمجد زين العابدين طعمة، دبلوماسية الطاقة ودورها في تعزيز الأداء الصيني في العراق، مركز البيان للدراسات والتخطيط، العراق، 2025، ص 7 وما بعدها.

² - محمد إسالم مطاق ورقية بوقراس، التدايات الجيوسياسية لعسكرة موارد الطاقة على الأمن الطاقوي للدول الكبرى" العملية العسكرية الروسية في أوكرانيا نموذجاً"، مرجع سابق، ص 258 وما بعدها.

بل تسيطر أيضاً على مستقبل السوق العالمي للطاقة، وهو ما يخلق شكلاً جديداً من أشكال الهيمنة يسمى "هيمنة المعرفة الطاقوية".

المطلب الثاني: انعكاسات التنافس الطاقوي على استقرار النظام الدولي

إن التنافس الجيوسياسي على الموارد الاستراتيجية لا يقتصر تأثيره على العلاقات الثنائية بين الدول، بل يمتد ليؤثر على بنية النظام الدولي ككل، حيث يسهم في إعادة تشكيل أنماط الاستقرار وعدم الاستقرار في العالم.

أحد أبرز هذه الانعكاسات يتمثل في تصاعد حدة التوترات الجيوسياسية في المناطق الغنية بالطاقة، حيث تتحول هذه المناطق إلى نقاط اشتباك بين مصالح القوى الكبرى. وقد يؤدي ذلك إلى نشوء صراعات بالوكالة، أو دعم أطراف محلية متنافسة، أو حتى تدخلات عسكرية غير مباشرة، مما يزيد من هشاشة الاستقرار الإقليمي. وغالباً ما تكون مناطق مثل الشرق الأوسط وشرق أوروبا ووسط آسيا مثلاً واضحاً على هذا النوع من التوترات المرتبطة بالطاقة.⁽¹⁾

كما يؤدي التنافس الطاقوي إلى زيادة حالة عدم اليقين في النظام الدولي، إذ إن اعتماد الأسواق العالمية على قرارات سياسية أو أزمات جيوسياسية يجعل أسعار الطاقة عرضة للتقلب المستمر، وهو ما ينعكس على الاقتصاد العالمي ككل. هذا الاضطراب الاقتصادي يؤدي بدوره إلى أزمات مالية، وتراجع في النمو العالمي، وارتفاع معدلات التضخم، ما يعمق من حالة عدم الاستقرار الدولي. ومن جانب آخر، يعيد هذا التنافس تشكيل التحالفات الدولية بطريقة غير تقليدية، حيث لم تعد التحالفات مبنية فقط على الاعتبارات الأيديولوجية أو العسكرية، بل أصبحت مرتبطة بالمصالح الطاقوية والاقتصادية. وهذا ما يجعل النظام

¹ - هاله سالم خلف محمد، الصراع الدولي ومستقبل النظام الدولي الجديد، المركز الديمقراطي العربي،

106462https://democraticac.de/?p=, تاريخ الزيارة 2026\5\6.

الدولي أكثر سيولة، إذ يمكن أن تتغير التحالفات بسرعة تبعاً لتغير مصالح الطاقة، مما يقلل من استقرار العلاقات الدولية التقليدية.⁽¹⁾

وفي المقابل، يمكن أن يسهم التنافس الطاقوي في تعزيز بعض أشكال التعاون الدولي، خاصة عندما تدرك الدول أن أمن الطاقة لا يمكن تحقيقه بشكل منفرد. لذلك نشأت العديد من المنظمات والمنتديات الدولية التي تهدف إلى تنظيم أسواق الطاقة وتنسيق السياسات بين الدول المنتجة والمستهلكة. ومع ذلك، فإن هذا التعاون يبقى هشاً ومعرضاً للتأثر بالآزمات السياسية والصراعات الجيوسياسية، مما يحد من فاعليته. كما أن التحول العالمي نحو الطاقة المتجددة يضيف بعداً جديداً لهذا التنافس، حيث ينتقل الصراع من السيطرة على النفط والغاز إلى السيطرة على المعادن النادرة، والتكنولوجيا المتقدمة، وسلاسل إنتاج الطاقة النظيفة. وهذا التحول لا يقلل من حدة التنافس، بل يعيد تشكيله بشكل أكثر تعقيداً، حيث تصبح التكنولوجيا والمعرفة والابتكار هي أدوات القوة الجديدة في النظام الدولي.

وفي النهاية، يمكن القول إن التنافس على الموارد الاستراتيجية يمثل عاملاً بنوياً في العلاقات الدولية الحديثة، فهو من جهة مصدر للصراع والتوتر وعدم الاستقرار، ومن جهة أخرى دافع لإعادة تنظيم النظام الدولي على أسس جديدة أكثر ترابطاً وتعقيداً، مما يجعل مستقبل النظام الدولي مرتبطاً بشكل وثيق بكيفية إدارة هذا التنافس الطاقوي المتصاعد.

¹ - خلاص قاسم نافل، التنافس الطاقوي في ظل الصراعات الإقليمية والدولي، مجلة قضايا سياسية، العدد 64، ص 89 وما بعدها.

الخاتمة

يُظهر تحليل موضوع أمن الطاقة في العلاقات الدولية، وما يرتبط به من تنافس جيوسياسي متصاعد على الموارد الاستراتيجية، أن هذا المجال قد تجاوز كونه مجرد ملف اقتصادي تقليدي يرتبط بتأمين الإمدادات وتوازنات السوق، ليصبح أحد المداخل الأساسية لفهم بنية النظام الدولي المعاصر وتحولاته. فقد باتت الطاقة اليوم عنصراً بنوياً في صياغة سياسات الدول الكبرى، وتحديد أولوياتها الاستراتيجية، وبناء تحالفاتها، وحتى في إدارة صراعاتها ونفوذها على الساحة الدولية.

إن التحولات العميقة التي شهدتها الاقتصاد العالمي خلال العقود الأخيرة، وما رافقها من ازدياد الاعتماد على الطاقة في مختلف القطاعات الإنتاجية والخدمية والعسكرية، جعلت من أمن الطاقة قضية تمسّ جوهر الأمن القومي للدول. ومع تزايد التوترات الجيوسياسية في مناطق الإنتاج وممرات النقل، وارتباط أسواق الطاقة بشكل مباشر بالأزمات الدولية والصراعات الإقليمية، أصبح من الصعب فصل البعد الاقتصادي للطاقة عن أبعادها السياسية والاستراتيجية.

كما أن دخول عوامل جديدة مثل التغير المناخي، والتحول نحو الطاقة المتجددة، والتنافس على التكنولوجيا والمعادن النادرة، قد أضاف طبقات جديدة من التعقيد إلى هذا الملف، بحيث لم يعد الصراع محصوراً في النفط والغاز فقط، بل امتد ليشمل مستقبل النظام الطاقوي العالمي بأكمله. وبهذا المعنى، فإن أمن الطاقة لم يعد مجرد هدف تسعى إليه الدول، بل أصبح ساحة تنافس دائمة تعكس طبيعة النظام الدولي نفسه، سواء من حيث توزيع القوة أو أنماط التبعية أو آليات التعاون والصراع.

أولاً: النتائج

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج الأساسية، أهمها:

1. أمن الطاقة مفهوم متطور وديناميكي لم يعد يقتصر على ضمان الإمدادات، بل يشمل الاستقرار الاقتصادي والسياسي والاستراتيجي والبيئي.
2. الطاقة أصبحت أداة قوة جيوسياسية تُستخدم من قبل الدول الكبرى للتأثير في العلاقات الدولية وإعادة تشكيل موازين النفوذ العالمي.
3. التنافس على الموارد الاستراتيجية يسهم في إعادة إنتاج الصراعات الدولية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، خاصة في المناطق الغنية بالطاقة أو ذات الأهمية الجيوسياسية.
4. الدول الكبرى تمتلك أدوات متعددة لإدارة صراعات الطاقة تشمل الدبلوماسية الاقتصادية، والعقوبات، والتحالفات، والتفوق التكنولوجي، والوجود العسكري في الممرات الحيوية.
5. النظام الدولي يتسم بدرجة عالية من عدم الاستقرار النسبي نتيجة ارتباطه المباشر بتقلبات أسواق الطاقة والتوترات الجيوسياسية.
6. التحول نحو الطاقة المتجددة لا يلغي التنافس، بل يعيد تشكيله من صراع على النفط والغاز إلى صراع على التكنولوجيا والمعادن النادرة وسلاسل التوريد.

ثانياً: التوصيات

بناءً على النتائج السابقة، يوصي البحث بما يلي:

1. تعزيز التعاون الدولي في مجال الطاقة عبر دعم المنظمات والاتفاقيات التي تنظم أسواق الطاقة وتحد من تقلباتها السياسية.
 2. تنويع مصادر الطاقة للدول لتقليل مستويات التبعية والحد من استخدام الطاقة كأداة ضغط سياسي.
 3. الاستثمار في الطاقة المتجددة والتكنولوجيا النظيفة باعتبارها خياراً استراتيجياً طويل الأمد يساهم في تقليل حدة التنافس التقليدي على الموارد.
 4. تعزيز أمن الممرات وخطوط الإمداد الطاقوي من خلال ترتيبات دولية مشتركة تقلل من احتمالات التوتر أو الاستهداف.
 5. تشجيع الدراسات والأبحاث في مجال الطاقة الجيوسياسية لفهم أعمق لتحولات النظام الدولي المرتبطة بالطاقة.
 6. تطوير سياسات وطنية مرنة في مجال الطاقة تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الدولية السريعة وتحد من المخاطر المرتبطة بها.
- وبذلك يتبين أن أمن الطاقة سيبقى أحد المحاور الأساسية في العلاقات الدولية، وأن التنافس عليه سيستمر في تشكيل بنية النظام الدولي خلال العقود القادمة، مما يجعل التعامل معه ضرورة استراتيجية للدول وليس خياراً ثانوياً.

المصادر والمراجع

الكتب

1. خديجة عرفة محمد ، أمن الطاقة وأثاره الاستراتيجية, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية , الرياض، 2014.
2. محمد أحمد علي العدوي، الأمن الإنساني ومنظومة حقوق الإنسان "دراسة في المفاهيم والعلاقات المتبادلة"، قسم العلوم السياسية والإدارية, جامعة اسيوط..
3. سمير التثير، مدخل إلى استراتيجية النفط العربي، الدراسات الاقتصادية والاستراتيجية، معهد الإنماء العربي، بيروت 1981.
4. ستيفن جريفيث، دبلوماسية الطاقة الثنائية في حقبة التحول في مجال الطاقة، أكاديمية الامارات الدبلوماسية، الامارات 2018.
5. أمجد زين العابدين طعمة، دبلوماسية الطاقة ودورها في تعزيز الأداء الصيني في العراق، مركز البيان للدراسات والتخطيط، العراق، 2025.

المجلات

1. أيوب منصور، تطور مفهوم الأمن في العلاقات الدولية، مجلة المعرفة للدراسات والأبحاث، العدد الثالث، المغرب، 2023.
2. عبد الفتاح علي الرشدان، تطور مفهوم الأمن العالمي في عالم متغير، دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 46، العدد 3.
3. محمد إسالم مطاق ورقية بوقراس، التداعيات الجيوسياسية لعسكرة موارد الطاقة على الأمن الطاقوي للدول الكبرى" العملية العسكرية الروسية في أوكرانيا نموذجا"، مجلة القانون الدستوري والمؤسسات السياسية، المجلد 8، العدد 1.
4. خلاص قاسم نافل، التنافس الطاقوي في ظل الصراعات الاقليمية والدولي، مجلة قضايا سياسية، العدد 64.

المواقع الإلكترونية

1. الوليد أبوحنيفة، الأمن الطاقوي وأهمية تحقيقه في السياسة الخارجية: دراسة في المفهوم و الإبعاد، المركز الديمقراطي العربي، <https://democraticac.de/?p=42440>, تاريخ الزيارة 2026\5\2.
2. هاله سالم خلف محمد، الصراع الدولي ومستقبل النظام الدولي الجديد، المركز الديمقراطي العربي، <https://democraticac.de/?p=106462>, تاريخ الزيارة 2026\5\6.

Chronotopes of Crisis in Pandemic and Refugee Discourses: A Critical Stylistic Analysis

By Lect. Omar Osama Nashaat/ Directorate General of Teachers Training and Educational Development/ Ministry of Education/ Baghdad – Iraq

oo8004880@gmail.com / nashaatomar1983@gmail.com

Abstract

This paper utilizes the idea of Critical Stylistics and Bakhtinian ideas of the chronotope to make the comparative analysis of official institutional discourses on two world crises, the COVID-19 pandemic and refugee waves. The analysis, based on a methodical analysis of lexical, deictic, and metaphorical patterns of both the WHO and the EU, in particular, Frontex and the Asylum and Migration Strategy 2026 discourse constitutes a clear time-space reality through value-associated patterns. The discourse of the pandemic creates a chronotope of Global Medical Siege that is typified by an urgent prioritized temporal structure, which is described as a window of opportunity, and a medicalized hierarchical global space, which is naturalized through metaphors of war. Conversely, the discourse of refugees establishes a Sovereign Management chronotope, in which time is understood as a long-term cycle of continuous management and space is perceived as a hierarchized border of flows and paths by water and security metaphors. The chronotope is a naturalization of an ideology where EU states become hyper-agentic managerial subjects, migrants are de-agenized elements in flows and blame or responsibility is outsourced to smugglers and third countries. It is the result of the study that these chronotopic constructions are not some objective descriptions but rather performative linguistic acts that are legitimizing particular, frequently exclusionary, policy responses to agenda in making ideologies of agency, blame, and responsibility embedded in the very conception of crisis.

Keywords: critical stylistics, crisis management, chronotopes, ideology, time-space

1. Introduction

1.1. The Discursive of Crisis Management.

1.1.1. Crises as Mediated realities through language.

Modern crises such as pandemics and refugee movements are no longer objective phenomena, but they are constructed inherently through discourse. Their magnitude, immediacy, and even existence are determined by the popular terms of the institutions, media and political players. Crises are a socially constructed phenomenon that is characterized by communicative act in such a way that situations are perceived as dangerous, alarming and unpredictable (Wodak and Angouri, 2019). This linguistic mediation is a selective framing, in which some things are foregrounded and some are obscured, thus making a given version of reality, which requires certain responses. The discursive governance of a crisis, therefore, is also a central location of power, where the power to name, diagnose and prescribe solutions is also fought and exercised, which defines the perception of the masses and legitimizes policy (Fairclough, 2013).

1.1.2. Close to Theory and Urgency: The Bakhtinian Chronotope to Up-to-date Global Problems.

A useful theoretical approach to the systematic analysis of this discursive construction is to employ the Bakhtinian concept of the chronotope, which can be translated as time-space. The chronotope was introduced by Mikhail Bakhtin (1981) to refer to the way in which narratives combine the relations of time and space in whole value-ladenness. Crisis discourses have specific chronotopes of structure of reality: a pandemic may be structured in terms of a medical siege chronotope (a brief and urgent period conquering a country by an invader, the space), a flow of refugees may be structured in terms of a tidal wave chronotope (an endless and natural force invading national space). Using this theory to the modern problem would help us to forget about the classification of rhetorical devices and to comprehend how language offers the necessary terms to the representability of events and inlays certain ideologies of time, space, and agency (Bakhtin, 1981). This gap between theory and urgency is the manifestation of how discourses are not merely descriptions of crises but they produce the spatiotemporal logic by which they are lived and managed.

Based on this theoretical framework, the analysis aims at providing the following connected research questions:

What are the patterns of lexical, deictic, and metaphorical patterns used to create different chronotopes in official discourses on the pandemic and refugees? This analysis will deconstruct the language machismo of war metaphors (frontline, fight), deictic indicators of proximity or distance (here, arriving at our borders), and lexical category of nature versus policy that creates consistent yet potentially opposing time space structures of various crises.

Which ideologies of agency, blame, and responsibility have been naturalized in these chronotopic constructions? This question is explored by analyzing the chronotopes that were identified as part of RQ1 and inquires about the tacit ideological work that those chronotopes undertake. As an example, a wave chronotope of refugees might make passivity natural and therefore the human agency invisible, whereas a pandemic chronotope of war might distribute heroes and blame differently and in such a way that it authorizes certain political actions and precludes other ones (Charteris-Black, 2021; Baker and McEnery, 2022).

2. Literature Review

2.1. Chronotope by Bakhtin: Time-Space as a Value-Laden Category.

The concept of the chronotope by Mikhail Bakhtin is the analytical center of the given study, and according to which time and space are inseparably combined in the narration and discourse. The concept of chronotope according to Bakhtin (1981) will be defined as the inherent interrelationship between time and space that the writer chooses to convey in a work of literature in the form of an abstract narrative, as the first and foremost tool to make a world of meaning out of abstract narrative. Most importantly this fusion is not a value-free affair, it is always value-filled, offering the essential ground that makes events representable, and defines the possibility of action, agency and sense in a particular discursive reality (Bakhtin, 1981). When it comes to crisis management, the chronotopic analysis enables the displacement of solitary metaphors or lexical units onto the plane of the background, usually unconscious, spatiotemporal logic, that discourse creates: either in terms of the confinement of a pandemic within the national space in the form of an endless, limited time of lockdown, or a migration route in the form of a timeless, eternal pathway threatening the integrity of sovereign states (Baker and McEnery, 2022).

2.2. The Chronotope of Public and Political Discourse.

Although the idea of literary analysis was worked out by Bakhtin, it has been effectively applied to discourse in politics and the media where it demonstrates how communal experience is structured. In crisis communication, the dominant institutions are not just cis-reporters but they construct certain chronotopic representations to control the perception and reaction of the masses. These frames precondition what can be sensed: a chronotope of urgency accelerates time and brings space closer to the individual (e.g. two weeks to flatten the curve in our community), and a chronotope of endurance may slow down time and make space more abstract (e.g. a long-term challenge on the frontiers of Europe). Accordingly, the chronotope is a profound narrative pattern that naturalizes the existence of specific cause and effect, problem and solution, self and other relations (Wodak, 2021).

2.3. The Deconstructivist Textual Ideology Toolkit.

This paper uses Critical Stylistics developed by Lesley Jeffries (2010) as the method of operationalizing and systematic disaggregation of ideological work carried out by the chronotopes within the text. Critical Stylistics offers a consistent, repeatable kit of ten textual-conceptual functions between focused linguistic analysis and even more general ideology. It is a systematic means of analyzing how texts construct a version of the world by means of certain language decisions. The given approach is especially compatible with the Bakhtinian theory: although the chronotope provides a macro-level conceptualization of fused time-space, Critical Stylistics provides the micro-analytical tools to dissect the specific linguistic processes, including naming, transitivity, and metaphor, through which a specific chronotope is textualized and the values accompanying it naturalized (Jeffries, 2014).

The production of Bakhtin chronotope and Jeffries Critical Stylistics dictates the highlighted analysis categories that will shape the close examination of pandemic and refugee discourses, as shown below.

Naming and Describing: Lexical Choices of Time/Duration. This type of vocabulary looks at words that develop both time and space attributes. Such lexical options concerning time (e.g. unprecedented times, permanent crisis) and space (e.g. hotspot, safe country) do not just name but assess and establish frames of reference to comprehend. Based on Jeffries (2010), naming and description allow recognizing the conceptual package of crisis phenomena, it is their fundamentality as a short-term deviation or a new permanent state, thus forming expectations and justifying the duration of policy (Charteris-Black, 2021).

Deixis & Positioning: This Crisis, Our Borders, Temporal Adverbs. Deictic signs are indispensable in locating the audience in the chronotope. The deictic (spatial: here, our borders, their region) and temporal (now, since then, immediately) help the reader/listener to place himself in a special position within the constructed time-space, either making them part of it or outsiders. These decisions, as an element of the function of Jeffries, (2014) of prioritising, implicitly hint at who is centrally influenced and where the crisis is conceptually situated, which frequently tends to reinforce a nationalistic us-here-now/ them-there-then structure (Baker and McEnery, 2022).

Symbolizing Processes/States: Transitivity and Agency. The focus of analyzing ideologies of agency and responsibility lies in analyzing transitivity, which involves the arrangement of verbs and participants. It is the investigation of an active Agent in material processes (e.g., the virus spreads and not migrants cross the border) and a passive Goal, and what is displayed as a state of being. This category of analysis, which corresponds to the role of the representative of actions/events/states in Jeffries (2010), directly answers the research question RQ2 by showing how chronotopes make some actors guilty of threatening or being powerless victims, and others as justifiable defendants (Fairclough, 2013).

Comparing and contrasting: Metaphor and Analogy. The engines of chronotopic construction are mainly metaphors and analogies (ex: war on the virus, refugee flows). They make a complex, abstract crisis appears to be a more familiar, concrete domain, and bring with them that domain, time-space logic and values. The analysis of this category, which corresponds with the function of equating and contrasting of Jeffries (2010), reveals underlying analogies upon which a crisis becomes intelligible. A war chronotope implies a limited time schedule towards triumph and a spatial line of advancement; a water chronotope indicates a natural, inescapable force on a cycle, unmanageable time-scale, therefore effectively naturalizing ideologies of (in)action and (un)controllability (Musolff, 2021).

3. Research Methodology

The research design in the study is a mixed-methods research approach, which will entail a Critical Stylistic Analysis of the chronotopes created in official pandemic and refugee crisis discourses. It is a fundamentally qualitative methodology, which uses the systematic toolkit of Critical Stylistics (Jeffries, 2010, 2014) to conduct a textual dissection of the texts in a more detailed and systematic manner, but made to include a quantitative aspect in the preliminary compilation of the corpus and systematic coding of the analysis categories based on Bakhtin (1981) theory of chronotopes. The analysis is conducted in two stages which are interdependent and sequential in that a systematic identification of the chronotopic frameworks is made by coding linguistic patterns according to the major categories of Naming & Describing, Deixis and Positioning, Representing Processes/States and Equating and Contrasting; and a critical interpretation which is made on the means by which such linguistic constructions naturalize particular ideologies of agency, blame, and responsibility within the spatiotemporal realities produced by them. The main corpus of official institutional utterances (WHO press briefings and executive board transcripts, i.e., WHO 11 March 2020 and 4 February 2020 briefings, and the UNHCR, "Protection-Sensitive Entry Systems" and Frontex position papers, as well as the 2026 Asylum and Migration Management Strategy of the EU) is considered the main data in this analysis. This choice means that the data is effectively the voice of authority and an institution with which central discursive management of every crisis is carried out, giving a substantial ground to compare the linguistic mediation and control of various world crises.

4. Data Analysis

STAGE 1: Coding and Identification of Systems.

1. Naming & Describing

The lexical choice in the form of temporal references suggests that the discourse creates a system of urgency and the status of crisis development. On 4 February, the time is considered a limited resource (window of opportunity, act because 176... is very small). As of 11M March, there seems to be an accelerating trend in the temporal trajectory (alarming levels of spread,

unprecedented pandemic). Time is also divided into strategic phases (prepare and be ready, detect and protect and treat).

The lexical selection about spatial references defines space as medicalized and hierarchized. The epicenter (Wuhan/Hubei/China) is contrasted with the rest of the world. The countries are divided based on transmission, including community transmission, localized transmission, and imported cases, and capacity, which includes high-risk and high-vulnerability countries and a lower capacity of the health system. The new frontier of the disease changes to Iran and Italy.

2. Deixis & Positioning

Spatial Deixis: There is a shared community of health workers worldwide, a global health community, which is created through the use of the collective forms of our, our health workers, our technical leads, and our best chance. States that are impacted are often referred to as theirs (their Chinese counterparts, their work). This placement makes the WHO the coordination point of a single response.

Temporal Deixis: Urgent immediacy is conveyed by using the term now, today and as of today. The briefing of 11 March uses never before to place the pandemic in a one-of-a-kind historical scenario, which consequently justifies a new response.

3. Equating & Contrasting

The most used metaphor is the metaphor of conflict and war. The reaction is defined as a battle against the virus, and the efforts are said to be aggressive and aimed at attacking every chain of transmission. Nations are encouraged to show determination and not to give up. This puts the pandemic as an invasion which requires mobilization.

Another metaphor is contrasting in nature but is based on opportunity and control. There is a moment of acting which is proposed by the window of opportunity (4 February). On 11 March, the pandemic is put in unique terms of being controllable with a set of objectives to suppress, flatten the curve, and turn the tide, thus suggesting that the force is manageable and not an uncontrollable calamity.

Stage 2: Negative Analysis

4. Representing Processes/States

Transitivity Analysis:

The Virus: It is often expressed in the non-agentic or material processes (the virus spreads, the number of cases has risen). This demonization makes its transmission appear natural and place certain human actors in the innocence of their role in transmitting it.

Member States and WHO: It refers to them as active, material actors that have high moral commitment to obligation (Countries must detect, test, treat, isolate, trace), and WHO is sending masks). They are placed as the major originators of the response.

Actions: There are technical and systematic processes (drop country readiness, isolate and quarantine contacts, conduct epidemiologic investigations). This ideology explains the reaction as a technical operation that is rational and apolitical.

Modality and Evaluation: The level of high certainty (We know; it is clear) creates epistemic authority of the WHO. Specific obligation is made in reference to the state (must, should, need to), so as to establish a strict hierarchy of responsibility. The assessment is based on solidarity (Solidarity, solidarity, solidarity) and punishes the lack of action or any repressive actions that are not compatible with the IHR.

The complex linguistic patterns make up an understandable chronotope of Global Medical Siege.

Time: It is the time that is being understood as an urgently shut window of global emergency time. The time aspect is quite linear (moving between preparedness and response) but is interrupted by turning points (window of opportunity, declaration of a pandemic).

Space: It is made as a stratified, defensible global health territory. Political boundaries no longer map the world but the epidemiological status and capacity of the health system and the WHO is the core command node in organizing a defense.

Ideological Work

Agency and Responsibility Primary agency is placed in nation-states (that must act) and in the WHO (that coordinates and guides). Virus is deemed as an agent of nature and not a political one. This puts the failures on states as to inaction, lack of resolve, or insufficient data sharing, and success on the combination of technical solidarity.

Naturalized Responses: The metaphor of war renders the aggressive and top-down public health measures ordinary. The technical-transactional lexicon (plans, kits, funds, capacity)'s crisis is understood as a logistical and managerial problem, and the root causes of the crisis are in politics or socioeconomics. The chronotope justifies the overall coordinating role of the WHO and the model of response with the focus on the national preparedness, technical assistance, and the disclosure of information, thus reflecting it as the only possible rational way of being in this special spatiotemporal reality.

Refugees Analysis

STAGE 1: Coding and Identification Systematics.

1. Naming & Describing

The time slot lexical selections show that the discourse represents time as lasting, repetitive and managerial. The lexeme ongoing is used in the European Asylum and Migration Strategy.pdf (p. 4); such temporal expressions as steady progress, gradual reduction (p. 2) are also used, and such longer-term perspective is articulated on the pages 3 and 23, and the concept of ongoing illegal residence is expressed (p. 2). The combination of these lexical options to conceptualize migration in terms of a lasting and unsurprising element of the polity, to be dealt with but not interpreted as a crisis.

The lexical words when describing space position, spatiality is described as hierarchical, zonal and perilous. The text constantly refers to such concept as external borders which is a universal term. The Schengen is defined as a privileged inner space, the third countries, countries of origin and transit (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 4), transit hub (refugees 2.pdf, p. 14), mixed flows (refugees 1.pdf, p. 7), migratory routes (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 4), and safe third country (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 14) appear as central terms. This morphological structure creates a concentric space image (EU territory, external borders, transit areas and countries of origin) in which movement is concentrated.

2. Deixis & Positioning

Spatial deixis creates a strongly defined category of insiders and outsiders. The EU and its member states are constantly spoken of as ours, summarized in the statements as our borders, our systems, and our economies (European Asylum and Migration Strategy.pdf, pp. 2 -3). Others are located geographically with the help of such terms as third-country nationals (universal), their nationals (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 19), or locative word outside the EU (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 8). Such phrases as access to the EU territory (refugees 1.pdf, p. 2) establish a single, bounded destination of the EU.

Temporal deixis foreshadows a sense of urgency using the present tense to underscore the wholeness of our systems, like when we say now an established *modus operandi* (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 8). Future fetuses are placed in planning scenarios (the next five years, once adopted), whereas the past is placed as a reference point to create a trend in justifying action (since 2021, since 2023).

3. Equating & Contrasting

Metaphors & Analogies are important in shaping the concept of migration mainly in hydrological/mechanical and security metaphors.

Hydrological/Mechanical: The textual corpus often makes use of the terms like mixed flows (refugees 1.pdf, p.7), migratory flows (refugees 1.pdf, p.6), movements, pressure (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p.2), channeled (European Asylum and Migration

Strategy.pdf, p.11) and management (universal). These lexical elements make up migration as a natural or mechanical process that can be measured, directed and tamed.

Security/Conflict: The language is used in the form of such phrases: integrity of the external borders of the Union (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 10), hybrid threats, weaponisation of migration (European Asylum and Migration Strategy.pdf, pp. 2, 11), fight against smuggling (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 7), hostile actors (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 1). Such metaphors make migration a possible danger to sovereignty and security.

Contrasts: Binary differences are foregrounded, as it is in the case of legal pathways, illegal migration (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 2); protection sensitivity systems (refugees 2.pdf, p.); 4) versus those that refer to a risk (refugees 1.pdf, p. 6); and genuine need versus abuse of the system (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 2).

STAGE 2: Critical Interpretation/Synthesis.

4. Representing Processes/States

Transitivity Analysis:

EU/States/Agencies as Agents- EU, member states, and agencies are always placed at the position of agents of material and strategic processes. Terms like coordinate, manage, control, strengthen, return, deter, prevent, implement, establish and develop (European Asylum and Migration Strategy.pdf, pp. 4-5, 10- 11) focus on an active and managerial agency. The phrases like insure compliance and guarantee security also strengthen their official position.

Migrants/Asylum -seekers as Subjects- Migrants are often presented as subjects of deagentified or intransitive material constructions, such as people are coming, migrants are staying (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 2), and people are brought together by the flows (refugees -1.pdf, p. 7). Their agency is also structured more as protection-seeking or entitlement, making them state of need or eligibility and not of agency. Good deeds are hardly approved; bad judgments like not using a system in a right way or absconding (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 15) are found in the contexts of the verb-tense that makes them be poorly represented.

Smugglers as Malignant Actors-Smugglers are hyper-agentized in bad material processes: smuggling networks subject the lives of people to risks, deny them their dignity, violate the fundamental rights (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 2). These actors have a lot of blame on them regarding the perceived risks and unlawfulness of migration.

Modality & Evaluation:

The high obligation/deontic modality is clearly applied to define the roles of the state in terms of control and security: "Member States should introduce training" (refugees 1.pdf, p. 9); The

EU should be fully engaged in the establishment of a system of returning... (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 17).

Epistemic certainty is presented by the statements of declaration in which the migrants are categorized: most migrants are not entitled to any type of protection (European Asylum and Migration Strategy.pdf, p. 2).

Evaluation Lexical terms like effective, efficient, swift, orderly, and dignified (European Asylum and Migration Strategy.pdf, pp. 10,17) are positive judgments on securitized and managerial state measures. Adjectives that refer to illegality (illegal, irregular), danger (dangerous), and wrongdoing (abuse) are used descriptively in order to evaluate negatively the actions or position of migrants beyond state operation.

Reconstruction of Synthesize Chronotopes.

Through analytical analysis, it becomes evident that the patterns of the language unite to bring out a prevailing chronotope of Sovereign Management.

The temporal structuring can be described as persistent, cyclic periods in line with the policy cycles that are five year horizons. The idea of crisis gets redefined as an ongoing, endemic condition of world mobility, which requires unceasing technical regulation. Past data is used to inform the predictive risk assessment, whereas the future informs the implementation and the changes.

Spatial configuration is represented as a system of hierarchy, which is ordered, limited. The European Union is a secure, wealthy area whose wholeness is safeguarded on its peripheral boundaries. Outside these boundaries, there is a web of routes, hubs and third countries, which act as origin and intermediaries of the migratory flows. Such spatial reasoning justifies operations that go way beyond the territorial boundaries of the Union, as in a whole-of-route paradigm.

Ideological Work

Agency & Blame: Empowered agency is institutionalized in state and EU actors -managers, controllers, protectors- and hyper-agency of the smugglers is assigned, which are the chief guilty agents of migration-related violence. Migrants and asylum-seekers are mostly depersonalized and are theorized as part of flows, waves or legal status categories, including illegally staying third-country nationals. Their agency is identified as a problematic aspect, which is a perverse factor- abuse, absconding or as a passive state- in need.

Responsibility: The state is described as having the principal responsibility as the governance, regulation, and defense of their sovereign territory and their institutional frameworks. The duty to offer protection is subject to the acquisition of the border the so-called protection-sensitive entrance stage. The caused movement is externalized on root causes in third countries and

criminal smuggling networks to oblige causality. Cooperative ventures are interpreted as support to the neighboring actors in controlling their own problems or returning people to their countries of origin and thus strengthens a paradigmatic ideology of territorially delimited responsibility.

Naturalized Responses: Technically-managerial responses, including risk analysis, biometric databases, return agreements, and control of flows, and security-related responses, including border patrols and anti-smuggling operations are embedded in this chronotope as being logical, imperative, and a neutral reaction to an allegedly unrelenting migratory pressure. The underlying investigation into the reasons of the human migration is subdued to the management issues of the movement.

Results and Discussions

As the analysis shows, institutional discourses generate radically different chronotopes, coherent time-space realities, in which crises are conceptualized into, which naturalizes particular ideologies of agency, blame, and responsibility. An epidemiological spatial schema, stratified by epidemiological status, creates a chronotope of a Global Medical Siege within the pandemic discourse; this is typified by an urgent, unprecedented temporal frame (e.g. window of opportunity, unprecedented pandemic) and a medicalized global spatial schema. This framing both naturalizes the virus as an agentless power, and, at the same time, attributes active, binding agency to states and the World Health Organization, who are then required to engage in a war through technically oriented interventions based on solidarity. This leads to accusatory finger pointing at lack of action or insufficient data exchange and in this way, rationalises a top-down, technocratic response to global health.

The refugee discourse, on the other hand, creates a Sovereign Management Chronotope, whereby the comprehension of time is as enduring and cyclical (ongoing, next five years) and space as a managed, hierarchical, bounded area of flows and routes. Within this paradigm, European Union states and agencies are hyper-agentic “managers and controllers, smugglers are framed as evil actors who took the blame, and migrants are being de-agentised and treated as part of a mixed flow or holding a legal status of an illegally staying third-country national. This chronotope outsources responsibility to third countries and criminal networks and in doing so naturalizes a paradigm of territorial defense, technical border management, and repatriation; it consequently ends up hiding deeper socio-political causatives of displacement, and securitized, exclusionary policies are justified as a natural and rational thing to do.

Conclusions

The study reaches the following conclusions:

The comparative analysis shows that official discourses concerning the pandemic and refugees are typified by significantly different patterns of lexis, deixis, and metaphor that create two different chronotopes, both of which naturalize a different ideology of agency, blame, and responsibility.

On one hand, Global Medical Siege chronotope of the pandemic discourse is formed with the help of the lexical decisions that define time as an urgent, unique window of opportunity, and space as a global space that is meditated and hierarchically structured. The deictic patterns like our health workers and now create a sense of collective and immediate global society that is guided by the world health organization. The gigantic metaphor of war makes the virus a foreign army that should be overcome. These language politics encourage an ideology where primary agency and moral responsibility is oriented towards nation-states and international institutions, which are represented as conducting a technical battle. The responsibility is charged on state inaction or non-cooperation, and this is what justifies a top-down, supposedly apolitical top-down reaction based on scientific solidarity.

On the other hand, Sovereign Management chronotope of the discourse on refugees has the use of lexical options that present time as a timeless, repetitive problem of management and space as a hierarchical concentric circle of borders, pathways, and third countries. The patterns of deixis like our borders and the nationals of them strictly distinguish insiders/outside dichotomy. Anthydrological metaphors, such as flows, pressure, and security metaphors, such as weaponisation, fight, represent migration as an element of nature and danger. These language games make an ideology normal in which active, managerial agency is limited to EU states and agencies only. Migrants and asylum -seekers are being de-agentified systematically becoming part of the elements in the flows, whereas smugglers develop an over-aggrandated sense of agency and responsibility. The responsibility is delegated to border-policing of third countries and criminal networks and the sovereign state role is set as the responsibility to control borders, so that securitisation and extraterritorial action and return becomes normalized and natural reactions to policies, and the underlying politics of displacement is condensed.

References

- Baker, P., & McEnery, T. (2022). Chronotopic representations of migrants in the British press before and after Brexit: A corpus-assisted discourse study. In *The Routledge handbook of discourse analysis* (2nd ed., pp. 457-472). Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Charteris-Black, J. (2021). *Metaphors of coronavirus: Invisible enemy or occupying army?* Palgrave Macmillan.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Jeffries, L. (2010). *Critical stylistics: The power of English*. Palgrave Macmillan.
- Jeffries, L. (2014). Critical stylistics. In M. Burke (Ed.), *The Routledge handbook of stylistics* (pp. 408-420). Routledge.
- Musolff, A. (2021). *Metaphor, nation and the Holocaust: The concept of the body politic*. Routledge.
- Wodak, R. (2021). *The politics of fear: The shameless normalization of far-right discourse* (2nd ed.). Sage.
- Wodak, R., & Angouri, J. (2019). The discourse of crisis and the crisis of discourse. In *The Routledge handbook of language in the workplace* (pp. 522-535). Routledge.

Emotional Language in the 5th Preparatory Literature Spots: A Discourse Analysis Study

Asst. Instr. Sarah Khalaf Sayed, The General Directorate for Teachers Training and Educational Development, email, drsarahkhalaf@gmail.com

Abstract

Emotional language is essential for students to have effective comprehension of literary discourse. Yet, in Iraqi preparatory curricula, there is limited emotional engagement. The current study examines emotional language in the Preparatory Literature Spot of the English for Iraq textbook by applying Appraisal Theory's attitude system (Martin & White, 2005) to analyze selected literary texts which manifest emotions including happiness, sadness, anxiety, frustration, etc. The study addresses two research questions: (1) What is the emotional language categories within the literary discourse selected? (2) What kind of themes does emotional language deliver? A close examination of both literary works shows that

Keywords: Emotional Language, Discourse Analysis, Appraisal Theory, Affect, Oppression.

1. Introduction

Academic research on emotional language within educational materials helps researchers understand how learners form their cognitive responses and emotional responses through language usage (Dewaele, 2018). A discourse analysis study investigates emotional discourse in the Preparatory Literature Spot which serves as an English language learning material for Iraqi students. The current curriculum improvements in Iraqi English language teaching (Al-Jarf, 2021) demand emotional language analysis of textbook discourse to comprehend student language learning and emotional development (Méndez & Peña, 2013).

School textbooks work beyond linguistic functions because they function as cultural containers which deliver concepts and emotions along with systems of social ideology (Kress & van Leeuwen, 2001). Students will encounter textual excerpts of drama selections in the Preparatory Literature Spots through which authors apparently use emotional language to attract readers while developing interpretive capabilities. The analysis of discourse reveals how emotional linguistic categories (implicit and explicit evaluative adjectives, adverbs, or verbs) produce emotional meaning according to Martin and White (2005). The investigation analyzes emotional language patterns to determine what emotions receive emphasis in the textbook along with their relationship to educational objectives within Iraq's Preparatory curriculum (Al-Mahrooqi & Denman, 2020).

Literature textbooks use emotional language to help or impede student engagement especially when students learn in second languages through environments that include cultural and linguistic differences (Pishghadam et al., 2019). According Swain (2013), the integration of emotionally meaningful text in education helps students develop higher motivation along with better retention rates. Yet, Kramsch (2013) explains that some students might lose focus when dealing with difficult to understand emotional verbalization and unfamiliar emotional expressions within the text. In the light of the need to raise awareness on emotional language in Iraqi curricula discourse, the current study seeks to answer the following questions:

1. What are the emotional language categories within the literary selections found in the textbook?
2. What kind of themes does emotional language deliver in the texts under analysis?

This study helps curriculum designers and instructors understand affective language learning dimensions to develop textbooks with language intensity matched by approachable emotional content (Tomlinson, 2016). The study consists of three major sections. The first sections introduce the theoretical background covering the discourse analysis approaching the analysis and the appraisal theory as the adopted framework of analysis. The second section expands on the research methodology followed in the study while the third section deals with data analysis and discusses the results. Conclusions are then derived based on the analysis to answer the research questions.

1.1 Discourse Analysis Approach to Emotional Language

Research on emotional language in discourse receives significant benefit from classification systems which help interpret affective expressions. According to Martin and White (2005) Appraisal Theory represents an important approach that delivers a complete linguistic tool to analyze how people express emotional responses through their words and language. Appraisal Theory enables effective analysis of emotional language in the Preparatory Literature Spots specifically because it provides data to detect evaluative language that creates reader emotional responses.

The Appraisal Theory consists of three foundational subsystems that include Attitude and Engagement and Graduation. The Attitude subsystem serves as the primary component for evaluating emotional language since it contains three subcategories: emotional responses, moral evaluations of behaviors, and aesthetic valuations. The Affect category from Martin and White (2005) includes three basic categories including happiness/unhappiness and security/insecurity and satisfaction/dissatisfaction. This systematic classification system helps researchers identify which emotional triggers in the 5th Preparatory Literature Spot texts stand elevated above others such as nostalgia relative to fear and hope.

The Graduation subsystem studies upscaling and downscaling linguistic strategies functioning to mitigate or intensify meaning. The Engagement subsystem considers negotiative strategies which writers implement to create positions for readers by employing modality concessions and projections (e.g., "One might feel heartbroken reading this...").

Appraisal Theory receives prominent usage in educational discourse studies for analyzing EFL textbooks (Coffin & Hewings, 2004) together with literature-based language teaching (Macken-Horarik, 2003). The detailed appraisal structure enables researchers to conduct analysis Iraqi educational materials and maintain flexibility when dealing with different emotional expressions (López Ferrero & Cubo de Severino, 2019). The application of this analytical framework to the 5th Preparatory Literature Spot enables researchers to discover both the emotions presented as well as their linguistic structures and educational framework used for their presentation.

1.2 Emotional Language in Educational Materials

Research about emotional language in educational materials has received heightened interest within applied linguistics for EFL foreign language classrooms. Recent studies prove that textbooks containing emotional content strongly affect how students become motivated and why they become more interested and learn better (Dewaele, 2018; Pishghadam et al., 2019). It is shown that different cultural educational scenarios use different approaches to translate emotions in EFL textbooks through lexicalization combined with structural organization alongside pedagogical teaching methods.

Educational materials adapted from literature contain a high level of emotional language since literary works must use emotional connections to express narrative themes and character development and cultural background information (Hall, 2015). Research has confirmed that teaching literature produces two learning effects in English as foreign language classrooms by enhancing language skills while building students' emotional and intercultural competencies (Kramsch 2013). The research by Paran (2008) showed that affective poems in EFL teaching enhanced learner vocabulary memory retention alongside developing emotional ties to the foreign language.

The author Pavlenko (2005) conducted foundational analysis on emotional words in language education books and observed Western EFL textbooks focus on individual feelings like happiness and excitement and frustration whereas group emotions such as team pride alongside communal mourning become central in collective cultures in textbooks. Book authors naturally incorporate cultural values into their emotional language writing. The research by Bednarek (2008) using corpus analysis detected British and American English textbooks contain more positive feelings (joy and hope) than negative emotional expressions (fear and anger) based on a pedagogical preference for optimistic language instruction. López Ferrero and Cubo de Severino (2019) discovered that Spanish language textbooks included refined emotional vocabulary for family interactions and social bonds which exceeded the terminology found in their English versions. Yan and Duan (2023) investigated the role of emotional intelligence in the development of academic literacy of EFL learners. Bourzeg (2025) examined the strategies of emotional regulation used by EFL learners in Algerian universities and how can the use of these strategies affect their engagement and learning experience. Other studies in the same vein have focused on similar areas like emotional affect on motivation and learning experience but not the linguistic categories manifesting emotions in the literary spot in the curriculum.

The success of using emotional language through literature depends entirely upon the texts students read and how teachers present them to students. According to Hanauer (2001) cultural differences between emotional expressions in literature tend to create learner alienation and subsequent disengagement from lessons. The emotional impact of literary content within the Preparatory Literature Spot might produce different effects on the emotional response of Iraqi learners. Literature textbooks need to adopt an equilibrium between general emotional themes (for example love and loss) combined with culturally appropriate affective norms according to Tomlinson (2016) to create educational materials that reach all students. Studies confirm that Arab EFL materials heavily use several emotional themes.

Nationalistic language normally displays commitment to patriotism through expressed connection to both homeland and cultural traditions according to Al-Mahrooqi and Asante (2018). The theme of family bonds in Arabic EFL materials demonstrates through expressions of love combined with both respect and familial duty according to Ostler (2020). People in Arab society commonly express moral and religious values such as faith-based emotions like

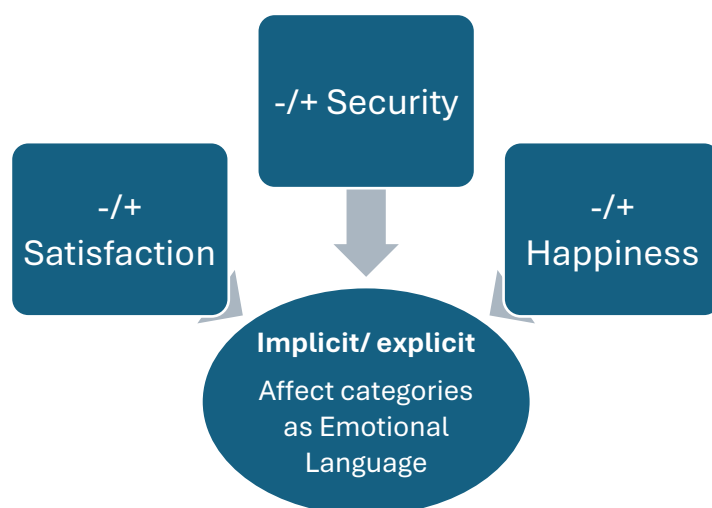
hope for divine support and fear of religious transgressions (Al-Jarf, 2021). Literary texts by Al-Rubai'i (2022) create nostalgic and melancholic feelings about displacement events and historical periods. According to these themes the 5th Preparatory Literature Spot emphasizes emotions that uphold societal ethical values while diverging from typical Western emotional presentations which focus on personal experiences.

2. Research Methodology

This research adopts discourse analysis to study emotional language within the 5th Preparatory Literature Spot of the English for Iraq textbook using a qualitative methodology. The research scope includes only the literary texts found in the 5th preparatory curriculum edition of English for Iraq to provide focused study on emotional discourse within educational boundaries. The data specifically includes Drama 'The Tempest' by William Shakespeare and 'Baghdadi Bath' by Jawad al-Asadi. This data is selected being the most representative texts of emotions due to the emotional themes reflected. Appraisal Theory (Martin & White, 2005) with its attitude system (affect) allows the researcher to examine how emotional evaluations get constructed within the chosen literary texts. The analysis follows specific emotional categories to understand how the discourse manifests them.

Figure 1

The Model of Analysis: Affect Categories of Martin and White (2005) as Categories of Emotional Language



3. Data Analysis

3.1 Literature Spots: The 'Tempest' by William Shakespeare

Original

"CALIBAN: This island's mine, by Sycorax my mother, Which thou takest from me. When thou camest first, thou strokedst me and madest much of me, wouldst give me

Water with berries in't, and teach me how to name the bigger light, and how the less, that burn by day and night: and then I loved thee and show'd thee all the qualities o' the isle, The fresh springs, brine-pits, barren place and fertile: Cursed be I that did so! All the charms of Sycorax, toads, beetles, bats, light on you! For I am all the subjects that you have, which first was mine own king: and here you stay me In this hard rock, whiles you do keep from me The rest o' the island."

In modern English:

"CALIBAN: This island belongs to me. My mother, Sycorax, left it to me, but you taken it. When you first came here, you were nice to me and took care of me. You gave me water with berries in it. You taught me the names for the sun and the moon. I loved you then. So I showed you all the qualities of the island: The fresh water springs, the saltwater pits, the barren places, the fertile places. I curse myself that I did that! I curse you with Sycorax's magic spells: plagues of toads, beetles and bats. I am your only subject on this island; you are my king. But you imprison me in this cave and don't let me go around the rest of the island."

Original

"MIRANDA: Abhorred slave, which any print of goodness wilt not care, Being capable of all ill! I pitied thee, took pains to make thee speak, taught thee each hour One thing or other: when thou didst not, savage, know thine own meaning, but wouldst gabble like A thing most brutish, I endow'd thy purposes with words that made them known. But thy vile race, though thou didst learn, had that in't which good natures, could not abide to be with; therefore, wast thou Deservedly confined into this rock, who hadst deserved more than a prison."

In modern English

"MIRANDA: You hateful slave, you can't be made good, you are capable of all evil. I pitied you, worked hard to teach you to speak, and taught you new things all the time. You didn't know what you were saying, and would speak like an animal. I helped you find the right words. But you have bad blood in you. However much you learnt, good people did not want to be near you. So you had to be locked up in this cave. You deserve worse than prison."

Original

"CALIBAN: You taught me language; and my profit on't is, I know how to curse. The red plague rid you For learning me your language!"

In modern English

“CALIBAN: You taught me language, but all I can do with it is swear and curse. I curse you for teaching me your language!”

The Analysis

- ***“This island's mine, by Sycorax my mother, Which thou takest from me.”***

Caliban expresses his anger implicitly employing the **insecurity and dissatisfaction** categories of appraisal. Caliban excuses Prospero as thief who took Caliban's mother land, the land he inherited from his family and ancestors. He appraises the land as his own by birth. Caliban feels insecure and totally dissatisfied by the seizure.

- ***“Thou strokedst me and madest much of me, wouldst give me Water with berries in't, and teach me how to name the bigger light, and how the less, that burn by day and night: and then I loved thee”***

Caliban recalls the emotions of **happiness explicitly** through his words of memory when Prospero stroked him and lavished love upon him in an affectionate treatment. Positive words include ***“Water with berries, loved”***. His current feeling of bitterness stands as a stark contrast to all the markers he used to identify happiness in the past. The brief recollections of his happy past become painful for Caliban since they turn precious moments into agonizing experiences. He remembers his early period with Prospero in emotional detail because Prospero stroked him and lavished love upon him during those days and offered him gentle treatment. During that period Prospero expressed explicit love to him which he currently views as a heart-injuring deceit.

At the same time that Caliban recognizes his previous love he feels intensely bitter against his current mistreatment. Marks from Prospero's affection which once brought Caliban happiness now expose the truth of his betrayal so his present agony intensifies. The change from comforting memory into destructive anguish represents how oppression damages memory by transforming happiness into new methods for causing pain. Caliban expresses sorrow through his mourning over the loss of control over himself.

- ***“Cursed be I that did so!”***

Shakespeare uses ***‘Cursed’*** as negative happiness or unhappiness to express sorrow for his past obedience to his master. Moreover, the word ***‘cursed’*** also realizes the emotions of anger and disappointment at his previous subjection. Caliban feels happy recalls from his first days with Prospero.

He lost his independence by being enslaved. Since that moment, when he ruled as king first. Through repeated usage of "mine" the character expresses his sorrow about losing what belonged to him. Caliban feels devastating sorrow because of the utter loss he experienced regarding his complete freedom and independence. In saying ***“Cursed be I that did so”***,

Caliban expresses sharp internal misery due to his own foolish acceptance of Prospero. His representation of inner pain displays his shock about his silly judgment while he imposes mental punishment on himself.

- ***“All the charms Of Sycorax, toads, beetles, bats, light on you!”***

In this piece of discourse, Shakespeare conveys the pain and anger of Caliban through the use of explicit categories of affect, specifically **unhappiness and dissatisfaction**. Caliban curses Prospero and Miranda, calling on the dark magic of his mother, the witch Sycorax. Caliban names “, **toads, beetles, bats**” to create a disgusting and creepy atmosphere in that those creatures associate with dirt, disease and witchcraft. Caliban uses the verb **‘light on you’** wishing that these sinister forces and creatures to descend on Prospero. This is pure hatred, anger, and the desire to hurt. The linguistic choices are full of rage bitterness under the umbrella of unhappiness and dissatisfaction emotions.

- ***“For I am all the subjects that you have.”***

The line expresses more tragic by utilizing **implicit unhappiness**. The word ‘subject’ reflects a political image where Caliban is the only citizen in Prospero’s kingdom. This means that Prospero is of little power to rule only one citizen. Caliban expresses sorrow when the only citizen is made a slave. Caliban also here portrays dissatisfaction for such injustice and wounded dignity.

- ***“Which first was mine own king: and here you stay me In this hard rock, whiles you do keep from me The rest o’ the island.”***

This line addresses the conflicting feelings of Caliban. Caliban expresses his explicit **insecurity, unhappiness, and dissatisfaction** through the use of **“you stay me In this hard rock”** indicating his prisonous place where he is locked as a slave in Prospero’s castle and deprived from seeing or visiting the rest of the island. The unhappiness words selection reflects how Caliban feels heart-broken.

- ***“Abhorred slave, which any print of goodness wile nor cake, Being capable of all ill!”***

Miranda, Prospero’s daughter, speaks to Caliban showing disgust and hate. She views him as a beastly enslaved creature. She uses explicit categories of affect. Miranda uses **unhappiness or negative happiness** category of emotional appraisal to show her hatred and social condemnation along her social superiority over Caliban as a slave of her and her father.

- ***“I pitied thee! Took pains to make thee speak, taught thee each hour One thing or other.”***

In this line, the verb ‘pitied thee’ shows compassion and empathy for Caliban state. Miranda employs **the explicit unhappiness** category to display how sorry she feels for Caliban. She

also displays her disappointment for the attitude of Caliban showing no gratitude for her and her father. She uses the unhappiness again to accuse Caliban with denial of their favor and effort teaching him to speak by utilizing the noun 'pain' in **"Took pains to make thee speak"**. Miranda manipulates Caliban emotionally by making him feeling guilt as denying their favor and effort.

- **"But wouldst gabble like A thing most brutish,"**

Miranda severely attacks Caliban by using explicit words of 'gabble' denoting how Caliban was unable to speak clearly and correctly as they taught him later. She insults him by calling him 'a thing most brutish' to portray the image of savage and animalic person of older Caliban. This is a use of **negative feelings of happiness** showing insult and hatred and disgust.

- **"thy vile race, Though thou didst learn, had that in't which good natures"**

The emotions of disgust and hatred are continuously expressed through explicit words and structures like the one in this line. Miranda dehumanizes Caliban and shows contempt to him by the phrase 'vile race' which depicts filthiness and unworthiness. This reflects the use of **negative happiness** even to attack his race represented by his mother (the witch) and his demon-like father.

- **"thou Deservedly confined into this rock, who hadst deserved more than a prison."**

Miranda continues scorning and condemning Caliban to show her hatred and disgust feelings she has for Caliban. She expresses her **explicit dissatisfaction** for the demand of Caliban of freedom viewing how Caliban deserves not other than the prison in a hard rock as a slave. She expresses superiority over Caliban who is represented as a filthy, uncultivated and animal-like creature.

- **"my profit on't is, I know how to curse. The red plague rid you For learning me your language!"**

Caliban Sarcastically reflects his anger and pain through the mockery admission of Prospero's favor to teach Caliban speech. Caliban feels cheated like being not taught anything other than cursing. The pain lies in that they taught him not how to communicate, but only to curse. This completes the portrayal of imprisoning a slave with no rights or skills of normal people. Such portrayal is manifested here via implicit insecurity emotions of Caliban who feels insecure, betrayed, and mocked at.

Through Prospero's teaching Caliban learned language which he turned into a weapon of rebellion although the intended consequence was to educate him as a civilized person. The gift of speech that Prospero granted Caliban instead heightened his anger because it brought the ability to speak without the ability to enact any changes in his suffering. Bitter words spilled from Caliban who said his mastery of language gave him only swearing abilities because of

Prospero's supposed benevolence. The understanding he received from Prospero actually increased his misery beyond what was initially expected.

3.2 Literature Spot 2: Baghdadi Bath by Jawad Al-Asadi

Baghdadi Bath

"The scene is on the Iraqi border with Jordan. The two drivers carry the body (corpse) of an Iraqi billionaire who was killed in an explosion before he could enter Iraqi territory."

"Hameed: 'Good morning, explosions. Good morning, booby traps. Good morning, murderers and ambulances. Good morning, corpses lying on the pavement.' In my bus I'm carrying an Iraqi billionaire and a candidate for the new elections whose head was exploded in an explosion on the borders. I have to carry his body to his family in Baghdad ...[PAUSE : Throw the corpse* our of the bus."

"Majeed: Are you going mad?"

"Hameed: The American woman soldier said she would very meticulously" check the body

Majeed: Let her check it."

"Hameed: Throw the corpse out."

"Majeed: Never."

"Hameed: Let it be food for the dogs."

"Majeed: And what shall I say to his family who is waiting for him?"

"Hameed: I don't know. I don't know."

"Majeed: You don't know!!"

"Hameed: You've turned me into an animal like a dog gasping* after you all my life,"

"Majeed: Keep cool."

"Hameed: I am not carrying the corpse on my back as you requested*"

"Majeed: Don't provoke* me."

"Hameed: Hire one of the bus drivers."

"Majeed: Look! Most of the buses have passed"

"Hameed: I think they'll stop us."

"Majeed: The situation on the borders is going to be dangerous in a few hours."

“Hameed: She is going to inspect every hole in the body. How could you agree?”

“Majeed: Let her do whatever she wants to do. There is no other solution. We'll lose the deal if we don't get to Baghdad with the corpse.”

The Analysis

“Hameed: 'Good morning, explosions. Good morning, booby traps. Good morning, murderers and ambulances. Good morning, corpses lying on the pavement.'

At the beginning Hameed presents a depressive mood through his ironic comparison of statements. He begins every day by repeating ***"Good morning, explosions... corpses lying on the pavement"*** which creates a violent ritual through positive greetings alongside horrific descriptions. Through this emotional language, the speaker demonstrates that trauma has become common and expresses existential detachment while also mocking the irrationality of war conditions. Through sarcasm the speaker verbalizes feelings of grief which otherwise remain unexpressed.

Implicitly, the speaker expresses sorrow and grief using **negative happiness categories**. The burden of his depressing assignment hits its peak as Hameed describes moving a dead body that had been damaged after death. The speech becomes fragmented as he says **"I have to carry his body... Throw the corpse out."** His declaration regarding the corpse disposal "I have to carry his body... Throw the corpse out" highlights psychological trouble through the [PAUSE] event which might signal a brief moral reflection. Through repeated statements of **"I don't know"** the speaker exhibits his lack of control as war destroys moral clarity which leaves him unable to act emotionally.

Sadness expresses itself differently between Majeed and Hameed in their responses to Hameed's emotional state. Hameed shows open emotions through repeated statements and his use of sarcasm yet Majeed maintains inner sadness by channeling it into practical thoughts. He attempts to find a response for telling the deceased's family members in **“And what shall I say to his family who is waiting for him?”**. After recognizing the human loss temporarily Majeed turns his attention busily toward practical matters. People in conflict areas must separate their emotions because external forces create these strict divisions.

The category of **insecurity explicitly** manifests itself through extensive nervousness along with distrust which concentrates on those holding positions of authority. Power structures that dominate the occupied territory generate an enduring sense of unease throughout the whole territory. Both Majeed and Hameed share future tense predictions about border dangers which intensify the reader's sense of worry. The statements indicate that uncertainty defines life in conflict areas because threats appear suddenly and without warning. Majeed provides a

pragmatic perspective on danger when he states *"The situation... is going to be dangerous"* because it shows his ability to distance himself emotionally from threats in hostile situations.

A power imbalance between the two characters extends existing security risks (*insecurity*) in the relationship. Majeed uses commands to force Hameed into emotional suppression which he presents as survival skill but Hameed fights against this control by stating *"I am not carrying the corpse."*

Hameed's dehumanizing metaphors are the most intense expression of frustration that appears throughout the dialogue. Through these words *"You've turned me into an animal like a dog gasping after you all my life"* the poet achieves multiple goals which include showing anger about structural mistreatment while depicting his tired state as well as reducing connections between people to basic survival instincts using **dissatisfaction category implicitly**. Hameed expresses a figurative despair (**negative happiness**) about the death by suggesting the corpse should become *"food for the dogs"* which represents his loss of moral ground during wartime.

Majeed expresses his frustration (**negative happiness**) through demanding short instructions as well as warning threats that say *"Don't provoke me."* Through his final argument "There is no other solution;" Majeed shows how institutional violence creates a circular reasoning where obedience becomes unavoidable even when it forces people to abandon their morals. Through transactional language the war economy turns human beings into replacement pieces depicted by the statement *"We'll lose the deal."* Which represents the feelings of **insecurity** of losing the money paid for the corpse transportation.

3.3 Discussion and Results

Discourse analysis shows through **implicit and explicit** evaluative emotional language in The Tempest and Baghdadi Bath that conflicts disrupt emotional communication by producing deformed intense feelings as well as sarcastic or aggressive responses. Generally, the Tempest is loaded with **unhappiness and dissatisfaction** emotional responses while Baghdadi Bath is mainly distinguished with the emotions of **insecurity**. In The Tempest, Caliban's former happiness turns to accusation via the **dissatisfaction** emotions reflecting the severe disaffection of because recalling Prospero's old affection intensifies his current resentment which resembles how people subjected to oppression make their joy a tool for mental abuse. The loss of his sovereign power produces deep sorrow (**unhappiness**) in Caliban to demonstrate his stolen dominion and his insecurity results from existing between Prospero's rock formation and the island's restricted freedoms. His language becomes a platform where he turns Prospero's gift of speech into curses which reveal the fundamental lies behind colonial civilizing campaigns.

The residents of Baghdadi Bath only experience **insecurity with unhappiness** because war eliminates all traces of happiness through Hameed's mocking rituals (*"Good morning, explosions"*) and his speech disturbances that criticize senseless violence. Majeed practices passive submission through practicality while Hameed explodes with emotional responses.

Their expanding anger leads to comparing humans with dogs for food revealing the dehumanizing effects of institutional violence on moral values. Both of these literary works present how conflicts break down emotional standards causing happiness to disappear while using language as either subjection force or rebellious means. Power dynamics control emotional expression because through their contrasting behaviors Hameed displays tragic sadness while Majeed maintains control over his emotions which proves that war destroys human emotional freedom.

4. Conclusions

The study reaches the following conclusions:

1. Caliban portrays his complex emotions through bitter irony and obsessive use of explicit and implicit **unhappiness and dissatisfaction** categories depicting betrayal and creates dual feelings of grief and rage towards Prospero. In Baghdadi Bath Hameed uses mockery through his morning greetings and scattered dialogue that implicitly employ affect categories of **unhappiness and insecurity**. Both Majeed's businesslike manner and the character's crude instructions to "Throw the corpse out" create imagery which demonstrates how pointless war really is. The two texts show conflict transforming language into an instrument of command through damaging symbolism and the use of provocative words and official scorn.
2. Through emotional language the main themes emerge as oppression alongside displacement and the dehumanization of people. Caliban's emotional reactions within *The Tempest* establish three key themes of colonial deception (past happiness becomes deception), loss of sovereignty (dependence on Prospero drives anxiety) and physical imprisonment (his ruling through space terrifies Caliban). Hameed and Majeed use dialogues in *Baghdadi Bath* to show how war affects individuals psychologically through grief that embodies accepted trauma along with feeling anxious under surveillance and moral corruption (e.g "food for dogs"). Power disparities in these texts cause distortions which make joy vanish and substitute it with ironic messages and fragmenting discourse and brutal verbalization. The emotional language used in these works functions to expose how systems of oppression destroy the way both humans connect with others and maintain their sense of self whether they represent colonial powers or wartime governments.
3. Emotional language in the literary works analyzed is polarized towards negative emotions of oppression, disappointment, grief, anxiety and shock. These emotions are not manifested explicitly by lexemes of literal emotions. Rather, judgmental categories depicting people and actions along with appreciative categories of world, events, and phenomena underly emotions. By appraising people, actions and the world negatively; the characters conveyed several critical emotional states.

5. Recommendations

Based on the analysis, the researcher recommends to highlight the emotional language used to appraise individual social emotions can be expressed by explicit words like adjectives, verbs, adverbs, and nouns that literally reflect emotions. Moreover, other categories like those appraising people's qualities, morals, and other characteristics can imply and indirectly appraise emotions. Those emotions are the hidden triggers beyond the individual linguistic choices. Additionally, appreciative categories of world, events, and phenomena can be employed to implicitly show emotional reactions. Thus, educators and curriculum designers can spotlight on how several lexico-grammatical forms, fragmented speech, and even silence can perform the expressive function of language to communicate emotions. For example, how did the characters reflect their anger, sorrow, happiness, anxiety in a selected text? Such questions may lead to design lessons oriented towards teaching students to use language expressing deeper aspects of their feelings without restricting their infinite emotions to specific sets of words.

References

- Al-Hoorie, A. H., et al. (2021). Emotional language in Saudi EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(3), 456–467.
- Al-Jarf, R. (2021). *English language teaching reforms in Iraq: Challenges and innovations*. Springer.
- Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2020). *English education in the Arab world: Current practices and future directions*. Routledge.
- Bednarek, M. (2008). *Emotion talk across corpora*. Palgrave.
- Bourzeg, M. (2025). Emotion regulation in English language learning: The roles of cognitive reappraisal and expressive suppression among Algerian EFL students. *Applied Linguistics: Research, Measurement and Practice*, 1(1), 95–113. <https://doi.org/10.65334/kkbhp157>
- Coffin, C., & Hewings, A. (2004). IELTS as preparation for tertiary writing: Distinctive interpersonal and textual strategies. In *Academic discourse* (pp. 153–171). Longman.
- Dewaele, J.-M. (2018). The emotional weight of ‘I love you’ in multilinguals’ languages. *Journal of Pragmatics*, 134, 15–26.
- Feghali, E. (1997). Arab cultural communication patterns. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(3), 345–378.
- Kramsch, C. (2013). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- López Ferrero, C., & Cubo de Severino, L. (2019). The appraisal framework in Spanish language discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 148, 14–29.
- Macken-Horarik, M. (2003). Appraisal and the special instructiveness of narrative. *Text*, 23(2), 285–312.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Méndez, M. G., & Peña, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile Journal*, 15(1), 109–124.

- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning. *Language Teaching*, 41(4), 465–496.
- Pishghadam, R., Tabatabaeyan, M. S., & Navari, S. (2019). A critical look at emotionalized dynamic assessment in L2 studies. *Language Testing*, 36(2), 259–281.
- Sharifian, F. (2017). *Cultural linguistics*. John Benjamins.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
- Tomlinson, B. (2016). *SLA research and materials development for language learning*. Routledge.
- Yang, L. & Duan, M. (2023). The role of emotional intelligence in EFL learners' academic literacy development. *Heliyon*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13110>