Tam Metin Kitabı

FULL TEXT BOOK

2023
February-Şubat
فبراير-شباط
07-08-09

المؤتمر العلمي الدولي السادس للعلوم الإنسانية والتربوية

VI. International Congress of Humanities and Educational Research

VI. Uluslararası Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi

Rimar Academy

Publishing House

كتاب الوقائع
Tam Metin Kitabı
FULL TEXT BOOK

ISBN 978-625999341-6

Yayınevi:	دار النشر:	أكاديمية ريمار – Academy Rimar
Editör:	المحرر:	Dr. İsmail ÖZDEMİR - Istanbul Gedik University
Yayın Koordinatörü:	منسقة النشر:	سامية معشور - Maachour samia
ISBN:	نظام الترميز الدولي لترقيم الكتاب:	978-625-99934-1-6
DOI :	رقم معرف الكائن الرقمي:	http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6
Baskı:	تاريخ الطباعة:	2023-05-02
kongre Tarihi:	تاريخ المؤتمر:	07-08-09 فبراير-شباط 2023
page:	عدد الصفحات:	240
URL:	رابط النشر:	www.rimaracademy.com
No Sertifikası Matbaa:	رقم شهادة المطبعة:	47843

ÖNSÖZ

Rimar Academy, Iğdır Üniversitesi arasında 07-08-09 Şubat 2023 tarihlerinde yapılan "VI. Uluslararası Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi (IJHER Congress) "
(International Congress of Humanities and Educational Research) kurum ve kuruluşların kararlı işbirliğinin, çalışmalarının, maddi ve manevi katkılarının sonucunda gerçekleştirilmiştir.

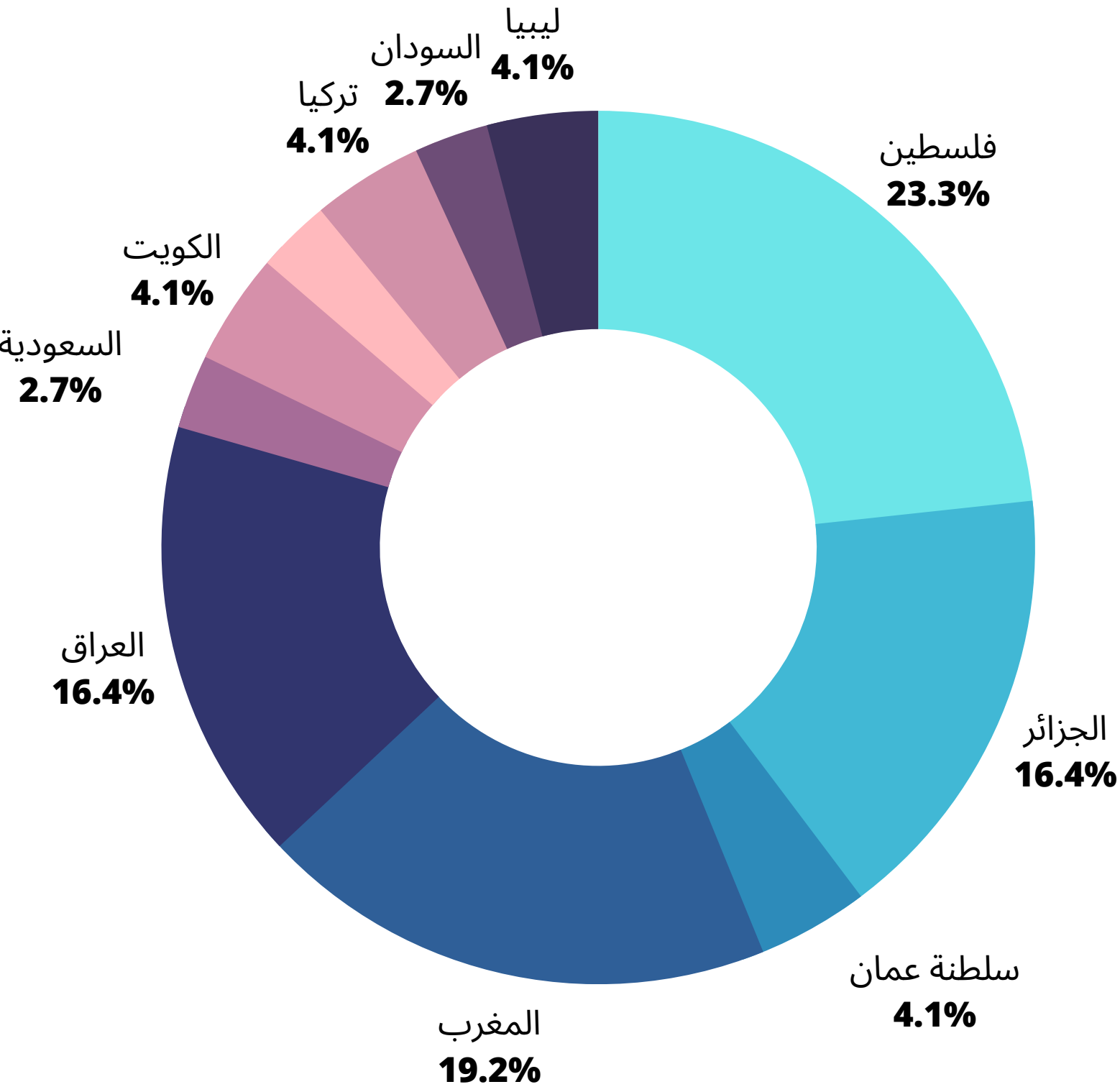
Rimar Academy Türk dünyasının farklı akademik çalışmalarını ortak bir zeminde buluşturmaktadır. Bilim dünyasının değerli insanlarını farklı çevrelere ilişkin; eğitim, edebi, kültürel, sosyal, siyasi, ekonomi ve diğer konulardaki gelişme düzeyinin artırılmasına, ikili ya da bölgesel sorunların çözümüne dair alternatiflerin sunulmasına yönelik bilimsel çalışmaları paylaşmak kongrenin asıl amaçlarından biridir. Rimar Academy Kongre Bildiri Kitabı, bilimsel üretimin geleceğe birikim ve katkı olarak aktarılması hedefiyle hazırlanmıştır.

Bu kongreye yurtdışı ve yurtiçinde olmak üzere toplamda 140 kişi başvurmuştur. 73 kişi bilim kurulu tarafından kabul edildiği; kabul edilen bildirilerin 3'ü Türkiye'den, 70'i Türkiye dışından 10 ülkeden katılım sağlanmıştır. 32 katılımcı yüz yüze, 41 katılımcı online olarak kongreye katılmıştır. Kongreye 12'si tam metin bildiri, kalan diğer makaleler İjher, Rimak ve Ijhel Journal dergilerinde yayınlanması bilim kurulunca uygun görülmüştür.

Kongremize değerli katkılarından dolayı tüm bilim insanlarına, teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Dr. İsmail ÖZDEMİR
Editör

katılım sağlayan ülkeler n dağılımı



الجهات الراعية

الرؤساء الفخريون
Honorary Committee

الأستاذ الدكتور عماد أبو كشك
Prof. Dr. Imad ABU KISHK

رئيس جامعة القدس
Rector of Al-Qods University

فلسطين-palestine

الأستاذ الدكتور محمد حقي ألما
Prof. Dr. Mehmet Hakkı ALMA

رئيس جامعة اغدير
Rector of Iğdır University

Türkiye-تركيا

الأستاذ عامر كابلان
Mr. Amir KAPLAN

مدير أكاديمية ريمار
Manager of Rimar Academy

Türkiye-تركيا

رؤساء الهيئات
Presidents of committees

رئيس الهيئة العلمية
CHAIRMAN OF
SCIENTIFIC COMMITTEE

الدكتور عثمان ترك
Dr. Osman TÜRK

جامعة حران
Harran University

Türkiye-تركيا

رئيس الهيئة التحضيرية
CHAIRMAN OF
ORGANIZING COMMITTEE

الأستاذ الدكتور خليل الدمير
Prof. Dr. Halil ALDEMİR

نائب رئيس جامعة كلس 7 أراليك
Vice-Rector of Kilis 7 Aralık University

Türkiye-تركيا

رئيس الهيئة الاستشارية
CHAIRMAN OF
CONSULTATIVE COMMITTEE

Dr. Ahmet ADIGÜZEL

جامعة إغدير
Iğdır University

Türkiye-تركيا

الهيئة الاستشارية

Prof. Dr. Hassan Fadhala Moussa AL-TAMEEMI
Vice-Rector of Iraqi University
Iraq

Prof. Dr. Ghadir GOLKARİAN
Yakın Doğu University
Cyprus

Prof. Dr. Omar Mohammad Abdallah ALKHARABSHEH
Balqa Applied University
Jordan

Prof. Dr. Mundher Mubdir ALABASI
Diyala University
Iraq

Prof. Dr. Murat Ali KARAVELIOĞLU
Iğdır University
Türkiye

Prof. Dr. Abderrazak HABBANİ
Mohammed I University
Morocco

Dr. Mohammad Younus Rashid AL-DALLAL
Ministry of Education
Iraq

Dr. Djamila GHRIEB
Anaba University
Algerie

IJHER

الهيئة التحضيرية

Prof. Dr. Mohammed Amer JAMEEL
Ministry of Education
Iraq

Prof. Dr. Assiya CHERIF
National School of Statistics and Applied Economics
Algeria

Prof. Dr. Hajredin HOXHA
Rimar Academy
Kosova

Prof. Dr. Mahmood Fawzi ABDULLAH
Iraqi University
Iraq

Dr. Dinara MAZHITOVNA
Rimar Academy
Qazakistan

Doç. Dr. Bekir MEHMETALI
Kilis 7 Aralık University
Türkiye

Dr. Muhammed Murtaza ÇAVUŞ
Dokuz Eylül University
Türkiye

Dr. Elzarug ABDULHAMEID ALI
Misurata University
Libya

الهيئة العلمية

Prof. Dr. Bilgehan Pamuk
Kilis 7 Aralık University
Türkiye

Prof. Dr. Sawsan Yousef KARA
Rimar Academy
Palestine

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK
Mimar Sinan Fine Arts University
Türkiye

Prof. Dr. Mohammed Amer JAMEEL
Ministry of Education
Iraq

Prof. Dr. Ehab Naas
Rimar Academy
Libya

Prof. Dr. M. Fatih KANTER
Kilis7Aralık Unıversıty
Türkiye

Prof. Dr. Khalil-M-H-ODEH
An_Najah_National University
Palestine

Prof. Dr. Muhtar KAZIMOĞLU
Director of National Academy of Sciences Institute of Folklore
Azerbaijan

Prof. Dr. Lubna Akrush
University of Jordan
Jordan

Prof. Dr. Sundus Abdulkadir Aziz AL-KALIDY
University of Baghdad
Iraq

Prof. Dr. Mohamed Mahmoud KALOU
Adıyaman University
Türkiye

Prof. Dr. Luma Ibrahim Al-BARZENJI
Diyala University
Iraq

Prof. Dr. Faeza Abdulameer Nayyef Al Hudeeb
University of Baghdad
Iraq

Prof. Dr. Nadia GALIA
Rimar Academy
Palestine

Prof. Dr. Nahidh Falih SULAIMAN
Diyala University
Iraq

Dr. Naela Jeries HADDAD
Rimar Academy
Palestine

Dr. Aida Osman Abdalla Bilal
Princess Nourah Bint Abdulrahman University
Saudi Arabia

Dr. Hyfa Abdulrahman Ahmed ELSHAAFI
Misurata University
Libya

Dr. Ikhlas ALHAIB
Rimar Academy
Palestine

Dr. Merve KARAÇAY TÜRKAL
Gümüşhane University
Türkiye

Dr. Esraa Ezzeldin Abdelaal OSMAN
Rimar Academy
Sudan

Dr. Kalthoum BOUKHAROUBA
Rimar Academy
Algeria

Dr. Fatma Saad B AAL-NAIMI
Qatar University
Qatar

Dr. Zahraa Hameed Khaleel BAHRANI
University Of Basrah
Iraq

Dr. Chine LAZHAR
National School of Statistics and Applied Economics
Algeria

Dr. Rawan Wael Siaj Ju'beh
Rimar Academy
Palestine

Doç. Dr. Yakup GÖÇEMEN
Kilis 7 Aralık University
Türkiye

Dr. Fatma Hamad Mohammed AL-NAIMI
Ministry of Education
Saltanat of Oman

Dr. Bushra Neamah Rashid ALHEZAM
University of Baghdad
Iraq

Dr. Abdallah Ez-zaky
Chouaib Doukkali University
Morocco

Dr. Hajar Harrathi
University of Tunis / Sohar University - Sultanate of Oman
Tunisia

Doç. Dr. Turgay GÖKGÖZ
Kilis 7 Aralık University
Türkiye

Dr. Ali Abdulnabi Mohamed HASAN
Ahlia University
Bahrain

Dr. Shirin HEIB
The Ministry of Education
Palestine

Dr. Rili Nacera
Abdel Rahman Mira University
Algeria

Dr. Aida Wardani Abdelzahir AHMED
Rimar Academy
Sudan

Dr. ZHAXYLYK ORALKANOVA
ABAI University
Kazakistan

Dr. İsmail ÖZDEMİR
Istanbul Gedik University
Türkiye

Dr. Rola abd al- Rahman KHARRAZ
The Ministry of Education
Palestine

Dr. Mammadova Gönül Surxay
Rimar Academy
Azerbaycan

Dr. Karima ELMADHOON
Rimar Academy
Palestine

Dr. Ali Ahmed Mahdi OMRAN
Ahlia University
Bahrain

Dr. Necib Hafisa
University Pôle of Kolea
Algeria

Doç. Dr. Muhammed Elmehdi Rifai
Kırıkkale Üniversitesi
Türkiye

Dr. Latifa ALAHYANE
Rimar Academy
Morocco

Dr. Mohammed Saleh Mohammed ALAJMI
Sohar University
Sultanate of oman

Dr. Neda Samir RAHMAN
Arab American University
Palestine

Dr. Zohra Belalia
Algiers 3 University
Algeria

Dr. Mohammed Zuhair Hussain JANJON
Ministry of education
Iraq

Dr. Khalid Ahmed Hassan AHMED
Omdurman Islamic University
Sudan

Dr. Djamila GHRIEB
Anaba University
Algerie

Dr. Mohamad ALAHMAD
Gümüşhane University
Türkiye

Dr. Mekki HAYAT
Zayan Achour University
Algeria

Dr. Ali Noureddin KAMBA
Rimar Academy
Libya

Dr. İbrahim ÇEÇEN
Ağrı University
Türkiye

Dr. Nancy O. H. Awad FAYZA
Rimar Academy
Palestine

Dr. Khaled MOHAMMED
Ministry of education
Sultanate of oman

Dr. Karima KRIM
Djillali Liabès University
Algeria

Dr. Souad Salem MohammedABU SAAD
Tripoli University
Libya

Dr. Ahmet ADIGÜZEL
Iğdır University
Türkiye

Dr. Oumar CHeck OUSMAN
University of Maroua
Cameroon

Dr. Faten Hameed Qasim Alsarraji
Imam Ja'afar Al-Sadiq University
Iraq

Dr. Nadia Fath
Rimar Academy
Morocco

Dr. Rawan Abdul Kareem Jum'ah ALGHAWANMEH
Ministry of education
Palestine

Dr. Ahmed Mousa Abdelaziz Mousa ELDABY
Rimar Academy
Egypt

Dr. Hadda GUERGOUR
Mohammed bodiaf University
Algeria

Dr. Mustafa KAYAPINAR
Sivas Cumhuriyet University
Türkiye

Dr. Nada Naif YOUNIS
Mustansiriyah University
Iraq

Dr. Nid'a Mohammad Fawzi A. EZHAIMAN
Al-Quds University
Palestine

Dr. Ali Noureddin KAMBA
Rimar Academy
Libya

Dr. Dunia Ahmmad Omar AL-TAIE
Northern Technical University
Iraq

Dr. Mohamad TURKEY
Ankara University
Türkiye

Dr. May Faisal Ahmed AHMED
Baghdad University
Iraq

Dr. OLA HUSEEIN ALHEEB.
The Ministry of Education
Palestine

Dr. Muhammet ABAZOĞLU
Rimar Academy
Türkiye

Dr. Jinan Salim Mohammed
Imam Ja'afar Al-Sadiq University
Iraq

Dr. SYMBAT YESSIMKULOVA
ABAI University
Kazakistan

Dr. Aminah Mustapha Ali EMRAN
Alasmarya Islamic University
Libya

Dr. Ahmad Weliam Ahmad MARAYTAH
Rimar Academy
Palestine

Dr. CHETTOUH KHADRA
University of Msila
Algeria

TABLE OF CONTENTS

01 **Osman TÜRK**
Eagle in Historical and Contemporary Turkish Culture — 09

02 **محمد أباز أوغلو**
الثورة على المطلع التقليدي للقصائد في الشعر العربي القديم (أبو نواس نموذجاً) — 16

03 **باكير محمدعلي**
الأُخوَّة العربيّة التُّركيّة في الشِّعر العربيّ الحديث — 33

04 **Fouzia BENAOUALI**
PEDAGOGICAL ADAPTATION OF DISORDERS OF SPEECH RELATED TO DYSLEXIA — 46

05 وسام عبد الستار دواح كلو المفرجي / سعد عبد السادة صباح شمخي
إشكالية ترجمة المصطلح الثقافي الإسلامي من العربية إلى العبرية — 61

06 **فاطمة العسري**
التربية على المواطنة: مشروع تكوين مواطن الغد — 92

07 **جنان عازر بولا**
التوابع "לוואים"في القصة العبرية القصيرة "ما هي الروح؟""מה הי נשנמה?"
للأديب الإسرائيلي يتسحاق ليفوش بيرتس — 109

08 **مالك خالد سلمان**
اللغة العربية ومكانتها في العامية الإسرائيلية — 129

09 **بيداء عباس علي**
كراهية الذات اليهودية في مسرحية
نفس يهودية""נפש יהדי" للأديب الإسرائيلي يهوشوع سوبول" — 143

10 **أحمد عيد الدليمي**
دور الحوكمة الرشيدة في الحد من الفساد المالي والإداري في العراق — 160

11 **عامر زهير حميد**
تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي
وفقاً لمعايير دراسة التوجهات الدولية TIMSS — 177

12 **عباس مطلب جاسم**
قواعد السلوك الاجتماعي في العهد الجديد بين التأويل والترجمة الحرفية في نصوص العهد القديم — 202

13 مروة حمادوش / ناصر ميلود
صناديق الاستثمار في المصارف الإسلامية وأثرها على النشاط الاقتصادي- دراسة حالة مصرف بروة
الإسلامي - — 217

Osman TÜRK

Eagle in Historical and Contemporary Turkish Culture

Tarihi ve Çağdaş Türk Kültüründe Kartal

Eagle in Historical and Contemporary Turkish Culture

Osman TÜRK [1]

Abstract:

The eagle has an important place as a value and symbol in the religious and social life of many civilizations established by mankind. Every society has a culture and within the framework of this culture, every society has continued by transferring its perspective to life to the next generation. Eagle; It has been accepted as a symbol representing domination, power, freedom, luck and wisdom. In this context, Turkish culture is one of the rare communities that make its presence felt in a wide geography. In the study, the eagle in Turkish culture is discussed. The spelling of eagle has been determined by giving place to its usage in contemporary Turkish languages.

Key words: Turkish language, Turkish culture, Eagle.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-1

[1] Dr. Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, osmanturkgau@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9379-6225

Tarihi ve Çağdaş Türk Kültüründe Kartal

Osman TÜRK

Özet

İnsanoğlunun kurduğu birçok medeniyetin dini ve sosyal yaşantısı içinde kartalın bir değer ve simge olarak önemli bir yere sahiptir. Her toplumun kültürü vardır ve her toplum bu kültür çerçevesinde hayata bakış açısını bir sonraki kuşağa aktararak devem etmiştir. Kartal; hâkimiyeti, gücü, özgürlüğü, talih ve bilgeliği temsil eden sembol olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda Türk kültürü geniş bir coğrafyada varlığını hissettiren nadir topluluklardan biridir. Çalışmada Türk kültüründe kartal ele alınmıştır. Kartalın çağdaş Türk dillerindeki kullanımlarına yer verilerek yazılışları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk dili, Türk kültürü, Kartal.

Giriş

Türk kültürün önemli simgelerinden olan kartal, Kubbealtı sözlükte tanımı şöyle ifade edilmiştir. "Kartalgiller familyasından, beyazla karışık esmer renkte, yuvasını yüksek kayalıklara kuran, kanatları uzun, kuvvetli gagasının ucu iyice kıvrık, ayakları parmaklarına kadar tüylerle kaplı, sağlam yapılı, zararlı hayvanları yiyerek tabiatta denge unsuru olan, çok büyük yırtıcı kuş." şeklinde izahata çalışmıştır.

Kartal, samimiyet, cesaret, sadakat ve yiğitliğin sembolü olarak bilinmektedir (Sarıtaş, 2015: 25).

Kartal figürüne dair ilk arkeolojik buluntuyu Altaylarda M.Ö. V. ve IV. yüzyıla tarihlenen Pazırık Kurganı görülür. Bir eyer örtüsü üzerine deriden aplike olarak işlenmiş süslemede kartal *griffon*'un bir geyik ile mücadele sahnesi anlatılmıştır. Kartal motifi bir geyiği pençeleri ile yakalayarak havada uçururken betimlenmiştir (Diyarbekirli, 1972: 83).

Tarihi süreçte Avrupa Hun İmparatorluğu'nun bayrağında görülen kartal, Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun bayrağında görülen çift başlı kartal, Oğuz boylarının kartal cinsi kuşları kendilerine birer sembol yaparak kullanmaları, Selçuklularda Tuğrul, Çağrı ve Beygu, beylere avcı kuş isimlerinin verilmesi, günümüz Macar devletinin milli simgesi olan kartalın Atilla'nın kalkanında bulunan ve kendisinin sembolü olan kartaldan esinlenmiş olması, Kazakistan Bayrağı'nda bulunan kartal hep bu arka planın bir etkisi olarak günümüze ulaşmıştır (Koca, 2012: 156).

Kartalın birçok anlam ihtiva etmesi ve kullanım genişliği bakımından Türk kültüründe de önemli bir yere sahiptir. Kültür, insanın hayatı boyunca ürettiği bütün her şey olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı kültür ile gelenek arasındaki ilişki kuvvetlidir. Çünkü gelenekler genellikle kültürel yapılar tarafından şekillenir.

Türklerin milli simgelerinden olan kartal Şamanist uygulamalarda çok yaygın olarak bilinmektedir. En yüksek ruhları taşıdığına inanılan bu hayvan, Gök Tanrının dünya ağacının tepesinde tasavvur edilmektedir (Çoruhlu, 2006: 137).

Kartallar, gözetleyici ve tehlikelere karşı haberdar edici olarak kullanılmıştır. Bundan dolayı "Kartal, Türklerde önemli bir yer edenmiş ve Türklerin milli sembollerinden biri olmuştur. Özellikle Göktürk ve Uygurlarda kartal ve diğer yırtıcı kuşlar hükümdar veya beylerin koruyucu ruhu ve hukuki sembolü olmuştur." İslamiyet'ten sonra da kartal, güç ve kuvveti temsil etmiş, zaman zaman Türkler tarafından arma olarak kullanılmıştır (Çatalbaş, 2011: 50). Önemli bir türeme simgesi olarak bilinmektedir. Gök Tanrı'nın simgesi olarak ona ve bazı yırtıcı kuşlara kurban olarak sunulmakta olduğu kaynaklarda belirtilmiştir. "Özellikle Göktürk ve Uygur devirlerinde kartal ve diğer yırtıcı kuşlar hükümdar ya da beylerin timsali, koruyucu ruhun ve adaletin simgesi" olarak bilinmektedir (Çoruhlu, 2006: 138).

Hâkimiyeti, gücü ve kudreti ifade etmiştir. Şamanist uygulamalarda çok yaygın olarak ortaya çıkmaktadır (Kafesoğlu, 2013: 287). Türk Mitolojisinde ve Orta Asya Şamanizm'inde yerin göbeğinden transla yükselen bazı Şamanların ulaşabileceği "göğün direği" veya "göbeği" sayılan bir yıldıza tünemiş bir Tanrı Elçisi olarak kabul edilen kartal ayrıca Şamanlara yardım eden Ayı, Geyik, Kurt, At, Yılan, Balık' tan sonra yedi yardımcı hayvan ruhu olarak kabul görmüştür (Arslan, 2005: 61 ve Çoban, 2015: 59). Çift başlı kartal Türkler için çok önemli bir mitolojik simge olmuştur. Ayrıca birçok devlet ve milletin simgesi olan çift başlı kartal, günümüzde de birçok kurum ve kuruluşun amblemlerinde görülmektedir. Kartalın çift başlı olarak tasvirinin iki nedeni vardır. Bunlardan ilki kartalın çift başı ile gücünü arttıracağı düşüncesi, diğeri ise simetriye dikkat edilmesidir. M.Ö. 3. binde Kurot mezarlarında bir kartal pençesi ve Sarı Nehrin kıvrımlarında çift başlı kartal biçiminde göçerlere ait muskalar bulunmuştur (Ögel, 2003:17; Roux, :143).

Türk armalarından bazıları Avrupa'ya dahi geçmiştir. Bunlardan en önemlisi kartaldır. Kartal devlet arması olarak Avrupa'ya başlıca iki yoldan gelmiştir. İlk önce. Kuzey Türkleri harekete geçmişlerdir. Avrupa milletlerine en büyük tesirde bulunan Selçuklu Türkleri olmuştur.12 Türklerin garp komşuları Bizanslılar bu motifi aldıkları gibi yaymışlardır. Haçlı seferleri sırasında Avrupa milletlerinin Türkler ile temasa geçmeleri bu motifin Avrupa sanatına intikalini dahi meydana getirmiştir (Durmuş, 1993: 54; Koca, 2012: 16).

Her toplum kendisi için çeşitli sembolleri de içerisinde ihtiva eden armalar oluşturmuştur. Batılı toplumlarda görülen arma yapısından farklı olarak Türkler arma sayılabilecek simge nesneleri daha sonradan bayraklarına işlemişlerdir. Armaların bayrak kullanmaya geçmeden önce bayraklaşan nesneler olduğunu söyleyebiliriz. Genel olarak kurt, pars ve kartal arma olarak kullanılmıştır. Türklerin arma olarak kullandıkları varlıklara kutsiyet atfettikleri, onlara karşı büyük bir saygı duydukları bilinmektedir (Çoruhlu, 1995: 135-145).

Bazı milletlerin özgürlük simgesi olan kartal Selçuklu Devletinin de simgesi durumundadır. Türkler tarafından gücü, kuvveti ve özgürlüğü temsil etmesi yönüyle sevilmiş bir hayvandır. Yırtıcı ve saldırgan olması yönüyle yer yer olumsuz imajı da bulunmaktadır. Kartal bir atasözünde yansız bir şekilde ele alınmıştır.

Atasözleri

1.Kartala bir ok değmiş, yine kendi yeleğinden (bir kimseye en büyük kötülüğü kendisine çok yakın olanlar yapar)

Çağdaş Türk Lehçelerinde Kartal

Kartal E.T.de kartal "ḳartal", Çağdaş Türk lehçelerinden Az. T. kartal "gartal", Türkm. T. kartal "bürğüt", Gag. T. kartal "kartal", Kaz. T. kartal "burkit", Kırg. T. kartal "bürküt", Tat. T. kartal "börkit", Başk. T. kartal "börköt", Alt. T. kartal "çumgum", Tuv. T. kartal "ezir", Hak. T. kartal "Han-hus", Çuvş. T. kartal "Ĭmĭrtkayĭk", Sah. T. kartal "xotoy" Özb. T. kartal "burqut", Y. Uyg. T. kartal "ḳaraḳuş" olarak bilinmektedir.

Sonuç

Türk kültür tarihinde hayvan sembollerin büyük rol oynar. Tarihsel süreç içerisinde kültür ve onun taşıyıcıları olan semboller, kültürün yaşatılması için büyük bir önem taşımaktadır. Maddî ve manevî kültür taşıyıcısı olarak sembollerin insanlığın ilk yıllarından bu yana kullanıldığı görülmüştür. Semboller dün olduğu gibi bugün de insanlığın dikkatini çekmektedir. Kartal figürünün Hunlar döneminden itibaren görüldüğü ve arkeolojik bulgularda rastlandığı üzere çeşitli ikili mücadele sahneleri içerisinde tasvir edildiği dikkat çekmektedir. Bununla beraber destanlar, söylenceler ve anlatılarda kartala geniş ölçüde yer verilmiş ve ayrıca Türk toplulukları hayvanların özelliklerinden yararlanmışlardır. İlk yazılı belgelerden bugüne kadar çağdaş Türk toplumlarda farklı isimler altın varlığını koruyarak devam etmiştir. Türk topluluklarının kullandıkları lehçelerde, geçmişteki ortak bir hayattan bugüne kadar gelen ortak kelimelerin benzer olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Arslan, Ahmet Ali. (2005). "Türk Şamanizminin Kaynağına Doğru". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 / 57–74.

Çatalbaş, Resul. (2011). "Türklerde Hayvan Sembolizmi ve Din İlişkisi", Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi, Sayı: 12.

Çoruhlu, Yaşar. (2006). Türk Mitolojisinin Ana Hatları. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Diyarbekirli, Nejat. (1972). Hun Sanatı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı KültürYayınları.

Durmuş, İlhami. (1993). Türklerde Armaların Ortaya Çıkışı ve Yayıldığı Sahalar. Milli Folklor, 3/5, Sayı: 20.

Ercilasun, Ahmet B., vd.(1991), Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü, I. C., Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

Kafesoğlu, İbrahim. (2013). Türk Milli Kültürü. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Koca, Selçuk Kürşad. (2012). Türk Kültüründe Sembollerin Dili. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Ögel, Bahaeddin. (2003). İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Roux, Jean Paul. (2014). Orta Asya Tarih ve Uygarlık. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Roux, Jean Paul.(2012). Eski Türk Mitolojisi. Ankara: Bilgesu Yayınevi.

Velidî Togan, A. Z. (1981). Umumi Türk Tarihi'ne Giriş. İstanbul: Enderun: 7.

محمد أباز أوغلو

الثورة على المطلع التقليدي للقصائد في الشعر العربي القديم (أبو نواس نموذجاً)

The revolution against the traditional beginning of poems in ancient Arabic poetry (Abu Nawas as a model)

The revolution against the traditional beginning of poems in ancient Arabic poetry (Abu Nawas as a model)

Muhammet ABAZOĞLU [1]

Abstract:

The Arabic poem remained on a unified approach for long periods, and its mold was set by a group of paternal poets who were classified in the first class among critics, and Imru' al-Qais, Zuhair, and al-Nabigha al-Dhubiani came in the forefront. With these ancestors, the Arabic poem became a model to be followed by those who came after them, and they even began to adhere to the same approach as a custom that should be followed. So the poem had to start by standing on the ruins, and then move on to depicting the different factors that arouse the poet's approval. Finally, he ends with the main theme of his poem, whatever its purpose. But the oath that sparked great controversy later and voices rose among poets to leave it and depart from it is the beginning of the poem, or what is known as "standing on the ruins." In fact, the phenomenon of the introduction to the poem arose related to the environment and the type of civilization in it, and it remained connected to it and developed with it. These introductions were not an artistic tradition devoid of feelings and ideas, but rather constituted a methodology that carried the poets' emotions, their memories, and the events that passed through them. The development in the forms of these introductions, or the invention of other new forms, is due to the development of environmental factors and social life. Which requires modifying these introductions to keep pace with the new intellectual contents in their stylistics. In the past, the poem was a description of the ruins and the animals, a description of the horse, the camel, the arduous journey, and the description of the desert with its fears. As for the poets of the following eras, they changed - even if it was a little - in the readings of their poems, and most of their poems were not standing on ruins and describing the lost. On the contrary, a description of amusement, promiscuity, leisure life, and wine appeared in the Abbasid poetry, because they lived in a new environment. The son of Baghdad could not describe the arduous journey, the desert, and the animals that he did not see, because he was the son of a new environment, and every person starts from his environment. This research aims to shed light on the modernization that took place in the beginning of the Arabic poem, especially in the Abbasid era, specifically Abu Nawas's revolution against the old style.

Keywords: Arabic Poetry, Beginning of The Poem, The Ruins, The Abbasid Era, Abu Nuwas

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-2

[1] Dr. Kilis7Aralık University, Türkiye, Muhammet.abazoglu@kilis.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-2153-3909

الثورة على المطلع التقليدي للقصائد في الشعر العربي القديم (أبو نواس نموذجاً)

محمد أباز أوغلو [2]

ملخص:

بقيت القصيدةُ العربية تسير على نهجٍ موحّد لفترات طويلة، وَضَعَ قالبَهُ جماعةٌ من فحولِ الشعراءِ الذين صُنِّفوا في الطبقة الأولى لدى النقاد، ويأتي في مقدمتهم امرؤ القيس وزهير والنابغة الذبياني. صار للقصيدة العربية مع هؤلاء الأسلاف نموذجاً يُحتذى به لمن جاء بعدهم، بل صاروا يلتزمون النهج ذاته كعُرفٍ يُستَحسن اتّباعُهُ. فكان لا بدّ للقصيدة أن تبدأ بالوقوف على الأطلال، ثم الانتقال إلى تصوير ما يُثيرُ استحسانَ الشاعرِ من عواملَ مختلفةٍ. وأخيراً ينتهي إلى الموضوع الرئيسي لقصيدته مهما كان غَرضُهُ. لكنّ القِسم الذي أثار جدلاً كبيراً فيما بعد وارتفعت الأصوات بين الشعراء إلى تَركِهِ والخروج عنه هو مطلعُ القصيدةِ، أو ما يُعرَف بـ"الوقوف على الأطلال". في الواقع إنَّ ظاهرة مقدمة القصيدة نشأت مرتبطة بالبيئة ونوع الحضارة فيها، وظلت موصولة بها ومتطورة معها. هذه المقدمات لم تكن تقليداً فنياً فارغاً من المشاعر والأفكار بل كانت تشكل منهجية تحمل عواطف الشعراء وذكرياتهم والأحداث التي مرّت بهم. ويرجع التطور في أشكال هذه المقدمات، أو اختراع أشكال أخرى جديدة، إلى تطور العوامل البيئية والحياة الاجتماعية. مما يتطلّب تعديل هذه المقدمات لِتُواكب المضامين الفكرية الجديدة في أسلوبيتها. فقد كانت القصيدة قديماً وصفاً للأطلال والظعائن ووصفاً للفرس والناقة والرحلة الشاقة ووصف الفلاء بمخاوفها. أما شعراء العصور التالية غيروا – ولو كان قليلاً- في مطالع قصائدهم ولم تكن جل قصائدهم وقوفاً على الأطلال ووصفاً للظائعن. بل على عكس ذلك ظهرَ في الشِّعر العباسي وصف اللهو والمجون والحياة اللاهية والخمر، لأنهم عاشوا في بيئة جديدة فابن بغداد لا يمكن أن يصف الرحلة الشاقة والصحراء والظعائن التي لم يرها لأنه ابن بيئة جديدة وكل إنسان ينطلق من بيئته. يهدف هذا البحث إلى تسليطِ الضوءِ على التحديث الذي طرأ على مطلع القصيدة العربية، لا سيما في العصر العباسي، وتحديداً ثورة أبي نواس على النمط القديم.

الكلمات المفتاحية: الشعر العربي، مطلع القصيدة، الأطلال، العصر العباسي، أبو نواس.

[2] د. جامعة كلس(7أر الك)، تركيا، Muhammet.abazoglu@kilis.edu.tr

تمهيد

إنّ الكلمة الساحرة خير ما يعجب به العربي، فللكلمةِ البليغةِ سحرُها وأثرها في نفس العربي الذي طالما أعجب بها. وشدَّته دلالتها اللفظية من تناسب حروف وموسيقى إلى دلالتها المعنوية. إن الشاعر العربي عاش متنقِّلاً كغيره في العصر الجاهلي يسير حيث يوجد الكلأ والماء والاستقرار. بينه وبين السماء رفقة وعشرة مديدة، وبينه وبين الأرض عهد ومودة. لكنّه سرعان ما ينفصل عن المكان مخلفاً شريطاً من الذكريات الجميلة ليحل في مكان آخر يزرع فيه الذكريات التي شدَّتْهُ وهزَّتهُ بعنف وحرارة فلم يجد أمامه سوى البوح عن خلجات نفسه وروحه. فالمتأملُ في تاريخ الأدبِ العربي، يجدُ أن القصيدةَ العربيةَ مرت بعدة تحولات من حيث الشكل والمضمون، إذ أخذت القصيدةُ العربيةُ في العصر الجاهلي شكلا وبناءً معينًا وحتى فترة متأخرة من تاريخ تطورها نلحظ أن الشعراء وعلى وجه الخصوص شعراء العصر الجاهلي يبدؤون قصائدهم بالوقوف على الأطلال. إذ اعتاد الشاعرُ الجاهلي أن يبدأ قصيدتَه بالوقوف على الأطلال، يستذكر الحبيبة، باكيًا ذكرَاها، مخاطبًا دِمنة ذلك الطلل. وبعد أن يقف الشاعرُ على طلل الحبيبة ينتقل إلى القسم الثاني حيث التصوير والتجسيد، ويتم ذلك لما يحدث في في تفاصيل حياته من تصوير لمشاهد الرحلة الشاقة والظعينة والحيوانات البرية، إلى سرد أحداث الصيد ومغامرات اللهو والصبا. ثم يأتي دور القسم الثالث من القصيدة، حيث الموضوع الأساسي وغرض الشاعر سواء كان فخرًا أو غزلا أو مديحًا أو رثاءً. وهكذا سار العرُف السائد لدى الجاهليين (الفاخوري، بدون تاريخ، صفحة 63).

هذا الأمر أعطى للوقوف على الطلل حيّزًا كبيرًا في شكل القصيدة في الشعر العربي، لكن ومع تطور الزمن في العصور المختلفة تطورت الحياة الاجتماعية وتطور معها مظاهر العمران وغدت الحياة أكثر راحة وبعيدة عن الشقاء والمتاعب. ولمّا بدأت هذه التحولات تطرأ، بدأ معها نمط الشعراء يتغير بتغير مصدر إلهامهم ألا وهي البيئة من حولهم. مما نال اهتمام دارسي الأدب بالنقد والتحليل فوصفوا مطالع القصائد وعلاقتها بالعصر الزمني: "كانوا قديماً أصحاب خيام: ينتقلون من موضع إلى آخر، فلذلك أول ما تبدأ أشعارهم بذكر الديار، فتلك ديارهم، وليست كأبنية الحاضرة، فلا معنى لذكر الحضري الديار إلا مجازاً، لأن الحاضرة لا تنسفها الرياح، ولا يمحوها المطر" (القيرواني، 1981، صفحة 226/1) .

1. فكرة تاريخية عن التحولات الأسلوبية في القصيدة العربية

لقد اتخذت القصيدة العربية شكلاً وتركيبا خاصا سار عليه أغلب الشعراء، خاصة شعراء العصر الجاهلي، حيث كان للقصيدة بناء فني متعارف عليه عند أغلب الشعراء؛ من وقوف على الأطلال، وبكاءِ الديار والدمن، والنسيب والتشبيب، ووصف للرحلة والراحلة، إلى أن يصل الشاعر لممدوحه أو الغرض الأساسي من القصيدة، ثم خاتمة القصيدة، والتي عادةً ما تختم بحكمة أو فخر. هذا وقد استمرت مطالع القصائد على هذا المنوال طوال العصر الجاهلي (شلبي، 1982، صفحة 129).

أغلب القصائد في العصر الجاهلي تتفق بوقفتها على الأطلال، ففي مطلع كل قصيدة وقفة حافلة بالذكريات تُعْرَض ضمن شريط مجبول ومنسوج بالحزن والأسى والعَبْرة والاستجواب واستحضار طيف المحبوبة فلا تخلو قصيدة من ذكر أيام اللهو والحب. وهذا ما يدعونا للقول: إن الوقوف على الأطلال حالة شعورية صادقة، نقلها الشاعر من أعماقه وعن تجربة. وعني النقّاد القُدامى بالمقدمة الطللية وأبدوا آراءهم فيها، ووصفوها بأفضل ابتداءٍ يصنعه الشاعر، لما فيها لوعة وشوق وحب وود ووفاء. أما رأي المحدثين فكان فيه اختلاف بين قبول ورفض للمقدمات الطللية (شلبي، 1982، الصفحات 133-134)

لكن في نهاية المطاف يمكن القول إنه من الطبيعي أن يجدَ القارئُ في هذه المقدمات تلك النفخة الوجدانية للشاعر البدوي التي ينفثها من قلب حزين دون إذن مسبق مما يستدعيه البكاء وذكر الدموع والشوق. فلنسمع تلك النفحات من امرئ القيس (امرؤ القيس، 2009، صفحة 8):

قِفَا نَبكِ من ذِكرَى حَبيبٍ ومنزلِ بِسقطِ اللّوى بين الدَخُولِ فَحَومَلِ

فَتُوضِحَ فالمِقرَاةِ لم يَعفِ رَسمُهَا لمّا نَسَجَتْها مِن جَنوبٍ وشَمألِ

فأسماء الأماكن وتداعي الذكريات غالبة على كل القصائد الجاهلية فطرفة بن العبد يقول في معلقته (ابن العبد، 2003، صفحة 25):

لخَولةَ أطلالٌ بِبُرقةِ ثَهمَدِ تَلوحُ كباقي الوَشمِ في ظَاهرِ اليدِ

وعند الحديث عن الشعر الجاهلي والوقوف على الأطلال نجد أغلب القصائد تتفق في هذه المقدمات، ولكن ليس ضرورياً أن نجد هذا في كل القصائد. فليس لزاماً على الشاعر أن يبدأ بمقدمة طللية، وله حرية الاختيار كيفما يشاء، أو يبدأ قصيدته دون مقدمة أصلاً (شلبي، 1982، صفحة 144). إنما كان الابتداء بالوقوف على الأطلال عُرفاً شائعاً بين الشعراء، يفضلونه لما يناسب طبيعة حياتهم.

ومن هذه المطالع غير الطللية القصيدة التي تبدأ بذِكرِ الخمر، كمعلقة عمرو بن كلثوم التي استهلَّها بقوله (ابن كلثوم، 1991، صفحة 64):

ألا هُبِّي بصَحنِك فأنذرينا ولا تُبقِي خُمُور الأندرينا

أو التشبيب بالنساء كما في معلقة الحارث بن حلّزة، التي يقول في مطلعها (ابن حلّزة، 1991، صفحة 19)

آذَنَتْنَا بِبَينِهَا أَسْماءُ رُبَّ ثاوٍ يَمَلُّ مِنْهُ الثَّوَاءُ

مع تقدّم الزمن وتَرك العصر الجاهلي مكانه لعصر صدر الإسلام صار الشعراء أكثر حذراً في اختيار ألفاظهم وصورهم الشعرية. الحقّ أن الإسلام لم يمنعُ الشعرَ عن العرب، بل حتى النبي –صلى الله عليه وسلّم- اتّخذه كسلاح في سبيل الدعوة الإسلامية (ضيف، 1963، صفحة 45). ناهيك عن قول كبار الصحابة للشعر، يؤثُون النبي ويبدون اشتياقهم إليه، كأبي بكر وعمر وعثمان وعلي (القُرشي، 1981، صفحة 44). مما دفع إلى ظهور طائفة من الشعراء عُرفوا بدفاعهم عن الإسلام عن طريق أشعارهم، وكأنه وسيلة من وسائل الإعلام في عصرنا الحالي، ووظفوا صنعتهم الشعرية للدفاع عن الإسلام وعن النبي الكريم. من مثل حسان بن ثابت وكعب بن مالك وعبد الله بن رواحة وكعب بن زهير. ومن هذا القبيل قول حسّان مدافعاً عن النبي يردّ على شعراء قريش يوم فتح مكة (الأنصاري، 1994، صفحة 20):

هَجَوْتَ مُحمدًا فَأَجبتُ عَنْهُ وعندَ اللهِ فِي ذَاكَ الجَزَاءُ

أتهجوهُ، ولستَ لَهُ بكُفءٍ فَشرُّكما لخَيرِكُما الفِداءُ

ومع إسلام الكثيرين من هؤلاء الشعراء أصبحوا يلتزمون بتعاليم الإسلام، وأكثروا من استخدام الأسلوب المرتبط والمقيّد بقوانين الدين الحنيف. لقد ظهر هذا الأسلوب بين أغلب شعراء العصر الإسلامي، سواء أدركوا الجاهلية أم لم يدركوا، فقد حرصوا على عدم الخروج عن نطاق عقيدتهم الإسلامية لئلا يمسهم شيء في إيمانهم بوحدانية الله، بل وفاضت أشعارهم بالألفاظ الإسلامية (ضيف، 1963، صفحة 42). وهذا الشاعر المخضرم لبيد بن ربيعة قد سرى الإسلام في وجدانه ولم ينظم كثيراً من الشعر بعد أن أسلم، إلا تلك التي تحمل في طيّاتها الدعوة إلى الإسلام والمواعظ التي تهدي إلى الطريق القويم. فيقول في بعض أشعاره (العامري، 2004، صفحة 85):

ألا كُلُّ شيء ما خلا اللهُ باطِلُ وكلُّ نعيمٍ لا مَحالةَ زائلُ

وكُلُّ أناسٍ سوف تدخلُ بينهم دُويهيّةٌ تَصفَرُّ منها الأناملُ

وفي العصر الإسلامي لم يكن للإسلام أول ما ظهر تغيير في شكل القصيدة العربية، فقد احتفظت القصيدة العربية بشكلها ونظامها، وقد وقف الشعراء على الأطلال في بعض قصائدهم، والبعض الآخر ابتدأها بالغزل، كما أنّ بعض القصائد لم تبدأ بمطلع تمهيدي، بمعنى أنّ مقدمات القصائد لم يحدث فيها أي تغيير، أو تحول جذري ملموس. نعم، كان للإسلام دوره في تهذيب الألفاظ وجزالتها، ودقة المعاني ورقّتها، شعراً ونثراً وخطابةً وكتابةً. ولكن لم يكن هناك شيء يُذكر من التطور أو التجديد القوي بالنسبة لمقدمات القصائد، سوى دخول الألفاظ الإسلامية والأساليب القرآنية (زيدان، بدون تاريخ، صفحة 191/1).

ثم في العصر الأموي اختلف الأمرُ عمّا كان عليه في صدر الإسلام، حيث عادت العصبية القبيلة التي كانت منتشرة في الجاهلية إلى سابق عهدها، وظهرت طائفة من الشعراء الهجَّائين لبعضهم والمفاخرين بأقوامهم. وفي مقدمة هؤلاء جرير والفرزدق والأخطل الذين اُشتهِروا بالنقائض والمناظرات الشعرية (البصري، 1998، صفحة 3).

أمّا مقدمات القصائد في هذا العصر؛ كانت متنوعة ما بين مقدمات طللية وغزلية، بل إنّ بعض القصائد افتتحها أصحابها بالفخر، أو الوصف، أو الزهد، أو الحكمة، أو غير ذلك. فالشاعر ذو الرمة يقف على الأطلال في أغلب قصائده، كما نجد الفرزدق يقف على الأطلال في مفتتح قصائده، وبعضها بالوصف، والبعض الآخر بالزهد، أما جرير فقد جعل مطلع إحدى قصائده مستمداً من مطلع لقصيدة جاهلية، وذلك في قوله (جرير، 1986، صفحة 468):

لِمَن الدِّيارُ ببَرقةِ الرَّوحانِ إذ لا نَقيسُ زَمانَنا بزمانِ

فجرير هنا يعارض عبيد بن الأبرص (ابن الأبرص، 1994، صفحة 120):

لِمَن الدِّيارُ ببَرقةِ الرَّوحانِ دَرَست وغَيرها صُرُوف زمانِ

ويرى بروكلمان أنَّ قالب القصيد – كما هو معروف في الشعر الجاهلي- قد صار طرازاً قديماً بالياً في أواخر عهد الدولة الأموية، فلم يقو على مسايرة العصر، لقد كانت مواده ومعانيه المتوارثة المحدودة في نطاق ضيق مرتبطة بحياة البادية، فلم تعد تتفق مع الروابط والصلات الجديدة، التي تختلف عن علاقات البادية اختلافاً كلياً، والتي قامت بين السكان المختلطين مع العرب والعجم في المدائن الكبيرة التي غدت مراكز الحياة العقلية، وهكذا انحل عمود الشعر فما كان من فقرات القصيد القديم صالحاً للحياة بعد، تناوله كبار الشعراء في هذا العصر فصاغوا منه أنواعاً مستقلة من الشعر كالخمريات والغزل والطرديات وغير ذلك (بروكلمان، بدون تاريخ، صفحة 9/2).

ولمّا كان أوائل القرن الثاني الهجري فإذا بالطبيعة الحياتية تختلف اختلافًا جذريًّا عما كانت عليه. إذ يُعتبرُ العصر العباسي عصرَ النقلة الحضارية الكبرى. فقد اتصل العرب بشعوب أخرى مجاورة لهم، كالفرس، والروم، فأثروا فيهم وتأثروا بهم، وأصبح المجتمع العباسي يحيا حياة مترفة، في الوسط الاجتماعي و الثقافي و السياسي، ولعلّ بيئة الشعر والشعراء كان لها الحظ الأوفر والنصيب الأكمل من هذا التطور والتحضر، فقد عرف الشعراء الفلسفة والمنطق وتشربوها، وظهر أثرها في شعرهم (Göçemen, 2019, s. 212)، ويكفينا مثال على ذلك؛ قول أبي تمام (الخطيب التبريزي، 1994، صفحة 38/2):

لا تنكري عَطلَ الكَرِيمِ من الغِنى فالسيلُ حربٌ للمكانِ العالي

في هذا العصر تحديداً نجد دعوات الشعراء إلى التجديد قد ظهرت مع الدولة العباسية الجديدة فظهر الشعراء المولدون، وهم المعروفون بأصولهم الفارسية نحو بشار بن برد وأبي نواس. ظهر هؤلاء الشعراءُ وهم يحملون راية التجديدِ في الشعر العربي، فنجد أبا نواس يطلقُ دعوتَه إلى التجديدِ في الشعر العربي ثائراً على التقاليد العربية الموروثة فنادى بأن يحل الخمرُ محل الطللِ ليكون بديلا عنه فبدلا من أن يقف الشاعرُ على الطللِ يبدأ قصيدتَه بفن الخمريات. في العصر العباسي –عصر أبي نواس- بدأ العربي المسلم يعيش حياة جديدة شكلت له هذه الحياة وعياً آخر للواقع المعيشي انعكس على تشكيل العقل وبنيته، مما يعني تغيراً في الفضاء الاجتماعي السائد، يقول أوجست كونت: إن عملية التطور التي تحدث على جوانب المعرفة البشرية والتي تقف وراء عملية التحول ما هي إلا عملية اجتماعية بصورة عامة لأن طبيعة هذه المعرفة لا تحدث أو يحصل عليها الفرد إلا من خلال البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها (الفيومي، 2012، صفحة 145).

ثم نجد بعض الشعراء في العصر العباسي لم يترك الوقوف على الأطلال، بل هناك الكثير منهم ممن ذكروا الطلول في فواتح قصائدهم المدحية، فلا تخلو بعض هذه القصائد من ذكر القديم. فكل ذلك استبقاه شاعر المدحة في العصر العباسي، لكن مع إضافات كثيرة، حتى يلائم بينه وبين عصره، وتتسع الإضافة أحياناً وتضيق أحياناً، ولكنها تعبر دائماً عن الذخائر العقلية والخيالية للشاعر العباسي، وقد نعجب لاستبقاء هؤلاء الشعراء المتحضرين لعناصر الأطلال، ورحلة الصحراء البدوية، غير أنهم اتخذوها رمزاً، أما الأطلال فلحبهم الداثر، وأما رحلة الصحراء فلرحلة الإنسان في الحياة، وقد استغلوا ما كان يصحب الأطلال من حنين لذكريات حبهم ومعاهده لا يزال يترقرق في أشعارهم (ضيف، 1966، صفحة 163). من مثل قول مسلم بن الوليد (ابن الوليد، 2004، صفحة 53):

هلّا بكيت ظعائناً وحمولا ترك الفؤاد فراقُهم مخبولا

فإذا زجرتُ القلبَ زاد وجيبُهُ وإذا حبستُ الدمعَ زاد همولا

واهاً لإيام الصبا وزمانه لو كان أمتع بالفؤاد قليلا

أما البعض الآخر من الشعراء فقد اتخذ نمطاً خاصاً يجعله يوافق بين القديم والجديد في مقدمات مدائحه، كما فعل بشار بن برد في إحدى مدائحه للمهدي، فقد اتخذ من وصف السفن ورحلتها في الأنهار صورة مقابلة لرحلة البعير في الصحراء، مستلهماً في ذلك من القديم (ضيف، 1966، صفحة 165)، فيقول (ابن برد، 2007، صفحة 280/3):

وعذراءَ لا تجري بِلَحمٍ ولا دَمِ بَعِيدَة ِشَكْوَى الأيْنِ مُلْحَمَة ِالدَّبْرِ

إذا ظعنت فيها القَبولُ تَشَمَّصَت بِفُرسانِها لا في سُهولٍ وَلا وَعرِ

تُلاعِبُ نينانَ البُحورِ وَرُبَّما رَأَيتَ نُفوسَ القَومِ مِن جَريِها تَجري

2. الدافع إلى التجديد في مقدمة القصيدة

عندما تحولت حياة العرب من البيئة الصحراوية وطقوس الحياة في الفلاة إلى البيئة العمرانية وطقوس الحياة في المدن، تجاوزوا شظف العيش وقساوته وخشونته إلى لينه ونعيمه ورقته فنسوا المضارب والخيام، ليتعرفوا على البيوت المشيّدةِ والقصورِ. وعافوا الرمال والفيافي وألِفوا البساتين والرياض وخلعوا ملابس البادية الخشنة بنعالها المصنوعة من الحبال وعباءاتها المأخوذة من وبر الجمال ليرتدوا الأثواب الناعمة من نسيج الحرير وأقمشة الديباج وضروب الحبر المموهة بالذهب (زيدان، بدون تاريخ، صفحة 38/2). وبعد أن كانوا يستمدون أخلاقهم من خصال البداوة الحميدة، فيتشددون في العفة ويغالون في الأنفة، ويتمسكون بالمروءة وأهداب العزة وبعد أن تأثروا في العصر الإسلامي بالمثل الإسلامية العليا، باتوا في العصر العباسي شديدي الميل إلى اللهو والمجون فانحلت الأخلاق وعم التساهل الديني وقلت هيبة الشرائع في النفوس، ولا سيما بعد أن تمازجت الشعوب وتلاقت عادات الأمم المختلفة في ذلك الإقليم من الأرض، فقد أخذت معاني الشعر تتسع بما اقتبس من فلسفة الإغريق الأقدمين، وزخرَفَهُ العباسيون بضروب الأخيلة وشتى ألوان البديع، فذهبوا مذاهب شتى

في التوليد والاختراع (أمين، 2012، الصفحات 26-27). ومما ساعد على التغيير وظهور الحياة اللاهية، إقبال بعض الخلفاء العباسيين على النعيم والترف، والأخذ بأسباب البذخ على اختلافها منذ أيام هارون الرشيد وابنه الأمين الذي غالى في ضروب من اللهو وأوغل في العبث إلى حدٍ بعيد (أبو نواس، 1998، صفحة 6).

نظراً لهذا التطور الملموس، والذي أثر تأثيراً ظاهراً في شكل القصيدة العربية ونظامها الخاص المتعارف عليه، فقد حدث تغيير في مقدمات القصائد في هذا العصر، وأخذ الشعراء يحرصون حرصاً بالغاً على مقدمات قصائدهم ، وقد أخذ الشعراء بالسير على نهج القصيدة المتعارف عليه في العصور الماضية والتزموا به، وإن حدثت بعض الثورات على التزام الشعراء في هذا العصر بالمقدمات التقليدية، إلا أنها ظلت قوية ثابتة ولها حضورها القوي بين الشعراء العباسيين وغيرهم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فقد كان بعض الشعراء يدعون إلى التجديد في المقدمة التقليدية دون الدعوة إلى نبذها كليةً، بل حاولوا التجديد في مقدمة القصيدة التقليدية، والتخفيف منها، وذلك بما يتلاءم وروح العصر والحياة الحضارية المترفة التي يعيشها العصر العباسي، حيث حدثت نقلة حضارية كبرى في هذا العصر، خاصة في الحياة الأدبية (الفاخوري، بدون تاريخ، صفحة 364). ولكن بالنسبة للبعض؛ " برغم وجود التباين الحضاري والاجتماعي الواضح بين عصر القدماء وعصر المحدثين، وتأثر الفن الشعري به، فإنّ ذلك لم يدفع الشعراء المحدثين إلى رفض أصول وقواعد الفن القديم، وإحداث قواعد فنية جديدة، ولكن الذي حدث هو أن قبلوا هذه الأصول الفنية، وبنوع خاص تلك التي تتعلق بالبناء الفني للقصيدة، ولكن مع شيء من التعديل والتطوير في الأساليب والصيغ" (موافي، 1999، صفحة 236). وقد اعتبر البعض الآخر من النقاد أن السير على نهج القصيدة الجاهلية أمر لا بد أن يسير الشعراء عليه عامة. إذن فحركة التجديد في هذا العصر اصطدمت بداية بعمود الشعر القديم، وهذا ما يؤكده الدكتور مصطفى هدارة بقوله: "أخذت حركة التجديد إذن تسري في مطلع القرن الثاني، وتصطدم في عنف بعمود الشعر القديم ومنهجه وقوالبه" (هدّارة، 1963، صفحة 48).

3. أبرز من دعا إلى التجديد في مقدمة القصيدة في العصر العباسي

ما سبق ذكره يتضح جليًا مدى تمسك شعراء العصر العباسي بمنهج القصيدة العربية ومقدماتها مع التطوير في شكل المقدمات التقليدية بما يتناسب وروح العصر وذوق الجمهور، ولكن الذي حدث أن قامت ثورة ضد المقدمات التقليدية، ولعلّ شعر المجون وما فيه من وصف للخمرة ومجالسها، من أكثر الفنون الشعرية التي قطفت ثمار الحضارة، لأن الخلفاء والأمراء أكثروا من عطاء الشعراء، فظهرت طبقة من الإباحيين والزنادِقة كان منهم والبة بن الحباب، ومطيع بن إياس، وحماد عجرد، والرقاشي، والضحاك. وفيما بعد غدا أبو نواس زعيم تيار المجون وإمام الخمريين في عصره (هدّارة، 1963، صفحة 207). وقد جعلتهم موجة المجون آنذاك يضعون في مقدمات مدائحهم الخمر كما هي الحال لدى بشار بن برد الذي يعتبر من أوائل الذين دعوا إلى التجديد، فبشار كان أول المولَّدين وآخر المتقدمين من الإسلاميين، وقد لقب عن جدارة بأبي المحدثين، ثم مسلم بن الوليد الذي ذكره شوقي ضيف بقوله: " فقد أقبل يتمثل نماذج الشعر القديم: جاهلية وإسلامية ، وأضاف إلى هذا التمثل تمثلاً لا يقل عنه عمقاً ولا دقةً لنماذج الشعر العباسي، وبذلك التأم القديم والجديد في نفسه ... وهداه ذلك منذ أول الأمر إلى أن يستكشف في وضوح أدوات البديع والتصنيع من جناس وطباق وتصوير ومشاكلة وأن يجعلها

أساساً في صنع شعره واعترف له القدماء بذلك حتى قالوا: (إنه أول من قال الشعر المعروف بالبديع، وهو الذي أعطاه لقبه) (ضيف، 1966، صفحة 261).

4. ثورة أبي نواس على الأطلال

أبو نواس: هو الحسن ابن هانئ بن عبد الأول، الحكمي بالولاء. شاعر العراق في عصره. ولد في الأهواز من بلاد خوزستان سنة (146) هـ، ونشأ بالبصرة، ورحل إلى بغداد فاتصل فيها بالخلفاء من بني العباس، ومدح بعضهم، وخرج إلى دمشق ومنها إلى مصر، فمدح أميرها الخصيب، وعاد إلى بغداد وأقام بها إلى أن توفي فيها (الجبوري، 2003، صفحة 81). أبو نواس هو من أشد من توسع في الثورة على الأطلال وتزعم ذلك، ودعا إلى نبذ المقدمة التقليدية والتجديد في مطلع القصائد؛ وذلك بافتتاحها بالمقدمة الخمرية. ذلك أنّ أبا نواس كان يستهجن ويكره الابتداء بالمقدمة الطللية بكلّ ما اشتملت عليه من عناصر ومقومات لا تمت لعصره بصلة، فها هو يتهكّم بصورة الطلل ويسخر من أولئك الذين يقفون على الأطلال ويحضّهم على وصف الخمر ومجالسها (ضيف، 1960، صفحة 99)، في قوله (أبو نواس، 1998، صفحة 366):

قل لمن يبكي على رسم درس واقفاً ما ضرَّ لو كان جلس

اترك الربع وسلمى جانباً واصطبح كرْخيةً مثل القبس

فهو يذكر أسماء الأماكن التي كررها الجاهليون واقفين عليها ومسترجعين ذكرياتهم، ففي قوله: ما ضر لو كان جلس من باب التعريض بالشاعر القديم الذي كان يقف باكياً على الأطلال. فهو يسخر من القدماء الذين ساروا على هذا النهج، فيقول: لماذا تبكي واقفاً؟ لماذا لا تبكي وأنت جالس؟ لذلك نراه يسخر ويتهكم من هذا الأسلوب الذب ابتدعه امرؤ االقيس وتَبِعه كثير من الشعراء من بعده، كمثل قوله: (قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل) وهو النموذج الأشهر لهذه الوقفة. فأبو نواس يسخر من القديم ولا يرى شيئاً جديراً بأن يبكيه المرء سوى الخمر.

من أهم أسباب الخروج على هذا الأسلوب هو نمط عيشِ الشعراء المليء باللهو والمجون. ففي مجالس اللهو هذه يروون الشعر وتدور بينهم طريف الأحاديث والنوادر، ويتكسبون من أشعارهم هذه، فنراهم يمدحون الخلفاء والامراء، فتنهال عليهم العطايا، ثم يخرجون من مجالسهم وينفقون ما كسبوا في اللهو واللعب واللذة والفسوق (حسين، 1993، صفحة 34/2).

من الواضح أنَّ أبا نواس كان أهم من حمل رايات الثورة على الأطلال ونجده تارة يقارن بين حياة البدو والأعراب وبين حياة أهل الحاضرة موازنة يظهر فيها سلبية الأولين وما كانوا يعيشون فيه من شغف عيش وقسوة طبيعة وسوء حال ويبرز من جهة أخرى محاسن الحياة الجديدة وما فيها من رقة ونعومة وصنوف ملذات، وخير ما يصور ذلك قوله (أبو نواس، 1998، صفحة 53):

دع الأطلالَ تَسفيها الجنوبُ وتُبلِي عهد جِدَتها الخُطُوبُ

وخلِّ لراكبِ الوَجناءِ أرضاً تَخُبُّ بِها النَّجِيبةُ والنَّجيبُ

بلادٌ نبتها عُشَرٌ وطلحٌ وأكثر صيدِها ضَبعٌ وذيبُ

ولا تأخذ عن الأعراب لهواً ولا عيشاً فعيشهم جديبٌ

بالنسبة لدعوة أبي نواس لتجديد القصيدة تُفسر بأنها من دواعي الشعوبية التي ظهرت في المجتمع العباسي الأول، فقامت ضد تقاليد العرب. أما أبو نواس فعمد إلى النقد المباشر، يسخر بالوقوف على الطلول وبكاء الأحبة، فهو يرى بأن هذا الأسلوب لم يعد يواكب البيئة المتحضرة وتجسد الحياة العباسية بكل تجلياتها. فيسخر من شرب الألبان ويدعو إلى شرب الخمر الذي ينعش النفس، فيقول (أبو نواس، 1998، صفحة 54):

فهذا العَيشُ لا خِيَمُ البَوادِي وهذا العَيشُ لا اللّبن الحليبُ

فأين البدو من إيوان كسرى وأين من الميادين الزروبُ

يشير هنا إلى عيشه في أجواء الحواضر ويقول هذا هو العيش الأمثل لا ذاك الذي يكون في خيام البوادي.

وقد بلغت به الثورة على الأطلال حداً جعله يصب جام غضبه على أولئك الذين يصفون المنازل الخالية الموحشة موبخاً إياهم وداعياً بالشقاء والبؤس لهم، فيقول (أبو نواس، 1998، صفحة 171):

عاج الشقي على رسم يسائلها وعجت أسأل عن خمارة البلد

لا يرقئ الله عيني من بكى حجراً ولا شفى وجد من يصبو إلى وتد

قالوا ذكرت ديار الحي من أسد لا در درك قل لي من بنو أسد

ومن تميم ومن قيس وإخوتهم ليس الأعاريب عند الله من أحد

دع ذا عدمتُكَ، واشربها معتقة صفراءَ تُفرقُ بين الروحِ والجسدِ

هنا؛ راح أبو نواس يعلن فيه حربه الواضحة والقوية على مقدمات القصيدة العربية؛ لأنه يراها صورة للحياة المتخلفة. أن يبدأ الشاعر الجاهلي الذي عاش في الصحراء المقفرة بين والخيام والأوتاد قصائده بالبكاء على الأطلال والوقوف فيها؛ فهذا من ينبع من بيئته وطبعه وطبيعته. أما أن يبدأ شاعر يقيم على ضفاف دجلة والفرات إلى جانب الرشيد والمأمون في ظل ترف القصور والرياض فذلك ما يأباه الطبع وتنفر منه الأسماع، كيف يصح لأبي نواس أن يبكي على طلل لم يمر به وناقة لعله لم يركبها.

في هذه النزعة الواقعية التي عهدها أبو نواس يصورها لنا بدقة، ألا وهي مجالس الخمر واللهو والمجون. فهو ربما يتقصد في طرح هذه الأمور في شعره واستبدال كل أشكال القديم التي لم تعد تفي بالغرض الجديد والحيات المتحضرة على حد زعمه. فحياة أبي نواس مليئة باللهو والشراب والغناء والندامى والقيان ومجالس الشراب. الحق أن الصنعة الشعرية لأبي نواس كانت قائمة على هذا النهج، فطبيعة الثقافة الجديدة التي كان يعيشها تُشكّل أكبر دعائم هذه الصنعة والخروج عن المألوف القديم. فهو لا يتردد في المبالغة الشديدة لوصف الخمر ومغامراته في الحصول عليه وشربه. ومن شدة غلوّه في هذا المجال نراه يبتكر صوراً جديدةً لمجالس الشرب وإظهار السرور (هدّارة، 1963، صفحة 584).

ومن هذه الخطوة الجريئة أراد أبو نواس أن يشرع للناس مذهبه الجديد، فجد فيه ووفق فيه كل التوفيق، واتخذ وصف الخمر وما إليها من اللذات وسيلة إلى مدح طريقته الحديثة وذم طريقة القدماء، فالأسلوب الإنشائي المتبع بصيغته الاستفهامية، في قوله: (قل لي من بنو أسد؟)، (ومن تميم ومن قيس وإخوتهم؟)؛ غرضها السخرية والتحقير فالخمريات التي عرض أبو نواس فيها لتأييد مذهبه الجديد وذم المذهب القديم وهي أجود ما يروى عن أبي نواس، فيقول (أبو نواس، 1998، صفحة 171):

لا تَبكِ ليلى ولا تطرب إلى هند واشرب على الورد من حمراء كالورد

كأساً إذا انحدرت من حَلق شاربها أجدته حمرتها في العين والخد

فالخمر ياقوتةٌ والكأس لؤلؤةٌ في كف جاريةٍ ممشوقةِ القد

نجد أبا نواس يطلق دعوته إلى التجديد في الشعر العربي، ثائراً على التقاليد العربية الموروثة فنادى بأن يحل الخمر محل الطلل، ليكون بديلاً عنه، فبدلاً من أن يقف الشاعر على الطلل، ويبكيه يبدأ قصيدتَه بفن الخمريات. لا شك أنّ أبا نواس هو رائد الشعر الخمري في الأدب العربي، فتغنى بالخمرِ والخمريات، فهو مولعٌ بالخمر ولعاً شديداً، مدمنٌ لا يكاد يفارقه، إذ وصف الخمر وأوانيها وشكلها ومجالسها وما بتلك المجالس من لهو وغناء وطرب (هدّارة، 1963، صفحة 492). وهو ما أعطى لذلك الفن الجديد أهميةً كبرى، إذ لم تمر دعوة أبي نواس للتجديد في الشعر العربي مرور الكرام، فتناولها الدارسون بالتحليل والنقد والتأريخ لكن تُرى: ما الذى دفع شاعرنا النواسي إلى أن يثور على التقاليد العربية التي سار عليها سابقوه؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل هي بيت قصيد هذه الدراسة الموجزة، لذلك سنأخذ بعضاً من الآراء التي تفسر ثورته على الأطلال.

5. آراء الدارسين والنقاد حول ثورة أبي نواس على الأطلال

تعددت الأسباب وراء تلك الثورة النواسية، فذهب بعض الباحثين إلى أن الشعوبية بما تحمله من كره وبغض لكل ما هو عربي هي السبب في ثورة أبي نواس، وذهب البعض الآخر إلى أن لا الشعوبية ولا الصدق الفني هما ما دفعا أبى نواس للثورة على التقاليد العربية، إنما هو عامل نفسي يرتبط بالشاعر جعله يتخذ الخمر ملاذًا فانعكست على شعره. وذهب الفريق الثالث إلى أن السبب يرتبط بالصدق الفني للشاعر، فكيف يبكي على الطلل في بيئة لم يعد للطلل أثر بها، فالقصور والحانات هي البديل والصدق يحتم على الشاعر أن يهجر الطلل متخذًا ألوان الحياة الجديدة ملجأ له ولشعره.

فممن فسر ثورة أبي نواس بأنها دافع سياسي يدل على شعوبية أبي نواس، الدكتور طه حسين الذي يقول: "فهو ليس مذهباً سياسياً فحسب، وإنما هو مذهب شعوبي أيضاً. يذم القديم – لا لأنه قديم فقط – بل لأنه قديم، ولأنه عربي، ويمدح الحديث – لا لأنه حديث فقط – بل لأنه حديث، ولأنه وفارسي، فهو إذن مذهب تفضيل الفرس على العرب، مذهب الشعوبية المشهور" (حسين، 1991، صفحة 191/2).

ويقول حنا الفاخوري عن ثورة أبي نواس: "شملت ثورته التقاليد العربية والدينية، واصطبغت الشعوبية التي تريد الحط من شأن العرب في عقليتهم وعاداتهم وأخلاقهم وثقافتهم ودينهم" (الفاخوري ح.، 1986، صفحة 699).

وممن رد ثورة أبي نواس إلى شعوبيته الدكتور عمر فاروق الطباع، يقول: "لا تقوم شاعرية أبي نواس في الخمريات، لمجرد أنه جعل من الخمرة فناً بقدر ما ينطوي عليه شعره الخمري من مذهب خاص في فلسفة الحياة، لكنه من خلال ذلك يجعل للخمرة عالماً خاصاً، تطالعنا في ثناياه آراؤه في الوجود وشعوبيته وثورته على القديم" (أبو نواس، 1998، صفحة 18).

وهناك من خفف من شعوبية أبي نواس وردَّ ما صدر منه إلى تماحله، الدكتور شوقي ضيف، الذي يقول: "لا يشغب على العرب شغب شعوبية كشعوبية أبي نواس، فشعوبيته – إن صح هذا التعبير – من لون آخر، ذلك بأنه لا يوازن بين خشونة البدو وحضارة الفرس، كما يصنع بشار وغيره من الشعوبيين الحقيقيين، إنما يوازن بين تلك الخشونة والحضارة العباسية المادية وما يجري فيها من خمر ومجون، كان يعكف عليها عكوفاً، ويأخذ ذلك عنده شكل ثورة جامحة على الوقوف على الرسوم ولأطلال وبكاء الديار، ودعوة حارة إلى المتاع بالخمر، ونحن نظلم أبا نواس إذا سمينا ذلك شعوبية، إنما هو تماجن وإمعان في التماجن، لذلك لم يرفض هو نفسه البكاء على الأطلال، بل لقد بكاها كثيراً" (ضيف، 1966، صفحة 231).

وممن رد دعوة أبي نواس إلى التجديد واعتبرها دعوة فنية خالصة وأراد أن يربط بها ربطاً وثيقاً بين الفن والورقة الدكتور طه أحمد إبراهيم، الذي يستدل على رأيه أن أبا نواس لم يذكر مناقب الفرس إلا ما يتصل بالشراب وعيش الحاضر ببغداد فلم يتعرض للعقل الفارسي أو المناقب الفارسية، " كان أبو نواس هداماً للقديم في خمرياته، مؤسساً للجديد في مدائحه، وكانت عقيدته أن الشعر يجب أن يكون مظهراً للحياة، وصورة للمجتمع، وأنه يجب أن يعيشوا في الحاضر لا في الماضي، وفي الواقع لا في الذكريات، وأن يصوروا ما هم فيه، لا يمدهم به الخيال، فلا هندٌ ولا ليلى، ولا نجدٌ، ولا الأراك، ولا تلك الأسماء ولا البقاع التي تواضع عليها الجاهليون والإسلاميون، كان يريد أن يضع الشعراء في الحاضر وهذا حسن (إبراهيم، 2004، صفحة 130).

لكن في النهاية وإن اختلفت الآراء حول ثورة أبي نواس هذه ما بين شعوبية أو مجون أو دعوة فنية فهي في النهاية مذهب شعري جديد ولون من ألوان الفن الأدب. إذ ليس من السهل في تلك الحقبة التي كان يسودها العقل الأدبي المحافظ على التراث القديم أن تقوم بثورة فنية لا سيما على مطلع القصيدة –الأطلال- الذي يعتبر مصدر إلهام الشعراء العرب. فهو وإن وجدنا في شعره مديحاً للخلفاء أو لشخصيات عربية أخرى إلا أننا يجب أن نفهم أن مدحه لم يكن لإظهار ودٍ في داخله، فهو لم يخلص في مدحه لهارون الرشيد، وإنما مدحه مستجدياً أو متقياً، ومن ذلك ما يروى عن هارون الرشيد الذي كان الشعراء يخشون الخروج عن عمود القصيدة الجاهلية فيما ينشدونه من مدائح في حضرته، ولما حاول أبو نواس ذلك في

ذكاء وذكرٍ قليل للأطلال، فإنه أظهر امتعاضه واستياءه، وإن أتبع الشاعر ذلك المطلع الخمري بمديح جميل سُرَّ له الخليفة، ومن ذلك قوله (أبو نواس، 1998، صفحة 21):

لقد طال في رسم الديار بكائي وقد طال ترادي بها وعنائي

فلما بدا لي اليأس عدَّيت ناقتي عن الدار واستولى عليَّ عزائي

وقد أحس أبو نواس بامتعاض الخليفة فلم يكرر المحاولة في حضرته فحسب، ولزم في مديحه الرشيد المذهب القديم، أما سائر أشعاره فإنه كان يستهلها وفق مذهبه المحدث الجديد دون حرج (قدور، 2012، صفحة 31).

وإننا نرى أنه يمدح الأمين أيضاً، في قوله (أبو نواس، 1998، صفحة 279):

تتيه بكَ الدنيا، وتزهو المنابر وتُشرقُ نوراً حينَ تبدو المقاصر

ألا يا أمين الله ، والملكَ الذي إذا ما بدا تحبو إليه الأكابر

فهو في مدحه هذا يخلص للأمين لا لأنه كان يُكبِره ويجلّهُ، بل لأنه كان ينادم الأمين ويرى فيه خليلاً على الشراب، وصديقاً على اللذة. إذن مديحه للعرب لم يكن من صميمه وإنما كان وسيلة لإدراك غاية. بالمقابل نجده كثيراً ما يهجو العرب ولا يضمر كرهه وبغضه لهم، فيسخر منهم ويصفهم بالأشقياء والأعاريب، كما في قوله (أبو نواس، 1998، صفحة 171):

عاج الشقي على رسم يسائلها وعشت أسأل عن خمارة البلد

قالوا ذكرت ديار الحي من أسد لا در درك قل لي من بنو أسد

ومن تميم ومن قيس وإخوتهم ليس الأعاريب عند الله من أحد

ففي هذه الأبيات يهجو العرب ويظهر نزعته الشعوبية، من خلال وصفهم بالشقي وذكر أسماء بعض القبائل العربية واصفاً إياهم بالأعاريب.

إن من يقرأ قصائد أبي نواس في ديوانه يستطيع أن يدرك أنّ أبا نواس كان يسخر من العرب ويهاجم عناصر الثقافة العربية ليبرر وجود التقدم الحضاري في عصره ويردّه إلى ثقافته الفارسية وليس للثقافة أو الفكر العربي الإسلامي. وهو يفعل ذلك رغبة منه في تأكيد حضارته وإعلان كفاءته وقدراته العالية لأجل ربط هذه التراكمات المعرفية الحادثة في العصر العباسي بالعنصر الفارسي والحضارة الفارسية. هذا ما يفسر هجوم الشاعر العنيف على المقدمة الطللية ورموز الثقافة العربية.

6. الخاتمة

نتيجة لما سبق، يمكن أن نصنف الشعراء في العصر العباسي الأول إلى صنفين:

الأول: قديم تمسك بالمقدمات الموروثة، فهو وإن بدت على مقدماته الصور الجديدة إلا أنه افتتح بعض قصائده بالأطلال.

الثاني: صنف آخر اتخذ صوراً جديدةً من المقدمات الطللية التي تطورت موضوعياً وفنياً ولم تعد أوعية تسكب فيها الدموع حسرة على المنازل وعهود الحب الضائعة بل تحولت إلى منابر يعلن الشعراء من فوقها آراءهم في الحياة. ومن مظاهر التجديد المقدمة الخمرية التي استهل بها كثير من الشعراء العباسيين قصائدهم، فقد استكثر منها أبو نواس. ويفسر التعديل الذي تعرضت له القصيدة العباسية في أطرها ومضامينها بأنّه متناسب مع أذواق العصر المرهفة، والجو المتحضر، وتطور الحياة الاجتماعية والحضارية مما أدى إلى التخفيف من الأطلال ورسم مناظر الصحراء ومشاهدها.

ويمكن القول إنَّ الوقوف على الأطلال ليس إلا انعكاسا وإحساساً بواقع مألوف وإن استهلال القصائد بالحكمة والعتاب والشكوى وغير ذلك في العصر الأموي والعباسي ليس إلا انعكاسا طبيعياً جاء في وقته وإن ما دعا إليه أبو نواس كان مقرراً أن يأتي في وقته المناسب ولكن شاء أبو نواس أن يظهر شعوبيته كما يظهرها روَّاد الحداثة التي تُخفي في طياتها الهدم للتراث العربي لأنها تنسف الجذور، وتفتح المجال لدك الثوابت في اللغة العربية والتفكير العربي ولا نعتقد أن الحداثة مرهونة بالشعر فحسب. ويبقى الأدب في كل مراحل التاريخ مرآة تعكس متطلبات الحياة ومؤثراتها والأدباء أكثر الناس تأثيراً في الحياة ومستجداتها.

المصادر والمراجع:

Yakup Göçemen .(2019) .Ebu Temmâm Hayatı ,Eserleri ve Arap Edebiyatındaki Yeri . Ankara :İlâhiyat yayınları.

أحمد أمين. (2012). ضحى الإسلام. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

الحارث ابن حلّزة. (1991). ديوان الحارث بن حلّزة. (إميل بديع يعقوب، المحرر) بيروت: دار الكتاب العربي.

الحسن بن رشيق القيرواني. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده. (محمد محي الدين عبد الحميد، المترجمون) بيروت: دار الجيل.

الحسن بن هانئ أبو نواس. (1998). ديوان أبي نواس. (عمر فاروق الطّباع، المحرر) بيروت: دار الأرقم.

امرؤ القيس. (2009). ديوان امرئ القيس. (محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) القاهرة: دار المعارف.

بشار ابن برد. (2007). ديوان بشار بن برد. (محمد الطاهر ابن عاشور، المحرر) الجزائر: وزارة الثقافة.

جرجي زيدان. (بدون تاريخ). تاريخ آداد اللغة العربية. الإسكندرية: دار الهلال.

جرير بن عطية جرير. (1986). ديوان جرير. (كرم البستاني، المحرر) بيروت: دار بيروت.

حسان بن ثابت الأنصاري. (1994). ديوان حسان بن ثابت. (عبد مهنّا، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

حنا الفاخوري. (1986). الجامع في تاريخ الادب العربي (الأدب القديم). بيروت: دار الجيل.

حنّا الفاخوري. (بدون تاريخ). تاريخ الأدب العربي. بيروت: دار اليوسف.

سعد إسماعيل شلبي. (1982). الأصول الفنية للشعر الجاهلي. القاهرة: مكتبة غريب.

سعيد محمد الفيومي. (2012). سلطة التحول في القصيدة عند الشاعر أبي نواس. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإسلامية، جامعة القدس المفتوحة(2)، 143-162.

سكينة قدور. (2012). محاضرات في أدب العصر العباسي. قسنطينة الجزائر: جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية.

شوقي ضيف. (1960). الفن ومذاهبه في الشعر العربي. القاهرة: دار المعارف.

شوقي ضيف. (1963). تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.

شوقي ضيف. (1966). تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول. القاهرة: دار المعارف.

طرفة ابن العبد. (2003). ديوان طرفة بن العبد. (عبد الرحمن المصطاوي، المحرر) بيروت: دار المعرفة.

طه أحمد إبراهيم. (2004). تاريخ النقد الأدبي عند العرب، من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري. مكة المكرمة: مكتبة الفيصلية.

طه حسين. (1991). من تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول (القرن الثاني). بيروت: دار العلم للملايين.

طه حسين. (1993). حديث الأربعاء. القاهرة: دار المعارف.

عبيد ابن الأبرص. (1994). ديوان عبيد بن الأبرص. (أشرف أحمد عدرة، المحرر) بيروت: دار الكتاب العربي.

عثمان موافي. (1999). الخصومة بين القدماء والمحدثين في النقد العربي القديم (تاريخها وقضاياها). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عمرو ابن كلثوم. (1991). ديوان عمرو بن كلثوم. بيروت: دار الكتاب العربي.

كارل بروكلمان. (بدون تاريخ). تاريخ الأدب العربي. (عبد الحليم النجار، المترجمون) القاهرة: دار المعارف.

كامل سلمان الجبوري. (2003). معجم الشعراء من العصر الجاهلي حتى سنة 2002م. بيروت: دار الكتب العلمية.

لبيد بن ربيعة العامري. (2004). ديوان لبيد. (حمدو طمّاس، المحرر) بيروت: دار المعرفة.

محمد بن أبي الخطاب القُرشي. (1981). جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والسلام. (علي محمد البجاوي، المحرر) القاهرة: دار نهضة مصر.

محمد مصطفى هدّارة. (1963). اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري. القاهرة: دار المعارف.

مسلم ابن الوليد. (2004). شرح ديوان صريع الغواني. (سامي الدهان، المحرر) القاهرة: دار المعارف.

مَعمر بن المثنى البصري. (1998). كتاب النقائض، نقائض جرير والفرزدق. (خليل عمران المنصور، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

يحيى بن علي الخطيب التبريزي. (1994). شرح ديوان أبي تمام. (راجي الأسمر، المحرر) بيروت: دار الكتاب العربي.

باكير محمدعلي

الأُخوَّة العربيّة التُّركيّة في الشِّعر العربيّ الحديث

THE ARAB-TURKISH BROTHERHOOD IN MODERN ARABIC POETRY

THE ARAB-TURKISH BROTHERHOOD IN MODERN ARABIC POETRY

Bekir MEHMETALI [1]

Abstract:

Since ancient times, Arabic poetry has been a depiction of everything that is happening in the Arab environment that surrounds the poet wherever he is, and his igniting flame has not been extinguished in their souls, despite the subjugation of the Arab world to the rule of non-Arabs after Islam. It is known that the Arab Muslims set out from the Arabian Peninsula as conquerors and heralds of the serious Islamic religion, and as a result of this the entry of non-Arabs into Islam that enlightened the darkness of their hearts, so the Persians, Romans, Copts, Abyssinians, Turks, and others will be enlightened by his guidance... Muslim rulers will succeed in ruling the Islamic state Arabs and non-Arabs, such as Persians, Turks, Kurds, and others. And when the Turkish Ottoman state was established on an Islamic religious basis, the Turkish Muslims carried the banner of Islam, so they defended it, relying on Muslims of all nations, from the Turks, the Laz, the Arabs, and others, so the Islamic Ottoman rule extended over common areas that included almost the entire Arab lands, and they did not differentiate between Muslim and another in view of his race, color or geography. However, this matter did not satisfy the lurking enemies who wanted sedition and division between the Arabs and the Turks, so they stirred up the winds of nationalism that some Arab poets sought in the modern era, such as Ibrahim al-Yaziji and Khalil Mutran. Herein lies the importance of the research, its objective, and its value. The research uses the descriptive and analytical approaches in order to highlight the manifestations of this brotherhood, which received sufficient attention from Arab poets in the modern era.

Keywords: Brotherhood, Arabic, Turkish, Poetry, Arabic, Hadith.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-3

[1] Dr. Kilis7Aralık University, Türkiye, bekler2006@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2783-8543

الأُخوَّة العربيّة التُّركيّة في الشِّعر العربيّ الحديث

باكير محمدعلي[2]

ملخص:

كان الشِّعرُ العربيُّ منذ القديم تصويراً لكلّ ما يجري في البيئة العربيّة الّتي تُحيط بالشّاعر أينما كان، ولم تنطفئ شُعلتُه الوقّادة في نفوسهم بالرَّغم من خضوع العالَم العربيّ لحكم غير العرب بعد الإسلام. فالمعروفُ أنّ العربَ المسلمينَ انطلقوا من الجزيرة العربيّة فاتِحين ومبشِّرين بالدّين الإسلاميّ الجديد، فترتَّب على ذلك دخولُ غير العرب في الإسلام الّذي أنارَ ظلمات قلوبهم، فاستنار بهديه الفُرسُ، والرُّومُ، والقِبطُ، والأحباشُ، والتُّركُ، وغيرُهم... وتتالى على حكم الدّولة الإسلاميّة حكّامٌ مسلمون عربٌ وغيرُ عربٍ كالفُرس، والتُّركِ، والكُرْد، وغيرهم. ولمّا قامت الدّولةُ العثمانيّةُ التُّركيّة على أساس دينيّ إسلاميّ، حمل المسلمونَ الأتراكُ رايةَ الإسلام، فذادوا عنه معتمدينَ على المسلمينَ من كلّ الأقوام، من التُّرك، واللّاز، والعربِ، وغيرهم، فامتدَّ الحكمُ العثمانيّ الإسلاميّ على مساحات شاسعة شملت الأراضيَ العربيّة بأكملها تقريباً، فلم يُفرِّقوا بين مسلم وآخر بالنَّظر إلى عِرقه أو لونه أو جغرافيّته. ولكنَّ هذا الأمرَ لم يرُق للأعداء المتربّصين الّذين أرادوا الفتنة والتَّفريقَ بين العرب والأتراك، فحرّكوا رياحَ القوميّة الّتي سعى خلفها بعضُ الشُّعراء العرب في العصر الحديث كإبراهيم اليازجيّ وخليل مطران، ولكنَّنا نجد أكثر من شاعر عربيّ فحلٍ في العصر الحديث أشاد بالأخوّة العربيّة التُّركيّة، وركّز عليها. وهنا تكمُن أهميّةُ البحث، وهدفُه، وقيمتُه. فالبحثُ ينهج المنهجَين الوصفي والتّحليليّ بغيةَ إبراز مظاهر هذه الأخوّة الّتي لاقت العِناية الكافية من الشعراء العرب في العصر الحديث.

الكلمات المفتاحية: الأخوّة، العربيّة، التّركيّة، الشّعر، العربيّ، الحديث.

[2] د. جامعة كلس(7أرالك)، تركيا ،bekler2006@gmail.com

1. العلاقة بين العرب الأتراك:

بدأت علاقةُ العرب بالأتراك في عهد الخليفة، الرّاشديّ، الثّاني عمرَ بن الخطّاب (ر) مع الفتوحات الإسلاميّة الّتي وصلت إلى بلاد ما وراء النَّهرين، فبدأ الأتراكُ يعتنقون الإسلام، وباعتناقهم الإسلامَ لم يعد العربُ غرباء عليهم؛ إذ صارت الرّابطةُ الدّينيّة الإسلاميّةُ الجامعَ الأساسَ بينَ الطّرفين (شريف أوغلو، جدلية الدين والسياسة في الدولة العثمانية، ص: 75).

وتوطّدت هذه العلاقةُ الإيجابيّة بينهما في عهد الخليفة العباسيّ الثّامن المعتصم بن هارون الرَّشيد الّذي كانت أُمُّه تركيّة، وهذا يعني أنّ الأتراكَ أخوالُه الّذين ساندوا حكمَه الإسلاميّ، ولم يأنفوا من خدمة الدّولة الإسلاميّة تحت إمرة حاكم عربيّ مسلم (شريف أوغلو، جدلية الدين والسياسة في الدولة العثمانية، ص: 76).

وتطوَّرت هذه العلاقةُ في عهد الدّولة السّلجوقيّة التُّركيّة، ومن بعدها الدّولة العثمانيّة التّركيّة الّتي بسطت سيطرتها على كامل الجغرافيا العربيّة الحاليّة تقريباً، ولم يأنف العربُ المسلمون هذه المرَّةَ من خدمة الدّولة الإسلاميّة تحت إمرة حاكم تُركيّ.

ويُخطئُ مَن يظنُّ أنَّ العلاقةَ بين العرب والأتراك عبرَ التّاريخ كانت سيِّئة، فما هذا إلّا من ألاعيب أعداء الطّرفين الّذين لا يُريدون أن يلتقي العربُ والأتراكُ في سَفين واحد على قلب واحد، ورأي واحد، وقضيّة واحدة. فهذه الجغرافيا الّتي نحنُ عليها الآن كانت بالأمس القريب تَحتضنُ الجميعَ تحت راية واحدة، وحكم واحد، وهُويّة واحدة، وقضيّة واحدة، ومشاعر واحدة حتّى جاءت سايكس بيكو من الغرب لتزرعَ الشِّقاقَ، والتّفرقة، والنِّفاقَ بين الطّرفين (غرايبة، العرب والأتراك، ص: هـ).

فكثيرة هي الأقلامُ المسيئةُ المُغرِضةُ الّتي استهدفت الأخوّة العربيّةَ التُّركيّة، ولا سيّما في عهد السُّلطان عبدالحميد الثّاني، والغرضُ تمزيقُ الدّولة العُثمانيّة، والتّحكُّم بالشُّعوب الّتي كانت تعيشُ في ظلّها. وأغلبُ هذه الأقلام كانت غربيّة علمانيّة انضمَّ إليها أغلبُ المؤرِّخينَ العربُ والأتراكُ ينساقون مع الرِّياح الهائجة حيثُما تُوجِّهُهم، وشارك في هذه الحملات المسعورة اليهودُ الّذين فشلوا في إقناع السُّلطان عبدالحميد الثّاني بإقامة وطن قوميّ لهم على الأراضي الإسلاميّة الّتي كانت تحت حكم الدّولة العثمانيّة (الصّلّابيّ، 2001م، ص: 16). فهاجم المؤرِّخون الزّائفونَ الدّولة العثمانيّة متمثِّلة في شخص السُّلطان عبدالحميد الثّاني الّذي نسبوا إليه زوراً وبُهتاناً أشنعَ الجرائم مع أنّه معروفٌ بتقواه وإخلاصه في خدمة الدّين الإسلاميّ، والدّولة العثمانيّة العَليّة، والشَّعب دونما تفريق (عبدالحميد، 1412هـ-1999م).

2. مظاهرُ الأُخوّة العربيّة التُّركيّة في الشعر العربيّ الحديث:

2. 1. مظاهرُها في شعر أحمد شوقيّ (1886م- 1932م):

لم يكن الشِّعرُ العربيُّ الحديث الّذي ازدهر في أواخر الدّولة العثمانيّة بمعزل عن هذه الأُخوَّة، فأكثرُ من شاعر عربيٍّ فَحلٍ عبَّر بطريقة أو بأُخرى عن هذه الأُخوَّة، وأشاد بها. ونجدُ في مقدِّمتهم أميرَ الشُّعراء أحمد شوقي الّذي بلغ من حبّه

للأتراك أنّه كان يعدُّهم مجموعةَ فضائل لا تشوبُها نقيصة (الشوقيات، 2012، ص: 23) ومن دلالات هذا الحب أنّه نظم ثماني عشرة قصيدة يمتدح فيها الخلافة والأتراك بعاطفة دقيقة، وفيض شعريّ غزير (الشوقيات، 2012، ص: 22).

فأحمدُ شوقي يتغنَّى بامرأة تُركيّة يُحبُّها، ويصفُ قومَها التُّركَ بالعشير المُحبَّب، ويرى أنّ الآلام، والدِّينَ، والمذهَبَ هي أواصرُ الأُخوَّة بين العرب والأتراك، فقال (الشوقيات، 2012، ص: 59):

تُحدِّرُ من قَومِها التُّركِ زَيْنَـــبُ وتُعجِمُ في وصفِ اللُّيوثِ وتُعرِبُ

وزَيْنَبُ إنْ تاهَت وإنْ هي فَاخَرَتْ فما قومُها إلّا العَشيرُ المُحبَّـبُ

يُؤلِّفُ إيلامُ الحوادِثِ بيْنَنـــا ويَجْمعُنا في اللّهِ دِينٌ ومَذْهَـــبُ

ومن مظاهر هذه الأُخوّة أنّ شوقيّاً يعُدُّ انتصارَ الأتراك في معركة مضيق (ملونا) انتصاراً للتُّركِ والعرب معاً، ولا سيّما أنّهم يعيشون في ظلِّ دولة واحدة، هي الدّولة العُثمانيّة، فقال (الشوقيات، 2012، ص: 67):

وتَمَّ النَّصرُ المُبينُ لَنَا وفَتْحُ المعالي والنَّهارُ المُذَهَّبُ

ومن مظاهر هذه الأُخوّة عند شوقي في شعره أنّه قرن العربَ إلى الأتراك في فرحة الشَّعب بإعلان الدُّستور زمنَ السّلطان عبد الحميد الثّاني، فقال (الشوقيات، 2012، ص: 386):

يا شَعْبَ عُثمانَ من تُركٍ ومن عَرَبٍ حَيّاكَ مَنْ يَبْعَثُ الموتَى ويُحييها

صَبرْتَ للحقِّ حينَ النَّفسُ جازِعـةٌ فاهتِفْ لِأنورِها واحمَدْ نِيَازيهَـا[3]

ومن مظاهرها في شعره أنّه امتدح انتصار الأتراك على الحلفاء في الحرب والسّياسة بعد الحرب العالميّة الثّانية، فربط انتصار مصطفى كمال أتاتورك التُّركيّ على الحلفاء بانتصار خالد بن الوليد العربيّ على الرُّوم في لفتة صريحة منه إلى وحدة الماضي والحاضر بين العرب والأتراك، فقال (الشوقيات، 2012، ص: 85):

اللهُ أكبرُ كم في الفَتْحِ من عَجَبٍ يا خالدَ التُّركِ جَدِّدْ خالِدَ العَـــربِ

صُلْحٌ عزيزٌ على حربٍ مظفَّـرةٍ فالسَّيفُ في غِمْدِه والحقُّ في النُّصُبِ

ويذهبُ شوقي إلى أبعدَ من هذا في امتداح هذه الأُخوّة وتوكيدها، فيمتدحُ السُّلطانَ عبدَ الحميد الثّاني الّذي سمع بنزول شوقيّ في إسطنبول زائراً، فأمر بتحمُّل نفقات إقامته، فجعله فرعَ عثمان الّذي ارتضاه المسلمون من تركٍ وعربٍ وغيرِهم خليفةً لهم، وقرنَ عدلَه بعدل عُمرَ بن الخطّاب العربيّ (ر) فقال (الشوقيات، 2012، ص: 325-326):

رضي المسلمونَ والإسـلامُ فَرْعَ عُثْمانَ دُمْ فِدَاكَ الدَّوَامُ

إيهِ عبدَ الحميدِ جَلَّ زَمـانٌ أنتَ فيه خليفةٌ وإمــامُ

عُمَرٌ أنتَ بَيدَ أنَّكَ ظِـــلٌّ لِلْبَرَايا وعِصْمةٌ للإسـلامِ

[3]. أنور ونيازي: رجلان تُركيّان كان لهما دور بارز في إعلان الدُّستور.

ولأنتَ الّذي رَعيُتُه الأُســـدُ ومَسْرَى ظِلالِها الآجَامُ

أُمّةُ التُّركِ والعِراقُ أَهْلُو هُ ولُبْنانُ والرُّبَى والخِيَـامُ

2. 2. مظاهرُها في شعر حافظ إبراهيم (1872م- 1932م):

نتركَ شوقيّاً أميرَ الشُّعراء إلى شاعر النِّيل حافظ إبراهيم المولود لأب مصريّ عربيّ، وأُمّ تركيّة، فهو تُرْبيٌّ أو عَرَكيٌّ، ومن مظاهر الأُخوَّة العربيّة التُّركيّة في شعره أنّه فخرَ بالأسطول العثمانيّ الّذي زار مصر في 9 آذار 1910م، وحَيّاه، وحيّا البُوسفور قارناً مصرَ بإسطنبول، وقناةَ النّيل بمضيق البوسفور، فقال (إبراهيم، 1987م، ص: 376):

بالّذي أَجرَاكِ يا ريحَ الخُزَامَى بَلِّغي البُسْفُورَ مِن مِصْرَ السَّلَاما

حَيِّ يا مَشرِقُ أُسطولَ الأُلَى ضَرَبُوا الدَّهرَ بِسَوطٍ فاسْتقَامَـا

وكذلك نراه منطلقاً من هذه الأُخوّة يَفتخر بإنجاز الطَّيّار العثمانيّ فتحي بك عام 1914م افتخاراً إسلاميّاً دون عصبيّة قارناً مرّة أُخرى بين النّيل والبوسفور في إشارة واضحة إلى هذه الأُخوّة والرّابطة القويّة بين القومَين، فقال (إبراهيم، 1987م، ص: 390):

أَهلاً بأوَّلِ مُسْلِـــمٍ في المَشْرِقَيْنِ عَلَا وطَارْ

النّيلُ والبُوسفورُ فيـ ـكَ تَجَاذَبَا الفَخَـــارْ

ومن مظاهر هذه الأُخوّة في شعره أنّه فرحَ بتولّي السُّلطان محمّد رَشاد مقاليد الحكم بعد تنحية السُّلطان عبد الحميد، وقرنَ عهدَه بعهد الخليفة العباسيّ العربيّ هارون الرَّشيد مؤكّداً بهذا الرَّبطِ العلاقةَ التّاريخيّة الوثيقة بين القومين، فكلاهما يَخدُم الإسلام والمسلمين، فقال (إبراهيم، 1987م، ص: 361):

حَيِّ عَهْدَ الرَّشادِ يا شَرْقُ وابْلُغْ ما تَمَنَّيْتَ مِنْ زَمَانٍ بَعِيـدِ

قدْ تَوَلَّى مُحمَّدُ الخامسُ المُلْـ ـكَ فَأَعْظِمْ بِتَاجِهِ المَعْقُودِ

عَلِمَ اللهُ أَنَّ عَهْدَ رَشَـــادٍ خَيْرُ فَأْلٍ بِرَدِّ عَهْدِ الرَّشيـدِ

ومن مظاهر هذه الأُخوّة في شعر حافظ إبراهيم ما تمثّل في وداعه مسجدَ (أَيَاصُوفيَا) الشَّهير في إسطنبول الّذي عدَّه رمزاً من رموز الإسلام الّذي يَجمعُ العربَ والأتراكَ تحتَ راية واحدة، هي رايةُ الإسلام، فالمسلمون من عربٍ وتُركٍ صلَّوا في هذا المسجد، وسلَّموا، وهم جميعاً حريصون على بقائه في أيدي المسلمين، ولا يرغبون بعودته كنيسةً تُعلَّقُ فيه الصُّلبان، وتُقرَع النَّواقيسُ بدلَ صوت الآذان، فإذا ما حدث ذلك، فهو حُزنٌ للعرب والتُّرك معاً، فقال (إبراهيم، 1987م، ص: 403):

أَيَاصُوفيَا حانَ التَّفرُّقُ فاذكُري عُهُودَ كِرَامٍ فيكِ صلَّوا وسَلَّمُـوا

إذا عُدْتِ يوماً للصَّليبِ وأَهلِه وحَلَّ نَواحِيكِ المَسيحُ ومَريَـمُ

ودُقَّتْ نَواقِيسٌ وقامَ مُزمِّـرٌ منَ الرُّومِ في مِحْرَابِهِ يَتَرَنَّـمُ
فلا تُنْكِري عَهْدَ المآذِنِ إنّـهُ على اللّهِ مِن عَهْدِ النَّواقيسِ أَكْرَمُ

2. 3. مظاهرُها في شعر معروف الرُّصافيّ (1875م- 1945م):

من المظاهر المُشرقة لهذه الأُخوَّة ما تَجلّى في شعر معروف الرُّصافيّ الّذي دعا السُّلطانَ محمد رَشاد إلى زيارة بلاد العرب المعروفين بإخلاصهم الّذي مَيّزَهم من الأقوام الأُخرى الّتي تعيش في الدّولة العُثمانيّة، فهم عمادُ عرش الدّولة العثمانيّة، وهم نُسورُها الّتي تُدافع عنها، فقال (الرُّصافي، 2012م، ص: 602):

يا أيُّها الملكُ السَّامي بِحِكمتـــه والمُبدِّلُ النَّاسَ مِنْ ذُلٍّ بإعْـزازِ
فاغمِدْ سُيوفَكَ إنَّ العَفْوَ مُنْصَلِـتٌ واهْنَأْ بِشَعْبٍ غَيْرِ مُنْحـــازِ
بالتُّرْكِ بالرُّومِ بالأَلْبَانِ قاطِبَـــةً بالأَزْمَنِيِّينَ بالبُلْغارِ بالـــلَّازِ
أمّا بَنُو العُرْبِ فالإخْلاصُ يَرْفَعُهُم إلى مَقَامٍ على الأَقوامِ مُمْتـــازِ
إذْ هُمْ عِمادٌ لِعَرْشٍ أَنتَ ماسِكُـهُ فاضربْ بُغاثَ العِدَا مِنهُم بِأَبْوازِ
زُرْ أَيُّها المَلِكُ المَحْبُوبُ مَوْطِنَهُمْ ولو زِيارةَ عَجْلانٍ ومُجْتـــازِ

ونراهُ في موقفٍ شعريٍّ آخر يُعبِّر عن هذه الأُخوَّة بطريقة أُخرى، فهو غاضبٌ على الأتراك أَيّما غضبٍ في عهد السُّلطان عبدالحميد الثّاني؛ لأنّهم برأيه استأثَروا بالحكم، وهمَّشوا العربَ وغيرَهم، فتغييرُ الوزارة برأيه لا يكفي لسدِّ الفجوة الّتي حدثت بين العرب والأتراك بسبب غفلة بعض الحكّام وتسلُّطهم، فيدعو دعوةً صريحةً إلى المؤاخاة والتّساوي بين العرب والأتراك من خلال التّشارُك في الحكم وإدارة البلاد بالتَّساوي، فهذا هو المَخرجُ الحقيقيُّ في رأيه للحفاظ على الأُخوّة القائمة بين القَومَين، فقال (الرُّصافيّ، 2012م، ص: 584):

وماذا عَسَى يُجدي سُقوطُ وِزارةٍ إذا لم تَقُمْ أُخرى على العَدْلِ والصِّدْقِ
ولم نَسْتَفِدْ إلّا سُقـــوطَ وِزارةٍ وتأليفَ أُخرَى مثلَ تلكَ بِلا فَـــرْقِ
ولَسْنَا نُريدُ اليومَ حُكْماً عليهِم ولكنْ نُنادِيهِم ونَدْعُوهُمْ إلى الحَـقِّ
تَعالَوا إلَى أَمرٍ نُساويهِ بَيْنَنـا وبَيْنَكُم في الجِلِّ والـــــدِّقِّ

2. 4. أحمد محرّم (1877م-1945م):

ونجد الشّاعر أحمد محرَّم جعل العرب والأتراكَ قرينَين، لا يفوقُهما قوم، وهمُ المكلَّفونَ بحماية الخلافة الإسلاميّة والهلالِ الّذي رمز به إلى الإسلام، ويُحذِّرُهم من وقوع الفتنة بينهم، فقال:[4]

يا آلَ عُثمانَ مِن تُركٍ وَمِن عَـرَبٍ وَأَيُّ شَعبٍ يُساوي التُّركَ وَالعَرَبا

سُوسُوا الخِلافَةَ بِالشُّورى وَلا تَدْعوا لِفِتنَةٍ في نَواحي المُلكِ مُضطَرِبا

صونوا الهِلالَ وَزيدوا مَجدَهُ عَلَماً لا مَجدَ مِن بَعدِهِ إِن ضاعَ أَو ذَهَبا

2. 5. مظاهرُها في شعر فوزي المعلوف (1899م-1930م):

يُعَدُّ فوزي المعلوف من الشُّعراء العرب الّذين عكسوا هذه الأُخوّة العربيّة التُّركيّة في شعره، وتجلّى ذلك حينَ رثَى الطَّيّارَيْن التُّركيَّين فتحيّاً وصادقاً اللّذَيْن سقطَت طائرتُهما، فماتا، فحقّقا أوّلَ إنجاز في حقل الطَّيَران لدولة شَرقيّة، ورثاؤُه لهما تعبيرٌ صريح عن هذه الأُخوّة، فقال (المعلوف، 2012م، ص: 27):

خاضَ الفَضاءَ ودَاسَ مَتْنَ سَحَابِهِ بِبسَالةٍ وعَلَا السُّهَا أو كادا

ما رَوَّعَتْ شُهُبُ السَّمَاءِ فُــؤَادَهُ بَلْ طَافَ فِيهَا مُبْرِقاً رَعَّـادَا

لكنْ عَلاؤُكَ ما ارْتَضَى بَطْنَ الثَّرَى مَثْوَىً وآثَرَ في العَلَاءِ رُقَادَا

2. 6. مظاهرُها في شعر محمّد العيد آل خليفة (1904م-1979م):

نُعرِّجُ على الشَّاعر محمّد العيد آل خليفة الّذي عبّر عن هذه الأُخوَّة في قصيدة نظمها بمناسبة إعلان الدُّستور أيّامَ السُّلطان عبد الحميد الثّاني، ونُشرت في جريدة البصائر عام 1938م، فقرنَ فرحةَ العُقبيّ الجزائريّ بهذا الدُّستور بفرحة التُّركيّ في إشارة واضحة منه إلى هذه الأُخوَّة، فقال (آل خليفة، 2010م، ص: 157):

أَعْلَنوا البُشْرَى فُرَادَى وثُبين جاءَ نَصرُ اللهِ والفَتْحُ المُبِيــنْ

خرجَ الإصلاحُ مِنْ مِحْنتِه وهو عالي الرَّأْسِ وَضّاحُ الْجَبينْ

ونَجَا العُقْبيُّ والتُّرْكِيُّ مِنْ غَمَراتٍ ناهَزَتْ بِضْعَ سِنيــنْ

[4] . https://www.aldiwan.net/poem43386.html

2. 7. مظاهرُها في شعر محمّد عبد المُطّلب (1910-1980):

ننتقلُ إلى الشّاعر محمّد عبد المُطَّلب؛ لنرصُد بعضاً من مظاهر الأُخوَّة في شعره، فهو يعُدُّ انتصار الأتراك على اليُونان في معركة صَقاريا انتصاراً للعرب أيضاً، معبِّراً عن ذلك بضمير المتكلّم (نا) الّذي يشملُ العربَ والأتراكَ معاً، وجاعلاً الهلالَ رمزاً لهذه الأُخوَّة، فقال (عبد المطَّلب، بلا تاريخ، ص: 253):

عادَتْ صَوَارِمُنَا إلى أَغْمَادِهـــا مِنْ بَعْدِ ما ظَفِرَتْ بِخَيرِ مَرَامِ

ضَحِكَ الهِلَالُ لَهَا الغَدَاةَ ورُبَّمَـا أَجرَى مَدَامِعَهُ شُؤُونُ غَمَـامِ

قِفْ بالهِلَالِ على السَّنَامِ مِنَ العُلَا فَمَكانُهُ مِنْهَا بِكُلِّ سَنَـــامِ

3. الطَّعنُ في الأُخوَّة العربيّة التُّركيّة:

نَجدُ في مقابل المواقف الشِّعريّة الإيجابيّة الّتي أَشادت بالأخوّة العربيّة التُّركيّة مواقفَ شعريّة أُخرى كانت في الحقيقة سلبيّة؛ إذْ مشت وراء النَّعرة القوميّة التَّفريقيّة بين القومين، وهذا ما نَجدُه في موقف شعريٍّ للشّاعر فوزي المعلوف الّذي حمَّل الأتراكَ مسؤوليّة تخلُّف العرب، وعدَّ نفسَه تحتَ حكم الدَّولة العثمانيّة غريباً لا يملكُ أهلاً ولا وطناً، ورأى أنّ بلاد العرب صارت خَراباً، فهي تُعاني من أمراض الجهل، والإهمال، والدِّين، وبرَّأَ الغربَ المستعمرَ من الوضع المتردِّي الّذي آلت إليه بلادُ العرب، ورأى أنَّ الحلَّ في التَّحلُّل من الرَّابطة الدِّينيّة الّتي تَجمعُ العربَ بالأتراك، والتَّمسُّك بالرَّابطة القوميّة العربيّة، وهي في رأيي نَظرةٌ متطرِّفة غيرُ صائبة، فقال (المعلوف، 2012م، ص: 49):

أنا الغريبُ فلا أهلٌ ولا وَطَـنٌ إذا انتَسبْتُ أمامَ النَّاسِ وانْتَسَبُوا

صِرْنَا وصارَ حِمَانَا مَنْزِلاً خَرِباً يَدِبُّ في سَاحِه مِنْ دَائِنَا العَطَبُ

والجَهْلُ والدِّينُ والإهمالُ عِلَّتُهُ ولَيسَ عِلَّتَهُ غازٍ ومُنْتَـــدَبُ

فَلْتَحْيَ قَوميّةٌ كانتْ لَنَا نَسَبَاً يَضُمُّ أَشْتاتَنَا ما فاتَنَا النَّسَـبُ

ومَنْ يَكونُ بلا قومٍ يَدِلُّ بِهِـمْ فلَا يُشرِّفُهُ دِينٌ ولا لَقَـــبُ

دِينِي لِنَفْسي ولكِنْ قبلَهُ وَطَني ودِينُهُ الوُفْقُ والإخلاصُ لا الشَّغَبُ

وانضمَّ الشّاعرُ إيليّا أبو ماضي إلى هذا التَّيّار في بعض مواقفه الشّعريّة، فشمتَ بالأتراك شماتةً كبيرة في قصيدته (سقوط أرضروم) ورأى أنّهم سلّموها رغماً عنهم، وتعرَّضوا لشرّ هزيمة أمام الجيش القادم من بلاد القوقاز، فشبَّهَهم بالوَعل المهزوم أمام الأسد، فأرمينيا نَجَت في رأيه من ظُلم الأتراك، وبات القادةُ الأتراك في ذلٍّ وعار جرَّاء هذه الهزيمة. وهذا موقفٌ شعريٌّ سلبيٌّ صدر عن إيليّا أبي ماضي بدافع دينيّ؛ لأنّه ليس مسلماً؛ ولذلك من الطَّبيعيّ أن يفرح بهزيمة الجيش العثمانيّ المسلم أمام الجيش المسيحيّ القادم من بلاد القوقاز، فقال (أبوماضي، 2004م، ص: 436):

تَوَهَّمَ التُّرْكُ لَمَّا حانَ حَيْنُهُـــمُ أَنَّ الأُلَى وَتَرُوا آباءَهُم غَفِلُـوا

حَتَّى طَلَعَتْ من القُوقاسِ في لَجِـبٍ تَضيقُ عنهُ فِجَاجُ الأَرضِ والسُّبُلُ

فأَسْلَموا أَرْضَروماً لا طَوَاعِيَـــةً لَو كانَ في وُسْعِهِم إمْسَاكَهَا بَخِلُوا

ومَنْ يَشُكُّ بأنَّ الوَعْلَ مُنْهَـــزِمٌ إذا الْتَقَى الأَسَدُ الضِّرْغامُ والوَعَـلُ

وباتَ أَنورُ في يَلديزَ مُخْتَبِئـــاً لأُمِّهِ وأَبيهِ الثُّكْلُ والهَبَـــلُ

يَطوفُ في القصرِ لا يَلوي على أَحدٍ كأَنّهُ ناسِكٌ في القَفْر مُعْتَـــزِلُ

إذا تَمثَّلَ جيشَ التُّركِ مُنْدَحِـــراً ضاقَتْ بِهِ مِثْلَمَا ضَاقَتْ بِذا الحِيَلُ

وشارك الشّاعرُ إبراهيم اليازجيّ في تقوية النَّعرة القوميّة، والعزف على أوتارها؛ للتّفريق بين العرب والأتراك، فدعا العربَ إلى الاستفاقة من غفلتهم، والتَّنبُّه للأخطار المُحدقة بهم، وترك الآمال الّتي لن تجلب لهم سوى الخيبة، ودعاهم إلى الصِّدام مع الأتراك، والصَّبر في ميدان المعركة، وإلى اغتنام الفرصة السَّانحة لهم؛ للتّخلُّص من حكم الأتراك الّذين وصفهم بالعُلوج قبل أن تفوت هذه الفرصة، فدعاهم صراحةً إلى الانفصال عن الدّولة العثمانيّة الّتي كانت ظلمتهم، وكانت سبباً في نشر الظُّلم في أقطارهم، وطلب إليهم أن يتخلَّوا عن الرَّابطة الدّينيّة الإسلاميّة الّتي تربط العربَ بالأتراك، وتشكيلِ جماعات قوميّة تَثورُ على الأتراك بل ذهب في دعوته المغالية هذه إلى حدٍّ بعيد؛ لأنّه وصف الرّابطة الدّينيّة الإسلاميّة الّتي تؤاخي بين العرب والأتراك تعصُّباً. وهو في رأينا مغال في هذه النَّظرة، ومُتطرِّف في هذه الدَّعوة، بعيدٌ عن الحقيقة والصَّواب بدلالة الأحوال السَّيّئة الّتي آلت إليها أوضاعُ المنطقة العربيّة بعد انفصالها عن الدَّولة العثمانيّة، فغدا العربُ دُولاً متفرِّقة تكالَب عليها المستعمرُ من كلّ جهة وبُقعة. فالشّاعرُ في رأينا كان في غفلة عن الحقيقة، قصيرَ النَّظر، غيرَ قادر على استشراف المستقبل، مندفعاً بشعور مذهبيٍّ، غيرَ مُدرِك خطورةَ المرحلة، ولا واعياً الماضي الّذي تآلفَ فيه هذان القومان، وتآخيَا بنعمة الرَّابطة الدّينيّة الإسلاميّة، فهو متأثِّرٌ بالدَّعوات الغربيّة الاستعماريّة الّتي استفادت من هؤلاء الغافلين الّذين أعانوها على تشتيت الشَّمل الأخويّ الّذي توثّقت أواصرُه بين العرب والأتراك عبرَ مئات السِّنين، فقال (سابا، 1955م، ص: 49-50):

تَنَبّهُوا واسْتَفِيقُوا أَيُّها العَـــرَبُ فَقَدْ طَمَى الخَطْبُ حَتَّى غاصَتِ الرُّكَبُ

فِيمَ التَّعلُّلُ بالآمالِ تَخْدَعُكُـــمْ وأَنْتُمُ بينَ رَاحاتِ القَنَا سُلُـــــبُ

لِلّهِ صَبْرُكُمُ لَو أنَّ صَبْرَكُـــمُ في مُلْتَقَى الخَيْلِ حينَ الخَيْلُ تَضْطَربُ

فَشّمِّرُوا وانْهَضُوا للأمرِ وابْتَدِروا مِنْ دَهْرِكُمْ فُرْصَةً ضَنَّتْ بِهَا الحِقَــبُ

خَلُّوا التَّعصُّبَ عَنْكُم واسْتَوُوا عُصَبَاً على الوِئَامِ لِدَفْعِ الظُّلْمِ تَعْتَصِـــبُ

هذا الّذي قد رَمَى بالضَّعْفِ قُوَّتَكُمْ وغادَرَ الشَّمْلَ منكُمْ وهو شَعِـــبُ

وحَكَّمَ العِلْجَ فيكُم مِن مَهَانتِـهِ يَقتادُكُم لِهَواهُ حَيْثُ يَنْقَلِـــــبُ

لا دَوْلةٌ لَكمْ يَشْتَدُّ أَزْرُكُـــــم بِها ولا ناصرٌ لِلْخَطْبِ يُنْتَـــدَبُ

النَّتيجة:

هكذا نرى أنّ الشِّعر العربيّ الحديثَ كان واعياً لهذه القضيّة الهامّة، مدرِكاً أَهميَّتها، فانتبه لها، فعكسَها الشُّعراءُ في قصائدهم عَكساً واقعيّاً، مُعبِّرين عن هذه الأُخوَّة تعبيراً صادقاً نابعاً من الواقع الأَخويّ الّذي كان العربُ والأتراكُ يعيشونَه معاً. فالأدبُ عموماً، والشِّعرُ خصوصاً سلاحٌ فَتّاك طالَما استعملَه المُغرِضون؛ لدسّ الفتنة والتّفريق بين القومَين، نابشين بعضَ الأبيات الّتي صدرت عن بعض الشُّعراء في حالة غضب من حادثة ما، ولا سيّما أنّ هؤلاء الشُّعراء العربَ كانوا مواطنين في الدَّولة العثمانيّة. فواجبٌ علينا، أهلَ الأدب واللُّغة، بعد اليوم أنْ نُسخِّر كلمتنا الأدبية في إظهار هذه الأُخوَّة.

المصادر والمراجع:

إبراهيم، حافظ.(1987م). الدّيوان. شرحه: أحمد أمين وأحمد الزّين وإبراهيم الأبياريّ. القاهرة. الهيئة اعامّة المصريّة للكتاب.

أبوماضي، إيليّا. (2004م). الدّيوان. بيروت. دار العودة.

آل خليفة، محمدالعيد. (2010م). الدّيوان. عين مليلة. دار الهُدى.

الرّصافي، معروف. (2012م). الدّيوان. راجعه: مصطفى الغلاييني. القاهرة. مؤسسة هنداويّ.

سابا، عيسى ميخائيل. (1955م). الشيخ إبراهيم اليازجيّ. بيروت. دار المعارف.

السّلطان عبدالحميد. (1412هـ-1999م). مذكّرات السُّلطان عبدالحميد. تح، وتر: محمّد حرب. ط3. دمشق. دار القلم.

شريف أوغلو، متين. (2021م). جدلية الدين والسياسة في الدولة العثمانية وانعكاساتها على تجربتها الدستورية. تركيا. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi. مجلد/5. ع/1.

شوقي، أحمد (2012م). الشّوقيّات. القاهرة. مؤسسة هنداويّ.

الصّلابي، علي محمّد. (142هـ-2001م). الدّولة العثمانيّة. ط1. مصر. دار التّوزيع والنّشر الإسلاميّة.

عبدالمطّلب، محمّد. (بلا تاريخ). شرح: إبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ شلبي. ط1. القاهرة. مطبعة الاعتماد.

غرايبة، عبدالكريم. (1381هـ-1961م). العرب والأتراك. سوريا. مطبعة جامعة دمشق.

المعلوف، فوزي. (2012م). الدّيوان. القاهرة. مؤسسة هنداويّ.

نحن والاتراك

« مهما يكن الأمر بيننا وبين تركيا في الماضي او الحاضر فهي منا ونحن منها .. ماضينا وماضيها فصلان من كتاب واحد في تاريخ العرب والاسلام .. ثم كانت محنتنا القريبة ومحنة تركيا على يد عدو واحد مشترك نظر الينا جميعاً نظرة العدو فلم يفرق بين عربي وتركي ..

ونحن الى كل ذلك أنسباء وأقرباء وأصهار ، ففي كل دار من دور العرب على اتساع بلادهم عربي بيت الى الترك بخئولة وفي كل دار من دور الترك برغم اعتزازهم في ديارهم تركي بيت الى العرب بعمومة ، فقد اختلطنا نسباً .. وان قامت بيننا الحدود والسدود والأسلاك الشائكة.

ونحن اليوم من تركيا كما كنا في الماضي ، أخوة مخلصون .. واذا نحن كنا من القوة بحيث يحسب العدو حسابنا فقد سلمت تركيا فنحن لها الدرع الواقية وهي .. درع لنا ، فقد اتحدت مصايرنا .. في الحاضر كما كانت في الماضي وكما لابد ان تظل أبداً ..

القاهرة ١٩٥٤ — جمال عبد الناصر

2269
.3787
.212

Fouzia BENAOUALI

ADAPTATION PEDAGOGIQUE DES TROUBLES DE LA PAROLE LIES A LA DYSLEXIE

PEDAGOGICAL ADAPTATION OF DISORDERS OF SPEECH RELATED TO DYSLEXIA

Full Text Book of Ijher Congress 6

PEDAGOGICAL ADAPTATION OF DISORDERS OF SPEECH RELATED TO DYSLEXIA

Fouzia BENAOUALI [1]

Abstract:

An educational intervention is a major investment on the part of the educator who must first diagnose learning difficulties and internalize dyslexic skills and knowledge among learners. He has to design educational activities according to the specific needs of his pupils. In fact, to obtain an indisputable and recognized result, accompanying the dyslexic child is inevitably part of the teacher's practices. It is necessary to support these difficulties by providing activities based on the practical and recreational side.

Keywords: Dyslexia, role of the teacher, school inclusion, learning activities.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-4

[1] Dr. University of Tissemsilt, Algeria, benaouali.fouzia.cuniv.tissem@gmail.com, https://orcid.org/0009-0005-5237-7592

ADAPTATION PEDAGOGIQUE DES TROUBLES DE LA PAROLE LIES A LA DYSLEXIE

Fouzia BENAOUALI [2]

Abstract:

Dans une classe de langue, l'intervention pédagogique suppose un investissement important de la part de l'enseignant qui devrait au préalable diagnostiquer les difficultés d'apprentissage et d'assimilation des compétences et connaissances relatives à la lecture (dyslexie) chez ses apprenants. A cet effet, il devra concevoir des activités pédagogiques en fonction des besoins spécifiques de son public. Pour un résultat incontestable et reconnu, l'accompagnement de l'enfant dyslexique fait inévitablement partie des pratiques de classe. Il est essentiel d'accompagner ces difficultés en classe de langue en proposant des activités reflétant le sens pratique et ludique.

Notre contribution vise à éclairer les façons dont l'enseignant intègre les activités pédagogiques dans différentes phases de planification d'une unité d'apprentissage.

Prenant appui sur l'analyse des entretiens recueillis auprès d'enseignants de français, le but d'une telle entreprise est de proposer quelques pistes d'aménagements pédagogiques afin de comprendre cette particularité et de favoriser l' inclusion scolaire des apprenants dyslexiques.

Mots clés : Dyslexie, rôle de l'enseignant, inclusion scolaire, activités d'apprentissage.

[2] Dr. University of Tissemsilt, Algeria, benaouali.fouzia.cuniv.tissem@gmail.com.

Introduction

Il est évident que la lecture est l'une des compétences les plus primordiales que l'apprenant devrait maîtriser dans les premières étapes de son apprentissage. La lecture est une condition préalable à l'acquisition d'autres compétences. En effet, un enfant peut s'ouvrir et acquérir diverses compétences, et sans y parvenir, il rencontrera des difficultés au cours de son parcours scolaire.

Dans une classe de FLE[3], l'intervention pédagogique suppose un investissement important de la part de l'enseignant qui devrait au préalable diagnostiquer les difficultés d'apprentissage et d'assimilation des compétences et connaissances relatives à la lecture (dyslexie) chez ses apprenants. A cet effet, il devra concevoir des activités pédagogiques en fonction des besoins spécifiques de son public. En effet, pour un résultat incontestable et reconnu, l'accompagnement de l'enfant dyslexique fait inévitablement partie des pratiques de classe. Il est essentiel d'accompagner ces difficultés en classe en proposant des activités reflétant le sens pratique et ludique. Comment se traduit une dyslexie (un trouble de la lecture) chez l'apprenant dyslexique dans l'apprentissage d'une langue étrangère (le français dans notre cas) ? Quelles sont les méthodes pédagogiques mises en place pour y remédier ? Quel genre d'activités pédagogiques mettre en œuvre dans les différentes phases de planification d'une unité d'apprentissage pour rendre l'apprentissage d'une lange étrangère plus accessible pour un élève dyslexique.

Nous nous sommes intéressée aux troubles de la lecture car dans tout système éducatif, la lecture retrouve une place accrue. L'amélioration des compétences de la lecture est aujourd'hui primordiale et la maitrise de ces compétences est indiscutablement considérée comme un indicateur de la réussite des différentes matières scolaires telles que : les mathématiques, les sciences, l'histoire, etc.

Cependant, les difficultés liées à la lecture peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage, et même mener à un échec scolaire des enfants dyslexiques et plus tard, un échec professionnel et social qui pourrait persister toute leur vie.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, l'objectif majeur étant de proposer quelques aménagements pédagogiques à mettre en place pour les dyslexiques. Dans cette recherche, nous nous pencherons sur les troubles d'apprentissage chez l'enfant dyslexique. Après avoir défini ce trouble et explicité ses mécanismes nous verrons comment l'enseignant intègre les activités pédagogiques dans différentes phases de planification d'une unité

[3] Français langue étrangère .

d'apprentissage sans en modifier le contenu pédagogique afin de rendre l'apprentissage plus accessible pour des apprenants dyslexiques et favoriser leur inclusion scolaire.

Cadrage théorique

Qu'est-ce que la dyslexie ?

La dyslexie est une difficulté d'apprentissage de l'orthographe et de la lecture touchant des enfants normalement scolarisés ne présentant ni problème sensoriel (audition, vision), ni déficience intellectuelle, ni lésion neurologique.

Selon Dubois et Roberge : «Dyslexie, ou trouble spécifique de la lecture, est un terme qui renvoie à la présence de difficultés dans l'acquisition de cette habileté. Ce trouble apparaît dès les premiers moments de l'apprentissage de la lecture, lorsqu'on enseigne à l'enfant à saisir et à traduire les graphies, les phonèmes et les sons des lettres, en somme à décoder les mots [...] Ses causes sont d'origines neurologique et génétique » (Dubois et Roberge, 48 : 2010).De son côté Davis (2012), cité par Gard Florence définit la dyslexie comme étant « une forme de désorientation causée par une capacité cognitive naturelle qui peut remplacer les perceptions sensorielles normales par des conceptualisations, difficultés en lecture, écriture, élocution ou dans le sens de la direction qui ont pour origine les désorientations déclenchées par les confusions en présence de symboles. La dyslexie provient d'un don perceptif. »[4]

Ce trouble correspond à l'incapacité d'une personne à lire et à décoder correctement malgré une intelligence suffisante, en lui disposant toutes les conditions sociales et culturelles appropriées pour cela, en plus des difficultés à parler et à écrire. Ce phénomène très répandu dans le milieu scolaire évolue avec l'âge et peut entraîner, au-delà des difficultés d'apprentissage de la lecture, des problèmes sociaux, de comportement ou d'anxiété.

Comprendre une dyslexie pour mieux accompagner un «dyslexique» dans l'apprentissage :

[4] « Dyslexie : adapter son enseignement à une élève dyslexique » : Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème année pp 4 : 2017-2018 . MEEF mention 1er degré .Soutenu publiquement par GARD Florence

Une dyslexie se révèle le plus souvent dès les premières classes de l'enseignement primaire, lorsque l'apprenant doit se confronter à l'apprentissage du langage écrit et à sa pratique. En effet, la dyslexie se traduit par une difficulté de la lecture. Un enfant dyslexique a du mal à lire de manière fluide. Ceci impacte sur sa capacité de compréhension. Un apprenant dyslexique réfléchit de manière non verbale, autrement il pense en image. Il est facile pour lui d'associer une image à un terme tel que « domino » tandis qu'il sera beaucoup plus compliqué pour lui de mettre en image le mot « de ». Davis (2012) explique que ces termes créent des blancs dans l'image mentale de la phrase qu'était en train de se créer le dyslexique c'est ainsi que sa bonne compréhension de la phrase sera perturbée. A cet effet, un apprenant dys «a non seulement besoin d'un regard au minimum bienveillant – que la grande majorité des enseignants informés de ce trouble savent parfaitement leur apporter – mais aussi d'un accompagnement pédagogique adapté, évolutif, garantissant un accès progressif à la maitrise des outils d'une bonne scolarité gage d'une intégration réussie » (Reid & Green, 111 :2014).

Par ailleurs, lorsqu' une autre personne (enseignant, camarade de classe, parents) lui fait la lecture, ils n'éprouvent aucune difficulté à comprendre le texte.

La dyslexie peut aussi entraîner des difficultés dans diverses activités. Parmi celles-ci :

- la compréhension de la lecture ;
- l'orthographe ;
- l'écriture ;
- les mathématiques.

Les formes de dyslexie:

En se basant sur la classification de Boder nous répertorions trois types de dyslexie que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

Forme	Difficultés à	Conséquences
1 Dyslexie dysphonétique	identifier les lettres, les syllabes et/ou les mots. décomposer un mot en lettres ou en syllabes. lire des mots nouveaux ou peu communs. épeler des mots inconnus. s'exprimer oralement.	Le dyslexique devine la plupart des mots. Il peut lire mais en reconnaissant les mots photographiés précédemment. Le même mot peut être épelé de différemment dans un même texte. Il change des mots lors de la lecture.
2 Dyslexie lexicale ou e de surface	reconnaître les termes visuellement (le dyslexique t ne voit qu'une suite de lettres) voir le mot écrit dans sa tête. lire les mots « irréguliers » (ex : sept, anecdote...). épeler les mots « irréguliers » (ex :, château/chato, etc.). .	Le dyslexique a une très bonne expression mais il lit de façon lente, laborieuse et saccadée. Le dyslexique a un orthographe phonétique (téléfon...). Le dyslexique confond les mots qui se ressemblent graphiquement (ex : pain /bain, bol/bal...). Le dyslexique épelle difficilement certains mots « compliqués » (ex : spectacle/obstacle).
3 Dyslexie mixte	traiter des sons. mémoriser des mots entiers.	Le dyslexique a une lecture lente. Le dyslexique comprend difficilement.

Tableau 1 : Les formes de dyslexie.

Dyslexie et Langues Etrangères

Plusieurs recherches ont été menées sur la dyslexie et l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'avère que certains apprenants dyslexiques parviennent à apprendre réellement une première langue étrangère, voire même une deuxième mais dans des conditions pédagogiques optimales, avec des enseignants qui mettent en place des stratégies adaptées au mode particulier de leur apprentissage. Il est certain que l'apprenant dyslexique éprouve des difficultés à discriminer les sons de la parole dans sa propre langue. Cela entraîne des difficultés d'apprentissage du langage écrit. L'apprentissage d'une deuxième langue suppose que le dyslexique maîtrise deux systèmes phonologiques différents. De la sorte, le dyslexique devra comprendre qu'un concept dans la première langue ne correspond pas forcément au même concept dans la deuxième langue.

Dans une classe de langue l'enseignant joue un rôle très important non seulement dans le repérage d'apprenant en difficulté, mais dans la mesure où il devra savoir s'interroger de la bonne manière s'ils suspectent un apprenant dyslexique. En ce sens, Pouhet et Cerisier-Pouhet (2015) rappellent que « la prise en charge de la difficulté est du ressort des enseignants [...] ; celle du trouble dys- réclame l'évaluation et l'intervention légitime de professionnels avertis. » L'enseignant, alerté par les difficultés de l'élève, est amené à intervenir au plus vite pour mieux accompagner « Devant un retard qui s'installe, qui s'aggrave et qui perdure malgré les aides habituellement mises en place, il est légitime de se poser la question d'une situation de dyslexie » (Pouhet, & Cerisier-Pouhet, 2015).

Cadrage méthodologique

Les enquêtés

Pour effectuer notre expérience nous avons choisis comme public '' le cycle primaire ''. En effet le primaire représente la base de l'enseignement et du processus d'apprentissage, il est considéré comme une étape prépondérante dans l'acquisition des langues étrangères. Il nous a paru idéalement convenable de travailler avec le cycle primaire, vu que le programme éducatif lui accorde une grande importance au niveau du développement des compétences de lecture.

Notre échantillon se compose de neuf (09) enseignantes dont cinq (05) intervenant au niveau de la quatrième et quatre (04) au niveau de la cinquième année primaire dans différents établissements. Le choix des enseignants a été fait de manière non aléatoire car notre but est de viser les enseignants ayant comme public des apprenants dyslexiques en classe. Nous constatons que la majorité des enseignantes de notre échantillon a une carrière de 13 à 15 ans dans le domaine de l'éducation.

L'outil d'investigation

Pour éclairer les façons dont l'enseignant intègre les activités pédagogiques dans différentes phases de planification d'une unité d'apprentissage, nous avons réalisé une enquête par questionnaire.

Le questionnaire nous a semblé être l'outil de collecte le plus rapide qui assure une plus grande objectivité et qui prévoit un mode de réponse identique pour toutes les enseignantes questionnées, ce qui permet une meilleure comparaison des données obtenues.

La première partie du questionnaire concerne les caractéristiques individuelles de notre échantillon, la deuxième le repérage des enfants dyslexiques en classe, la troisième concerne les remédiations pédagogique.

Le questionnaire comporte neuf (09) questions de différents types, dont certaines sont fermées, d'autres ouvertes et semi-ouvertes. Elles s'enchainent d'une manière structurée. Nous avons garanti l'anonymat aux enquêtés. Nous avons privilégié les questions ouvertes, par ce qu'elles permettent d'avancer librement les points de vue des interrogés. Tandis que dans le cas des questions fermées, les répondants se trouvent dans la contrainte de donner des réponses limitées.

Résultats et discussion:

Rappelons qu'à travers le questionnaire, nous voulons connaître les stratégies d'enseignement facilitant l'insertion des apprenants dyslexiques dans le milieu scolaire.

Repérer et diagnostiquer une dyslexie:

La première question montre que 85 % des enseignantes questionnées ont une expérience de 10 à 15 ans, et 5 % ont une d'expérience entre 5 ans et 10 ans. Seulement 15 %, qui reste représente les enseignants qui ont plus de 15 ans d'expérience dans le domaine le l'enseignant du FLE au primaire. Il ressort de ces résultats que la majorité de notre échantillon est assez expérimentée.

A la seconde question : « avez-vous déjà participé à une formation dys ? » nous avons pu constater que la totalité des enseignantes 100 %, affirme qu'ils n'ont jamais bénéficié d'une formation professionnelle en ce domaine.

A la troisième question « Avez-vous déjà identifié un enfant présentant des troubles de l'apprentissage de la lecture dans vos classes? » Les interrogées ont confirmé qu'elles ont détecté plusieurs cas de dyslexie tout au long de leur carrière professionnelle. Ainsi, à la troisième question « Quel comportement / signe (s) a-t-il manifesté ? » la majorité des interrogées affirment que le diagnostic de ces troubles du langage écrit et en particulier de la dyslexie ne peut être posé avec certitude qu'à la fin de la quatrième (4) année primaire (période où la majorité des apprenants maîtrisent la lecture et l'écriture car un enfant non dyslexique ou ne présentant pas des troubles d'apprentissage est en mesure de lire et comprendre des petits textes.). Il est à noté que ces apprenants touchés par la dyslexie éprouvent presque les mêmes troubles en langue maternelle car les idiomes ont chacun des spécificités lexicales, grammaticales, syntaxiques et logiques, ils sont tous traités par la même zone du cerveau. Selon une étude menée en 2001 par l'INSERM[5], « les mécanismes d'apprentissage linguistique sont communs à toutes les langues ». Pour mieux confirmer ces propos nous avons interrogé les enseignants de la langue arabe. Il ressort que ces enfants souffrent des mêmes troubles d'apprentissage en langue arabe. Cependant les enseignantes de français constatent que pour ces apprenants, le français paraît extrêmement complexe que l'arabe.

Dans une classe de FLE ces troubles sont diagnostiqués par l'enseignant. Selon les enseignantes interrogées divers signes peuvent se manifester chez l'enfant dyslexique. Ce dernier rencontre, lors de la lecture, un tas de difficultés elles citent entre autre :

- des erreurs d'identification des lettres ;
- la confusion auditive entre des sons qui se rapprochent tels que le : p/b, t/d, s/z)
- la confusion visuelle entre des lettres de formes proches (f/t, n/r, p/q, b/d), des syllabes (« ua/na, ul/lu ») et/ou des mots présentant des similitudes (ex. : « fache/tache »), malgré une vision normale ;
- la confusion entre les mots de prononciation voisine (ex. : pain/bain), malgré une audition normale ;
- une omission auditive (ex: « pote » pour « porte ») ;
- une difficulté à différencier l'ordre de succession des lettres ou syllabes : « or = no », « ion=oin », « on = no ».

Une difficulté pour retenir les mots d'usage courant, les principales règles d'accord et de segmentation des mots.

[5] Institut national de la santé et de la recherche médicale

- une inversion de lettres (ex: « bla » pour « bal »), voire des inversions ou fusions de mots (ex. : "quarantan" au lieu de "quarante ans") ;
- des ajouts de lettres ex : « escapade » devient « cascapade ») ;

Interrogées sur « les répercussions de ces troubles sur le comportement de l'enfant. » les enseignantes pensent que ces troubles nuisent à l'apprentissage scolaire. Ainsi le comportement de l'enfant change : il refuse de lire, d'aller à l'école, il s'adapte mal à la classe et se renferme sur lui-même.

Ce trouble peut avoir des répercussions nombreuses, nous citons entre autre :

- la mauvaise tenue des cahiers scolaires ;
- une difficulté d'écriture et de lecture ;
- l'absence du plaisir pour lire et écrire ;
- une estime de soi, une motivation diminuée.
- une fatigue vite et parfois des crampes pour certains dyslexiques : l'enfant présentant une dyslexie déploie beaucoup d'énergie à décoder ou à reconnaître les mots,
- des troubles de l'attention.

Remédiation pédagogique :

A la question : « Selon vous, l'implication des parents dans le processus d'intrusion aurait un impact sur la capacité de l'enfant à surmonter ses difficultés ? » d'après les expériences vécues la pluparts des enseignantes estiment que l'implication des parents de l'enfant dyslexique est primordiale pour rassurer l'enfant, l'encourager, le motiver et l'assister durant toute sa scolarité. Pour ces enseignantes dés qu'elles inquiètent des habiletés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'un apprenant, elle en parle tout de suite à leurs parents. En effet, un bon accompagnement de l'enfant souffrant des troubles du langage de la part de ses parents optimise ses chances de compenser ce handicap.

Toutes les enseignantes affirment que l'enfant dyslexique a besoin d'un enseignement personnalisé autant à la maison qu'au milieu scolaire. Chaque enfant dyslexique doit être pris en charge pour l'aider. Il devra être soutenu rapidement pour augmenter les chances de son inclusion scolaire.

Choix d'activités pédagogiques:

Lorsqu'un apprenant est dépisté dyslexique, il est essentiel de mettre en place un protocole afin de l'aider à contourner ses difficultés grâce à un bon accompagnement pour que la dyslexie ne soit plus un handicap. A cet effet, d'après les répliques de notre échantillon à la question « Pour vous, la dyslexie nécessite-t-elle la mise en place de remédiations spécifiques ? Si oui quel genre d'activités pédagogiques proposez-vous dans les différentes phases de planification d'une unité d'apprentissage pour y remédier ?» nous proposons des mesures pédagogiques qui peuvent être mises en place pour l'aider à surmonter ces difficultés, à lui permettre de progresser. Nous les résumons comme suit :

• Partager l'activité de la lecture entre tous les acteurs de l'acte pédagogique (enseignants, l'enfant dyslexique et ses camarades). Nous supposons que Lire à voix haute les textes ou les consignes par l'enseignant, les paires et le dyslexique peut l'amener à décoder les mots et de comprendre le sens du texte ou de la tâche.

• Intégrer des séances de compréhension orale et miser à encourager l'enfant à écouter des extraits de textes oraux (des enregistrements) afin qu'il entende et acquiert un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures de phrases littéraires.

• Proposez des activités reflétant le sens pratique et ludique qui font appel aux lettres (ex. : les mots fléchés, l'illustration d' une bande dessinée, des devinettes, trouver l'erreur dans des phrases ou des énoncés, ou des intrus tout en l'amenant à exprimer ses raisonnements oralement son processus de réflexion. Bien entendu, grâce à ce genre d'activités le dyslexique devra s'entrainer à se poser lui -même les bonnes questions et de mener une bonne réflexion logique.

• Prévoir une variété de supports pédagogiques : des vidéos, des dessins, des enregistrements, des affiches et des comptines etc.).

• Faire des pauses afin que la séance ne soit pas trop fatigante pour l'apprenant dyslexique. Lorsqu' un dyslexique rencontre trop de mots, le seuil de confusion est atteint, son image mentale reprend il ne peut donc se concentrer. C'est pourquoi la première aide à apporter préconisée par Grand (2012) est de l'encourager en cas de fatigue ou de déconcentration : « pour tout travail écrit, il perd du temps et dépense beaucoup d'énergie. Il ne peut donc pas rester concentré tout le temps. Il a besoin de faire des pauses. L'enseignant doit respecter ce besoin et surtout beaucoup encourager cet élève qui est généralement volontaire et courageux, malgré des résultats souvent décevants. » (117 : 2014)

• Utiliser la carte conceptuelle : elle constitue un outil performant d'aide à la mémorisation de l'information et à la structuration de l'apprentissage.

Conclusion:

Il est évident que pour un enfant dyslexique, l'école est reconnue comme un lieu insupportable de stigmatisation. Dans ce contexte, l'enseignant est obligé d'intervenir et de mettre en place des adaptations pédagogiques afin de favoriser son inclusion scolaire. Certes l'enseignant joue un rôle crucial, car c'est le premier à repérer les difficultés de l'enfant, à alerter ses parents et à l'accompagner dans son parcours d'apprentissage en prenant les mesures de soutien nécessaires.

En guise de conclusion nous constatons qu'une prise en charge précoce, un bon accompagnement, des adaptations pédagogiques sont essentiels. De la sorte, l'enseignant devra chercher à améliorer cette compétence chez ses apprenants pour qu'ils puissent accéder au sens en faisant appel à différents support didactiques ou des moyens attractifs afin de rendre l'apprentissage plus accessible pour un élève dyslexique et optimiser ses chances de compenser ce handicap**.**

Bibliographie

Ouvrages

Philion, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.), Accompagner : une éthique clinique. Paris : l'Harmattan.

Wolforth et Roberts. (2010). La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services ? Résumé d'une étude. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Jennifer Delrieu, Claudine Gardères et Carol Nelson, SOS mon enfant est dys, de Carol Valet, Hachette Pratique, 2017.

D. Davis, R. & M. Braun, E (2012) Le don de dyslexie, DDB

RUNELLE D. (2006), Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?, Lille : SCEREN CRDP Nord-Pas de Calais.

DEMONET J.F (2001), La dyslexie dans trois pays européens : des mécanismes cérébraux communs malgré la diversité des langues , Science, n° 5511, vol 291.

INSERM (2007), Expertise collective Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques, Paris : édition INSERM

JUMEL B. (2009), Aider l'enfant dyslexique, Paris : InterEditions, 7.

REID G. et GREEN S. (2008), 100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques, Slovénie : Tom Pousse.

Reid, G. (2014). Dyslexie : guide pratique pour les parents et tous ceux qui les accompagnent. Paris : Tom Pousse.

Sitographie

Dubois, M. et Roberge, J (2010). Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep. Page consultée de http://www.uquebec.ca/capres/Rech-pertinentes/Mesures-aide-apprentissage/tr_app_Troublesapprentissage.pdf . Page consultée le 15/01/2023 à 16 :45 .

LE RAY D. « Dyslexie et anglais, une fatalité ? », http://domisweb.free.fr/dyslexie/, Page consultée le 21/01/2023 à 22 :15 .

Mémoire

« Dyslexie : adapter son enseignement à une élève dyslexique » : Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème année pp 4 : 2017-2018 . MEEF mention 1er degré .Soutenu publiquement par GARD Florence.

wisam Abdul sattar DAWH
Saad Abdul – sada SABAH

إشكالية ترجمة المصطلح الثقافي الإسلامي من العربية إلى العبرية

THE PROBLEM OF TRANSLATING THE ISLAMIC CULTURAL TERM FROM ARABIC INTO HEBREW

THE PROBLEM OF TRANSLATING THE ISLAMIC CULTURAL TERM FROM ARABIC INTO HEBREW

wisam Abdul sattar DAWH [1]

Saad Abdul – sada SABAH [2]

Abstract:

One of the important issue is that culture consist of a series and standards that acted upon by a group community who behave in the way that lies within arrange of specific issues (The source language) and logically for that is translated of the object language unless the translator has acultural and social back ground in the both languages. So that he can reformulate the text in manner compatible with the bilingualism into which the translation intended.

Therefore, the aim of this research was to reveal the relationship between culture and translation and its importance in translating the Islamic cultural term Arabic into Hebrew.

Research problem:

Recent studies, along with the experinces of other researchers in the field of translation ,revealed that the translator possesses in not sufficient in many. times to understand the texts he is translating and Sometimes he may work to over come those difficulties. that he presents with the help of special sources for that , but at the time of translating some Islamic cultural terms, the return to those soures is not sufficient for the purpose , this is because there are no synonyms in the target language, and it remains difficult to translate, no matter how much the translator tries to search in dictionaries and encyclopedias.

sti bue irottak cat bao sort fo

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-5

[1] lecture, Baghdad University, Iraq, wisam.al-sattar@colang.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0000-0002-7368-1594

[2] Assist. Prof., Baghdad University, Iraq Saadabdsadaa74@ colang.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0009-0005-4550-8179

Research importance:

The importance of this research lies in revealing the benefit of the culture awareness of the translator through the reconstruction of the text from Arabic into Hebrew (The Islamic cultural term as model).

Research aim:

The aim of this research is to highlight the necessity of having an adequate mastery of the language into which the person is translating.

In addition, this research aims to clarify the fact that culture and translation are among the most specific variations in human linguistic communications.

Research methodology:

The methodology of this research is based on the study of applied translation.

Keywords: Culture, Traslation, Arabic, Hebrew, Cultural Role in Translation, Characteristics of The Translator, Problems of Translation, Islamic Cultural Term.

Research structure:

The research was divided into three topics, the first topic includes the defintion of culture, its concept, characteristics and types, the second topic include the definition of traslation and its types, the relationship between culture and traslation, and the qualities of the paid traslator and an applied study of the translation of Islamic cultura. term from Arabic to Hebrew.

إشكالية ترجمة المصطلح الثقافي الإسلامي من العربية إلى العبرية

وسام عبد الستار دواح كلو المفرجي [3]

سعد عبد السادة صباح شمخي[4]

ملخص:

من المسائل المهمة هي أن الثقافة تتألف من سلسلة من المقاييس التي يستند عليها عناصر في المجتمع في استعمال التصرفات ضمن تشكيلة متعددة التي يعدها القراء والمثقفون في الترجمة معقولة على نهج كاف في إدراك اللغة الأصلية (لغة المصدر) وبشكل منطقي للغة التي تترجم إلى لغة الهدف ومن غير الممكن أن تكتمل بمهارة وفاعلية من لغة الأصل إلى لغة الهدف ما لم يتوفر لدى المترجم خلفية ثقافية واجتماعية وإيديولوجية دينية بكلتا اللغتين بحيث يتمكن من أعادة صياغة النص بشكل متوافق مع ثنائية اللغة التي يراد الترجمة أليها.

لذلك كان الهدف من هذا البحث كشف العلاقة بين الثقافة والترجمة وأهميتها في ترجمة المصطلح الثقافي الإسلامي من اللغة العربية إلى اللغة العبرية.

مشكلة البحث:

كشفت الدراسات الحديثة إلى جانب تجارب الباحثين الأخرين في مجال الترجمة أن الثقافة التي يمتلكها المترجم ليست كافية في كثير من الأوقات لفهم النصوص التي يتصدى لترجمتها، وأحياناً قد يعمل على تذليل تلك الصعوبات التي تعترضه بالاستعانة بالمصادر الخاصة بذلك لكن وقت ترجمة بعض المصطلحات الثقافية الإسلامية فأن العودة إلى تلك المصادر يكون غير وافياً بالغرض ويعزى إلى ذلك بسبب عدم وجود مرادفات في اللغة الهدف وتبقى صعبة الترجمة مهما حاول المترجم البحث في المعاجم والموسوعات.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الكشف عن فائدة الوعي الثقافي للمترجم من خلال إعادة بناء النص من اللغة العربية إلى اللغة العبرية(المصطلح الثقافي الإسلامي انموذجآ).

[3] م. جامعة بغداد، العراق، wisam.al-sattar@colang.uobaghdad.edu.iq

[4] أ. م. جامعة بغداد، العراق، Saadabdsadaa74@ colang.uobaghdad.edu.iq

هدف البحث:

أن الهدف من هذا البحث هو تسليط الضوء على ضرورة وجود إتقان ملائم إلى اللغة التي يقوم الشخص بالترجمة إليها، بالإضافة إلى ذلك يهدف هذا البحث إلى بيان حقيقة أن الثقافة والترجمة من المتباينات الأكثر تحديداً في التواصل اللغوي للإنسان.

منهج البحث:

يعتمد منهج هذا البحث على الدراسة الترجمية التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، الترجمة، العربية، العبرية، الدور الثقافي في الترجمة، صفات المترجم، مشاكل الترجمة، المصطلح الثقافي الإسلامي.

هيكلية البحث:

تم تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث يتضمن المبحث الأول تعريف الثقافة ومفهومها وخصائصها وأنواعها، ويتضمن المبحث الثاني تعريف الترجمة وأنواعها والعلاقة بين الثقافة والترجمة وصفات المترجم، ويتضمن المبحث الثالث تعريف المصطلح الثقافي الإسلامي ودراسة تطبيقية في ترجمة المصطلح الثقافي الإسلامي من اللغة العربية إلى اللغة العبرية

المقدمة:

تعتبر عملية الترجمة من إحدى المهام التي من الممكن معالجتها بطرق مختلفة، وهذا هو أحد أسباب عدم وجود وبالأحرى عدم وجود نظرية معينة للترجمة وعلى الرغم من الدراسات المستنبطة والعديدة التي وضعها معظم الباحثين والنقاد في مضمار الترجمة إلا أنه ما يزال بعض المترجمين يوظفون توجهاً سطحياً في عملية الترجمة، بمعنى أنهم يباشرون بالترجمة من دون التمعن في دراسة النص أو تحليله بشكل كاف، بالإضافة إلى ذلك أن الثقافة التي يمتلكها المترجم ليست كافية في كثير من الأوقات لفهم النصوص التي يتصدى لترجمتها، ومن ضمن الصعوبات التي يواجهها المترجم هي صعوبة ترجمة النصوص الإسلامية بحد ذاتها شأنها شأن نصوص لثقافات شعوب آخر لأنها تتطلب الدقة في المعنى والامانة في النقل، ومراعاة الاختلاقات الثقافية أي البعد الثقافي بين اللغة العربية واللغة العبرية أو غيرهما من اللغات الأخرى، فليس من السهل إيجاد المرادفات المناسبة للمصطلحات الإسلامية بالنحو الذي يحقق الأمان والدقة في النقل.

المبحث الأول

أولاً: مفهوم الثقافة:

يبرز وجود اللغة باعتبارها إداة للخطاب والتواصل بين الأشخاص، والاستعمال الرمزي في التعابير اللغوي، أن الفرد قد خلق " الثقافة " بوصفها نتاجاً بارزاً ينتمي إليها وحده، وتفصح " الثقافة " عن بعض الدلائل التي تنوه إلى تدخل الإنسان في تنظيم الطبيعة، بإدراج عناصر بشرية وإدماج أموراً اجتماعية إلى الوجود الطبيعي ذلك أن كل أضافة بشرية على الوجود هي ثقافة.

أن هذا النتاج قد افتتاح مجالاً هائلاً لتفاوت الآراء حوله بخصوص تحديد مفهوم الثقافة وتعريفها كونهما يختلفان من بلد إلى بلد وحتى داخل البلد الواحد، فالبشر يعيشون في مجتمعات بشرية تتفاوت معايير تنظيمها ويشترك أشخاصها في ممارسة جملة من أشكال السلوك المكتسب، والذي يعبر عن أسلوب التفكير وكينونة المجتمع من دون الآخر معه تحت غطاء " ثقافة " بارزة، وعلى الرغم من تمتع اشخاصها بأبنيه جسمية متماثلة في جوهرها من جانب بعدها الفيزيولوجي وميكانيزماتها الذهنية، إلا أننا ندون تنوعاً واضحاً في أشكال السلوك (اسماعيل، 1982، ص15)، وعلى هذا انبثق مصطلح الثقافة لضرورة تستوجب أهمية إيجاد لفظ لائق وملائم لنعت الجوانب المشتركة لبعض أنماط السلوك لدى الإنسان، والذي يتسم بقدرته على أكتساب السلوك والمعلومات الثقافية، من أجل تطوير امكانيته على مرونة الاستجابة للأوضاع التي يعيشها، وبالتالي السيطرة على البيئة المحيطة به والتحكم بها، لذلك يتوجب عليها مواجهة الحياة بواسطة الخبرة الشخصية وتقليد الآخرين، من هنا يتضح مفهوم الثقافة على أنماط السلوك المكتسبة بالتعلم والذي ينتج من التفاعل الاجتماعي للأشخاص ويعنى باحتياجاتهم السيكولوجية والبيولوجية، وتنعكس الثقافة على حياة الشخص فرداً كان أو جماعة فتصور له الطرائق الوجوب اتباعها من أجل أن يتوافق ذلك السلوك مع توقعات الاخرين ورغباتهم وتكسبهم أنماطاً جديدة من السلوك وتمنحهم ببعض أنماط الحياة المناسبة للمجتمع (الجواهري، 1990،ص89)، ومن هنا يتضح مفهوم الثقافة على أنماط السلوك المكتسبة بالتعلم الذي ينتج عن التفاعل الاجتماعي للأشخاص ويحقق احتياجاتهم البيولوجية والسيلولوجية والسوسيولوجية، وتنعكس الثقافة على كينونة الانسان فرداً كان أو مجموعة فترسم له الأساليب الواجب استخدامها حتى يتلائم سلوكه ويتطابق مع رغبات الاخرين وتنبئاتهم وتكسبهم أنماطاً جديدة من السلوك وتدعمهم ببعض أنماط الحياة الملائمة للمجتمع(الجواهري،1990، ص 189) مكونة في موجزها ثقافة خاصة بأعتبارها محصلة للنشاط البشرى التي تتجسد عن وسائل الاتصال والتفاهم المشترك وفي صدارتها اللغة وكل الحركات والإشارات والإيماءات التي تدل إلى أشياء تقرر الطابع الخاص لمجتمع ما، كما تجسد عن مختلف أشكال العيش في العديد من المجالات مؤلفة طرق حياة بارزة تدخل في نطاقها الممارسات ذو الطابع العام.

ونظراً لأهمية المناخ والموقع والسمات العرقية واللغوية، فإن كل مجتمع يظهر طابعه العام في ميدان الفن والفناء وألوان الموسيقى والعادات الشعبية وغيرها من أساليب التكبير والتواصل ويكسبه ذلك شكلها الثقافي المتميز(مرسي، 1990، ص 81).

ولمعرفة المعنى الحالي لمفهوم الثقافة وتوظيفها في الميادين الاجتماعية، ينبعني العودة إلى مصدرها الاجتماعي، وإلى نسبه، بمغزى آخر، الدراسة في منهجية تشكل اللفظة ثم المفهوم المتعلق بها، وبالنهاية البحث عن جذره وعن تطوره الدلالي، ونحن هنا لسنا بموضوع تحليل لغوي بل بموضوع توضيح الروابط القائمة بين تاريخ كلمة ثقافة وبين تاريخ الأفكار، وكذلك بين تاريخ كلمة الترجمة التي تقوم عليها مادة بحثناه.

يستند تطور أية كلمة إلى عوامل عدة ليست ذات طابع لغوي، وموروثها اللغوي يولد نوعاً من الارتباط بالماضي في استخداماته المعاصرة، من مسار كلمة ثقافة لا تحتفظ إلا بما يبين تكون المفهوم بالشكل الذي تستخدمه به الميادين الاجتماعية، كانت الكلمة ولازال معمول بها على العلاقات الشديدة التنوع وبمعان شديدة التباين لدرجة يصعب علينا الإحاطة بتاريخها كاملاً (كوتش 2002، ص12)، مما يجعل ذلك صعوبة مهمة تحديد مفهوم الثقافة لتداخل العوامل التي أسهمت في نشأتها.

كذلك لا بد أن تتضمن ثقافة أي مجتمع وجهة نظر كل شخص عن السلوك الفردي ومواقفه المتباينة وعلاقاته الاجتماعية وتوجهاته الفكرية وأخلاقه ومستويات ذوقه، فلا وجود لأي عمل اجتماعي يتم إنسانياً خارج إطار الثقافة، والتي يقصد به في هذا السياق مجموع النشاطات الفكرية والفنية وما يتصل بهما من خبرات ووسائل تعبر عن سعي الإنسان في المجتمع وإساس وجوده الاجتماعي، الذي يصل إلى الأشخاص باعتباره نهجاً ثقافياً بواسطة عملية التنشئة الاجتماعية والدين والمدرسة والقراءة ووسائط التواصل الجماهيري المختلفة، وغالباً ما تعتمد الثقافة على ماهية الأسرة التي ينتهي إليها الشخص من خلال تواصله مع أفراد أسرته والبيئة التي يعيش فيها، يحاول الشخص إن يتعلم مضمون هذه الثقافة التي يمكن اعتبارها إداة للتوافق - بين الشخص وبيئته.

فالمهمة الأساسية للثقافة في هذا الشأن هي تربية الجيل وإعداده إعداداً صحيحاً، لأن الثقافة تشتمل على النتاج الفكري والمادي في الميادين العديدة، وهذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة بين الثقافة والمجتمع، ومن المستحيل فصلهما إلا من أجل الاستقصاء والدراسة العلمية للمكونات، والسمات والعلاقات، بحيث تكشف عن جوانب التشابه والاختلاف بين وحداتها (الدقس، 1987، ص 61).

مما تقدم نلاحظ أن الثقافة تتصف بالتغير الذي تتباين درجاته من مجتمع إلى غيره، ونقصد بالتغيير هذا كل ما يتغيير من تحول في جانبي الثقافة المادي واللامادي في المجتمع، ومن هذا الأساس يكون المفهوم الاجتماعي للثقافة هو أوجه السلوك المكتسب المتغيير على الدوام، والذي يتوافق فيه أفراد المجتمع وينتشر بينهم بواسطة التعلم اللازم اكتسابه بوعي أو بغير وعي.

من هنا يمكن القول أن الثقافة ليست شيئاً فردياً، إذ لا يمكن تفاديه عن المجتمع الذي يعيش فيه الشخص حياته المادية، وإذ حدت ذلك سمي الشخص متعلماً وليس مثقفاً، ويعزو سبب ذلك أن ثقافة أي مجتمع من المجتمعات هي في الأصل أسلوب الحياة الذي يتبعه ذلك المجتمع، وما الشخص سوى حامل أو حائز لها، وبإمكانه تعديلها أو الإضافة إليها بحدود ضيقة لأنه ليس بالإمكان أن يبتدع نسبة كبيرة من مكونات الثقافة التي يتشارك فيه لأنه لا توجد ثقافة اجتماعية بحته وإن تميزت بصفتي الاستمرار والثبات، ويعزو سبب ذلك إلى إن الثقافة لم ينشأهاا شخص واحد ولاحتى عصر واحد، بل هي ناتج تعلم وتراكم دراية أجيال متتالية.

يضاف إلى ذلك كونها حصيلة تجمع الخبرات الإنسانية والثقافة تحدد أشكال الحياة الاجتماعية لأي مجتمع من المجتمعات وتقوم بتنظيمها بشكل يتيح لأفراد المجتمع متطلباتهم حلماتهم المعيشية ووسائل الحصول عليها، والتي تختلف من حيث الطرق المؤدية الحمد لاشباعها وفي إطار التنظيم نفسه، ويتحقق ذلك من خلال التواصل بين المجتمعات التي يحدث من خلالها انتقال الثقافة وتبادلها، مما يفضي إلى تفاوت أوجه النشاط الثقافي لدى المجتمعات المتغايرة مكونة بذلك علاقة طردية بين قوى المجتمع ونجاحه وفاعليته في الثقافات التي من حوله، وسبب ذلك أن المجتمع الذي يتمكن من توفير احتياجات أفراده وقوتهم يترك أثراً في المجتمع الأقل نجاحاً، ويعزو سبب ذلك أن سرعة تغير ثقافة المجتمع الاول أعلى من سرعة تغير ثقافة المجتمع الثاني وفي هذا الوضع تندرج ثقافة المجتمع الاول من ضمن ما يدعى الثقافات المتحررة فيما تندرج ثقافة المجتمع الثاني ضمن ما يدعى بـ(الثقافات المقدسة).

وتقصد بهذا أن أنماط الحياة العامة هي مقياس التفريق بين الثقافات التي تعد في نهاية المطاف عنصراً موحداً، وفاصلاً في حياة الفرد فهي من ناحية تقرب بين الأشخاص الذين تجمع بينهم مواقف اجتماعية واحد ويساهم في عملية تقوية التفاهم بينهم ومن ناحية أخرى فإن الثقافة تسعى على رسم الحدود والحواجز التي تفصل وتعزل بين أفراد الثقافات المتنوعة وكذلك تشمل الثقافة أيضاً المظاهر التي تدل على قوة الفرد الخلاقة كما يصف العالم (ملفيل هبير سكوفيتش) الثقافة هي: تمكن الفنان من ابتكار الجديد ضمن حدود الأنماط التي تعد جزءاً من تقاليد (السويدي،1991، ص 143).

يعتبر الانسان بالأصل كائناً ثقافياً واشتملت عملية تطوره في ماهيته على التحول من التكيف الوراثي مع البيئة المحيطة إلى التكيف الثقافي وبواسطة ذلك التطور الذي أسفر عن نشأة الإنسان العاقل تضاءلت الغرائز تضاؤلاً كبيراً، وأحلت الثقافة محلها وبواسطة التكيف الذي استطاع أن يمكن الانسان من السيطرة عليهما، وقد اتضح أن التكيف هو أكثر كفاءة من التكيف الوراثي ويعزو سبب ذلك ان التكيف أكثر سهولة ومرونة وأكثر سرعة للانتقال، ولا تمنح الثقافة للإنسان التكيف مع بيئته فقط وأنما تمكنه أيضاً من التكييف مع البيئة وفقاً لضروراته ومشروعاته بمعنى أدق أن الثقافة تجعل تبديل الطبيعة شيئاً ممكناً.

أن البحث في المفهوم العلمي للثقافة يتعين دراسة مراحل تطورها التاريخي والذي يرتبط مباشرة بالفكرة الحديثة للثقافة ويفصح هذا الأساس الاجتماعي عن أنه خلف الله البيانات الدلالية حول التعريف الدقيق الذي يستوجب وضعه لهذه الكلمة، تخفى تابينات اجتماعية وقومية ونزاع التعريفات هو في حقيقة الأمر تعبير عن نزاعات اجتماعية حول المعنى الذي يجب وضعه على الكلمات الناتجة عن احتمالات اجتماعية جوهرية.

أما عن أبتكار المفهوم العلمي للثقافة الذي يستوجب التحول من التعريف المثالي إلى التعريف النعتي فأن مفهوم الثقافة لا يطبق إلا على ما هو إنساني وبالتالي هذا المفهوم يسهل امكانية فهم وحدة الإنسان في اختلاف أساليب حياته ومعتقداته.

ثانياً: تعريف الثقافة:

الثقافة لغةً يقصد به الكلمة أو المصطلح " ثقف " وفي اللغة العربية "قوم " الشيء، أي قومه عندما كان معوجاً وغير سوي، يقول العرب " ثقفت الرمح " أي قومته (الرازي 1981،ص84)، أي جعلته أفضل صورة، ويحمل هذا المصطلح معنى الإصلاح وإرجاع الشيء على حاله وكذلك التصحيح.

أما الثقافة اصطلاحاً فهو ذلك الإرث الحضاري ونظام الإدراك وطريقة الحياة والتعامل (محمد، 2010، ص 194) ويعرفها عالم الأنثروبولوجيا Malinowisk نبأنها السياق الكامل لجمع الانشطة البشرية، إنها الوسيلة الواسعة التي يحقق الإنسان من خلالها غاياته كحيوان يجب أن يأكل ويستريح وينتج والكائن الروحي الذي يرغب لتوسيع أفاقه العقلية وإنتاج الأعمال الفنية وتطوير أنظمة الايمان (Malinowiski، p.199،1962) ويعرفها Haviland بأنها مجموعة من القواعد والمعايير التي تنتج سلوكاً يقع ضمن نطاق من التباين الذي يعتبره القراء مناسباً أو مقبولاً عند التصرف بناءً عليها من قبل أفراد المجتمع (Haviland،1975، p.12) يعمل نسيج للمجتمع ويصبح مرتباً من خلال استخدامنا للغة، يتضمن هذا النسيج السياق الاجتماعي لاستخدام اللغة الذي يفترض بشكل طبيعي وجود مجتمع معين يمتلك المجتمع قيماً ومعايير وقوانين ضمنية وصريحة، ومع كل ظروف الحياة الخاصة به الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (Davis،1977،p،21) وتعرف الثقافة بأبها طريقة الحياة ومظاهرها التي ينفرد بها مجتمع يستخدم لغة معينة كوسيلة للتعبير (Newmark،1988 ،p.94)، ويمكن تعريف الثقافة على أنها مجموعة من المعتقدات التي تحكم أنماط البلوك في المجتمع وتشمل هذه المعتقدات الدين، الاقتصاد، السياسية، الأدب واللغة وبالتالي تعبير اللغة جزءً لاينفصل عن الثقافة وتتضمن الترجمة ثقافتين، ثقافة اللغة المصدر (ثقافة المصدر) وثقافة اللغة الهدف (الثقافة الهدف)

(عزيز، 2000، ص24).

أن نطق الثقافة يدل بصورة عامة إلى التعليم والتربية والمعرفة والفطنة والدراية والوعي والموهبة والتفوق والفطنه وغالباً الإفادة بالكثيرة من العلوم والمعارف، أما في اللغات الاجنبية فإن الجذر الاصطلاحي لكلمة ثقافة فهي مشتقة من الفعل اللاتيني Coler ومعناه يغرس، يعلم وهنا يختلف المدلول العلمي كثيراً على المعنى اللغوي (مرسى، 1990، ص 16).

وكذلك يشير الغربيون أن الثقافة هي تهذيب العقل والذوق والسلوك بالتربية والتعليم (السويدي،1991، ص39) وهناك نوع من الخلاف إلى حد كبير ما إذا كان مصطلح Culture يترجم إلى اللغة العربية ثقافة أو حضارة فقد يستخدم الاشخاص مفهوم الثقافة في معيشتهم اليومية للإشارة إلى القراءة أو مزاولة بعض الفنون أو الخروج إلى المسارح والأماكن الأثرية وغيرها، وهذا المفهوم المتداولة يقسم المجتمع شريحة مثقفة وشريحة أقل ثقافة باعتبار أن المثقف أو المتمدن هو ذلك الفرد الذي يتصف بأداب سلوكية جميلة وهو المتفوق في الكثير من المجالات مثل المعرفة والآداب والموسيقى، لكن لا توجد دلائل لهذا التوصيف من رأي السوسيولوجية لأن كل أنماط السلوك تشق من ميادين النشاط البشري بأشكالها المختلفة.

ومن ذاك المبدأ يعتبر علماء الاجتماع أن كل أفراد المجتمع الذين يتكلمون بلغته قد اكتسبوا الثقافة إذ يستوجب ذلك من منطلقهم دائماً مجرد مساهمة الاعضاء في حياة المجتمع ومن غير الضرورة المساهمة في حياة الطبقة المثقفة، ومن ذلك المنطلق يمكن تعريف الثقافة في المجال الاجتماعي بأنها البيئة التي ينشأهاا الإنسان لنفسه والتي تضم الصورة الشاملة والدقيقة لبيئة الإنسان في مجتمع عدد تتكون من علوم وتقاليد وقيم وفنون وغيرها، وكذلك الأشياء المادية التي ينشأهاا الإنسان والأشكال المختلفة التي يضع فيما الأفراد ممارساتهم وسلوكهم والعلوم التي يدركها أو يكتشفها الأفراد والأديان التي يعشقونها (برعي، 1970، ص 29).

ويقصد بذلك أن الثقافة صور النشاط الإنساني الذي بدوره هو ثمرة للاجتماع الإنساني، وبذلك تعتبر هي كل ما يرثه الشخص بيئته الاجتماعية بواسطة التربية والتعليم وتكسبه كل أنماط السلوك المشتقة من ميادين النشاط البشري التي تشتمل على مختلف العلوم والتقاليد والقيم والمبادئ. التي ينشأها بنفسه، ويتوافق علماء الاجتماع وعلماء الأنثروبولوجيا لها. أنه من الصعوبة وضع تعريف دقيق ومتفق لمفهوم الثقافة لذلك قام كل كروبر وكلوكهون بتأليف مؤلف يحتوى على 160 تعريفاً لمفهوم الثقافة ذكر عن عدد من الباحثين والمختصين، ولكن هذه التعاريف لم تفرق بشكل واضح بين المفهوم من جهة والمفاهيم المرتبطة به من جهة أخرى، وان كان الصفة المشتركة لغالبية هذه التعاريف لمفهوم الثقافة هي أن تأتي بواسطة التعليم وان التعليم يرتبط بجماعات اجتماعية أو بمجتمعات محددة (السويدي،1991، ص44).

لذلك فقد استخدام مصطلح التقاعد في كثير من العلوم مثل علم الأنستوجرافيا وعلم لأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع كما ذكرت له تعريفات عديدة ومختلفة يمكن تقسيمها إلى عدد من الفئات مثل الوراثية والتاريخية والمعيارية وغيرها.

ثالثاً: خصائص الثقافة

تتصف الثقافة بأنها مكتسبة وغير محمولة بيولوجياً معني ذو طبيعة ميسرة وقابلة للتحول والتراكم وكذلك تعد المورث الاجتماعي للفرد، ومن ذلك المنطلق تتغاير الثقافات وتختلف من مجتمع إلى واحد آخر وتختلف وحداتها أيضاً داخل المجتمع الواحد وبين المجتمعات الأخرى على اختلافاتها فيطبع حقبة بطابعه الثقافي المحدد، لأن امكانية الفرد المتميزة وتكيف عقله تجعله يتخطى حدود كسب الثقافة إلى الإضافة إليها مجمل من الأنماط السلوكية المتنوعة المسألة التي يصعب معه تعداد كل الصفات التي يتشارك فيها الأفراد على تنوع لغاتهم وتراثهم على الرغم من كون الثقافة والمجتمع ينتجان ناتج متشابه ولكن ليس متطابق لأن كل شخص في المجتمع له شخصيته المنفصلة وبالتالي أسلوبه المستقل، وبالرغم من ذلك فإن خصوصية الإنسان والثقافة وعلاقتهم بالنوع الإنساني ككل، يمكن من خلالها وضع المعالم العامة للثقافات التي من الممكن اعتبارها خصائص للثقافة والتي من الممكن أن تكون مصدراً مهماً لعدد كبير من الاختلافات على درجة الإنساق والتواصل الاجتماعية، وأهمها:

1. الثقافة مكتسبة:

بالرجوع إلى مفهوم الثقافة فأننا نلاحظ أن الصفات السلوكية التي يكتسبها الشخص بواسطة التعلم، إذ أنه يكتسب هذه المعلومات الجديدة بصورة تدريجي من وسطه الاجتماعي، إذ يمكن أن توجه هذه المعطيات لها سلوكه طيلة حياته وتتحرك عبر الأجيال عن طريق التنشئة الاجتماعية وعمليه التواصل التي تكفل التفاهم بين الأشخاص لإنشاء الجماعة الاجتماعية والوحدة الثقافية وتكوين شبكة من التقاليد والأعراف للمحافظة على وحدة تلك الجماعة لأن إمكانية الإنسان على خزن الخيرات والاختبارات الشخصية والاجتماعية البالغة تخلق بنياناً ثقافياً ناتجاً نهائياً للتعلم والتمرن وتثقيف ككل ألا أن تطور الثقافة ومواصلة تقدمها يتركز على كسب القيم. والمقاييس والتعديل فيها وأتقنها(مرسي،1990، ص33) فالثقافة توفر للإنسان وسائل الانسجام مع بيئته الطبيعية والثقافية والاجتماعية وتجيز له بإشباع نزواته الفطرية بنهج محدد يأذن به المجتمع وهو ما يسمى بـ (الأسلوب الثقافي) كذلك تعتبر الثقافة أكثر سلسه من حيث قابلية تطورها وأكتسابها.

2. الثقافة مستقلة ومتنوعة:

تتباين الثقافات في المكان والزمان فهي تتغير بقدر تغيرها في النوع والأصل، فهي تتفاوت من بيئة أو مجتمع إلى آخر وتتفاوت في المجتمع الواحد من عصر إلى أخر، فمطالب الفرد تتباين للحفاظ على بقائه وتتفاوت تلبية هذه المطالب من حيث نهجها من ثقافة أو رقعة جغرافية إلى ثقافة أو رقعة جغرافية أخرى.

وهذا ما يوضح القول بأن الفرد واحد في كافة بقاع العالم والثقافات متنوعة من حوله، ومبدأ التباين في الثقافات الانسانية وفقاً للعالم الاجتماعي الأنثروبولوجي الفرنسي " كلود ليفي شتراوس" ، هو مبدأ مرن لأن الإنسان قد أنتج ثقافات مختلفة ويعود سبب ذلك لعدة أسباب منه البعد الجغرافي ومميزات الوسط الطبيعي الذي عاش فيه وكذلك بسبب جهله لبقية التجمعات من بني جنسه (مرسي، 1990،ص 95)، وهذا لايجوز أن يكون صحيحاً إلا في حالة أن كل ثقافة أو كل مجتمع قد ظهر وتطور بعيداً عن الثقافات والمجتمعات الأخرى وهذا نادراً ما يحدث، لكون المجتمعات الانسانية لا يمكن أن تحيا أو تعيش بعيداً عنى المجتمعات الأخرى إلا في حالة أن شكلت مجموعة من المجتمعات فيما بينها وحدة وتكون على علاقة مستمرة ببعضها البعض ومثال ذلك ثقافات أمريكا الجنوبية والشمالية التي تعايشت مجتمعاتها وتعايشت منعزلة عن ثقافات العالم وبقيت كذلك لفترة طويلة.

3- الثقافة مستمرة:

يمكن لثقافة المجتمع أن تستمر في البقاء لكون عناصرها ومعالمها لها الامكانية على الانتقال عبر الأجيال لعصور عدة وتحافظ على صفاتها التي تتمثل في العادات والتقاليل والأفكار والأساطير بكينونته وديمومتها، على الرغم من تتابع الأحداث فيها وتبقى جزء من هذه العناصر الثقافية محافظة على البقاء في محاولة للحفاظ على صورتها الأصيلة مهما طرأ على المجتمع من تغيير مفاجئ أو تدريجي وبالتالي يقود ذلك إلى التراكم الثقافي والذي بدورها يكون عنصراً يساعد الأفراد على التأقلم مع البيئية أو المجتمع اللذان يعيشان فيها، ويستطع هذا التأقلم أن ينتقل بعض معالم الثقافة من مجتمع إلى مجتمع آخر بواسطة وسائل التواصل الثقافي المتنوعة وكما يوضع (رالف لينتون) أن ميزة الاستمرار منبثقة بالضرورة من إدراك الثقافة على كونها: ذلك التراث الاجتماعي الذي يرثه افراد المجتمع من الأجيال السابقة كون المميزات الثقافية لها المقدرة على التنقل عبر العصور محتفظة بسماتها الأساسية الأصلية(السويدي،1991، ص76).

وبذلك تؤكد سمة الاستمرار بقاء الوحدات الثقافية على الرغم من انقضاء السبب الذي ظهرت من أجله لأول مرة والأفراد الذين ساهموا في كينوننته والوظائف التي كانت تقوم بها، فالفنون التشكيلية القديمة أو الحكم أو الأمثال الشعبية لا تخسر قيمتها بمرور الوقت على الرغم من تفاوت المبادئ وتباين الأذواق من جيل إلى أخر، بالعكس بل تمنحها أحياناً قيمة أكبر كلما طال وقته وبالتالي يسعى الفرد جاهداً من أجل الحفاظ على تراثه الثقافي بشتى الأساليب ويعزى سبب ذلك إلى العلاقة الوثيقة بين المد الحضري واستمرار التجارب البشرية وتواصله الوثيق بحياة الإنسان.

4- الثقافة إنسانية واجتماعية النشأة والتكوين:

تعتبر الثقافة إنسانية لكون الإنسان هو الكائن الوحيد من كل الكائنات الذي يمتلك الثقافة، وذلك لكونه يتميز بإمكانياته الفكرية الهائلة وبملكة العقل وامتلاكه للجهاز العصبي وهذا ما مكنه من قدرة التكيف في كل البيئات وابتداع الأفكار وأستحداث الأساليب المتنوعة ونقلها من جيل إلى آخر ويؤدي ذلك إلى وجود التفاهم والتواصل المشترك في كل جيل من الأجبال، كما تعتبر نفوذ العناصر الثقافية والعمليات العقلية من إمكانيات التفوق الإنساني والتفرد البشري منذ الأزل وهو سبب رئيسي من أسباب التطور الاجتماعي، ولقد كان علاقة الإنسان مع بني جنسه مدخلاً اساسياً لتشكيل الاجتماع الإنساني وكان من الأهمية تبعاً لذلك ابتداع الطرق والوسائل التي تعزز الوجود الاجتماعي وتعمل على ديمومته واستقراره، وظهور اللغة وبقية جوانب التراث الثقافي في جماعات انسانية منظمة إلى حد ما إنما يوضح الدور الذي تلعبه الثقافة في هذا المجال(مرسي، 1990،ص32)، ويبرز دور الثقافة لكونها تعمل وسيلة للتواصل والتفاهم والتأقلم المشترك بين أفراد المجتمع.

5- الثقافة متغيرة:

يعتبر المجتمع الإنساني دائم التغير لكون جهاز متحرك ذو وظائف، والرأي السائد لدى علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا الثقافية على أن حدث التغيير يشمل كل المجتمعات الكثيرة سواء كانت كبيرة أو صغيرة المعقدة والبسيطة، المنفردة منها والمنفتحة، إلا في حالات نادرة ما يكبر القرد ليجد نفسه يحيا الثقافة نفسها التي كانت شائعة عند ولادته لأن ثقافة هي في حالة تغير دائمة بالرغم من استعماله لتكنولوجيا شديدة البساطة وتشبثه بطريقته في العيش ألا أنه يتعرض للتغير من عصر إلى عصر آخر ومن جيل إلى جيل أخر، لأن أفراده يطمحون دائماً إلى الأفكار والأساليب والقيم الجديدة لكي يقومون بتطبيقها، لذلك تكون الثقافة في حالة تغير مستمر ولا تبقى ساكنة أو جامدة ويعد هذا هو سبب بقائها ونموها فبواسطة التغيير تسد الثقافة احتياجاتها وعن طريقها تتخلص من القديم وتبتكر الجديد الذي يناسبها، أما عن العوامل التي تؤدي إلى التغير الثقافي فهي (نتيجة التراكم الذي يعني التواصل والتعاقب في نشأة العناصر الثقافية على مر الوقت بفضل ما تضيفه الأجيال الجديدة إليها من خبرات وأساليب وقيم وسلوك أو بفضل ما تحذفه أو تستبعده من قيم وأفكار وأساليب لعدم توافقها مع الظروف الجديدة (سعد،1993،ص106).

6- الثقافة نسق:

تشكل الثقافة أنساقاً ثقافية في كل مجتمع بحيث تكون بينها التكامل بدرجات متغايرة من الضعف والقوة، ويعد أي قسم من أقسام العلم نسقاً ثقافياً يتشكل من مجموعة المقومات الثقافية المتفاعلة مثل المسائل والأفكار المنطقية المتكاملة، ومن بعد ذلك يمكن النظر إلى اللغة على أنها نسقاً ثقافياً لأنها تحتوي على أنواعاً من القواعد ويتصف كل نسق من هذه الانساق الثقافية بالصعوبة البالغة، ومن ذلك نستنتج يمكن تعريف النسق الثقافي على أنه أنموذج نظري لثقافة محددة تشكل من أقسام مترابطة وغالباً ما يستخدم هذا المصطلح لدى أصحاب الاتجاه الوظيفي الذي يهتم بتفسير تساند أقسام النسق الثقافي، ومن الملاحظ أن استعمال هذا المصطلح لدى دراسة الثقافة حديثاً نسبياً فغالبية المدارس التاريخية التي تعني بالأنثروبولوجيا كانت تتجه إلى فهم الثقافة على اعتبارها كتل ليست مترابطة من العوامل الثقافية التي ولدت وتطورت بشكل مستقل(السويدي،1991، ص250).

وتتشكل أنساق الثقافة من ثلاثة عناصر الرئيسية: العناصر الإدراكية والعناصر المادية والعناصر المعيارية (السمالوطي، 1980، ص190).

7- الثقافة تعتمد على الرموز:

الثقافة تعتمد على الرموز بمعنى تصرف يستطيع تعلمه بواسطة اللغة، لأن اللغة تحتوي على رموزاً مثل الإشارات والكلمات والإيماءات يتوافق عليها معظم أفراد المجتمع، وتعد اللغة من أهم الوسائل لانتقال الثقافة بين افراد المجتمع باعتبارها عنصراً اساسياً في تطوير التراث الثقافي وزيادته وهي وسيلة الخطاب والتواصل والتفاهم بين بني البشر، ووفقاً لخصوصية كل مجتمع تختلف الرموز الثقافية بحيث يستصعب على الغرباء التوافق، والتفاعل مع أفراده والتعامل معهم ما لم يتمكنوا تعلم لغته، لذلك يمكن تعريف اللغة ما قبل البعض على أنها " صفة الإنسان الكبرى" لأنه الكائن المميز من بين الكائنات الحية الأخرى الذي يستطيع ضم الأصوات والكلمات ذوات المعنى الرمزي بعضاً لبعض مشكلاً منها جملاً مفيدة تستطيع أن تمكنه من القيام بوظائفه داخل المجتمع، وتفعيل خبراته المتنوعة لحل المشكلات التي تعترضها ونضع تصوره للعالم في زاوية محددة. (سعد،1993، ص 106)

وإذا كان للغة دوراً مهماً في العلاقات الاجتماعية للمجتمع البشري، فإن للثقافة دوراً أهم وذلك لكونها هي مجموع التراث الإنساني المحمول عبر الزمن وهي تحوي على كما كبير من الأفكار والخبرات والماديات التي من الصعوبة على أي إنسان أن يقوم بحصرها والإلمام بكافة عناصرها في مجتمعه ولكن بمساعدة اللغة جعل من السهولة التخصص في أي فرع أمر وارد وأصبح باستطاعة الإنسان أن يكون ملماً حتى ولو جزء من التراث الإنساني المتراكم الذي أتقنه ونشأ فيه واعتباره جزء من أجزاء المعرفة.

8- الثقافة معقدة ومركبة:

تعد الثقافة كلا معقداً وذلك لأنها تحتوي على عدد كبير من الصفات والملاح والعناصر الثقافية ويعود بسبب ذلك التعقيد إلى تراكم التراث الاجتماعي من خلال العصور الطويلة من الزمن وإلى استدانة الكثير من الصفات الثقافية من خارج المجتمع ذاته، فالثقافة تتكون من الأنماط السلوكية المستترة أو الظواهر المكتسبة والمنقولة بواسطة الرموز، وكذلك من الإنجازات البارزة للمجموعات الإنسانية سواء كانت متعلقة بالأشياء المصنوعة أو الأفكار المألوفة وكل القيم التي تتصل به والتي تكون منها كما هائلاً من العناصر الثقافية المتشعبة التي تجعل من الصعب أن يكون الإنسان ملماً به(السويدي، 1991، ص 78)، لذلك يمكن تعريف الثقافة على هذا الاساس أنها النتاج المتراكم للإبداع البشري الذي يتحقق بواسطة الاستعارة الثقافية والذي لعب دوراً أساسياً في تكوين وتراكم وتعقد الثقافة بواسطة انتقال العناصر الثقافية بين المجتمعات المختلفة عبر الازمنة.

9- الثقافة انتقائية:

يتم انتقال الثقافة من جيل إلى آخر على نحو انتقائي وكثيراً ما يحدث ذلك بطريقة واعية حيث يختار الجيل الجديد جزء من عناصر الثقافة التي يتعلمها ويقوم باستبعاد الجزء الآخر وفقاً لما تمليه عليه الظروف والحاجات وهذا الانتقاء محكوم بالرضى الواعي لعناصر الثقافة التي ترفع من مقدرة الإنسان على التكيف والتوافق مع الحاجات المتغيرة مما يشرح إمكانية تغير الثقافة بما يتناسب مع واقع حياة الجيل الجديد ووفقاً لذلك يقول العالم الاجتماعي الفرسي روجي باسيل Roger bastide أنه عندما تلتقي ثقافة بثقافة اخرى يحدث بينهما الانتقاء ويفسر ذلك حسب رأيه أن العناصر الثقافية لاتكون في مستوى ثقافي واحد فمنها ما هو مقبول ومنها ما هو غير مقبول (السويدي، 1991، ص 162).

10- الثقافة كل متكامل:

تكون ثقافة المجتمع كلاً معقداً بحيث ليس بالإمكان فهم أي جزء منها بمعزل عن جزء آخر وذلك بسبب تكامل أجزاءه وترابطها لأن الثقافة بالأساس تقوم على الآراء والافكار المترابطة ذات الأثر العظيم ومن هذا المنطلق يكون مفهوم التكامل الثقافي إنه يمثل محصلة الاستقصاءات الميدانية المتراكمة التي تركتها الدراسات الأثنوجرافية للمجتمعات القبلية المتعددة في العالم بحيث أدت ثقافات هذه المجتمعات عن جدارة التلاحم والترابط بين العناصر المعنوية والعناصر المادية في الثقافة الواحدة والمتمثلة في التأثر المتبادل في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والسياسية والدينية وقد برز مفهوم التكامل الثقافي بكونه محصلة للدراسات الميدانية في المجموعات صغيرة منتظمة تتجسد بشكل واضح في تكامل البناء الثقافي والاجتماعي فيها، ويعد (سمنرمين) من الاوائل من اولئك الذين أولوا اهتماماً كبيراً بدراسة التكامل الثقافي ويقصد لديه (التعادل الذي يقوم بتوحيد التوازن الثقافي والاجتماعي والذي يقود إلى التغيير فيه والذي بدوره يحقق عمليه تكامل جديدة).

بينما يصف مالينوفسكي (Malinowski) المبدأ الذي تندرج حوله كل أجزاء الثقافة إلا أن التكامل لا يتحقق على الإطلاق، وهذا ما وضحه علماء الاجتماع الذين يصفون التكامل الثقافي هو ظاهرة اجتماعية تساعد النظام الثقافي على المحافظة على طابعه عندما يحدث فيها تغيرات أو تطرأ به بعض التجديدات، بينما يرى كلوكهون Kluckhohn بأن حياة كل مجموعة بشرية تشكل كياناً أو بناء وليست تجمعاً اعتباطي لكل ما يمكن جمعها من الأنماط المختلفة والتي تتعلق بالعقيدة أو العمل (السويدي، 1991،ص 227).

وبناء على ذلك يمكن تعريف التكامل الثقافي على أنها قدر معين من التوافق الداخلي والاتصال الوظيفي بين عناصر الثقافة المتنوعة وبالتالي بين عناصر المجتمع بحيث يحقق عدم الحلال الثقافة وإدماج المتغيرات المختلفة في كيانها التي من خلالها تكون المحافظة على نمطها العام بحيث يقدر لها الاستمرار والبقاء.

11- الثقافة مشتركة:

تتميز الثقافة بأنسانيته وذلك لكونها ظاهرة تتميز بها الانسان من غيره لأنها مهما اختلفت وتعددت فأن فيها من العناصر المشتركة والقواعد العامة ما يوجد في كل الثقافات والذي بها يفسر عموميتها، وهذا لا يفرض أن العناصر المشتركة لها نفس المحتويات بحيث تكون موحدة أو متماثلة بل على عكس بحيث يوجد هناك نماذج من هذه العناصر في كل الثقافات.

لذلك تعرف الثقافة من قبل الأنثروبولوجيون أنها طريقة حياة مجموعة من البشر وكل متناسق ومنظم ومترابط بما تكون أجزاءها متلائم وبشكل متسق (الخولي، 1977، ص109)، وبالرغم من الموافقة المبدئية للعلماء الاجتماع على المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة إلا انهم يعدونه ظاهرة عامة ومشتركة بين مجموعة من الناس، وهذا الإصرار على فكرة العمومية للثقافة يؤدي إلى تعريف المجموعة الانسانية من خلال مشاركتها في ثقافة محددة.

12- الثقافة تتوافق وتتكيف:

تعد الثقافة بأنها الأداة المثلى التي يستطيع الإنسان بواسطته أن يتكيف بسرعة مع العوامل والتغييرات التي تطرأ على البيئة وتمنحها القدرة التي تمكنها من استخدامها فهي لا تتوقف على التكاثر البيولوجي لديمومتها واستمرارها لأن العوامل التي تجعل الناس يتلقون بعض الوسائل الإيضاحية والتعليمية من خلال الأسرة والهيئات التعليمية، وكذلك استعمال اللغة وملاحظة الباقين وتقليدهم وغيرها من وسائل الاتصال تفوق وبشكل كبير ما هو متوفر لدى سائر الأنواع الأخرى، وهذا يفسر ان الانسان يملك ثقافة لأنه ولد في مكان وزمان معينين وليس بفضل وراثة معينة، ويعني كذلك أن التكيف الثقافي لا يعتمد في ظل حال من الاحوال على التكيف البيولوجي والذي يعيش عملية قليلة البطء على غرار التكيف الثقافي الذي يصاغ بالنسبة للأفراد والمجموعات بسرعة كبيرة.

وبحسب رأي رالف لينتون Ralph Linton (التكيف يربط بين العناصر الأساسية والعناصر الغربية إما في كل منسجم وإما مع الحفاظ على الاتجاهات التي تتصالح بينها في السلوك اليومي ووفقاً لمناسبة معنية)، بينما يرى راد كليف براون Radcliffe brown أن التكيف الثقافي في العملية الاجتماعية التي من خلالها يكتب الشخص بمقتضاها العادات والخصائص الفردية والعقلية والتي تجعل منها صالحاً لأن يحتل مكانة في الحياة الاجتماعية وتمنحها فرصة المشاركة في أوجه النشاط داخل مجتمعه(الخوالي،1991،ص299) فالثقافة بدورها تشبع حاجات الإنسان البيولوجية الأساسية والثانوية والتي تعد أهم قواعد السلوك التي تنظم نشاط الإنسان الرئيسي مثل انجاب الاطفال وتوفير الحماية والغذاء وحسن تربيتهم.

13- الثقافة فوق عضوية:

تعد الثقافة فوق عضوية لأنها تكمن في داخلها الشعور السيكولوجي للإنسان، ولكون الإنسان يملك قدرة لا حدود لها.

على استخدام الرموز والاختراع والتي تمكنها من ابتكار واكتساب أشكال جديدة دون المساس بأقل تغيير أو تحوير ببنائه العضوي، ويقصد بمفهوم الثقافة فوق عضوية أنها مستمرة لعدة أجيال، ومضمونها هو ناتج المجتمع الإنساني، وقد وضح ذلك كروبر Kroeber بتعريفها (أنها تنتقل من جيل إلى جيل بالتقليد الاجتماعي وهي ليست ناتجاً فيزيولوجياً للشخصيات الإنسانية بل على العكس هي أنشطة يكتسبها الإنسان بواسطة التعليم والتقليد الاجتماعي بكونه عضواً في المجتمع (غامري،1980، ص 29).

14- الثقافة تتراكم وتنتقل:

الثقافة تنتقل وتتراكم من جيل إلى آخر بحيث ينضج الأفراد على ما تركه الأسلاف لكونهم لايستطعون البدء من جديد، وتتراكم صور الثقافة بطرق متنوعة وتختلف خصائصها، وإذا فرضنا أن الثقافة تعد المصدر الأساس لكثير من مظاهر السلوك الاجتماعي المتراكم فأن صور السلوك تتخذ وجوداً مستقلاً عن أي شخص أو مجموعة معنية، فإذا انتقل شخص من وسط ثقافي معين إلى وسط ثقافي آخر يتوجب عليه قضاء زمن معين لكي يتمكن من أن يكون ملماً بجوانب عديدة من الأساليب الملوكية العامة المتوفرة في الوسط الجديد، ويسمى هذا الشخص في هذه الفترة بالشخص الهامشي وإذا أتم عملية امتصاص الأساليب السلوكية الجديدة يكون بذلك أتم عملية التكيف الاجتماعي (السويدي، 1991، ص 77).

15- الثقافة تنتشر:

يمكن تعريف الانتشار الثقافي (بأنها العملية التي يتم بواسطتها انتشار العنصر الثقافي من شخص أو مجموعة أو مجتمع إلى فرد أو مجموعة أو مجتمع أخر) ويوضح هوبل Hobel الانتشار الثقافي بأنها عملية في ديناميات الثقافة تنتشر فيها العناصر أو المركبات الثقافية من مجتمع إلى آخر وتم عملية الانتشار بوسائط مختلفة مثل الحروب التزاوج التجارة ووسائل التواصل الفكري التي بدورها تنقل العناصر الثقافية وسماتها من والى مجتمع آخر وحتى داخل المجتمع نفسه.(برعي، 1970، ص70)

المبحث الثاني

2-1 مفهوم الترجمة:

يرى سيجل أن الترجمة تبرز من الحاجة وصل مصلحة شخص ما بمصالح الاخرين والتعبير عنها بشكل مناسب، وما تحتوي عليه الترجمة في هذه الصورة لا يتقيد على مقدرة الشخص أن يتحدث لغة أخرى ليست لغته بل يتعداه إلى المقدرة على تجديد صياغة الأفكار والأفعال على نحو يتلائم مع الأشكال المألوفة، وفي النهاية تكون الترجمة هي مسألة توضيح الفروقات بين العادات الاجتماعية وداخلها ومن بعد ذلك استكشاف قدرة إيضاحها وتسليط الضوء عليها.(p.210، 1989، Douglas)

ومن الشروط الأساسية الواجب توافرها في الترجمة والتي تكون مترابط مع بعضها البعض هي:

1-النص الأصلي: يقصد بكلمة النص في الترجمة أي نتاج سواء كان لغوي أو فكري شعر أو نثر جملة أو فقرة، فكل نص يكتب بلغة أخرى على المترجم أن يشكل نقطة الانطلاق لديه حيث بواسطتها يكشف عن انفعالات الكاتب وردود أفعاله تجاه موضوع محدد بالإضافة إلى ذلك فأنه ينقل رسالة الكاتب إلى القارئ.

2-**النص المترجم:** هو الناتج اللغوي والفكري للنص الأصلي وفقاً لأفكار الكاتب والرسالة الموجهة من الكاتب إلى القارئ والتي تعتبر نقطة الوصول بالنسبة إلى المترجم علاوة على ذلك يعتبر النص الأساس للنص المترجم.

3-**القارئ:** المقصود هنا بقارئ النص المترجم والمستخدم الثاني لرسالة كاتب النص الأصلي والذي يمثل هدف المترجم.

4-**المترجم**: هو الكاتب الذي يكون عمله هو صيغة الأفكار بكلمات موجهة إلى القارئ، والفارق بين الكاتب (المترجم) والكاتب الأصلي هو أن الأفكار التي يقوم بصياغتها ليست أفكاره وأنما أفكار غيرها (عناني،2000،ص5).

لذلك يكون المترجم هو حلقة الوصل بين الكاتب الأصلي والقارئ لذلك يجب عليه

أن يتميز بالأمانة والموضوعية إزاء ما يقوم بترجمته.

و من صفات المترجم ايضاً:

1. أن يكون ملماً بالموضوع الذي يقوم بترجمته.
2. أن يكون مدركاً بأسلوب الكاتب وألفاظه وجمله وتأويلاته.
3. أن يكون متقناً لكلا اللغتين اللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها.
4. أن يكون على بيانة واضحة في الترجمة والتي تتطلب أن تكون في وزن علمه بالموضوع الذي يقوم بترجمته.
5. كذلك يجب أن يكون المترجم من ذو الاختصاص على سبيل المثال ترجمته للنصوص الأدبية تتطلب من المترجم أن يكون دارس للأدب أو ملماً بمختلف جوانبه وبكل دقة (الخوري،،1988 ص 89-٩٠).

2-2 - أنواع الترجمة:

لقد عد مطاع الصفدي أن للترجمة نوعين وهما الترجمة الحرفية والترجمة الحرة.

ويقصد بالترجمة الحرفية: وهو مقابلة اللفظ باللفظ يرى المترجم إلى كلمة مفردة من الكلمات الأجنبية وما تشير إليه في المعنى، فيأتي بلفظة أخرى من الكلمات العربية والتي تكون مرادفاً لها في الدلالة على ذلك المعنى فيضعها ويثبتها، ومن ثم ينتقل إلى الكلمة الأخرى حتى يشكل جملة ما يرغب تعريبه.

الترجمة الحرة: وهو مقابلة المعنى بالمعنى أي أن يأتي المترجم بالجملة فيحصل معناها في تفكيره ويعبر عنها من اللغة بجملة تناسبها وتطابقها في المعنى سواء كانت مساوية له في الألفاظ أم مخالفة (عبد الرحمن، 1995، ص 96).

وبسبب التطور واتساع نطاق الحياة والعمل في حقل الترجمة فقد ظهرت أنواع عديدة أخرى وهي:

1- **الترجمة التحريرية**: وهي عملية ترجمة نص مكتوب من لغة إلى لغة أخرى.

2- **الترجمة التتبعية**: وهي عندما يقوم المترجم بالأستماع إلى المتحدث ومن ثم يصمت المتحدث فيبدأ المترجم بإعادة ما قاله المتحدث ولكن باللغة التي يراد الترجمة إليها، وهذا النوع من الترجمة يستخدم في مقابلات رؤساء الدول وكبار الشخصيات.

3- **الترجمة الفورية**: وهي أن يقوم المترجم بوضع سماعة يستمع بواسطته إلى كلام المتحدث وفي نفس اللحظة يقوم بالترجمة إلى اللغة المراد الترجمة إليها.

ويعتبر هذا النوع من أصعب أنواع الترجمة حيث يجب أن يكون المترجم متقناً لكلتا اللغتين لأن لا يستحمل الأخطاء، ويستخدم هذا النوع من الترجمة في المقابلات التلفزيونية التي تستطيف في الاجانب، وهي تكون مسافر فرعين وهما الترجمة الشفهية والترجمة الكتابية وما تتميز به هي الدقة والتأني والأهمية الثقافية بالمقارنة مع الترجمة الفورية والتي تعتبر وسيلة الاتصال والتثقيف والتواصل الحضاري بين الشعوب وهي الاجتماعية والاقتصادية بين المجتمعات (عناني، 1997،ص 95).

وتقسم الترجمة الفورية إلى عدة انواع وهما:

1- **الترجمة الفورية المتزامنة**: في هذا النوع من الترجمة يكون المترجم معزول في مكان معين ويقوم بالتحدث في نفس اللحظة الذي يتحدث به المتحدث.

2- **الترجمة التتابعية**: في هذا النوع من الترجمة ينتظر المترجم حتى يكمل المتحدث حديثة ولا يبدأ المترجم بالترجمة إلى أن يتوقف المتحدث عن الكلام، لذا يكون لدى المترجم الوقت الكافي لتحليل الفكرة بصورة عامة مما يمنحها الفرصة لفهم المعنى بسهولة.

3- **الترجمة الهمسية**: وتسمى أيضاً بالوشوشة حيث تكون أجهزة الترجمة المتزامنة غير متاحة ويتكلم أحد المشاركين يهمس المترجم في أذن المحتاجين للترجمة بالتزامن مع المتحدث.

4- **ترجمة المؤتمرات**: البعض يساوي ترجمة المؤتمرات بالترجمة المتزامنة، إذ تتيح هذه الترجمة للأعضاء المشاركين في اجتماع متعدد اللغات الاتصال ببعضهم البعض بصورة متواصلة مما يذلل عقبة اللغة التي بينهم.

5- **ترجمة الحلقات الدراسية**: الفارق بينها وبين ترجمة المؤتمرات لأنها تتم في اجتماعات صغيرة.

6- **ترجمة المرافق**: وهي الترجمة التي يقوم به المترجم بتقديمه إلى الموظفين الرسميين والمراقبين ورجال الاستثمار وما إلى ذلك وكذلك ممن يؤدون من خلال اعمالهم بزيارات ميدانية، ومن أهم مميزات هذه الترجمة أنها تلقائية حيث يجد فيها المترجم نفسه من زيارة مصانع إلى اجتماعات رسمية.

7- **الترجمة الإعلامية**: ويستخدم هذا النوع من الترجمة في المؤتمرات الصحفية والمقابلات العامة وبرامج الإذاعة والتلفزيون.

8- **الترجمة القانونية**: ويستخدم هذا النوع من الترجمة في قاعة المحاكم والقضايا القانونية وتقسم الترجمة القانونية إلى نوعين وفقًا للمكان وهما:

1- الترجمة شبه القضائية.

2- الترجمة القضائية، ومعظم الترجمات القانونية تتم بشكل تتابعي أو تزامني.

9- **الترجمة التجارية**: و يستخدم هذا النوع من الترجمة في المناقشات التي تدور ما بين اثنين من رجال الأعمال عن طريق المترجم.

10- **الترجمة الطبية**: هذا النوع من الترجمة يستخدم في تقديم استشارة روتينية مع طبيب أو عناية صحية أو إجراءات طوارئ أو محاضرات توعية بخصوص الولادة وكذلك الترجمة في المستشفيات.

11- **الترجمة التربوية**: وهذا النوع من الترجمة يختص في الترجمة داخل صفوف الطلاب الذين ليس بمقدورهم استيعاب لغة التعليم التقليدية، وهذا التخصص ينتشر ويتوسع بسرعة هائلة وخصوصاً بين مترجمي لغة الإشارة.

12- **ترجمة الهاتف**: وهذا النوع من الترجمة يتم عن بعد والمقصود به أن الترجمة تحصل بواسطة الاتصالات الهاتفية وفى بعض الحالات يستخدم فيه الفيديو بحيث لا المترجم ولا شخص الاخر يتواجدان في نفس المكان.

13- **الترجمة المجتمعية**: هذا النوع من الترجمة يسهل للأشخاص الذين لا يتمكنون من التحدث بطلاقة في اللغات الرسمية في البلد للتحدث والتواصل مع مندوبي قطاع الخدمات العامة من أجل تيسر الحصول على الخدمات الاجتماعية والصحية والقانونية وغيرها (زيتونة، 1994، ص).

2-3 خصائص الترجمة:

أن من أهم خصائص الترجمة هي:

1. ظهورها طبيعي وإرادة إلهية تجسدت في إرادة الإله أن تتغاير الألسنة بين بني البشر وأن تنزل الصحف المقدسة بجزء منها.

2. أن الهدف من العمل الترجمي هو التواصل بمميزات الألسنة لتبليغ ما تحويه من غايات بعضها ببعض.

3. تحقق الترجمة هدفها التواصلي من خلال ايجاد الصيغ اللفظية التي تلائم المعاني المنقولة من صيغ لفظية أخرى.

من أجل أن تكون الترجمة متكاملة يجب أن تعول في فعاليتها على ازدوجية المعرفة فيما يخص اللغة الأم واللغة المراد الترجمة إليها، لذلك يقول جورج منى: اذا طلبنا من الناس ما هو الشرط الأساسي والمناسب لتصبح أحسن مترجم فيجيبوا بضرورة المعرفة بدقة اللغة الذي نود بترجمتها أما الأكثر تفتحاً يضيفون من الضروري معرفة التي نترجم إليها(Mounin، 1976،p.44)، لذلك يجب القول أنه من الضروري معرفة الثقافة المترجمة منها والمترجم إليها، بمعنى آخر ان الترجمة يجب أن تكشف عن الاختلاف وتبتعد عنا التقليل في الأحكام، فالمترجم بدوره يقوم بعملية النقل وفي ذات الوقت يقوم بالتأليف، وإذا اكتفى بجانب معين فيكون أما مقصراً أو مقلداً، ويعزي سبب ذلك أن التقليد هو أتباع لما هو موجود في المعنى وهنا أصبحنا تجاه تبعية تستهدف تهميش الذات، وإذا كان ذلك سببه التأليف كان بالمستطاع التمحص في الدلالات والاختلافات الموجودة في الألفاظ والمعاني.

فمدلول الترجمة هو التفسير بلغة آخر أي ما يعبر عن صاحبها بالترجمة أي المفسر اللغة بلغة غيرها فهي تهتم بذكر الفنون الإنسانية تارة وسائر الفنون العلمية تارة أخرى، وأيضاً يوجد قسم آخر يعبر عنه في الترجمة الإدارية فهي في الحقيقة عبارة عن وظيفة صناعة وخطة قانونية تستوجب الحاجة إلى آلات ومواد علمية تختلف باختلاف المواضيع المراد نقلها إلى غير لغة.

2-4 الترجمة والثقافة:

تعتبر الترجمة من أهم الظواهر الثقافية وأحد ركائزها، فبواسطتها يتم التفاعل والتواصل الثقافي والحضاري، فهي محصلة التفاعلات التي تتكون نتيجة نوع من انواع الاتصال بين الثقافات المتنوعة: مثل التأثير والتأثر والاستيراد والمناقشة والرفض والقبول وما إلى ذلك وبالتالي يؤدي ذلك إلى بروز عناصر جديدة في أسلوب التفكير وطريقة معالجة القضايا وتشخيص الإشكاليات، الشيء الذي يوحى أن التركيبة الثقافية وتشكيل المفاهيم من غير الممكن أن تبقى أو تزول بأي حالة من حالات إلى ما كانت عليه سابقاً وقبل هذه العملية (Coster،1971،p.28) ترتبط الثقافة باللغة ارتباطاً دقيقاً لأن احتواء ثقافة ما يقصد به في المقام الاول احتواء لغتها (فارنيني، 2001، ص13) وتعرف الثقافة على أنها (ذلك المركب الذي يتضمن المعرفة والقانون والعلوم والفنون والتقاليد والقيم وما إلى ذلك من الأعراف والإمكانات التي يكتسبها الإنسان لكونه عنصراً في مجتمع (البشير، 2018، ص 50).

وقد ربط مالك بن نبي مصطلح الثقافة بالعالم الخارجي الذي يكتسب منه الشخص تصرفاته وأخلاقه ويصف الثقافة بأنها عبارة عن مجموعة من الصفات الخلقية والعادات الاجتماعية التي تؤثر على الفرد منذ ولادته وتكون لا شعوري العلاقة التي تربط سلوكه بنمط الحياة في المجتمع الذي ولد فيه، فهي البيئة التي تكون فيه الفرد شخصيته وطباعه (بن نبي، 2000، ص24). فاللغة التي يستخدمها مجتمع محدد كوسيلة للتعبير والاتصال والتي تكون مجموعة محدد من القواعد هي قسم من ثقافة ذلك المجتمع، ومن جانب آخر نجد مجتمعات بشرية ذات ثقافة مشتركة إلا أنهم يتغايرون في اللغة، وفي كثير من الأحيان ما تشترك الثقافة واللغة في الأصل لتتشارك في عملية الاتصال لتكوين هوية اجتماعية وتطوير الفكر والحفاظ على المجتمع.

أن أهمية الثقافة وانعكاساتها على الترجمة أمر لا بد منه على الرغم من أختلاف وجهات النظر بخصوص ما اذا كانت اللغة جزء من الثقافة أو لا فالمفهومان الثقافة واللغة متصلين، فينومارك لايعد اللغة من الجانب الاجرائية عنصر من عناصر الثقافة وهو على العكس من فيرمير الذي يعد اللغة جزء لا يتجرأ من الثقافة لذلك يرى نيومارك أنا موقف فيرمير الذي يقصد استحالة ترجمة اللغة الاساس بصورة ملائمة إلى لغة الهدف يمثل جزءاً من دور المترجم في عملية التواصل بين الثقافات. بينما نيدا يرى أن الاختلاقات الثقافية واللغوية بين لغة المصدر ولغة الهدف يجب أن تعطي الأهمية ذاتها عند الترجمة وذلك يعود إلى أن الأختلافات بين الثقافات تؤدي إلى تعقيدات كبيرة في الترجمة قد تتغلب تلك التي تخلقها الاختلافات اللغوية (كشغري،2003، ص 283)

المبحث الثالث

الدراسة التطبيقية:

إن المسألة التي تتحدى المترجم باستمرار في المصطلح العربي الاسلامي ومرادفه في اللغة الهدف أي جعله نداً للمصطلح العبري، من خلال توظيفه ثقافتي اللغتين، وإذا ما تطلب الأمر تعديل أسلوب الترجمة من الترجمة الحرفية إلى الترجمة المعنوية، بمعنى أن تبقى روح النص الأصلي حاضرة في اللغة الهدف على أن تبقى دقة التعابير العربية مماثلة لدقة التعابير في اللغة العبرية أو أية لغة أخرى، لذلك يوجد العديد من المصطلحات الإسلامية التي لا يوجد لها مرادف في اللغة الهدف، لذا فأن على المترجم أن يقوم بنقل حروفها باللغة العبرية وهو الأسلوب الأمثل في تجسيد المعنى مع استحداث هامش لتوضيحها، ومثال ذلك:

אג'תהאד اجتهاد

והעולמא שלהם אכן נקראים מוגיתהד – מי שמפעיל **אג'תהאד** (לואיס،2002، עמי1992).

אהל אלבית أهل البيت

גילוי דעת שׁפורסם מטעם דאר אלצאדק בבירות. כותרתו: (אלעלויון שׁיעת **אהל אלבית)**

(שפירא، 2000، עמ 91).

אהל אל – כתאב أهل الكتاب

יחס המוס למים כלפי יהודים וכלפי נוצרים (’אהל **אלכתאב’** – אנשי הספר)

(דנה، 2014، עמי 198).

אלחמדוללה الحمد لله

אלחמדוללה، מתפללים במסגד הכפר.(צבר، עמי 378).

אל – אדיאן الإديان

ראו עבאס מחמוד אל – עקאד، אל – באזיה ו **אל – אדיאן** אל – סמאויה

(גרשוני، 2017، עמי 732).

איתאללה או איתוללה أية الله

העניק **איתאללה** ח’ומיני، מנהיגה הרנחני של הרפובליקה האסלאמית (מנשרי، 2009، עמי 72).

איתוללה אל - עזמא أية الله العظمى

חזזת **איתאללה – עזמא** צאנעי דר גפתגו בא ראדיו רויצילאנדפנב אלמאן (קוזמא، 2011،עמי173).

אללה אכבר الله أكبر

ולקרוא קויאות לאומיות: **אללה אכבר**، ברוח ובדם נפדה אותן פלסטין (משעל، ראובן אהרוני، 1989،עמי79).

אל – שהאדה الشهادة

במקור: '' כלמתי **אל – שהאדה** ''، שהן: '' אין אל מבלעדי אללה ומחמד הוא שליחו ''

(כהן، ، עמי 118).

אמאם إمام

יום אחד פגש **אמאם** עלי נערה בוכה (ענר، 2000،עמי 12).

גייהאד جهاد

מנהיגו הרוחני שׁל ארגון **הגיהאד** ואח ''כ שׁל ארגון '' אל גמאעה אל אללאמיה במצרים

(צמרת، 1997، עמי 10).

ההיג'רה الهجرة

ניתן לה לאחר שהעתיק הנביא מוחמד את מושבו ומרכז פעילותו אליה **ההיג'רה** בשנת 622 (קופלביץ، 2001،עמי 491).

הקוראן القرآن

כדי להבין את הרקע לצמיחת האסלאם ראוי לסקור את המרקם החברתי והתרבנתי והמבנה הכלכלי בערב، שבתוכם התפתח **הקוראן** (גרסיאל،2006 ،עמי17).

זיארה زِيَارَة

יערוך המוסלם **זיארה** בירושלים (בו – אריה، 1977، עמי 163).

זכאת زكاة

הנגזרת מהעיקרון האסלאמי שׁל ערבות הדדית **(תכאפל)** ונשענת שמוש בצדקה (זכאת) כמקרה כלכלי עיקרי למימון הפעילויות שׁל התנועה.(חטינה، 2018، עמי 20).

חיגאב حجاب

נתתי לו **חיגאב** לצורך עבורה בחל חמרה למקרה שיגיעו הבויטים.(לורנס، 2021،עמי 13).

חניף حنيف

תעודות אלו מצביעות על מורכבותו של המונח "**חניף**" המצוי בקוראן במשמעות מאמין באל אחד (גרסיאל، 2006،עמי 24).

מולא مولى

מולא מוצטפה אל – ברזאני לחוזר לעיראק מגלותו בברית- המועצות (אולמרט، 1986، עמי 75).

מיחראב محراب

אחר כך הלך עומר אל **מיחראב** דוד، אשר בשער העיר، במצודה، והתפלל בו

(שילך، 1988، עמי 26).

מינבר منبر

שרפית היא עיר משגשגת ישבת שוק، מסגד עם **מינבר** ואכסנית (שילן، 1988،עמי 58).

מוסתחב مستحب

השפיעה גם כאן הפילוסופיה 'וכן התיאולוגיה המוסלימית، המגלה נטיה מופרזת לש ''טתיות ולקבי עת עיקר ושורשיו וכיוצא באל، חמש הטיגורית בפרית בפרקהן: (א) **מוסתחב**

(טבק، 1964،עמי 74).

מעצומין معصومين

האמאמים היו **מעצומין** (מנשרי،2009،עמי 80)

עאלם عالم

שעמדו בפני **עָאלֵם** (איש דת) צעיר להתקדם בחברה האיראנית (שפירא، 2000، עמי 28).

עיבאדה عبادة

שהרי עבור החזבאללה אין משמעו של האסלם ר עבודת האל **עיבאדה** אלא

(זיסר،2009،עמי 202).

עיד אלאציחא عيد الاضحى

עיד אלאציחא، המסיים את העלייה לרגל למכה (אמיר، דפנה מוסקובץ، צאלח סואעד، 2005،עמי 123).

עיד אלפטר عيد الفطر

בסוף חוד ש הצום، הנמשך 29 או 30 יום، חל **עיד אלפטר** – חג שבירת הצום، הנמשך 3 ימים (אמיר، דפנה מוסבץ، צאלח סואעד، 2005، עמי 73).

עשוראא عاشوراء

האירוע היה סמוך ליום העשירי בחדור שמוחרם **העשוראא** (בצלצל، 2010، עמי 35).

צחאבה الصحابة

עמנו המוראבט על אדמתו אשר נמהלו בה דמיהם של האבות לוחמי מלחמת המצווה מבין חברי הוביא **צחאבה** הטהורים (משעל، והרוני، 1989، עמי 201).

שריעה شريعة

זנאד קה פ'תזל אקמהם וינחלו ען אל **שריעה** ויתבעונהם פ'י אראהם (בלאו، 1999،עמי77).

תווחיד توحيد

ראשית، ייחוד האל **'תוחיד'** (בן – שמאי، 2015، עמי42).

الاستنتاجات:

1- هناك ارتباط وثيق بين التواصل وازدياد الوعي الثقافي وبين الترجمة، فلولا إمكانية التواصل بين المترجم والكاتب عالما كان هناك تبادل ثقافي بينهما.

2- أن لثقافة المترجم دوراً مهم في ترجمة المصطلح الاسلامي من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى.

بسبب اختلاف الثقافات والديانات بين الامم، فأن هناك ثمة مصطلحات فقهية تواجه المترجم صعوبات كثيرة عند ترجمتها، وذلك يعود إلى عدم وجود مرادف دقيقة لها في اللغة الهدف، ويكمن دور المترجم هنا في فهم المصطلح فهماً لغوياً وشرعياً في اللغة العربية ويحاول بدوره أن يشرحه بشكل صحيح ويترجمه إلى اللغة الأخرى.

المصادر والمراجع:

إسماعيل، قباري محمد، علم الإنسان، منشأة المعارف الإسكندرية، دار بو سعيد للطباعة، مصر، 1982.

برعي، محمد جمال، فن التدريب الحديث في مجال التنمية، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر، ط1، 1970.

البشير، بدرية، وقع العولمة في مجتمعات الخليج العربي، دبي والرياض أنموذجاً، لبنان، 2018.

بن بني، مالك، مشكلة الثقافة (الحرفية في الثقافة)،الجزائر، 2000.

الجواهري، محمد، المدخل إلى الأنثروبولوجيا، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1990.

الخوري، شحاده، الترجمة قديماً وحديثاً، ط1، تونس، 1988.

الخولي، سناء، مدخل إلى علم الاجتماع، الاسكندرية،1977.

الدقس، محمد، التغيير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان،الاردن، ط1، 1987.

الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادرة، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1981.

زيتونة،لطيف، حركة الترجمة في عصر النهضة، بيروت، 1994.

سعد، اسماعيل علي، الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،مصر، 1993.

السمالوطي، نبيل محمد توفيق، المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع - دراسة في علم الاجتماع الإسلامي، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، 1980.

السويدي، محمد، مفاهيم علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 1، 1991.

عبد الرحمن، طه، فقه الفلسفة والترجمة، المغرب، 1995.

عزيز، لطيوش، مبادئ الترجمة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ليبيا، 2000.

عناني، محمد، فن الترجمة، الشركة المصرية لو نجمان، مصر،ط2000،5.

غامدي، محمد حسن، ثقافة الفقر - دراسة في أنتروبولوجيا التنمية الحضرية، الاسكندرية، مصر، 1980.

فاريني، جان بيير، عولمة الثقافة، ترجمة: عبد الجليل الازدي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2003.

كشغري، أميرة داود، الاشكالات الثقافية في ترجمة بيانات المثقفين،مجلة علامات، 2003.

كوتش، دوني، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: قاسم المقداد، دار الكتاب العرب، مصر، 2002.

محمد، زغو،اثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب،الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 2010.

مرسي، محمد عبد المعبود، التفسير الاجتماعي للثقافة دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1990.

"**Coster، Michel**، L'acculturation، Diogene، 1977.

"**G، MOUNIN**، linguistique et traduction، Bruxelles، 1976.

Douglas، London robinsong decolonizing translation and Literature، University press.

المصادر والمراجع العبرية:

אולמרט، יוסף، מיעוטים במזרחי – התיכון، תל – אביב، ישראל، 1986.

אמיר، דבנרה، דפנה מוסקובץ، צאלח סואעד، לחיות בארץ הקודש (להכיר ולכבד)، ירושלים، ישראל، 2005.

בן – אריה، יהושע، עיר בראי תקופה (ירושלים במאה התשע – עשרה، העיר העתיקה، ירשלים، ישראל، 1977.

בלאר، יהשע، דויד דורן، מסורת ושינוי בתרבות הערבית – היהודית של ימי – הביניים، הוצאת אוניברסיטת בר – אילן، ישראל، 1999.

בצלאל، יצחק، בארץ האבות של הטליבן، ירושלים، ישראל، 2010.

בן – שמאי، חגי، מפעלו של מנהיג (עיונים במשנתו ההגותית והפרשנית של רס"ג، והצאת מוסד ביאליק، ירושלים ישראל، 2015.

גרסיאל، בת – שבע، מקרא מדרש וקוראן، עיון אינטרטקסטואלי בחומרי סיפור משותפים، ירושלים ישראל، 2006.

גרשוני، ישראל، מלחמת האומות החלשנת (מצרים במלחמת העולם השנייה 1939-1945)، ירוֹשלים، ישראל، 2017.

דנה، נסים، למי שייכת הארץ הזאת؟ עיון מחנדשש בקוראן ובמקורות אסלאמייסק לאסיים עלעם ישרעל ، תורות וזיקתו לירושלים ולארץ הקודש، מוסד ביאליק، ישראל، 2014.

זיסר، איל، לבנון דם בארזים ממלחמת האזרחים על – מלחמת לבנון השנ"ה، הוצאת הקיבוץ המחוד، תל – אביב، ישראל، 2009.

חטין، מאיר، מוחמד אל – עטאונה، מוסלמים במדינת היהודים דת، פוליטיקה، חברה، הוצאת הקיבוץ המאוחד، ירֹשלים، ישראל، 2018.

טבק، נילי، מחקרים בספרות התלמוד، ירוֹשלים، ישראל، 1964.

כהן، אמנון، יהודים בבית המשפט המוסלמי (חברה، כלכלה וארגון קהילתי בירוֹשלים העותימאנית)، ירוֹשלים، ישראל، 2003.

לואיס، ברנרד، המזרח התיכון، אלפיים שנות היסטוריה מעליית הנצרות עדימינו، תל-אביב، ישראל، 2002.

לורנס، תומאס אדוארד، יומן מסע בצפון סוניה، ו19، ירושלים، ישראל، 2011.

מנשרי، דוד، איראן – אנטומיה של מהפכה، תל – אביב، ישראל، 2009.

משעל، שאול، ראובן אהורני، אבנים זה לא הכל (האינתיפאדה ונשק הכרוזים، הוצאת הקיבוץ המאוחד، ירושלים، ישראל، 1989.

ענר، זאב، כל מקום ואתר (מדריך לכל מקום ואתר בארץ – ישראל، מושד הביטתון، ישראל، 2000).

צבר، גליה، אפרת שיר، בקשי חיים (אריתראים، סודאנים וישראלים במרחבים משותפים، ירושלים، ישראל، 2019.

צמרת، ניצה، גיליון، מבט מל''ם: כתב עת לענייני מודיעין ובטחון מבית המרכז למנר שת המודיעין، ירושלים، ישראל، 1977.

קוזמא، ליאת، לנוכח בית הדין השרעי תהליכי שינוי במעמדו של נשים מוסלמיות בישראל ובמזרח התיכון، ישראל، 2011.

קופלביץ، עמנואל، טהא תוסין והתחדשותה של מצרים (מבחר קטעים מכתביו)، מוסדביאליק، ירושלים، ישראל، 2007.

שילך، אלי، ארץ – ישראל ואתריה: בתיאורי עולי רגל מוסלמים / אריאל: כתב עת לידיעת ארץ ישראל، ירושלים، ישראל، 1988.

שפירא، שמעון، חזב אללה בין איראן ולבנון קו אדום، הוצאת הקיבוץ המאוחד، ירושלים،ישראל، 2000.

فاطمة العسري

التربية على المواطنة: مشروع تكوين مواطن الغد

CITIZENSHIP EDUCATION: FUTURE CITIZEN FORMATION PROJECT

CITIZENSHIP EDUCATION: FUTURE CITIZEN FORMATION PROJECT

Fatima EL ASRI[1]

Abstract:

Today, no one denies that the progress and prosperity of nations is linked to the effectiveness of their educational system and its ability to keep pace with the accelerating tide of knowledge, and the large and rapid transformations in the technical and technological field. As well as its ability to open up to its social and economic environment. To achieve the desired development within the framework of democracy, which requires granting every member of society the competencies and capabilities that guarantee him, and qualify him to participate effectively in building society, and to exercise his rights and duties on a daily basis. Through education in all its formal and informal channels, by all social institutions entrusted with the socialization of individuals. Therefore, we decided to approach the topic of teaching "citizenship education", through an article that includes an introduction and a set of paragraphs.

For the introduction, it includes the methodological introduction to the article. While the first paragraph of this modest article is devoted to the process of rooting the concept of citizenship. Through the basic reference systems of liberal political philosophy: the state of nature – natural law – social contract, through an inductive as well as descriptive approach to the texts of "Spinoza" and "Locke". We stood through them on the importance of theoretical and intellectual accumulation. Which contributed to the crystallization of an integrated philosophical systemic conception of the concept of the new man, certainly has nothing to do with the image of the old man and his theoretical references. The establishment of political philosophical concepts was not direct, but rather the demolition of the concepts that were the focus of centrist thinking and its first pillar, especially the concept of slavery, which the 17th century texts confronted with force in order to build a new concept for the sane and free human being (= citizen).

As for the second paragraph, it is the fruit of the search for the concept of citizenship, its definitions, and its manifestations, which include two elements: the first relates to the basic

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-6

[1]Researcher. Ministry of national education, Morocco, Fatielasri81@gmail.com,

responsibilities of citizenship (specific to individuals), and the second relates to the basic conditions for taking into account citizenship (specific to the state).

While the third paragraph includes the dimensions of citizenship, its objectives, types, and its connection to the educational field, as a goal to advance the country and the citizen alike. Therefore, the fourth paragraph was devoted to the issue of citizenship education, by defining its multiple objectives and characteristics, with an emphasis on the conditions for the success of citizenship education and the appropriate methodology for it.

As for the fifth paragraph, it includes education on citizenship through scrutinizing the concepts of education, citizenship, human rights……. Then we move in the sixth paragraph to an attempt to clarify the reality of teaching this subject, with its new concept based on human rights values, away from the institutional approach, which limits it to getting to know institutions and laws, and moves away from the basic role of the article, and this is to create a good citizen imbued with the spirit of citizenship. Which translated into noticeable and tangible situations and realistic practices that actually benefit education.

In order to clarify the reality of teaching citizenship education, it was necessary to carry out a careful and in-depth study, to find out the extent to which teachers keep pace with reform, their difficulties, and their needs, when teaching the subject. We concluded that there are groups of difficulties, in theory and application, according to the necessity of training. This is what made us suggest a set of practices, emphasizing the active methods of education on citizenship and human rights, in which the learner is active in building his/her learning. Let's end the article with a set of recommendations, suggestions and extensions.

Keywords: Values – citizen – education – citizenship – project – future.

التربية على المواطنة: مشروع تكوين مواطن الغد

فاطمة العسري[2]

ملخص:

لا أحد ينكر اليوم، أن تقدم الأمم وازدهارها، يرتبط بفعالية نظامها التعليمي وقدرته على مواكبة المد المعرفي المتسارع، والتحولات الكبيرة والسريعة في الميدان التقني والتكنولوجي. وكذا قابليته للانفتاح على محيطه الاجتماعي والاقتصادي. لتحقيق التنمية المنشودة في إطار الديمقراطية، التي تفرض منح كل فرد من أفراد المجتمع الكفايات والقدرات التي تضمن له، وتأهله للمشاركة بفعالية في بناء المجتمع، وممارسة حقوقه وواجباته بشكل يومي. من خلال التربية بكل قنواتها النظامية واللانظامية، من طرف كل المؤسسات الاجتماعية الموكول لها التنشئة الاجتماعية للأفراد. لذلك ارتأينا مقاربة موضوع تدريس "التربية على المواطنة"، من خلال مقال يشتمل على مقدمة ومجموعة من الفقرات.

بالنسبة للمقدمة، شملت المدخل المنهجي للمقال. بينما خصصت الفقرة الأولى من هذا المقال المتواضع، لعملية تأصيل مفهوم المواطنة. من خلال المنظومات المرجعية الأساسية للفلسفة السياسية الليبرالية: حالة الطبيعة – القانون الطبيعي – التعاقد الاجتماعي، من خلال منهج استقرائي وكذلك وصفي لنصوص "سبينوزا" و "لوك". وقفنا من خلالها على أهمية التراكم النظري والفكري. الذي ساهم في بلورة تصور فلسفي نسقي متكامل لمفهوم الإنسان الجديد، لا علاقة له بالتأكيد مع صورة الإنسان القديم ومرجعياته النظرية. فلم يكن تأسيس المفاهيم الفلسفية السياسية مباشراً، وإنما تم بهدم المفاهيم التي كانت محور التفكير الوسطوي ودعامته الأولى، خصوصاً مفهوم العبودية، التي تصدت له نصوص القرن 17، بقوة من أجل بناء مفهوم جديد للإنسان العاقل والحر (= المواطن).

أما الفقرة الثانية، فهي ثمرة البحث عن مفهوم المواطنة، وتعريفاتها، ومظاهرها، التي تشمل عنصرين: الأول يتعلق بالمسؤوليات الأساسية للمواطنة (خاصة بالأفراد)، والثاني يتعلق بالشروط الأساسية لمراعاة المواطنة (خاصة بالدولة).

بينما شملت الفقرة الثالثة، أبعاد المواطنة، وغاياتها، وأنواعها، وارتباطها بالحقل التربوي، كهدف للارتقاء بالوطن والمواطن على حد سواء.

لذلك فالفقرة الرابعة، تم تخصيصها لموضوع التربية على المواطنة، من خلال تحديد أهدافها المتعددة، وخصائصها، مع التأكيد على شروط نجاح التربية على المواطنة والمنهجية المناسبة لها.

[2] الباحثة ،وزارة التربية والتعليم، المغرب ،Fatielasri81@gmail.com

أما الفقرة الخامسة، فشملت التربية على المواطنة من خلال تدقيق مفاهيم التربية، المواطنة، حقوق الإنسان..... لننتقل في الفقرة السادسة إلى محاولة استجلاء واقع تدريس هذه المادة، بمفهومها الجديد المرتكز على قيم حقوق الإنسان، بعيداً على المقاربة المؤسساتية، التي تحصرها في التعرف على المؤسسات والقوانين، وتبتعد عن الدور الأساسي للمادة ألا وهو خلق مواطن صالح متشبع بروح المواطنة. والتي تترجم إلى مواقف ملحوظة وملموسة وممارسات واقعية تفيد فعلاً تحقق التربية.

ولاستجلاء واقع تدريس التربية على المواطنة، كان لزاماً القيام بدراسة دقيقة ومعمقة، لمعرفة مدى مواكبة الأساتذة للإصلاح، وصعوباتهم، وحاجياتهم، عند تدريس المادة. فاستنتجنا وجود مجموعات من الصعوبات، في التنظير والتطبيق تفيد ضرورة التكوين. وهذا ما جعلنا نقترح مجموعة من الممارسات، تؤكد على الطرق النشيطة في التربية على المواطنة وحقوق الإنسان والتي يكون فيها المتعلم فاعلاً في بناء تعلمه. لننهي المقال بمجموعة من التوصيات والاقتراحات والامتدادات.

الكلمات الافتتاحية: القيم – المواطن - التربية – المواطنة – مشروع – المستقبل

مقدمة:

لا أحد ينكر اليوم، أن تقدم الأمم وازدهارها، يرتبط بفعالية نظامها التعليمي وقدرته على مواكبة المد المعرفي المتسارع، والتحولات الكبيرة والسريعة في الميدان التقني والتكنولوجي. وكذا قابليته للانفتاح على محيطه الاجتماعي والاقتصادي. لتحقيق التنمية المنشودة في إطار الديمقراطية، التي تفرض منح كل فرد من أفراد المجتمع الكفايات والقدرات التي تضمن له، وتأهله للمشاركة بفعالية في بناء المجتمع، وممارسة حقوقه وواجباته بشكل يومي. من خلال التربية بكل قنواتها النظامية واللانظامية، من طرف كل المؤسسات الاجتماعية الموكول لها التنشئة الاجتماعية للأفراد. لذلك ارتأينا مقاربة موضوع تدريس التربية على المواطنة

لكن قبل ذلك سنقف على أهمية التراكم النظري والفكري، الذي ساهم في بلورة تصور فلسفي نسقي متكامل لمفهوم الإنسان الجديد، لا علاقة له بالتأكيد مع صورة الإنسان القديم ومرجعياته النظرية. فلم يكن تأسيس المفاهيم الفلسفية السياسية مباشراً، وإنما تم بهدم المفاهيم التي كانت محور التفكير الوسطوي ودعامته الأولى، خصوصاً مفهوم العبودية، التي تصدت له نصوص القرن 17، بقوة من أجل بناء مفهوم جديد للإنسان العاقل والحر (المواطن).

المنظومات المرجعية الأساسية للمواطنة:

لعل أدق مرحلة في تاريخ الفلسفة، القرن الذي يواكب مراحل تحول الذهنية الأوربية، في مغامرتها من نهاية عصر النهضة، إلى أن تفتح أبواب عصور الأنوار، أو عصر الحداثة :السياسية - الاقتصادية والعلمية.

وربما كان أول مؤشر لأهمية هذا القرن، هو الثورة العلمية التي امتدت من (1564 - 1642) « Galileo Galilei إلى إسحاق نيوتن " Neuton "(1643-1727)، التي أحدثت انقلاباً في نظام الكون الكلاسيكي، الذي وضع آخر لبناته" : نيكولاس كوبرنيك (1473 - 1543) Nicolas Copernic فلم تعد الشمس مركز الكون، ولا الأرض.ثابتة وكان لتثبيت أسس المنهاج مع" كاليلي "تأثيره على التفكير الفلسفي خاصة بعد أن أرسى قواعده : فرانسيس بيكون "Francis Bacon (1561-1626)، ليرسخ بذلك تقليداً جديداً في الكتابة والتفكير، ميز المدرسة الإنجليزية.

وكان لابتكار أول منظار فلكي أثره في تغيير النظرة إلى الكون ومراقبة السماء .لقد انطلق مع التجربة العلمية الجديدة، فكر حداثي ينبني على مفاهيم للإنسان والمجتمع، لا علاقة لها بالمفاهيم القديمة، وخلق هذا المناخ العلمي جواً من التصادم الذهني والاختلاف النظري، ولد التغيير الحضاري العام، الذي بدأت تشهده أوربا مند عصر الاكتشافات الكبرى، الذي وقع اندحار الإقطاع الوسطوي، ونمو رأسمالية تجارية وزراعية في بعض البلدان : هولندا - انجلترا، مما سجل أيضاً اضطرابات في الخارطة السياسية لأغلب الدول، تتمثل في ثورات واضطرابات سياسية، كالتي شهدتها انجلترا مع الصراع الدموي الذي فجره الإصلاح الديني، والذي ترك في التفكير الفلسفي بصمات قوية وواضحة : "خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر أرسيت الأسس الفلسفية والسياسية للحداثة : الفكر الفرداني والعقلاني المعاصر الذي يمثله ديكارت وفلسفة الأنوار ، الدولة الملكية المركزية بتقنياتها الإدارية التي تلت النظام الإقطاعي، أسس العلم الفيزيائي والطبيعي التي أنتجت المفعولات

الأولى لتكنولوجيا تطبيقية (الموسوعة). ومن الناحية الثقافية فإن هذه الفترة هي فترة الدهرنة الشاملة للفنون والعلوم (...)لم تصبح الحداثة بعد نمط عيش(إذ لم يكن اللفظ قد وجد بعد) بل أصبحت فكرة (مرتبطة بفكرة) لقد اكتسب مباشرة سحنة بورجوازية ليبرالية تكف عن الالتصاق بها إيديولوجيا إلى الآن".[3]

ربما لم توجد مرحلة في تاريخ الفكر الفلسفي، عرفت من القلق النظري والتحول الذهني الذي يؤسس تقليداً جديداً في التفكير، مثلما كان الأمر في القرن السابع عشر.

ولأن كان الأمر يتعلق ببروز قيم جديدة في السياسة والاجتماع، هذه القيم التي فجرتها الكشوفات العلمية والجغرافية التي حققتها أوربا، فإن هذا التحول من جهة أخرى لم يكن إلا استجابة لواقع الاضطراب والتوتر، الذي شهدت تفاصيله معظم الدول الأوربية، فالوقائع الدموية لحركة الإصلاح الديني، الإصلاح المضاد والثورات السياسية كانت من أهم خصائص هذه المرحلة التاريخية، التي وضعت قطيعة مع المراحل الماضية، وأسست مرحلة جديدة، تقوم في جوهرها على مفهوم الذات : يرى "هيدجر أن تصور العالم أو صورة العالم لم تكن ممكنة إلا في العصور الحديثة. وجوهر الحداثة ومنحدرها (Provenance)هو الميتافزيقا الحديثة المتمثلة في سيادة الذات والذاتية كأساس ومعيار لكل الكائنات الأخرى، وكذا سيادة ذات الإنسان "كسيد ومالك للطبيعة". تقوم ميتافزيقا العصور الحديثة بالنسبة لهيدجر في تعريف الكائن بأنه هو موضوعية التمثل .ويشتق من تعريف الكائن هذا تعريفاً آخر للحقيقة ذاتها من حيث هي يقين للتمثل(...)

إن وضع الذات كمركز وأصل ومعيار وتجسيد الكائن في التمثل، وهو الإرساء المرتبط بفلسفة ديكارت هو ما هيأ الأرضية لإمكان" تصور العالم"(...) .

لم تعد صورة العالم ممكنة إذن إلا مع ظهور الذاتية Subjectum كمركز ومرجعية للكائن من حيث هو كائن وميتافزيقا الذاتية هذه ،المؤسسة لفكر العصور الحديثة تمثل نواتها الأولى فلسفة ديكارت بالدرجة الأولى[4].

أسست بالفعل الأنطولوجيا الديكارتية مفهوم مركزية الإنسان، الذي جعل الاهتمام الفلسفي والعلمي ينصب على قيمة الذات، فكان لهذه المنظومة الفلسفية أثراً كبيراً في القرن17، وكذلك في القرن 18. لأنها سعت إلى ربط مفهوم الحرية بالعقل :"في أننا نعرف حرية إرادتنا لا بالدليل، بل بالتجربة وحدها من البين أن لنا إرادة حرة قادرة على القبول والرفض كيفما نشاء، بحيث يمكن اعتبار هذه الحقيقة من أكثر الأمور بداهة وقد قام الدليل الواضح على ذلك فيما سبق. إذ في الوقت الذي وضعنا فيه كل شيء موضع الشك، وافترضنا فيه أن خالقنا يستخدم قدرته على خداعنا من كل وجه، كنا ندرك في أنفسنا من الحرية ما يمكننا من الامتناع عن تصديق كل ما لم نعرفه معرفة تامة .وهذا الذي أدركناه إدراكاً متميزاً، وكنا غير قادرين على الشك فيه أثناء هذا التعليق الشامل لأحكامنا، فهو لا يقل يقينا عن كل ما سبق لنا العلم به"[5].

---

[3]- جان بودريار الحداثة - الانسيكلوبيديا الشمولية .

4- محمد سبيلا : الأيديولوجية : نحو نظرة تكاملية. المركز الثقافي العربي .1992 .ص . 53 - 51 - 50

5- نجيب بلدي : ديكارت. دار المعارف. القاهرة .ص213

لقد منح القرن 17، للإنسان إمكانية الوصول إلى المعرفة، بدون الرجوع إلى أية مقدمات تجريبية، حيث أصبح بالإمكان الرجوع إلى الاستدلال الخالص كمصدر للمعرفة، لقد أسس هذا القرن مفهوماً جديداً للعقل وإمكانياته، لا علاقة لها قطعاً بالمفهوم القديم، والمتوارث عن العقل ":نلاحظ منذ البدء أن كلمة العقل لا ريب من مصطلحات اللغة الفكرية، والقرن السابع عشر قد كان بلا نزاع قرن التفكير العقلي، ومع ذلك فإنه إذا كان العقل هو الملكة التي نصل بها إلى الحقيقة في مجال التفكير النظري، وإلى تقدير القيم ووزن الخيرات في ميدان الحياة العملية – أعني أنه إذا كان هو الملكة التي نجيد " بها" التفكير "و" نجيد الحكم"- فإنه لا يؤدي هاتين الوظيفتين إلا نتيجة لما نبذل من مجهود شخصي وبعد عملية التحرير التي قامت بها النهضة، لا يمكن أن يبدو التفكير إلا مظهراً لتلك الحرية، فالعقل هو الملكة التي لدى الإنسان، لنقد الوقائع ومحاولة فهمها، ووضعها في مواضعها ، ومن ثم لسيطرة الإنسان عليها، حتى ولو كان من المقدر لها أن تهلكه، فالإنسان كما يقول" باسكال "أعظم نيلاً مما يقتله وذلك لأنه يعلم أنه يموت. وعلى هذا النحو يظهر لنا أن العقل ليس منفصلاً عن الإرادة ولا عن الحرية البشرية. وفي الحق ألم تبدأ الفلسفة في القرن السابع عشر" بمقال عن المنهج ؟ أو لم يكن المجهود الأول لذلك المقال هو إظهار أن العلم لا يمكن أن ينهض على التسليم السلبي بالمعارف التي وصلتنا عن القدماء ولا مبدأ السلطة، وإنما ينهض على العكس من ذلك، بالمجهود الحر الذي نبذله في الاختيار الشخصي، فنطرح كل الآراء، التي لم تأتينا إلا عن سبيل العادة أو التربية أو الإحساس" ولا نقبل كحقائق إلا ما يلوح لنا كذلك في بداهة؟ ، وقول كهذا أليس فيه ما يقطع الصلة بتفكير القرون الوسطى، القائم على الوحي قطعاً نهائياً ؟ وهكذا نرى أن العقل في القرن السابع عشر قد أخذ يعمل بفضل جهدنا نحن، بل إن الأشياء الوحيدة التي ترجع إلينا أفكارنا، فنحن لا نسيطر إلا على آراءنا وعلى اتجاهها وعلى الانتباه الذي يثبتها في نفوسنا، وفي جملة واحدة على استخدام عقلنا"[6].

لقد ارتبط العقل بالحرية، وأسس معا مبدأ الذاتية، الذي منح القرن17 ، ميزة الثورة ضد الإرث القديم، وبناء مناخ للحداثة في الفكر والاقتصاد والسياسة، يقوم على : "إيلاء الإنسان قيمة مركزية نظرية وعملية، ففي مجال المعرفة، أصبحت ذاتية العقل الإنساني هي المؤسسة لموضوعية الموضوعات، وتم إرجاع كل معرفة إلى الذات المفكرة أو الشيء المفكر Rescogitausأو الكوجيطو" [7].

لقد ارتبطت نشأة الحداثة بمبدأ الذاتية، هذا المبدأ بدوره ارتبط هو الآخر بمفهوم العقلانية، التي عرف ميلاده الحقيقي مع الكوجيطو الديكارتي"، لدى نتساءل : ماذا نعني بمبدأ الذاتية، وما هي دلالاته؟

6- بوجليه ،وبيريه ، دي لاكروا : من الحكيم القديم إلى المواطن الحديث .ترجمة : محمد مندور .القاهرة .1944 ص: 73 - 74.

7- محمد سبيلا : الحداثة وما بعد الحداثة دار توبقال للنشر .الدار البيضاء 2000 ص 13

ظل هذا السؤال المركزي في تاريخ الفلسفة – من" ديكارت "و"كانت "إلى" هابرماس "مرورا بـ : "نيتشه "و" ماكس فيبر"- من أهم الأسئلة المحورية، نظراً لارتباطه بمفهومي الحداثة والعقلانية، ولمقاربة هذا السؤال المركزي، في أطروحة تحاول الدفاع عن أهمية القرن 17 كفضاء تاريخي، عرف ما غامرنا عليه اصطلاحاً الميلاد الحقيقي لمفهوم المواطن، نسعى أن تظل مقاربتنا مرتبطة بالنصوص الأساسية لهاته الفترة التاريخية، لأننا نستشعر أنه بالإمكان استجماع العناصر الأساسية للشبكة المفاهيمية المصاحبة لميلاد مفهوم" المواطن انطلاقاً من أهمية القرن 17 في تاريخ الفكر الفلسفي السياسي، حيث أصبح الحديث ممكناً عن مفاهيم : الحرية - العقل – القانون – المساواة - النظام...، وبالتالي أمكننا الإعلان عن ميلاد حقيقي لقيم المواطنة.

إن مبدأ الذاتية: "مفهوم "متعدد الدلالات فهو يشكل مضمون ما سمي بالنزعة الإنسانية . ومن ثمة فهو يعني مركزية مرجعية الذات الإنسانية وفاعليتها وحريتها وشفافيتها وعقلانيتها.

كان هذا المفهوم يحيل لدى" هيجل "على دلالات أخرى يوجزها" هابرماس "في أربع دلالات ملازمة.

1-الفردانية، وتعني أن الفرادة الخاصة جداً هي التي لها الحق في إعطاء قيمة لادعاءاتها.

2-الحق في النقد، ويعني أن مبدأ العالم الحديث يتطلب أن كل فرد أن يتقبل فقط ما يبدو مبررًا ومقنعاً.

3- استقلالية الفعل، فمن خصائص العصور الحديثة تهيؤها لتقبل ما يفعله الأفراد والاستجابة له.

4- الفلسفة التأملية ذاتها، فمن خصائص العصور الحديثة كذلك عند هيجل أن الفلسفة تدرك الفكرة التي تجتاز وعيا بذاتها". [8]

إن ارتباط الحداثة بالقرن ،17، يعني تأسيس منظومة فلسفية سياسية، أعلنت عن شرعية الميلاد الحقيقي لمفهوم المواطنة"، في سياق تطور تاريخي، أدى إلى وضع قطيعة مع الماضي، وبناء شبكة مفاهيمية، تتأسس على مفهومي : الحرية والعقل.

فالحداثة: "ليست لا مفهوماً سوسيولوجيا ولا مفهوماً سياسياً، وليست بالتمام مفهوماً تاريخياً، بل هي نمط حضاري خاص يتعارض مع النمط التقليدي أي مع كل الثقافات السابقة عليه أو التقليدية" [9].

في ميلاد مفهوم "المواطن" ارتبط هو الآخر بنمط حضاري يقطع مع الأنماط التقليدية، ذلك أنه على مستوى التصور العام للإنسان والمجتمع، حدث هدم كبير في علاقة : الإنسان - الطبيعة - المجتمع، قام عليه بناء جديد لعلاقة من نوع آخر، إلى" سيد" تحول في المجتمع من مجرد فرد "عابد" (رعية) إلى مواطن فاعل و "حر".

8- المرجع السابق .ص. 18

9- جان بودريار :الحداثة. الانسيكلوبيديا الشامية .

وعندما أعلن "ديكارت" أن غاية مشروعه الفلسفي، هو جعل الإنسان مالكاً للطبيعة، حيث رسخ بذلك المبدأ الأساسي لهذه الروح الجديدة، التي فتحت أمام الإنسان آفاقاً لم تكن تمتد إليها الذهنية السكولائية والإنسانية للقرون الوسطى.

هذا الانقلاب النظري، الذي أصبح يتجه بالتفكير اتجاهاً مختلفاً، لا علاقة له بتاتاً بالماضي، قد ولد أيضاً جهازاً مفاهيمياً مختلفاً، كانت مفاهيمه كلها تستوحي من الروح العقلانية للعصر، ومن التراث النظري اليوناني خاصة، لكنها كانت تكتسي صبغة مغايرة تفرضها الخصائص التاريخية للقرن 17.

ومن تم فإن الذي ميز معظم الكتابة السياسية في القرن17 ، علاوة على طابعها التأسيسي لمفاهيم نظرية الدولة هو تناسقها، وقوتها البرهانية ذات النزوع العقلاني، الذي يدين بالكثير للنتائج العلمية الباهرة والخلاقة، التي أنجزتها الكوسمولوجيا الكاليلية، وفيزياء" نيوتن"

وربما كان من أهم خصائص هذه الكتابة أيضاً، هو طابعها السجالي - الصراعي الذي حدد موقفها من ذهنية القرون الوسطى، فلم يكن تأسيس المفاهيم الفلسفية السياسية مباشراً، وإنما تم بهدم المفاهيم التي كانت محور التفكير الوسطوي، ودعامته الأولى، خصوصاً مفهوم العبودية، التي تصدت له نصوص القرن17 ، بقوة من أجل بناء مفهوم جديد للإنسان العاقل والحر(المواطن).

1- مفهوم المواطنة:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور أن المواطنة تأتي من الوطن أي المنزل الذي يقيم فيه وهو موطن الإنسان ومحله.

وتشير دائرة المعارف البريطانية بأن المواطنة هي " علاقة بين الفرد ودولة ، كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة. ..إنها تدل ضمناً على مرتبة من الحرية وما بصاحبها من مسؤوليات" 10.

ويؤكد هذا الطرح تعريف موسوعة الكتاب الدولي التي تعتبر الموطنة " عضوية كاملة في دولة أو بعض وحدات الحكم ، وأن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامة. وكذلك عليهم بعض الواجبات كواجب دفع الضرائب والدفاع عن الوطن" (مجلة المستقبل العربي،2000) 11.

كما نميز بين رأيين مختلفين أولاً، يحصر المواطنة في أبناء الوطن ، ولا يسمح حتى اليوم للجميع بنيل حقوق مشتركة متساوية ، وهو يشكل خطوة متأخرة مع أطروحات الشرعية الدولية لحقوق الإنسان التي ترفض اعتبار المواطنة حالة خاصة و رأي آخر يربط المواطنة بالسعي إلى المساواة والمطالبة بالعدل والانطلاق بالنسبة لجميع من يحمل جنسية الدولة.

[10]- مجلة المستقبل العربي، 2000 .

[11]- نفس المرجع السابق.

وعموماً يظل مفهوم المواطنة من المفاهيم الصعبة التحديد إجرائياً غير أنها لا تخرج عن حب الوطن و الغيرة عليه و إطاعة القوانين و معرفتها، إضافة إلى العواطف نحو الوطن على أساس الانتماء إليه و الدفاع عنه و التمتع بالحقوق داخله و أداء الواجبات التي يفرضها.

ومعلوم أن المواطنة تترسخ بالتربية، فتشمل شق قانوني (حقوق و واجبات) و شق وجداني (مواقف و سلوكيات).

و من هنا يتبين دور المدرسة في ترسيخها فالمواطنة تحمل عدة معاني في حياة الإنسان تتمثل في:

- اعتبارها رباطاً يربط المواطن بالحاضر، ويجعله يقدر و يفخر بطرق الحياة ووسائلها في وطنه و يعمل لجل مستقبله.
- فضل الوطن على الإنسان و واجبه نحوه والدفاع عنه و العمل على نهضته وتطوره.
- حب الأرض و الشعب.

و هذا يفرض وجود مظاهر للمواطنة المؤسسة على الحق و الواجب بين الأفراد والدولة.

2- مظاهر المواطنة:

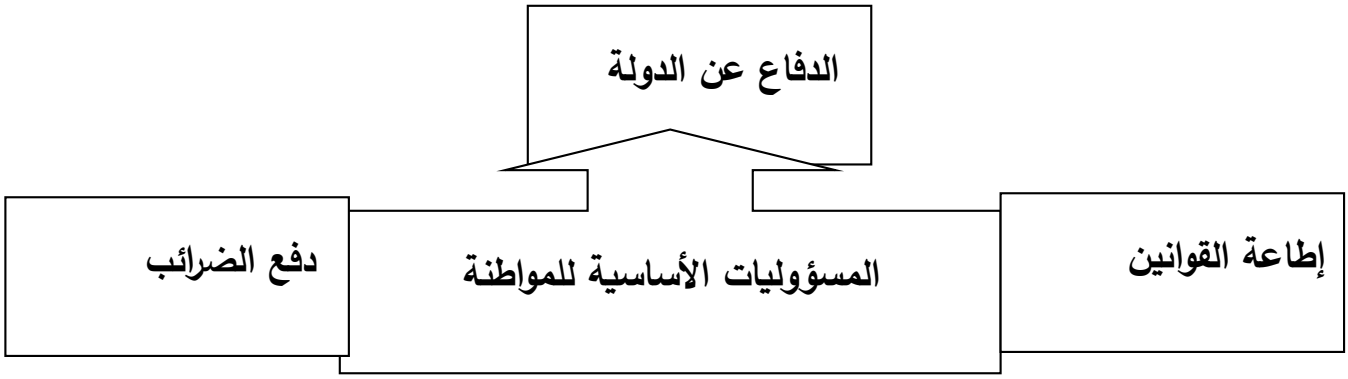
تشمل عنصرين يتعلق الأول بالمسؤوليات الأساسية للمواطنة (خاصة بالأفراد) وبالشروط الأساسية لمراعاة المواطنة (خاصة بالدولة).

2-2-1-المسؤوليات الأساسية للمواطنة

-الالتزام بالحقوق والواجبات وإطاعة القوانين واحترامها ، مع احترام المعايير السائدة في الوطن والتوحد معه.

-العمل على حماية الوطن والدفاع عنه في وقت الأزمات حرصاً على تماسكه و وحدته واستمرارية بقائه وعملاً على نمائه وتقدمه.

-الالتزام أمام الوطن بمجموعة من الواجبات أهمها دفع الضرائب



وهذا يفرض تأكيد مؤشرات المواطنة الإيجابية من خلال

ترسيخ	تجنب
تهذيب السلوك وقبول الآخر وبناء قيم المواطنة	**السلوكات العاكسة لسوء الآداب**
بناء الرابط الاجتماعي ، إدماج المقصيين ، محاربة العنف ، معرفة الحق والواجب ، التضامن ، تحمل المسؤولية ، المشاركة،....	رمي الأزبال في الشارع ، دعم مراعاة القواعد، عدم احترام شارات المرور وللآخرين ،العزوف عن المشاركة في الحياة العامة، التملص من الضرائب...

وهذه القيم الإيجابية وأضدادها تعبر عن مدى رقي المجتمعات وتؤكد دور التربية في ترسيخها أو تجنبها.

وهذه العناصر تنمي حب الوطن الذي تسعى كل المجتمعات على ترسيخها بتأكيد الولاء والتضحية وخلق تكامل بين الأفراد مما يولد الإحساس بالرضى وينمي الولاء للوطن ويؤسس للمواطن الصالح الذي يتميز بعدة عناصر كالإيمان بحرية الفرد والمساواة ويتحمل المسؤولية[12] .وهذا ما تسعى إلى ترسيخه التربية على المواطنة كما سنرى لاحقاً.

3- التربية على المواطنة

بعد التعرف على مفهوم المواطنة، يتضح إذن أن التربية على المواطنة يرتكز على شق التربية باختلاف عناصرها و شق المواطنة بمختلف أبعادها .فهي كمادة دراسية تسعى إلى تكوين مواطن صالح في تفاعل مع محيطه الاجتماعي فهي مشروع تربوي مجتمعي يسعى إلى تكوين المواطن المتمتع بالحقوق و الممارس لواجباته.

[12]- عبد الوهاب الطراف ، 2003.

تحمل التربية على المواطنة اصطلاحات مختلفة، فهي التربية القويمة في مصر والتربية المدنية في فرنسا و في أخرى تربية وطنية، كما كان الحال سابقاً في المغرب ويرجع الاختلاف في التسمية لاختلاف تصورات الدول لغاياتها و أهدافها واختلاف الإيديولوجيات و الفلسفات التربوية لكل دولة.

وهي على الرغم من اختلاف تسمياتها "مادة دراسية" تدرس في جميع النظم التعليمية لارتباطها بالوطن والمواطن، و هي حديثة النشأة مقارنة مع باقي مواد الاجتماعيات[13].

وهناك من يعرفها بأنها " عملية صنع القرار أو إعداد المواطنين للاشتراك الفعال في المجتمع، إذن فهناك اتفاق على أنها مادة دراسية تعمل على تعميم الثقافة القومية لتهيئ الأجيال للتفاعل مع حاجات الوطن. فلا تقف عند عرض المعلومات حول المؤسسات الوطنية أو تاريخ الأمة وانجازاتها بل التركيز على عنصر تربية القيم و ترسيخ السلوكيات الإيجابية"[14]

4-أهداف التربية على المواطنة:

متعددة، وتتحدد في:

- تنشئة المواطن الصالح الفاعل في المجتمع وتنمية قيم الولاء و الانتماء والشعور بالمسؤولية لديه إزاء الوطن والأفراد والمؤسسات.

-تنمية الحس الوطني والاجتماعي لدى المتعلم الذي يحترم ويقدر وطنه ويدافع عنه.

- تعريف المتعلم بالنظم والقوانين والمؤسسات المسيرة لمجتمعه ومختلف السلطات المتواجدة مع تنمية حس المشاركة إزاءها.

- تدريب المتعلم على اكتساب سلوكات وطنية إيجابية تشجيع على المشاركة الفعالة والإيجابية.

-تكوين المواطن الواعي بمشاكل و أوضاع وطنه من كل النواحي وتعبئته ليصبح قادراً على حل المشكلات ويتكيف مع المتغيرات مع ربطه مع ثقافة وطنه.

- تعميق وتنمية اتجاهاته نحو المواطنة والديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان والانتماء الوطني والقومي والدولي.

- تكوين مواطن يتميز برأي مستنير ويمارس حرية النقد وإبداء الرأي ويحترم الآخر ذلك أن الحرية الممنوحة للأفراد قد تشكل خطر، أي خطر الاختلاف الذي يتحول إلى صراع ، فهي تهدف إلى تكوين شخص قادر على مناقشة قضايا الشأن العام كموضوع مستقل واقترح الحلول الإيجابية.

[13]- عبد الوهاب الطراف، 2003.

[14]- أحمد مومين، 2002، ص 32-33.

كما أن الحق الممنوح يفرض على الأنظمة ضمان الحقوق لكل فرد وأن تمارس بكل حرية بقدر حرصها على فرض و أداء الواجبات ، فهي تحاول إذن تهذيب وتغيير سلوكات المواطنين.

ويمكن تلخيص هذه الأهداف بناء على الغاية المتوخاة من التربية على المواطنة في ثلاثة مستويات:

- على المستوى المعرفي (اكتشاف) : اكتساب رصيد معرفي ذو طابع وظيفي في مجال المواطنة. معرفة أساليب وتقنيات وأشكال التواصل، تساعد على الاشتغال بطريقة منهجية.

- على المستوى الوجداني وبناء المواقف (رد فعل) : التشبع بقيم المواطنة بشقيها الحقوق/ الواجبات .تكوين مواقف إيجابية تخدم المواطنة.

- على المستوى العملي (الفعل) :القيام بأعمال ملموسة مهما كانت بسيطة تعبيراً على بلوغ الهدف من التعلم في مجال التربية على المواطنة

وهذه الأهداف متضامنة ومترابطة ويبقى المستوى العملي هو المبتغى والمعيار الذي يمكن من خلاله تقدير تحقق الأهداف المرجوة.

كما نضيف أهدافاً أخرى للتربية على المواطنة تشمل:

- التربية على القاعدة والقانون :وذلك بحث التلميذ على الانتقال من الخضوع للقانون إلى الاعتراف بسلطته ، بالتمثل الإيجابي للقانون الذي هو قواعد تنظيم حياة المتعلم والآخرين لذا وجب الانضباط له ، وهذا يعطي الضمانة لتجنب الأخطاء والخروقات ويمكن للإنسان مواجهة أو تغيير القوانين التي لا تخدمه عن طريق المرافعات وحشد التأييد.

- تكوين الفكر النقدي : بالانتقال من العمل العشوائي إلى العمل المبني والعقلاني باتخاذ قرارات معقولة إزاء الذات والآخرين بعد تكوين وإكساب المتعلمين قدرات عن طريق التربية المبنية على تطوير الكفايات وفق طرائق التدريس الفعالة والنشيطة فيكون المتعلم / المواطن فاعلاً في بناءها فيصبح قادراً على الفهم والتحليل والبرهنة واتخاذ القرار الصائب.

- اكتساب حس المسؤولية الجماعية والفردية: وذلك بالانتقال من المواقف الاستهلاكية إلى المساهمة التطوعية في العمل الجماعي ، وتنمية حس الالتزام الشخصي بهذه المشاركة والانخراط في الأدوار والأعمال وتحمل المسؤولية[15] .

[15]- أحمد مومين ، 2002 ، ص 33 - 32 .

5-شروط نجاح التربية على المواطنة داخل المدرسة:

يجب التأكيد على دور مختلف المؤسسات المجتمعية في تدبير وتوجيه الشأن التربوي الاجتماعي كالأسرة والجمعيات والمقاولات ....وتظل المدرسة الفضاء المثل لممارسة التربية على المواطنة التي تستدعي مجموعة من الشروط أهمها:

-تأسيس التربية على المواطنة على بيداغوجيا القدرة التي تعكس التفاعل الإيجابي بين مفاهيم التربية على المواطنة وبين الحياة المدرسية أي بين التنظير والتطبيق بدءاً من احترام ثنائية الحق والواجب في فضاء القسم والمدرسة وخارجها من طرف المدرسين والمتعلمين معاً.

- إطلاع المتعلم على مختلف التنظيمات ببلده ومشاكله المختلفة وأسبابها ومناقشتها بكل موضوعية ، اعتماداً على كفاياتهم في التحليل و الفهم والنقد و التركيب.

- أن يتعدى دور المتعلم / المواطن الصالح ، النجاح في حياته المدرسية ، بل استثمار كفاياته المكتسبة وتوظيفها في مواقف عملية وبذلك يكتسب الحس الوطني.

- الإحساس بالمواطنة مقرون وملازم لإقرار حقوق الإنسان من طرف السلطات العامة ، فالفرد الفاقد للحرية يفقد الشعور بالمواطنة أو المواطن الذي يحس أنها من الدرجة الثانية لن يتغير مهما قدم له من تضحيات، لذا وجب تحقيق حقوق الإنسان في كل الفضاءات ولكل الفئات. وهذا ما ينمي الانتماء للوطن.

- تهيئ كل الظروف للتعليم والتعلم المناسب في فضاء المدارس ، من وسائل ديداكتيكية ولوجستيكية ومادية ومعنوية وتكوين المدرسين لتفعيل رهان الجودة كما ينص على ذلك الميثاق، مع تأكيد حق الأفراد في التربية والتكوين وتعميم التعليم الجيد وربطه بالمحيط الاقتصادي.

- تحفيز الموارد البشرية وتكوينها وتطوير التسيير والتدبير لإنجاح التربية على حقوق الإنسان مع التركيز على تعميمها ، كذلك التركيز على التكنولوجيا الحديثة للإعلام والتواصل.

- الاستجابة لانتظارات التلاميذ لأن التربية على المواطنة تهدف إلى التأثير في القيم والسلوكات بمناسبة القضايا الراهنة لفهمها لارتباطها بظروفهم وكل ما يشكل حاجات لابد من أن تلبى لديهم وتساعدهم على تكوين وجهات نظر خاصة بهم بأساليب تربوية تنبني على الحوار والطرائق النشيطة وليس على الإشارة التي تجندها وسائل الإعلام.

- إعطاء أهمية كبرى للتواصل البيداغوجي لتمرير قيم المواطنة المراد استدماجها على شكل سلوكات ومواقف إيجابية والتواصل البيداغوجي هنا ليس مجرد نقل المعارف وعرض الأفكار بل تواصل بين شخصي بين المدرس ومتعلميه يستحضر فيه الأبعاد الديداكتيكية ، فيؤسس تواصلاً ديداكتيكيا يتجاوز نقل المعرفة العالمة إلى المدرسة في تقاطع مع معارف وعلوم ومواد أخرى تقوم على أشكال مختلفة من التواصل والحوار الهادف رغم وجود سلطة المعرفة والعقلانية التي تحتاج إلى استحضار الأبعاد المجتمعية وتطوير التواصل الذي يعتمد لإقرار الشرعية المنطلقة من الحجج من تقييم للنقاش و الاستماع ومراجعة الرأي وبناء تمثل جماعي أي بناء حوار على الحجج وليس على فرض الآراء ومادة التربية على المواطنة القائمة على

ثنائية الحق والواجب تستدعي هذا النوع من التواصل بآليات الحجاجية بكل استقلالية.

كما تتطلب تواصلاً فكرياً يسمح بتعبئة قدراته وإعمال فكره، فلا يبقى المدرس مالك للمعرفة.

- الاهتمام بالحياة المدرسية وجعلها فضاءاً لترسيخ معنى الديمقراطية و تكريس للمظاهر السلوكية الإيجابية وتفجير الطاقات الإبداعية والإقبال على المشاركة داخل المؤسسات التعليمية، مع التأكيد على أن التربية على المواطنة ليست في حد ذاتها نقل القيم ، بقدر ما هي تعلم العمليات والإجراءات التي تسمح ببناء القيم.

ولتحقيق هذه الشروط والأبعاد المرجوة من التربية على المواطنة القائمة على ترسيخ القيم فإن هذا يتطلب منهجية مناسبة للتربية عليها:

6- المنهجية المناسبة للتربية على المواطنة:

تنطلق في هذا الإطار من:

- التكيف مع الفئة المستهدفة أثناء بناء العمليات التربوية انطلاقاً من كفاءات وقدرات التلاميذ واستحضار مستواهم السيكولوجي و العمري وقدراتهم.

- إعطاء الأهمية و الديناميكية للتكوين باعتماد المناهج التي تهيئ للمتعلم ظروف اكتساب المعرفة اعتماداً على إمكاناته الذاتية و واقعه المعيش.

- احترام الأخلاق الشخصية ، بحيث يفترض في المدرس أن يشكل القدوة لمتعلميه لتأثيره المباشر عليهم لذا يفترض في المدرس مراعاة واقتراح بعض المقتضيات الأخلاقية وقيم المواطنة.

خاتمة:

إن حاجتنا إلى المواطنة، وتأصيل قيمها على مستوى الفكر والممارسة، حتمية ضرورية لتمثل الحداثة، والانصهار في سياقها الكوني. هذه الحاجة ترتبط بوضع فكري ونظري مقلق، يتطلب إعطاء الفئة المثقفة سلطة حقيقية في المجتمع، لأنها وحدها مؤهلة لخلخلة الوضع المقلق باعتبارها تمتلك الجرأة العلمية والمغامرة النظرية لإعلان القطيعة مع الماضي، كشرط أساسي لمقاربة "المعوقات البنيوية"، والحلم بولادة طبيعية لمفهوم "الإنسان المواطن".

المصادر والمراجع:

جان بودريار الحداثة - الانسيكولوبيديا الشمولية.

محمد سبيلا : الأيديولوجية : نحو نظرة تكاملية. المركز الثقافي العربي .1992 .ص .53 - 51 - 50

نجيب بلدي : ديكارت. دار المعارف. القاهرة .ص213

بوجليه ،وبيريه ، دي لاكروا : من الحكيم القديم إلى المواطن الحديث .ترجمة : محمد مندور .القاهرة .1944 ص: 73 - 74.

محمد سبيلا : الحداثة وما بعد الحداثة دار توبقال للنشر .الدار البيضاء 2000 ص13

جان بودريار :الحداثة. الانسيكولوبيديا الشامية .

مجلة المستقبل العربي، 2000 .

عبد الوهاب الطراف ، 2003.

أحمد مومين ، 2002 ، ص 33 - 32 .

جنان عازر بولا

التوابع "לוואים"في القصة العبرية القصيرة "ما هي الروح؟""מה הי נשנמה?" للأديب الإسرائيلي يتسحاق ليفوش بيرتس

THE MODIFIERIN THE HEBREW SHORT STORY "WHAT IS A SOUL?" FOR THE ISRAELI WRITER YITZHAK LEVUSHPERETZ

THE MODIFIERIN THE HEBREW SHORT STORY "WHAT IS A SOUL?" FOR THE ISRAELI WRITER YITZHAK LEVUSHPERETZ

Jinan Azar PAULA [1]

Abstract:

In the end; This study concluded that the most important types of Grammatical modifier in Hebrew language that came in the nominal sentences in the short story "What is the soul?" of The Israeli writer Isaac LeibPeretz. Where the Grammatical modifier in the story varied between the adjective modifier (participle), the additional modifier, the substitutionary modifier, and the adverbial modifier, which in turn also branched into adverbs of place, adverbs of time, adverbs of condition, adverbs of cause, and adverbs of purpose. Where we can deduce from this diversity in Peretz's use of subordinates in the story is the extent of diversity in the use of subordinates in the period of the revival of the Hebrew language, which is the period in which Peretz produced his literary output.

Keywords: The Modifierinmodern Hebrew - Modern Hebrew Structure- The Hebrew Short Story - Yitzhak Levushperetz.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-7

[1]Lecturer. University of Baghdad, Iraq, poula@colang.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0000-0002-3739-5953

التوابع "לוואים"في القصة العبرية القصيرة "ما هي الروح؟""מה הי נשנמה?" للأديب الإسرائيلي يتسحاق ليفوش بيرتس

جنان عازر بولا [2]

ملخص:

وهكذا، توصلت هذه الدراسة إلى عرض أهم أنواع التوابع التي أتت في الجمل الاسمية في القصة القصيرة "מההיואנשמה?- ما هي الروح؟" للأديب الإسرائيلي يتسحاق ليفوش بيرتس. حيث تنوعت التوابع في القصة ما بين التابع الصفة (النعت)، والتابع الإضافي، والتابع البدل، والتابع الظرفي الذي تفرع بدوره أيضًا إلى ظرف مكان وظرف زمان وظرف حال وظرف سبب وظرف غاية. حيث يمكننا أن نستنتج من هذا التنوع في استعمال بيرتس للتوابع في القصة مدى التنوع في استعمال التوابع في فترة إحياء اللغة العبرية، وهي الفترة التي أنتج فيها بيرتس نتاجه الأدبي.

الكلمات المفتاحية: التوابع في العبرية الحديثة- التركيب العبري الحديث- القصة العبرية القصيرة- يتسحاق ليفوش بيرتس.

[2] م. جامعة بغداد، العراق، poula@colang.uobaghdad.edu.iq

أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة موضوع مهم في التركيب العبري الحديث، وهو التوابع أو لواحق الأسماء في الجملة الاسمية، والتي تلعب دور شديد الأهمية في فهم خصائص وسمات الجملة الاسمية العبرية وما يميزها عن الجملة الفعلية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذا الدراسة إلى إبراز أهمية دراسة التوابع في التركيب العبري الحديث من خلال التطبيق على القصة القصيرة "מההיאנשמה?- ما هي الروح؟" للأديب الإسرائيلي يتسحاق ليفوش بيرتس، وبغية تحقيق هذه الأهداف اتخذت الدراسة الخطوات التالية:

- تعريف التوابع في الاصطلاح.
- بيان أنواع التوابع.
- التحليل التطبيقي للجمل من خلال القصة القصيرة "מההיאנשמה?- ما هي الروح؟".

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بغية وصف ظاهرة التوابع في التركيب العبري الحديث، وبيان أقسامه وأنواعه وتحليل الجمل التي وردت فيها التوابع في القصة القصيرة التي قامت عليها الدراسة التطبيقية.

مقدمة:

تلعب الدراسات اللغوية دورًا مهمًا في المساهمة في فهم طبيعة تركيب الجمل التي تتركب منها الأعمال الأدبية، ولعل التوابع לוואים، والتي يُطلق عليها أيضًا "لواحق الأسماء" من أهم أجزاء الجملة التي تساعد وتسهم في الكشف عن معنى الجملة والغرض منها. وتتميز القصة القصيرة "מההיאנשמה- ما هي الروح" للأديب الإسرائيلي يتسحاق ليفوش بيرتس بجملها القصيرة التي تستعمل التوابع بغرض الوصف السريع للخواطر التي تجول في نفس الكاتب.

التوابع (لواحق الأسماء):

يعرف يتسحاق صداقا التابع بأنه: "صيغة تتركب من كلمة واحدة أو أكثر، تأتي قبل الاسم أوبعده لكي تضيف له معنى ما وتكون في نفس الوقت المسند النحوي لهذا الاسم"؛ وعليه، يعد التابع جزء لا يتجزأ من الجملة يتكون من كلمة أو أكثر يلحق بالاسم لكي يفسره من عدة جوانب، سواء كانت وصفًا أو كماً أو كيفًا أو سببًا أو تبعية. ويشكل اللاحق مع الاسم صيغة اسمية مركبة يمكن أن تقوم بدور المسند إليه أو المفعول في جملة ما. (צדקה, יצחק, 1981: 95)

يمكن تعريف التابع أيضًا بأنه مركب نحوي تطور من خلفية نحوية أخرى. فمن ناحية المعنى يستعمل التابع دائمًا في وظيفة نحوية تختلف عن الوظيفة التي يظهر بها في البنية السطحية פניהשטח، حيث يمكننا القول أن أي معنى يشير إلى وجود آخر في البنية العميقة פניהעומקיעד مسندًا؛ وبالتالي تعد التوابع مسند في البنية العميقة، غير أنه لا يمكننا دائمًا التعبير عن هذا المسند بنفس الكلمات وبنفس شكل التابع. (צדקה, יצחק, 1981: 96)

على الرغم من اتفاق نحاة العبرية المحدثون حول تعريف اللاحق اصطلاحيًا ولغويًا، إلا أنهم قد اختلفوا حول تصنيف التوابع، حيث صنف كل من يهوشوع بلاو יהושעבלאוويعقوب بهط יעקבבהטالتوابع إلى (الإضافة والصفة والحال والظرف) (בהט, יעקב, 1987: 64)(בלאו, יהושע, 1965: 33)، في حين صنف يتسحاق صداقا التوابع إلى (الصفة والإضافة والكمية والمحددات)(צדקה, יצחק, 1981: 95).

وعليه يمكننا تصنيف التوابع إلى الأقسام التالية:

1- التابع الوصفي לוואישסתואר:

يصف التابع الاسم ويسمى (الموصوف המוגדר)من حيث النوع والتبعية والكم، ويجيب عن الأسئلة: أي؟ ولمن؟ وكم؟ وحيث إن الاسم يمكن أن يأتي مسندًا إليه، أو مسند، أو مفعول؛ لذا يمكن أن يكون التابع جزء من أي من أجزاء الجملة تلك.

على سبيل المثال في جملة "באהבקרבינשמהחדשה- حلت داخلي روح جديدة" (פרץ, י''ל, 1892: כ) تستعمل كلمة "באה" (كونها فعل معين) كمسند، و "נשמהחדשה" كمسند إليه، حيث تجيب على السؤال: "מיבאה?- من جاءت؟". وحيث إن المسند يتبع الفعل في النوع والجنس والعدد، فأن نواة المسند إليه تكون كلمة "נשמה" وتكون كلمة "חדשה" هي التابع، حيث تجيب على السؤال: "איזהנשמה?- أي روح" (בלאו, יהושע, 1965: 33):

נשוא		נושא	
גרעין	צירוף יחס	גרעין	לווי
באה	בקרבי	נשמה	חדשה

كما يمكن أن يأتي التابع كجزء من المفعول في جمل مثل: "הואשואלאתהילדהמוכה- هو سأل الولد المضروب""(פרץ, י''ל, 1892: ח)، ففي هذه الجملة ترد كلمة "המוכה" على السؤال: "איזה?- أي؟"، بينما تستعمل كلمة "הילד" في الجملة كنواة للمفعول المباشر (בלאו, יהושע, 1965: 33):

נושא	נשוא		
	גרעין	מושאישיר	
		גרעין	לוואי
הוא	שואל	אתהילד	המוכה

عندما يكون التابع صفة (كما هو الحال في الجملة السابقة"הילדהמוכה")، فإنه يطابق الموصوف في الجنس والعدد والتعريف. في المقابل فإن المسند الاسمي لا يطابق المسند إليه من ناحية التعريف، وإنما من ناحية الجنس والعدد فقط "הילדמוכה". ومن هذه الناحية يمكننا التفريق بين التابع وبين المسند الاسمي من حيث الشكل: ففي جملة مثل: "הילדהמוכהקטן"، تستعمل "המוכה" كتابع، لأنه يطابق الموصوف "הילד" أيضًا من ناحية التعريف، في حين أن كلمة "קטן" هي المسند لأنه تطابقه من ناحية الجنس والعدد فقط. (בלאו, יהושע, 1965: 34)

وفي المقابل في جملة "הילדהקטנהמובה" عند استبدال الأماكن، تكون كلمة "הקטן" هي التابع، لأنها تطابق المسند إليه من ناحية التعريف، في حين تكون كلمة "מובה" هي المسند، لأنها لا تطابق المسند إليه من حيث التعريف.

يمكن أيضًا لاسم الإشارة أن يستعمل في وظيفة مشابهة، ففي جملة مثل: "הפסוקהזהזכרתי- ذكرت هذه الفقرة"(פרץ, י"ל, 1892: יב)، يستعمل الفعل "זכרתי" كمسند، وتكون الصيغة "הפסוקהזה" مسند إليه، والتابع "הזה"، حيث يجيب على السؤال: "איזהספר?- أي كتاب؟"؛ وبالتالي يستعمل كتابع لنواة المسند إليه "הפסוק":

נושא		נשוא
גרעין	לוואי	
הפסוק	הזה	זכרתי

يمكن أيضًا أن نلاحظ أنه يمكننا أن نلحق باسم واحد عدة توابع ذات درجات مختلفة، فعلى سبيل المثالعندما نلحق اسم إشارة للجملة السابقة: "הואשואלאתהילדהמובהההזה" "(פרץ, י"ל, 1892: ח)، فإننا نستعمل تابعين، هما (המובה، הזה) للاسم "הילד"، غير أن كلا التابعين ليس لهما نفس الدرجة، حيث لا يمكن ربطهما سويًا بواو العطف، حيث لا يمكن أن نقول: "הואשואלאתהילדהמובהוהזה"، على الرغم من أنه في جملة مثل: "הואשואלאתהילדהמובהוהעייף" يمكن أن نضيف واو العطف بين كلا التابعين: "המובה", "העייף"، حيث يكون لهما نفس الدرجة: "הואשואלאתהילדהמובהוהעייף"، ويكون التابع للمسند في التعبير: "הילדהמובהההזה"، كلمة "המובה"، حيث تجيب على السؤال: "איזהילד? أي ولد؟، وتكون الإجابة: "הילדהמובה"، في حين تستعمل الكلمة "הזה" كتابع للتعبير "הילדהמובה" بأكمله، حيث تجيب على السؤال: "איזהילדמובה?- أي وولد مضروب؟"، وتكون الإجابة: "הילדהמובהההזה" (בלאו, יהושע, 1965: 35):

נושא	נשוא			
	גרעין	מושאישיר		
		גרעין		לוואי
		גרעין	לוואי	
הוא	שואל	אתהילד	המובה	הזה

2- تابع الإضافة لוואיסמיכות:

تربط اللغة أحيانًا بين كلمتين أو أكثر بشكل ارتباطي يخلق تعبير موحد ومرتبط بحيث لا يمكن الفصل بين الكلمتين، كما في التعبيرات العبرية: ספריית-האוניברסיטהמكتبة الجامعة، ארצות-אירופהدول أوروبا، דריסת- רגלموطئ قدم. (צדקה, יצחק, 1981: 96- 97)

تستعمل الكلمتين معًا (وأحيانًا أكثر من كلمة) داخل الجملة كوحدة نحوية واحدة، ويمكن أن تستعمل في أي وظيفة نحوية كانت. هذا الربط لكلمتين أو أكثر يستعمل في اللغة كأداة بسيطة وقصيرة للتعبير عن علاقات معنى مختلفة وكثيرة بين الكلمتين. ولولا هذه الأداة لكنا في حاجة إلى جمل طويلة للتعبير عن نفس المعنى. كما يستعمل هذا الربط أحيانًا أيضًا كأداة لخلق كلمات جديدة لمصطلحات ومفاهيم جديدة، مثل: ביתספר- مدرسة،ביתחולים- مستشفى. (אורנן, עוזי, 1979:86)

يأتي التابع في بعض الأحيان كمضاف إليه סומךعندما يجيب على الأسئلة: "שלמי?- "لمن؟"، أو "איזה? أي؟"، حيث يعد حينئذ تابع المضاف הנסמך. وهكذا تستعمل الصيغة: "מנורתהנחושת- المنوراة النحاس" (פרץ, י''ל, 1892: ד)كلمة "הנחושת" المضاف إليه (סומך) كتابع للمضاف (הנסמך) "מנורת"، حيث تجيب على السؤال: "איזהמנורה?- أي منوراة؟". ويمكن للمضاف "מנורת" نفسه بالتأكيد أن يستعمل في جميع الوظائف، حيث يمكن أن يستعمل على سبيل المثال كمسند إليه في جملة من نوع: "מנורתהנחושתנאבדה" (בלאו, יהושע, 1965: 36):

נושא		נשוא
גרעין	לוואי	
מנורת	הנחושת	נאבדה

ويمكن أن يستعمل كمسند في جملة مثل: "זומנורתהנחושת":

נושא	נשוא	
	גרעין	לוואי
זו	מנורת	נחושת

كما يمكن أن يستعمل كمفعول مباشر في جملة من نوع: "הילדהרים‌אתמנורתהנחושת":

נושא	נשוא		
	גרעין	מושאישיר	
		ברעין	לוואי
הילד	הרים	אתמנורת	הנחושת

كما يمكن أن يستعمل كمفعول غير مباشر في جملة من نوع: "הילדהביטבמנורתהנחושת":

נושא	נשוא		
	גרעין	מושאעקיף	
		גרעין	לוואי
הילד	הביט	במנורת	הנחושת

وهكذا فإن المضاف إليه يستعمل كتابع للمضاف. وفي الأمثلة السابقة يستعمل المضاف إليه ككلمة منفصلة مثل الاسم "מנורת" في صيغة الإضافة "מנורתהנחושת". غير أن المضاف إليه يمكن أيضًا أن يأتي في صورة ضمير، والذي يلحق بالمضاف ككلمة واحدة كما في التعبير: "יצירתהילד- خلق الولد"(פרץ, י''ל, 1892: ב) فتتطابق كلمة "יצירתו" والتي تتطابق من الناحية النحوية مع التعبير: "יצירתהילד"، حيث تستعمل كلمة "יצירת" كنواة للضمير "ו'" بمعنى "שלו" في وظيفة المضاف إليه التابع؛ وعليه يمكننا تحليل جملة مثل: "יצירתוהסתיימה" كالتالي:

נושא		נשוא
גרעין	לוואי	
יצירת	(של) ו	הסתיימה

في الجمل السابقة رأينا كيف يستعمل المضاف إليه كتابع للمضاف. غير أنه يمكن في اللغة العبرية الفصل بين أطراف الإضافة، وذلك عن طريق الأداة "של"، حيث يمكننا أن نقول بدلاً من "יצירתהילד": "היצירהשלהילד"، أو "יצירתושלהילד"، وأيضًا في هذه الحالة يستعمل الاسم الذي يأتي بعد "של" (المضاف إليه سابقًا) كتابع للاسم الذي يأتي قبل "של" (المضاف سابقًا) (בלאו, יהושע, 1965: 37) على سبيل المثال:

נושא			נשוא
גרעין		לוואי	
יצירתו		שלהילד	הסתיימה

وبالمثل يمكننا الفصل بينهما عن طريق ضمير مثل "של": "היצירהשלוהסתיימה":

נושא			נשוא
גרעין		לוואי	
היצירה		שלו	הסתיימה

غالبًا ما يمكننا التعرف على المضاف إليه عن طريق إضافة الأداة "של"، ففي التعبير "יצירתהילד"، كلمة "הילד" هي المضاف إليه، حيث يمكننا أن نضيف قبلها الأداة "של": "הספרשלהילד". (מגיד, חנה, 1984: 243)

أما في جملة من نوع: "בתוהיחידהגיטלה-ابنته الوحيدة جتلة" (פרץ, י''ל, 1892: יא) يستعمل الضمير المتصل "ו'" كمضاف إليه للكلمة "בת"، وفي نفس الوقت المضاف لكلمة "היחידה"، كالتالي:

נושא				נשוא
גרעין		לוואי		
	גרעין	לוואי		
בת	ו	היחידה	גיטלה	

كما توجد صيغ إضافة معينة والتي تشير إلى نفس الشيء، كما لو كانت اسم واحد بسيط، مثل: בית-ספר- مدرسة، תלמיד-חכם־تلميذ ذكي، בעל-בית־صاحب بيت، שם-עצם اسم، מלת- יחס اسم نسب (Zuckermann, Ghil'ad, 2006: 72)، من المعتاد تحليل مثل هذه الأسماء كما لو كانت اسم واحد، وليس كمضاف إليه تابع؛ لذا يمكننا تحليل جملة مثل: "אומות-העולם־יבואואלינו- أمم العالم تأتي إلينا" (פרץ, י''ל, 1892: יב):

נושא	נשוא	צירוף-יחס
אומות-העולם	**יבואו**	**אלינו**

في حالات قليلة يسبق التابع نواته. حيث إنه من المعروف في جميع طبقات اللغة العبرية أن التابع يأتي بعد النواة، كما هو الحال عندما يكون التابع صفة كما مثل جملة: "הביתיפה- البيت جميل"، أو مضاف إليه في صيغة إضافة كما في صيغة: "ביתמדרש". غير أنه في حالات معينة يسبق التابع النواة، كما في الحالات الآتية:

1- الكلمات الواصفة المقدارים والمحددات־המתחמים: مثل ה' הידיעה־هاء التعريف، والكلمات איזה, מין, כזה, סמם, מעין, שום, אותו (פרוכטמן,מ', 1981: 14- 25),ספק (צדאה, יצחק, 1981: 104)

مثل:

- איזהמת- أي ميت (פרץ, י''ל, 1892: יד)
- מעיונשמתקורח- من نوع روح قارون (פרץ, י''ל, 1892: יד)
- אלתלַמדנושוסאפיקורסות- لا تعلمونا أي هرطقات (פרץ, י''ל, 1892: יד)

2- الكم الوجودي כמתי־ישיים (קיומיים) والعام כוללים، مثل "אין", "שום", "אף", "כל". (רישביץ, ע', 2006: 169)

مثل:

- אין־אדם־נתפס־לצערו- لا أحد يُقبض على حزنه (פרץ, י''ל, 1892: ט)
- אין־להם־אף־איבר- ليس لديهم أي عضو (פרץ, י''ל, 1892: יא)
- כל־המשׂא- كل الحمل (פרץ, י''ל, 1892: יב)

3- كلمات دالة على الكمية כמתיכמות: مثل الكلمات: קבוצה, עדר, גדוד, כמותגדולה, מספרגדול, שפעשל, שמתמן, אינספור (צדקה, יצחק, 1981: 101), כמה, די, מספיק, יותר, פחות, קצת, מעט, רוב, מרבית, הרבה, שאר, מבחר, מיטב (פרוכטמן, מ', 1981: 86), שורה(שלזינגר, 1990: 50).

مثل:

- כמהפעמים- كم مرة (פרץ, י''ל, 1892: יז)
- רוברחמיווחסדיו- معظم رحمته وفضله (פרץ, י''ל, 1892: טו)
- הרבהבכי- بكاء كثير (פרץ, י''ל, 1892: כ)
- שארהמלמדים- بقية المعلمين (פרץ, י''ל, 1892: יז)

4- أسماء العدد שמותמספר: صيغ مثل: שלושהאנשים- ثلاثة أشخاص، רבעעוף- ربع دجاجة، עשרהאחוזיםשלתלמידים- عشرة بالمائة من التلاميذ. (אולמן, אריה, 2016: 39)

مثل:

- אחדהשדכנים- أحد وسطاء الزواج (פרץ, י''ל, 1892: כ)
- ארבע-עשׂרהשנה- أربع عشرة سنة (פרץ, י''ל, 1892: ח)
- ארבעיסיום- أربعين يومًا (פרץ, י''ל, 1892: כ)
- חמשהאצבעות- الخمسة أصابع (פרץ, י''ל, 1892: יח)
- שש-עשׂרהשנה- ست عشرة سنة (פרץ, י''ל, 1892: יח)
- ששלושתמיבואו- يأتي ثلاثتهم (פרץ, י''ל, 1892: יג)
- חצישעה- نصف ساعة (פרץ, י''ל, 1892: יח)

5- أسماء القياس والشكل שמותמידהוצורה: مثل "דונסקרקע", ביכרלחם (אורנן, עוזי, 1979: 86)

من الجدير بالذكر أنه كما يلحق التابع بصفة عامة بالاسم، والمفعول بالفعل، يجب ملاحظة أن الاسم الملزم بالاسم يستعمل كمفعول، كما في جملة: "זוכראניאתאבי- أذكر أبي" (פרץ, י''ל, 1892: ז)، حيث تستعمل كلمة "אתאבי" كمفعول، غير أن الاسم الذي يلحق اسم الفعل مثل (ידיעה, הליכה, ביקוש, הבחנה) يستعمل كتابع، لأنه يلحق بالاسم ويجيب على السؤال: "איזה?- أي؟".

وعليه؛ ففي جملة مثل: "ידיעתהדבררהכרחית- معرفة الأمر ضرورية" لا تستعمل الكلمة "הדבר" كمفعول مباشر (على عكس كلمة "הדבר" في جملة: ידעתיאתהדבר) وإنما في وظيفة التابع، حيث إنها لا تجيب على السؤال "אתמה?"، وإنما تجيب على السؤال "איזהידיעההכרחית?" وتلحق بالاسم(בלאו, יהושע, 1965: 39):

נושא		נשוא
גרעין	לוואי	
ידיעת	הדבר	הכרחית

وبالمثل ففي جملة مثل: "חשתיטעמיציאת-מצרים- شعرت بمذاق الخروج من مصر" (פרץ, י''ל, 1892: יד)، يستعمل التعبير "טעמיציאת-מצרים" كمفعول غير مباشر، حيث يُستلزم هذا التعبير عن طريق الفعل لأنه يجيب على السؤال: "במהחשתי?":

נושא	נשוא		
	גרעין	מושאעקיף	
		גרעין	לוואי
(אני)	חשתי	טעם	יציאת-מצרים

في المقابل في جملة مثل: "חושטעמיציאת-מצריםהכרחיליהודי" لن يجيب التعبير "טעמיציאת-מצרים" على السؤال "חושטעמיציאת-מצריםהכרחיליהודי"، وإنما على السؤال "איזהחושהכרחיליהודי?"؛ لذا يستعمل في هذه الجملة التعبير "טעמיציאת-מצרים" في وظيفة التابع، لأنه يلحق بالاسم:

נושא			נשוא	
גרעין	לוואי		גרעין	מושאעקיף
	גרעין	לוואי		
חוש	טעם	יציאת-מצרים	הכרלי	ליהודי

يجيب على التابع أحيانًا على السؤال "כמה?- كم؟" وخاصة عندما يكون التابع اسم عدد، ففي جملة: "דבראחדנכנסאללבי- شيء واحد دخل إلى قلبي" (פרץ, י''ל, 1892: יב) يستعمل اسم العدد "אחד" كتابع، حيث يجيب على السؤال "כמהדבר?":

נושא		נשוא	
גרעין	לוואי	גרעין	צירוף יחס
דבר	אחד	נכנס	אללבי

3- التابع الظرفي לוואיתיאורפועל:

إذا كان التابع يصف بصفة عامة الاسم، وإذا كان المفعول يستلزم فعل كمسند، فإن الظروف تلحق أحيانًا بالفعل المسند، والذي يمكن وصفه بالمسند الاسمي، وتصف المسند من حيث المكان والزمان والحالة والسبب والغاية وغير ذلك. (שלזינגר, 1990: 51)

أ- ظرف المكان תיאורמקום

وهو ظرف يفسر المسند من ناحية المكان، حيث يجيب على الأسئلة: "איפה?- أين؟"، לאן?- إلى أين؟". ففي جملة مثل: "אמיעמדהלידמיטתו- أمي وقفت بجانب سريره" (פרץ, י''ל, 1892: ז) تصف صيغة النسب "לידמיטתו" المسند من ناحية المكان، حيث تجيب على السؤال "איפה?"؛ لذا تستعمل صيغة النسب هنا كظرف مكان:

נושא	נשוא	
	גרעין	תיאורמקום
אמי	עמדה	לידמיטתו

عندما يجيب جزء من أجزاء الجملة على الأسئلة "איפה?", "לאן?", "מאין?" يستعمل كظرف مكان، غير أنه عندما يصف الاسم من ناحية حالته "איזה?" يستعمل كتابع، حيث يشير من ناحية المعنى إلى المكان. على سبيل المثال في جملة: "מעילועלחזהופתוח- معطفه مفتوح على صدره"(פרץ, י''ל, 1892: יד) نواة المسند إليه الاسم "מעילו" يتم وصفه عن طريق صيغة النسب "עלחזהו". والسؤال "מאין?" غير ممكن في هذه الحالة، حيث لا يمكن أن نسأل: "מאינמעילופתוח?"، ويكون السؤال الممكن الوحيد هو: "איזהמעילפתוח?"؛ لذا تستعمل صيغة النسب "עלחזהו" كتابع، بسبب استلزامه بواسطة الاسم:

נושא		נשוא
גרעין	לוואי	
מעילו	עלחזהו	פתוח

ב- ظرف الزمان תיאורהזמן

يجيب ظرف الزمان على الأسئلة "מתי?- متى؟"، "מאימתי?- من متى؟"، "עדמתי?- حتى متى؟"، على سبيل المثال في جملة: "בבליוסויוסאנחנומתחננים- نحن نتوسل يوميًا" (פרץ, י''ל, 1892: י)يجيب الظرف "בבליוסויום" على السؤال "מתי?":

נושא		נשוא
תיאורזמן	גרעין	
בבליוסויום	אנחנו	מתחננים

كما ذكرنا فإنه يجب التفريق بين ظرف المكان، والتابع والمفعول والمسند. وهذا الأمر مهم أيضًا فيما يتعلق بظرف الزمان، فهنا أيضًا معنى الاسم ليس هو ما يحدد الفرق، وإنما وظيفته. فليس كل اسم يشير إلى زمان يستعمل كظرف زمان إذا كانت وظيفته في الجملة مختلفة، أي في حالة إذا لم يجيب على الأسئلة السابقة. فعلى سبيل المثال في جملة "היוםהזהיפה" تستعمل كلمة "היום" كمسند إليه، لأنه يجيب على السؤال "עלמהמדוברבמשפט?" وكذلك يجيب على السؤال "מההנשוא?" أي "מהיפה?"، والمسند "יפה" يطابقه في الجنس والعدد. (אולמן, אריה, 2016: 40)

נושא		נשוא
גרעין	לוואי	
היום	הזה	יפה

ج- ظرف السبب والغاية תיאורסיבהותכלית

يجيب ظرف السبب عن السؤال "מאיזהסיבה?- لأي سبب؟"، وظرف الغاية على السؤال "לאיזהמטרה?- لأي غاية؟"على سبيل المثال في جملة: "מפאתעייפותינעדרתימןהמסיבה" (פרץ, י''ל, 1892: ז) يجيب التعبير "מפאתעייפותי" على السؤال "מאיזהסיבה?" (אורנן, עוזי, 1979: 87):

נושא	נשוא			
	גרעין	מושאעקיף	תיאורסיבה	
			גרעין	לוואי
(אני)	נעדרתי	מןהמסיבה	מפאתהעייפות	(של) י

د- ظرف الحال תיאוראופן

يجيب ظرف الحال على الأسئلة "באיזהאופן?- بأي حال؟"، "איך?- كيف؟"، "באיזהמידה?- إلى أي مدى؟"، "כמה?- كم؟"، ففي جملة مثل: "מדברבנחת- يتحدث بهدوء" (פרץ, י''ל, 1892: יד). غير أنه في جملة مثل: "הנניממתגאהמאד- وهأنذا افتخر جدًا" (פרץ, י''ל, 1892: יד) تجيب كلمة "מאוד" على السؤال "באיזהמידהאתהמתגאה?(צדקה, יצחק, 1981: 95):

נושא	נשוא	
	גרעין	תיאוראופן
(הוא)	מדבר	בנחת
הנני	מתגאה	מאוד

4- التابع البدل לוואיתמורה:

ذكرنا آنفًا أنه عند استعمال الاسم كتابع فإنه يأتي بشكل عام في صورة مضاف إليه. غير أنه في بعض الحالات، يستعمل الاسم كتابع دون أن يأتي كمضاف إليه. ويسمى هذا النوع من التوابع أحيانًا بالبدل תמורה، وذلك لأنه يتساوى مع النواة ويمكن أحيانًا أن نستبدل به النواة: على سبيل المثال: "וילךירמיהוהנביא" نواة المسند إليه الاسم "ירמיהו"، والذي يتم وصفه عن طريق الاسم "הנביא"، حيث يمكن استبدال النواة "ירמיהו" بتابع البدل "הנביא" ووضعه بدلاً من "וילךהנביא" (בלאו, יהושע, 1965: 42- 43):

נושא		נשוא	
	גרעין		תמורה
וילך	ורמיהו		הנביא

أما في جملة مثل: "דודמלךישראלחי (וקיים)" يستعمل الاسم "דוד" كنواة للمسند إليه الموصوف بواسطة التعبير"מלךישראל"، بحيث إن كلمة "מלך" هنا هي اسم لم يأتي كمضاف إليه وكذلك لا يستعمل كتابع بسيط، وإنما يستعمل كبدل، حيث إن هذا الاسم ذاته موصوف بواسطة المضاف إليه "ישראל" (בלאו, יהושע, 1965: 43)، والمستعمل كتابع بسيط:

נושא			נשוא
גרעין	תמורה		
	גרעין	לוואי	
דוד	מחל	ישראל	חי (וקיים)

من الجدير بالذكر أن البدل لا يصف الاسم فقط الذي يستعمل كمسند إليه، وإنما يصف أيضًا أسماء في وظائف مختلفة، فعلى سبيل المثال في جملة مثل: "אנחנוהילדיםהתמימים- نحن الأطفال الأبرياء" (פרץ, י''ל, 1892: י) تكون نواة البدل الاسم "הילדים" مسند كالتالي:

נושא	נשוא	
	גרעין	תמורה
אנחנו	הילדים	התמימים

قام يهوشوع بلاو יהושעבלאובتحليل بعض الجمل المعقدة والتي يتعقد فيها وضع المسند إليه (בלאו, יהושע, 1965: 43)، كما في الجملة المقرائية: "ויפשיטואתיוסףאתכותונתו, אתכותונתהפסים"، حيث أشار إلى أن البدل هو التعبير "אתכותונתהפסים" حيث إنها تصفالكلمة "כותונתו" التي تستعمل كمفعول مباشر:

נושא	נשוא				
	גרעין	מושאישיאא'	מושאישירב'		
			גרעין	תמורה	
				גרעין	לוואי
(הם)	ויפשיטו	אתיוסף	אתכותונתו	אתכותונת	הפסים

وهكذا إذا كان البدل يتكون من أكثر من كلمة واحدة، فيجب الفصل بينها وبين بقية الجملة عن طريق الفاصلة ", "، كما في الجملتين السابقتين: "דודמלךישראל, חיוקיים"، وجملة: "ויפשיטואתיוסףאתכותונתו, אתכותונתהפסים".

غير أنه في جملة مثل: "כלבני-האדמאחים- كل البشر أخوة" (פרץ, י''ל, 1892: יא) تستعمل الكلمة "כל" كتابع للاسم "בני-האדם":

נושא		נשוא
לוואי	גרעין	
כל	בני-האדם	אחים

تم التعبير في المثال اسبق عن علاقة التابع في شكل إضافة، غير أنه في حالة استثنائية فإن المضاف إليه هو النواة والمضاف هو التابع. فإذا جعلنا الجملة السابقة كالتالي: "בני-האדם כולם אחים"، فإن الاسم "בני-האדם" يستعمل مرة أخرى كنواة حيث تصفه كلمة "כולם". غير أنه بسبب أن طريقة الوصف الاسم هذه (حيث إن كلمة "כל" هي في الأساس اسم) ولا يتم التعبير عنها هنا بالإضافة، تعد كلمة "כולם" تابع:

נושא		**נשוא**
גרעין	**תמורה**	
בני-האדם	**כולם**	**אחים**

وبالمثل إذا استبدلنا "כולם" بـ "עצמם" أو "בעצמם" في الجملة السابقة لتصبح: "בני-האדם עצמם אחים":

נושא	**נשוא**	
גרעין	**תמורה**	
בני-האדם	**עצמם**	**אחים**

المصادر والمراجع:

المراجع العبرية:

אולמן, אריה (2016): לוואיםשמקדימיםאתגרעינם, היקועהסמיכותוהמשמעותהרפרנציאלית, חלקתלשון (49).

אורנן, עוזי, המשפטהפשוט, אקדמון, 1979.

בהט, יעקב; מרדכירון, עיקריהתחבירהעברי, הוצאתהקיבוץהמאוחד, 1987.

בלאו, יהושע, יסודותהתחביר, הוצאתהמכוןהעברילהשכלהבכתבבישראל, 1965.

מגיד, חנה, לשוננו, הוצאתקרני,תל- אביב, 1984.

פרוכטמן, מ' (1981), הידועוהסתום, פפירוס, תל-אביב.

פרץ, י''ל, מההיאנשמה? בספר: שלומבית, מנדלימוכרספרים, 1892.

צדקה, יצחק, תחבירהעבריתבימינו, הוצאתקרית- ספרבע''מ, ירושלים, 1981.

רישביץ, ע', (2006): צירופיסמיכותבמקראומבניהםהפריפריסטיים: עיונימורפוסינטקסטייסוסמנטיים, חיבורלשמקבלתתואר "דוקטורלפילוסופיה, רמתגן; אונבירסטתבר-אילן".

المراجع الأجنبية:

Zuckermann, Ghil'ad (2006), Complement Clause Types in Israeli, Complementation: A Cross-Linguistic Typology (, Oxford University Press, Oxford.

مالك خالد سلمان

اللغة العربية ومكانتها في العامية الإسرائيلية

THE ARABIC LANGUAGE AND ITS PLACE IN THE ISRAELI VERNACULAR

THE ARABIC LANGUAGE AND ITS PLACE IN THE ISRAELI VERNACULAR

Malik Khalid SALMAN [1]

Abstract:

This research sheds light on the Arabic language and its place in the Israeli vernacular, and clarifies the means and ways in which the Arabic words that underwent many linguistic changes were quoted in terms of construction or semantic meaning. In addition to delving into the methods of quoting lexicography from the Arabic language and integrating it into the Israeli slang. As well as knowing the reasons that prompted the Jews to quote some Arabic words and speak in them, whether the quotation is words, morphological structures or semantic meanings, or reformulation of words and changing them to become appropriate in terms of phonetics or morphology, or adding suffixes to them, or extending the stress and employing it with terms and expressions common language.

Keywords: The Hebrew language, the Arabic language, the linguistic quotation, the Israeli slang.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-8

[1]Assist. Lecturer. University of Baghdad, Iraq, malik salman@colang.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0009-0009-2103-0608

اللغة العربية ومكانتها في العامية الإسرائيلية

مالك خالد سلمان [2]

ملخص:

يُسلط هذا البحث الضوء على اللغة العربية ومكانتها في العامية الإسرائيلية، وتوضيح الوسائل والطرق التي اقتبست فيها الكلمات العربية التي خضعت لتغييرات لغوية عديدة من ناحية البناء أو المعنى الدلالي. فضلاً عن الخوض في أساليب الاقتباس المعجمية من اللغة العربية ودمجها في العامية الإسرائيلية. وكذلك إلى معرفة الأسباب التي دفعت اليهود إلى اقتباس بعض الكلمات العربية والتحدث فيها سواء أكان الاقتباس كلمات، أو أبنية صرفية أو معاني دلالية، أو إعادة صياغة الكلمات وتغييرها لتصبح ملائمة من الناحية الصوتية أو الصرفية، أو إضافة لها لواحق، أو مد النبر وتوظيفها بمصطلحات وتعابير لغوية شائعة

أهمية البحث:

- يهتم هذا البحث إلى معرفة الطرق العملية في اقتباس الكلمات العربية وتوظيفها في المعاجم والقواميس العبرية.

- إلقاء الضوء على الدوافع والاسباب التي دفعت اليهود إلى اقتباس المفردات العربية.

مسألة البحث :

- ماهي العامية الإسرائيلية.

- ما هي الغاية من اقتباس الكلمات العربية ودمجها في العامية الإسرائيلية.

أهداف البحث :

- تحديد معنى العامية الإسرائيلية.

- إطلاع القارئ سواء كان عربياً أم عبرياً كيف ترسخت وتأصلت جذور اللغة العبرية العامية ومتى تخللت مصادرها العامية في المعاجم والقواميس العبرية.

- تسليط الضوء على أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغتين العربية والعبرية

- معرفة الدوافع والأسباب التي دفعت اليهود لاقتباس كلمات عربية .

الكلمات المفتاحية: اللغة العبرية، اللغة العربية، الاقتباس اللغوي، العامية الإسرائيلية.

[2] م.م. جامعة بغداد، العراق، malikسalman@colang.uobaghdad.edu.iq

المقدمة:

أن اللغة هنا كائن حي ينمو ويتطور، ثم يضمحل ويموت ويتغير بتغير الزمن. واللغة العبرية ليست مختلفة عن اللغات الأخرى، لذا فهي بالتأكيد يطرأ عليها ما يطرأ على اللغات الأخرى من التأثر والتغير سواء أكان سلبياً أم إيجابياً، وهذا الأمر متروك بالتأكيد إلى المتحدثين بها، فهم من تقع على عاتقهم المسؤولية بأحياء اللغة ورقيها أو انحطاطها واندثارها. وعليه فهم ملزمون – دون غيرهم – أن يحافظوا عليها مهما اشتدت النوائب، ويضيفوا إليها ما تحتاج من المفردات والمصطلحات الملائمة لتطور الأزمان والتقدم والحضاري.

فبعد أن اختفت العبرية وماتت مع السبي البابلي (٥٦٧ ق.م) عادت إلى الظهور على أطلس اللغات في القرن العشرين. وكان معظم الوافدين إلى فلسطين المحتلة يجهلون العبرية إلا أن التخطيط اللغوي هنالك عمل على جعل هذه لغة رسمية.

وتُصنف إسرائيل أنها دولة متعددة اللغات؛ إذ أن العبرية في إسرائيل هي اللغة الأم ولكن ينتشر بين يهودها العديد من اللغات الأصلية كلغة أم، وهي : الفرنسية، والرومانية، والهنغارية، والبولندية والفارسية، والإنجليزية والأمهرية والتيجرية، والأسبانية والألمانية واليديشية كما أن كبار السن (فوق ٦٥ سنة) الذين هاجروا من البلدان العربية لا يتكلمون العبرية بل العربية، كما أن لغة (الدروز) في إسرائيل هي العربية واللغة المحكية بين أغلب عرب 48 هي العربية التي لغتهم الأم

-The new Encylopedia Britanica,(U. S. A Chicago University press, 1991) P. 382.

وارتبط انتشار العبرية في إسرائيل بزيادة عدد المستوطنات والمستوطنين، إذ وصل عدد السكان اليهود في فلسطين عام ١٩٢٥ إلى ١١٨ ألفاً، وقد ساعد هربرت صمويل[3]، على نشر العبرية بعدة طرق من بينها الاعتراف بالمؤسسات السياسية الصهيونية في فلسطين والاعتراف باللغة العبرية كإحدى اللغات المحلية فيها وقد زاد عدد المستوطنات الصهيونية في عهده من ٤٤ إلى ١٠٠ مستوطنة ثم أصبحت العبرية اللغة الرسمية للدولة بعد إنشائها سنة ١٩٤٨ ولعل في إصرار الصهاينة على أن تكون لغة الدولة هي العبرية وليس الإنجليزية أو الإسبرانتو [4]اللغة التي طورها اليهودي الروسي زامنهوف [5]على أمل أن تكون العبرية لغة عالمية ولغة يتحدث بها المستوطن الصهيوني إدراكاً من جانبهم لطبيعة الدولة الصهيونية بوصفها دولة وظيفية.

-Linguistic aspects of Esperanto". (Second ") Lingvistikaj aspektoj de Esperanto.Wells, John P. 14 - 15..edition. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 1989.

[3]هربرت صموئيل (بالإنجليزية: Herbert Samuel) سياسي بريطاني يهودي، وأول مندوب سام بريطاني فلسطين. وُلد لعائلة يهودية أرثوذكسية تعمل بتجارة الذهب والأعمال المالية. ولد في مدينة ليفربول في بريطانيا في عام ١٨٧٠. أنشئ تنشئة دينية ولكن دراسته في أكسفورد غيرت جذريًا معتقداته، وأعلن أنه لن ينضوي تحت أي دين وكتب لأمه ١٨٩٢ أنه لن يعد قادرًا على المجيء إلى الكنيس اليهودي. انظر :
- The new Encylopedia Britanica,(U. S. A Chicago University press, 1991) P. 382.

[4] لغة الاسبرانتو - بالانكليزية Esperanto هي لغة مصطنعة اخترعها لودفيغ اليعزر زامنهوف كمشروع لغة اتصال دولية سهلة عام ١٨٨٧. لم تكن الاسبرانتو معادلة لاحدى اللغات الأوروبية الرئيسية بل Relexification لاتيني من اليديشية، وبالتالي هي قريبة بشكل نسبي للغة السلافية، ووثيقة الصلة بالعبرية الحديثة، وتغيير معجمي عبراني من اليديشية على حد سواء.

[5]لودفيك العزر زامنهوف (1859 – ١٩١٧) طبيب عيون يهودي بولندي ومخترع لغة الإسبرانتو، كان له اهتمام أيضاً باللغات الأسبانية والإيطالية و الليثوانية.

وتنشأ العامية من خلال إحدى طريقتين هما: التوليد والاقتراض أما التوليد فهو ما تنتجه الجماعة اللغوية ذاتها من مفردات أو تراكيب لم تكن موجودة في معجم لغتها من قبل وأما الاقتراض فهو استعارة الجماعة اللغوية مفردات أو تراكيب من لغة أخرى، قد تنتمي إلى مستوى اللغة الفصحى في اللغة المعيرة أو المستوى دون الفصيح الذي يشمل لغة الحديث أو العامية. وأول ما يستوعب تلك المواد المستعارة - في الغالب يكون وعاء العامية الذي تنتشر فيه تلك المواد وتتسع دائرة استخدامها بدرجة لا يشعر معها المرء بغرابة ما يتلفظ به، فتصبح تلك المادة المستعارة بمرور الوقت وشيوعها على الألسن جزءاً من نسيج اللغة المستعيرة وبخاصة لهجتها أو لهجاتها العامية الأمر الذي يضفي عليها نوعية من الشرعية تمنحها فيما بعد حق دخول وعاء الفصحي الذي يمثله معجم اللغة الفصحى.

National Geographic "L.L. Zamenhof: Who He Was, Why He's on Google" Ker Than.December 2009.

ويشيع في العبرية استخدام مصطلح (סלנג) وهو المصطلح الذي استعارته العبرية من الإنجليزية واستخدمته للإشارة إلى ذلك المستوى اللغوي الذي يعبر عنه مصطلح (עגה) وهو اللهجة العامية. ويقابل كلاً من (أرا رودرج شفارتسفلد ومايكل سوكولوف)، ذلك المصطلح الإنجليزي بمصطلحين عبريين هما (עגה) و (תת-לשון) ويعرفانه بأنه مصطلح يشير إلى اللغة غير الرسمية ذات المفردات والتعبيرات الخاصة التي تستخدم الأساس من قبل طوائف اجتماعية تمثل فئة أو حرفة ما نحو السجناء واللصوص والشيالين والجنود والشباب - إلخ.

(1)Kowner, R. & Rosenhouse. The Heremony of English and Determinants of Borrowing from its Vocabulary. Cromwell Press- 2008-P 12.13

ويكتسب هذا المستوى اللغوي خصوصيته من خلال انحرافه عن المعايير اللغوية المتعارف عليها.([1]) יצחק אבנירי. יד הלשון - הוצאת יזרעל - תל אביב. 1994. עמ' 145.

العامة التي تستخدم ما نحو الخصوصية من الملاحظ ان غالبية المعجمات المتخصصة في العبرية الدارجة أو العامية العبرية لم تستخدم مصطلح (עגה)، وإنما استخدمت إما مع العبري (עברית מדוברת) او المصطلح المستعار من الإنجليزية (סלנג).

الدوافع والاسباب التي دفعت اليهود لاقتباس كلمات عربية:

يذكر العالم النحوي (شور صولد) ان اسباب التي تدفع باليهود لإقتباس كلمات عربية مرتبطة بثلاثة نواحي، وهي : " نواحي لغوية، تاريخية واجتماعية "، أما (روبيك روزينطال) فأنه يحدد بأن عملية اقتباس العبرية الإسرائيلية الحالية للكلمات الاجنبية مرتبطة بأسباب عديدة : منها أن اللهجة العامية لا يحدها قانون أو شرع حالها كحال الفصحى، الأمر الذي يفسح المجال لها لاقتباس الكثير من الكلمات إلى العبرية الإسرائيلية ؛ إضافة إلى تأثير بعض الطبقات و الجماعات في المجتمع، كالجيش والجماعات السياسية، و رغبة بعض المهاجرين على الحفاظ على لغة البلاد الذي ولدوا فيه (كاليهود العرب على سبيل المثال)[1] **תמר סוברן' מגעים בין לשון הדיבור ללשון השירה.'תעודה،יח، 395-419**

اختار اليعزر ابن يهودا اللغة العربية كأساس لإحياء اللغة العبرية لكونها لغة حية، بقيت محافظة على أصالتها رغم المحاولات المستمرة لطمس هويتها وتقليل المتحدثين فيها، ويكشف ذلك في مقدمة قاموسه حيث قال : " استعطت بمساعدة اللغة العربية بفك العديد من رموز والكلمات المبهمة في اللغة العبرية القديمة وفي التوراة والتلمود والمدراش، هذه التفسيرات، التي لم ينتبه إليها الكثير من محدثي ونحاة اللغة العبرية الذين سبقوني، قد أثرت لغتنا اللغة العبرية والذين قدموا لنا كلمات قديمة لعبارات لم نستطع ترجمتها لحد الان للعبرية الحديثة[1] **אליעזר בן יהודה מילון העברית הישנה והחדשה ירושלים. 1954-1924'עמי، 10.**

أما من ناحية الدوافع التي دفعت باليهود في اسرائيل إلى اقتباس كلمات عربية فيمكن حصرها بالعوامل التالية:

1- عوامل لغوية:

كلا اللغتين بوصفها ضمن اورومة اللغات السامية، تتشابه في البناء اللغوي القواعدي، مع بعض الاختلافات، حيث فضل (اليعيزر بن يهودا) وهو من محدثي اللغة العبرية الحديثة استخدام كلمات من اللغة العربية وباقي اللغات السامية الأخرى في عملية احياء اللغة العبرية بدلاً من اللغات الاوربية. وحيال هذا الأمر " قالت (ملكا موتشينك " : ان ابن يهودا قد اقتبس الجذور السامية وحولها إلى أوزان للغة العبرية، وبذلك وافق بين الكلمات المقتبسة وبين البناء الصرفي في اللغة العبرية. إذ حرص على عدم صياغة الكلمات وفق الأوزان الأوربية. وبذلك فإنه قد صاغ الكلمات المبنية من عبارات اصطلاحية بكلمات جديدة تتلائم مع متطلبات العصر، كما في كلمة עתון מכתב עתי بمعنى الرسالة الدورية)، وكذلك كلمة (מילון" قاموس او معجم بدلا من ספר מילים " مسرد الكلمات)، و (עיריה بمعنى مجلس البلدة او المقاطعة - بدلا من בית מועצת העיר- المجلس المحلي للمقاطعة او البلدة). وأشار (موشيه بامنتا) بأن ابن يهودا في صياغته لهذه الكلمات جاء بتأثير اللغة العربية، والتي استخدمها بثلاثة طرق، هي : اقتباس الاوزان، اقتباس الجذور، وكذلك اقتباس التصاريف والتراكيب اللغوية **משה יהלום סלנג והומור :מילון הסלנג החדש לישראלית המדוברת.תל-אביב :דור. 2003،עמי 77.**

3- عوامل ثقافية:

كانت اللغة العربية هي. اللغة الأم لليهود العرب سواء في فلسطين أو في الدول العربية الأخرى التي هاجروا منها إلى فلسطين، وعلى الرغم من هجرتهم منها إلا إن هناك الكثير من الكلمات العربية نقلها اليهود العرب - وخصوصاً يهود العراق ويهود المغرب - إلى اللهجة العامية الإسرائيلية، على سبيل المثال بعض أسماء الأكلات وكذلك في المجالات الاخرى، ففي أنواع الأكلات نذكر مثلاً " الورقة -וורקא- البسطيلة" هو طبق مغاربي عادة ما يكون بالدجاج واللوز أو بالسمك، وكذلك זעלוק- الزعلوك، وهو طبق الباذنجان المحشي على الطريقة المغربية " والمعقودة מעקודה " وهو خليط البطاطا باللحم وغيرها[(1)] **יצחק שלזינגר לשונות העיתון :מאפיינים סגנוניים בלשון העיתונות היומית הכתובהעל מדוריה השונים באר שבע :הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.200، עמ' 44.**

تجدر الإشارة إلى أن الكثير من الشخصيات الأدبية في المسرحيات والمهرجانات الإسرائيلية تتحدث " بلهجة شرقية " باستخدام كبير للهجة العربية، الأمر الذي يثير ضحك الجمهور والسخرية لذلك ذكرت (ابن شحر) : في اللهجة الشرقية تستخدم بعض الكلمات العربية تامة بلفظها ومعناها، والتي تحتوي على نوع من الشتائم، والحب، التعجب والاستغراب، الدهشة والسخرية.... الخ. الأمر الذي دفعها إلى لتغلغل وبقوة إلى الهجة العامية الإسرائيلية، على سبيل المثال (חלס- خلاص، انتهى يالله؛ يلا للحث بمعنى هيا " יה אללה - يا الله للقسم والاستغراب، מבסוט مبسوط أي فرحان او سعيد ؛ מעליש - معليش أي لا داعي) وغيرها من الكلمات. ومن الناحية القواعدية تكثر في الإسرائيلية الكلمات المقتبسة والمترجمة مع العربية والتي تستخدم على الاغلب بمعناها أو عكس المعنى لإثارة السخرية والضحك عند السامعين[1] **אורה(רודריג)שורצולד'، שיבוץ של מילים לועזיות ביצירות ספרותיות 'בתוך :מלכה מוצ'ניק(עורכת.) השפעות הלעז על העברית בת-זמננו תל-אביב :האוניברסיטה הפתוחה، 1994، עמ' 56.**

4- عوامل سياسية وشبه سياسية:

وجاءت أغلبها على خلفية الاحتكاك المباشر مع الفلسطينين في فلسطين. ويمكن تقسيم هذا الاحتكاك على حقبتين زمنيتين :

أ- الفترة الأولى قبل قيام دولة اسرائيل:

إذ كان يقطن جزء كبير من اليهود في فلسطين (والذين يسمون اليهود السفارديم - أي الشرقيون) قبيل مجيء موجات الهجرات اليهودية إلى فلسطين كان اللقاء الأول مع المهاجرين من أوربا واللغة العربية قد حدث من خلال يهود فلسطين. حيث رأوا اليهودي العربي - على حد تعبيرهم - بأنه يمثل اليهودي القديم، أي التراث اليهودي الحقيقي، فهم يعيشون على أرض الاباء ويلتزمون بالعبادات والصلوات الدينية. لذلك جرت المحاولات الأولى لمحاكاتهم ومحاكاة العرب، من ناحية الكلام، الملبس وطبيعة الحياة. على سبيل المثال نذكر المسرحية " الله كريم " والتي تعد باكورة أعمال الأديب اليهودي " ل، أ اورليف " التي تحتوي عل الكثير من الكلمات العربية العامية، إذ أبدع المؤلف بصياغة هذه الكلمات وبتعبيرها، فقد وجدنا الكثير من الكلمات العربية بدءاً من العنوان إضافة إلى الكلمات " בחיית אלנבי- بحياة النبي " للقسم יא חביבי - يا حبيبي، טייב طيب.الخ. ويدعي (دي نور) أن إقحام كلمات عربية في حوار الشخصيات العبرية، بهدف التأكيد حول تمسكهم بالأرض، كان الركيزة الأساسية للكثير من الأدباء اليهود حتى خمسينيات القرن العشرين **אברהם שטאל מילון דו לשוני אטימולוגי לערבית מדוברת ולעברית.תל־אביב :דביר. 1995، עמ'98..**

كذلك الحال مع أفراد " البلماح - سرايا الصاعقة " اليهودية الذين قاموا باقتباس العديد من المفردات العربية، وهذا ما وجدناه في كتاب " عائلة سرايا الصاعقة " للكاتب (كوري وحفر) الصادر عام ١٩٧٧. الذي يصف أعمال ونشاطات هذه المنظمة وكذلك القصائد التي نظموها، ويظهر من هذا الكتاب بصورة جلية التأثير الكبير والواسع للغة العربية وثقافتها على هذه المنظمة. وعلى هذا الأساس يدعي (عبد الرحمن مرعي): " أنه ظهرت في الأربعينيات من القرن العشرين ثقافة أدبية عبرية مغايرة، أي ظهور تيار أدبي يستعمل اللغة العربية بكثرة في النتاجات الادبية، لا بل حتى العربية الدارجة وظهر هذا التأثير في الشعر والنثر على حد سواء ". ويضيف مرعي : " أن التأثير العربي لم يقتصر. على اللغة فقط، بل تعداه حتى في التقاليد والملابس حتى. فقد كانت الكوفية جزءاً لا يتجزء من البزة العسكرية اليهودية، إذ كان عناصر " البلماح - سرايا الصاعقة " يرتدون الكوفية بالإضافة إلى بزتهم العسكرية، لا بل أصبحت رمزاً محلياً، فقد اعتاد أفراد هذه المنظمة على الجلوس في المقاهي مرتدين هذه الكوفية. ويشدد أفراد هذه المنظمة أنه إذا أردت أن تكون يهودي فلسطيني، أو يهودي جديد، لزاماً عليك أن تتبع تقاليد الأرض الجديدة (فلسطين) وسكانها التي كان يسكنها أغلبية عربية [1] **יצחק שלו' על הסלנג הצברי 'לשוננו לעם،כה. 61-79.**

على الرغم من هذا كله، إلا أن الفترة التي سبقت قيام دولة إسرائيل كانت مصاحبة بتقلبات سياسية، فلم يحدث فيها عملية اقتباس كبيرة إلى حد ما، كما أشار اورا) شور صولد في كتابه قائلاً كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في فلسطين، والتي كان يتقنها اليهود العرب حينذاك، إلا أن تأثيرها لم يكن كبيراً، فقد اقتصرت على بعض العبارات الاصطلاحية أو ألفاظ السب والشتيمة. فقد بذل العرب حينها ما بوسعهم للحيلولة في إلغاء المشروع الصهيوني. لذلك كانت هناك عدائية بين العرب. واليهود، التي كانت تمثل كجدار منيع في انتقال العربية إلى العبرية، وليس عجيباً أن يكون هناك رفضاً واسعاً في الوسط اليهودي من اقتباس كلمات من العربية[1] אורה(רודריג)שורצולד'،משקל ההשפעה הזרה בעברית،עם וספר،י،1998،' 42. -55

ب- الفترة الثانية:

والتي تمتد منذ إعلان دولة إسرائيل عام ١٩٤٨ إلى يومنا هذا. كانت في بدايتها تذبذب من الاقتباس العربي بسبب رفض الاعضاء الصهاينة هذا الأمر، وعلى وجه الخصوص النخبة السياسية الغربية فيها. والتي شددت على ابتعاد اليهود العرب من الثقافة العربية ومن لغتها والتعلق باللغة العبرية وثقافتها[1] **روبيك روزنتل الكسيكون של החיים - שפות במרחב הישראלי ירושלים :כתר، 2007.**

بقيت هذه الايدولوجية سائدة في الوسط الاسرائيلي حتى حرب عام ١٩٦٧ و عندها فرض الحقيقة نفسها على الواقع. ويشير عبد الرحمن مرعي : انه " بعد انتهاء حرب عام ١٩٦٧ حدث تغيير جذري في نظرة النخبة السياسية الإسرائيلية تجاه اللغة العربية. وذلك على خلفية الأسباب الثلاثة التالية:

أولاً: الانتصار العسكري الإسرائيلي على الدول العربية المجاورة عزز الثقة بالنفس لدى اليهود، فقد انقلبت الموازين، بعد أن استسلم العرب للحقيقة المرة على وجود كيان هجين مغروس في أرضهم وأنها دولة مستقلة، وإنجلاء الشعور بالخطر من قيام الدولة اليهودية.

ثانياً: دخول اليهود بحرية للمناطق الفلسطينية المحتلة في الضفة الغربية وقطاع غزة في نهاية كل الاسبوع - للتبضع والسعي خلف الأسعار الرخيصة - هذا من جهة، ومن جهة أخرى تواجد الجيش الاسرائيلي الكثيف في المناطق الفلسطينية عززت من الاحتكاك اللغوي وتبادل الألفاظ من الفلسطينين.

وبذلك تعاظم الاقتباس العربي لدى اليهود وخصوصاً في اللهجة العامية اليومية وثالثاً وأخيراً - اتفاقية السلام التي عقدتها مصر مع اسرائيل، والتي تمثل الدولة القوية والأكثر عداءً لإسرائيل، أزالت الخوف نهائياً من التقرب على اللغة العربية وثقافتها عند اليهود، لا بل دفعت إلى توثيق العلاقات بين البلدين، وتبادل الخبرات في المجالات كافة الذي أدى إلى استعمال اللغة العربية بصورة كبير[1] **עבד אלרחמן מרעי' הזיקה בין העברית לערבית בעבר ובהווה :פרספקטיבה משווה. חלקת לשון، 2008' 54 – 40.**

وفيما يتعلق بحالة الفلسطينين العرب في فلسطين المحتلة : فقد أضحوا يعيشون في مناطق معزولة تقريباً، على النقيض من العرب الساكنين في المناطق المشتركة أو القريبة منها، الذين يشتركون مع الإسرائيليين بالأعمال واللقاءات المباشرة في الشارع أو في العمل، في المؤسسات الحكومية أو عن طريق التنزه.... الخ. الأمر الذي دفع بعجلة اللغة العربية إلى التأثير على الإسرائيلين، لغرض دعم العلاقة مع العرب وتقريب وجهات النظر فيما بينهم، كما يذكر (شطال) [1] אברהם שטא. שם. עמ'، 100.

5-عوامل اجتماعية:

دائما ما يميل الانسان إلى الاقتباس من اللغات الاجنبية واستخدامها في لغته على الرغم من وجود مفردات ومصطلحات مشابهه للشيء المراد تسميته، او رغبته بالتفاخر بمعرفته للغة غريبة عن لغته الام، لكي يستعرض عن نفسه او الاشارة إلى ثقافته. هذا الامر قد حدث جليا في الاوساط اليهودية كما يشير (نصر). وهنا تجدر الاشارة إلى ان الاقتباس اللغوي لليهود من اللغات الاجنبية والايديشية اكثر بكثير من اقتباسهم من اللغة العربية، لذلك نجد اللغة العربية - على الرغم من كثرة الاقتباسات منها والاحتكاك المباشر بينها وبين العبرية قد احتلت المركز الثالث بعد اللغات الاوربية والايديشية من ناحية حجم التأثير[1] **עבד אלרחמן מרעי'،היסודות הערביים בעברית המתחדשת בין עבר לערב،ה.2012.166- 183.**

6- عوامل تاريخية:

أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في فلسطين، الأمر الذي أجبر ابن يهودا على استعمالها في إحياء اللغة العبرية، وكانت الايديشية هي من ألد خصام اللغة العبرية الحديثة. لذلك كان التوجه نحو العربية أمراً مُسلماً به من قبل المحدثين اليهود. إذ يذكر) (روزنطال) بأن استخدام اللغة العربية من قبل اليهود المهاجرين من أوربا - أو من قبل ابنائهم الذين ولدوا في فلسطين – أكسبهم هوية جديدة ملائمة للمكان " فلسطين ". وهم بذلك تركوا خلفهم هويتهم السابقة " الجيتو " ولغته " الايديشية[1] **ניסן נצר' בגובה העיניים ומתחת לאף - לשימושם של חלקי הגוף בעברית העממית,' למ"ד לאיל"ש :קובץ מחקרים במלאות שלושים שנה לאגודה הישראלית לבלשנות שימושית ירושלים :צבעונים, עמ'. – 192 .206**

طرق اقتباس الكلمات:

تتطلب عملية اقتباس كلمات من لغة إلى لغة أخرى إيجاد الاشتقاق الملائم في اللغة الهدف، إذ يتضمن الاشتقاق العديد من التغييرات، الصوتية، النحوية، القواعدية أغلب الاقتباسات من اللغة العربية قد حدثت بصورة مباشرة للأسماء، للأفعال، الصفات، التعابير الاصطلاحية والألفاظ المعجمية وغيرها. جاءت هذه الاقتباسات بعدة طرق، أهمها:

1- اقتباس تام بالشكل والمعنى:

دخلت الكثير من الكلمات العربية إلى اللغة العبرية بطريقة مباشرة بدون أي تغيير بالمعنى أو بالشكل، كما في الكلمات التالية :

אָבּוּ (أبو) بمعنى، اب، والد " وتأتي أيضاً بمعنى صاحب مهنة أو عاهة.

אהבל – (أهْبَل).

אַהְלָן – (أهلا)، אוקְצור (فعل أمر بمعنى قصّر) أي تكلم بنبذة مختصرة. (אַחְסַן – احسن)، אִיבְּסָה – تخسا، أو في العربية العامية نقول : أخص عليك، أي عيب عليك. אַשְׁפָּרָה – اشكره، أي بوضوح.، בוסָה – بوسة (قبلة)، בַּלְבָּלָה – بلبلة، גָ'אסוס – جاسوس، וַואחְש – وحش،(חַוואגָ'ה – خواجة أي يا رجل، وتطلق على الأغلب على الأجانب غير العرب)، כַּסַח – (كَسّحَ) بمعنى دمّر او حطّم، לַטְמָה – لطمة (ضربة قوية)، מַבְסוט – مبسوط أي سعيد، מַגְ'נון – مجنون، מַזְבוט – مضبوط، מַחְשִי – محشي، מַסְכִּין – مسكين، נַחְס – نحس) (עָלָא טול – على طول أي مباشرة) עֲלֵיהוֹם – عليهم بمعنى لنهجهم عليهم: متقفة)، שַׁבְּרִייה – شبرية – خنجر ملتوي، שַׁקְשוקָה – شكشكة – وهي اكلة تتكون من البيض والجبن، תַּעְבָּאן – 'عييف'، تعبان – وبعض الاحيان تأتي بمعنى " غير جدي حيال الامر ".בַּרַכָה – بركة).

يطرأ في بعض الاحيان تغيير بسيط في لفظ بعض الكلمات المقتبسة من العربية، على سبيل المثال : בַּרַכַה – بركة تلفظ في العبرية (בַּרַכָּה – بركي)، وكذلك ג'בֶּל (جَبِل) بكسر الباء.

ג'דע (جيدع) أي جدع بمعنى قوي، דבע (ديبغ) بمعنى دبغ أو صبغ. חפלה – حفلاة أي حفلة ... وهكذا، يمكننا القول أن التغيير يحدث بإطالة النبرة في الكلمات، على ما يبدو بسبب صعوبة لفظ الكلمات العربية عند اليهود الغربيين.

أن الاقتباس المعجمي للكلمات العربية اقتصر على الأغلب باقتباس التعابير والمصطلحات، وهنا سنستعرض بعض التعابير العربية المقتبسة في اللغة العبرية :

שו אסמו (شو اسمو – لسؤال عن الاسم) على الاغلب تستخدم في العبرية للاستهزاء والتقليل من الشيء أو الشخص، שו הדה – شو هذا ؟ للاستفهام عن شيء معين، חומוס אסלי – حمص أصلي، أي حمص جيد، כיף חאלק ؟ – كيف حالك ؟، כלאם פאדי – كلام فادي – أي كلام فارغ.

2- ملائمة الكلمة المقتبسة للكتابة العبرية :

هناك الكثير من الحروف العربية التي ليس لها نظير في اللغة العبرية، وهذه الحروف هي : (ض، ظ، غ، ذ، خ، ث)، لذلك فقد طرأ تغيير على لفظها وعلى كتابتها ولفظها على النحو التالي :

- (צ – ד) أي يتغير حرف (الضاد) إلى حرف (الدال) كما في : אינתיפאדה – انتفادة أي انتفاضة، פאדי – فادي أي فاضي بمعنى فارغ، דחקה – دحكة أي ضحكة، תפדל – تفدل أي تفضل، פדיחה – فديحة أي فضيحة ... وهكذا.

- (ה- ח) أي يتحول حرف الخاء إلى حرف الهاء – على الرغم من لفظ الحاء أحيانا خاء في العبرية عند اليهود الغربيين إلا أنها تتحول لفظاً كما في – בטיח – بطيح أي بطيخ ويأتي بمعنى لا شيء بقولهم (..... ولا بطيخ) أي لا شيء سيحصل أو حصل، חוביזה – حوبيزة أي اكلة الخبيزة الشهيرة. חליאה לאאלה – حلية لالله – أي خليهة على الله، חלס – حالاص أي خالص نهائي او انتهى، وتاتي بمعنى نهائيا كما في اللهجة المصرية (خلاص)، חמארה – حمّارا أي خمّارة، חפיף – حفيف أي خفيف، מסחרה – مسحرة أي مسخرة بمعنى الاستهزاء ... الخ.

- (ד' – ד) أي يتحول حرف الذال إلى حرف الدال، كما في (כדאב – كداب أي كذاب).

- (ע' – ג) يتحول حرف الغين إلى حرف جيم (المصرية) كما في (דוגרי – أي دوجري بمعنى دغري أي مباشر) وفي بعض الأحيان يتحول حرف الغين إلى حرف راء في العبرية.

3- الاقتباس عن طريق تغيير النبر والصوت وتغيير بالكتابة:

هناك الكثير من الكلمات العربية التي دخلت إلى اللغة العبرية طرأ عليها تغيير من ناحية الصوت للتلائم مع اللفظ العبري، كما في :

ע > א : تحول حرف العين إلى حرف الف كما في – אפריט – افريت أي عفريت، אוונטה – اونطا – أي عونطا وهي كلمة دخيلة على العربية بمعنى هباء، ארס – ارس أي عرس אספור – اسفور أي عصفور.

ה > א : تحول حرف الهاء إلى حرف الف كما في אבלה – ابلة أي هبلة.

ב> פ : تحول حرف الباء إلى حرف الفاء كما في פוסטה (فوسطة – وهي عجلة لنقل السجناء) يقابلها في العربية بوسطة.

ג׳ > ג :تحول حرف الجيم إلى حرف الجيم (الجيم المصرية) كما في גלח كلح – بمعنى حلق يقابلها في العربية (جلخ).

ת>ט : تحول حرف التاء إلى حرف الطاء كما في : טמבל – طمبل أي تمبل في العربية.

ט > ד : تحول حرف الطاء إلى حرف الدال كما في : קדיף – قديف أي قطيف وهو نوع من الحلويات العربية المشهورة.

ב > ק : تحول حرف الكاف إلى حرف القاف كما في : דחקה – دحقة أي ضحكة، באדר – كادر أي قادر، אחוק – احوق وتلفظ أخوك، بمعنى اخوك أيضاً، דיר באלאק – دير بالاق أي دير بالك بمعنى انتبه، סלאמתק – سلامتاق أي سلامتك، מברוק – مبروك أي مبروك .... الخ.

צ׳ > ב : أي يتحول حرف (چ) إلى حرف كاف، كما في : בלבה – كلبة من كلمة بچرة بمعنى بكرة.

ה > ע : أي يتحول حرف الهاء إلى عين، كما في : מעבול – معبول أي مهبول.

ע׳ > ג : أي يتحول حرف الغين إلى حرف جيم (المصرية) كما في (דוגרי – أي دوجري بمعنى دغري أي مباشر).

ע׳ > ר : أي يتحول حرف الغين إلى حرف راء كما في (רולה – رولة أي غولة بمعنى انثى الغول). و ראזאלה – رزالة أي غزالة.

צ > ס: أي يتحول حرف الصاد إلى حرف السين كما في (סתחין – سحتين أي صحتين אסלי – أسلي أي أصلي).

الخاتمة:

وبناءً على ما تقدم يمكن أن نعرّف العامية بأنها لغة حديثنا اليومي المتداول في الشؤون العامة، وهي لا تخضع لقوانين تضبطها وتحكم عبارتها؛ لأنّها لغة تلقائية متغيّرة، فتتغيّر بحسب تغيّر الأجيال والظروف التي تحيط بهم، لذلك؛ فهي تمتاز بأنّها تعاني من تحريف اللفظ الفصيح وغموضه في بعض الأحيان.

أن اللغة العبرية، على مر العصور، وخصوصاً في تلك الفترة التي أصبحت فيها لغة محكية، تعد لغة مستقرة ومنفتحة، مبنية على مرتكزين أساسيين وهما : الكلمات المقتبسة من اللغات الأخرى في العصور السابقة بسبب شتات اليهود ؛ والمصادر اليهودية منذ عصر المقرأ وحتى يومنا هذا.

هناك ثلاث لغات مؤثرة في اللغة العبرية في العصر الحالي، وهذه اللغات هي : الايديش، العربية والإنجليزية. ويمكننا القول بأن الاقتباس من الايديشية قد قل وتحجّم في اللهجة العامية، على العكس من اللغتين العربية والإنجليزية الذي أخذ تأثيرهما بالتزايد. فالعربية يكثر الاقتباس منها بسبب الاحتكاك المتواصل بينهما، والإنجليزية بسبب مرونتها و تحولها إلى لغة عالمية وهيمنتها على سوق العمل وكونها اللغة الأكثر تحدثاً في العالم.

أن الكلمات العربية المقتبسة في اللغة العبرية كانت ضمن جميع المجالات الحيوية، وتظهر لنا جلياً في اللغة المحكية ووسائل الاعلام. وفي الحقيقة يمكننا القول ان العربية قد أثرت بصورة كبيرة أيضاً على البناء الصرفي للكثير من الكلمات العبرية وبذلك فقد أثرت اللهجة العامية الإسرائيلية. حيث اقتبست اللهجة العامية الإسرائيلية الكثير من الكلمات بصورة مباشرة، وجزءاً أخراً من الكلمات قد جاء مع المهاجرين اليهود من أصل عربي.

أغلب الكلمات المقتبسة قد بقيت محافظة على لفظها ومعناها الدلالي، أي أنه بقيت كأسماء، صفات، ظروف وأفعال ... الخ، هذا الاقتباس قد حدث وفق ملائمة الكلمات من الناحية اللغوية، الصوتية والصرفية. إضافة إلى ذلك، الاقتباس الغير مباشر للتراكيب اللفظية وذلك عن طريق الترجمة الكلمات المقتبسة أو اقتباس المعاني، وكان الاقتباسات جميعها قد أثرت المفردات العبرية، وهناك الكثير من الكلمات والتعابير والمصطلحات العربية قد دخلت إلى القواميس والمعاجم العبرية المتخصصة باللهجة العامية الإسرائيلية.

أن الكلمات العربية لها وقع كبير في اللهجة العامية الإسرائيلية، الأمر الذي أوقع اللغة العربية بالمركز الثاني من ناحية التأثير على العامية الإسرائيلية بعد اللغة الإنجليزية.

المصادر والمراجع:

المصادر العبرية :

עבד אלרחמן מרעי'،היסודות הערביים בעברית המתחדשת בין עבר לערב،ה. .183 -166.2012

ניסן נצר' בגובה העיניים ומתחת לאף - לשימושם של חלקי הגוף בעברית העממית،' למ"ד לאיל"ש קובץ מחקרים במלאות שלושים שנה לאגודה הישראלית לבלשנות שימושית ירושלים :צבעונים، עמ' 192. – 206.

תמר סוברן' מגעים בין לשון הדיבור ללשון השירה .'תעודה،יח ، 395-419

יצחק אבנירי . יד הלשון - הוצאת יזרעל - תל אביב . 1994 . עמ' 145.

אליעזר בן יהודה מילון העברית הישנה והחדשה ירושלים. 1924-1954 ،עמי ، 10.

משה יהלום סלנג והומור :מילון הסלנג החדש לישראלית המדוברת .תל־אביב :דור. 2003،עמי 77.

יצחק שלזינגר לשונות העיתון :מאפיינים סגנוניים בלשון העיתונות היומית הכתובהעל מדוריה השונים באר שבע :הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.200 ، עמ' 44 .

אורה(רודריג)שורצולד'، שיבוץ של מילים לועזיות ביצירות ספרותיות 'בתוך :מלכה מוצ'ניק(עורכת) השפעות הלעז על העברית בת-זמננו תל-אביב :האוניברסיטה הפתוחה ، 1994 ، עמ' 56.

אברהם שטאל מילון דו לשוני אטימולוגי לערבית מדוברת ולעברית .תל־אביב :דביר. 1995 ، עמ'98..

יצחק שלו' על הסלנג הצברי 'לשוננו לעם،כה. 61-79.

אורה(רודריג)שורצולד'،משקל ההשפעה הזרה בעברית،עם וספר،י،1998 ، . 55- 42

רוביק רוזנטל הלקסיקון של החיים - שפות במרחב הישראלי ירושלים :כתר، 2007.

עבד אלרחמן מרעי' הזיקה בין העברית לערבית בעבר ובהווה :פרספקטיבה משווה. חלקת לשון، 40،2008 – 54.

المصادر الانكليزية:

Linguistic aspects of Esperanto". (Second ") Lingvistikaj aspektoj de Esperanto .Wells, John P. 14 15..edition. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 1989.

The new Encylopedia Britanica,(U. S. A Chicago University press, 1991) P. 382.

National Geographic "L.L. Zamenhof: Who He Was, Why He's on Google" Ker Than .December2009.

The Heremony of English and Determinants of Borrowing from its Vocabulary. Cromwell Press 2008-P 12.13

بيداء عباس علي

كراهية الذات اليهودية في مسرحية "نفس يهودية""נפש יהדי" للأديب الإسرائيلي يهوشوع سوبول

Jewish self-hatred in the play "A Jewish Soul" by the Israeli writer Yehoshua Sobol

Jewish self-hatred in the play "A Jewish Soul" by the Israeli writer Yehoshua Sobol

Baydaa Abbas ALI [1]

Abstract:

This study deals with the topic of Jewish self-hatred in the play "Jewish Soul: Otto Wenninger's Last Night" by Joshua Sobol. The play belongs to the type of autobiographical plays, by presenting the ideas of the Austrian-Jewish philosopher Otto Wenninger during the last night of his life before his suicide, which are ideas related to the relationship between feminism and Judaism on the one hand and masculinity and the Aryan race on the other hand, as well as his ideas about the negative impact of Judaism on the Zionist movement that He feared that Judaism would eliminate it and drown it like a stone in a quagmire, and he is the one who views it - that is, Zionism - as the last remnants of the nobility in Judaism.

Keywords: Hebrew Literature- The Play "A Jewish Soul" "נפש יהדי"- Yehoshua Sobol- Jewish Self-Hatred.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-9

[1]Assist. Lecturer. University of Baghdad, Iraq, bbaydaaabbas@colang.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0000-0002-4266-883x

كراهية الذات اليهودية في مسرحية

"نفس يهودية""נפש יהדי" للأديب الإسرائيلي يهوشوع سوبول

بيداء عباس علي [2]

ملخص:

تتناول هذه الدراسة موضوع كراهية النفس اليهودية في مسرحية "نفس يهودية: الليلة الأخيرة لأوتو فيننجر" ليهوشوع سوبول. وتنتمي المسرحية لنوعية مسرحيات السيرة الذاتية، من خلال عرض أفكار الفيلسوف النمساوي اليهودي أوتو فيننجر خلال الليلة الأخيرة من حياته قبيل انتحاره، وهي أفكار تتعلق بالعلاقة بين النسوية واليهودية من ناحية والذكورية والجنس الآري من ناحية أخرى، وكذلك أفكاره حول التأثير السلبي لليهودية على الحركة الصهيونية التي خشى أن تقضي عليها اليهودية وتغرقها كالحجر في مستنقع وهو الذي ينظر إليها- أي الصهيونية- على أنها آخر بقايا النبلاء في اليهودية.

الكلمات المفتاحية: الأدب العبري- مسرحية"نفس يهودية" "נפש יהדי"- يهوشوع سوبول- كراهية الذات اليهودية.

[2] م.م. جامعة بغداد ، العراق، bbaydaaabbas@colang.uobaghdad.edu.iq

مقدمة

تطوّر المسرح الإسرائيلي في الثمانينات من القرن الماضي بسبب غياب الرقابة على المسرحيات، والتي ألغيت في منتصف ثمانينات القرن الماضي، بالإضافة إلى تأثّره بأوروبا، ما تمخّض عن نصوص جريئة ولاذعة وبروز جيل من المسرحيين يواصلون بثبات نهجًا مسرحيًا تقدميًا. ورغم قلّة الدعم الحكومي للمسارح الإسرائيلية مقارنة بأوروبا، ارتفعت نسبة الأعمال المقدّمة بالعبرية، فيما خضع مديرو المسارح لرغبات الجمهور الذي يفضّل القصص الواقعية، حتى بات المسرح الإسرائيلي لا يسهم فقط في نقل الواقع، بل في صياغة الوعي بشكل أو بآخر(شمعون ليفي، 2016، ص 18).

وعلى الرغم من تحول المسرح العبري المعاصر إلى مسرح تجاري بالتدريج، إلا أن المسرح السياسي كان أيضًا مؤثرًا، حيث قدم سوبول وغيره من المسرحيين المعاصرين مسرحيات عبرت عن الواقع السياسي الإسرائيلي المعاصر.

يهوشوع سوبول، حياته وإنتاجه الأدبي:

كاتب مسرحي وأديب إسرائيلي، ولد في أغسطس 1938 في تل موند في منتصف الثلاثينات من القرن الماضي. في بدايته كتب قصصًا نشرت في دورية "كيشت בשת". كما أرسل مسرحيات إلى المسارح الإسرائيلية، لكنه لم يتلق أي رد منها. درس الأدب والتاريخ في سيمنار اورانيم، كما درس الفلسفة في جامعة السوربون في باريس(נורית נתנא, 2012, עמ' 13.).

عندما كان يدرس في باريس، سمع عن الأحداث الدموية ضد التجار اليهود في المدينة، فكتب عن هذا الموضوع، ونتيجة لذلك بدأ يكتب في صحيفة "عل همشمار על המשמר"[1]. وعندما عاد إلى إسرائيل بعد عام، بدأ في إعداد مقالات ميدانية لنفس الصحيفة، وقد استخدم لاحقًا مقالاته عن الأحياء المنكوبة في السبعينات كمادة أساسية لمسرحيته "المنكوبون קריזה". من عام 1995 إلى عام 2000، عمل في أوروبا على مسرحيات "ألما אלמה" و "فالكو פלקו" الناجحة (נורית נתנאל, שם.).

كما كتب العديد من القصائد في مسرحياته، منها "الأطفال بهجة ילדים זה שמחה", و "لدينا في قرية طودرا אצלנו בכפר טודרא"، و"أغنية عن الوطن השיר על הארץ"، والتي تتناول فقدان القيم المجتمعية، بالإضافة إلى أغنيته "والحياة והחיים" التي حازت على الجائزة الذهبية عام2006.(https://merhav.nli.org.il/)

في عام 2005 نشر كتابه "الويسكي أمر جيد ויסקי זה בסדר"، وفي عام 2006 نشر كتابه "هنا والآن- عمير بيرتس والوضع الإسرائيلي"، حيث حلل سوبول الوضع الاجتماعي الصعب في إسرائيل من خلال قصة الشعب من الطبقة العاملة المعاصرة ومن خلال قصة عمير بيرتس، والتي عبر فيها عن تأييده. صدر الكتاب قبل الانتخابات بعد حملات في المصانع وفي المدن المحيطة، حيث وصف عمير بيرتس بأنه الأمل الكبير لليسار الإسرائيلي. وفي عام 2008، انضم إلى قيادة حزب أور(פרס על מפעל חיים למחזאי יהושע סובול, באתר גלובס, 12 באפריל 2010.). في نفس العام، تم عرض مسرحيته "لست دريفوس" التي تم عرضها أيضًا في بلدان أخرى. وقد فاز سوبول بجائزة المسرح الإسرائيلي عن مجمل أعماله عام 2010(יהושע סובול, 2017, עמ' 249–255.).

كتب سوبول العديد من مقالات الرأي في الصحافة، وخاصة حول القضايا الاجتماعية وضد سيطرة إسرائيل على المناطق المحتلة. في عام 2010، كان من بين الموقعين على عريضة الممثلين وصناع المسرح الذين ادعوا أنهم سيرفضون العرض في مدينة أرييل "وكذلك في أية مستوطنة أخرى". وفي يونيو 2018، قال إنه إذا كان هناك طفلاً فلسطينياً في قطاع غزة، فإنه سوف يرسل الطائرات الورقية الحارقة على إسرائيل. تقلد سوبول مناصب شرفية على قائمة حزب ميرتس لانتخابات الكنيست في انتخابات الكنيست التاسعة عشرة (שם).

كانت مسرحيته الأولى "الأيام المقبلة הימים הבאים" (1971) في مسرح حيفا.حيث عمل هناك ككاتب مسرحي ومساعد للمدير الفني للمسرح. في عام 1984، تم انتخابه مديراً فنياً لمسرح حيفا، وبعد ذلك تقاعد من الكتابة الصحفية وبدأ في نشر مقالات الرأي. حازت مسرحيته "جيتو גטו" 1983 على نجاحًا دولياً. حيث تمت ترجمتها إلى عشرين لغة، وتم تقديمها في دور العرض الرائدة في أربع وعشرين دولة، وتلقت العديد من الجوائز. بعد الاحتجاج العام الذي أثارته مسرحيته "متلازمة القدس סינדרום ירושלים" في عام 1988، استقال كمخرج فني وبدأ التركيز أكثر على كتابة المسرحيات.

هناك موضوعان أساسيان يحددان هوية الدراما الإسرائيلية في مسرحيات سوبول وهما: أحداث النازي والحروب الإسرائيلية، ويرتبط تناولهما بالذاكرة، حيث تتناول مسرحياته التوتر بين الذاكرة الفردية والذاكرة الجمعية، والتي تقترح ذاكرة مضادة مقابلة للذاكرة الجمعية المشتركة (יהושע סובול, באתר המכון לתרגום ספרות עברית, שם.).

ينظر المجتمع الإسرائيلي في مسرحياته إلى نفسه عند تناول أحداث النازي والحروب الإسرائيلية كضحية، عندما يضع حاجز بينه وبين الآخرين المعتدين والمجرمين. حيث يشكل سوبول ذاكرة جماعية مختلفة، عندما يطمس الفرق بين اليهود الضحايا والنازيين الشانقين، وأن اليهود قد تكيفوا مع خصائص معذبيهم. (נורית נתנאל, 2012, עמ' 12.).

يعلن سوبول في أعماله عن رفضه المتاجرة بأحداث النازي واستغلالها لأغراض نفعية في المجالين الاقتصادي والسياسي القومي. كما يصور المجتمع الإسرائيلي في مسرحياته على أنه مجتمع عسكري، القتال هو أسلوب حياته، كما يتوجه سوبول إلى التاريخ البعيد والقريب لكي يؤكد ميول هذا المجتمع الانتحارية. (שם: עמ' 12).

وعلى الرغم من ذلك يصور سوبول بعض الجوانب الإيجابية للمجتمع الإسرائيلي، حيث يصف أحيانًا المجتمع الذي يتميز بأخلاقه، من أمثال الاستيطان والعمل العبري، والتضحية، والأقلية ضد الأغلبية، والأخلاقيات العسكرية والأخلاقيات البطولية، وأخوة المحاربين وغير ذلك. كذلك تشير مسرحياته إلى الفجوة بين الأخلاقيات والشخصيات التي من المفترض أن تعكسها، وتسهم في حلها وفي بناء أخلاقيات بديلة (שם).

تتناول مسرحيات سوبول ثلاثة محاور رئيسية(יהושוע סובול: שם.):

النقد الاجتماعي:

فمثلاً تتناول مسرحية ""המנקובון קריזה" (1976) حرمان المجتمع الشرقي والفقر وشعب إسرائيل الثاني؛ وفي مسرحية "متلازمة القدس סינדרום ירושלים" (1987) تناول الأصولية الدينية من خلال المقارنة بين الحاضر الإسرائيلي ونهاية فترة الهيكل الثاني؛ وفي مسرحية "بطل الطبقة العاملة גיבור מעמד הפועלים" (2006) والتي تتناول قصة حقيقية قام فيها سائقي الحافلات في بئر السبع بإضراب بعد أن تمت خصخصة الشركة التي كانوا يعملون بها.

الأحداث التي حدثت في تاريخ اليهود:

ويمثل هذا المحور المسرحيات الثلاث، أو "ثلاثية المحرقة"، أولها مسرحية "جيتو גטו" (1983)، والتي تستند إلى المجموعة المسرحية التي كانت تعمل في حي فيلنا اليهودي ومعضلة جماعة جودينرات[2]היודנראט هناك، والمسرحيتان الأخريتان في الثلاثية هما "إنسان אדם" و "في القبو במרתף"؛ بالإضافة إلى ذلك تدور المسرحيتان "ليلة العشرون ليل העשרים" و "قرية כפר" حول بداية الاستيطان في إسرائيل.

الأحداث الواقعية:

ففي مسرحيته "شاهد عيان עד ראייה" (2003) يتناول موضوع رفض الخدمة في الجيش، من خلال قصة حياة النمساوي فرانز ياجرشتيتر الذي رفض الخدمة في جيش الفيرماخت[3]؛وفي مسرحية "الوقت الحقيقي זמן אמת" (2005)، تناول التعامل مع أمر غير قانوني بشكل واضح. وفي مسرحية "الحياة السحرية החיים הקסומים" (2007)، تناول قصة مجموعة من العلماء الذين تجمعوا لتجربة أداة ذات فاعلية مشكوك فيها وتهدف إلى إطالة عمر من خلال الهندسة الوراثية.

يعد سوبول من أبرز ثلاث كتاب مسرحيين منذ السبعينات وحتى الآن، سويًا مع هليل ميتلوبنكت הלל מיטלפונקט وحانوخ ليفين חנוך לוין، والذين شكلوا الدراما العبرية في هذه السنوات، وقد عبر سوبول بشكل خاص عن الواقع الإسرائيلي عن كثب، كما تناول في مسرحياته وأعماله الساخرة، التي شارك ميتلوبنكت في بعضها، عن الأحداث والواقع الإسرائيلي واليهودي، وقد كتبت العديد من الدراسات والأبحاث حول أعمالهم المسرحية(מראות נשברות, עמ' 11.).

وتتسم أعمال سوبول المسرحية بتصوير الانقسامات الاجتماعية ما بين سفارديم وإشكنازيم، وما بين متدينين وعلمانيين، كما تعكس مسرحياته المجتمع الذي يبتعد عن قيمه الاجتماعية والأيدلوجية، والذي يفضل المكاسب السريعة السهلة والتي تأتي بطرق لا تتوافق مع الشريعة اليهودية(שם).

كما قدم العديد من الأعمال المسرحية، من أهمها "الأيام القادمة הימים הבאים" (1971)، و "التوبة חזרה בתשובה" (1977) , و "حرب اليهود מלחמות היהודים" (1981), و "ملك إسرائيل מלך ישראל" (1986)، و "حاكم بولندا מושל פולין" (1995)، و "عسل דבש" (1977), و "غرباء זרים" (1999), و "أصوات في الليل קולות בלילה" (2009), و "الزوج المثالي בעל למופת" (2011), و "مذنبون חוטאים" (2011)(יהושוע סובול: שם.).

تعد لغة المسرحيات عنصر مهم في توصيف سوبول للشخصية الإسرائيلية في مسرحياته، حيث أدخل إلى خشبة المسرح لغة الحديث والعبارات العامية للفترات المختلفة، كما أضاف بعض العبارات العامية من قاموسه الخاص. إن مسرحيات سوبول على تنوعها، الوثائقية والتاريخية والواقعية والساخرة، مثلها مثل جهاز الأشعة الطبية، الذي يمسح أعضاء المجتمع الإسرائيلي للتعرف على أسباب المرض في تحقيق ما يسميه بالحلم الصهيوني (נורית נתנאל, שם, עמ' 13.).

مفهوم كراهية الذات اليهودية:

يعود هذا المصطلح إلى المفكر اليهودي الألماني تيودر لسينج תיאודור ליסנג، وكان غرضه وصف وربما استنكار نوع من سلوك اليهود المنضمين الذين يريدون أن تنكر عقولهم، وقيم الحياة التي توجههم وأساليب حياتهم أي تميز يهودي يوجد بهم. وبحسب رأيه، إنهم يضعون داخلهم الصورة السلبية التي ترى بها البيئة المعادية للسامية اليهودية واليهود ويريدون أن يثبتوا أنهم ألمان في كل شيء وليس أقل- وربما أكثر- من غير اليهودي (מנחם ברינקר, 2008, עמ' 48.).

وتسمى كذلك معاداة السامية اليهودية אוטואנטישמיות، أو الكراهية الذاتية، وهي تعريف لظاهرة اجتماعية نفسية يُظهر فيها شخص من أصل يهودي عداءًا مهووسًا تجاه شعبه ودينه بطريقة مماثلة لتلك التي طورها معاداة السامية من شعوب أخرى وديانات أخرى- تتبنى أحيانًا روايات ومزاعم من معاداة السامية(סנדר גילמן, 1986, עמ' 155.).

كما يستفيض ليسنج في الحديث عن الأوضاع السخيفة والمثيرة للشفقة التي يقود إليها الغرض من الحياة عند يهود معينون. وقد صدر كتابه " كراهية الذات اليهودية" بعد أن نشر أوتو فننجر كتابه " الجنس والشخصية מין ואופי" والذي أعرب فيه عن مشاعر الإشمئزاز التي يشعر بها تجاه اليهودية، وحيث إن هذا الكتاب أصبح شائعًا وأثر كثيرًا على انتشار أفكار نمطية معادية للسامية جديدة بين اليهود وآخرون من أصل يهودي (وأكبر مثال على ذلك الفيلسوف لودفيج فتجنشتين לודוויג ויטגנשטיין).

وهناك من يرى أن كتاب ليسنج رد فعل على كتاب فنينجر، ومع ذلك، على الرغم من أن ليسنج قد خصص في كتابه فصل قصيرعن فنينجر، فإن الساحة التي يحلل فيها الكراهية الذاتية اليهودية ليست مثل تلك التي تعلي أفكار فينينجر، إن ليسنج لا يتناول بتجريد كلي طبيعة الغضب، والدين أو الثقافة اليهودية ولا يدلل عليها بدفاع ردًا على هجوم فنينجر، وبدلاً من ذلك فإنه يصف السلوكيات بأفعال أفراد أخذوا على عاتقهم التنكر لأصلهم. أصبح ليسنج في نهاية تطوره الفكري محب متعطش للصهيونية، قبل أن يُغتيل على يد قومي ألماني (מנחם ברינקר, שם, עמ' 48.).

أخذ مصطلح كراهية اليهود الذاتية مضمون اجتماعي- نفسي واضح أكثر لدى المحللون النفسيون الأوائل، وبخاصة لدى ويليام ستيكل Wilheim Stekel، حيث درس ستيكل اليهودي هيكل الأسرة اليهودية وحلل حالات التوتر داخلها على خلفية قبول الهوية اليهودية أو رفضها. وبدون أية صلة على ما يبدو بالعمل الرائد للسينج فقد خصص جان بول سارتر غير اليهودي فصل كبير في كتابه عن تأملات في المسألة اليهودية لتحليل الظاهرة، حيث يحلل الفيلسوف الفرنسي بين "الأصالة اليهودية" وعكسها، والأصالة هي تبني الهوية التي أُلقت بداخل الفرد كحقيقة من الوقائع الحياتية، وعلى الرغم من عدم مسئوليته عنها، إلا أنه يمكن من تزويدها بعنصر آخر من الوقائع الحياتية (الفترة، البيئة، النوع الاجتماعي، المعطيات الجسدية، والجينية وغيرها) وبالطبع تم الاختيار بحرية (מנחם ברינקר, שם, עמ' 49.).

إن الصهيونية أو الصراع مع المعاداة للسامية والعنصرية بأنواعها تبدو لسارتر كرد فعل أصيل لـ " الحالة اليهودية". إن غياب الأصالة يقود يهود معينون للتنكر لأي صلة بالشئون اليهودية، والابتعاد عن مجتمع اليهود الآخرون، على الأقل طالما أنهم موجودون في مجال رؤية الإله اليهودي، وأحيانًا أيضًا بأن يصدقوا على كل الأفكار المعادية للسامية المتعلقة باليهود- موقف راديكالي وبخاصة عندما يسميها سارتر "الماسوشية اليهودية".

أما على المستوى المجرد والفكري فإن غياب الأصالة يقود اليهودي لتبني وجهات النظر التي ترفض معنى أي عامل مميز على الإطلاق، تراثي أو وراثي في هوية الفرد: إن وجهات النظر التي تنظر لليهودي (كما تنظر للرجل أو للمرأة، العامل أو البرجوازي، المسيحي أو المسلم، الأبيض أو الأسود وما شابه) ليس أكثر من مجرد أنه نسخة " إنسان لأنه إنسان". إن سارتر إذن يمدح حماس اليهودي في البحث عن "العالمية" وعلاقته بقيم الحرية والاشتراكية النابعة من ذلك، بيد إنه يعتقد مع ذلك أن مصدر هذا الحماس يتصل أحيانًا بغياب الأصالة.

إن نقاد الأدب وصحفيو الرأي الكلاسيكيون قد نسبوا " الكراهية الذاتية" لأدباء مختلفون كانت لهم آراء ناقدة تجاه الوجود اليهودي في بلاد الشتات أمثال مندلي موخير سفاريم وحاييم برنر، أما المتحدثون باسم اليمين فينسبوا " الكراهية الذاتية" لكل من له علاقة بنقد السياسة الإسرائيلية في إسرائيل. بعد أن تسلل هذا المصطلح للإشارة إلى التنكر لليهودية من جانب اليهودي نفسه وبدأ للإشارة إلى موقف اليهود فيما يتعلق بثقافة أو سياسة اليهود حيث فقد معناه الأساسي وأصبح مجرد سلاح في يد من يعتقدون أنهم- وفقط هم- الممثلون الحقيقيون لليهودية نفسها (סנדר גילמן, שם, עמ' 156.).

كراهية النفس اليهودية في مسرحية "نفس يهودية נפש יהודי

مسرحية "نفس يهودية"، وباسمها الآخر "الليلة الأخيرة لأوتو فيننجر הלילה האחרון של אוטו ויינינגר"، تنتمي لنوعية مسرحية السيرة الذاتية מחזה ביוגרפי، وتتناول حياة الفيلسوف اليهودي، والذي يختبر ذكريات وهلوسة من حياته بينما يموت في غرفة استأجرها بعد إطلاق رصاصة بالقرب من قلبه (http://www.hasifriya.com).

تدور أحداث المسرحية حول استرجاع فينجر لحظاته مع صديقه بيرجر وحبيبته الصهيونية كلارا في مزرعة تيتس مورو، ووالدته مريضة السل الرئوي، ووالده الطموح الذي توقع أن يتبع ابنه المسار الذي مهده. حيث يقرر بيرجر التواصل مع كلارا والهجرة معها إلى فلسطين. وفي هلوساته أثناء احتضاره، تجمعه شخصياتهما جنبًا إلى جنب مع شخصية مدرس الفلسفة تيتز الفاسق والباحث عن المتعة، والذي يحاول إقناع فينجر بالتخلي عن أفكاره الثقيلة والاستمتاع بالحياة كعشيقة يهودية محتجزة في حضن العالم المسيحي المتعفن والمتداعي. وقد تم عرض المسرحية لأول مرة في عام 1982 في مسرح حيفا (http://www.hasifriya.com).

يعرف سوبول بطل المسرحية بأنه: "شاب يهودي، طالب فلسفة لامع، لم يشكل بعد هويته الجنسية، يسير في شوارع فيينا في السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر. يبحث عن نفسه بين المفكرين اللامعين الذين سيؤثرون بشكل كبير على روح القرن العشرين، وأسوأ بيوت الدعارة التي يمكن أن تقدمها عاصمة الإمبراطورية النمساوية المجرية في الليالي المظلمة" (https://www.beit-zvi.com/).

تعقد المسرحية المقارنة بين شابين سوف يؤثران بشكل كبير- بحسب رأي سوبول- على تاريخ القرن العشرين، يعيشان في فيينا؛ الأول- كاتب مسرحي وصحفي يدعى تيودور هرتزل، والآخر- رسام المناظر الطبيعية الحضرية ويدعى أدولف هتلر. على الرغم من عدم التقاء الشابان، يشعران أن العالم الذي يعيشان فيه والذي يبدو مستقرًا على وشك الانهيار. تصور هتلر نفسه كبطل للأمة الألمانية والعرق الآري الذي يبدأ في الصعود، بينما اختبر هرتزل إيقاظ القومية الأوروبية كخطر وجودي على جماهير اليهود المنتشرين بين شعوب أوروبا. أسس هرتزل الصهيونية السياسية التي نمت من الشقوق التي انفتحت في أسس النظام الأوروبي القديم، بينما انتظر هتلر عشرين سنة أخرى قبل صياغة قوانين الدولة القومية الألمانية. أدت رؤية هرتزل إلى تأسيس دولة "إسرائيل"، بينما قادت هتلر أفكاره إلى إصدار قوانين الجنسية الألمانية والتي قادت الأمة الألمانية إلى أفظع كارثة في تاريخها كما يرى سوبول (שם).

في ظل هذه البيئة الأيديولوجية والسياسية المتفاقمة، يتأرجح الشاب فيننجر بين الإعجاب بالأخلاق الآرية التي تم التعبير عنها في أوبريت ريخارد فاغنر[4]، والازدراء والاشمئزاز الذي يشعر به لوجود المنفى اليهودي دون سيادة ودون استقلال سياسي والاعتماد كليًا على رحمة الدول التي تستضيف اليهودي بدون وطن قومي. فمن ناحية، يريد الطالب اليهودي الحساس أن يؤمن بقوة الصهيونية لمنح الشعب اليهودي الاستقلال والسيادة في "أرض إسرائيل"، بيد أنه من ناحية أخرى، يشعر فيننجر بانجذاب نحو الشتات الذي يعترف به في الروح؛ ونتيجة لذلك رأى أن اليهودية مذنبة بتدمير وفقدان الاستقلال اليهودي، وأصبح يخشى أن تهيمن اليهودية على الصهيونية السياسية العلمانية في جوهرها على المدى الطويل، الأمر الذي سيلحق الخراب بالدولة اليهودية التي تطمح الصهيونية إلى إقامتها، وأن تكون نهاية اليهودية هي أن تعيد جماهير اليهود إلى الشتات، وهو المكان الطبيعي لليهودية (נורית נתנאל, שם, עמ' 54.)، يقول سوبول على لسان فيننجر في المسرحية قبيل انتحاره:

"אני מבין את שונאיי יותר מאשר הם מבינים את שנאתם. היהדות היא תהום, תהום פעורה בנפש, הציונות תשקע בתהום היהדות ותבלע בה. כמו אבן בביצה. היהודי אינו מאמין בדבר. היהדות סיימה את תפקידה לפני אלפי שנים, אין לה שום בשורה חדשה לאנושות, אתם מחפשים גאולה, והצורך בגאולה הוא בלתי מוסרי"(נפש יהודי, 1982, עמ' 22.).

إنني أفهم من يكرهونني أكثر من فهمهم للكراهية. اليهودية هي الهاوية، الهاوية المتعمقة في النفس. سوف تغرق الصهيونية في هاوية اليهودية وتبتلعها. مثل الحجر في مستنقع. اليهودي لا يصدق ذلك. انهت اليهودية دورها منذ آلاف السنين، وليس لها إنجيل جديد للإنسانية، وأنتم تسعون إلى الخلاص، والحاجة إلى الخلاص غير أخلاقية.

بنى فيننجر نظريته على تحليله للاختلافات بين الذكورة والنثوية. حيث رأى أنه بينما تسعى الذكورة إلى سن القوانين ووضع الحدود والحفاظ عليها، فإن النثوية في عينيه هي القوة التي تخرق كل قانون وتكسر كل الحدود؛ لذا فقد نظر إلى الثقافة الآرية على أنها ثقافة ذكورية، بينما تصور الثقافة اليهودية على أنها ثقافة أنثوية، تخالف كل قانون وتمقت وضع الحدود.

بناء على ذلك اعتقد أن اليهودية والنثوية يمثلان العنصر المدمر في المجتمع، وفقًا لما كتبه في كتابه "الجنس والشخصية מין ואופי"، والذي كُتب في البداية كعمل للحصول على الدكتوراة، التي مُنحت له عام 1902، في ذلك اليوم، غير دينه، وتحول إلى الكنيسة البروتستانية، وذلك بسبب يأسه وكراهيته للمبدأ اليهودي الكامن داخله (والذي كتب عنه في كتابه)، ومن خلال وفائه لرؤيته، إلا أن تنصره لم يجعله يشعر بالسلام الداخلي، وانتحر في النهاية (http://www.beit-zvi.com/).

رأى فينجر أن الشتات هو الطريقة الطبيعية للحياة اليهودية، وقد تخبط فينجر حول انضمامه إلى الحركة الصهيونية، التي رأى أنها "آخر بقايا النبلاء في اليهودية". ولكن لأنه افترض أن اليهودية ستتغلب على الصهيونية و "تغرقها كحجر في المستنقع"، فإنه يقرر في النهاية التخلي عن لعنة اليهودية، ويتنصر (שם).

حيث إن الصدع الذي نشأ في روحه بين تمجيد الصهيونية والنفور الذي يشعر به تجاه اليهودية قد دفعه إلى أن يصبح مسيحياً، بيد أنه في اليوم الذي يدرك فيه أن المسيحية أيضًا لم تخلصه من الروح اليهودية التي استهلكتها الشكوك التي تعشش فيه، استأجر الغرفة التي مات فيها بيتهوفن لمدة ليلة واحدة قبل سبعين عامًا، وهناك أطلق رصاصة في قلبه (שם).

تدور مسرحية "نفس يهودية"، حول مرض فينجر، وهو جسدي وعقلي في الغالب. المرض الذي يؤدي في النهاية إلى الانتحار؛ فالمجتمع الذي يعيش فيه مريض بقيمه وتعفنه وانهياره، والسبيل الوحيد للخروج منه، كشخص يتحمل مسؤولية ذنبه ولأنه لا يستطيع تحمل العناصر الأنثوية واليهودية في نفسه، هو الموت. ويعبر سوبول عن هذا في المسرحية، قائلاً:

"אני מין בית שהתריסים בו מוגפים לנצח. השמש זורחת מעל הבית, מחממת מבחוץ, אבל שום חלק לא נפתח, שום קרן אור אינה חודרת. מר ועגום, הוא מסרב להיפתח לאור. מה מתרחש בתוך הבית? פעילות קדחתנית, נואשת, פראית, ריקון, פינוי, סילוק הכל הצידה, לפניות. התודעות מחרידה, איטית, לאפילה המשתררת"(סובול, יהושע, 1982, עמ' 22.)

"أنا مثل البيت الذي تُغلق فيه الستائر إلى الأبد، تشرق الشمس فوق المنزل، تدفئه من الخارج، ولكن لا يفتح أي جزء، ولا تخترق أشعة الضوء. مر وكئيب، إنه يرفض أن يدخل الضوء. ما الذي يجري داخل المنزل؟ الأعمال محمومة، يائسة، برية، فارغة، خاوية، ورمي كل شيء جانبًا، للاستفسارات. إن الوعي مخيف، بطيء، نحو الظلام الذي يتكشف".

يتهم فينجر اليهودية في النص السابق بالانغلاق على نفسها، من خلال تصوير نفسه؛ أي اليهودي، بالبيت الذي تُغلق فيه الستائر ولا يدخله الضوء، في إشارة إلى حركات التنوير التي سادت أوروبا في ذلك الوقت. متهمًا اليهودية بالتعرض للتنوير الظاهري مثل تعرض البيوت لأشعة الشمس من الخارج دون دخولها إلى الداخل الذي يبقى كئيب، في إشارة إلى ما أصاب اليهودية من الجمود بسبب رفضها الانفتاح على العالم الحديث، حيث أرجع ذلك إلى الرهبة والخوف من الوعي والانفتاح والعلم.

قادت هذه الفكرة حول اليهودية فينجر في وقت وفاته إلى أن يسجل عقله حادثة حياته المستحيلة كيهودي يحتقر الوجود في بلاد الشتات، ويشعر في الوقت نفسه أن اليهودية التي تتطلع إلى هذا الوجود سوف تلتهم الصهيونية مثل السرطان وتقودها إلى خراب قومي ثالث[5]. وعودة "شعب إسرائيل" إلى السبي.

يتطرق سوبول في المسرحية إلى تعريف اليهودي من وجهة نظر فيننجر، ومعنى أن يكون الفرد يهوديًا، وذلك قبل أن يطلق فيننجر النار على نفسه، حيث يقول(סובול, שם, עמ' 189.):

- יהודי! יהודי! יהודי!

- מה זה יהודי?! מה הפירוש של להיות יהודי?

- להשתתף עם אחרים באמונה? לקיים מצוות? להיות קשור למסורת?

- אם כך, איננני יהודי.(שם, עמ' 172.).

- יהודי! יהודי! יהודי!

- ما هو اليهودي؟! ماذا يعني أن تكون يهوديًا؟

- أن تشارك الآخرين الإيمان؟ أن تحافظ على الوصايا؟ أن تكون ذا صلة بالتقاليد؟ لذلك أنا لست يهوديًا.

استعمل سوبول في الفقرات السابقة أسلوب الاستفهام للتعبير عما يدور في خلد فيننجر من تساؤلات أدت به إلى الكفر باليهودية، والاعتراف بأنه غير يهودي. دارت هذه التساؤلات حول إنكار فيننجر التدين الظاهري من حيث مشاركة الآخرين الإيمان بنفس الدين، والحفاظ على الوصايا والتقاليد الدينية، حيث خلص في النهاية إلى أنه إذا كان كل هذا هو معنى الدين والانتماء إلى اليهودية؛ فإنه يعلن تخليه عن اليهودية.

كما يوجه سوبول في المسرحية أيضًا على لسان فيننجر سهام النقد إلى أتباع اليهودية، ومن يدعون حفاظهم على العقيدة، بأنهم يتلاعبون بهذه العقيدة، حيث يقول:

-אתם מתייחסים אליי ברצינות עכשיו?

-אתם מתייחסים ברצינות בכלל למשהו, לעצמכם כבני אדם!?

-אתם משחקים באמונות ודעות כמו בתכסיסים! יופי! אהבה! אמת! חירות! ליברליזם! הומניזם! ציונות! (שם, עמ' 201.).

هل تأخذونني على محمل الجد الآن؟

هل تأخذون أي شيء على محمل الجد، وأنفسكم كبشر؟!

إنكم تلعبون بالمعتقدات والآراء كما تلعبون بالحيل! الجمال! الحب! الحقيقة! الحرية! الليبرالية! الصهيونية!

يواصل سوبول طرح الأسئلة على لسان فيننجر، متهمًا اليهود بأنهم لا يأخذون أي شيء على محمل الجد، وفقًا لما نُسب له في كتاب "الجنس والشخصية" (Otto Weininger, Ladislaus Lob, 2005, p. 431.). متهمًا اليهود بالتلاعب بالمعتقدات والآراء مثلما يتلاعبون بجميع القيم الإنسانية. وقد اعتبر سوبول عندما عدَّد القيم الإنسانية أن الصهيونية أحد هذه القيم التي تلاعب بها اليهود.

في الهلوسة أثناء احتضاره الذي يستمر طوال الليل، تظهر شخصية غامضة أمام عيني فيننجر يتعرف فيها على شخصيته المزدوجة، وهي شخصية تشبه سلبيته، والتي تتجسد فيها كل الأضداد في صفاته، ومن بينها الأنثوية المكبوتة في شخصيته. وفي هذا يشبه فيننجر كل المعجبين بالقوة الذكورية التي يتم التعبير عنها في المواقف القومية، برؤية الدولة القومية الألمانية التي سوف ينشأها أدولف هتلر بعد عشرين عامًا من انتحار فيننجر، والتي عرفها وأعجب بها في كتابه. "الجنس والشخصية"، تمامًا كما أعجب فيننجر برؤية الذكورية الآرية– التي تعكس شخصية الرجل المحارب، الفاتح والظالم، الذي يستغل الشعوب التي أخضعها، والتي رآها شعوبًا أقل شأناً تهدف إلى خدمة الشعب المختار، مع المحاربين والفاتحين الآريين (נורית נתנאל, שם, עמ' 59.).

أرجع فيننجر أيضًا وفقًا لنص المسرحية إحساسه بالكراهية الذاتية لدينه، بأنه دين يخدع نفسه، وأن المؤمنين به رائعون في خداع أنفسهم. وإذا كان اليهود لطالما أرجعوا الاضطهاد الذي تعرضوا له لكراهية الشعوب لهم بسبب تفوقهم "العرقي"، وأنهم الشعب المختار، إلا أن فيننجر في المسرحية يرى أن هذه الكراهية تنبع أساسًا من اليهود الذين يكرهون أنفسهم كونهم شعب مقيت ومحتقر. فهو يرى أن الاضطهاد يكون شرف إذا كان بسبب المعتقدات وليس بسبب هذه الشخصية المقيتة "اليهودية" التي فُرضت عليه بسبب الميلاد لأب وأم يهوديين، حيث يقول:

איננכם רציניים, איננכם רציניים, אתם מומחים גדולים בהונאה עצמית. איננכם יודעים מה הפירוש של להיות מאוס, בזוי, שנוא על עצמך מבטן ולידה. אני מוכן להיות נרדף על אמונותי ודעותי, אבל להיות קורבן נצחי לאופי שלא אני בחרתי, שירשתי עם דמי !? (סובול,שם, עמ' 82.).

لستم جادون، لستم جادون، إنكم خبراء رائعون في خداع الذات.

إنكم لا تعرفون معنى أن تكون مقيت، محتقر، تكرهك نفسك منذ ميلادك. أنا على استعداد للاضطهاد بسبب معتقداتي وآرائي، ولكن أن أكون ضحية أبدية للشخصية التي لم أخترها، والتي ورثتها مع دمي؟!

يصور سوبول هلوسات فيننجر التي تختلط بلحظاته الأخيرة وذكرياته المثيرة وأفكاره التي يظهر فيها العالم النفسي سيجموند فرويد، كما يصور مواجهته في هلوسات موته لنفسه، كما لو كانت هويته الداخلية تنكر حياته وجوهره، وتجعل الموت هو الحل الوحيد لمعاناته، حيث يقول:

"עכבר! תולעת! פשפש! פרעוש! מקק! שוב גרמת סירחון נורא סביבך בהטפות מוסר. תסתכל! תסתכל! אתה מביט לתוך הריקנות שבתוכך... לתוך השומדבריות הזאת שמחליפה צורות ומסיכות. המוות הוא הצורה החיצונית המתאימה לריקנות שבך"(שם: עמ' 83).

"فار! دودة! بق! برغوث! صرصور! مرة أخرى تسببت في رائحة كريهة من حولك من خلال التبشير بالأخلاق. انظر! انظر! إنك تنظر إلى الفراغ بداخلك ... في هذا اللاشيء الذي يغير أشكاله وأقنعته. إن الموت هو الشكل الخارجي الذي يتوافق مع الفراغ بداخلك".

يخلص سوبول من خلال الفقرة السابقة إلى القول بأن فناء اليهودية هو الحل الوحيد لمشكلة اليهود، الذين شبههم بالحشرات ذات الرائحة الكريهة، التي تزعج من تتواجد بينهم، وعلى الرغم من أنهم حشرات إلا أنهم يدعون إلى الفضيلة والأخلاق، بيد أنه يرى أن هذه الفضيلة هي مجرد فراغ يسكن اليهودية من الداخل، وأن الفناء هو الشكل الخارجي الوحيد الذي يناسب هذا الفراغ الداخلي لليهودية.

يتعدى الأمر عند فيننجر درجة الكراهية الذاتية لكونه يهودي إلى كراهية كل من يحب أو يتعاطف مع هذه الشخصية، حيث يقول:

...אתה שייך לגזע מקולל

אני שייך לגזע מקולל, אתם לא יכולים להבין, אני שונא את כל מי שאוהב אותי, אני יכול רק להכאיב, לזרוע מוות .**הרס וחורבן**(שם: עמ' 22)

إنك تنتمي إلى عرق ملعون...

أنا أنتمي إلى عرق ملعون، لا يمكنكم أن تفهموا، أنا أكره كل من يحبني، لا يسعني إلا أن آذى، وأزرع الموت والدمار والخراب.

يخاطب فيننجر اليهود في كل من الصيغتين المفرد (אתה)، والجمع (אתם)، بغرض توجيه الخطاب لكل يهودي، ومع ذلك فقد وقع في مغالطة وصف اليهود بأنهم "عرق- גזע" وهي مغالطة شائعة في الثقافة اليهودية رغم اختلاط اليهود مع الشعوب التي عاشوا بين ظهرانيها، بيد أنه يصف هذا العرق بالملعون الذي لا يمكنه العيش دون أن يضر من حوله وينشر الموت والدمار والخراب.

تنتهي المسرحية بإعلان فيننجر الشك في كل شيء، حتى الشك في وجود الله، حيث يقول:

עכשיו אני זקוק לשקט, להתייחד עם עצמי, רק עם עצמי, האדם חי עד שהוא צועד אל תוךהמוחלט... או אל .תוך האין

.אין "אני", אין "אגו", אין "נפש", אין "נשמה", יש גוף, כאב שינתק מהעולם

אני מוותר על אמונה, מוותר על אהבה, על הנאה, על כל מה שבני אדם קוראים לו אושר. אלוהים, אני עומד מול עצמי, מולך, מוכן. ומלא פחד. (ירייה)(סובול, שם, עמ' 220.).

الآن أنا بحاجة إلى الصمت، أن أكون وحدي مع نفسي، فقط مع نفسي، يعيش الإنسان حتى يخطو إلى المطلق ... أو إلى العدم. لا يوجد "أنا"، لا يوجد "الأنا"، لا توجد "روح"، لا توجد "نفس"، هناك جسد، ألم سوف ينقطع عن العالم. إنني أتخلى عن الإيمان، وأتخلى عن الحب، عن السرور، وكل ما يسميه الناس السعادة. يا الله، أنا أقف أمام نفسي، وأمامك، جاهز. ويغمرني الخوف. (يطلق النار)

على الرغم من إنكاره في النهاية وجود الروح والنفس واعترافه بوجود الجسد فقط، إلا أنه يتخبط فيما يتعلق بمآل الإنسان الأخير بعد الموت، وأين سيوجد بعد الفناء، في أي من النقيضين "المطلق- מוחלט"، أم "العدم- האין"، غير أنه لا يأبه لكل هذا، وكل ما يهمه هو أن ألمه سوف ينتهي بتخليه عن الحياة، حيث يساوي التخلي عن الحياة بالتخلي عن الإيمان والحب والسرور. وأخيرًا يتوجه فيننجر إلى الله معلنًا استعداده التام للقائه في خوف شديد.

ختامًا، لقد حاول اليهود النظر إلى معنى مصطلح "كراهية الذات اليهودية" كما جاء في المسرحية على أنه مفهوم يسري فقط على اليهود الموجودون في بيئة غير يهودية، الذين يريدون بأي ثمن أن يشبهوا الشعوب التي يعيشون بين ظهرانيها،بيد أن الحجج الثقافية والسياسية في إسرائيل وخارجها قد أخرجت هذا المصطلح عن هذا السياق الخاص الذي يحمل معنى معين، وأصبح اليهود العلمانيين في إسرائيل الآن ينظرون إلى اليهودية نظرة ازدراء وشك، كما تطورت هذه النظرة إلى حد النظر إلى اليهودية على أنها حائل يمنع اليهود من مجاراة العصر الحديث.

المصادر والمراجع:

شمعون ليفي، المسرح الإسرائيلي، الأنا والآخر ومتاهة الواقع، مدار، ترجمة: سلمان ناطور، 2016.

المراجع العبرية:

נורית נתנאל, "מראות נשברות - ייצוג הישראליות ועיצובה במחזותיהם של יהושע סובול והלל מיטלפונקט, הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופת, 2012.

יהושע סובול, גיבור מעמד הפועלים, באנתולוגיה "תמונה קבוצתית" (ספרות ישראלית במאה ה-21), הוצאת ברמל, 2017.

נורית נתנאל, מראות נשברות : ייצוג הישראליות ועיצובה במחזותיהם של יהושע סובול והלל מיטלפונקט, הוצאת הקיבוץ המאוחד מכון מופ"ת, תשע"ב – 2012.

מראות נשברות, נשברות : ייצוג הישראליות ועיצובה במחזותיהם של יהושע סובול והלל מיטלפונקט.

מנחם ברינקר, זמן יהודי חדש, כרך 1, ספריית פוזן לתרבות יהודית, 2008.

סנדר גילמן, Jewish self-hatred: anti-Semitism and the hidden language of the Jews, הוצאת ג'ון הופקינס, 1986.

אברהם אריה עקביא, הלוח ושמושו בכרונולוגיא, עמוד ס"א. יוסף יצחק אייזלר, הלכות קידוש החודש על-פי הרמב"ם.

נפש יהודי - הלילה האחרון של אוטו ויינינגר, תל אביב: הוצאת אור-עם, 1982.

סובול, יהושע, נפש יהודי - הלילה האחרון של אוטו ויינינגר, תל אביב: הוצאת אור-עם, 1982.

פרס על מפעל חיים למחזאי יהושע סובול, באתר גלובס, 12 באפריל 2010.

المراجع الانجليزية:

Otto Weininger, Ladislaus Lob, Sex and Character: An Investigation of Fundamental Principles, Indiana University Press, 2005.

مراجع الانترنت:

.تم الاطلاع عليه بتاريخ 12-12- 2022 ,http://www.hasifriya.com/ ,נפש יהודי, תיאטרון הספרייה

.تم الاطلاع عليه بتاريخ 12-12- 2022 ,https://www.beit-zvi.com/ ,נפש יהודי

تم الاطلاع عليه بتاريخ 21- 12- ,https://merhav.nli.org.il/ , יהושע סובול, באתר המכון לתרגום ספרות עברית 2019.

.تم الاطلاع عليه بتاريخ 13- 12- 2022 http://www.beit-zvi.com/ נפש יהודי (הלילה האחרון של אוטו ויינינגר)

، تم الاطلاع عليه بتاريخ 28- 11- 2022 ،https://www.britannica.com/ Richard Wagner

---

([1])هي الصحيفة الرسمية المتحدثة باسم حركة "هشومير هتسعير השומר הצעיר"، التي ظهرت من بين 1943- 1995.

([2]) جودينرات היודנראט: هي مؤسسة حكومية يهودية مسؤولة عن الوساطة بين الحكومة النازية والجالية اليهودية. وقد كانت مؤسسة مؤقتة تهدف في البداية إلى دعم السياسة النازية التي سبقت الحل النهائي للقضية اليهودية. تم تأسيسها من قبل الألمان في المجتمعات اليهودية في الاحتلال النازي خلال الهولوكوست.

([3]) فيرماخت: بالألمانية Wehrmacht، أي "قوة الدفاع"، وهي القوات المسلحة الموحدة لألماني من 1935- 1945، وكانت تعتبر عام 1940 القوة العسكرية الأعلى في العالم من ناحية المعدات والتعداد.

([4]) ريخارد فاغنر Richard Wagner: مؤلف موسيقي وكاتب مسرحي ألماني، ولد في لايبزغ، ألمانيا سنة 1813، وتوفي في البندقية، إيطاليا سنة 1883. ابتعد في أعماله عن الأوبرا الإيطالية وأسلوبها التاريخي التي كانت تعالج المواضيع التاريخية، فتجنب التأنق الصوتي الذي اشتهرت به هذه الأخيرة مفضلا أن يُعطى الدور الأول للأداء الأوركسترالي. كان من أنصار المسرح الأسطوري، حيث اقتبس أعماله من الأساطير الجرمانية القديمة، استطاع أن يجمع بين النص والموسيقى، وأن يوافق بين الأصوات والآلات الموسيقية، كما أن طريقته في إعادة تكرار الفكرة الرئيسية عبر المشاهد المختلفة مكنته من أن يحافظ على تماسك الموضوع. ويعد رائد النزعة الرومانسية في الموسيقى الألمانية. كما يعد أحد الموسيقيين المفضلين لدى هتلر، وهناك حظر غير مكتوب على عزف مؤلفاته الموسيقية في إسرائيل. من أشهر أعماله الأوبريتية: المركِب الشبح (1841 م)، تانهويزر (1845 م)، لوهينغرين (1850 م)، الرباعية الأوبرالية (1852- 1876 م)، تريستان وايزولده (1865 م). (للمزيد انظر: Richard Wagner، https://www.britannica.com/، تم الاطلاع عليه بتاريخ 28- 11- 2022)

([5]) استنادًا إلى التراث اليهودي الذي يرى وجود خرابين للهيكل، الخراب الأول חורבן בית ראשון عام 586 ق.م على يد نبوخذ نصر ملك بابل، بعد أن احتل أورشليم. وخراب الهيكل الثاني חורבן בית שני عام 139م على يد تيتوس الروماني. (للمزيد انظر: אברהם אריה עקביא, הלוח ושמושו בכרונולוגיא, עמוד ס"א. יוסף יצחק איידלר, הלכות קידוש החודש על-פי הרמב"ם, עמוד 383)

أحمد عيد الدليمي

دور الحوكمة الرشيدة في الحد من الفساد المالي والإداري في العراق

THE ROLE OF E-GOVERNMENT SYSTEMS IN COMBATING ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL CORRUPTION IN IRAQ

THE ROLE OF E-GOVERNMENT SYSTEMS IN COMBATING ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL CORRUPTION IN IRAQ

Ahmed Ied Abdullah ABDULLAH [1]

Abstract:

Iraq faces many challenges as a result of the spread of financial and administrative corruption in most state institutions, especially with the multiplicity of decision-making sources and the lack of clarity of the economic system in force in Iraq, as the economy moved after the invasion of Iraq in 2003 by the United States and its allies to a rentier economy with almost complete dependence on oil revenues Without benefiting from the rest of the resources that Iraq enjoys, such as industry, agriculture, and services, many researchers believe that applying the concept of good governance leads to helping the Iraqi state gain more transparency, accountability, independence, and freedom in managing its affairs and actions. This study discusses the challenges and problems facing the Iraqi state, the concept and importance of applying good governance, its standards and models, and its role in reducing administrative and financial corruption.

The study concluded that the Iraqi state suffers from financial and administrative corruption, and this is due to many problems, including weak application of good governance and the absence of systems of transparency and accountability. Transparency levels, and considering combating financial and administrative corruption a national task in which everyone participates.

Keywords: Good Governance, Administrative Corruption, Human Resources, Financial Corruption..

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-10

[1] Researcher, Al-Rafidain Center for Strategic Studies, Iraq, Eidahmed703@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-0598-1082

دور الحوكمة الرشيدة في الحد من الفساد المالي والإداري في العراق

أحمد عيد الدليمي [2]

ملخص:

يواجه العراق العديد من التحديات نتيجة لتفشي الفساد المالي والإداري في أغلب مؤسسات الدولة، خاصة مع تعدد مصادر القرار وعدم اتضاح النظام الاقتصادي المعمول في العراق، وهنا لابد من أن يكون للحومة أداء واضح للحد من عمليات الفساد ومراقبة المؤسسات، واعتماد العراق على الاقتصاد الريعي بالاعتماد شبه الكامل على إيرادات النفط دون الاستفادة من بقية الموارد التي يتمتع بها العراق كالصناعة والزراعة والخدمات، فتح المجال لإتاحة منافذ في فساد تبلورت في ظل عدم وجود حوكمة ورقابة، و يعتقد الكثير من الباحثين أن تطبيق مفهوم الحوكمة الرشيدة يؤدي إلى المساعدة في إكساب الدولة العراقية مزيداً من الشفافية والمساءلة والاستقلالية والحرية في إدارة شؤونها وأعمالها. تناقش هذه الدراسة التحديات والمشاكل التي تواجه الدولة العراقية، ومفهوم وأهمية تطبيق الحوكمة الرشيدة ومعاييرها ونماذجها، ودورها في الحد من الفساد الإداري والمالي.

توصلت الدراسة إلى أن الدولة العراقية تعاني من الفساد المالي والإداري، وهذا يرجع إلى العديد من المشاكل من بينها ضعف تطبيق الحوكمة الرشيدة وغياب أنظمة الشفافية والمساءلة وتقدم هذه الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها إصدار قوانين الإصلاح الاقتصادي التي تعزز دور الاقتصاد ورفع كفاءته واستقرار السوق المالية ورفع مستويات الشفافية، واعتبار مكافحة الفساد المالي والإداري مهمة وطنية يشارك فيها الجميع.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الرشيدة، الفساد الإداري، الموارد البشرية، الفساد المالي.

[2] الباحث، مركز الرافدين للدراسات الاستراتيجية، العراق، Eidahmed703@gmail.com

الفصل الاول

الإطار العام للدراسة

أولاً: المقدمة:

للعمل على الأداء المتوازن في الحوكمة الرشيد يجب تحديد ما يمثله الفساد الإداري من مشكلة كبية تعاني منها جميع دول العالم في مختلف المؤسسات الحكومية. ومع ذلك، فإن نوعها وعمقها ونطاقها يختلف من دولة إلى أخرى، وتختلف آثارها حسب طبيعة الهيكل السياسي والاقتصادي ومستوى تطور الدولة. بالنتيجة، يؤدي الفساد إلى تدهور الخدمات المقدمة للمواطنين، ويفشل سياسات الحكومة للنمو والتطور، ويبدد الموارد الوطنية كما يقلل من كفاءة الحكومات في إدارة شؤون البلاد. وهذا يقوض ثقة الناس في المنظمات الحكومية وغير الحكومية ويزيد من اللامبالاة وعدم الكفاءة في المجتمع. من ناحية أخرى يقوض الفساد المعتقدات والقيم الأخلاقية في المجتمع، ويزيد من تكاليف تنفيذ المشاريع الحكومية، ويعيق نمو القدرة التنافسية (Ojha, & Palvia, 2012, 11-29) .

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على مفهوم الحوكمة ودورها وآلياتها في الحد من الفساد المالي والإداري. تقديم نموذج مفاهيمي لاستخدام وفوائد الحوكمة الرشيدة فيما يتعلق بالاحتيال الإداري والفساد المالي. كما تناولت الدراسة أبعاد وأنواع ودور الحوكمة في الحد من الاحتيال والفساد في الإدارة والتمويل وأثرها على أداء الحكومة. ونتيجة لذلك، تم الكشف عن أن الحوكمة ضرورية للتنفيذ من أجل تقليل معدل الاحتيال الإداري والمالي وتحسين جودة تقديم الخدمات لتحسين الأداء.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تدور إشكالية هذه الدراسة في سياق تأثير تبني الحوكمة الرشيدة في الإدارة الحكومية وأثره على نظام العمل داخل الحكومة بمختلف جوانبه في اطار مكافحة الفساد الاداري والمالي. من منطلق الاستفادة من مزاياها في تحقيق الشفافية وتوفير الجهد والوقت والقضاء على البيروقراطية وتطوير أداء عمل الإدارة.

على الرغم من وجود العديد من القوانين والقواعد والمحاكمات واستعادة الممتلكات العامة على مر السنين، لا يزال الفساد ينمو بسرعة. يرى معظم العراقيين أن مكافحة الفساد انتقائية في بعض الأحيان، بينما يعتقد البعض الآخر أن بعض الناس يمكن أن يتورطوا في الفساد دون أن يلاحظهم أحد. أيضًا، من التوصيات الشائعة في دراسات الفساد والحوكمة الرشيدة أن الخطوة التالية في هذا النوع من البحث يجب أن تدرس ما إذا كان هناك تأثير إيجابي للحوكمة الرشيدة على الفساد. ومن هنا فإن البحث الحالي هو محاولة لاستكشاف أجوبة السؤال الأساسي التالي: ما هو دور الحكومة الرشيدة في مكافحة الفساد الاداري والمالي في العراق ؟.

ثالثاً: هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحكومة الرشيدة وشرح عناصرها وسلبياتها وإيجابياتها والتحديات التي تواجه تطبيقها وتقييمها كمشروع للانتقال إليها وإلى أي مدى يمكن اعتبارها. ضرورة من ضرورات العصر، وإلى أي مدى يجب الاستجابة لهذا المتغير على مستوى إدارة أجهزة الدولة، ويهدف إلى توضيح طبيعة العلاقة بين الحوكمة الرشيدة والفساد الإداري والمالي ومدى انتشاره ومساهمة هذه الحكومة في مكافحتها والقضاء عليها.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من دورها في إثراء الدراسات السابقة في مجال الحوكمة الرشيدة من خلال دراسة العلاقة بينها وبين مكافحة الفساد الاداري والمالي كما تسعى هذه الدراسة إلى أن تكون أداة التحسين المستمر للعملية الإدارية ومكافحة الفساد الاداري وكذلك المالي وبالتالي رفع مستوى الأداء والإنتاجية في القطاعات كافة، الأمر الذي ينعكس عليه اقتصاديًا من خلال زيادة الإيرادات وخفضها. ثم الاستفادة من نتائج وتوصيات هذه الدراسة في تطوير أنظمة الحوكمة الرشيدة، بما يساعد على تحسين أداء مستخدميها، ووضع حلول للتحديات التي تعيق عملية تطبيقها بشكل فعال في مؤسسات الدولة.

خامساً: منهج الدراسة:

في هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي من خلال طرح المشكلة المتعلقة بمكافحة الفساد الاداري والمالي في العراق في إطار الحوكمة الرشيدة ومحاولة ايجاد حلول منطقية لها.

الفصل الثاني

الحوكمة الرشيدة

أولاً: مفهوم الحوكمة الرشيدة:

كشفت دراسات وتقارير عديدة أعدت في أعقاب الانهيارات والأزمات المالية التي عصفت بالعديد من الشركات العالمية خلال السنوات الماضية، عن فشل هذه الشركات في عملية إعداد التقارير المالية. ففي فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي هناك أمثلة على الإخفاقات التي ارتبطت بأسماء كبرى الشركات العالمية، مثل Maxwell و BCCI و Polly Peck في بريطانيا والولايات المتحدة وشركات في دول اخرى. ينبع التركيز الأخير على حوكمة الشركات بشكل أساسي من فشل آليات ادارة الشركات في مراقبة قرارات المديرين رفيعي المستوى.

يؤدي هذا الموقف إلى تغييرات في آليات الرقابة المؤسسية، لا سيما فيما يتعلق بالجهود المبذولة لتحسين أداء مجالس الإدارة. السبب الثاني والأكثر إيجابية هو أن هذا الاهتمام يأتي من الدليل على أن نظام الادارة الذي يعمل بشكل جيد على مستوى الوحدة يمكن أن يخلق ميزة تنافسية للشركة. تعود كلمة الحوكمة إلى كلمة يونانية قديمة تعبر عن قدرة ربان السفينة اليونانية ومهاراته في قيادة السفينة وسط الأمواج والأعاصير والعواصف، وقيمه وأخلاقه النبيلة وسلوكياته الصادقة والنزيهة في الحفاظ على الأرواح. وممتلكات الركاب . ومن هنا جاء الاهتمام بمفهوم الحوكمة وإدخال وتداول العديد من البدائل المقترحة للتعريب، بما في ذلك الحوكمة الرشيدة، وحوكمة الشركات، والحوكمة المؤسسية. بالإضافة إلى العديد من البدائل الأخرى مثل: طريقة ممارسة سلطة إدارة الشركات، والإدارة المثلى، وقواعد الشركة، والإدارة العادلة، وما إلى ذلك، فالحوكمة الرشيدة تهدف إلى تعزيز السلوكيات الأخلاقية، وتقوية سمعة منظمات الأعمال، والامتثال للقوانين، وزيادة الكفاءة وفعالية المنظمات وتجنب الكوارث. الحكمة في اللغة صفة من صفات الله أحكم الحكام، وعليه فقد عمم المختصون في البداية تعريب الكلمة الإنكليزية إلى كلمة "حكم"، ثم طعنوا في ذلك، وتم تعريبها بعد ذلك بعبارة "الحوكمة". وقد تضاعفت التعريفات الواردة لهذا المصطلح، بحيث يشير كل مصطلح إلى وجهة النظر محددة (Nam, 2018, 273-277).

فهي تعرف على أنها نظام متكامل للرقابة المالية وغير المالية يتم من خلاله إدارة المؤسسة والرقابة عليها. تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأنها "مجموعة من العلاقات بين مديري الشركة ومجلس الإدارة والمساهمين الآخرين. أيضًا تعرف أنها مجموعة من القواعد والحوافز التي وجهت الشركات لتحقيق أقصى قدر من الربحية والقيمة على المدى الطويل.

ثانياً: أهداف الحوكمة الرشيدة:

تسعى الحوكمة إلى تحقيق الأهداف التالية (بروش زين الدين، ضمي جبار،2012, 17-24):

1- ضمان الشفافية والعدالة والمساواة وتحسين مستوى التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2-مكافحة الفساد المالي والإداري وما يترتب عليه من فقر وبطالة.

3-الرقابة الفعالة على أداء المنشأة وتعزيز المساءلة المحاسبية.

4- التأكد من مراجعة الأداء التشغيلي والمالي والنقدي للمنشأة.

5- مراعاة مصالح العمال والعاملين وتوزيع الصلاحيات والمسؤوليات بما يضمن تعزيز الرقابة والرقابة الداخلية.

6-منع المحسوبية والحد من استغلال السلطة للصالح العام.

7-الالتزام بأحكام القانون والتأكد من مراجعة الأداء المالي وخفض تكلفة التمويل.

8- هياكل إدارة متكاملة لضمان مساءلة الإدارة أمام المساهمين وأصحاب المصلحة.

9-وضع لوائح لتجنب أو تقليل الاحتيال وتضارب المصالح والإجراءات غير المقبولة ماديًا وإداريًا وأخلاقيًا.

10- وضع أنظمة الرقابة على إدارة المنظمة وأعضاء مجلس إدارتها.

11- وضع اللوائح التي يتم بموجبها إدارة المنظمة وفقًا لهيكل يحدد توزيع كل من الحقوق والمسؤوليات بين المشاركين (مجلس الإدارة والمساهمين).

ثالثاً: أهمية الحوكمة الرشيدة:

تساعد الحوكمة في تحسين أداء المؤسسات من خلال حماية حقوق أصحاب المصالح سواء الافراد أو المؤسسات أو الدولة حيث (محمد غالي راحي، 2018, 30-45):

1- تشمل هذه الحقوق حق أصحاب المصالح في اختيار أعضاء مجلس الإدارة، والحق في الوصول إلى البيانات ومراجعة البيانات المالية. حماية حقوق أصحاب المصلحة المرتبطين بالمنظمة.

2-أي منظمة لديها العديد من المصالح والعلاقات مع العديد من الأطراف. على سبيل المثال، الموردين والموزعين والبنوك، والدائنين، والمساهمين، والمواطنين.

3-تعديل دور مجلس الإدارة وذلك بتحديد صلاحيات مجلس الإدارة والمديرين التنفيذيين وصلاحياتهم والاختصاصات ذات الصلة وتحديد نطاق وتفعيل الدور الإشرافي والإشرافي لمجلس الإدارة وزيادة معدلات الإفصاح والشفافية.

4- من خلال زيادة تدفق البيانات وتحقيق الشفافية وإمكانية الوصول، يساعد ذلك أصحاب المصلحة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، ويعد جانب الإفصاح والشفافية أحد أهم ركائز الحوكمة.

الفصل الثالث

الفساد الإداري والمالي

أولاً: مفهوم الفساد المالي والإداري:

كلمة فساد شائعة في قواميس اللغة العربية، حيث اتفق غالبية القواميس اللغوية وعلماء اللغة على تعريف الفساد على أنه: الضرر والضرر والاضطراب والخلل والجبن والجفاف، كما قال (ظهر الفساد في البر والبحر، مما جعل الناس يذوقونها مهما فعلوا حتى يعودوا).

كما يُعرف الفساد بمصطلح: يمكن القول إن الفساد في المصطلح مشتق من تعريفه في اللغة، ومما ورد في كتاب الله تعالى فساد المصطلح. ولا ينحرف عن معنى خروج الشيء عن الاعتدال مهما كان هذا الخروج، والفساد في المصطلح هو أيضا تقليص صورة الشيء، وإتلافه، وإحداث ضرر وفوضى، واختلال، وظيفي، وضرر. تم تعريف الفساد في الإصلاح: استخدام السلطة العامة لكسب، أو كسب شخص، أو تحقيق الهيبة، أو مكانة اجتماعية، أو لإفادة مجموعة، أو طبقة في الطريقة التي ينتج عنها خرق القانون، أو انتهاك التشريعات ومعايير السلوك الأخلاقي. "وهكذا فإن الفساد يشمل انتهاك الواجب العام والانحراف عن المعايير الأخلاقية في التعامل(Kim, & Lee, 2009,42-50).

أما الفساد الإداري والمالي في المؤسسات فهو: أنشطة داخل هيئة إدارية حكومية تغير شخصية هذه الهيئة وهدفها الرسمي من تحقيق المصلحة العامة لصالح أهداف خاصة، سواء بشكل فردي. أو جماعي منظم مما ينتج عنه سوء عمل هذه الهيئة وهدر للموارد البشرية والمالية بخدمة منافع شخصية (Krishnan, Teo, & Lim, 2013,638-649).

ثانياً: الفساد الإداري والمالي في العراق تاريخياً:

من الصعب دراسة مشكلة الفساد في العراق دون النظر إلى تاريخه، قد يجادل المرء بأن الفساد في العراق ليس ظاهرة حديثة، ولكنه متأصل في البنية المجتمعية منذ احتلال العراق والإجراءات التي رافقت عمليات الغزو الأمريكي وما تلتها من محاولات هامشية لإعادة جزء من سيطرة الدولة المفقودة نتيجة عمليات الغزو، وما ترتب من تشكيل حكومة على أساس طائفي، كاشفة عن أحد الأسباب الرئيسية لذلك. حيث استمرت حالات الفساد الإداري والمالي في الانتشار في جميع أنحاء الدولة حتى تفاقمت إلى حد كبير تصعب معالجته. وكان لارتفاع عائدات النفط أثر مباشر في فتح منافذ متعددة تمكنت من خلالها بؤر الفساد في الدولة من التغلغل من أجل إشباع رغباتها واحتياجاتها باستمرار على حساب معاناة تجاوزت كل حدود الشعب. الانشغال بتفاصيل مفردات الفساد في تلك الحقبة يأتي بنتائج عكسية لأنه يضع حدودًا له في نهاية المطاف بينما هو لانهائي في ذاكرة جميع العراقيين (محمد الجبوري , ,2020 ,22-13).

حيث تشكلت خلال هذه الفترة مجموعات لا ترتقي إلى مستوى الطبقة الاجتماعية وتم تحصين إفرازاتها بأسلحة سياسية ومالية وإعلامية مختلفة للسيطرة على الأراضي والممتلكات العامة وكأنها أصبحت جماعتهم الخاصة. حتى أصبحت

هذه الممارسات ما يمكن تسميته بـ (الفرهود) متجذرة في الثقافات البدوية التي أعيد إنتاجها لتتوافق مع البيانات المشوهة في ذلك الوقت. من ناحية أخرى، تمثلت حالات الفساد الإداري والمالي في العراق خلال فترة الاحتلال الامريكي وقبل تشكيل الحكومة العراقية الأولى بالممارسات والإجراءات التي قامت بها قوات الاحتلال، وهي مسألة تعيين مستشارين أمريكيين كممثلين لقطاعات مختلفة من التكنوقراط وأصبحوا وزارات ومؤسسات رسمية، وكان معظمهم، إن لم يكن جميعهم، عاطلين عن العمل. في أوروبا وأمريكا يفتقرون إلى معيار الخبرة والكفاءة، وهو ما يعتبر من أهم عناصر الحوكمة الرشيدة. حيث استخدموا مناصبهم لممارسة الأعمال التجارية، مثل السمسرة بين مؤسسات الدولة والشركات الأجنبية، مما تسبب في إهدار جزء كبير من الأموال المخصصة لإعادة الإعمار (باسم جميل أنطون، 2019, 22-28).

اتسمت المرحلة التي شهدها العراق خلال فترة الاحتلال بتزايد حالات الفساد، والتي تجسدت في تكرار حالات الانحراف في القيم الأخلاقية التي لم يعتاد عليها المجتمع العراقي كالقتل، والاغتصاب، والخطف، والسرقة. وفقًا لتقرير صادر عن معهد الدراسات السياسية الأمريكية (IPS) ومركز السياسة الخارجية تحت المجهر (FPS) الصادر في يونيو 2004، يشير إلى أن الفساد الاقتصادي يتم التعبير عنه في العديد من التجاوزات المالية التي حدثت في ظل ظروف الاحتلال. فعلى سبيل المثال تم إجراء تحقيق مع منسوبي شركة (Halliburton) لخدمات الطاقة بتهمة تحصيل مبالغ مالية تصل إلى نحو (160) مليون دولار عن أعمال لم تكملها، إضافة إلى (60) مليون دولار قيمة التجاوزات السابقة. مصاريف محدودة، كما امتدت مظاهر الفساد إلى بعض لجان الأمم المتحدة عندما أساءت سلوك مضمون اتفاقية النفط مقابل الغذاء والدواء. في تقرير أعدته منظمة الشفافية الدولية، تم تقدير ظاهرة الفساد في العراق بأنها أكبر ظاهرة فساد في التاريخ المعاصر للفساد الإداري والمالي، حيث تم تشكيل لجنة خاصة للتحقيق في هذه القضية والنظر فيها. بعد ذلك يمكن القول: رافق ظهور المؤسسات في العراق اتساع دائرة الفساد، اذ لم توافق دولة الاحتلال على استقلالية قرارات المؤسسات الحكومية.

واجه المجتمع العراقي، المنبثق من توجيهات النظام الشمولي للحزب الواحد، نوعًا آخر من الولاءات السياسية التي أبعدته عن الكفاءة الوظيفية حيث يتطلب التحليل الموضوعي لظاهرة الفساد بشكل عام تفسيراً لجانبين رئيسيين لهذه الظاهرة(قاسم ناصر مطر الذهبي،2007، 6):

***الجانب الأول:** وهو الجانب الأخلاقي المرتبط بظاهرة الفساد، والذي يعتبر معيار ومدى التزام المجتمع بالعادات والتقاليد واحترامها.

***الجانب الثاني:** هو الجانب المالي الذي يعتبر المحرك الرئيسي والمحفز لهذه الظاهرة، حيث ينشأ شعور داخلي بين الأفراد أو الجماعات بفكرة متجذرة في نفوسهم من حقيقة أن من يملك المال لديه القوة. ومن كانت له سلطة فلديه مال يستغل مناصب المسؤولية لتحقيق مزايا ومكاسب تخالف القوانين والأعراف السائدة في المجتمع. فقد فتحت ظروف الفساد التي سادت وانتشرت خلال فترة الاحتلال أبوابا واسعة للعنف غير الرسمي الذي بات من الصعب السيطرة على مساراته وتحول إلى وباء في المجتمع العراقي، خاصة وأن حالات الكسب السريع من خلال وسائل الفساد تؤدي إلى الازدحام للاحتفاظ به. الفاسدون في مناصبهم، وهذا يدفعهم إلى العنف في سلوكهم اليومي(باسم جميل أنطون،22-28, 2019).

ثالثاً: أسباب ظهور الفساد المالي والإداري في العراق:

من أهم أسباب ظهور الفساد المالي والإداري في العراق ما يلي (محمد غالي راحي، 2018, 11-22):

1- عدم استقرار النظام السياسي وهذا أدى إلى عدم استقرار البلاد

2-غياب الأنظمة الرقابية على اختلاف أنواعها

3-حرية تكوين الأحزاب والنقابات والتجمعات السياسية والاجتماعية والثقافية

4-ضياع موارد البلاد وإمكاناتها الاقتصادية والبشرية في حروب عبثية

5-تكريس كافة الموارد المالية والاقتصادية والبنية التحتية للدولة والمؤسسات الصناعية والإنتاجية لدعم المجهود الحربي وشراء أسلحة ومعدات القوات العسكرية.

6-إبرام العقود السرية في الأسواق السوداء وما يصاحبها من فساد وهدر للمال العام

7-أدت القرارات التي صدرت بشأن تطويق العراق اقتصادياً إلى أن يكون العراق في طليعة الفساد المالي والإداري مقارنة بالدول العربية بلا منازع.

8- ضعف دخل الفرد بشكل عام والموظف بشكل خاص وكذلك انخفاض قيمة الدينار العراقي مقابل العملات الأخرى مما أدى إلى استهلاك كل المدخرات التي يدخرها لسد حاجاته المعيشية.

9- إقامة مشاريع لا تفيد المجتمع ولا تعود بالنفع الاقتصادي وتزيد من حالة التضخم في الدولة وأفضل مثال على ذلك بناء القصور وتشييد الأنهار وإنشاء البحيرات مما أدى إلى إغراق البلاد بالديون مقابل فوائد عظيمة.

رابعاً: الفساد الاداري والمالي في العراق من المنظور الاقتصادي والسياسي:

وإذا درسنا الجوانب الاقتصادية التي تزامنت وشجعت على تبلور ظاهرة الفساد في المجتمع العراقي. نجد أن عوامل مختلفة تقف وراء هذه الظاهرة منها عدم وجود نظام ضريبي يتناسب مع النشاط الاقتصادي العراقي، حيث نتج عن ذلك اتساع حالة الفساد، إضافة إلى ضعف القدرة الرقابية للنظام المحاسبي، ثم اتسعت شروط التهرب الضريبي خلال فترة الاحتلال. ونتيجة لذلك، فإن ضرورة وجود نظام دقيق وعملي تتطلب السعي المستمر لاستغلال الموارد المالية والاقتصادية للبلاد. ويأتي في مقدمة هذه القضايا غرس الشعور بالمسؤولية لدى المواطنين عن قيمة الانتماء لوطنهم، وبالتالي تعزيز الولاء الأساسي للدولة والوطن والاستفادة من الولاءات الثانوية لتكون بمثابة عناصر بناءة للنمو.

في ظل ظروف الفساد المتفشية هذه، نتساءل هل يمكن إصلاح وضع الفساد في العراق؟ إذا كانت ظاهرة الفساد منتشرة في العراق سابقاً، فإن أهم ما في أبعادها الجديدة هو تصعيدها، وامتدادها بين الناس والمؤسسات الخاصة والعامة إلى هيكل الدولة والنخب السياسية، وتحولها إلى نمط سياسي واجتماعي وعام.

إن الفساد الذي يعتمد على نهب جزء من الفائض الاقتصادي أو إعادة توزيعه بشكل غير قانوني، وإيجاد غطاء إجرائي مثالي له، ليس أخطر جزء في إدارة المرحلة الانتقالية للدولة. بل إن الخطير حقًا يتجسد في كيفية المساعدة الانتقالية في إدارة الأزمات الشديدة والمتعددة التي يتعرض لها العراق. نمت ممارسة المحسوبية والوساطة في جميع أنحاء الثقافات الناشئة، بما في ذلك العراق، مما أدى إلى شغل المناصب العامة والمناصب العليا بأشخاص غير مؤهلين وغير أكفاء، مما أثر على تراجع كفاءة الإدارة في تقديم الخدمات وزيادة الإنتاج. يسير الفساد المالي والمعنوي جنبًا إلى جنب في معظم الحالات، إلا في حالات نادرة، لأن الأصل هو أن الفساد هو أحد الأعراض التي ترمز إلى حدوث خلل في النظام ككل (المجتمع)، وبالتالي حدوث خلل. في نظام السلوك والأفعال الناتجة عن تآكل أخلاق وقيم الفاسدين (باسم جميل أنطون،2019 ,28-31).

لقد أثبتت الحكومات العراقية المتعاقبة بعد الغزو الأمريكي وسقوط صدام فشلها في إدارة قضايا البلاد الاقتصادية والأمنية، أو النهوض بالأوضاع المعيشية للشعب العراقي، أو تحسين الخدمات العامة. بدلاً من ذلك، أدى الفساد في النظام العراقي، عامًا بعد عام، إلى زيادة الفقر والبطالة، بينما كان يستنزف مليارات الدولارات من الأموال العامة في جيوب المسؤولين الحكوميين والمصالح الخاصة، مع تصنيف العراق الآن على أنه البلد العشرين الأكثر فسادًا في العالم.

سيتطلب الأمر أكثر من مجرد اعتقالات فردية لقمع الفساد في العراق. تساعد التعاملات الفاسدة والتنافس بين الكتل السياسية على دفع الفساد داخل الحكومة. في كثير من الأحيان، تضغط الكتل السياسية العراقية على بعضها البعض لقبول صفقات المصلحة الذاتية أو تقديم تنازلات لبعضها البعض والتي تعود بالفائدة على تلك الكتل أكثر مما تعود بالفائدة على الدولة العراقية وشعبها. هذا الاستبداد في المنافسة بين الأحزاب والكتل السياسية له عواقب سلبية بطبيعة الحال على تحسين وصيانة خدمات الدولة وبالتالي على الظروف المعيشية للشعب العراقي، مما يؤثر على الوصول إلى المرافق الأساسية والتعليم والرعاية الصحية. بدون معالجة الآثار المنهجية للفساد، سيظل العراقيون محبطين من كيفية تأثير النظام سلبًا على حياتهم.

خامساً: عواقب الفساد الاداري والمالي في العراق:

تعد أزمة الكهرباء واحدة من أبرز حالات الفساد في العراق ما بعد 2003. في عام 2016، أعلنت إدارة رئيس الوزراء السابق حيدر العبادي عن تشييد محطة كهرباء في البصرة بقيمة 400 مليون دولار بطاقة 500 ميغاواط. لكن المحطة الجديدة كانت تعمل بالغاز بدلاً من النفط، على الرغم من كون العراق دولة منتجة للنفط، مما يكلف العراق ملايين الدولارات سنوياً من واردات الغاز. في مثل هذه الصفقات، المافيات المسيطرة على الوزارات وصناع القرار الحكوميين الذين يستفيدون من مثل هذه الصفقات الفاسدة التي أضعفت الدولة، وأفلست الخزينة، وقادت البلاد إلى معدل مرتفع من الاقتراض الخارجي أدى إلى زيادة الديون الكبيرة بالفعل.

ونقل مكتب الكاظمي في بيان رسمي عن الكاظمي قوله إن "مليارات الدولارات أنفقت في السنوات الماضية على قطاع الكهرباء وكانت كافية لبناء شبكات كهربائية حديثة، لكن الفساد والهدر المالي وسوء الإدارة حالت دون حل مشكلة الكهرباء". وجاء البيان في صيف العام الحالي حيث عانى المواطنون من حرارة العراق دون كهرباء موثوقة. في غضون ذلك، أشار مسؤول عراقي إلى أن حجم الفساد في وزارة الكهرباء وصل إلى قرابة 41 مليار دولار منذ عام 2003. (باسم جميل أنطون،2019, 28-31).

وبالمثل، فإن الفساد في العراق يشل المؤسسات الصحية في البلاد، والتي أصبحت هشاشتها وعيوبها واضحة خلال جائحة .COVID-19 لا يزال المواطنون العراقيون يفتقرون إلى إمكانية الحصول على العلاج المناسب والرعاية الصحية في المستشفيات الحكومية. في عام 2019، خلال فترة الأمن والاستقرار المقارن، كانت ميزانية العراق 106.5 مليار دولار، لكن الحكومة العراقية في ذلك الوقت خصصت 2.5 في المائة فقط من الميزانية لوزارة الصحة، بينما أعطت 18 في المائة للأمن و13.5 في المائة لوزارة النفط. وفقًا لتقرير وكالة رويترز للأنباء، الذي أشار إلى بيانات منظمة الصحة العالمية، فإن الحكومة العراقية أنفقت مبلغًا أقل بكثير على الرعاية الصحية للفرد مقارنة بالدول الأكثر فقرًا خلال السنوات العشر الماضية. وبلغ نصيب الفرد العراقي من هذا الإنفاق ما يقارب 161 دولاراً في المتوسط، مقابل 304 دولاراً في الأردن و649 دولاراً في لبنان. كما أثر الفساد على المؤسسات التعليمية. بعد ريادته للمنطقة في مجال التعليم خلال السبعينيات، أهمل العراق منذ ذلك الحين نظامه التعليمي، وغابت البلاد عن مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام 2015-2016 (حمد صقر عاشور،2009).

نتيجة للفساد والإهمال الذي أدى إلى تدني مستوى التعليم وقلة فرص العمل لخريجي الجامعات العراقية، فغالباً ما يختار الخريجون العمل في مجالات أخرى غير ما درسوه في الجامعة أو المعهد، بالإضافة إلى اختيار ترك المدرسة لصالح سوق العمل. وكعقبة إضافية أمام التوظيف، يسمح نظام الحصص الطائفي للحكومة العراقية لبعض العراقيين بالحصول على وظائف حكومية من خلال العلاقات أو العلاقات القائمة على الدين أو الانتماء الحزبي، بينما يكافح المتقدمون المؤهلون الآخرون للحصول على وظيفة لأنهم يفتقرون إلى هذه الروابط أو الانتماء الحزبي.

لذلك، شهد الشباب العراقي ارتفاع معدلات البطالة في بلادهم في ظل الفساد. في عام 2018، بلغ معدل الفقر في العراق نحو 20 في المائة، لكنه ارتفع في العام الحالي إلى 31.7 في المائة، بحسب بيان إعلامي لوزير التخطيط العراقي خالد بتال الناجم. يتزايد معدل الفقر بشكل ملحوظ في المحافظات الجنوبية الفقيرة أصلاً: في محافظة المثنى، بلغ معدل الفقر 52٪ وارتفع معدل البطالة من 22.6٪ في 2018 إلى 40٪ هذا العام (قاسم ناصر مطر الذهبي،2007، 8-10).

ومن عواقب الفساد الأخرى في العراق عدم الاستقرار الأمني وخوف الشركات العالمية من دخول العراق للاستثمار بعد تعرض العديد منها للابتزاز وإجبارها على القيام بصفقات وهمية. وهذا يعقد عملية تنمية البلاد، لا سيما في المناطق التي دمرها النزاع المسلح الأخير. لا تزال المدن في حالة خراب، وعملية إعادة بنائها متعثرة. في غضون ذلك، قدمت الحكومة الحالية ورقة بيضاء حول الإصلاحات لحل مشاكل البلاد الاقتصادية والمالية، وتعتمد الكتل السياسية على هذه الوثيقة، على أمل أن تجد طريقة لكسر تشابك الفساد الموروث من الحكومات السابقة.

على الرغم من الجهود المبذولة للحد من الفساد وتنشيط الاقتصاد العراقي، يعتقد العديد من العراقيين أن إجراءات الحكومة العراقية للقضاء على الفساد هي مجرد عرض إعلامي ليس له وزن مقنع وراءه. على الرغم من الخطوات التي تم اتخاذها، إلا أنهم قد يكافحون من أجل تحقيق النجاح ضد الاتجاهات الفاسدة المستمرة والرجال الأقوياء الذين يتمتعون بالموارد في النظام العراقي والمعروفين باسم "تماسيح الفساد" والذين سيحاولون بالتأكيد عرقلة جهود الحكومة العراقية لمكافحة الفساد. في عام 2021، قال الرئيس برهم صالح إن 150 مليار دولار من أموال النفط قد سُرقت وتم تهريبها من العراق في صفقات فاسدة منذ الغزو الأمريكي عام 2003. يعتبر الاقتصاد العراقي في الغالب اقتصادًا نقديًا، مما يجعل من المستحيل تقريبًا تتبع المبلغ أو المسار الذي تتبعه الأموال(محمد الجبوري, 2020, 9-13).

بين عامي 2013 و2021، أظهر مؤشر مدركات الفساد لمنظمة الشفافية الدولية تصوراً بأن القطاع العام العراقي فاسد بشكل خطير، ولكنه يتحسن. على مقياس من 0 إلى 100، حيث تشير الأرقام المنخفضة إلى تصور بوجود فساد واسع، ظلت درجة العراق ثابتة أو ارتفعت كل عام، حيث ارتفعت من 16 إلى 23 على مدى السنوات الثماني. للمقارنة، في عام 2021 كانت أدنى وأعلى الدرجات في المؤشر هي 11 و88. عندما تم تصنيف 180 دولة في مؤشر 2021 حسب الدرجة، احتلت العراق المرتبة 157 من أصل 180 على مقياس حيث تعتبر من التصنيفات الأعلى.

سادساً: اهمية الحوكمة الرشيدة في معالجة الفساد الإداري والمالي:

يقوض الفساد الثقة في الحكومة ويقوض العقد الاجتماعي. هذا مدعاة للقلق في جميع أنحاء العالم، ولكن بشكل خاص في سياقات الهشاشة والعنف، حيث يغذي الفساد ويديم عدم المساواة والاستياء الذي يؤدي إلى الهشاشة والتطرف العنيف والصراع. يعيق الفساد الاستثمار، مع ما يترتب على ذلك من آثار على النمو والوظائف. تستخدم الدول الحوكمة الرشيدة لمواجهة الفساد من اجل تخصيص مواردها البشرية والمالية بشكل أكثر كفاءة، وجذب المزيد من الاستثمار، والنمو بشكل أسرع. قد يؤثر الفساد على تقديم الخدمة، مثل عندما يطلب مسؤول رشاوى لأداء خدمات روتينية. قد يحدد الفساد

بشكل غير عادل الفائزين بالعقود الحكومية لصالح الأصدقاء أو الأقارب أو شركاء الأعمال للمسؤولين الحكوميين. أو قد يأتي في شكل الاستيلاء على الدولة، مما يؤدي إلى تشويه طريقة عمل المؤسسات ومن يتحكم فيها، وهذا الشكل من أشكال الفساد غالبًا ما يكون الأكثر تكلفة من حيث التأثير الاقتصادي الإجمالي. كل نوع من أنواع الفساد مهم ومعالجته كلها أمر بالغ الأهمية لتحقيق التقدم والتغيير المستدام(.(Park, & Kim, 2019,1-9

غالبًا ما يتطلب إحراز تقدم ضد الفساد جهودًا حازمة للتغلب على المصالح الخاصة. عادةً ما تكون الشفافية والحكم المنفتح في إطار إجراءات شاملة الأساس في مكافحة الفساد.

وبخلاف جهود الإصلاح الشاملة، يمكن تحقيق تقدم في اطار الحوكمة الشاملة من خلال عمليات أفضل وأكثر انفتاحًا، وأنظمة مساءلة مهنية، واستخدام أحدث التقنيات المتقدمة لالتقاط البيانات وتحليلها ومشاركتها لمنع السلوك الفاسد واكتشافه وردعه. فالحوكمة تشجيع المصارف والمؤسسات المالية على تنفيذ استراتيجيات خاصة على أساس مبررات علمية وعملية والمساهمة في تحسين مؤشرات الأداء المصرفي وتجنب التعرض للمخاطر والأزمات التي قد تتعرض لها. لضمان التوزيع الصحيح للمسؤوليات ومراكز اتخاذ القرار. كما تسهم في تذليل الصعوبات التي تواجه عمليات التنفيذ وتطبيق آليات الحوكمة في المؤسسات المالية والمصرفية في العراق، حيث يتم وضع آلية للتعامل الفعال بين مجلس الإدارة والإدارة العليا(محمد غالي راحي، ,2018 9-15).

النتائج:

يعد الفساد المالي والإداري من أخطر المشكلات التي تواجه مؤسسات الدولة بشكل عام والشركات المملوكة للدولة بشكل خاص مما يترتب عليه تكاليف إضافية للشركات تنعكس على أسعار السلع التي تنتجها أو الخدمات التي تقدمها. إضعاف قدرتها التنافسية وبقائها. حيث تكتسب الشركات المملوكة للدولة أهمية خاصة، إذ على الرغم من موجات الخصخصة التي حدثت في العديد من بلدان العالم، فإنها تواصل تقديم مساهمات تمثل جزءًا أساسيًا من الناتج المحلي الإجمالي والقيمة المضافة وخلق فرص العمل لعدد كبير من الدول ومنها العراق. إن التقيد بآليات وقواعد الحوكمة من قبل الشركات المملوكة للدولة في العراق وحتى الشركات الخاصة يؤدي إلى تقليل الفساد المالي والإداري ويزيد من كفاءة أدائها، مما يزيد من ثقة المستثمرين المحليين والأجانب في الشركات المملوكة للدولة وبالتالي في الدولة ككل، وبالتالي زيادة قدرة الدولة على جذب الاستثمار وما ينتج عن ذلك من تنمية لاقتصاد العراق.

كما يمكن الاستنتاج أن تنفيذ الإطار الدقيق أو اتباع الخطوات الدقيقة للتنفيذ الناجح للحوكمة الرشيدة في بلد معين لا يعني ذلك نجاحها في بلد آخر مثل العراق مما يعني أنه يجب على العراق أن تتعامل مع الحوكمة الرشيدة وتنفذها بطريقتها الخاصة، بناءً على البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاقتصاد والسياسة والعناصر الأخرى التي تؤثر على التنفيذ.

التوصيات:

استناداً إلى الإطار الفكري الذي تم ذكره في الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

تطبيق الحوكمة الرشيدة لمعالجة مشكلة الفساد المالي والإداري الذي تعاني منه الشركات في العراق.

يتطلب تطبيق الحوكمة الرشيدة نشر ثقافة التعاون والقيادة الفعالة في المجتمع من خلال وسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدني.

يجب أن تلتزم الشركات في العراق بمبادئ الشفافية والإفصاح من خلال تحدد كل شركة الأهداف الاستراتيجية وقصيرة المدى التي تسعى إلى تحقيقها، والإفصاح عنها بالوسائل التي تمكن الجمهور من الوصول إليها، وتنشر تقريرًا يتضمن مستوى تحقيق الأهداف الموضوعة لها ونشر التقارير المالية السنوية والإيضاحات التكميلية وتقرير مدقق الحسابات وتقرير مجلس الإدارة لتشمل العديد من المؤشرات المالية وغير المالية التي تعكس أداء الشركة مثل نسب الربحية والسيولة وتطورها.

اعتبار مكافحة الفساد المالي والإداري مهمة وطنية يشارك فيها الجميع، كل من موقعه، لأن المجتمع يساهم بشكل فعال في الحد من هذه الظاهرة.

المصادر والمراجع:

باسم جميل أنطون،(2019) الفساد وأسبابه وسبل مكافحته في العراق , 22-28.

قاسم ناصر مطر الذهبي، اثر نظام الرقابة الداخلية في الحد من ظاهرة الفساد الاداري، شهادة محاسبة قانونية، المعهد العربي للمحاسبين القانونيين، العراق، بغداد , 2007 , ص 6.

محمد غالي راحي، (2018),الفساد المالي والإداري في العراق وسبل معالجته، جامعة الكوفة، كلية الحقوق , 30-45.

بروش زين الدين، ضمي جبار،(2012) دور آليات الحوكمة في الحد من الفساد المالي والإداري، المنتدى الوطني لحوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري، جامعة محمد خضير، بسكرة , 17-24.

حمد صقر عاشور، قياس دراسة الفساد في الدول العربية، مؤشر الفساد في الدول العربية مشاكل القياس والمنهجية، المنظمة العربية لمكافحة الفساد والمؤسسة العربية للديمقراطية، بيروت , 2009 , ص. 36.

محمد الجبوري ج. (2020). دور المساءلة التنظيمية في الحد من سلوك التسكع الاجتماعي في مكان العمل: دراسة تطبيقية في مستشفى الصدر العام، (07) 24، .13-22.

نعمه علي العبودي (2020), وديما فائق طه ابو لطيفة. "الثقافة الإسلامية الرقابية وأثرها في تحسين جودة خدمة البنوك الإسلامية",24-29.

المصادر باللغة الانجليزية

Kim, S., Kim, H. J., & Lee, H. (2009). An institutional analysis of an e-government system for anti-corruption: The case of OPEN. *Government Information Quarterly*, *26*(1), 42–50.

Kumar, R., & Best, M. L. (2006). Impact and sustainability of e-government services in developing countries: Lessons learned from Tamil Nadu, India. *The Information Society*, *22*(1), 1–12.

Nam, T. (2018). Examining the anti-corruption effect of e-government and the moderating effect of national culture: A cross-country study. *Government Information Quarterly*, *35*(2), 273–282.

Ojha, A., & Palvia, S. (2012). E-Government and the Fight Against Corruption: Conceptual Modeland Five Case Studies from India. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, *14*(4), 11–29.

Park, C. H., & Kim, K. (2019). E-government as an anti-corruption tool: panel data analysis across countries. *International Review of Administrative Sciences*, *0*(0), 1–17.

عامر زهير حميد

تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير دراسة التوجهات الدولية TIMSS

Analyzing The Content of Mathematics Book for the Sixth Primary Class according to Standards of Trends in International Study (TIMSS)

Analyzing The Content of Mathematics Book for the Sixth Primary Class according to Standards of Trends in International Study (TIMSS)

Amer Zuhair HAMEED[1]

Abstract:

The present research aims to analyze the content of Mathematics Book for the Sixth Primary Class according to Standards of Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Which Include Two Fields: Mathematic Content and Mathematical Cognitive, to achieve the aim the researcher has adopted a list of all standards of content analysis In light of the requirements set by Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), The list consisted of two main fields : field of mathematic content include (49) standard divided into four fields, namely (numbers, geometry, algebra, data and probability), and field of Mathematical Cognitive include (15) standard divided into three fields, namely (knowing, applying, reasoning)

After preparing the list of standards, their validity and reliability were verified, Statistical analysis was done by using frequencies and percentages, the results of the research showed that all fields of mathematics content (numbers, geometry, algebra, data and probability) were realized in the math Book for the Sixth Primary Class according to (TIMSS) standards in varying proportions, as the field of geometry came first at a rate of (41,36 %), which is a very high percentage that exceeded the specified percentage in (TIMSS) standards, and the field of numbers came in second place with a percentage of (32,09 %), which is slightly higher than the required percentage in (TIMSS) standards, and the field of data and probability came in third place with a percentage (17,28 %), which is slightly less than the required percentage in (TIMSS) standards, and last was the field of algebra came with a percentage (9,27 %), which is a very less than the required percentage in (TIMSS) standards It was also revealed that all fields of Mathematical Cognitive (knowing, applying, reasoning) in the math Book for the Sixth Primary Class were realized in varying proportions, as the field of applying came first at a rate of (49,12 %), which is higher than the required percentage in (TIMSS) standards, and the field of knowing came in second place with a percentage of (37,67 %), which is slightly less than the required percentage in (TIMSS) standards, and last was the field of reasoning came with a percentage (13,21 %), which is a less than the required percentage in (TIMSS) standards, In the light of the results, the researcher has concluded some conclusion and also has suggested and recommended many items.

Keywords: Content Analysis, Mathematics Book, Timss Standards.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-11

[1]Lecturer. Ministry of Education, Directorate of Education Baghdad RusafaIII, Iraq, amerzuh@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7366-2580

تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير دراسة التوجهات الدولية TIMSS

عامر زهير حميد[2]

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، التي تضم مجالين هما المحتوى الرياضياتي والمعرفة الرياضية، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة بجميع معايير تحليل المحتوى في ضوء المتطلبات التي حددتها دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) تتضمن القائمة من مجالين رئيسيين هما: مجال المحتوى الرياضياتي وتكون من (49) معياراً موزعة على أربعة مجالات فرعية وهي (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات)، ومجال المعرفة الرياضية وتكون من (15) معياراً موزعة على ثلاثة مجالات فرعية وهي (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)، وبعد إعداد قائمة المعايير تم التحقق من صدقها وثباتها، وتم التحليل الإحصائي باستخدام التكرارات والنسب المئوية، وأظهرت النتائج توافر جميع مجالات المحتوى الرياضياتي (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) بنسب متفاوتة، إذ جاء مجال الهندسة في الترتيب الأول بنسبة بلغت (41,36 %) وهي أعلى بكثير من النسب المقررة في معايير (TIMSS)، أما في الترتيب الثاني فقد جاء مجال الأعداد بنسبة بلغت (32,09 %) وهي أعلى بقليل من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وفي الترتيب الثالث جاء مجال البيانات والاحتمالات بنسبة بلغت (17,28 %) وهي أقل بقليل من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وأخيراً جاء مجال الجبر بنسبة بلغت (9,27 %)، وهي أقل بكثير من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وكذلك توافر جميع مجالات المعرفة الرياضية (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) بنسب متفاوتة، إذ جاء مجال التطبيق في الترتيب الأول بنسبة بلغت (49,12 %) وهي أعلى من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، أما في الترتيب الثاني فقد جاء مجال المعرفة بنسبة بلغت (37,67 %) وهي أقل بنسبة ضئيلة من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وأخيراً جاء مجال الاستدلال بنسبة بلغت (13,21 %) وهي أقل من النسبة المقررة في معايير (TIMSS).

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، توصل الباحث إلى جملة من الاستنتاجات ووضع عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، كتاب الرياضيات، معايير (TIMSS).

[2] م. وزارة التربية، مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة، العراق، amerzuh@gmail.com

أولاً: مشكلة البحث:

مرت المناهج التربوية لعلم الرياضيات في كثير من دول العالم بالكثير من التحديثات والعمليات التطويرية على غرار التطورات والتغييرات التي ألمت بكافة المجالات ولم يقتصر التغيير على المادة الرياضية فحسب بل شمل أيضاً الوسائل والأساليب المستخدمة لإيصال المعرفة الرياضية بسهولة ويسر للتلاميذ. (أبو زينة،1997: 23)

تعد الرياضيات من المواد المنهجية الأساسية، ويرجع ذلك إلى اهتمام وزارة التربية العراقية بإعادة تأهيل المناهج الدراسية، حيث لا بد من دراستها وتقييمها وفق أسس علمية رصينة ومعايير دولية حديثة معتمدة لغرض مواكبة التطور وتؤدي إلى جودة التعليم، حيث تبذل العديد من الدول جهوداً لتطوير المناهج لتلبية المتطلبات. وبسبب التطور المستمر للحياة، فإن العملية التعليمية تتطور وتتغير.

ركز العراق مؤخراً على تغيير وتطوير وتحسين المناهج، وخاصة منهاج الرياضيات، وفقاً للمعايير الدولية، فقد اكتشف عيوباً ونقاط ضعف في المحتوى، كما أكدت الدراسة (العبودي، 2012)، والتي تهدف وضع معايير لتطوير مناهج الرياضيات للمراحل الابتدائية وفق المعايير الدولية. وبالمثل كشفت دراسة (المحياوي، 2014) عن تفاوت في معدلات مكونات المعرفة الرياضية بين الصف الخامس والسادس الابتدائي وبعد اعتماد منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي الذي تم تحديثه من قبل المديرية العامة للمناهج، وبناءً على الخبرة التدريسية للباحث، كانت هناك حاجة إلى إلقاء الضوء عليها وإجراء دراسة تحليلية لها وفقاً لمعايير التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS).

وتعد دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study بمثابة مشروع تعاوني يتضمن أكثر من 60 دولة على مستوى العالم يهدف إلى تحسين تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في جميع المراحل الدراسية وبصورة منتظمة كل أربع سنوات منذ العام 1995، مما جعلها الدراسة الأكبر والأوسع تغطية على مستوى العالم، والتي تمكن من قياس مستويات الأداء واتجاهات التغيير فيه من خلال المعايير التي وضعتها لتحليل وتطوير المناهج الدراسية(Mullis and Others, 2011: 1) .

ويعد محتوى كتاب الرياضيات أهم عنصر من عناصر المنهج الرياضيات، لذلك فإن أي تطوير لكتب الرياضيات المدرسية يجب أن يتضمن بالضرورة تحليل لمحتواها. (السر، 2008: 412)

وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الاتي:

ما مدى توافر معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي في جمهورية العراق؟

ثانياً: أهمية البحث:

تنظر الدول المتقدمة إلى الرياضيات باعتباره مفتاحاً للمستقبل العلمي للأمم وترى في التقدم فيها المدخل الصحيح للتطور الإنساني والعلمي، وأصبحت الرياضيات تعيش مع الفرد لتساعده في تنظيم أمور حياته ومعاملاته بشكل أفضل وأسرع مما كانت عليه، ولذلك كانت لزاماً مجاراة هذا التطور والتحديث وإعادة بناء منهاج الرياضيات بحيث تأتي متوافقة مع النظرة الحديثة للمنهاج وتعد الفرد لمواجهة الحياة العصرية. (أبو زينة، 2011: 43)

الرياضيات هي أحد فروع المعرفة، وقد تحول التركيز من هذا النظام المجرد إلى نظام مناسب يهدف إلى تطوير قدرات التفكير والتواصل وحل المشكلات. تعتبر استمرارية النمو والتفسير كأحد الخصائص المهمة للإنسان من أهم سمات هذا النظام. (Thompson. L, 2007:3-5).

لعل ما نشاهده في عصرنا الحاضر من تقدم علمي وتطور تكنولوجي في شتى مناحي الحياة ليس وليد الصدفة، إذ تسعى معظم دول العالم إلى تطوير المناهج وتحديثها لتلبي متطلبات التطورات الحديثة، وقد أدركت المؤسسات التربوية أن عملية تطوير المناهج لا يمكن أن تتم بمعزل عن تطوير الكتب المدرسية إذ أنها أحد الوسائل المهمة لاكتساب المعارف والمهارات والقيم ومصدر أساسي للتعلم والصورة الملموسة للمنهاج، ومن خلال تحليلها وتقويمها للتعرف على مدى نجاحها في تحقيق ما حدد لها من أهداف، ومدى انسجامها مع المعايير العالمية. (الموسوي، 2011: 185)

وتضم معايير (TIMSS) فيما يخص الرياضيات في مجالين أساسين هما: المحتوى الرياضياتي، والمعرفة الرياضية، حيث ينقسم المحتوى الرياضياتي إلى اربعة مجالات وهي: الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات، أما مجال المعرفة الرياضية، فينقسم إلى ثلاثة مجالات وهي: المعرفة، والتطبيق، والاستدلال. (Mullis, 2017: 3-10)

وفي الوقت الحاضر اقترن تقويم المناهج بتحليل محتواها حيث يهدف تحليل المحتوى للوصول إلى مفردات الكتاب المدرسي وإحصاء المعلومات الأساسية فيه وتجزئة المحتوى إلى مكوناته. (أبو شقير وحلس، 2010)

إن الغرض من تحليل المحتوى هو تحديد مكونات المنهج الأساسية. عملية تحليل وتقييم الكتب المدرسية هي عملية تشخيصية وعلاجية تؤدي إلى تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب المدرسية. قد تكون عملية التحليل مفيدة في فهم محتوى الكتب وتوضيح الوسائل والأنشطة فيها مما يزيد من فاعلية استخدامها في العملية التعليمية. (التميمي، 2009: 247).

وتكمن أهمية تحليل المحتوى من أنه يشير إلى ما إذا كانت الكتب المدرسية ذات جودة عالية أم لا، وكذلك إلى أي مدى يمكن مواكبة التغييرات العلمية المستمرة من خلال إعادة النظر في المحتوى القديم وتقديم الملاحظات لمتخصصي الكتب المدرسية ومؤلفي المناهج، حيث من المتوقع أن يوفر البحث الحالي مؤشرات حول جوانب الضعف والقوة في محتوى الكتاب المدرسي. الرياضيات ، الصف السادس الذي تم نشره مؤخرًا ، في ضوء معايير TIMSS، والتي تساعد مؤلفي ومصممي مناهج الرياضيات في النظر في أوجه القصور وتنفيذ عمليات التطوير وفقًا لذلك.

ويعد البحث الحالي المحاولة الأولى (حسب علم الباحث) الذي يتناول تحليل كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) لكونه من المناهج التي تم تأليفها مؤخراً ولم يتم تحليله مسبقاً.

ثالثاً: هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على:

1. مدى توافر معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي في مجال المحتوى الرياضياتي (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات).
2. مدى توافر معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي في مجال المعرفة الرياضية (المعرفة، والتطبيق، والتفكير الاستدلالي).

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1- كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي لسنة 2020م الطبعة الأولى في جمهورية العراق والمقرر تدريسه للعام الدراسي (2022 - 2023) م.

2- تحليل المحتوى وفقاً لمعايير التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في مجال المحتوى الرياضياتي والمعرفة الرياضية.

3- مجالات المحتوى الرياضياتي وهي: (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات)

4- مجالات المعرفة الرياضية وهي: (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)

خامساً: مصطلحات البحث:

1- تحليل المحتوى: عرفهُ كل من:

- (داوود وعبد الرحمن، 1990): "أسلوب للبحث يستخدم لوصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً ومنطقياً منظماً وكمياً في ضوء وحدة التحليل المستخدمة". (داوود وعبد الرحمن، 1990: 175)

- (المنيزل والعتوم، 2010): "دراسة علمية دقيقة وشاملة تعتمد على الملاحظة والقياس بهدف معرفة العناصر الأساسية التي تتكون منها المادة العلمية المراد تحليلها". (المنيزل والعتوم، 2010: 3)

- (الحسني، 2011): "عملية يتم فيها تحليل الموضوع أو الوحدة الدراسية إلى عناصرها ومكوناتها وتحديد البناء المنطقي لهذه العناصر والعلاقات فيما بينها ضمن السياق الذي حدد فيه المحتوى". (الحسني، 2011: 350)

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو تحليل محتوى كتاب الرياضيات الصف السادس الابتدائي لسنه 2020 المقرر تدريسه للعام الدراسي (2022 – 2023) وفقاً لمعايير التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.

2- معايير (TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): عرفها كل من:

- (عبد السلام واخرون، 2007): "مشروع عالمي صمم لمقارنة تعليم وتعلم مادتي العلوم والرياضيات في المدارس التعليم الأساسي والثانوي حول العالم من أجل إمكانية تعلم الدول بعضها من بعض لكثير من الممارسات التعليمية وتطوير مناهج العلوم والرياضيات لتحقيق مستوى انجاز مرتفع". (عبد السلام واخرون، 2007: 151)

- (Mullis et al, 2008): "هي معايير عالمية لدراسة تحليل مناهج العلوم والرياضيات، وتقييم فعالية تعليم هاتين المادتين في مدارس الدول المشاركة على مستوى العالم وبدأت منذ 1995م". (Mullis et al, 2008: 7)

- (TIMSS and PRILS, 2015): " دراسة عالمية دورية تحت إشراف الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)) تجري كل اربع سنوات لدراسة التوجهات العالمية في الرياضيات والعلوم يتم تقييم النظام التعليمي في الدول المشاركة بناءً على نتائجها، وتهدف إلى التركيز على دراسة فعالية المناهج المطبقة وطرائق تدريسها، والتطبيق العملي لها، وتقييم التحصيل وتوفير المعلومات لتحسين التعليم والتعلم". (TIMSS and PRILS, 2015: 5)

ويعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة من المواصفات المعيارية التي يفترض تواجدها في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وتضم هذه المعايير مجالين هما المحتوى الرياضياتي والمعرفة الرياضية.

سادسا: خلفية نظرية:

أولاً: تحليل المحتوى:

يستخدم تحليل المحتوى، إلى جانب المنهجيات الأخرى، لتقويم المناهج لغرض تحسينها. حيث يعتمد على تعيين أهداف الدراسة وكذلك وحدات التحليل لكي يتم التعرف على درجة انتشار ظاهرة أو مفهوم أو فكرة معينة. (اللقاني والجمل، 2003: 86).

أهداف تحليل محتوى الكتب المدرسية:

1- تحديد أوجه القوة والضعف في الكتاب المدرسي وتقديم أساس لمراجعته وتحسينه.

2- مساعدة مؤلفي الكتب المدرسية وتزويدهم بتوجيهات وإرشادات إلى ما يجب تضمينه وما ينبغي تجنبه.

3- تقديم مواد مساعدة لمراجعة برامج الدراسة وإعداد المعلمين والإداريين واختيار الكتب المدرسية.

4- تقديم منهجية للبحث في تحليل الكتب المدرسية يمكن الاقتداء بها عند تأليف وتجريب الكتب قبل طباعتها وتعميمها.(طعيمه، 2004: 81)

أبعاد تحليل المحتوى:

- **بعد المعلومات:** يشير إلى مجالات المحتوى الرياضي (الأرقام والعمليات عليها، الهندسة، القياس) بالإضافة إلى الحقائق والمفاهيم والعلاقات والمهارات وطرق التفكير التي يتم تضمينها.

- **بعد السلوك:** يقصد به ما يحدث عبر العلاقة بين المتغيرات وما ينعكس من سلوك تعبر عن قدرات الفرد المعرفية ومهاراته في التفكير.

- **بعد التصميم:** ويقصد به المواقف والأنشطة التعليمية المناسبة ويتضمن المستويات الثلاثة لنمو المعرفة (الحسي، شبه الحسي، المجرد) والمسؤولة عن إحداث التغيير في سلوك المتعلم وتحقيق اهداف التعلم.

(المشهداني ،2011: 59)

وحدات تحليل المحتوى:

وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها دلالات تفيد في تحليل المحتوى وتفسير النتائج الكمية وهناك مستويان من وحدات التحليل:

- وحدات التسجيل وهي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة.

- وحدات السياق وهي وحدة لغوية داخل المحتوى (كلمة، جملة، فقرة أو موضوع) تفيد في التحديد الدقيق لمعاني وحدات التسجيل التي يتم عليها العد والقياس لذا فوحدات السياق هي الوحدات الأكبر لوحدات التسجيل والتي تحيط بها لتأكيد معناها. (شحاتة وزينب، 2003: 89)

ويذكر بيرلسون نقلاً عن (طعيمة، 2004) أن وحدات التحليل خمسة وهي:

- الكلمة: أصغر وحدات التحليل وقد تكون رمزاً وقد تكون مصطلحاً.

- الموضوع: من أهم وحدات التحليل وقد تكون جملة أو فكرة.

- الشخصية: قد تكون شخصية سياسية أو تاريخية أو خيالية.

- المفردة: تختلف باختلاف الدراسة الخاضعة للتحليل.

- مقاييس المساحة والزمن.(طعيمة، 2004: 321-323)

خطوات تحليل المحتوى:

- تصنيف محتوى الدراسة: فرز أو تصنيف المحتوى يعتبر من أهم وأول الإجراءات في التحليل حيث يعطي نظرة كاملة عن مسألة الدراسة.

- تعيين الوحدات: حيث يتم تعيين وحدات التحليل لمشكلة الدراسة.

- وضع نموذج التحليل: وهو استمارة يضعها الباحث ليتم إدراج محتوى المصادر التي ستتم دراستها حيث يحتوي النموذج (البيانات الأولية، فئات المحتوى، وحدات التحليل، الملاحظات).

- وضع قاعدة بيانات: تجمع فيها البيانات التي وردت من نموذج التحليل.

- فرز بيانات كل مصدر في سجل خاص بها.

- معالجة البيانات إحصائياً وبحسب المتطلبات اللازمة.

- تقديم ومناقشة النتائج.(أحمد، 2011: 36)

خصائص تحليل المحتوى ومزاياه:

- وصف المحتوى الظاهر للمادة المكتوبة أو المسموعة.

- ارتباط تحليل المحتوى بمشكلة البحث وفروضه وأهدافه.

- التأكد من صدق التحليل عن طريق مطابقة النتائج في حالة إعادة الدراسة التحليلية.

- تنويع الفروض والاحتمالات في البحوث بقدر الإمكان.

- دراسة الاحتمالات والفروض ومعرفة مدى ملاءمتها للحقائق الموضوعية المطروحة في مشكلة البحث.

- الوصول إلى تفسيرات جديدة توضح الحالة التي يدرسها موضوع البحث.

- استبعاد التفسيرات التي لا تتلاءم مع الأنماط الواقعية للحالة التي يدرسها الباحث.

- يجب أن يكون تحليل المحتوى موضوعياً ومنتظماً.

- ينبغي أن تكون نتائج تحليل المحتوى قابلة للتعميم.

- يعتمد على تكرارات وردت أو ظهور جمل أو كلمات أو رموز أو اشكال المتضمنة في مادة التحليل.

- يجب أن تكون نتائج التحليل مطابقة في حالة إعادة التحليل لذات المادة والأداة.

(ملحم، 2002: 372)

ثانياً: معايير (TIMSS):

المعايير التربوية موجهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، وتعبر عن المستوى التربوي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من متعلمين ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعلم وتعليم وأساليب تقويم، وتجهيزات ومباني. (صميدة، 2004: 25)

إذ إن لكل معيار مجموعة من المؤشرات تصاغ في صورة أداءات محددة يمكن قياسها ويتم بواسطتها التحقق من أن المعيار قد تحقق، وتختلف المؤشرات في مستوى صياغتها وسهولتها وصعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية. (محمد وريم،2011: 25)

والمعايير العالمية الخاصة بمناهج الرياضيات مجموعة معايير أساسية تستخدم في كثير من بلدان العالم لبناء المنهاج الرياضي. (الكبيسي ومدركة،2015: 25).

ومن خلالها يتم جمع مصفوفة بيانات عن البيئة التعليمية والمنزلية التي تؤثر في تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم وتنعكس آثارها على معدلات تحصيل التلاميذ، إن الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) هي دراسة تُجرى على المستوى الدولي وتُعنى بدراسة معارف ومهارات وقدرات التلاميذ في الرياضيات والعلوم، وهي تستقصي إنجازات التلاميذ في هاتين المادتين في مجموعة من دول العالم، وقد صممت الدراسة لتقيس الفروق بين النظم التعليمية الوطنية وتفسير هذه الفروق وذلك للمساعدة في تطوير وتحسين تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم في جميع أنحاء العالم، كانت ولا تزال الرياضيات والعلوم منذ فترة طويلة بؤرة الدراسات من قبل IEA الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي The International Association for the Evaluation of Educational Achievement التي مقرها في أمستردام بهولندا، فقد أجريت خلال الأعوام السابقة على كثير من الدراسات التي تتعلق بالرياضيات والعلوم.

(Michael et al, 2004: 351)

أهداف معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS):

1- إعطاء جميع الدول المشاركة في الدراسة فرصة لقياس التحصيل العلمي في مادتي الرياضيات والعلوم ومقارنته بالدول المشاركة.

2- مساعدة الدول النامية التي لا تستطيع عمل مشاريع بحثية على نفس هذا المستوى العالمي على معرفة واقع نظامها التعليمي وتطويره دون تحميلها أية أعباء إضافية.

3- دراسة مدى فعالية المناهج المطبقة وطرق تدريسها والتطبيق العملي لها.

4- إعطاء أحكام صادقة وحيادية لسلبيات وإيجابيات الوضع الراهن لكل نظام تعليمي مشارك.

(عبد السلام وآخرون، 2007: 156)

أهمية معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS):

1. إعادة النظر في مناهج الرياضيات والعلوم بما يتوافق مع المناهج في الدول الأخرى.
2. تسمح المعايير للمعلمين باستخدام مخرجات معينة كدليل للتعامل مع محتوى المناهج والموارد التكميلية الأخرى، فضلاً عن توفير إطار عمل متسق وموثوق لإعداد التقارير. وبالتالي ، فإن المعايير المعطاة للمدرب هي تقنيات تقييم غير تقليدية، مما يسمح له ببناء صورة دقيقة لإنجاز المتعلم وأدائه.
3. تساهم المعايير بشكل أساسي في تحويل النشاط التربوي إلى نشاط مؤسساتي من خلال تحديد الأهداف وتخصيص الأدوار والمهام وبلورة المسؤولية والمساءلة بالرجوع إليها.
4. توفر صورة حية حول المتغيرات والصعوبات في تدريس المادتين، تساعد على إظهار القضايا الجديدة المرتبطة بجهود التحليل والتطوير في مجال المناهج وطرق التدريس وتدريب المعلم.
5. دراسة الفروق بين أنظمة التعليم الوطنية بغرض المساعدة على تحسين تعليم وتعلم العلوم والرياضيات على مستوى العالم.
6. تعويد التلاميذ على تطبيق جميع المفاهيم الرياضية والعلمية التي درسوها لتطوير أدائهم.
7. تدريب المعلم على صياغة الأسئلة الموضوعية التي تتمحور حول المعلومة بحيث يستخدم التلاميذ المفاهيم والمهارات الخاصة بهذه المعلومة للوصول إلى الحل الصحيح.
8. تساهم المعايير في تحسين نوعية التعليم وحصول تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين وإكساب التلاميذ المهارات الرياضية والعلمية التي تعتمد على أسلوب التفكير والتحليل والتحدي.
9. الاهتمام بتطوير طرائق التقويم والتركيز على التقويم البنائي وقياس المهارات المكتسبة فكرياً وعلمياً والتقليل من أسئلة التذكر والحفظ.
10. إصلاح وتطوير الجهود المبذولة لرفع مستوى التعليم والتعلم في العالم، حيث إن الدراسة تلبي حاجة جمع البيانات اللازمة، للتحكم في عملية التطوير من جهة، وتحسين السياسات الهادفة لتقييم وتوجيه الاستراتيجيات التعليمية الجديدة من جهة أخرى.
11. تنوع طرائق التدريس بما يساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين.

(Kiamanesh, 2004: 159)

وتتضمن معايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) في الرياضيات مجالين هما:

1- مجال المحتوى الرياضياتي:

ويقصد به المحتوى المعرفي لمادة الرياضيات، ويركز هذا المجال على المعارف والمفاهيم العلمية التي يكتسبها التلاميذ من دراسة الرياضيات، وينقسم إلى أربعة مجالات فرعية وهي (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات)، وفي كل مجال عدة مواضيع وحدد الوزن النسبي لكل مجال كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

الوزن النسبي للمجالات الفرعية لمجال المحتوى الرياضياتي

مجال المحتوى الرياضياتي	الوزن النسبي
الأعداد	% 30
الجبر	% 30
الهندسة	% 20
البيانات والاحتمالات	% 20

فبالنسبة للمجال الأول وهو العدد، يشمل فهم القيمة المكانية وطرق التعبير عن الأعداد والعلاقة بينها وعلى التلاميذ في هذه المرحلة أن يطوروا الحس العددي وطرق الحساب وفهم معاني العمليات الحسابية والأنماط العددية والكسور الاعتيادية والعشرية، في حين يشمل المجال الثاني وهو الجبر، على العبارات والمعادلات الجبرية، في حين يشمل المجال الثالث وهو الهندسة على خصائص الأشكال الهندسية مثل طول الأضلاع وقياس الزوايا والأحجام، أما المجال الرابع البيانات والاحتمالات يشمل قراءة وتفسير وتنظيم البيانات وعرضها ضمن مخططات وجداول بهدف الإجابة على أسئلة معينة تحقق الهدف من وراء جمع تلك البيانات.

2- مجال المعرفة الرياضية:

ويقصد به المهارات العقلية التي يفترض أن يمتلكها التلاميذ، تم تقسيم مجال المعرفة الرياضية إلى ثلاثة مجالات فرعية وهي (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)، وفي كل مجال عدة مواضيع وحدد الوزن النسبي لكل مجال كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

الوزن النسبي للمجالات الفرعية لمجال المعرفة الرياضية

مجال المعرفة الرياضية	الوزن النسبي
المعرفة	% 40
التطبيق	% 40
الاستدلال	% 20

فبالنسبة للمجال الأول وهو المعرفة، تنصب هذه المعرفة على الحقائق والمفاهيم والإجراءات التي يجب على التلاميذ الإلمام بها، في حين يتمحور المجال الثاني وهو التطبيق على قدرة التلاميذ على تطبيق المعرفة والمفاهيم التي تعلموها لحل المسائل أو الإجابة على الأسئلة، أما المجال الثالث فهو منصب على الاستدلال أي الانتقال إلى ما هو أبعد من الحل بهدف التعامل مع الأوضاع غير المألوفة والمفاهيم المعقدة والمشاكل المتعددة الحلول. (Lindquist & others, 2017: 14)

دراسات سابقة:

تُعد الدراسات والبحوث السابقة من المصادر المهمة التي تساعد الباحث وتوجهه سواء في إجراءات البحث وتحديد مشكلة الدراسة فضلاً عن وضع الفروض واختيار العينة، وأنها تنير الطريق للباحث وتساعده على تفسير نتائج بحثه. (إخلاص ومصطفى،197:2000)

وفي ما يأتي جدول بمجموعة من دراسات وبحوث سابقة ذات علاقة بالبحث الحالي.

جدول (3)

دراسات سابقة

ت	اسم الباحث والبلد والسنة	الهدف	المرحلة الدراسية	العينة	الأدوات	الوسائل الأحصائية	النتائج
1	Dindyal (2005)، سنغافورة	تحليل مضامين مناهج الرياضيات في سنغافورة وفقاً لمعايير (Timss)	الابتدائية	جميع كتب الرياضيات المدرسية	بطاقة تحليل المحتوى	التكرارات، والنسب المئوية	المنهاج المطبق يغطي قرابة 80 % من معايير (Timss)، ويركز المنهاج على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة
2	المساعفة (2006)، الأردن	تحليل كتب الرياضيات المدرسية (من الصف الرابع وحتى الصف الثامن) في الأردن وفقاً لمعايير (Timss)	الثانوية	كتب الرياضيات المدرسية من الصف الرابع وحتى الصف الثامن	بطاقة تحليل المحتوى	التكرارات، والنسب المئوية	أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تباين في نسبة توفر المفاهيم الأساسية، حيث بلغت نسبة الأعداد وعملياتها (49,7) % وكانت الأكثر تمثيلاً في كتب الرياضيات من الصف الرابع إلى الصف الثامن من المفاهيم الأخرى، وبلغت نسبة شكل الأسئلة ذات الاختيار من متعدد 3,4 %
3	الريان (2015) ، فلسطين	التعرف على مدى تحقق معايير (Timss) في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي في فلسطين في مجالي المحتوى الرياضي والعمليات المعرفية	الثانوية	كتاب الرياضيات الصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني	بطاقة تحليل تم بناؤها وفق معايير (Timss)	النسب المئوية ،التكرارات، معادلة هولستي	أظهرت النتائج تحقق جميع مجالات المحتوى والعمليات المعرفية في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي وفقاً لمعايير (Timss) بنسب متفاوتة
4	فياض (2018)، العراق	معرفة مدى تحقق معايير دراسة التوجهات	المتوسطة	كتابي العلوم للصف	قائمة تحليل المحتوى	التكرارات والنسب المئوية،	أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تباين في نسبة توفر المعايير حيث حصل كتاب العلوم الصف

		الدولية (Timss) في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة		الأول والثاني المتوسط وكتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط	في ضوء معايير (Timss)	معادلة كوبر	الأول المتوسط على أعلى نسبة، بعدها كتاب العلوم للصف الثاني متوسط في المرتبة الثانية، ثم كتاب الفيزياء للصف الثالث متوسط، وحصل مجال المعرفة على أعلى نسبة وتكرار في الصفوف الثلاثة وبعدها مجال التطبيق ثم الاستدلال
5	الحبيب (2019)، المملكة العربية السعودية	معرفة واقع تضمين معايير (Timss) في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية	الابتدائية	كتب الرياضيات من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الرابع الابتدائي	بطاقة تحليل المحتوى	التكرارات والنسب المئوية، معادلة هولستي للثبات	ضعف تحقيق كتاب الرياضيات من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الرابع الابتدائي في المرحلة الابتدائية للنسب المحددة في معايير (Timss) في مجالي المحتوى الرياضي والمعرفة الرياضية.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة تمكن الباحث من الاستفادة منها في بحثه الحالي من عدة وجوه وكما موضح بما يأتي:

1. الاطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

2. الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه دراسات وعلى المتغيرات التي قامت بدراستها والأدوات التي استخدمتها.

3. مساعدة الباحث على اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي.

4. الإفادة من منهجية الدراسات السابقة في تطبيق البحث الحالي وفي عرض وتنظيم النتائج وتحليلها، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالي.

سابعاً: منهجية البحث واجراءاته:

1- منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وبما يتناسب مع أهداف البحث.

2- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في جمهورية العراق، وعددها (6) كتب موزعة بواقع كتاب لكل صف دراسي، وقد تم اختيار عينة قصدية المتمثلة في كتاب الصف السادس الابتدائي لسنة 2020م الطبعة الأولى والمقرر تدريسه في العام الدراسي (2022 – 2023).

3- أداة البحث:

تم إعداد قائمة بجميع معايير تحليل المحتوى في ضوء المتطلبات التي حددتها دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وتم الحصول على متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) المتعمدة من قبل الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA) باللغة الإنكليزية من (TIMSS 2019 Assessment Frameworks,2019)، واعتمد الباحث الترجمة العربية لهيئة تقويم التعليم ومركز قياس وإدارة الاختبارات الدولية والوطنية، وقد تكونت القائمة من مجالين رئيسيين هما:

1- مجال المحتوى الرياضياتي: ويتكون من (49) معياراً موزعة على أربعة مجالات فرعية وهي مجال الأعداد، ومجال الجبر، ومجال الهندسة، ومجال البيانات والاحتمالات.

2- مجال المعرفة الرياضية: ويتكون من (15) معياراً موزعة على ثلاثة مجالات فرعية وهي مجال المعرفة، ومجال التطبيق، ومجال الاستدلال.

وبعد إعداد قائمة المعايير تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الاتية:

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق المحتوى لقائمة المعايير بمطابقتها بالترجمة العربية للمتطلبات التي أقرتها دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في مجالي المحتوى الرياضياتي والمعرفة الرياضية، واعتُبر ذلك صدقاً لمحتوى الأداة، وللتأكد من صدق الظاهري تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات لبيان مدى صلاحيتها في تمثيل ما أعدت من أجله، ولمعرفة آرائهم في سلامة هذه المعايير من الناحية العلمية واللغوية، وقد أجْمَعَ المحكمين على صلاحية المعايير وجاءت ملاحظاتهم فقط بتعديل الصياغة اللغوية لبعض منها.

ثبات الأداة:

تم تحديد استقرار قائمة معايير تحليل المحتوى (TIMSS) من خلال مقارنة تحليل الباحث مع المحلل الأول وتحليل الباحث مع المحلل الثاني باستخدام معادلة هولستي. وبحسب ما قيل فإن معامل الثبات المحسوب بين تحليل الباحث والمحلل الأول (0.88) ومعامل الثبات المحسوب بين تحليل الباحث والمحلل الثاني (0.87) هو معامل مناسب وهذا يعد معامل مقبول حسب ما ورد في (عبد الرحمن، زنكنة، 2008: 282).

وبعد التحقق من دلالات الصدق والثبات أصبحت الأداة بصورتها النهائية.

4- إجراءات التحليل:

1- إعداد قائمة تحليل المحتوى وفقاً لمعايير (TIMSS) والتأكد من صدقها وثباتها.

2- الاطلاع على محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بصورة متأنية ومتعمقة لتحديد فقرات كل درس من دروس وحدات الكتاب.

3- إجراء عملية تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي حيث اشتمل التحليل جميع الموضوعات الواردة في الكتاب وجميع الأنشطة والأسئلة والتمارين والصور والأشكال البيانية والهندسية والمسائل في كل درس ونهاية كل وحدة دراسية.

4- مراجعة التكرارات في الكتاب للتأكد منها قبل حساب النسب النهائية.

5- حساب النسب المئوية ورصد النتائج ومقارنتها وتفسيرها، ووضع التوصيات والمقترحات.

5- الوسائل الإحصائية Statistical Equation:

لغرض تحقيق هدفا البحث تم تحليل البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، ومعادلة هولستي لحساب ثبات أداة معايير تحليل المحتوى.

6- عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعقلة بالهدف الاول ما مدى توافر معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي في مجال المحتوى الرياضياتي (الأعداد، الجبر، الهندسة، البيانات والاحتمالات)

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتوافرة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي، والمتعلقة بمجال المحتوى الرياضياتي بمجالاته الفرعية (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات) ومقارنتها بالنسب المئوية المعتمدة من قبل (TIMSS)، كما هو موضح في جدول رقم (4).

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجال المحتوى الرياضياتي المتحققة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS)

مجال المحتوى الرياضياتي	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	النسبة المئوية لمعايير TIMSS
الأعداد	316	% 32,09	2	% 30
الجبر	92	% 9,27	4	% 30
الهندسة	409	% 41,36	1	% 20
البيانات والاحتمالات	172	% 17,28	3	% 20

يتبين من الجدول (4) أعلاه، توافر جميع مجالات المحتوى الرياضياتي (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) بنسب متفاوتة، إذ جاء مجال الهندسة في الترتيب الأول بنسبة بلغت (41,36 %) وهي أعلى بكثير من النسب المقررة في معايير (TIMSS)، أما في الترتيب الثاني فقد جاء مجال الأعداد بنسبة بلغت (32,09 %) وهي أعلى بقليل من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وفي الترتيب الثالث جاء مجال البيانات والاحتمالات بنسبة بلغت (17,28 %) وهي أقل بقليل من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وأخيراً جاء مجال الجبر بنسبة بلغت (9,27 %)، وهي أقل بكثير من النسبة المقررة في معايير (TIMSS).

وقد يعود السبب في حصول مجال الهندسة في الترتيب الاول إلى كثرة حجم محتوى موضوعات الهندسة المضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وقد يعود إلى تأثره بمناهج في دول الأخرى، أما فيما يخص حصول مجال الأعداد على الترتيب الثاني فيعود إلى أهمية هذا المجال بمفاهيمه ومهاراته في تكوين البنية الرياضية لدى المتعلمين، ولكونه حصيلة تراكمية لما ورد في صفوف سابقة، في حين تأخر ترتيب مجال الجبر والبيانات والاحتمالات بسبب قلة حجم المحتوى المخصص لهذه الموضوعات في الكتاب، باعتبار أن هذه الموضوعات سترد بشكل أوسع ومفصل في صفوف لاحقة، مما يشير إلى أن معايير (TIMSS) ربما لم تكن حاضرة أو لم تأخذ بنظر الاعتبار أثناء تأليف هذا الكتاب، وتتفق هذه نتيجة مع دراسة (Dindyal, 2005)، ودراسة (الريان، 2015)التي أشارت إلى وجود تباين بين مستويات تحقق معايير مجالات المحتوى الرياضياتي، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة (الحبيب ،2019) التي أشارت إلى ضعف تحقيق النسب المحددة في معايير (TIMSS) في هذا المجال.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني ما مدى توافر معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات الصف السادس الابتدائي في مجال المعرفة الرياضية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمعايير المتوافرة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي، والمتعلقة بمجال المعرفة الرياضية (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال) ومقارنتها بالنسب المئوية المعتمدة من قبل (TIMSS)، كما هو موضح في جدول رقم (5).

جدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجال المعرفة الرياضية المتحققة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS)

مجال المعرفة الرياضية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب	النسبة المئوية لمعايير TIMSS
المعرفة	369	% 37,67	2	% 40
التطبيق	481	% 49,12	1	% 40
الاستدلال	134	% 13,21	3	% 20

يتبين من الجدول (5) أعلاه توافر جميع مجالات المعرفة الرياضية (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) بنسب متفاوتة، إذ جاء مجال التطبيق في الترتيب الأول بنسبة بلغت (49,12 %) وهي أعلى من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، أما في الترتيب الثاني فقد جاء مجال المعرفة بنسبة بلغت (37,67 %) وهي أقل بنسبة ضئيلة من النسبة المقررة في معايير (TIMSS)، وأخيراً جاء مجال الاستدلال بنسبة بلغت (13,21 %) وهي أقل من النسبة المقررة في معايير (TIMSS).

وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المحتوى الدراسي الذي ركز بشكل كبير على العمليات الحسابية والمسائل الروتينية، وربما يعود السبب أيضاً إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بحجم المحتوى التعليمي على حساب المستويات المعرفية، كذلك فإن ثقافة التقويم السائدة في المنظومة التربوية طغت على طبيعة الأنشطة والمسائل المضمنة في الكتاب، ويعود كذلك إلى تأثر مؤلفي الكتاب بمعايير أخرى غير تلك التي وردت في معايير (TIMSS)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المساعفة، 2006)، ودراسة (الريان، 2015) التي أظهرت تحقق معايير المعرفة الرياضية بنسب مختلفة، في حين اختلف مع نتيجة دراسة (Dindyal, 2005) التي أشارت إلى أن مناهج الرياضيات في سنغافورة قد ركزت بشكل كبير على المستويات المعرفية العليا مثل حل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة.

الاستنتاجات:

1- توافر جميع مجالات المحتوى الرياضياتي (الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) بنسب متفاوتة، إذ جاء مجال الهندسة في الترتيب الأول بنسبة بلغت (41,36 %)، ثم مجال الأعداد بنسبة بلغت (32,09 %)، يليه مجال البيانات والاحتمالات بنسبة بلغت (17,28 %)، ثم مجال الجبر بنسبة بلغت (9,27 %).

2- زيادة درجة التوافر عن النسبة المطلوبة في مجالي الأعداد والهندسة، بينما انخفضت في مجالي الجبر والبيانات والاحتمالات.

3- توافر جميع مجالات المعرفة الرياضية (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال) في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وفقاً لمعايير (TIMSS) بنسب متفاوتة، إذ جاء مجال التطبيق في الترتيب الأول بنسبة بلغت (49,12 %)، يليه مجال المعرفة بنسبة بلغت (37,67 %)، ثم مجال الاستدلال بنسبة بلغت (13,21 %).

4- زيادة درجة التوافر عن النسبة المطلوبة في مجال التطبيق، بينما انخفضت في مجالي المعرفة والاستدلال.

-5

التوصيات:

1- إجراء عملية تحديث وإثراء لكتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالاستفادة من جوانب القصور التي ظهرت في مجالات المحتوى الرياضياتي وخاصة في مجالات الجبر والبيانات والاحتمالات.

2- تضمين كتاب الرياضيات بأنشطة تقويمية وفقاً للمستويات المعرفية إلى وردت في معايير (TIMSS) وخاصة في مجال الاستدلال.

3- تحليل محتوى كتب الرياضيات بصفة دورية لتقويمها ومن ثم تطويرها لتواكب المعايير العالمية.

4- أن يتبنى القائمين بوضع وتأليف المناهج التوازن في نسب تضمين معايير (TIMSS) في كتب الرياضيات لكافة المراحل الدراسية بحيث لا يطغي مجال على المجالات الأخرى.

المقترحات:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستهدف تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الأخرى ومقارنة محتوى كتب الرياضيات مع كتب في دول أخرى احتلت مراكز متقدمة لاعتمادها معايير (TIMSS).

2- توظيف نتائج البحث الحالي في تطوير كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتحقيق فيها نسب معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS).

3- مشاركة العراق متمثلة بوزارة التربية والقائمين بوضع وتأليف المناهج في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) للتعرف على المستوى الحقيقي للتلاميذ مقارنة بتلاميذ بلدان العالم.

4- أن يقوم قسم الاشراف التربوي بعقد ندوات ودورات تعليمية لمعلمي الرياضيات تدور حول دراسة لتوجهات الدولية (TIMSS) وزيادة معرفتهم بالتطور في الاتجاهات العالمية في مناهج الرياضيات بشكل عام.

5- أن تطلع اللجان المتخصصة في إعداد وتأليف المناهج الدراسية في وزارة التربية على نتائج البحث الحالي عند تأليف الكتب أو تنقيحها لكتب الرياضيات لكافة المراحل الدراسية مستقبلاً.

المصادر والمراجع:

أبو زينة، فريد كامل (1997): الرياضيات مناهجها واصول تدريسها، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

ـــــــ، (2011): مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها، ط3، مكتبة الفلاح، عمان.

أبو شقير، محمد وحلس، داوود (2010): مهارات التدريس الفعال، ط1، مكتبة افاق، غزة.

أبو غلوة، نعيم يوسف محمد (2011): "الأخطاء الرياضية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين في ضوء الدراسة الدولية (TIMSS) وفاعلية برنامج مقترح لعلاجها"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.

احمد، حسين احمد الموسوي (2011): "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهج الرياضيات للصف الثاني المتوسط واكتساب الطلبة لها"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.

اخلاص محمد عبد الحميد ومصطفى حسين (2000): طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب، القاهرة.

التميمي، عواد جاسم (2009): المنهج وتحليل الكتاب، دار حوراء للنشر، بغداد.

الحبيب، محمد إبراهيم (2019): "تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS"، **المجلة التربوية**، مجلد (2) العدد (1)، جامعة سوهاج، المملكة العربية السعودية.

الحسني، غازي خميس (2011): المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، دار الكتب والوثائق، بغداد.

داوود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين (1990): مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد.

الريان، عادل (2015): "مدى تحقق معايير TIMSS في كتب الرياضيات المقررة على طلبة الصف الثامن الأساسي في فلسطين"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (16) العدد (4)، فلسطين.

السر، خالد (2008): "تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد (16) العدد (1).

شحاتة، حسن وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

صميدة، هدي (2004): "أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم في مصر في ضوء المستويات المعيارية الدولية"، مجلة التربية، مجلد (7)، العدد (12)، مصر.

طعيمة، رشدي (2004): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ط8، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الرحمن، أنور حسين وزنكنة، عدنان حقي شهاب (2008): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، ط 2، شركة الوفاق للنشر، بغداد

عبد السلام، مصطفى وقرني، زبيدة محمد وأبو العز، احمد عبد الغني (2007): "أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع TIMSS"، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية إلى اين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

العبودي، احمد حمزة (2012): "بناء معايير لتطوير مناهج الرياضيات في ضوء معايير العالمية ومدى تضمينها في مناهج الرياضيات للمرحمة الابتدائية في العراق"، **اطروحة دكتوراه (غير منشورة)**، جامعة بغداد، العراق.

فياض، نور كاظم (2018): "تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة على وفق معايير مشروع التوجهات الدولية TIMSS"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، العراق.

الكبيسي، عبد الواحد حميد ومدركة صالح عبد لله (2015): القدرات العقلية والرياضيات، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيـع، عمان.

اللقاني، احمد حسين والجمل، علي (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتاب، القاهرة.

محمد، وائل عبد الله وريم احمد عبد العظيم (2011): تصميم المنهج المدرسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيـع، عمان.

المحياوي، شذى خضير (2014): "تحليل محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية على وفق مكونات المعرفة الرياضية"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.

المساعفة، جميل (2006): "درجة تمثيل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من الرابع وحتى الثامن في الأردن للمفاهيم الرئيسية ولشكل ومستويات الأسئلة وفقاً لمعايير TIMSS"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، الجامعة الأردنية، عمان.

المشهداني، عباس ناجي (2011): تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات تطبيقات وامثلة، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان.

ملحم، سامي محمد (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.

المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم (2010): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط1، إثراء للنشر والتوزيـع، عمان.

الموسوي، محمد علي (2011): المناهج الدراسية المفهوم الأبعاد المعالجات، ط 1، دار ومكتبة البصائر للنشر، بيروت.

المصادر الاجنبية:

Dinyal, J.(2005) : The Singaporean mathematics curriculum connection to (TIMSS), **International Study Center** ,Singapore .

Kiamanesh، A. R. (2004): Factors affecting Iranian student's achievement in mathematics; in C. Papanastasiou (Ed.), **IEA International Research Conference – Proceedings of the IRC – 2004 Timss,**Vol. 1 (157 – 169), Cyprus University , Nicosia.

Lindquist, Mary. Philpot, Ray. Mullis, I.V.S., & Cotter, K. (Eds.), (2017): Timss 2019 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science, **TIMSS & PIRLS International Study Center**, Retrieved from Boston College,USA.

Michael، O. Martin، Mullis، Ina V. S، Gonzalez، E. J. Chrostowski، S. J. (2004): Timss 2003 International، Science report، Poston College, USA.

Mullis ،Ina.M ،Ruddock ،G.R ،chrisine ،Y.o.d ،Arora ،A (2008) :**Timss 2007 Assessment Framework,** TIMSS and PIRLS International study center **,**Boston college ,USA.

Mullis, Ina, Michael, Martin, Pierre.Foy,AlkaArora,(2011): Timss 2011 International Results in Mathematics , MA dissertation ,The graduate school of social sciences , TIMSS & PIRLS International Study Center , Netherlands .

Mullis, Ina. (Eds.) (2017): Timss 2019 International Assessments in Mathematics and Science, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston college ,USA.

Thompson، Denicss R.&Michale F.Chappell(2007) :**Communication and Represntation as elements in Mathematical Literacy،** J.Reading and Writing Quarterly، 23، p. 179- 196.

TIMSS and PRILS: 2015, International Study Center , Lynch School of Education , Boston College ,USA . http: //timssandpirls.bc.edu.

عباس مطلب جاسم

قواعد السلوك الاجتماعي في العهد الجديد بين التأويل والترجمة الحرفية في نصوص العهد القديم

The rules of social behavior in the New Testament between interpretation and translation in the texts of the Old Testament

The rules of social behavior in the New Testament between interpretation and translation in the texts of the Old Testament

Abbas Mutalib GASIM [1]

Abstract:

Studying the meaning of the translated text is represent one of the central priorities in which the focus is placed on balancing between the contextual context on the one hand and the linguistic use which is subject to the criteria and criteria of this meaning on the other hand. Through the conservative interpretation of the meaning in the text and economics in the employment of literal translation. Which is evident in the output of the translation of the sacred religious books represented by interpretations and explanations, which are sometimes similar, different and often confused. But the importance of this research is not only shedding light on similarities and differences, but in reference to the role of the translator in the deletion intended when the wording of the translated text contrary to what is stated in the original text. The researcher followed the descriptive approach and the comparative approach to that end, using selected references from the New Testament, translated from the Hebrew text into the Arabic language.

Keywords: Social behavior, the New Testament, interpretation and translation, the Old Testament.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-12

[1] Assist. Lecturer. University of Baghdad, Iraq, bmtlb007@gmail.com, https://orcid.org/0009-0001-3091-4132

قواعد السلوك الاجتماعي في العهد الجديد بين التأويل والترجمة الحرفية في نصوص العهد القديم

عباس مطلب جاسم [2]

ملخص:

تعد دراسة المعنى للنص المترجم، إحدى الأولويات المحورية التي يجري التركز فيها على إجراء التوازن بين المعني السياقي من جهة وعلى الاستخدام اللغوي الذي يخضع لمعايير ومقاييس هذا المعنى من جهة أخرى. من خلال التأويل المتحفظ للمعني في النص والاقتصاد في توظيف الترجمة الحرفية له. والذي يبدو جلياً في مخرجات ترجمة الكتب الدينية المقدسة المتمثلة بالتفاسير والشروحات، المتشابه حيناً والمختلفة والمرتبكة أحياناً كثيرة. إلا أن أهمية هذا البحث لاتكمن في تسليط الضوء على التشابه والاختلاف فحسب، إنما في الإشارة إلى دور المترجم في الحذف المقصود عند صياغتة للنص المترجم خلافاً لما ورد في النص الأصلي. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج المقارن لتحقيق تلك الغاية مستعيناً بشواهد مختارة من العهد الجديد ترجمت عن النص العبري الى اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: السلوك الاجتماعي، العهد الجديد، التأويل والترجمة، العهد القديم.

[2] م. م. جامعة بغداد ، العراق، bmtlb007@gmail.com

المقدمة:

الترجمة هي منتج فكري وممارسة تتطلب اكتساب المعرفة التي تتطلب مهارات مختلفة، مثل القدرة على تفسير النص في اللغة المصدر، لفهم معنى المعنى في اللغة الهدف والقدرة على تحرير المعنى من التراكيب اللغوية للنص الأصلي، حتى لا تزعج تراكيب اللغة الهدف في النص المترجم من أجل صياغة معناه، مع مراعاة الحفاظ على خصوصيتها، عند كتابة اللغة الهدف، لخلق صيغة متماسكة ومترجمة بوضوح النص، لتحقيق معنى النص الأصلي في اللغة الهدف التي ينتمي إليها النص المترجم. ليس ذلك فحسب، بل أيضاً القدرة على تفسير وتفسير أو إظهار المعاني المتأصلة، باستخدام الأدوات اللغوية التي يوفرها النص الأصلي.

تفسير النص:

يبدأ التفسير من ظهور النص لاستكشاف المعاني الخفية وإظهار الاحتمالات المتعددة للمعنى. بما أن العقل يختار التعبير عن معنى معين، فإن الأشكال اللغوية المختلفة تظهر وتعتمد على الروابط التي يجمعها المتكلم المرسل إليه وعلى الصورة التي يرسمها أمامه مقدمًا، سيكشف الكاتب عن كل ما يريد توصيله. معنى النص، وترك المقام أو السياق مهمة التفسير وتوضيح ما يقترب من فهم الكلمات الموجودة فيه، وهنا يأتي دور مترجم النص وتحليله، والقراءة والقراءة بين السطور. حتى يحصل على المعنى الكامل دون أن ينقص. وهذا يتطلب من المترجم قبول القيمة السياقية لجميع الكلمات من خلال موازنة معنى معناها النسبي، ثم تقييم الطريقة وتحديد معنى الجمل في المقام الذي جاءت فيه، وليس عن طريق عزل معاني اللفظ. الكلمات المكونة

آلية تفسير النص وأبويه

في ذلك الوقت، استخدم المترجم آلية التفسير بقراءات متعددة لتبرير معناه بافتراض سياق معين، متجاهلاً أي اختلاف فلسفي بين الجوهري والنسبي. من المتصور أنه نتيجة كلمات ومعاني النص، أو أنه يمثل نية المؤلف أو القارئ ككائن، أي حقيقة النص الأساسي مقابل فعل النية.

ومع ذلك، يجب ألا يتجاوز تفسير النص الأصلي نية المؤلف الذي سبق كتابة هذا النص. لا ينبغي أن يُنسب المترجم إلى النص الأصلي، بل إلى ما يقصده، وبالتالي يجب على المرء أن يميز بين الغرض من النص وما قصده الكاتب قبل كتابة النص. المترجم لا يعيد تفسير نية الكاتب، لكنه يعيد التعبير عن المعنى الذي يرسمه بقراءة النص المراد ترجمته.

معنى العلاقة بين النص الأصلي والنص المترجم

مما لا شك فيه أن التأكد من محاولة فهم النص من خلال السياق الذي تم وضعه فيه، هو فحص احتمالات المعنى الظاهري للوصول إلى المعنى الدقيق للنص الأصلي. وهذا يعني غزو الهياكل اللغوية المعزولة عن سياقها للوصول إليه. من أجل تنفيذ ذلك، يجب أن يكون لدى المترجم مجموعة متنوعة من المهارات المعرفية المضافة إلى النص، الأمر الذي يتطلب فهم اللغة المصدر وإتقانها من أجل تسهيل بناء مكونات معنى السياق التي لا تقتصر فقط على مكونات لغوية فقط، لكنها تنقل الإطار النصي لتفسير مهارات المترجم وقدرته على تحليل النص ضمن سياقه العام. يعطي السياق على المستوى الصرفي والنحوي واللهجي للمترجم عدة خيارات في اختيار أحد خيارات المعاني العديدة في النص.

يمكن تقسيم السياق العام لأي نص إلى ثلاثة أنواع من السياقات:

- السياق اللغوي: يتم تحديد احتمالات دلالة كلمة أو عبارة في اللحظة الأولى من خلال معاني الكلمات والجمل المحيطة (السياق اللغوي) وهذا يسمح في الفترة الأولى اختر دلالة محددة لكلمة متعددة الأوجه ولكنها لن تسمح بتحقيق المعنى المقابل ككل.

-السياق المعرفي: نعني مجموع الأفكار التي تظهر في ذهن المستلم عندما يقرأ نصًا يريد ترجمته. يتطلب تفسير النص مقاربة بين العالم الفكري للقارئ وعالم النص ليتم فهمه. أي عملية فهم.

لذلك يتطلب نتائج التجارب القبلية المخزنة من قبل المتلقي المترجم في شكل تمثيلات مجردة تلعب دور مستقبل المعلومات الجديدة الواردة في النص.

- السياق الصرفي: نعني مجموع كل العناصر غير اللغوية المرتبطة بإنتاج النص، أي الإطار الذي تم فيه إنشاء النص (جغرافيًا، تاريخيًا، اجتماعيًا - سياسيًا، اقتصاديًا، ثقافيًا، إلخ). لذلك نعني معنى النص وجميع العناصر المرتبطة به، أي شروط إنتاج الكلام وظروف إنتاجه المعرفي والاجتماعي والتاريخي والثقافي. داخل

يخضع بناء المعنى لدلالات الكلمات في سياقاتها، وكذلك للمعلومات غير اللغوية التي تصاحب إنتاج النص واستقباله. لذلك، فإن اكتساب معنى النص وفهمه يتطلب استكمال التحليل اللغوي للنص ببيانات غير لغوية تشكل السياق العام للنص المراد ترجمته. يمكن القول أن أي عملية فهم، فإن دراسة السياق العام للنص تظل كما هي، وتندرج حتماً في التشويه.

وبالتالي، فإن السياق العام يسمح بالغموض عن طريق تقليل التفسيرات العشوائية بين الأشخاص واختيار أحد الاحتمالات المتعددة للمعنى، من أجل فهم النص جيدًا في اللغة المصدر قبل التفكير في إعادة صياغة اللغة الهدف.

ولتجنب التداخل بين اللغتين عند إعادة صياغة العبارة. يجب التخلص من الهياكل اللغوية الأصلية واستبدالها بهياكل لغوية جديدة، حيث يحافظ المترجم على معنى المعنى في السياق العام وليس العناصر اللغوية. والاهتمام بمشكلة التداخل بين لغتي اللغة المصدر واللغة الهدف، لتجنب إدخال تراكيب اللغة المصدر في النص المترجم.

تكوين النص بين المساواة الحرفية وما يعادلها في المعنى:

على الرغم من أن الترجمة الحرفية قد تقترب في بعض الأحيان من المعنى العام، إلا أنها في نفس الوقت قد تشوه النص المترجم من المعنى الأصلي للنص، باستخدام لغة محيرة تتخللها هياكل اللغة الأجنبية مع بنية اللغة الأم. التكرار وملء عملية الترجمة من خلال التفسيرات المطولة لما يشير إليه المصدر بمجرد اقتراح قد يكون مصدرًا للأخطاء وقد يؤدي إلى إلغاء المعنى المراد نقله. في المقابل، فإن الترجمة الموجزة، عندما يفشل المترجم، غالبًا ما تؤدي إلى نص جزئي وغير دقيق.

يعتمد الإخلاص في الترجمة على علاقة التكافؤ في المعنى بين النص الأصلي والنص المترجم، بينما تتباعد الترجمة الحرفية للمصدر على مستويات متعددة

على المستوى الدلالي: ينحرف المعنى، والترجمة ملتبسة، والنص المترجم مشوش لأنه يتبنى بنية اللغة الأصلية وليس بنية اللغة الهدف، وكذلك على الثقافة وعلم الجمال - ملون، لأن هناك الاختلافات الثقافية بين اللغات وأسلوب التعبير الفريد في كل لغة.

من أجل إيصال المعنى نفسه للنص الأصلي، من الضروري تبني نظرية في الترجمات تستند إلى معادل المعنى، وليس على الكلمات. لا تتعلق المشكلة بالدلالات اللغوية المرتبطة بكل كلمة، ولكنها تتجلى في جمع المعنى السياقي للنص لتحديد قيمة المصادر قبل إعادة صياغتها في اللغة الهدف. قبل التكرار، يجب ترجمة نص الترجمة إلى المعنى الصحيح للمؤلف من خلال وضع المقالة في سياقها اللغوي والمعرفي والموقف. بمجرد حصول المترجم على معنى المصدر، يتحول انتباهه من اللغة المصدر إلى البحث عن التعبيرات المقبولة في اللغة الهدف.[3]

لا تقتصر مهمة المترجم على الحصول على معنى النص الأصلي، بل يتعدى ذلك معرفة الضوابط التي تحكم التعبير عن هذا المعنى في اللغة الهدف. لا شك أن المترجم لا يعرف قواعد الاستخدام في جميع مجالات التخصص التي يريد أن يترجمها، لذلك نحرص على أهمية البحث الوثائقي في اللغة التي يترجم بها. قد يؤدي الانحراف عن التعبيرات التعبيرية الواردة في مجال المعرفة الخاصة إلى خلق مشكلة في تفسير وفهم النص المترجم

إن احتكاك المترجم بالنص الأصلي هو تفسيره وفهمه ثم إعادة صياغته، مما يدفعه إلى القيام بالبحث الوثائقي لجمع المعرفة اللازمة.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى التركيز على فهم وتجميع المعنى الكامل، أي بعد المعرفة والمعرفة للنص المتخصص، مثل ترجمة الكتب المقدسة، مثل الكتب المقدسة، والقرآن الكريم، والقرآن الكريم، قبل ذلك. التحول إلى عملية الكتابة أو التحرير في اللغة الهدف. إن زيادتها أو نقصانها يضران تمامًا برسالة الترجمة التي تسعى إلى تقديم الحقائق

[3] Munday, J. Introdusing Translation studie , pp,90-96

يجب أن يقال أن للنص الخاص بعدين يتعلقان بالمحتوى من جهة والشكل الخارجي لاختيار الكلمات والأسلوب ومستوى اللغة المستخدمة من جهة أخرى. لا يقتصر الحفاظ على المصدر على انتقال الجانب المعرفي فقط. بدلاً من ذلك، يجب على المترجم ألا يتجاهل الجانب العاطفي الأسلوبي وأن يفحص بلغته الأم الطريقة الأكثر فعالية للتعبير عن المحتوى التقني والأسلوبي للنص الأصلي، حتى تقترب ترجمته من الكمال.

سيتم فحص مراجعة أقسام مختارة من العهد الجديد (إنجيل لوقا)، والتي تمت كتابتها من اللغة العبرية إلى العربية، كدليل على أن بعض المترجمين حذفوا أو ترجموا المصطلحات الكتابية بطريقة مختلفة، نفس الشيء أو ما شابه، فقرات لقراءة الأقسام المتعلقة بما تم عرضه، وتؤدي إلى الحذف أو عدم التجانس أو التناظر أو المطابقة للغرض الخطابي ووفقًا للسياق العام كما يعتقد المترجم أو المترجم للنص. ومع ذلك، فإن هذه الترجمة أو التفسير غير مقبولة في الكتاب المقدس (مثل العهد القديم أو العهد الجديد) - كما يعتقد الباحث - لأنها تسبب الارتباك والحيرة للمستمع والقارئ، وتخرج عن السياقات المعتادة للترجمة. في نفس الوقت

.הצורה השונה בתרגום

انجيل متي اصحاح 23 :12

12.הַמְרוֹמֵם אֶת עַצְמוֹ יֻשְׁפַּל וְהַמַּשְׁפִּיל אֶת עַצְמוֹ יְרוֹמָם.

12 فَإِنَّ كُلَّ مَنْ يُرَفِّعُ نَفْسَهُ يُوْضَعُ، وَمَنْ يَضَعُ نَفْسَهُ يُرَفَّعُ. ترجمة التفسير التطبيقي[4]

12 فَمَنْ يَرْفَعْ نَفْسَهُ يَتَّضِعْ، وَمَنْ يَضَعْ نَفْسَهُ يَرْتَفِعْ. ترجمة القس انطونيوس فكري[5]

12 فمن يرفع نفسه يتضع، ومن يضع نفسه يرتفع ترجمة القمص تادرس يعقوب [6]

انجيل متي اصحاح 12 :35،36،37،34

35 אִישׁ טוֹב מֵפִיק דְּבָרִים טוֹבִים מֵאוֹצָרוֹ הַטּוֹב; אִישׁ רַע מֵפִיק דְּבָרִים רָעִים מֵאוֹצָרוֹ הָרָע

36 .וַאֲנִי אוֹמֵר לָכֶם, כָּל מִלָּה בְּטֵלָה שֶׁיְּדַבְּרוּ בְּנֵי אָדָם יִתְּנוּ עָלֶיהָ דִּין וְחֶשְׁבּוֹן בְּיוֹם הַדִּין

37 .מִדְּבָרֶיךָ תִּצָּדֵק וּמִדְּבָרֶיךָ תֵּחָיֵב".

[4] ماستر ميديا، القاهرة، مصر، 1998، ص1860

[5] تفسير الكتاب المقدس، العهد القديم،01-Abouna-Anthony- http://st-takla.org/pub_BibleInterpretations/Tafseer-Al-Keta-Al-Mokadas-El-3ahd-Al-Adim Fekri.htm

[6] تفسير الكتاب المقدس،العهد القديم،http://st-takla.org/pub_Bible-Interpretations/Tafseer-Al-Keta-Al-Mokadas-El-3ahd-Al-Adim-02-Abouna-Tadrus-Ya3koob.html

ترجمة التفسير التطبيقي[7]

35 فَالإِنْسَانُ الصَّالِحُ، مِنَ الْكَنْزِ الصَّالِحِ فِي قَلْبِهِ، يُصْدِرُ مَا هُوَ صَالِحٌ. وَالإِنْسَانُ الشِّرِّيرُ، يُصْدِرُ مَا هُوَ شِرِّير

36. عَلَى أَنِّي أَقُولُ لَكُمْ: إِنَّ كُلَّ كَلِمَةٍ بَاطِلَةٍ يَتَكَلَّمُ بِها النَّاسُ، سَوْفَ يُؤَدُّونَ عَنْهَا الْحِسَابَ فِي يَوْمِ الدَّيْنُونَةِ

37. فَإِنَّكَ بِكَلاَمِكَ تَتَبَرَّرُ، وَبِكَلاَمِكَ تُدَانُ!

הצורה ההיוצה מן הכלל בתרגום

ترجمة القس انطونيوس فكري[8]

34 يَا أَوْلاَدَ الأَفَاعِي! كَيْفَ تَقْدِرُونَ أَنْ تَتَكَلَّمُوا بِالصَّالِحَاتِ وَأَنْتُمْ أَشْرَارٌ؟ فَإِنَّهُ مِنْ فَضْلَةِ الْقَلْبِ يَتَكَلَّمُ الْفَمُ.

35اَلإِنْسَانُ الصَّالِحُ مِنَ الْكَنْزِ الصَّالِحِ فِي الْقَلْبِ يُخْرِجُ الصَّالِحَاتِ، وَالإِنْسَانُ الشِّرِّيرُ مِنَ الْكَنْزِ الشِّرِّيرِ يُخْرِجُ الشُّرُورَ.

36وَلكِنْ أَقُولُ لَكُمْ: إِنَّ كُلَّ كَلِمَةٍ بَطَّالَةٍ يَتَكَلَّمُ بِهَا النَّاسُ سَوْفَ يُعْطُونَ عَنْهَا حِسَابًا يَوْمَ الدِّينِ.

37لأَنَّكَ بِكَلاَمِكَ تَتَبَرَّرُ وَبِكَلاَمِكَ تُدَانُ

הצורה הזוהה בתרגום עם הצורה שלפניו

ترجمة القمص تادرس يعقوب

34 يا أولاد الأفاعي كيف تقدرون أن تتكلموا بالصالحات وأنتم أشرار؟ فإنه من فضلة القلب يتكلم الفم

35 الإنسان الصالح من الكنز الصالح في القلب يخرج الصالحات، والإنسان الشرير من الكنز الشرير يخرج الشرور

36 ولكن أقول لكم: إن كل كلمة بطالة يتكلم بها الناس سوف يعطون عنها حسابا يوم الدين

37 لأنك بكلامك تتبرر وبكلامك تدان

انجيل متي اصحاح 15: 18

אֲבָל הַדְּבָרִים הַיּוֹצְאִים מִן הַפֶּה נוֹבְעִים מִן הַלֵּב וְאֵלֶּה מְטַמְּאִים אֶת הָאָדָם

ترجمة التفسير التطبيقي

18 أَمَّا مَا يَخْرُجُ مِنَ الْفَمِ، فَإِنَّهُ مِنَ الْقَلْبِ يَصْدُرُ، وَهُوَ الَّذِي يُنَجِّسُ الإِنْسَانَ.

ترجمة القس انطونيوس فكري

18 وَأَمَّا مَا يَخْرُجُ مِنَ الْفَمِ فَمِنَ الْقَلْبِ يَصْدُرُ، وَذَاكَ يُنَجِّسُ الإِنْسَانَ،

[7] ماستر ميديا، القاهرة، مصر، 1998، ص1860

[8] تفسير الكتاب المقدس، العهد القديم، http://st-takla.org/pub_BibleInterpretations/Tafseer-Al-Keta-Al-Mokadas-El-3ahd-Al-Adim-01-Abouna-Anthony-Fekri.htm

ترجمة القمص تادرس يعقوب

18 وأما ما يخرج من الفم فمن القلب يصدر، وذاك ينجس الإنسان

הצורה הדומה בתרגום

انجيل متي اصحاح 5 : 3

אַשְׁרֵי עֲנִיֵּי הָרוּחַ, כִּי לָהֶם מַלְכוּת הַשָּׁמַיִם

3.طُوبَى لِلْمَسَاكِينِ بِالرُّوحِ، فَإِنَّ لَهُمْ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ. ترجمة التفسير التطبيقي

3طُوبَى لِلْمَسَاكِينِ بِالرُّوحِ، لأَنَّ لَهُمْ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ. ترجمة القس انطونيوس فكري

3 طوبى للمساكين بالروح، لأن لهم ملكوت السماوات القمص تادرس يعقوب

הצורה השונה בתרגום

انجيل متي اصحاح 18 : 4

לָכֵן מִי שֶׁיַּשְׁפִּיל אֶת עַצְמוֹ לִהְיוֹת כַּיֶּלֶד הַזֶּה הוּא הַגָּדוֹל בְּמַלְכוּת הַשָּׁמַיִם

ترجمة التفسير التطبيقي

4 فَمَنِ اتَّضَعَ فَصَارَ مِثْلَ هَذَا الْوَلَدِ الصَّغِيرِ، فَهُوَ الأَعْظَمُ فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ.

ترجمة القس انطونيوس فكري

4 فَمَنْ وَضَعَ نَفْسَهُ مِثْلَ هذَا الْوَلَدِ فَهُوَ الأَعْظَمُ فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ.

ترجمة القمص تادرس يعقوب

4 فمن وضع نفسه مثل هذا الولد فهو الأعظم في ملكوت السماوات

הצורה הזוהה בתרגום

انجيل متي اصحاح 18 : 20

בְּמָקוֹם אֲשֶׁר שְׁנַיִם אוֹ שְׁלוֹשָׁה נֶאֱסָפִים לִשְׁמִי שָׁם אֲנִי בְּתוֹכָם

ترجمة التفسير التطبيقي

20. فَإِنَّهُ حَيْثُمَا اجْتَمَعَ اثْنَانِ أَوْ ثَلاَثَةٌ بِاسْمِي، فَأَنَا أَكُونُ فِي وَسَطِهِمْ.

ترجمة القس انطونيوس فكري

20 لأَنَّهُ حَيْثُمَا اجْتَمَعَ اثْنَانِ أَوْ ثَلاَثَةٌ بِاسْمِي فَهُنَاكَ أَكُونُ فِي وَسْطِهِمْ.

ترجمة القمص تادرس يعقوب

20 لأنه حيثما اجتمع اثنان أو ثلاثة باسمي فهناك أكون في وسطهم

הצורה השונה בתרגום

انجيل متي اصحاح 5 : 7

אַשְׁרֵי הָרַחֲמָנִים, כִּי הֵם יְרֻחָמוּ.

7 طُوبَى لِلرُّحَمَاءِ، فَإِنَّهُمْ سَيُرْحَمُونَ. ترجمة التفسير التطبيقي

7 طُوبَى لِلْوُدَعَاءِ، لأَنَّهُمْ يَرِثُونَ الأَرْضَ ترجمة القس انطونيوس فكري

7 طوبى للرحماء، لأنهم يرحمون ترجمة القمص تادرس يعقوب

7 طوبى لِلرُّحَماء، فإِنَّهم يُرْحَمون. موقع تفسير الكتاب المقدس

انجيل متي اصحاح 6 : 14، 15

14כִּי אִם תִּסְלְחוּ לִבְנֵי אָדָם עַל חַטֹּאתֵיהֶם, גַּם אֲבִיכֶם שֶׁבַּשָּׁמַיִם יִסְלַח לָכֶם

15 וְאִם לֹא תִּסְלְחוּ לִבְנֵי אָדָם, גַּם אֲבִיכֶם לֹא יִסְלַח לָכֶם עַל חַטֹּאתֵיכֶם.

ترجمة التفسير التطبيقي

14فَإِنْ غَفَرْتُمْ لِلنَّاسِ زَلاَّتِهِمْ، يَغْفِرْ لَكُمْ أَبُوكُمُ السَّمَاوِيُّ زَلاَّتِكُمْ.

15 وَإِنْ لَمْ تَغْفِرُوا لِلنَّاسِ، لَا يَغْفِرْ لَكُمْ أَبُوكُمُ السَّمَاوِيُّ زَلاَّتِكُمْ.

ترجمة القس انطونيوس فكري

14فَإِنَّهُ إِنْ غَفَرْتُمْ لِلنَّاسِ زَلاَتِهِمْ، يَغْفِرْ لَكُمْ أيضاً أَبُوكُمُ السَّمَاوِيُّ.

15وَإِنْ لَمْ تَغْفِرُوا لِلنَّاسِ زَلاَتِهِمْ، لاَ يَغْفِرْ لَكُمْ أَبُوكُمْ أيضاً زَلاَتِكُمْ.

ترجمة القمص تادرس يعقوب

14 فإنه إن غفرتم للناس زلاتهم، يغفر لكم أيضاً أبوكم السماوي

15 وإن لم تغفروا للناس زلاتهم، لا يغفر لكم أبوكم أيضاً زلاتكم

انجيل متي اصحاح 7 : 12

12.לָכֵן כָּל מַה שֶּׁתִּרְצוּ שֶׁיַּעֲשׂוּ לָכֶם בְּנֵי הָאָדָם, כֵּן גַּם אַתֶּם עֲשׂוּ לָהֶם, כִּי זֹאת

הַתּוֹרָה וְהַנְּבִיאִים.

ترجمة التفسير التطبيقي

12 إِذَنْ، كُلُّ مَا تُرِيدُونَ أَنْ يُعَامِلَكُمُ النَّاسُ بِهِ، فَعَامِلُوهُمْ أَنْتُمْ بِهِ أيضاً: هَذِهِ خُلاَصَةُ تَعْلِيمِ.الشَّرِيعَةِ وَالأَنْبِيَاءِ.

ترجمة القس انطونيوس فكري

12فَكُلُّ مَا تُرِيدُونَ أَنْ يَفْعَلَ النَّاسُ بِكُمُ افْعَلُوا هكَذَا أَنْتُمْ أيضاً بِهِمْ، لأَنَّ هذَا هُوَ النَّامُوسُ وَالأَنْبِيَاءُ.

الصورة المدمة بترجمة

انجيل متي اصحاح 19 : 19

19. כַּבֵּד אֶת־אָבִיךָ וְאֶת־אִמֶּךָ, וְאָהַבְתָּ לְרֵעֲךָ כָּמוֹךָ.

ترجمة التفسير التطبيقي

19 أَكْرِمْ أَبَاكَ وَأُمَّكَ؛ وَأَحِبَّ قَرِيبَكَ كَنَفْسِكَ.

19أَكْرِمْ أَبَاكَ وَأُمَّكَ، وَأَحِبَّ قَرِيبَكَ كَنَفْسِكَ.

الصورة الشونة بترجمة

انجيل متي اصحاح 5 : 27، 28

שְׁמַעְתֶּם כִּי נֶאֱמַר 'לֹא תִּנְאָף.' וַאֲנִי אוֹמֵר לָכֶם שֶׁכָּל הַמַּבִּיט בְּאִשָּׁה מִתּוֹךְ תַּאֲוָה אֵלֶיהָ כְּבָר נָאַף אוֹתָהּ בְּלִבּוֹ.

ترجمة التفسير التطبيقي

27.وَسَمِعْتُمْ أَنَّهُ قِيلَ: لاَ تَزْنِ!

28. أَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: كُلُّ مَنْ يَنْظُرُ إِلَى امْرَأَةٍ بِقَصْدِ أَنْ يَشْتَهِيَهَا، فَقَدْ زَنَى بِها فِي قَلْبِهِ!

ترجمة القس انطونيوس فكري

27 قَدْ سَمِعْتُمْ أَنَّهُ قِيلَ لِلْقُدَمَاءِ: لاَ تَزْنِ.

28 وَأَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: إِنَّ كُلَّ مَنْ يَنْظُرُ إِلَى امْرَأَةٍ لِيَشْتَهِيَهَا، فَقَدْ زَنَى بِهَا فِي قَلْبِهِ.

موقع تفسير الكتاب المقدس

27سَمِعْتُم أَنَّه قيل: لا تَزْنِ

28أَمَّا أَنا فأَقولُ لكم: مَن نظَرَ إِلى امرأَةٍ بِشَهْوَة، زَنى بِها في قَلبِه.

انجيل متي اصحاح 10 : 12

בְּשָׁאַתֶּם נִכְנָסִים לְבַיִת בָּרְכוּהוּ בְּ'שָׁלוֹם

12 وَعِنْدَمَا تَدْخُلُونَ بَيْتاً، أَلْقُوا السَّلاَمَ عَلَيْهِ. لايوجد تفسيرلها.

12 وَحِينَ تَدْخُلُونَ الْبَيْتَ سَلِّمُوا عَلَيْهِ،

انجيل متي اصحاح 5 : 22

22.וַאֲנִי אוֹמֵר לָכֶם: כָּל הַכּוֹעֵס עַל אָחִיו יְחַיֵּב לְדִין; הָאוֹמֵר לְאָחִיו 'רֵיק' יְחַיֵּב לְמִשְׁפַּט הַסַּנְהֶדְרִין; וְהָאוֹמֵר 'אֱוִיל' יְחַיֵּב לְאֵשׁ גֵּיהִנּוֹם.

ترجمة التفسير التطبيقي

22 أَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: كُلُّ مَنْ يَغْضَبُ عَلَى أَخِيهِ، يَسْتَحِقُّ الْمُحَاكَمَةَ؛ وَمَنْ يَقُولُ لأَخِيهِ: يَا تَافِهُ! يَسْتَحِقُّ الْمُثُولَ أَمَامَ الْمَجْلِسِ الأَعْلَى؛ وَمَنْ يَقُولُ: يَا أَحْمَقُ! يَسْتَحِقُّ نَارَ جَهَنَّمَ!

ترجمة القس انطونيوس فكري

22 وَأَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: إِنَّ كُلَّ مَنْ يَغْضَبُ عَلَى أَخِيهِ بَاطِلاً يَكُونُ مُسْتَوْجِبَ الْحُكْمِ، وَمَنْ قَالَ لأَخِيهِ: رَقَا، يَكُونُ مُسْتَوْجِبَ الْمَجْمَعِ، وَمَنْ قَالَ: يَا أَحْمَقُ، يَكُونُ مُسْتَوْجِبَ نَارِ جَهَنَّمَ.

انجيل متي اصحاح 5 : 38، 39،40،41

38 שְׁמַעְתֶּם כִּי נֶאֱמַר 'עַיִן תַּחַת עַיִן, שֵׁן תַּחַת שֵׁן

39 .'וַאֲנִי אוֹמֵר לָכֶם שֶׁלֹּא לְהִתְקוֹמֵם עַל עוֹשֵׂה הָרַע. אַדְרַבָּא, הַסּוֹטֵר לְךָ עַל הַלְּחִי הַיְמָנִית, הַפְנֵה אֵלָיו גַּם אֶת הָאַחֶרֶת

40 .מִי שֶׁרוֹצֶה לִתְבֹּעַ אוֹתְךָ לְדִין כְּדֵי לָקַחַת אֶת כֻּתָּנְתְּךָ, הַנַּח לוֹ גַּם אֶת מְעִילְךָ

41 וּמִי שֶׁמְּאַלֵּץ אוֹתְךָ לָלֶכֶת אִתּוֹ מֶרְחָק שֶׁל מִיל אֶחָד, לֵךְ אִתּוֹ שְׁנַיִם

42 .תֵּן לַמְבַקֵּשׁ מִמְּךָ וְאַל תִּפְנֶה מִן הָרוֹצֶה לִלְווֹת מִמְּךָ

ترجمة التفسير التطبيقي

38 وَسَمِعْتُمْ أَنَّهُ قِيلَ: عَيْنٌ بِعَيْنٍ وَسِنٌّ بِسِنٍّ.

39أَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: لَا تُقَاوِمُوا الشَّرَّ بِمِثْلِهِ، بَلْ مَنْ لَطَمَكَ عَلَى خَدِّكَ الأَيْمَنِ، فَأَدِرْ لَهُ الْخَدَّ الآخَرَ؛

40وَمَنْ أَرَادَ مُحَاكَمَتَكَ لِيَأْخُذَ ثَوْبَكَ، فَاتْرُكْ لَهُ رِدَاءَكَ أيضاً؛

41وَمَنْ سَخَّرَكَ أَنْ تَسِيرَ مِيلاً، فَسِرْ مَعَهُ مِيلَيْنِ.

ترجمة القس انطونيوس فكري

38 سَمِعْتُمْ أَنَّهُ قِيلَ: عَيْنٌ بِعَيْنٍ وَسِنٌّ بِسِنٍّ.

39 وَأَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: لاَ تُقَاوِمُوا الشَّرَّ، بَلْ مَنْ لَطَمَكَ عَلَى خَدِّكَ الأَيْمَنِ فَحَوِّلْ لَهُ الآخَرَ أيضاً.

40 وَمَنْ أَرَادَ أَنْ يُخَاصِمَكَ وَيَأْخُذَ ثَوْبَكَ فَاتْرُكْ لَهُ الرِّدَاءَ أيضاً.

41 وَمَنْ سَخَّرَكَ مِيلاً وَاحِدًا فَاذْهَبْ مَعَهُ اثْنَيْنِ.

الصورة الشونة بترجمة وجم كن يش البدلة برورة كاشر البديل المترجمن اث شمو شل فطروس ب كيفا

انجيل متي اصحاح 18 : 21، 22

21 ויגש אליו **פטרוס** ויאמר לו אדני כַּמָּה פְּעָמִים יֶחֱטָא לִי אָחִי וְאֶסְלַחתי לוֹ העַד שֶׁבַע פְּעָמִים22 ויאמר אליו ישוע לא – אמר לך עַד שֶׁבַע פְּעָמִים כי- אסעַד שִׁבְעִים וָשֶׁבַע. ספרי הברית החדשה.[9]

21 **בֵּיפָא** [10]נִגַּשׁ וְשָׁאַל אוֹתוֹ: אֲדוֹנִי, כַּמָּה פְּעָמִים יֶחֱטָא לִי אָחִי וְאֶסְלַח לוֹ הַאִם עַד שֶׁבַע פְּעָמִים.

22הֵשִׁיב לוֹ יֵשׁוּעַ: "אֵינֶנִּי אוֹמֵר לְךָ עַד שֶׁבַע פְּעָמִים אֶלָּא עַד שִׁבְעִים וָשֶׁבַע. (ספרי הברית החדשה , תרגום חדש)

21עִנְדַּאִזֶּ תַּקַדַّמَ إِلَيْهِ بُطْرُسُ وَسَأَلَهُ: «يَا رَبُّ، كَمْ مَرَّةً يُخْطِئُ إِلَيَّ أَخِي فَأَغْفِرَ لَهُ؟ هَلْ إِلَى سَبْعِ مَرَّاتٍ؟

22فَأَجَابَهُ يَسُوعُ: لاَ إِلَى سَبْعِ مَرَّاتٍ، بَلْ إِلَى سَبْعِينَ سَبْعَ مَرَّاتٍ!

21. בֵּיפָא נִגַּשׁ וְשָׁאַל אוֹתוֹ: "אֲדוֹנִי, כַּמָּה פְּעָמִים יֶחֱטָא לִי אָחִי וְאֶסְלַח לוֹ? הַאִם עַד שֶׁבַע פְּעָמִים

22 "הֵשִׁיב לוֹ יֵשׁוּעַ: "אֵינֶנִּי אוֹמֵר לְךָ עַד שֶׁבַע פְּעָמִים אֶלָּא עַד שִׁבְעִים וָשֶׁבַע.

ترجمة التفسير التطبيقي

21عِنْدَئِذٍ تَقَدَّمَ إِلَيْهِ بُطْرُسُ وَسَأَلَهُ: «يَا رَبُّ، كَمْ مَرَّةً يُخْطِئُ إِلَيَّ أَخِي فَأَغْفِرَ لَهُ؟ هَلْ إِلَى سَبْعِ مَرَّاتٍ؟

22فَأَجَابَهُ يَسُوعُ: لاَ إِلَى سَبْعِ مَرَّاتٍ، بَلْ إِلَى سَبْعِينَ سَبْعَ مَرَّاتٍ!

[9] חברת כתבי הקדש , לונדון , 1954, עמ" 34 -35

[10] שמעון כייפא - נודע יותר בשם פיטר שפירושו ביונית "סלע" כיפא בארמית :(ראש השליחים של ישו הנוצרי) נחשב למייסד הנצרות, אנציקלופדיה יהודית , http://www חברה לכתבי הקודש בישראל1991. daat.ac.il/encyclopedia/index.as .

ترجمة القس انطونيوس فكري

21حِينَئِذٍ تَقَدَّمَ إِلَيْهِ بُطْرُسُ وَقَالَ: «يَا رَبُّ، كَمْ مَرَّةً يُخْطِئُ إِلَيَّ أَخِي وَأَنَا أَغْفِرُ لَهُ؟ هَلْ إِلَى سَبْعِ مَرَّاتٍ؟
22قَالَ لَهُ يَسُوعُ: «لاَ أَقُولُ لَكَ إِلَى سَبْعِ مَرَّاتٍ، بَلْ إِلَى سَبْعِينَ مَرَّةً سَبْعَ مَرَّاتٍ.

الفقير الترجمي

- يعتمد الإخلاص في الترجمة على علاقة التكافؤ في المعنى بين النص الأصلي والنص المترجم، في حين أن الترجمة الحرفية للمصدر بعيدة عدة مستويات.

- يخضع بناء المعنى لدلالات الكلمات في سياقاتها وكذلك للمعلومات غير اللغوية التي تصاحب إنتاج النص واستقباله. من أجل تحقيق معنى وفهم الخطاب، من الضروري استكمال التحليل اللغوي للنص ببيانات غير لغوية، وهي السياق العام للنص المراد ترجمته.

- يجب على المترجم أن يعبر عن نية الكاتب، وهي في الفرضية، ولكن يجب عليه إعادة صياغة المعنى بقراءة النص المراد ترجمته.

- يجب على المترجم الانتباه إلى مشكلة التداخل بين اللغتين المترجمتين للترجمة، ويرغب في التعبير بحرية، مع تجنب إدخال تراكيب اللغة الأم في النص المترجم.

-إذا تمت ترجمة أو تفسير نصوص الكتب المقدسة (الكتاب المقدس والعهد الجديد)، يجب على المترجم الالتزام بما هو مكتوب فيها دون تغيير مفرط، حتى لا يفترض تفسيرًا مختلفًا في كتب التفسير الأخرى. الترجمة إلى تفسير القس أنطونيوس فكري أو ترجمة ترجمة يعقوب ثاديوس أيضاً، ولا يسمح للمترجم بإبداء تعليقات أو شروحات منه بين قوسين أو في الهوامش لأنه ملزم بالشروحات والتفسيرات. من المترجم دون زيادة.

- يجب تفسير النص المراد ترجمته إلى المعنى الصحيح الذي يرغب فيه الكاتب بوضع المقال في سياق لغته لتحديد تكافؤ المعنى قبل إعادة صياغته في اللغة الهدف. قبل إعادة الصياغة النهائية، للحصول على معنى سياق النص.

خلاصة:

هذا البحث محاولة لتحليل الآيات المختارة من العهد الجديد المترجمة إلى العربية من النص العبري، حيث يسعى الباحث إلى إجراء مقارنة لغوية بين النص الأصلي وترجمته وتفسيره، وشرح دور المترجم. في خلق أوجه التشابه والاختلاف في التهجئة والتأثير على المعنى الوارد في ترجمة الآيات الكتابية المختارة من إنجيل القديس متى، والتي تستخدم عادة كمقدمة للأمثال.

المصادر والمراجع:

كتب العهد الجديد، الترجمة الجديدة، جمعية الكتاب المقدس في إسرائيل. ١٩٩١

- أنبياء التوراة وكتبها بخط المسورة المنقوص حسب التاج والمخطوطات القريبة منه، طبعة تموز 2016، معهد مامرا، القدس،2016

- **حديد، حسيب الياس**، في اتجاه الترجمة التأويلية، دار المأمون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة،العراق، 2010، العدد الثاني السنة السادسة

- **الترجمة التأويلية**، دار المأمون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة،العراق 2010، العدد الرابع السنة السادسة

- **الترجمة التأويلية ونظرية المعنى** ، دار المأمون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة،العراق 2010، العدد الرابع السنة السادسة

- **النظرية التأويلية للترجمة** ، دار المأمون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة،العراق 2010، العدد الرابع السنة السادسة

-ديك، فان، النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة : عبد القادر قنيني،أفريقيا الشرق، بيروت،1998

- **النص بناؤه ووظائفه**، ترجمة، محمد العمري، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997،

- **فكري، أنطونيوس** تفسير الكتاب المقدس، العهد القديم.

http://st-takla.org/pub_BibleInterpretations/Tafseer-Al-Keta-Al-Mokadas-El-3ahd-Al-Adim 01-Abouna-Anthony-Fekri.htm

- لاينز، جون ، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة : عباس صادق الوهاب، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، عام 1987م.

-http://st-takla.org/pub_Bible يعقوب، تادرس ملطي تفسير الكتاب المقدس،العهد القديم Interpretations/Tafseer-Al-Keta-Al-Mokadas-El-3ahd-Al-Adim-02-Abouna-Tadrus-Ya3koob.html.

-Brown, G. and G. Yule Discourse Analysis.Cambridge University Press, 1983.

-Genztler, E. Contemprary Translation Theories. London: Routledge 1993.

Graham, Joseph F, Difference in translation Cornell University Press,1985

-Halliday, M. and R. Hassan. Language, Context, and Text. 2nd ed., 1985, Oxford University london:

-Turner V, Charles, Biblical BiblTranslating, sec edition,United states, 200

-Xu, Xiaohui ,Application of Context Theory in Vocabulary, StudyTheory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 6 Finland. June 2013,

مروة حمادوش
ناصر ميلود

صناديق الاستثمار في المصارف الإسلامية وأثرها على النشاط الاقتصادي

- دراسة حالة مصرف بروة الإسلامي -

Investment funds in Islamic banks and their impact on economic activity.

– Barwa Islamic Bank Case Study –

Investment funds in Islamic banks and their impact on economic activity

–Barwa Islamic Bank Case Study –

Marwa HAMADOUCHE [1]

Nasser MILOUD[2]

Abstract:

Islam urged on more than one occasion to invest and stressed its importance and impact on the individual and society, as a result of extrapolating many Quranic verses and hadiths that pour into the same context.

The research paper emphasizes that Islamic investment funds are among the best investment programs that contribute to increasing capital and obtaining better returns with less risk, and also work on different investment models that all investors need to understand the basic difference between them so that they can make sound investment decisions.

Islamic investment funds aim to accumulate savers' funds for the purpose of investing them in aspects and areas that comply with the provisions of Islamic Sharia to obtain a halal profit. The activity of Islamic investment funds established by Islamic banks and financial institutions is not limited to the role of intermediary between savers and other companies، or indirect investment represented in the formation of portfolios of securities، as is the case with investment funds established by investment companies and conventional commercial banks، The financing structure of these funds includes the formation of securities portfolios and their management in accordance with the rules of Islamic investment and the entry into direct investment operations in various fields of economic activity. Thus، the latter is one of the most important forms of savings mobilization at present.

The impact of Islamic investment funds on economic activity can be summarized as: achieving economic and social progress for the Islamic Ummah، facilitating and diversifying the causes of halal profit, as well as the development of money and its non-hoarding. Investing before it is a means of profit and multiplying money is a tool to achieve the worship of God and His succession on earth.

http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress6-13

[1] Researcher, STRATEV research lab, University of Mostaganem, Algeria, marwa.hamadouche.etu@univ-mosta.dz, https://orcid.org/0000-0002-7061-8661

[2] Dr, STRATEV research lab, University of Mostaganem, Algeria, nasser27mm@gmail.com, https://orcid.org/0009-0001-4908-2495

Finally، the research included the study and analysis of investment through investment funds in Barwa Islamic Bank of Qatar and its impact on economic activity.

Keywords: investment، Islamic investment funds، Islamic banks، economic activity، Barwa Islamic Bank.

صناديق الاستثمار في المصارف الإسلامية وأثرها على النشاط الاقتصادي
– دراسة حالة مصرف بروة الإسلامي -

مروة حمادوش[3]
ناصر ميلود[4]

ملخص:

حثّ الإسلام في أكثر من مناسبة على الاستثمار وأكّد أهميته وأثره على الفرد والمجتمع، وذلك نتيجة استقراء العديد من الآيات القرآنية والأحاديث التي تصبّ في ذات السياق.

تؤكّد الورقة البحثية على أنّ صناديق الاستثمار الإسلامية من بين أفضل البرامج الاستثمارية التي تساهم في زيادة رؤوس الأموال و الحصول على عوائد أفضل بمخاطر أقل، كما تعمل على نماذج استثمار مختلفة يحتاجها جميع المستثمرين لفهم الاختلاف الأساسي بينهم حتّى يتمكّنوا من اتخاذ قرارات استثمارية سليمة.

تهدف صناديق الاستثمار الإسلامية إلى تجميع أموال المدخرين بغرض استثمارها في الأوجه و المجالات التي تتفق مع أحكام الشريعة الإسلامية للحصول على ربح حلال. و لا يقتصر نشاط الصناديق الاستثمارية الإسلامية التي تنشئها البنوك و المؤسسات المالية الإسلامية على دور الوسيط بين المدخرين و الشركات الأخرى، أو الاستثمار غير المباشر المتمثل في تكوين محافظ للأوراق المالية، كما هو الحال بالنسبة لصناديق الاستثمار التي تنشئها شركات الاستثمار و البنوك التجارية التقليدية، و إنما يشتمل الهيكل التمويلي لهذه الصناديق على تكوين محافظ الأوراق المالية و إدارتها وفق ضوابط الاستثمار الإسلامي و على الدخول في عمليات استثمارية مباشرة في مجالات مختلفة من قطاعات النشاط الاقتصادي. وبذلك تعدّ هذه الأخيرة من أهم صيغ تعبئة المدخرات في الوقت الحاضر.

يمكن تلخيص أثر صناديق الاستثمار الإسلامية على النشاط الاقتصادي في: تحقيق التقدم الاقتصادي والإجتماعي للأمّة الإسلامية، تيسير وتنويع أسباب الربح الحلال، كذلك تنمية المال وعدم اكتنازه .والاستثمار قبل أن يكون وسيلة للربح و مضاعفة المال هو أداة لتحقيق عبادة الله و خلافته في الأرض .

في الأخير تضمّن البحث دراسة وتحليل الاستثمار عن طريق الصناديق الاستثمارية في مصرف بروة الإسلامي القطري وأثرها على النشاط الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار، صناديق الاستثمار الإسلامية، المصارف الإسلامية، النشاط الاقتصادي، مصرف بروة الإسلامي.

[3] الباحثة، مخبر بحث STRATEV، جامعة مستغانم، الجزائر، marwa.hamadouche.etu@univ-mosta.dz
[4] د، مخبر بحث STRATEV، جامعة مستغانم، الجزائر، nasser27mm@gmail.com

مقدمة:

تعود فكرة إنشاء صناديق الاستثمار إلى الربع الأول من القرن التاسع عشر في أوروبا وتحديداً هولندا في العام 1822م، تلتها إنجلترا في عام 1970 م. مرت صناديق الاستثمار بالعديد من التطورات والتي طغت على عالم الاقتصاد والمال حتى وصلت إلى شكلها الحالي. وقد تبلورت فكرة صناديق الاستثمار بالمفاهيم القائمة حالياً في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1924م حينما أنشئ أول صندوق في بوسطن باسم Trust Investment Massachusetts ِ على يد أساتذة جامعة هارفارد الأمريكية. واستمرت هذه الصناديق بعدها في التوسع والتنوع داخل الولايات المتحدة وخارجها، ولاسيما بعد الحرب العالمية الثانية، حتى وصلت في عام 1966م إلى نحو 550 صندوقا استثماريا، بلغ صافي أصولها نحو 50 مليار دولار أمريكي. (هيأة السوق المالية (الاهلي كبيتال)، صفحة 02)

وعلى الصعيد العربي، نجد مجموعة من الدول العربية وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية وكذا دولة قطر كانتا السباقتان إلى خوض هذه التجربة، حين أنشأ البنك الأهلي التجاري أول صندوق استثماري باسم صندوق الأهلي للدولار قصير الأجل في ديسمبر 1979م، و أيضاً بروز صناديق استثمارية لمصرف بروة الإسلامي القطري، وتهدف صناديق الاستثمار الإسلامية إلى تجميع أموال المدخرين بغرض استثمارها في الأوجه و المجالات التي تتفق مع أحكام الشريعة الإسلامية للحصول على ربح حلال. و لا يقتصر نشاط الصناديق الاستثمارية الإسلامية التي تنشئها البنوك و المؤسسات المالية الإسلامية على دور الوسيط بين المدخرين و الشركات الأخرى، أو الاستثمار غير المباشر المتمثل في تكوين محافظ للأوراق المالية، كما هو الحال بالنسبة لصناديق الاستثمار التي تنشئها شركات الاستثمار والبنوك التجارية التقليدية، وإنما يشتمل الهيكل التمويلي لهذه الصناديق على تكوين محافظ الأوراق المالية وإدارتها وفق ضوابط الاستثمار الإسلامي و على الدخول في عمليات استثمارية مباشرة في مجالات مختلفة من قطاعات النشاط الاقتصادي المتعدد.

ولهذا أصبح التمويل الإسلامي ضرورة حتمية خاصة في ظل تزايد الأزمات الاقتصادية، وعليه سنقوم بدراسة واقع نشاط صناديق الاستثمار الإسلامية في قطر التي سعت جاهدة في اعتماد أساليب و مبادئ تتماشى مع أحكام الشريعة الإسلامية، فمن خلال ما سبق ذكره سنقوم بطرح الإشكال الرئيسي التالي:

ما هو واقع التمويل المصرفي الإسلامي في قطر، وفيما يتمثل أثر الصناديق الاستثمارية الإسلامية لبنك بروة على النشاط الاقتصادي القطري؟

المنهج المتبع في الدراسة:

تمّ الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في المحور الأوّل النظري الذّي تناولنا فيه: مفاهيم عامّة حول صناديق الاستثمار الإسلامية، وذلك بالرجوع إلى الكتب والمقالات والمجلّات ومواقع الإنترنت.

بالإضافة إلى منهج دراسة حالة في المحور الثاني الخاصّ بالجانب التطبيقي، وذلك بدراسة حالة مصرف بروة الإسلامي.

المحور الأول: مفاهيم عامة حول صناديق الاستثمار الإسلامية:

مع إنشاء البنوك الإسلامية منذ ما يزيد عن 30 عاماً، بدأ التفكير في إنشاء العديد من صناديق الاستثمار الإسلامية، حيث تم إنشاء العديد منها في الدول العربية والولايات المتحدة وغيرها لتعمل على الاستثمار وفق الشريعة الإسلامية. ومن الأمثلة على ذلك قيام بنك بروة الإسلامي القطري بإنشاء صناديق استثمارية إسلامية ذات عائد دوري، بغية زيادة وتوسيع أنشطة البنك. (جابر ، 2005، صفحة 18)

1- مفهوم صناديق الاستثمار:

عرفت صناديق الاستثمار بأنها أوعية استثمارية تقوم بجمع رؤوس أموال مجموعة من المستثمرين تديرها وفقاً إلى استراتيجية وأهداف استثمارية محددة يضعها مدير الصندوق لتحقيق مزايا استثمارية يمكن للمستثمر الفرد تحقيقها بشكل منفرد في ظل محدودية موارده المتاحة. ووفقاً لهذا التعريف يشتمل الصندوق الاستثماري على مجموعة من الأوراق المالية تختار وفقاً لأسس ومعايير محددة تحقق أهداف الصندوق الاستثماري، علاوة على تحقيق فائدة التنوع للمستثمر بالصندوق التي تؤدي إلى خفض مستوى المخاطر الإجمالية للاستثمار، وتتجنب استثمارات الصناديق القيود التي تقع عادة على استثمارات الأفراد، فيتحقق لها مزيد من القدرة على التنويع، وانخفاض في تكاليف بيع وشراء الأسهم. وتتكون أرباح الصناديق الاستثمارية عادة من الأرباح الرأسمالية، أي الأرباح الناتجة عن تحسن أو تغير أسعار الأوراق المالية المستثمر بها إضافة إلى أرباح التوزيعات إن وجدت للأوراق المالية، وقد يتعرض الصندوق للخسارة وذلك في حالة انخفاض قيمة الأوراق المالية المكونة لأصول الصندوق. (هيأة السوق المالية (الاهلي كبيتال)، صفحة 03)

2- مزايا صناديق الاستثمار:

توفر صناديق الاستثمار للمستثمرين والاقتصاد القومي العديد من المزايا نذكر منها ما يلي: (عبد المطلب بداي ، الصفحات 3-4)

- تعد الوسيلة الأمثل لتحقيق الربح الوفير للمستثمر، وذلك من خلال حصوله على عائدات استثماراته من الصندوق، بالإضافة الى الربح الناشئ عن زيادة القيمة للأوراق المالية عن قيمتها الاسمية.

- توفر صناديق الاستثمار المهارات اللازمة الأفضل للاستثمار، حيث يتولى إدارتها خبراء من ذوي الكفاءات العالية، و المعرفة الكافية حول أحوال السوق و هو ما يسمح لهم بانتقاءٍ أفضل للأوراق المالية التي يمكن أن يحقق التعامل بها ربحاً، كما يمكن لهؤلاء الخبراء تتبع حركة الأسعار وتحديد درجة المخاطر واختيار الوقت الأنسب لإجراء المعاملات.

- توفر صناديق الاستثمار نوعاً من المرونة، حيث تسمح للمستثمر بالحق بتحويل استثماراته من صندوق إلى آخر لتتوافق بذلك مع أغراض المستثمرين والتي يمكن أن تتغير من وقت الى آخر، كما يمكنهم أيضاً استرداد أموالهم قبل نهاية مدة وثيقة الاستثمار.

- تعد صناديق الاستثمار أحد أفضل الوسائل للمستثمرين من ذوي الدخول القليلة أو صغار المدخرين ممن يرغبون في استثمار أموالهم على نحو يعود عليهم بالفائدة، حيث غالباً ما تصدر وثائق الاستثمار بمبالغ صغيرة تسمح لذوي الدخول الصغيرة بالاكتتاب فيها.

- تلعب صناديق الاستثمار دور كبير في تنشيط سوق الأوراق المالية وذلك عن طريق جذبها لصغار المستثمرين لاستثمار أموالهم في هذه السوق.

- تقدم صناديق الاستثمار ضمانة في شأن توفير أسس سليمة يتم التعامل بها في سوق الأوراق المالية، مما يساهم في الارتقاء بمستوى التعامل في هذا السوق.

- تمثل صناديق الاستثمار مصدراً لتمويل الشركات، لما توفره لها من سيولة، حيث تميل معظم الشركات إلى التعامل مع صناديق الاستثمار بدلاً من اللجوء إلى البنوك للاقتراض منها، وهو ما يؤدي الى امتصاص السيولة من المجتمع وخفض معدلات التضخم.

- قد يتم إنشاء صناديق الاستثمار من قبل البنوك، وبالتالي في هذه الحالة ستستفيد هذه البنوك بما توفره صناديق الاستثمار من سيولة و أتعاب و عمولات، بالإضافة إلى توسعة أنشطتها.

3- خصائص صناديق الاستثمار الإسلامية:

هنا مجموعة من الخصائص التي ميزت صناديق الاستثمار الإسلامية عن الصناديق التقليدية وهي كما يلي: (فاطمة الزهراء سعيدي و قويدر اللويزة ، 2018، صفحة 107)

- لها شخصية معنوية مستقلة عن أصحاب الوحدات الاستثمارية وعن الجهة المنوطة بإدارتها، وتأسيساً على ذلك فهي مؤسسة لها صفة قانونية وشكل تنظيمي وإطار مالي ومحاسبي مستقل، وهذه السمة جائزة شرعاً.

- تقوم على فكرة المضاربة الجماعية من قبل أصحاب الأموال (حملة الوحدات الاستثمارية)، حيث تقوم الصناديق بتجميع الأموال من أكثر من فرد أو جهة، والجميع يمثلون من منظور عقد المضاربة (رب المال)، ويمثل الصندوق كشخصية معنوية رب العمل، وهذه السمة تخضع لفقه عقد المضاربة.

- يلتزم الصندوق في معاملاته وتصرفاته المختلفة بأحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية وكذلك بالفتاوي والمقررات والتوصيات الصادرة عن مجامع الفقه وهيئات الفتاوى والمسائل المعاصرة المتعلقة بمعاملات الصندوق وهذا يوجب الرقابة الشرعية الفعالة.

- يلتزم الصندوق بالقوانين والقرارات والتعليمات الصادرة عن الجهات الحكومية المشرفة على الصناديق ما دامت لا تخالف أحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية، وإن وجد تعارض وجب إزالته في إطار مبدأ التوفيقية، وهذا يوجب الرقابة من طرف البنوك المركزية.

- يتولى إدارة الصندوق جهة متخصصة يحكم علاقتها بالصندوق عقد الوكالة أو عقد العمل أو أي عقود مستحدثة، والتي تعمل في إطار الأهداف والسياسات والخطط الاستراتيجية والمرجعية الشرعية والقانونية والاستثمارية، وهذا يوجب الرقابة على القرارات الإدارية من مجلس الإدارة ومدير الصندوق.

- توظف الأموال طبقاً لمجموعة من الضوابط والمعايير الإسلامية في مجال الاستثمار المباشر أو غير المباشر، وذلك طبقاً لصيغ الاستثمار الإسلامية ومنها المساهمات في أوراق مالية، والمضاربة والمشاركة والمرابحة والسلم والاستصناع والإجارة، وأي صيغة مستحدثة التي تتعارض مع أحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية.

- يحق للمشاركين في الصندوق استرداد قيمة مساهمتهم وفق ضوابط وشروط معينة مما يتناسب مع الاستمرار لمدد مختلفة ويناسب صغار المستثمرين.

- توزع العوائد بين أطراف الصندوق وفقاً لضوابط عقود المضاربة والوكالة والسمسرة.

4- أنواع الصناديق الاستثمارية:

تنقسم صناديق الاستثمار الى عدة أنواع بحسب العناصر التالية:

4-1 من حيث العملة:

هناك صناديق تستثمر فقط في الأدوات المالية المقومة بالعملة المحلية (أي مثلاً بالدينار الجزائري بالنسبة لدولة الجزائر)، بينما هناك صناديق تستثمر فقط في أصول مالية مقومة بالعملة الأجنبية كالدولار الأمريكي التي تقيم بها أصول الصندوق و تحتسب بها أسعار الوحدات، كما تستثمر بعض الصناديق في أسواق العملات الرئيسية . (محمد خوجة ، 2009)

4-2 من حيث نوعية الأصول للصندوق:

أ - صناديق الأسهم:

تستثمر صناديق الأسهم بشكل أساسي في الأسهم، لهذا تعرف بصناديق الأسهم. حيث أنهم يستثمرون الأموال المجمعة من مستثمرين مختلفين من خلفيات متنوعة في أسهم شركات مختلفة. و تعتمد المكاسب والخسائر المرتبطة بهذه الصناديق فقط على كيفية أداء الأسهم المستثمرة فيها (ارتفاع الأسعار أو انخفاض الأسعار) في سوق الأسهم. أيضاً صناديق الأسهم لديها القدرة على توليد عوائد كبيرة على مدى فترة، ومن ثمّ فإن المخاطر المرتبطة بهذه الصناديق تميل أيضاً إلى أن تكون أعلى نسبياً.

ب - صناديق الديون:

تستثمر صناديق الدين بشكل أساسي في الأوراق المالية ذات الدخل الثابت مثل السندات والأوراق المالية وأذونات الخزينة، ويستثمرون في أدوات الدخل الثابت المختلفة مثل خطط الإستحقاق الثابتة، والصناديق المذهبة، والصناديق السائلة، والخطط قصيرة الأجل، والسندات طويلة الأجل وخطط الدخل الشهرية و غيرها.

نظرًا لأن الاستثمارات تأتي بسعر فائدة ثابت وتاريخ استحقاق، يمكن أن تكون خيارًا رائعاً للمستثمرين السلبيين الذين يبحثون عن دخل منتظم (الفائدة وزيادة رأس المال) مع الحد الأدنى من المخاطر.

ج - تمويل لسوق المال:

يتداول المستثمرون الأسهم في البورصة بالطريقة نفسها، و يستثمر المستثمرون أيضاً في سوق المال ، و المعروف أيضاً باسم سوق رأس المال أو سوق النقد، تديرها الحكومة بالإشتراك مع البنوك والمؤسسات المالية والشركات الأخرى عن طريق إصدار أوراق مالية في سوق المال مثل: السندات وأذونات الخزانة والأوراق المالية المؤرخة وشهادات الإيداع، وأمور أخرى.

يستثمر مدير الصندوق أموالك ويصرف أرباحاً منتظمة في المقابل يمكن أن يؤدي اختيار خطة قصيرة الأجل (لا تزيد عن 13 شهرًا) إلى تقليل مخاطر الاستثمار بشكل كبير في هذه الصناديق.

د - الصناديق الهجينة:

كما يوحي الاسم، فإن الصناديق المختلطة (الصناديق المتوازنة) هي مزيج مثالي من السندات والأسهم، وبالتالي سد الفجوة بين صناديق الأسهم وصناديق الديون، و يمكن أن تكون النسبة إما متغيرة أو ثابتة باختصار، يأخذ أفضل صندوقين مشتركين من خلال توزيع قيمة الاستثمار، على سبيل المثال، 60٪ من الأصول في الأسهم والباقي في السندات أو العكس.

الصناديق الهجينة مناسبة للمستثمرين الذين يتطلعون إلى تحمل المزيد من المخاطر لمزايا "الديون بالإضافة إلى العوائد" بدلاً من الإلتزام بخطط دخل أقل ولكن ثابتة.

3-4 من حيث السياسة الاستثمارية للصندوق:

تصنف صناديق الاستثمار حسب السياسة الاستثمارية المتبعة لدى مدير الصندوق كما يلي :

- **صناديق للمحافظة على رأس المال**: و هي الصناديق التي تهدف إلى عدم تحميل المستثمر أي خسائر و تدير أصولها بعناية و ذلك للمحافظة على رأس المال المستثمر كهدف رئيسي.
- **صناديق النمو:** و هي الصناديق التي لا تبحث عن الاحتفاظ برأس المال في معظم الأوقات و تتعرض للتقلبات في الأسواق و لكنها تهدف إلى تحقيق نمو رأس المال من خلال الاستثمار في جميع أنواع الأصول.
- **صناديق الدخل:** و هي الصناديق التي لا تهدف إلى المحافظة على رأس المال و لكن تبحث عن الحصول على دخل على المدى الطويل.

4-4 من حيث مكان التأسيس للصندوق: وتنقسم إلى:

- صناديق محلية: و هي الصناديق التي يتم تأسيسها محلياً و تدار من قبل جهات محلية.

- صناديق خارجية: و هي الصناديق التي تؤسس في الخارج لتسويقها محلياً وذلك في دول تكون أنظمة الحماية للمستثمرين فيها مرنة أو أنّها ملجأ للحماية من الرسوم الضريبية.

5-4 من حيث سياسة الإسترداد: و تشمل كل من:

أ-الصناديق المفتوحة: و هي التي تتيح شراء الوثائق و استرداد قيمتها عن طريق الجهة المصدرة لها و عليه يتغير عدد الوثائق المصدرة و يتم تقييم محفظة الصندوق على أساس سعر الإقفال اليومي للأوراق المالية المملوكة للصندوق و يضاف إليه جميع الإيرادات والأرباح و تخصم المصروفات والخسائر التي يتعرض لها الصندوق للوصول إلى القيمة الصافية للأصول، و عادة ما يتم نشر القيمة الصافية للأصول لصناديق الاستثمار بصفة دورية أسبوعياً أو شهرياً أو نصف سنوياً حسب السياسة المتبعة.

ب-الصناديق المغلقة: و هي التي تتميز بثبات إجمالي عدد الوثائق المصدرة فلا يتم استردادها إلا في نهاية مدة الصندوق و تسجل وثائق الصندوق في بورصة الأوراق المالية للتداول و يتحدد سعرها حسب العرض و الطلب عليها مع الأخذ في الاعتبار أنّ التداول قد يكون بأسعار أكثر و أقل من صافي قيمة أصولها.

6-4 صناديق الاستثمار الإسلامية:

إن أهم ما يميز صناديق الاستثمار الإسلامية عن الصناديق الاستثمارية الأخرى، هو توجيه مواردها نحو الاستثمارات التي لا تتعارض مع فكرة الاستثمار الإسلامي، بالإضافة إلى أن صناديق الاستثمار الإسلامية ليست مجرد وسيط مالي كما هو الحال في صناديق الاستثمار التي تنشئها شركات الاستثمار والمصارف التقليدية وشركات التأمين، بل إن هذه الصناديق بالإضافة إلى ذلك تعتمد على منهج الاستثمار الإسلامي الذي يمزج بين رأس المال والعمل، وتقوم المؤسسة المالية (مصرف إسلامي أو شركة تأمين إسلامية) والتي ترغب في تكوين صندوق معين من هذه الصناديق بإعداد دراسة اقتصادية لنشاط محدد. وتبين جدوى الاستثمار فيه، ثم تقوم بتمويله عن طريق طرحه للاكتتاب العام للجمهور، والعقد الذي يربط بين الصندوق والمكتتبين هو عقد المضاربة الشرعية، وبذلك فإن صناديق الاستثمار الإسلامية تمثل عقد شركة مضاربة بين إدارة الصندوق التي تقوم بالعمل فقط بين المكتتبين به والذين يمثلون أرباح المال والذين يحصلون على (وحدات الاستثمار) تمثل حصة شائعة في رأس مال الصندوق، وتقوم الإدارة باستثماره بطريقة مباشرة في مشروعات حقيقية مختلفة ومتنوعة، بالإضافة إلى الاستثمار في الأوراق المالية للشركات التي لا تتعارض أعمالها مع فكرة الاستثمار الإسلامي، وتمر مراحل النشاط الاستثماري في صناديق الاستثمار الإسلامية بالمراحل التالية (شريط ، 2012، صفحة 196) :

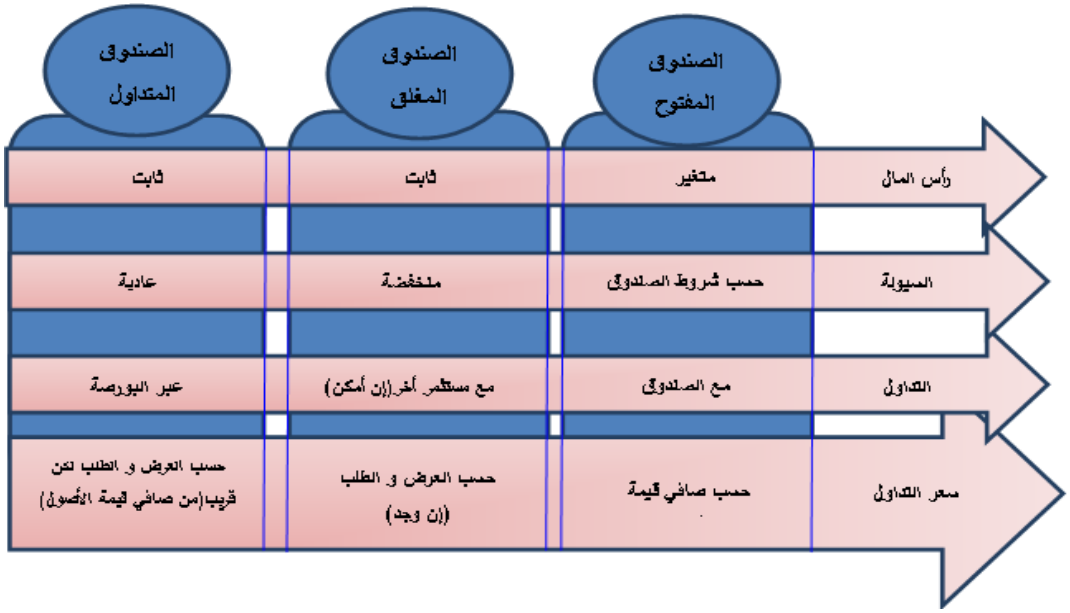
- قيام المؤسسة المالية الراغبة في إنشاء صناديق الاستثمار بالبحث عن مشروعات اقتصادية معينة أو نشاط معين و إعداد للجدوى الاقتصادية للاستثمار فيها.

- بعد ذلك تقوم بتكوين صندوق استثماري وتحدد أغراضه وتعد نشرة الإصدار التي تتضمن كافة التفاصيل عن نشاط الصندوق ومدته وشروط الاستثمار فيه وحقوق والتزامات مختلف الأطراف المشاركة فيه.

- يقسم رأس المال الصندوق الاستثماري إلى صكوك مضاربة (وحدات متساوية القيمة الاسمية) ويتم طرحها للجمهور للاكتتاب فيها، ويعتبر كل مكتتب في هذه الصكوك شريكاً بحصة في رأس المال.

5-تصنيف الصناديق الاستثمارية:

الشكل (1-1): تصنيف الصناديق الاستثمارية.



المصدر: من إعداد الباحثين.

6-أثر الصناديق الاستثمارية الإسلامية على الاقتصاد:

خلصت عدّة دراسات إلى أنّ صناديق الاستثمار الإسلامية لها أثر إيجابي على الاقتصاد، حيث تعزّز هذه الصناديق نظام المصارف و الأسواق المالية في دولةٍ ما، كما أنّها تحفّز على التطوير و الابتكار في مجالات مختلفة، فبفضل الدّور الذّي تقوم به و المتمثّل في جذب المدخرات خاصّةً من صغار المدخرين و توجيهها نحو استثمارات متنوعة و متوافقة مع أحكام الشريعة، وذلك بإتاحة الفرصة لهم لشراء وثائق الصناديق بمبالغ صغيرة و ملائمة، وهي بذلك تقدّم العديد من المزايا للمستثمرين و الاقتصاد بصفة عامّة و لسوق الأوراق المالية بصفة خاصّة.

كما أنّ الصناديق الاستثمارية الإسلامية لها القدرة على توفير قنوات استثمارية متنوعة من شأنها تحقيق صحوة استثمارية على المستوى المحلي و الدولي مما يؤدّي إلى تنشيط الاقتصاد.

تعتمد صناديق الاستثمار الإسلامية على نخبة من الكفاءات و الخبرات الإدارية لتسيير أعمالها الاستثمارية مما يعزّز عنصر الأمان في العمليات الاستثماريّة. هذه الصناديق تعمل وفق الشريعة الإسلامية مما يعني سعيها لتحقيق العدالة الإجتماعية و ضمان الإستقرار المالي و كذا اجتناب المخاطر، الحفاظ على الأموال و المشاركة الناشطة في الاستثمار و سرعة التداول، و بالتالي تحريك الاقتصاد و تطويره.

المحور الثاني: واقع الصناديق الاستثمارية في مصرف بروة الإسلامي القطري.

1- نبذة عن بنك دخان (بنك بروة سابقا):

بنك بروة هو بنك عقاري إسلامي قطري تأسس عام 2007 ينضوي تحت مصرف قطر المركزي ويرأس مجلس الإدارة الشيخ محمد بن حمد بن جاسم الثاني ورئيسه التنفيذي خالد بن يوسف السبيعي، (مؤلف، 2023، صفحة 01) و قد اندمج في عام 2019 مع بنك قطر الدوليIBQ ، و أصبح يطلق عليه اسم بنك دخان، بحيث برز بنك دخان كأحد أكبر المؤسسات المصرفية المتوافقة مع أحكام الشريعة الإسلامية في الدولة، مستفيداً من الخبرة المشتركة لاثنتين من أبرز المؤسسات المالية وأكثرها ديناميكية في قطر، وعبر شبكة واسعة من الفروع، و يقدم بنك دخان مجموعة متطورة من الخدمات والمنتجات المصرفية المبتكرة إلى قاعدة عملائه الضخمة والتي تضم أكثر من 130،000 عميل. (الصفحة الرسمية لموقع بنك دخان القطري ، 2023)

بفضل بنية تحتية قوية من الموظفين والتكنولوجيا والحلول القائمة على البيانات، استطاع بنك دخان أن يتبوأ مراكز ريادية متقدمة في السوق المصرفي في قطر. حالياً، يبلغ إجمالي أصول البنك 75.4 مليار ﷼ قطري، ويعود هذا الأداء إلى نموذج أعماله الذي يركّز على التنوع والابتكار المستمر في المنتجات والخدمات وتعزيز تجربة العملاء باعتبارها أكبر محركات نموه.

و يدين بنك دخان بريادته إلى محفظته المتنوعة من الخدمات المصرفية المتوافقة مع الشريعة، والخدمات المصرفية للأفراد والخدمات المصرفية الخاصة، وتمويل العقارات والتمويل المهيكل، والخدمات المصرفية للشركات والمؤسسات الحكومية، بالإضافة إلى سوق رأس المال، ومنتجات وخدمات إدارة الثروات والأصول.

واليوم، تواصل محفظة البنك النمو بفضل تميّز خدمات البنك واندفاعه الطموح نحو خوض أسواق غير مستكشفة، وفئات جديدة من العملاء وتقنيات تكنولوجية مالية في عالم مالي بلا حدود، كما قدم بنك دخان تجارب مصرفية مبسطة وآمنة وسلسة تخدم احتياجات الشركات والأفراد، على حدٍ سواء.

2- أرباح بنك بروة أثناء جائحة كورونا:

145 مليون دولار أرباح بنك "بروة" القطري رغم "كورونا"

بلغ إجمالي دخل البنك في الربع الثاني نحو 1.8 مليار ﷼ أي حقق بنك بروة القطري، أرباحاً بلغت 529 مليون ﷼ (145.3 مليون دولار)، خلال الربع الثاني من عام 2020 المنتهي في 30 يونيو، مقارنة بـ 470 مليون ﷼ في نفس الفترة من 2019، بزيادة وصلت إلى 12.5%.

ولفتت مجموعة البنك، في بيان صحافي، إلى أن تأثير جائحة كورونا أخذ بعين الاعتبار أثناء إعداد البيانات المالية، وذلك تماشياً مع المعايير الدولية وتوجيهات مصرف قطر المركزي. وأظهرت البيانات المالية استمرار المجموعة في أدائها الإيجابي، إذ بلغ إجمالي الدخل 1.8 مليار ﷼، مقارنة بـ 1.4 مليار ﷼ خلال نفس الفترة من العام الماضي، أي زيادة بنسبة 22%. (الموقع العربي الجديد، 2020)

وبلغ إجمالي أصول المجموعة 75.4 مليار ﷼، مع انخفاض نسبة التكلفة للدخل من 37.7٪ إلى 31.8٪، وهو مؤشر إيجابي على حسن قيام إدارة البنك بعمليات الاندماج وإجراءات التحكم في التكلفة.

وفي 22 أفريل 2019، أعلن بنك بروة القطري الإنتهاء رسمياً من اندماجه القانوني مع بنك قطر الدولي، لتشكيل كيان مصرفي قوي متوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية على الصعيدين المحلي والإقليمي، مدعوماً بمستويات عالية من السيولة والملاءة المالية، مع إجمالي أصول تبلغ أكثر من 80 مليار ﷼، وقاعدة مساهمين وعملاء قوية، وحمل مسمى "بنك بروة"، وسيؤدي هذا الاندماج إلى اتحاد اثنتين من أبرز المؤسسات المالية في قطر، وتشكيل كيان مصرفي قوي متوافق مع أحكام الشريعة الإسلامية على الصعيدين المحلي والإقليمي، مدعوماً بمستويات عالية من السيولة والملاءة المالية، حسب البنك.

3- الإجراءات المتبعة من قبل البنك للحد من تأثيرات فيروس كورونا:

إنّ استمرار تفشي فيروس كورونا المستجد في تعطيل العمليات التجارية والنشاط الاقتصادي على مستوى العالم، يعتمد مدى ومدة التأثيرات بشكل كبير على الأحداث المستقبلية التي لا يمكن التنبؤ بها بدقة نظرًا للتطور السريع للوضع، فإن التأثير على أنشطة وعمليات المجموعة غير مؤكد، وبالتالي فإن تقديرات الإدارة في قياس المبالغ المدرجة في هذه البيانات المالية تظل حساسة لتقلبات السوق. (شركة بروة للاستثمارات العقارية ، 2021، صفحة 86)

- استثمارات عقارية:

درست المجموعة تأثير كوفيد 19 على تقييم الاستثمارات العقارية بناءً على خصائص المحفظة بما في ذلك التنويع عبر فئات الموجودات والموقع وطبيعة التدفق النقدي المستقبلي المضمون.

- الخسائر الائتمانية المتوقعة وانخفاض قيمة الموجودات المالية:

تطلبت حالات عدم اليقين الناجمة عن وباء كوفيد 19- من المجموعة إعادة تقييم المدخلات والافتراضات المستخدمة لتحديد الخسائر الائتمانية المتوقعة (الخسائر الائتمانية المتوقعة) كما في 31 ديسمبر 2021، حيث قامت المجموعة بتحديث المعلومات التطوعية ذات الصلة فيما يتعلق بوزن سيناريوهات الاقتصاد الكلي ذات الصلة للسوق، و زيادة مخاطر الائتمان وتقييم مؤشرات ضعف التعرض في القطاعات التي يحتمل أن تتأثر.

- الإلتزامات والمطلوبات الطارئة:

قامت المجموعة بتقييم تأثير أي اضطرابات تشغيلية، بما في ذلك تحديات تعاقدية وتغييرات في الأعمال أو العلاقات التجارية بين كيانات المجموعة والعملاء والموردين، لتحديد ما إذا كانت هناك أي زيادة محتملة في الإلتزامات والمطلوبات الطارئة.

- الاستمرارية:

أجرت المجموعة تقييمًا إذا ما كان افتراض الإستمرارية مناسبًا في ضوء الظروف الاقتصادية أثناء فترة الوباء وجميع المعلومات المتاحة حول المخاطر والشكوك المستقبلية، و تم إعداد التوقعات التي تغطي الأداء المستقبلي للمجموعة ورأس المال والسيولة، و قد يستمر تأثير وباء كوفيد 19- في التطور، ولكن في الوقت الحالي تُظهر التوقعات أن المجموعة لديها موارد كافية للاستمرار في الوجود التشغيلي وأن افتراضها بشأن الاستمرارية لا يزال غير متأثر إلى حد كبير ولم يتغير منذ 31 ديسمبر 2020، ونتيجة لذلك تم إعداد هذه البيانات المالية الموحدة بشكل مناسب على أساس مبدأ الإستمرارية.

و لاتزال تواصل المجموعة مراقبة تأثير وباء كوفيد 19 - عن كثب مع تقديم موقف الإدارة من تعطل الأعمال المحتملة بسبب تفشي وباء كوفيد19 على عملياتها وأدائها المالي.

4- صندوق المستثمر الأول للأوراق المالية:

صندوق المستثمر الأول لفرص الأسهم الخليجية، هو برنامج استثمار جماعي مفتوح العضوية، ومسجل بموجب قوانين قطر من قبل بنك بروة. والاستثمار في الصندوق مفتوح للأفراد والمؤسسات القطرية والأجنبية، ويهدف الصندوق إلى تحقيق نمو طويل الأجل في رأس المال من خلال الاستثمار في محفظة متنوعة، على نطاق واسع من الأسهم والأوراق المالية المرتبطة بالشركات المدرجة في بورصة قطر. (الصفحة الرسمية لموقع بنك دخان القطري ، 2023)

جدول رقم (01): يتضمن شروط وأحكام الاكتتاب في صندوق الاستثمار الأول لمصرف بروة.

المؤسسة	بنك بروة ش.م.ق.
مدير الاستثمار	المستثمر الأول Q.S.C.C
الوصي	بنك إتش أي بي سي، فرع قطر
المدققين	ديلويت أند توتش
الحد الأقصى للاكتتاب	2،000،000 وحدة
الحد الأدنى للاكتتاب	100، 000ر.ق.
القيمة الاسمية للوحدة	1، 000ر.ق.
رسوم الاكتتاب	1%
رسوم الإدارة	1.50%في السنة (تدفع شهريًا تناسبيًا)
رسوم الأداء	10% كل عام فوق معدل الحاجز بنسبة 10 ٪
رسوم الإسترداد	0.50%
فترة الاكتتاب	شهرية

المصدر: الصفحة الرسمية لموقع بنك دخان القطري.

https://www.dukhanbank.com/ar/personal/wealth-management/lump-sum-investment-solutions/tfi-securities-fund

تقوم شركة المستثمر الأول بتقديم مجموعة من منتجات وخدمات الأعمال المصرفية الاستثمارية من خلال شراكتها، فهي تعتبر من الشركات الاستثمارية الرائدة في قطر والمتوافقة مع مبادئ الشريعة الإسلامية، تأسست سنة 1999 ثم أصبحت في سنة 2009 عضواً في مجموعة بنك بروة ومنظمة من قبل مصرف قطر المركزي.

5-أثر الصناديق الاستثمارية الإسلامية لبنك بروة على النشاط الاقتصادي:

تؤثر هذه الأخيرة على النشاط الاقتصادي إذ تساهم في إقامة و تطوير السوق المالي الإسلامي و بشكلٍ أدقّ السوق المالي القطري، فتعتبر وسيلة مهمة لتنمية المدخرات و انتقال رؤوس الأموال الضخمة، كما يمكن أن تكون آلية لدعم النشاط المصرفي الإسلامي و حتّى النشاط المصرفي بصفة عامّة الذّي يمثل عمود الاقتصاد، و بذلك تؤثر إيجابًا على النشاط الاقتصادي و تؤدّي إلى تنويعه مما يخلق فرص استثمارية متنوعة و يوسع مجال الاستثمار و بالتالي إثراء الاقتصاد الإسلامي و ازدهار النشاط الاقتصادي ككلّ.

الخاتمة:

و انطلاقاً مما سبق يمكن القول بأن صناديق الاستثمار الإسلامية لديها القدرة على تعزيز نشاط الصناعة المالية الإسلامية من خلال الدور الذي تلعبه في إحداث نوع من الترابط مع القطاعات الأخرى، كما لا يمكن إنكار الدور الكبير الذي تقوم به البنوك الإسلامية في سبيل تفعيل نشاط صناديق الاستثمار لإدراكها أن هذا سوف يحقق لها مكاسب جديدة ويعمل على زيادة حصتها السوقية، فالصناديق الاستثمارية على مستوى بنك بروة لازالت تواصل مسيرتها التنموية لتحقيق رؤيتها ورسالتها في ضوء خطة العمل الخمسية للمجموعة عن السنوات 2016 – 2020 والتي تم اعتمادها عام 2015. وتشتمل الخطة الخمسية التي تعد الأكبر والأضخم في تاريخ الشركة على عدد من الملامح أهمها: تنمية حقوق المساهمين وتحقيق الإستدامة في النمو، والمحافظة على هيكلة رأسمالية قوية، والحفاظ على موقف مالي قوي يضمن استقرار عمليات التشغيل والتطوير. وترتكز الخطة على عدة محاور منها التركيز على السوق المحلي، والعمل على زيادة التعاون مع حكومة دولة قطر، وتحقيق الاستفادة القصوى من أصول المجموعة، والعمل على تحسين الكفاءة التشغيلية للمشروعات الحالية، وزيادة العائد من الشركات التابعة.

فمن خلال هذا يتبين لنا بأنّ حضور التمويل الإسلامي في دولة قطر قد تعزز بشكل كبير بالخصوص في العام 2019، و بالأخص بعد اكتمال الاندماج المصرفي في دولة قطر بين بنك بروة وبنك قطر الدولي في ظل إجراءات ناجحة أثبتت مرونة النظام الرقابي و الإشرافي لمصرف بقطر، وقد حققت المصارف الإسلامية بفضل هذا الاندماج معدلات نمو مرتفعة خلال السنوات الأخيرة، كام شهدت المصارف الإسلامية في دولة قطر نجاحات كبيرة على المستوى الدولي تمثلت في نجاح إدراج صكوكها في البورصات العالمية مما عكس حجم الثقة بالاقتصاد القطري والصيرفة الإسلامية، و ظلّ النظام المصرفي في دولة قطر محافظاً على استقراره ونموه، بفضل اعتماد المعايير الرقابية الهادفة إلى تعزيز قوة القطاع المصرفي وضمن قدرته على امتصاص الصدمات، ورغم ما شهده العالم من أحداث أثرت على ٍالنمو العالمي و المحلي إلا أن القطاع المالي والمصرفي في دولة قطر لايزال سليماً ٍوآمناً ٍومتينا، وقد حقق معدلات نمو إيجابية في الآونة الأخيرة.

المصادر والمراجع:

الصفحة الرسمية لموقع بنك دخان القطري . (21 01، 2023). تم الاسترداد من بنك دخان القطري: https://www.dukhanbank.com/ar/about-us

الموقع العربي الجديد. (2020). احصائيات حول ارباح بنك بروة اثناء جائحة كورونا. تاريخ الاسترداد 21 01، 2023، من https://www.alaraby.co.uk/145

بدون مؤلف. (28 01، 2023). وكيبيديا - الموسوعة الحرة . تم الاسترداد من بنك بروة : ar.wikipedia.org/wiki/بنك_بروة

بلال عبد المطلب بداي . (بلا تاريخ). بحث حول صناديق الاستثمار - رؤية من منضور قانون الاسلامي. دولة الامارات العربية: كلية الشارية - جامعة العين.

شركة بروة للاستثمارات العقارية . (2021). التقرير السنوي لمجموعة استثمارات بروة . الدوحة - قطر .

صلاح الدين شريط . (2012). دكتوراه حول دور صناديق الاستثمار في سوق الاوراق المالية - دراسة تجربة جمهورية مصر مع امكانية تطبيقها على الجزائر. الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية و علوم التجارية و علوم التسيير - جامعة الجزائر .

عزدين محمد خوجة . (2009). نظام تلقي الاموال في البنوك الاسلامية. المكتبة الاليكترونية دار الكنوز.

فاطمة الزهراء سعيدي، و قويدر اللويزة . (2018). صناديق الاستثمار الاجنبية - دراسة حالة الصندوق الراجحي للاسهم السعودية . المجلة الجزائرية للاقتصاد و المالية، 107.

هشام جابر . (8 05، 2005). صناديق الاستثمار. مؤتمر العلمي الاول للاستثمار و التمويل في فلسطين، صفحة 18.

هيأة السوق المالية (الاهلي كبيتال). (بلا تاريخ). مطوية خاصة بهيأة السوق المالية (الاهلي كبيتال) - صناديق الاستثكار. برج الفيصلية طريق الملك - الرياض، المملكة العربية السعودية.

ISBN 978-625999341-6