المؤتمر العلمي الدولي الثاني للعلوم الإنسانية والتربوية

II. ULUSLARARASI EĞITIM VE BEŞERI BILIMLER ARAŞTIRMALARI KONGRESI

II. INTERNATIONAL CONGRESS OF HUMANITIES AND EDUCATIONAL RESEARCH

IJHER CONGRESS

Rimar Academy
Publishing House

II. International Congress of Humanities and Educational Research

II. Uluslararası Eğitim ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kongresi

المؤتمر العلمي الدولي الثاني للعلوم الإنسانية والتربوية (مؤتمر ايجهار الثاني)

ISBN 978-605740374-2

Editör (المحرر)

Dr. Ahmet KAYA (**ORCID:** 0000-0002-7946-1015 –**Web of Science Reserarcher ID**:AAU-8729-2021)

Hazırlayan (إعداد)

Rimar Academy- أكاديمية ريمار

Yayın Koordinatörü (منسق النشر)

Emel KAPLAN

ISBN:

978-605-74037-4-2

kongre Tarihi (تاريخ المؤتمر)

07-08-09 أيلول (September) 2021

Baskı (تاريخ الطباعة)

كانون الأول (December) 2021

Matbaa Sertifikası No (رقم شهادة المطبعة)

47843

Copyright © Published by Rimar Academy Publishing House

ÖNSÖZ

Rimar Academy ile Bitlis Eren Üniversitesi arasında 07-08-09 Eylül 2021 tarihlerinde yapılan " **II. Uluslararası Eğitim ve Beşeri ilimler Araştırmaları Kongeresi**" (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.

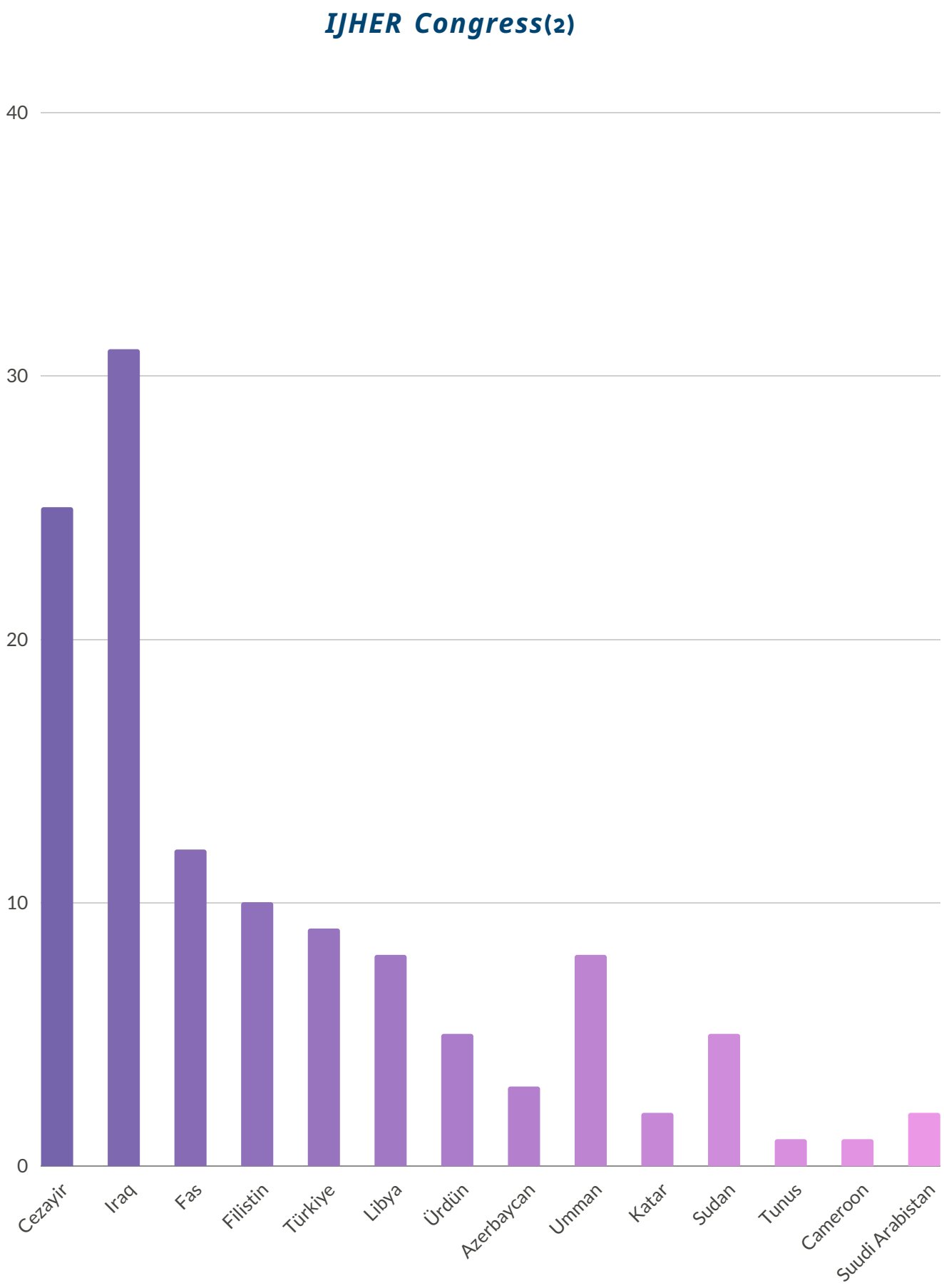
Bu kongreye yurtdışı ve yurtiçinde olmak üzere toplamda 213 kişi başvurmuştur. 122 kişi bilim kurulu tarafından kabul edildiği; kabul edilen bildirilerin 9'ü Türkiye'den, 113'ü Türkiye dışından 13 ülkeden katılım sağlamıştır. Virüs sebebiyle 56 katılımcı yüz yüze, 66 katılımcı online olarak kongreye katılmıştır. Kongreye 9'ı tam metin kitabi, kalan diğer makaleler IJHER Journal dergisinde yayınlanmaya bilim kurulunca uygun görülmüştür.

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

Ahmet KAYA

Editör

KATILIM SAĞLAYAN ÜLKELR DAĞILIMI



İçindekiler / Table of contents/الفهرس		
Sawsan Ahmad NABRESIABBAS	THE MOST USED LEARNING SKILLS IN LEARNING PROCESS FOR STUDENTS OF AL-ZAYTONA UNIVERSITY, PALESTINE: ARABIC COURSE AS A MODEL	P. 1-18
Youssef GUEROUAOUI	THE REALITY OF EDUCATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH IN REGIONAL CENTERS OF EDUCATION AND TRAINING PROFESSIONS AND THE MECHANISMS FOR ITS DEVELOPMENT	P. 19-31
Omar Falah Awad AL-JANABI Ameer Mohammed Ali Rasool AL-SADI	EVALUATION OF EDUCATIONAL TELEVISION LESSONS FOR INTERMEDIATE SCHOOL BIOLOGY ACCORDING TO PROPOSED STANDARDS	P. 32-47
Salima GAID	THE CONTRIBUTIONS OF PHYSICS TO THE RISE AND DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY AT THE OPENING OF THE MODERN ERA	P. 48-61
Hayat MEKKI	THE HISTORY AND CIVILIZATION OF THE CITY OF ALGIERS DURING THE PERIOD OF HUSSEIN DEY	P. 62-71
Mohaj Ghanem Abdel RAZZAQ Qahtan Mahboub FADIL	MONOTHEISM AND ITS IMPACT ON LAYING THE FOUNDATIONS OF SOCIETY (SURAT AL-IKHLAS AS A MODEL)	P. 72-82
Layla Ashour Hajim AL-KHAZRAGY Bushra Ashour Hajem AL-KHAZRAGY	WAYS TO ADDRESS THE WATER CRISES AND ACHIEVE WATER SECURITY (WATER DIPLOMACY AS A MODEL)	P.83-100
Bekir MEHMETALI	THE SUBJECT BETWEEN SYNTAX AND SEMANTICS	P. 101-109
Turgay GÖKGÖZ	OVERVIEW OF CENSOR PHENOMENON IN MODERN ARABIC LITERATURE	P. 110-121

THE MOST USED LEARNING SKILLS IN LEARNING PROCESS FOR STUDENTS OF AL-ZAYTONA UNIVERSITY, PALESTINE: ARABIC COURSE AS A MODEL

Sawsan Ahmad NABRESI

THE MOST USED LEARNING SKILLS IN LEARNING PROCESS FOR STUDENTS OF AL-ZAYTONA UNIVERSITY, PALESTINE: ARABIC COURSE AS A MODEL

Sawsan Ahmad NABRESI[1]

Abstract:

This study primarily aims at identifying learning skills which Al-zaytona University students make use of in learning the Arabic Language course. In order to accomplish this work, the researcher implements a questionnaire, consisting of twenty-two points, arrayed at three aspects: the behavioral, the epistemological and existential aspect. The outcomes are valid and reliable. The sample presented consists of thirty-two students, males and females. The study reaches some conclusions; one of which is that there was a grand, positive tendency towards implementing learning skills amongst Al-zaytona University students as well as making use of the epistemological and existential skills; after that, there comes the behavioral skills. The study finally hints given the variant sex, the university study degree, college and specialization, there were barely statistical differences in using learning skills.

Key words: Learning Skills, The Behavioral, The Epistemological and Existential Aspect, Al-Zaytona University, Arabic Language Course.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-1

[1] Al-Zaytoonah University of Science and Technology, Palestine, sawsannabresi@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9029-0117

مهارات التعلّم الأكثر استخدامًا في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية أنموذجًا

سوسن أحمد نبريصي [2]

الملخص:

تروم هذه الدّراسة التعرف على مهارات التعلّم التي يستخدمها طلبة جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا/فلسطين خلال دراستهم الجامعية عامة، وتعلّمهم مساق اللغة العربية خاصة، واستخدمت الباحثة لتحقيق ذلك استبانة تكونت من (22) فقرة في ثلاث مجالات هي: المجال السلوكي والمعرفي والوجداني، وقد تمّ التحقق من صدقها وثباتها، وقد تألفت عينة الدّراسة من (32) طالباً وطالبة.

وتتغيا الدّراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما مهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

وقد انبثق عنه:

- ما مهارات التعلّم السلوكية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟
- ما مهارات التعلّم المعرفية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟
- ما مهارات التعلّم الوجدانية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام مهارات التعلّم لدى طلبة جامعة الزيتونة تبعًا للمتغيرات الآتية؛ الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية، التخصص؟

تكمن أهمية الدّراسة كونها تساهم في:

1- تقديم صورة عامة عن جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا في فلسطين.

2- الكشف عن مهارات التعلّم المجدية، والتي من الممكن أن تكون غائبة عما يقوم به الطلبة الجامعيون من نشاطات معرفية تساعدهم في التعلّم الفعال .

3- تساهم في إفادة أعضاء هيئة التدريس وأولياء أمور الطلبة بمهارات تعلّم الطالب الجامعي، وذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة لممارسة مهارات التعلّم التي تؤدي إلى تعلّم فعّال.

وتوصلت الدّراسة إلى أنَّ استخدام طلبة جامعة الزيتونة لمهارات التعلّم كان بمستوى كبير، وأنَّهم يستخدمون المهارات المعرفية والوجدانية بالمستوى ذاته، ويليهما المهارات السلوكية، كما وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام مهارات التعلّم تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة الجامعية والكلية والتخصص.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلّم، المجال السلوكي والمعرفي والوجداني، جامعة الزيتونة، مساق اللغة العربية.

1- مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظت الباحثة خلال عملها في التدريس الجامعي، أنَّ نسبة كبيرة من الطلبة يجدون صعوبة في التعامل مع المعلومات التي تتطلب مستويات معرفية عالية كما هو متوقع من الطالب الجامعي. حيث يصعب على بعض الطلبة عندما يتضمن الامتحان أسئلة بمستويات معرفية عالية الإجابة عنها بشكل صحيح. ولمّا كان لاستراتيجيات التعلّم التي يستخدمها الطلبة دور أساسي في زيادة التعلّم لديهم، وفي رفع مستواهم، قامت الباحثة بإجراء دراسة لمعرفة طبيعة مهارات التعلّم التي يستخدمها طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.

ومن هنا تتجلّى مشكلة الدّراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

[2] جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا، فلسطين، sawsannabresi@hotmail.com

انبثق عنه:

- ما مهارات التعلّم السلوكية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟
- ما مهارات التعلّم المعرفية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟
- ما مهارات التعلّم الوجدانية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام مهارات التعلّم لدى طلبة جامعة الزيتونة تبعًا للمتغيرات الآتية؛ الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية، التخصص؟

2- أهداف الدّراسة

تسعى الدّراسة إلى بلوغ الأهداف التالية:

1. التعرف إلى جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا في فلسطين.
2. التعرف إلى مهارات التعلّم الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة الزيتونة/ فلسطين.
3. التعرف إلى مهارات التعلّم السلوكية الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة الزيتونة/ فلسطين.
4. التعرف إلى مهارات التعلّم المعرفية الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة الزيتونة/ فلسطين.
5. التعرف إلى مهارات التعلّم الوجدانية الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة الزيتونة/ فلسطين.
6. التعرف إلى الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى مهارات التعلّم لدى طلبة جامعة الزيتونة تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية، والكلية و التخصص.

3- أهمية الدّراسة

تساهم هذه الدّراسة في:

1. تقديم صورة عامة عن جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا في فلسطين.
2. الكشف عن مهارات التعلّم المجدية والتي من الممكن أن تكون غائبة عما يقوم به الطلبة الجامعيون من نشاطات معرفية تساعده في التعلّم الفعال.
3. تساهم في إفادة أعضاء هيئة التدريس وأولياء أمور الطلبة بمهارات تعلّم الطالب الجامعي، وذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة لممارسة مهارات التعلّم التي تؤدي إلى تعلّم فعّال.

4- فرضيات الدّراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير التخصص.

5- منهج الدّراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لأنَّه يتناسب مع هذا النوع من الدّراسات، وذلك باستخدام الأساليب الكمية للكشف عن مهارات التعلّم الأكثر استخدامًا في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/ فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا من وجهة نظر الطلبة المسجلين لمساق اللغة العربية للفصل الثاني للعام 2021/2020، استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث.

6- مجتمع الدّراسة

تضمن مجتمع البحث طلبة الدبلوم والبكالوريوس في جامعة الزيتونة/ فلسطين والمسجلين لمساق اللغة العربية للفصل الثاني للعام 2021/2020، وقد بلغ عددهم (35) طالب وطالبة.

المحور الأول: الإطار النظري

أولاً: مهارات التعلّم

- المهارات السلوكية
- المهارات المعرفية
- المهارات الوجدانية

ثانيًا: جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا/سلفيت _فلسطين

المحور الثاني: إجراءات الدّراسة

- عينة الدّراسة
- أداة الدّراسة
- صدق أداة الدّراسة وثباتها
- المعالجة الإحصائية
- نتائج الدّراسة
- مناقشة النتائج

الخلاصة

المحور الأول: الإطار النظري

أولاً: مهارات التعلّم

1- مهارات التعلّم السلوكية

عرّفها هنري بيرون "Henry Byron " أنّها المهارات التي تقتصر على دراسة المعطيات القابلة للملاحظة من السلوك الخارجي حصرًا، أي المعطيات الحركية واللغوية والفردية مع استبعاد كامل الشعور ودون الاستعانة لا بالاستبطان ولا بالعلميات الفيزيولوجية، وقد تبلورت هذه النظرية على يد رائدها واطسونWatson.(جمل محمد: العمليات الذهنية ومهارات التفكير،ص35)

ويُعرف أيضًا بالمجال المهاري الحركي، ويرتبط بالأهداف التي تتطلب مساعدة المتعلم على تنمية قدراته على أداء المهارات الحركية والتي تتطلب تآزرًا وتناسقًا عضليًا وسمعيًا وبصريًا وإدراكيًا. (سيبتان فتحي: التدريس الفعال والمعلم الذي نريد، ص203)

2- مهارات التعلّم المعرفية

تُعرف المهارات المعرفية بالمهارات الإدراكية أيضًا، وتتضمن "الأهداف أو نتاجات التعلّم الذي تتعلق بتذكر المعلومات (التعرف إلى المعلومات، واسترجاعها)، والقدرات، والمهارات العقلية والمعرفية، وبناء على هذا يندرج تحت هذا المجال ستة مستويات رئيسية هي: المعرفة (التذكر)، الفهم (الاستيعاب أو الإدراك)، التطبيق، التحليل، التركيب(البناء)، التقويم". (الحيلة محمد، مهارات التدريس الصفي، ص 94، 95)

وقام بلوم بتقسيم هذه المستويات حسب سهولتها وصعوبتها، ورتبها ترتيبًا هرميًا، حيث تشكل القاعدة المستويات السهلة، وتزداد الصعوبة كلما اقتربنا من القمة.(سبيتان فتحي ذياب: التدريس الفعّال والمعلم الذي نريد ،ص192)

3- مهارات التعلّم الوجدانية

وتُعرف لمهارات الوجدانية بالمهارات الانفعالية أيضًا، وتتضمن الأهداف أو النتاجات التعلمية التي تركز على المشاعر، وتمسّ أوتار الوجدان، سواء كانت هذه الانفعالات في معرض الرفض أو التقبل لموضوع ما، لذا فإنَّ هذا المجال يعنى بتنمية المشاعر، وتطويرها، والرقي بالعاطفة، وترسيخ العقائد، وطرق التكيف مع الأشخاص الذين يتعايش معهم، ومن ثم فهو يشمل: المشاعر، الاتجاهات، والقيم، والقبول، والرفض، والتمسك بالتقاليد والعادات، والتعاون، والحب، والكراهية، والاحترام." (الحيلة محمد: مهارات التدريس الصفي،ص101)

وقد صنّف كراثول المهارات إلى خمسة مستويات كما فعل بلوم في تصنيفه، بدءًا من السهل وانتهاءً بالصعب المعقد، وهي؛ الاستقبال أو التقبل، والاستجابة، والتقييم أو إعطاء القيمة، أي المواقف والقيم والاتجاهات، والتنظيم، أي تنظيم القيم، تشكل الذات أو الوسم بالقيمة، أي تمثيل القيم وتجسيدها.(انظر: سيبتان: التدريس الفعّال، ص198. عطية محسن: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص88)

ثانيًا: جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا/سلفيت _فلسطين[3]

جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا جامعة متميزة عالميًا في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، أنشئت حديثًا لتكون صرحًا علميًا فاعلاً في مسيرة التعليم العالي الوطنية، وقد بدأت نشاطها التعليمي في العام الدراسي 2021/2020، وتقدّم برامج تعليمية متميزة ونوعية في درجات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه في بيئة علمية إبداعية بحثية خلّاقة.

تهدف إلى المساهمة في توفير فرصة التعليم العالي الأكاديمي والتقني، وتحقيق مستوى عالٍ من العالمية من خلال البحث العلمي مع جامعات دولية، والتركيز على نوعية التعليم وجودته، وتعزيز العلاقة بين الجامعة والمجتمع وبناء شراكات تطويرية، وإنشاء مراكز متميزة في البحث العلمي.

تتبنى الجامعة القيم الآتية: الانتماء الوطني، والحرية الأكاديمية، والإخلاص والنزاهة، والعدالة والشفافية والمسائلة، والعمل الجماعي بروح الفريق، والريادة والابتكار، واحترام التنوع الثقافي.

تضم الجامعة أربع كليات وهي: الهندسة والتكنولوجيا، والعلوم الطبية والطبيعية المساندة، والإدارة والأعمال، والكلية المتوسطة. والمرافق الآتية؛ المكتبة والعيادة الصحية، وسكن للطلبة، والكافتيريا.

[3] انظر: جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا، دليل الطالب 2020_2021. - ZUST جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا في سلفيت

وتتيح الجامعة التخصصات الآتية:

❖ **كلية الهندسة والتكنولوجيا**
- هندسة الروبوت والتحكم
- هندسة اللاند سكيب
- هندسة الطاقة المتجددة

❖ **كلية العلوم الطبية والطبيعية المساندة**
- علم الأحياء الدقيقة الغذائي والصناعي
- المعلومات الصحية
- إسعاف متقدم براميديك

❖ **كلية الإدارة والأعمال**
- إدارة التوريد والإمداد والنقل
- إدارة التسويق الرقمي
- أسواق ومنشآت مالية

❖ **الكلية المتوسطة**
- صيانة أنظمة موبايل
- تكنولوجيا الدهانات وألوانها
- أنظمة الحماية المتكاملة
- صيانة أجهزة طبية
- خدمات مكاتب التأمين

المحور الثاني: إجراءات الدّراسة

عينة الدّراسة

اشتملت عينة الدّراسة على 35 من طلبة الدبلوم والبكالوريوس والمسجلين لمساق اللغة العربية في جامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا/ فلسطين للفصل الدراسي الثاني للعام 2021/2020، وقد تمّ توزيع عينة الدّراسة (35) طالباً وطالبة عشوائياً، علماً بأنَّه استرد (32) استبانة صالحة للتحليل.

الجدول (1) التالي يبيّن توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية، التخصص).

الجدول (1) توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	25	78%
	أنثى	7	22%
المرحلة الدراسية	دبلوم	15	47%
	بكالوريوس	17	53%
الكلية	الهندسة والتكنولوجيا	4	13%
	العلوم الطبية والطبيعية المساندة	6	19%
	الإدارة والأعمال	8	25%
	الكلية المتوسطة	14	44%
التخصص	هندسة الروبوت والتحكم	2	6%
	هندسة الطاقة المتجددة	1	3%
	علم الأحياء الدقيقة الغذائي والصناعي	1	3%
	إسعاف متقدم براميديك	5	16%
	إدارة التسويق الرقمي	7	22%
	أسواق ومنشآت مالية	1	3%
	صيانة أنظمة موبايل	1	3%
	أنظمة الحماية المتكاملة	2	6%
	صيانة أجهزة طبية	12	38%

يتضّح من الجدول (1) أنَّ عينة الدّراسة تكونت من 78% من الطلبة الذكور، وأنَّ 53% من عينة الدَّراسة هم من طلبة البكالوريوس، أمَّا بخصوص الكلية فنجد أنَّ طلبة الكلية المتوسطة في العينة يشكلون 44% من الطلبة، تلاها طلبة الإدارة والأعمال بنسبة 25%، أما طلبة كلية الهندسة والتكنولوجيا فمن الواضح أنّهم يشكلون 13% من العينة، بلغت نسبة من لديهم تخصص صيانة أجهزة طبية من الطلبة 44% وهي الأعلى، تلاها من لديهم خصص إدارة تسويق رقمي وبنسبة 22%، أمّا أقل النسب فتتمثل في كل من تخصصات صيانة أنظمة موبايل، أسواق ومنشآت مالية، علم الأحياء الدقيقة الغذائي والصناعي، و هندسة الطاقة المتجددة وبنسبة 3% لكل منها.

أداة الدّراسة

قامت الباحثة بتطوير أداة القياس والمتعلقة بـ " مهارات التعلّم الأكثر استخدامًا في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/ فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا من وجهة نظر الطلبة المسجلين لمساق اللغة العربية للفصل الثاني للعام 2021/2020"، وذلك من خلال الاطّلاع على عدد من الدّراسات والأدبيات السابقة، وتمّ عرض الأداة على مجموعة من المحكمين الذين قاموا بتعديل فقرات وحذف أخرى، فتكونت في صورتها النهائية من (22) فقرة.

وقد قُسِّمت الاستبانة إلى المجالات الثلاثة وهي؛ (السلوكي، المعرفي، الوجداني)، إضافة إلى الجزء الأول من الاستبانة والذي تضمن البيانات الشخصية للذين وقع عليهم البحث، والتي تمثلت بالجنس، المرحلة الدراسية، الكلية، والتخصص.

صدق أداة الدّراسة وثباتها

تأكدت الباحثة من صدق أداة البحث وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة، حيث أكدّ المحكمون أنَّ الأداة صادقة بعد حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، أمّا فيما يتعلق بالثبات فقد احتسب معامل ثبات الأداة باستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، حيث بلغ (.092) والتي تعدّ مقبولة إحصائيًا كدلالة على ثبات الأداة ضمن مجتمع البحث.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة طرقاً وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية باحتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعامل كروتباخ ألفا واستخراج معامل ثبات الاستبانة وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باختبار (ت) (t-test)، هذا بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدّراسة

السؤال الرئيس: ما مهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

ولتفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية للمتوسطات الحسابية الآتية المعتمدة إحصائيًا، والخاصة بالإجابة على الفقرات:

-(أقل من 50%) درجة أثر قليلة جداً، (من 50 %-59.99%) درجة أثر قليلة، (من 60%-69.99%) درجة أثر متوسطة، (من 70%-79.99%) درجة أثر كبيرة، (80%) فأكثر درجة أثر كبيرة جداً.

الجدول(2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجاً

المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأثر
السلوكي	0.60	3.77	75%	كبيرة
المعرفي	0.65	4.02	80%	كبيرة جداً
الوجداني	0.70	3.98	80%	كبيرة جداً
الدرجة الكلية	0.60	3.92	78%	كبيرة

يتضّح من خلال الجدول (2) السابق أنَّ درجة الأثر لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا كانت كبيرة للدرجة الكليّة لجميع الفقرات.

كما يتضّح أنَّ درجة الأثر للمجال المعرفي جاءت كبيرة جداً، وفي المرتبة الأولى وبنسبة 80%، بينما حصل المجال السلوكي على المرتبة الثالثة وبنسبة 75% وبدرجة كبيرة.

وفيما يلي الإجابة عن الأسئلة الفرعية التي اشتقت من السؤال الرئيس:

السؤال الأول: ما مهارات التعلّم السلوكية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

الجدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمهارات التعلّم السلوكية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا

الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأثر
أضع إشارات أو عناوين على الأجزاء المراد حفظها.	0.83	4.12	82%	كبيرة جداً
أضع خطوطًا تحت الأجزاء المهمة من المادة.	0.83	4.13	83%	كبيرة جداً

أقوم بتسميع جهري للمعلومات التي أريد حفظها.	0.98	3.59	72%	كبيرة
أضع أسئلة متوقعة عند تحضيري للامتحانات وأحاول الإجابة عليها.	0.25	3.09	62%	متوسطة
أدوّن الملاحظات التي يقولها المدرس حرفيًا في المحاضرات.	0.91	3.56	71%	كبيرة
أطبّق المهارات اللغوية التي أدرسها عمليًا؛ قراءة وكتابة ومحادثة.	0.91	3.44	69%	متوسطة
أجلس في مكان يساعدني على متابعة دروسي والدراسة بتركيز وجدية.	0.14	4.25	85%	كبيرة جداً
أحافظ على الحضور الدائم في المحاضرات ودون تأخير	0.91	3.94	79%	كبيرة
الدرجة الكلية	0.60	3.77	75%	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3) أنَّ النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التعلّم السلوكية تراوحت ما بين 62% وبدرجة أثر متوسطة للفقرة التي تتحدث عن "أضع أسئلة متوقعة عند تحضيري للامتحانات وأحاول الإجابة عليها" بحيث حصلت على أقل النسب المئوية، أمَّا أعلى نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة فقد حصلت عليه الفقرة التي تتحدث عن " أجلس في مكان يساعدني على متابعة دروسي والدراسة بتركيز وجدية" فقد حصلت على نسبة مئوية بلغت 85% وبدرجة أثر كبيرة جدًا.

وللإجابة عن السؤال الأول فمن خلال النسبة المئوية للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية يتبيّن لنا أنَّ درجة الأثر كانت كبيرة لمهارات التعلّم السلوكية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا بحيث بلغت هذه النسبة 75%

الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأثر
أقوم بتسميع المعلومات التي أريد حفظها في ذهني للمعلومات.	0.40	3.78	76%	كبيرة جداً
أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صمًا.	0.72	4.5	90%	كبيرة جداً
أعمل قراءة تصفحية للمادة أولًا، ثم أعود مرة أخرى لدراستها بعمق.	0.16	3.62	72%	كبيرة
أمارس المذاكرة الطويلة المكثفة، خاصة قبل الامتحانات.	0.99	3.72	74%	متوسطة
أعتمد بشكل كلي على المدرس في فهم محتويات المقرر الدراسي.	0.96	3.97	79%	كبيرة
أفهم المادة التي أرغب في تذكرها بدقة.	0.80	4.47	89%	متوسطة
أحاول إيجاد روابط بين أجزاء المادة.	0.91	4.06	81%	كبيرة جداً
الدرجة الكلية	0.65	4.02	80%	كبيرة جداً

السؤال الثاني: ما مهارات التعلّم المعرفية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمهارات التعلّم المعرفية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا.

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4) أنَّ النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التعلّم المعرفية تراوحت ما بين 72% وبدرجة أثر كبيرة للفقرة التي تتحدث عن " أعمل قراءة تصفحية للمادة أولًا"، ثم أعود مرة أخرى لدراستها بعمق" بحيث حصلت على أقل النسب المئوية، أما أعلى نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة فقد حصلت عليه الفقرة التي تتحدث عن أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صمًا، وحصلت على نسبة مئوية بلغت 90% وبدرجة أثر كبيرة جدًا.

وللإجابة عن السؤال الثاني فمن خلال النسبة المئوية للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية يتبيّن لنا أنَّ درجة الأثر كانت كبيرة جداً لمهارات التعلّم المعرفية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا بحيث بلغت هذه النسبة 80%.

السؤال الثالث: ما مهارات التعلّم الوجدانية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا؟

الجدول(5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لمهارات التعلّم الوجدانية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا

الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأثر
أصوغ الأفكار المهمة على دفتري بلغتي الخاصة.	0.20	3.91	78%	كبيرة
أدرس المادة على فترات يتخللها أوقات راحة قصيرة.	0.12	3.97	79%	كبيرة
أعيد تنظيم موضوعات المادة بشكل مريح ثم أقرأها من جديد.	0.16	3.62	72%	كبيرة
أصنّف وأبوّب المعلومات الموجودة في المادة لتسهيل حفظها.	0.99	3.81	76%	كبيرة
أهتم بطريقة وأسلوب كتابتي، وأسعى لتحسينها	0.94	4.13	83%	كبيرة جداً
أعزز نفسي وأحفزها لمواجهة التحديات باستحضار نماذج بشرية حققت إنجازات	0.12	4.09	82%	كبيرة جداً
راضٍ عن قدرتي على القراءة الواعية وفهم المقروء	0.75	4.34	87%	كبيرة جداً
الدرجة الكلية	0.70	3.98	80%	كبيرة جداً

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5) أنَّ النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التعلّم الوجداني تراوحت ما بين 72% وبدرجة أثر كبيرة للفقرة التي تتحدث عن "أعيد تنظيم موضوعات المادة بشكل مريح ثم أقرأها من جديد"، بحيث حصلت على أقل النسب المئوية، أمَّا أعلى نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة فقد حصلت عليه الفقرة التي تتحدث عن "راضٍ عن قدرتي على القراءة الواعية وفهم المقروء" وحصلت على نسبة مئوية بلغت 87% وبدرجة أثر كبيرة جدًا.
وللإجابة عن السؤال الثالث فمن خلال النسبة المئوية للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية يتبيّن لنا أنَّ درجة الأثر كانت كبيرة جداً لمهارات التعلّم الوجداني الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا بحيث بلغت هذه النسبة 80%.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية، التخصص؟

انبثق عن هذا السؤال مجموعة من الفرضيات سنتطرق لفحصها فيما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الجنس.
لفحص الفرضية أُستخدم اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق على الدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة تبعًا لمتغير الجنس.

الجدول(6) اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين لقياس المتوسطات تبعًا لمتغير الجنس

	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة*
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	3.95	0.63	3.84	0.50	0.39	0.70

نقبل الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 كما يتضّح من الجدول (6) السابق، بمعنى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.
لفحص الفرضية أُستخدم اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية. كما يوضّحه الجدول (7) التالي:

الجدول (7) اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين لقياس المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

	دبلوم		بكالوريوس		(ت)	الدلالة*
الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	4.06	0.46	3.80	0.69	1.27	0.22

نقبل الفرضية الصفرية وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 كما يتضّح من الجدول (7) السابق، بمعنى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجاً تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الكلية.
لفحص الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابيّة للدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الكلية.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعاً لمتغير الكلية

الدرجة الكلية	الهندسة والتكنولوجيا	العلوم الطبية والطبيعية المساندة	الإدارة والأعمال	الكلية المتوسطة
	4.04	3.58	3.89	4.05

وتمَّ أيضاً استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق للدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة تبعًا لمتغير الكلية عند العينة. والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للدرجة الكلية تبعًا لمتغير الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.01	3	0.34	0.93	0.44
	داخل المجموعات	10.09	28	0.36		
	المجموع	11.09	31			

نقبل الفرضية الصفرية وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 كما يتضّح من الجدول (9) السابق بمعنى أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الكلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير التخصص.
لفحص الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابيّة للدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة لمهارات التعلّم الأكثر استخدامًا في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير التخصص.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية تبعًا لمتغير التخصص

التخصص	المتوسط الحسابي
هندسة الروبوت والتحكم	4.19
هندسة الطاقة المتجددة	3.57
علم الأحياء الدقيقة الغذائي والصناعي	3.50
إسعاف متقدم براميديك	3.59
إدارة التسويق الرقمي	3.90
أسواق ومنشآت مالية	3.88
صيانة أنظمة موبايل	4.44
أنظمة الحماية المتكاملة	3.94
صيانة أجهزة طبية	4.05

وتمَّ أيضاً استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق للدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة تبعاً لمتغير التخصص عند العينة. والجدول (11) يبيّن ذلك.

الجدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للدرجة الكلية تبعًا لمتغير التخصص

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.46	8	0.18	0.44	0.89
	داخل المجموعات	9.63	23	0.42		
	المجموع	11.09	31			

نقبل الفرضية الصفرية وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 كما يتضّح من الجدول (11) السابق بمعنى أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير التخصص.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أنَّ المستوى العام لاستخدام مهارات التعلّم لدى طلبة جامعة الزيتونة جاءت كبيرة في ضوء المعيار المعتمد في الدراسة، إذ بلغت النسبة المئوية لمتوسط الدرجة الكلية (78%).

وفيما يتعلق بالسؤال ذاته يتضّح من إجابات الطلبة أنَّ مهارات التعلّم التي كان تقديرها النسبي كبيرًا جدًا لدى طلبة جامعة الزيتونة هي: أضع إشارات أو عناوين على الأجزاء المراد حفظها. أضع خطوطًا تحت الأجزاء المهمة من المادة. أجلس في مكان يساعدني على متابعة دروسي والدراسة بتركيز وجدية. أقوم بتسميع المعلومات التي أريد حفظها في ذهني للمعلومات. أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صمًا. أحاول إيجاد روابط بين أجزاء المادة. أهتم بطريقة وأسلوب كتابتي، وأسعى لتحسينها. أعزز نفسي وأحفزها لمواجهة التحديات باستحضار نماذج بشرية حققت إنجازات. راضٍ عن قدرتي على القراءة الواعية وفهم المقروء.

نلاحظ أنَّ ثلاثة من هذه الفقرات كانت ضمن المجال السلوكي، وثلاثة ضمن المجال المعرفي وثلاثة ضمن المجال الوجداني. وهذا يدلّ دلالة واضحة أنَّ طلبة الجامعة يطورون مهارات التعلّم لديهم، فلم يستخدموا مهارات التعلّم التقليدية السلوكية، التي تسيطر على طلبة المدارس الثانوية، وإنّما يوظفون مهارات التعلّم التي تتطلب قدرات عقلية ومفاهيمية عالية كتلك الموجودة في المجال المعرفي، وجوانب عاطفية وانفعالية كالمتجلّية في المهارات الوجدانية لما لهما من أهمية في التعلّم الفعال.

وعدد الفقرات التي كان تقديرها كبيرًا في المجال الوجداني بلغت أربع فقرات وهو العدد الأعلى بالنسبة للمجالين الآخرين، وهي: أصوغ الأفكار المهمة على دفتري بلغتي الخاصة. أدرس المادة على فترات يتخللها أوقات راحة قصيرة. أعيد تنظيم موضوعات المادة بشكل مريح ثم أقرأها من جديد. أصنّف وأبوّب المعلومات الموجودة في المادة لتسهيل حفظها. ويعكس ذلك مؤشرات التحول في التعليم الإلكتروني من التدريس المعتمد على المعلم إلى التدريس المعتمد على الطالب، تظهر من خلال ما يتبناه الطلبة من مهارات تعلّم، ومستوى الدافعية لديهم، وكيف يقدرون ذواتهم، ومستوى سيطرتهم عليها، وكيف يتعاملون مع مواقف النجاح والفشل الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، فقد أظهرت نتاج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مهارات التعلّم تعزى للمتغيرات الأربعة، وهي؛ الجنس والمرحلة العلمية، والكلية والتخصص، وهذا يعني أن الطلاب و الطالبات في التخصصات

كافة في جامعة الزيتونة يوظفون مهارات التعلّم بالمستوى ذاته، ويدلّ هذا دلالة واضحة أنَّهم من مجتمع واحد، ويوظفون المهارات ذاتها، وتفسير ذلك أنّ الجامعة لم تزل جديدة، ولا يوجد اختلاف في سنوات الدراسة بين طلبتها .

الخلاصة:

ولمّا عرضنا نتائج الدّراسة بشكل واضح، فقد أصبح إعادتها ضربًا من العبث والتكرار، لذا سألخصها على النحو الآتي:

1. 78% من عينة الدّراسة ذكور .
2. 53% من عينة الدَّراسة البكالوريوس.
3. 44% طلبة الكلية المتوسطة .
4. 25% طلبة الإدارة والأعمال.
5. 13% طلبة كلية الهندسة والتكنولوجيا.
6. بلغت نسبة من لديهم تخصص صيانة أجهزة طبية من الطلبة 44% وهي الأعلى، تلاها من لديهم خصص إدارة تسويق رقمي وبنسبة 22%. أمّا أقل النسب تمثلت في كل من تخصصات صيانة أنظمة موبايل، أسواق ومنشآت مالية، علم الأحياء الدقيقة الغذائي والصناعي، وهندسة الطاقة المتجددة وبنسبة 3% لكل منها.
7. جاءت درجة الأثر لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة كبيرة للدرجة الكليّة لجميع الفقرات وبنسبة 78%.
8. جاءت درجة الأثر للمجالين المعرفي والوجداني في المرتبة الأولى، وبدرجة أثر كبيرة جداً، وبنسبة 80%.
9. درجة الأثر لمهارات التعلّم السلوكية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا كبيرة حيث بلغت هذه النسبة 75%.
10. أكثر مهارات التعلّم السلوكية استخدامًا لدى الطلبة تتمثل في الفقرة" أجلس في مكان يساعدني على متابعة دروسي والدراسة بتركيز وجدية" فقد حصلت على نسبة مئوية بلغت 85% وبدرجة أثر كبيرة جدًا.
11. أقل المهارات السلوكية استخدامًا لدى الطلبة تتمثل في الفقرة "أضع أسئلة متوقعة عند تحضيري للامتحانات وأحاول الإجابة عليها" حيث حصلت على أقل النسب المئوية 62% وبدرجة أثر متوسطة.
12. درجة الأثر كانت لمهارات التعلّم المعرفية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة كبيرة جداً بحيث بلغت هذه النسبة 80%.
13. أعلى نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة للمهارات المعرفية حصلت عليه الفقرة التي تتحدث عن "أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صمًا"، وحصلت على نسبة مئوية بلغت 90% وبدرجة أثر كبيرة جدًا .
14. أقل نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة للمجال المعرفي حصلت عليه الفقرة التي تتحدث عن " أعمل قراءة تصفحية للمادة أولًا"، ثم أعود مرة أخرى لدراستها بعمق" ، فقد حصلت 72% وبدرجة أثر كبيرة .
15. درجة الأثر لمهارات التعلّم الوجداني الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا كبيرة جداً حيث بلغت هذه النسبة 80%.
16. أعلى نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة للمجال الوجداني حصلت عليه الفقرة التي تتحدث عن "راضٍ عن قدرتي على القراءة الواعية وفهم المقروء" حصلت على نسبة مئوية بلغت 87% وبدرجة أثر كبيرة جدًا .
17. أقل نسبة مئوية لمتوسط الاستجابة للمجال الوجداني حصلت عليه الفقرة "أعيد تنظيم موضوعات المادة بشكل مريح ثم أقرأها من جديد"، حيث حصلت على أقل النسب المئوية 72% وبدرجة أثر كبيرة .
18. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات التعلّم الأكثر استخداماً في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا تبعًا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والكلية والتخصص.

المصادر والمراجع

جمل محمد (2005): العمليات الذهنية ومهارات التفكير،ط2، الإمارات العربية_دار الكتاب الجامعي.
الحيلة محمد (2020): مهارات التدريس الصفي، ط1، الأردن_دار المسيرة للنشر والتوزيع.
سبيتان فتحي (2014): التدريس الفعّال والمعلم الذي نريد،ط1،الأردن _ دار الجنادرية.
عطية محسن (2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، عمان _دار صفاء للنشر والتوزيع.

المواقع الإلكترونية

ZUSTجامعة الزيتونة للعلوم والتكنولوجيا في سلفيت

ملحق (1)

مهارات التعلّم الأكثر استخدامًا في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا
عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛ وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان" مهارات التعلّم الأكثر استخدمًا في العملية التعليمية لدى طلبة جامعة الزيتونة/فلسطين مساق اللغة العربية نموذجًا، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة، تكونت من (22) فقرة. لذا ترجو الباحثة الإجابة على فقرات أداة الدراسة وفق التقدير الخماسي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا). علمًا بأنَّ البيانات ستعامل بسرية تامة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية
الجنس: ذكر أنثى
المرحلة الدراسية: دبلوم بكالوريوس
الكلية: الهندسة والتكنولوجيا العلوم الطبية والطبيعية المساندة الإدارة والأعمال الكلية المتوسطة
التخصص: هندسة الروبوت والتحكم هندسة اللاندسكيب هندسة الطاقة المتجددة علم الأحياء الدقيقية الغذائي والصناعي المعلومات الصحية إسعاف متقدم براميديك إدارة التوريد والإمداد والنقل إدارة التسويق الرقمي أسواق ومنشآت مالية صيانة أنظمة موبايل تكنولوجيا الدهانات وألوانها أنظمة الحماية المتكاملة صيانة أجهزة طبية خدمات مكاتب التأمين

رقم الفقرة	اسم الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
	أولاً: المجال السلوكي					
1-	أضع إشارات أو عناوين على الأجزاء المراد حفظها.					
2-	أضع خطوطًا تحت الأجزاء المهمة من المادة.					
3-	أقوم بتسميع جهري للمعلومات التي أريد حفظها.					
4-	أضع أسئلة متوقعة عند تحضيري للامتحانات وأحاول الإجابة عليها .					
5-	أدوّن الملاحظات التي يقولها المدرس حرفيًا في المحاضرات .					
6-	أطبّق المهارات اللغوية التي أدرسها عمليًا؛ قراءة وكتابة ومحادثة .					
7-	أجلس في مكان يساعدني على متابعة دروسي والدراسة بتركيز وجدية.					
8-	أحافظ على الحضور الدائم في المحاضرات ودون تأخير					
	ثانيًا: المجال المعرفي					
9-	أقوم بتسميع المعلومات التي أريد حفظها في ذهني للمعلومات.					
10-	أفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صمًا.					
11-	أعمل قراءة تصفحية للمادة أولًا، ثم أعود مرة أخرى لدراستها بعمق.					
12-	أمارس المذاكرة الطويلة المكثفة، خاصة قبل الامتحانات.					
13-	أعتمد بشكل كلي على المدرس في فهم محتويات المقرر الدراسي.					
14-	أفهم المادة التي أرغب في تذكرها بدقة					
15-	أحاول إيجاد روابط بين أجزاء المادة.					
	ثالثًا: المجال الوجداني					
16-	أصوغ الأفكار المهمة على دفتري بلغتي الخاصة.					
17-	أدرس المادة على فترات يتخللها أوقات راحة قصيرة.					
18-	أعيد تنظيم موضوعات المادة بشكل مريح ثم أقرأها من جديد.					
19-	أصنّف وأبوّب المعلومات الموجودة في المادة لتسهيل حفظها.					
20-	أهتم بطريقة وأسلوب كتابتي، وأسعى لتحسينها					
21-	أعزز نفسي وأحفزها لمواجهة					

	التحديات باستحضار نماذج بشرية حققت إنجازات					
22-	راضٍ عن قدرتي على القراءة الواعية وفهم المقروء					

THE REALITY OF EDUCATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH IN REGIONAL CENTERS OF EDUCATION AND TRAINING PROFESSIONS AND THE MECHANISMS FOR ITS DEVELOPMENT

Youssef GUEROUAOUI

THE REALITY OF EDUCATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH IN REGIONAL CENTERS OF EDUCATION AND TRAINING PROFESSIONS AND THE MECHANISMS FOR ITS DEVELOPMENT

Youssef GUEROUAOUI[1]

Abstract:

Educational research is only one of the areas of scientific research, or a branch of scientific research, as a careful, organized and critical attempt to address educational problems and issues of a practical nature, starting from monitoring and identifying the problem and subjecting it to the test of meditation, reflection and diagnosis in order to reach possible and appropriate solutions to it, as educational research is a mechanism of developing the work of teachers and raising the quality of their composition and improving their classroom practices, in addition to contributing to the drawing of educational policy, and providing information And the data needed for educational decision-making...

If the educational research has all these and other advantages, we find that the ministry of the guardian of the national education sector in the Kingdom of Morocco did not give him the status that befits him, and the result was the emergence of an educational crisis in our country, where our educational system occupied very low ranks as will come later, which made king Mohammed VI Nasrallah warn of the seriousness of the crisis in his historic speech 20 August 2013.This was recently revealed by the Development Model Committee in April 2021.

The Ministry has recently been alerted to the importance of educational scientific research in addressing this educational crisis and has issued some regulations and legislation to encourage it.

Despite the state's efforts in this area, the meditator of the educational research situation in the various research centers in our country, as in other Arab countries, notes that there are many obstacles and difficulties in it and limit its performance of its expected role.

From this point of view, this modest study came to shed more light on the reality of educational research in the regional centers of the professions of education and training, focusing on the most important difficulties facing it, hoping to find appropriate solutions to this situation in order to build a new Moroccan school that responds to the expectations of society and looks forward to its development prospects. From God, we derive help, conciliation and payment.

Key words: Educational Research, Scientific Research, Regional Centers For Education And Training Professions.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-2

[1] Regional Center for Education and Training For Fez/Meknes, Morocco, Youssef_gr64@live.fr, https://orcid.org/0000-0001-6002-6251

واقع البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وآليات تطويره

يوسف كرواوي [2]

الملخص:

لا يعدو أن يكون البحث التربوي مجالا من مجالات البحث العلمي، أو فرعا من فروعه، على اعتبار أنه محاولة دقيقة ومنظمة وناقدة تهتم بمعالجة مشكلات وقضايا تربوية ذات طبيعة عملية، تنطلق من رصد المشكلة وتحديدها وإخضاعها لمحك التأمل والتمعن والتشخيص بهدف الوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة لها، كما يعد البحث التربوي آلية من آليات تطوير عمل المدرسين والرفع من جودة تكوينهم وتحسين ممارساتهم الصفية، زيادة على ذلك فإنه يساهم في رسم السياسة التربوية، وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي ...

وإذا كان للبحث التربوي كل هذه المزايا وغيرها، فإننا نجد الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية بالمملكة المغربية لم توله المكانة التي تليق به، وكان من نتائج ذلك ظهور أزمة تعليمية ببلدنا حيث احتلت منظومتنا التربوية رتبا جد متدنية .كما سيأتي لاحقا . مما جعل عاهل البلاد الملك محمد السادس نصره الله يحذر من خطورة الأزمة في خطابه التاريخي 20 غشت 2013. وهو ما كشفت عنه مؤخرا اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي أبريل 2021.

ولقد تنبهت الوزارة مؤخرا لأهمية البحث العلمي التربوي في معالجة هذه الأزمة التربوية فأصدرت بعض الأنظمة والتشريعات اللازمة لتشجيعه .

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الدولة في هذا المجال، فإن المتأمل لوضعية البحث التربوي بمختلف مراكز البحث ببلدنا .كما في سائر الدول العربية . يلاحظ أن هناك العديد من العقبات والصعوبات التي تعترضه وتحد من أدائه لدوره المتوقع منه.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة المتواضعة لإلقاء المزيد من الضوء على واقع البحث التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مركزين في ذلك على أهم الصعوبات التي تعترضه، آملين التوصل لحلول مناسبة لهذه الوضعية من أجل بناء مدرسة مغربية جديدة تستجيب لتطلعات المجتمع وتستشرف آفاق تطويره. ومن الله نستمد العون والتوفيق والسداد.

الكلمات المفتاحية: البحث التربوي، البحث العلمي، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

[2] المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة فاس/مكناس، المملكة المغربية، Youssef_gr64@live.fr

المقدمة:

يعد البحث التربوي آلية من آليات تطوير عمل المدرسين والمدرسات والرفع من تكوينهم وتحسين ممارساتهم الصفية، عبر جعلها دوما محط انتقاد وإعادة نظر لتصحيح ما يشوبها من أخطاء وما يعتريها من نقائص، زيادة على ذلك فإن البحث التربوي يساهم في رسم السياسة التربوية وتوفير المعلومات والبيانات اللزمة لصنع القرار التربوي عبر إضافة حقائق ومعلومات إلى ما هو متراكم في حقل المعرفة باستخدام الطريقة العلمية في التفكير، تمهيدا لعمليات التغيير والتجديد التربوي وإثراء المعرفة وتوظيفها التوظيف السليم لحل المشكلات.

وبالتالي لم يعد البحث التربوي رفاهية أكاديمية تمارسه مجموعة من الباحثين "القابعين في أبراج عاجية" إذ يؤكد معظم المشتغلين في المجال التربوي على أهميته ودوره الهام في تطوير المجتمعات الإنسانية المعاصرة والرقي بها في سلم التقدم الحضاري.

وإذا كان للبحث التربوي كل هذه المزايا وغيرها، فإننا نجد الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية لم توله المكانة التي تليق به بدليل أن منظومتنا التربوية تعيش على استنساخ واستيراد البيداغوجيات الغربية الجاهزة التي لا تتلاءم وواقعنا التربوي، وعلى الرغم من ذلك فإن المسؤولين يحاولون استنباتها في تربة مغايرة للتربة التي ظهرت فيها هذه النظريات، فيكون مصيرها الذبول والفناء وتكريس التبعية والتقليد. وكان من نتائج ذلك ظهور أزمة تعليمية ببلدنا، حيث احتلت منظومتنا التربوية رتبا جد متدنية، إذ وضع تقرير التنمية البشرية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والذي أشرف عليه البنك الدولي بواشنطن بلدنا المغرب على صعيد التعليم والتربية في مرتبة عربية وإسلامية متأخرة ومتخلفة (المرتبة 11 من مجموع 14 دولة) أي قبل العراق واليمن والصومال، إذ تقدمت علينا دول عديدة مثل مصر والجزائر وسوريا وفلسطين بما فيها غزة المحاصرة، مما جعل عاهل البلاد الملك محمد السادس نصره الله يحذر من خطورة الأزمة في خطابه التاريخي 20 غشت 2013. ويبدو أن الوضع ما يزال متأزما، وهو ما كشفت عنه مؤخرا اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي أبريل 2021 حيث جاء فيه: "يعاني التعليم العالي ضعفا في تطور البحث العلمي وانفتاحه المحدود على محيطه الاجتماعي والمهني".

وإذا كان من المقبول الاستفادة من البحوث العلمية الأجنبية ونتائجها في مجال العلوم التجريبية، فإنه من غير المقبول تطبيق نتائج الدراسات في المجال الإنساني على مشكلاتنا التربوية لأنها مختلفة اختلاف المجتمع الذي ظهرت فيه، لذا وجب التفكير في مقاربة المشكل بما يتماشى وخصوصية ثقافتنا المغربية والإسلامية.

ولقد تنبهت الوزارة مؤخرا لأهمية البحث العلمي التربوي في معالجة هذه الأزمة التربوية، فأصدرت بعض الأنظمة والتشريعات اللازمة لتشجيعه وتنظيمه على سبيل المثال: الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999 في دعامته 15 حيث أكد على أهمية البحث العلمي في المجال التربوي باعتباره رافعة لتطوير المنظومة التربوية برمتها، وفي سياق إعطاء نفس جديد للإصلاح التربوي حدد المكون 2 من المشروع رقم 8 من الفضاء 1 للبرنامج الاستعجالي (2009 ـ 2012) مسعى تحقيق ملاءمة أنشطة التجديد والبحث مع الحاجيات الملحة للنظام التعليمي ببلادنا من خلال إرساء استراتيجية وطنية للنهوض بالبحث والتجديد التربويين ضمن أولويات الإصلاح المذكور، ولهذه الدواعي والمصوغات صدرت مجموعة من النصوص التنظيمية، كالمذكرة الوزارية رقم 178 بتاريخ 6 محرم 1431(23 دجنبر 2009) بشأن المراكز الجهوية للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، وكذا المذكرة الوزارية رقم 179 بتاريخ 6 محرم1431(23 دجنبر 2009) حول موضوع إرساء بنيات البحث التربوي على مستوى منظومة التربية والتكوين الهادفة بالأساس إلى إرساء هياكل البحث العلمي داخل البنيات الإدارية لقطاع التربية الوطنية على المستوى المركزي والجهوي ووضع إطار لمسألة الدعم المالي سواء عن طريق رصد اعتمادات خاصة من ميزانية الأكاديمية أو اللجوء إلى تمويلات خارجية (تعاون، شراكات، هبات...) تشرف عليها الأكاديمية.

فعلى المستوى المركزي أحدثت الوحدة المركزية للبحث التربوي من أجل أن يعهد إليها بمهمة تدبير البحث على المستوى الوطني، والمساهمة في خلق وتأطير فرق البحث التربوي على المستويين الجهوي والمحلي، وكذا السهر على التنسيق بينهما؛

وعلى المستوى الجهوي والمحلي بموجب المذكرتين الوزاريتين 178 و179 السالف ذكرهما، تم من جهة أولى تحديد وتعميم المراكز الجهوية للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي في الأكاديميات الجهوية مع هيكلتها إلى أربع وحدات: وحدة التوثيق، وحدة التنشيط، وحدة البحث التربوي، ووحدة الإنتاج. ومن جهة ثانية إحداث المختبرات لتيسير نجاح المشروع سواء من خلال توفير الدعم المالي والرفع من قدرات الباحثين وكذا عبر تثمين عمل الباحثين ونشر نتائج البحوث.

ومن التشريعات التي صدرت لدعم البحث التربوي نجد أيضا: المرسوم المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين رقم 2.11.672 صادر بتاريخ 27 محرم 1433(23 ديسمبر 2011) وذلك من خلال المادتين 3 و34، حيث عددت المادة الثالثة مهام المركز فأدرجت ضمنها: "القيام بأنشطة البحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي في المجالات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية وحكامة المؤسسات وكذا إنجاز الدراسات والأبحاث في المجالات التي تدخل ضمن اختصاصات المركز أو التي يتطلبها التكوين ..." وكذا الرؤية الاستراتيجية 2015 ـ 2030 من خلال الرافعة الرابعة عشرة والتي جاء فيها: " ... وكذا النهوض

بكافة مجالات البحث والابتكار، بما فيها مجالات العلوم التربوية والترجمة خدمة لتطور المعرفة والتنمية البشرية...". وأخيرا القانون الإطار 51.17 والذي جاء في إحدى فقرات مادته الثالثة ما نصه: " تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك ولا سيما من خلال تكثيف التعلم عبر التكنولوجيا التربوية الحديثة، والرفع من نجاعة أداء الفاعلين التربويين والنهوض بالبحث التربوي والمراجعة العميقة والمستمرة والمنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات."

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها دولتنا في هذا المجال، فإن المتأمل لوضعية البحث التربوي بمختلف مراكز البحث عموما والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خصوصا، يلاحظ أن هناك العديد من العقبات والصعوبات التي تعترضه وتحد من أدائه لدوره المتوقع منه.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة المتواضعة لإلقاء المزيد من الضوء على البحث التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مركزين في ذلك على أهم الصعوبات التي تعترضه وتشكل بالتالي عقبة في سبيل التقدم والنجاح على مستوى جميع الأصعدة على اعتبار أن التعليم قاطرة للتنمية البشرية، آملين التوصل لحلول مناسبة لهذه الوضعية من أجل بناء مدرسة مغربية مواطنة دامجة جديدة تستجيب لتطلعات المجتمع وتستشرف آفاق تطويره.

وتبعا لذلك سنتناول هذه الدراسة من خلال المطالب الثلاثة التالية: المطلب الأول: خصصناه لتحديد المفاهيم الواردة في عنوان المداخلة، في حين **المطلب الثاني**: تناولنا فيه واقع البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أما **المطلب الثالث:** فخصصناه لآليات تطوير البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. ومن الله نستمد العون والتوفيق والسداد.

المطلب الأول: تحديد المفاهيم

سنحاول من خلال هذا المطلب تحديد المفاهيم التالية: البحث التربوي، البحث العلمي، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

أولا: البحث التربوي

يتداخل مفهوم البحث التربوي مع مفاهيم أخرى وهي: البحث التدخلي، البحث الإجرائي، البحث التطويري، البحث العملي، البحث الفاعل...إلخ وجميع هذه المفاهيم تفيد تلك الإجراءات والتدخلات الجديدة التي يقوم بها الممارسون في الحقل التعليمي (مدرسون، مديرون، مرشدون...) ويتوقعون إحداث تغييرات تفضي إلى إيجاد حلول لمشكلات تجابههم في حياتهم العملية. فهو دراسة تنطلق من رصد المشكلة وتحديدها وإخضاعها لمحك التأمل والتمعن والتشخيص قصد إيجاد حلول مؤقتة في البداية، قبل الخلوص إلى الحلول النهائية إما للإبقاء عليها ودعمها أو تعديلها وتغييرها بإجراءات وحلول أخرى، وهي إجراءات يشبهها الخبير التربوي الدكتور محمد الدريج بما يفعله الأطباء معنا: "إذ يعطوننا دواء للعلاج بناء على تشخيصهم الأول وربما فرضيات وتخمينات حتى قبل ظهور نتائج التحاليل، ويلاحظون نتائج التحاليل وبعدها يصفون العلاج النهائي" (الدريج، 2012، موقع منتديات الأستاذ).

كما عرفت البحوث التربوية بكونها تلك البحوث التي يقوم بها أطراف العملية التربوية من معلمين وإداريين ومشرفين بهدف تطوير أدائهم أو حل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلم أو الإداري في الصفوف والمدارس لتحقيق فهم أفضل للعملية التربوية وللقدرة على إحداث التغيير المطلوب لتحقيق التطور اللازم. (الخالدي، 2004، ص 1).

نخلص من خلال ما سبق أن البحث التربوي هو عبارة عن استقصاء منظم يقوم به الممارسون في الحقل التعليمي، ويتضمن جمع معلومات عن الطرق التي تدار بها المدارس وكيفية تدريس المدرسين وتعلم التلاميذ.

ثانيا: البحث العلمي

تختلف التعريفات الخاصة بالبحث العلمي، ويعزى ذلك لارتباطها في كثير من الأحيان مع أساليب البحث المتبعة. وتبعا لذلك هناك العديد من التعريفات نورد بعضا منها فيما يلي:

عرفه عبد الباسط خضر بأنه: "عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث)؛ من أجل تقصي الحقائق في مسألة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث) باتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث)؛ بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج، أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى (نتائج البحث) (الحنكي، 2006، ص 27).

وعرفه محمد عناية بكونه: "التقصي المنظم باتباع أساليب ومناهج علمية محددة للحقائق العلمية؛ بقصد التأكد من صحتها وتعديلها أو إضافة معلومات جديدة لها". (المرجع نفسه).

واعتمادا على ما سبق يمكن تعريف البحث العلمي بأنه عملية مخطط لها تتسم بالموضوعية، وتعتمد على مجموعة من الخطوات؛ بهدف البحث في ظاهرة معينة ومعرفة الحقائق والمبادئ اللازمة لاكتشاف حلول مساعدة على حل مشكلة معينة (اقتصادية، سياسية، اجتماعية...)، ويعتمد ذلك على التقصي الشامل والدقيق لكافة الدلالات التي يمكن اتباعها وترتبط بالمشكلة، وذلك باستخدام الأساليب العلمية.

ثالثا: المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

هي مؤسسات لتكوين الأطر العليا (مدرسون، أطر الإدارة التربوية، أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، أطر المراقبة التربوية...) خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي، تنتظم في شبكة وطنية لمؤسسات تكوين الأطر التربوية (المادة 2 من المرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433(23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 6018، بتاريخ 2012/02/2).

وتم إحداث هذه المراكز في إطار دمج المراكز التربوية الجهوية (CPR) ومراكز تكوين المعلمين والمعلمات (CFI) في إطار المولود الجديد، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF) مع انطلاقة الموسم التكويني 2012 - 2013.

المطلب الثاني: واقع البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

لقد أظهرت أغلب الدراسات التي أجراها خبراء ومختصون في مجال علوم التربية، أن معيقات البحث العلمي في الوطن العربي والعالم الإسلامي ترجع لعوامل عديدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر (ظروف العمل والإدارة، العوامل المادية والمعنوية، النشر والتوزيع، نقص المراجع العلمية الحديثة، تدني مستوى البحوث المنشورة وضعف قيمتها العلمية...) وعموما غياب سياسة واضحة للبحث التربوي. (صالح، 2003؛ كنعان، 2001، ص 5).

وإذا كانت هذه مجمل معيقات البحث العلمي بالوطن العربي، فإن واقع الحال بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ليس في معزل ومنأى عن هذه العقبات بل تتقاسمها معه وتستزيد أحيانا.

ومن أهم الصعوبات التي تواجه البحث العلمي التربوي بهذه المراكز نذكر ما يلي:

ـ عدم تنزيل النصوص التشريعية المتعلقة بالبحث التربوي: إذ على الرغم من مرور ما يناهز عقدا من الزمن على صدور مرسوم إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ـ السالف الذكر ـ فلا يزال تنزيل النصوص القانونية المتممة له يعرف تباطؤا شديدا، نذكر من ذلك على سبيل المثال: القرار المحدد لآليات التنسيق بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والذي أخبر مرسوم الإحداث في مادته الثانية بأنه سيصدر لاحقا، ما زال لم ير النور بعد، أيضا إذا كانت المادة 9 من نفس المرسوم نصت على وجوب توفر المركز على مدير(ة) مساعد(ة) مكلف(ة) بالتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي، فإن هذا المدير لم يتم تعيينه لحدود الساعة، زيادة على ذلك فإن الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية لا زالت تواجه صعوبات جمة في تنزيل مرسوم إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في مجال التأهيل الممهنن بسبب عدم انخراط المرشدين التربويين والمرشدات التربويات في تأطير الأساتذة أطر الأكاديمية المتدربين، وكذا عدم تفاعلهم مع دعوات التنسيق للتداريب سواء خلال مراحل التحضير والإعداد أو في مراحل التأطير الميداني داخل الفصول الدراسية، كما أن هؤلاء الأساتذة المتدربين غير مرحب بهم في فضاءات مؤسسات الاستقبال من لدن بعض مديري المؤسسات التعليمية خصوصا في هذه السنة (2020 ـ 2021) بسبب احتجاجات تخوضها هذه الفئة ومن ضمنها مقاطعة استقبال الأساتذة المتدربين، مما جعل التكوين يقتصر على الجانب النظري بالمراكز الجهوية، مع العلم أنه من خلال هذه التداريب الميدانية يرصد الأساتذة المتدربون والأستاذات المتدربات المشكلات التربوية التي تواجههم لأجل الانكباب على دراستها من خلال مشروع شخصي (بحث تربوي تدخلي).

ـ نقص في التمويل: بحيث تظل الميزانية المخصصة للبحث العلمي ضعيفة جدا، إذ تقل عن 1% من الناتج الداخلي الخام، وهذا ما أفصحت عنه السيدة الوزيرة المنتدبة لدى وزير التعليم العالي والبحث العلمي سابقا، ويبدو في نظري أن ذلك يرجع بالأساس إلى عدم الاهتمام بالبحث والاستهانة بقيمته التنموية على حياة الفرد والمجتمع، مما يكون له انعكاس سلبي على جودة البحوث ومصداقيتها. كما أشارت السيدة الوزيرة إلى أن واقع التمويل العربي للبحث العلمي يختلف كثيرا عن المعدل العالمي للإنفاق على البحث العلمي، إذ يعد القطاع الحكومي الممول الرئيسي لنظم البحث العلمي في البلدان العربية. ويستنبط من كلامها أن البحث التربوي لا يدخل ضمن المجالات ذات الأولوية التي تستفيد من الموارد المالية الاستثنائية المخصصة لصندوق تشجيع البحث العلمي بحيث ذكرت (هندسة الطيران، الإلكترونيات، الصحة، البيئة والطاقة) ولم تشر لا من قريب ولا من بعيد لدعم البحث التربوي. (حوار في يومية الخبر 11 يناير 2014).

ولعل المقارنة الآتية في الإنفاق بين الدول العربية والعالم الآخر يبن لنا حجم الكارثة المحدقة بالبحث العلمي في بلادنا وآفاق تطوره في المستقبل، فالكيان الإسرائيلي الذي ندعي مقارعته يبلغ ما يخصصه للبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي ما يعادل 30,6% من الميزانية الحكومية المخصصة للتعليم العالي بكامله، أما مخصصات الدول العربية مجتمعة للبحث العلمي فقيمته 0,3% من الناتج القومي الإجمالي، وذلك عام 2004. أما ما خصصته إسرائيل فبلغ 4,7% من الناتج القومي الإجمالي، كما أن 90% من إجمالي الإنفاق في البلاد العربية على البحث العلمي يأتي من مصادر حكومية، بينما الولايات المتحدة الأمريكية وأروبا لا تتجاوز تلك النسبة 20 إلى 30% وتتولى الشركات الصناعية بقية التمويل. بينما تلك الشركات في الدول العربية لا تتجاوز مساهمتها 3%. (عامر، 2012).

وإذا كانت الدول العربية عموما شحيحة فيما يتعلق بالإنفاق على البحث العلمي الذي يساهم في بناء العقول، فإنها تنفق بسخاء على السلاح الذي يدمر ويهلك الحرث والنسل، والواقع شاهد على ما نقول، إذ يتجاوز ذلك 60 مليار ريال (حارب، 199). وفي هذا المضمار وبحسب رأي المفكر العربي حامد عمار: " فنحن نعيش في زمان أيا كانت تسميته لا تتحدد مقومات البقاء والتميز فيه بالاقتصار على قوة السلاح أو امتلاك الثروة، وإنما تتحدد قبل هذا وذاك بامتلاك مفاتيح المعرفة والقدرة على إنتاج المعرفة وعلى خلق الثروة، لقد غدت المعرفة قوة، والقوة معرفة، ولم يعد معيار التقدم الحقيقي في تواصله واستدامته مكتفيا بما هو متبع اقتصاديا من مقياس نمو الناتج المحلي الإجمالي(GDP)، وإنما يفضله ويتميز عنه ما يعرف بمعيار الرصد أو المخزون القومي المعرفي ونموه" (عمار، 2013، ص113).

وقد انتقد النائب البرلماني المغربي خالد الشناق في تعقيب على وزير التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بالجلسة العمومية ليوم الإثنين 20 ماي 2019، ضعف الميزانية المالية التي تخصصها الحكومة في قانون المالية للبحث العلمي حيث لا تتجاوز نسبة 0,8% من الناتج الداخلي الخام، في حين أن الدول المتقدمة تخصص أزيد من 3% من ناتجها الداخلي، فيما الدول الصاعدة يتجاوز 1% على الأقل للبحث العلمي، وهو سر تقدم تلك الدول (موقع بلبريس).

وفي محاضرة ألقاها العالم المصري الدكتور مصطفى السيد في اجتماع اللجنة التأسيسية لوضع مشروع دستور مصر برئاسة المستشار حسام االغرباني تحت عنوان "البحث العلمي يدعم الاقتصاد..." قال بأن الرئيس الأمريكي باراك أوباما حين جاء إلى الحكم في بلاده وكان الاقتصاد في حالة غير جيدة، فطلبوا منه تخفيض الميزانية فوافق على ذلك في كل مجال ما عدا البحث العلمي. وفي هذا الصدد يرى الدكتور محمد الدريج أن نتائج الدراسات الحديثة دلت على وجود ترابط وثيق بين نصيب الفرد مما تنفقه الدول على البحث والتطوير ودخل الفرد، بحيث يتضح بجلاء ارتفاع دخل الفرد في الدول التي يرتفع فيها الإنفاق على البحث العلمي والتطوير، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك علاقة طردية بين عدد العلماء والمهندسين العاملين في البحث العلمي وبين دخل الفرد وتحسن مستوى حياته والرفع بالتالي من مستوى التنمية (الدريج، 2013).

إننا نستغرب من تخصيص الميزانيات المخولة للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ـ والتي أصبحت حاليا تحت وصاية الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ـ أسطرا لترميم البنايات والمكاتب الإدارية وكذا تجهيزها، إضافة إلى شراء المعدات والوسائل الديداكتيكية الخاصة بالمواد ومختبرات العلوم والفيزياء، والعتاد المعلوماتي، في حين لا نعثر على أسطر لتمويل البحث العلمي التربوي.

ـ قلة عدد الباحثين المهرة: إذ تفتقر المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وسائر مواقع البحث على المستوى العربي عموما لأطر بشرية مؤهلة في مجال البحث التربوي، إذ تبين أن الدول العربية تعد فقط ما لا يزيد عن 136 باحثا لكل مليون نسمة، في حين أن العدد المتوسط على المستوى العالمي يبلغ 1081، كما أن اليونسكو في دراسة سابقة عام 2006 أكدت أن في إسرائيل يبلغ عدد الباحثين لكل مليون نسمة من السكان 1395، وفي الاتحاد الأوروبي بلغت 2439، وفي أمريكا بلغت 4374 باحثا (صالح، 2012).

ولعل السبب في قلة عدد الباحثين بالوطن العربي كما كشفت عنه إحدى الدراسات العلمية يرجع بالأساس لكون أهداف البحوث العلمية بما فيها التربوية هو الحصول على الترقية الأكاديمية، إذ بلغت النسبة 90,4% (ديواني، 1997) بمعنى أن الأستاذ حين يصل إلى قمة هرم التدرج الإداري أو سلم الأجور، وهي فترة أوج العطاء وتراكم التجارب الطويلة في الميدان، واكتساب النقد البناء يتوقف عن البحث، من هنا نستشف غياب الحوافز الداخلية والغيرة الوطنية على منظومة التربية والتكوين، وعلى الرغم من ذلك ينبغي أن لا نعمم فهناك طاقات خلاقة ومبدعة مهووسة بالبحث العلمي لذاته، هدفها التنمية الشاملة لبلدها وعموم الإنسانية.

ـ من العوائق أيضا التي تقف حجرة عثرة أمام إرساء حقيقي وفعلي للبحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، عدم الاعتراف لأطر هيئة التدريس بهذه المراكز بمهام البحث في إطار جدول الحصص، وفي التسمية أيضا حيث لا زالت الوزارة والوحدة المركزية لتكوين الأطر وإدارات المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تتحدث عن الأستاذ المكون عوض الأستاذ الباحث، على الرغم من أن المرسوم رقم 2.96.804 صادر في 11 من شوال 1417(19 فبراير 1997) بشأن النظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة الباحثين بمؤسسات تكوين الأطر العليا يعتبر البحث من صميم مهام الأساتذة الباحثين بهذه المؤسسات (المادتان 3 و4 من المرسوم).

ـ إن مصير البحوث التربوية والأكاديمية في مختلف المراكز والجامعات الوضع في الرفوف والأرشيف يطالها النسيان ويعلوها الغبار فتكون نهايتها التلاشي والضياع، كما ضاعت الكثير من المخطوطات النفيسة في مختلف المكتبات والمساجد والزوايا، فلا يستفاد من نتائجها وتوصياتها بالشكل المطلوب مما يعني أن الجهد الذي بذل في البحث والدراسة يذهب جفاء، فلا نصون بذلك المخزون الثقافي ولا نحافظ على الذاكرة التربوية.

ـ نقص المصادر العلمية الحديثة بمكتبة المركز: كالمصادر والمراجع والمقالات العلمية والوثائق والمذكرات التي تهتم بمنظومة التربية والتكوين، وكذا غياب فهارس خاصة بعناوين البحوث التربوية المنجزة بهذه المراكز، أو المنشورة في المجلات التربوية العربية وغيرها، مما يؤدي إلى هدر زمن الأساتذة المتدربين، وبالتالي لا يعقل أن نحاسب أستاذا متدربا ونمنحه نقطة ضعيفة في بحثه التربوي أو مشروعه الشخصي، وقد قصرنا في توفير الإمكانيات، وربما تأطيره منهجيا أيضا، وتركناه يواجه أمواج البحر العاتية هائما بين جدران المركز من خلال الدروس النظرية، أو خارجه من خلال الوضعيات المهنية في صراع مع الزمن، فتتشتت الأفكار ويصعب تجميعها وتحليلها وبالتالي الخروج بنتائج مشكوك فيها لا تفيد البحث العلمي التربوي في شيء.

ـ غياب مأسسة البحث التربوي وإدراجه ضمن مكونات المنظومة التعليمية خلال السنوات الماضية، مما أفقده الرصانة والمصداقية اللازمتين. لكن الوزارة تنبهت مؤخرا إلى هذا الخلل فعملت انطلاقا من الدخول التربوي 2009 ـ 2010 على إعداد استراتيجية وطنية للنهوض بالبحث التربوي بهدف تحقيق الملائمة بينه وبين حاجات منظومة التربية والتكوين، وذلك عبر إحداث وحدات مركزية للبحث التربوي لأجل القيام بتدبير البحث على المستوى الوطني وكذا على الصعيدين الجهوي والمحلي ـ كما أشرت إلى ذلك سلفا ـ لكن لم يرق ذلك إلى المستوى المطلوب.

ـ الوضعية الهامشية للبحث التربوي داخل الجامعة المغربية لسنوات خلت، حيث كانت جامعاتنا المغربية لا تتوفر على كلية للتربية أو شعبة للعلوم التربوية باستثناء الكلية الوحيدة لعوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، رغم ما يمكن أن يوفره هذا المجال

من فرص للشغل في المهن التربوية، سواء المتعلقة بالإنتاج التربوي الورقي أو السمعي بصري أو الرقمي. ومن باب المقارنة فبلد كتركيا عدد سكانه يتجاوز بقليل ضعف سكان المغرب، يتوفر على أزيد من سبعين كلية للتربية، وعدد الخريجين من هذه الكليات يتجاوز سنويا مائة وأربعين ألف أغلبهم يختارون الاشتغال في قطاع التربية الخاص (شفيقي، 2010).

لكن وزارة التربية الوطنية المغربية تنبهت مؤخرا لهذا الخلل، فأحدثت مسالك للتربية بالمدارس العليا للأساتذة وبعض الجامعات، نأمل بأن يتم تعميم هذه المسالك على باقي الجامعات.

ـ كما نلاحظ وللأسف الشديد غياب مناهج البحث في مقررات العديد من الكليات بالمغرب إلى حدود 2007 تقريبا، رغم أهميتها القصوى على مستوى سنوات الإجازة بصفة عامة وعلى مستوى دبلوم الدراسات العليا والدكتوراه بصفة خاصة. وكان من نتائج ذلك بروز جيل من الباحثين يجهلون أبسط أبجديات البحث العلمي، بل يستخفون ولا يلتزمون بها، ويعتمدون لجهلهم بها على اجتهاداتهم الخاطئة، لذلك أصبحت الكثير من الأبحاث الجامعية تعتمد على النقل الحرفي أو تخلو من الجودة والدقة والإبداع، كما أن العديد من المقالات المرسلة لمجلات علمية محكمة لأجل النشر يكون مصيرها الرفض نظرا لعدم تقيدها بالمناهج المعتمدة. مما انعكس سلبا على الأساتذة المتدربين حين ولوجهم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وتكليفهم بإنجاز بحوث تربوية تدخلية.

ويبدو أن الوزارة فطنت لهذا الخلل على مستوى المراكز الجهوية ولذلك خصصت لمجزوءة البحث التربوي أربعين (40) ساعة. كما يمكن اعتبار إلحاق المدارس العليا للأساتذة بالجامعات في المغرب مدخلا مناسبا لتوطين التكوين والبحث العلمي التربوي داخل رحاب الجامعة، مما سيمكنها من توفير تكوينات مفتوحة على سوق الشغل لطلابها، وفي نفس الوقت سيتمكن قطاع التربية الوطنية من انتقاء أجود المدرسين من بين خريجي هذه الجامعات على اعتبار أنها ستكون في المستقبل القريب رافدا مهما للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، كما سيوفر للبلاد دراسات علمية قمينة بتأصيل النموذج التربوي المغربي.

ـ غياب فرق البحث في أغلب المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ومختلف مراكز البحث بالرغم من تأطيرها قانونيا، حيث تفتقد إلى فكرة البحث الجماعي المستند إلى فريق مهيكل ومتكامل من الباحثين سواء تعلق الأمر بأعضاء هيئة التدريس أو على مستوى الأساتذة المتدربين بالمراكز، إذ أغلبية الباحثين تعيش في عزلة معتمدة على قدراتها الخاصة لوحدها غير متفاعلة مع فريق البحث، ومع الحقائق والنظريات التي هي حصيلة البحوث والدراسات السابقة. (الجاذري وأبو حلو،2009؛ نخلة،1998).

وهكذا نلاحظ أن أغلب البحوث تنبع من اهتمامات شخصية وفردية بالدرجة الأولى، وغالبا ما يكون هدفها الترقية العلمية ـ كما أشرت سلفا ـ وبالتالي لا تلبي حاجات القطاع التربوي ومتطلباته وأولوياته.

ـ تأخر إجراءات نشر البحوث: وهذا ما كشفت عنه إحدى الدراسات العلمية حيث عبرت 86% من المبحوثين أن ذلك يعد سببا في العزوف عن الكتابة بحيث لا تلتزم العديد من المجلات بالفترات الزمنية التي تحددها في معايير النشر، وقد يعزى ذلك إلى أن كوادر المجلة لا تتمكن من متابعة المراسلات نتيجة نقص في عددهم وزيادة عدد البحوث التي تصلهم. (ديواني،1997) مع العلم أن هذا البحث قد يحمل حلولا مستعجلة لمشاكل تربوية محلية أو جهوية أو وطنية فلم لا نستفيد منه ونوظفه قبل تفاقم الأوضاع وتأزمها.

ـ عدم استحضار الأمانة العلمية لدى العديد من الباحثين ويتجلى ذلك مثلا في الاعتماد على مصادر ومراجع والأخذ منها دون توثيقها توثيقا علميا متعارفا عليه في مناهج البحث العلمي (السرقات العلمية) ولقد رفعت العديد الدعاوى أمام المحاكم في هذا الصدد، منها على سبيل المثال الدعوى التي رفعها إدريس لكريني أستاذ العلوم السياسية والعلاقات الدولية بكلية الحقوق بجامعة القاضي عياض بمراكش بسبب ما تعرضت له مؤلفاته وأبحاثه الجامعية إذ بلغت 11 سرقة علمية في خضم 12 عاما، وقال إن أغلب مرتكبيها أساتذة جامعيون ينحدرون من بلدان عربية أخرى (مقال لحسن الأشرف، تحت عنوان " الانتحال الأدبي (7 ـ 4) مغاربة يرفضون اللجوء للقضاء وأكاديميون في انتظار برمجيات "أنتي بلاجيا " موقع العربي الجديد alaray.co.uk بتاريخ 18 سبتمبر 2018) ويمكن أن نسمي هذه السرقات المرتبطة بالملكية الفكرية، بالنفاق العلمي، لأن من آيات المنافق أنه إذا حدث كذب كما أخبر بذلك الصادق الأمين محمد صلى الله عليه وسلم. ولقد صدق العليم الخبير حين قال:" إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" (النساء/58). وكما تغيب الأمانة العلمية، قد تغيب أيضا بعض أخلاقيات البحث العلمي كالصبر والتواضع العلمي، فالباحث ينبغي له ألا يزهو بقدراته، بل يجب عليه أن يسلم بنسبية ما يتوصل إليه من نتائج أو يعدل عن رأيه إذا توافرت آراء قيمة تخالفه الرأي، كما ينبغي أن تكون هذه الأخلاقيات حاضرة في التعامل مع فرق البحث، وكذا مع الأساتذة المتدربين. وتجدر الإشارة بهذا الصدد أنه ينبغي أيضا التحلي بالصرامة والنزاهة في التخطيط للبعثات العلمية إلى الخارج وتحويلها من امتياز شخصي للباحثين عن النقاهة والاستجمام بسبب الانتماءات المذهبية والسياسية والقبلية، إلى رحلة علمية حقا للبحث والاستكشاف مع ربط المسؤولية بالمحاسبة.

ـ هجرة الباحثين من العالم الثالث إلى الدول المتقدمة، وهذه كارثة أطلق عليها بعض العلماء (نزيف المخ البشري) أو"هجرة الأدمغة" ولا شك أن هذه الهجرة لها انعكاسات على الأوضاع العلمية وعلى البحث العلمي بشكل خاص، وهذا ما كشفت عنه معطيات إحصائية أصدرتها الجامعة العربية في عام 2009 في تقريرها بعنوان "هجرة الكفاءات... نزيف أم فرص" وفيه من الحقائق المؤلمة التي تعكس حجم الإهدار للعقول العربية حيث يؤكد التقرير ما يأتي:

- ارتفاع نسبة المهاجرين من حاملي الدرجات العلمية إلى 50% من مجموع المهاجرين في الفترة من 1950 إلى 2000، حيث ارتفع عددهم خلال هذه الفترة من 9,4% مليون إلى 19,7% مليون.
- استقبال فرنسا 40% من العقول العربية المهاجرة، والولايات المتحدة 23%، وكندا 10%. كما تشير الأرقام إلى أن مصر لوحدها قدمت 60% من العلماء العرب والمهندسين إلى الولايات المتحدة الأمريكية، كما أن 54% من الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج لا يعودون إلى بلدهم الأم (صالح، 2012).

ومن الصعوبات التي قد تعترض الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين نذكر ما يلي:

ـ عدم إلمام العديد منهم بمجال كتابة البحث (كتوثيق البحث بشكل دقيق، صياغة مشكلة البحث، صياغة الفرضيات البحثية، القدرة على تفسير النتائج وتبويب البيانات...) ولقد سبقت الإشارة إلى ذلك ضمن الصعوبات الواردة أعلاه.
ـ ينضاف إلى ذلك السنوات العجاف من البطالة التي أطفأت شعلة البحث لدى غالبيتهم وأفنت شبابهم في البؤس ونخرت قواهم الفكرية، وبالتالي لا يمكن للمراكز الجهوية أن تصلح ما أفسده الدهر في ظرف سنة تكوينية مقزمة نتيجة بطء الوزارة في تنزيل بنوذ المرسوم المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وكذا بسبب الاحتجاجات والإضرابات التي يخوضها الأساتذة أطر الاكاديميات مطالبين بإدماجهم في النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية عوض النظام الأساسي الخاص بأطر الأكاديميات مما يسهم في هدر زمن التكوين الذي لا يتجاوز سبعة أشهر.
ـ عبء التكوين الذي يأخذ من الأساتذة المتدربين الكثير من الجهد والوقت الضروري على حساب بحوثهم التربوية ومشاريعهم الشخصية، مما يضعف الطاقة الإنتاجية لديهم، لذا ينبغي إعادة النظر في تدبير الزمن ومدة التكوين، ناهيك عن الأعباء الاقتصادية التي يتحملونها جراء تأخر صرف المنح الهزيلة، والتي قد تقودهم لخوض مجموعة من الاحتجاجات كما حصل في العديد من مراكز التكوين. لذا ينبغي التخطيط والتدبير لهذه الأمور باستحضار حس عقلاني تبصري حتى لا تنعكس سلبا على زمن التكوين وجودته.
ـ صعوبة وصول الأساتذة المتدربين إلى المعلومة، حيث يتعذر على العديد منهم الوصول إلى بعض أوعية المعلومات من طرف بعض المسؤولين في الإدارات الحكومية كالمسؤولين في المديريات الإقليمية والأكاديميات الجهوية والمؤسسات التعليمية والمحاكم وباقي الإدارات الأخرى. وتتمثل هذه الصعوبات في التسويف والتماطل، الأمر الذي ينفر الأساتذة المتدربين من البحوث الميدانية. وتشجيعا لهم على خوض غمار هذه البحوث، ينبغي تيسير وصولهم إلى المعلومة عبر تفعيل النصوص الدستورية ودوريات وزارة العدل، إذ جاء في الفصل 27 من الدستور الجديد للمملكة المغربية بتاريخ 29 يوليوز 2011 ما نصه: " للمواطنات والمواطنين حق الحصول على المعلومات الموجودة في حوزة الإدارة العمومية والمؤسسات المنتخبة والهيئات المكلفة بمهام المرفق العام".
ـ غياب تدريس النقد التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فالمتصفح لمجزوءات التكوين يجدها خالية من مواد ونظريات تتعلق بالنقد التربوي، مما يؤدي في أحسن الأحوال إلى تكوين كفايات تلقين الدروس كما أنزلها المشرع التربوي دون تدخل أو مقاربة نقدية، وهذا ما لامسناه من خلال الامتحان العملي على مستوى مدارس التطبيق، ويعد هذا خللا ديداكتيكيا ينبغي استدراكه، لأنه إن لم يمتلك المدرس التفكير النقدي الشمولي لوظيفته التربوية فإنه لا يستطيع تحديد مواطن الخلل الموجودة في المنهاج الدراسي، سواء في مادته أو منهجيته، لذا نناشد الجهات المعنية وسائر المتدخلين بإغناء برامج التكوين بأساليب النقد التربوي ونظرياته لأجل تكوين الحس والتفكير النقدي السليم فيقف على نقائصه ويحاول إيجاد الحلول الناجعة لذلك.
ـ تواضع محفزات الإقبال على البحث العلمي والتعبئة اللازمة لممارسة أنشطته (نشاط البحث الأكاديمي يتم بواسطة الأساتذة الباحثين الذين تم توظيفهم على أساس حاجيات التدريس والتكوين وليس على أساس ممارسة البحث).
ـ الظواهر التربوية والنفسية والاجتماعية ظواهر معقدة ومتداخلة ودراستها تحتاج إلى جهود كبيرة ودقة في ضبط المتغيرات، لذا ينبغي إشراك ذوي الاختصاص في هذه المجالات.
ـ كما نناشد الحكومة المغربية بقيادة صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله على إحداث صندوق للبحث العلمي بما فيه البحث التربوي على غرار باقي الصناديق المحدثة والتي أعطت نتائج جد مهمة كصندوق التكافل العائلي وصندوق تدبير مواجهة وباء فيروس كورونا " كوفيد ـ 19...إلخ.
إذا كانت هذه بعض الصعوبات التي تعترض سبيل البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فإنني ارتأيت تقديم بعض الحلول للتغلب عليها، وهذا ما سأعالجه من خلال المطلب الثالث.

المطلب الثالث: بعض آليات تطوير البحث العلمي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

لتجاوز الإكراهات والصعوبات السالف ذكرها والتي واجهت وستواجه إرساء بنيات متطورة للبحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ارتأيت تقديم بعض المقترحات والتوصيات لتجاوز ذلك، وبالتالي تحقيق غاياته ومقاصده، نوردها فيما يلي:

ـ التعجيل بإصدار النصوص القانونية المنظمة لمقتضيات مرسوم إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (المرسوم رقم 2.11.672 الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6018 بتاريخ 9 ربيع الأول 1433هـ الموافق 2 فبراير 2012) مع تسريع وتيرة تفعيلها على أرض الواقع ومنها على الخصوص المتعلقة بالبحث العلمي التربوي، حيث جاء في المادة 9 منه والمتعلقة بتحديد مهام المديرين المساعدين ما نصه: "يساعد المدير أربعة مديرين مساعدين من بينهم مدير مساعد مكلف بالتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي..." وجاء في المادة العاشرة (10) منه: " يكلف المديرون المساعدون تحت إشراف مدير المركز بمجموعة من الأعمال منها، إعداد ومتابعة وتنسيق أنشطة البحث العلمي التربوي" كما أفرد المرسوم الباب السادس للبحث العلمي التربوي حيث جاء في المادة 34: " بالإضافة إلى المهام السالفة الذكر تتولى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تطوير البحث العلمي التربوي والارتقاء به". وعلى الرغم من أهمية هذه النصوص في الارتقاء بالبحث العلمي التربوي فإن تفعيلها وكذا إصدار القوانين المنظمة لها، ما زال لم ير النور بعد، على الرغم من مرور ما يناهز عقدا من الزمن على صدورها!؟

ـ مد جسور التواصل والتبادل الثقافي في مجال البحث العلمي التربوي بين مختلف المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من جهة، وبينها وبين الجامعات الوطنية والدولية من جهة أخرى، وكذا التنسيق بينها في إعداد المشاريع البحثية المشتركة، وهذا ما نصت عليه المادة 34 من مرسوم إحداث المراكز الجهوية السالف الذكر حيث جاء فيها: " ... التنسيق مع المختبرات الجهوية للبحث التربوي والجامعات وكذا مع المتدخلين في هذا المجال وطنيا ودوليا" كل هذا بهدف الاطلاع على الآفاق التي تطرحها البحوث لأجل الانطلاق منها في إنجاز بحوث ذات جودة عالية، وكذا الاستفادة من التوصيات التي قد تخرج بها سعيا لإيجاد حلول عملية للمشاكل التربوية بمختلف تجلياتها، وكذا تفاديا لاجترار وتكرار نفس البحوث والتي في الغالب لا جدوى منها سوى هدر الزمن والمال الذي نحن في أمس الحاجة إليهما.

ـ الاهتمام بتكوين علمي في مستوى عال في علوم التربية ومناهج البحث التربوي، وإلا سيبقى البحث التربوي مفتقدا لسند قوي يمنحه العمق العلمي الضروري سواء تعلق الأمر بمناهجه أو بتراكماته الضرورية، وأقترح في هذا الصدد ما يلي:

- برمجة تكوينات أساسية ومستمرة لفرقاء البحث العلمي التربوي حسب توجيهات المخطط الاستعجالي والقانون الإطار51/17 والذي جاء في إحدى فقرات ديباجته ما نصه: " إعادة تنظيم وهيكلة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وإقامة الجسور بين مكوناتها" وذلك بهدف تزويد المجتمع بالباحثين المؤهلين في المجال التربوي للإسهام في البناء المتواصل للوطن على جميع المستويات وتعزيز تموقعه في مصاف البلدان الصاعدة على اعتبار أن الاستثمار في التربية والتكوين والبحث العلمي استثمارا منتجا في الرأسمال البشري، ورافعة للتنمية المستدامة ودعامة أساسية للنموذج التنموي للبلاد.
- تزويد المركز بكفاءات وأطر مؤهلة في مجال البحث التربوي وتكليفها بتدريس مجزوءة البحث التربوي نظرا للخصاص المهول الذي تعرفه في هذا المجال، حيث يتم إسناد تدريس هذه المجزوءة لأطر غير متخصصة في مجال البحث التربوي.
- تسهيل مساطر وإجراءات التسجيل بالنسبة للأساتذة والأستاذات العاملين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وعموم الخريجين الراغبين في متابعة دراستهم في كليات علوم التربية قصد تعميق مهاراتهم ومعارفهم في هذا المجال، كما ينبغي أيضا تسهيل إجراءات المشاركة في الندوات والملتقيات الوطنية والدولية بالنسبة للراغبين في ذلك، لأن من شأنه أن يكسبهم الخبرة والدراية في مجالات البحث وتقنياته، ويسهم في تلاقح الأفكار وتقاسمها. وهذا ما أكد عليه مرسوم إحداث المراكز الجهوية للتربية والتكوين المشار إليه سلفا في ماته 34 حيث جاء فيها: " تنظيم ندوات وملتقيات علمية في مجال البحث العلمي التربوي".
- الاستفادة من اقتراحات وتوصيات ندوة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المنعقدة بالرباط يومي 2 و3 أبريل 2014 بالوحدة المركزية لتكوين الأطر التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، وكذا الملتقيات التي أشرفت عليها الوحدة المركزية للبحث التربوي خلال شهر فبراير ومارس 2010 وغيرها، والتي همت الأكاديميات الستة عشر آنذاك وخلصت إلى الترحيب بمبادرة للوزارة بتأسيس المختبرات الجهوية للبحث التربوي على مستوى الأكاديميات وتشجيع إنشاء فرق مختلطة تضم مدرسين ومفتشين وأساتذة مكونين بالمراكز الجهوية (شفيقي، مرجع سابق) مع تشجيع هذه الفرق وتحفيزها ماديا ومعنويا عبر تخصيص جوائز مادية وشواهد تقديرية ورسائل تحفيز وتشجيع في ختام السنة التكوينية، وجعل ذلك رهن الأفواج القادمة لتكون سندا نفسيا لهم للمزيد من العطاء والإبداع والمنافسة.

ـ الشعور بالمتعة في البحث: إذ ينبغي أن تكون من أولويات وأهم دوافع البحث العلمي التربوي لدى الباحث الشعور بالمتعة في البحث أولا مع اقتناعه بأن البحث من واجباته باعتباره مسؤولا عن تطوير المعرفة الإنسانية وتحقيق الشهرة مصداقا لقوله سبحانه: " وأما بنعمة ربك فحدث"(سورة الضحى/ الآية 11)

ثانيا: الحصول على الترقية الأكاديمية والمكافآت المالية، ولا شك أن ذلك سيساهم في الرقي بالبحث العلمي إلى مصاف الدول المتقدمة.

ـ الحرص على مواكبة مكتبات المراكز الجهوية لأحدث الإصدارات والمجلات المحكمة الوقية، وكذا الاشتراك في قواعد البيانات الإلكترونية التي تهتم بالجانب التربوي على اعتبار أنها تحتوي على عصارة الفكر الإنساني. ومن هذا المنبر ألتمس من السادة مديري المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وباقي المتدخلين نسخ المذكرات الوزارية التي تفد على هذه المراكز بنسخ كافية ووضعها بمكتبة المركز قصد مواكبة الأساتذة المتدربين للمستجدات التربوية والتشريعية تفاديا لهدر الجهد والوقت في البحث عن المعلومات اللازمة.

ـ تشجيع إصدار المجلات المحكمة والمتخصصة في نشر البحوث العلمية التربوية ذات الجدة والإبداع. وهذا ما نصت عليه المادة الخامسة من القانون الإطار 51/17 والتي جاء فيها: "...نشر المعرفة والإسهام في تطوير البحث والابتكار ودعم التميز والاستحقاق...".

ـ إحداث مكاتب قارة لفرق البحث ومختبراته بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على غرار ما هو معمول به بالجامعات وتجهيزها بالعتاد المادي والتكنولوجي للقيام بأنشطة البحث.

ـ إخبار الأساتذة المتدربين بالمعايير المتبعة في شبكة تقويم بحوثهم مند بداية السنة، ليكونوا على بينة من أمرهم وبالتالي يحق تطبيق قاعدة "العقد شريعة المتعاقدين" فيجازى كل واحد من جنس عمله. بالإضافة إلى إعادة النظر في برامج الدراسات العليا في الجامعات المغربية بهدف إعداد الطلبة وتمكينهم من مهارات البحث العلمي التربوي.

ـ حث الوزارة الوصية على القطاع على توظيف نتائج البحوث في التطوير واتخاذ القرارات وحل المشكلات، دون تركها في رفوف المكتبات يطالها النسيان ويعلوها الغبار.

ـ تقديم الدعم المادي للبحث العلمي بصفة عامة والبحث التربوي بشكل خاص، عن طريق تخصيص شطر من ميزانية التسيير المخولة للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنويا للبحث العلمي التربوي، وهذا ما سبق أن نصت عليه المادة 128 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكرسه أيضا القانون الإطار من خلال مجموعة من مواده، على سبيل المثال المواد: 5 و6 و16 منه. حيث لأول مرة تم التنصيص على ضرورة مساهمة الجماعات الترابية والقطاع الخاص ومختلف الهيئات العامة والخاصة الأخرى، كل فيما يخصه في تحقيق أهداف منظومة التربية والتكوين، وأن تنخرط في مسلسل تنفيذها، وتقديم مختلف أشكال الدعم من أجل بلوغها (المادة 6 من القانون الإطار51/17). وجاء في الفقرة الأخيرة من المادة 16" كما تواصل الدولة مجهوداتها في الرفع من الميزانية العامة لتشجيع البحث العلمي".

ـ ملائمة البحث التربوي لمتطلبات واحتياجات المدرسة المغربية، وذلك عبر انتقاء موضوعات للبحث تنصب على ظواهر وإشكالات تربوية ذات بعد محلي وجهوي وصولا إلى تقاسم نتائجها في ملتقيات وطنية، فتكون بمثابة أرضية للمشرع التربوي في بناء المناهج والبرامج الدراسية، وصولا لشعار الدخول المدرسي للموسم الدراسي 2020 ـ 2021 الذي رفعته الوزارة "من أجل مدرسة متجددة ومنصفة ومواطنة ودامجة"، وفي هذا الصدد ينبغي إعطاء الأولوية للبحوث التربوية الإجرائية على اعتبار أنها تمنح الباحثين وعموم الممارسين التربويين الإحساس بالقوة والثقة بالنفس (الدريج، 2012). فالأستاذ المتدرب مثلا عندما يسهم في عملية البحث فإنه يستفيد منها مما يعزز ثقته بنفسه ويشعره بنوع من السيطرة على المواقف، وربما على المشكلات التي تواجهه، على اعتبار أن البحث التربوي التدخلي يعالج مشاكل آنية دون انتظار نظريات بيداغوجية وتربوية قد تتطلب سنوات لظهورها. وهذا ما جاء في إحدى فقرات المادة الرابعة من القانون الإطار51/17 " التحسين المستمر لجودة التكوين والبحث العلمي لضمان نجاعة المنظومة وتحقيق أهدافها والمردودية المتوخاة منها"

ـ توفير الفضاءات الملائمة للتكوين من مدرجات وقاعات وداخليات ومختبرات مجهزة بكافة وسائل العمل، لما لهذه المرافق ـ وخصوصا الداخليات ـ من أهمية في تسهيل عملية التواصل وتبادل الأفكار بين مختلف مسالك التكوين، خصوصا في البحوث الجماعية التي تحتاج إلى تنسيق وتجميع للأفكار وتدارسها وتحليلها ربحا للجهد والوقت، ولم لا تنظيم أمسيات وأنشطة تربوية بالمركز ومؤسسات التطبيق.

ـ تكوين مدرسي المستقبل وفق مواصفات خاصة أسماها تحبيب المهنة إليهم لأجل الإلمام بها والتفاعل مع الوضعيات التعليمية المختلفة، قصد فتح آفاقهم المعرفية والمهنية وفسح المجال أمامهم للتعبير عن آرائهم بانشراح وحرية ليتحرروا من عقدة الخوف من المكون والنقطة... كل ذلك في احترام متبادل بين طرفي العملية مكون ومكون.

هذه بعض الاقتراحات والتوصيات المتواضعة التي بدت لي أساسية لتجاوز عقبات البحث التربوي، لكنها ليست نهائية، لذا فالأمل معقود على جميع المتدخلين وسائر الفاعلين ذوي النيات الحسنة والغيرة الصادقة على الوطن ومصالحه العليا، لأجل وضع خارطة طريق للبحث التربوي في بلدنا واضحة المعالم والأهداف بغية الوصول إلى شط النجاة والرقي بمنظومتنا التربوية إلى مصاف الدول المتقدمة، ولن يتأتى هذا إلا عبر تكثيف اللقاءات التشاورية بين جل الأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية والتنسيق بين مختلف مكوناتها في مجال البحث العلمي والتقني والابتكار، ولهذا الغرض نصت المادة 16 من القانون الإطار 51/17 أنه سيحدث بنص تنظيمي مجلس وطني للبحث العلمي يناط به تتبع استراتيجية البحث العلمي والتقني والابتكار. وهو ما سبق أن نبه إليه جلالة الملك محمد السادس في خطابه السامي ل 20 غشت 2013 حيث قال جلالته:" إن الوضع الراهن لقطاع التربية والتكوين يقتضي إجراء وقفة موضوعية مع الذات لتقييم المنجزات وتحديد مكامن الضعف والاختلالات".

لائحة المصادر والمراجع المعتمدة

القرآن الكريم، برواية ورش

الجاذري عدنان وأبو حلو يعقوب، 2009، الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية، إسراء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

حارب، سعيد. (1999). البحث العلمي وتحديات العصر، الندوة الثانية، الإنسان العربي مبدع في كل مكان إلا البلاد العربية، منشورة بموقع جريدة البيان شبكة الأنترنيت دبي بتاريخ 1999/10/18.

الحنكي، سعيد سالم. (2006). مجالات البحث الأمني في ظل إدارة الجودة الشاملة، الشارقة: جامعة الشارقة، ص. 27.

الخالدي، موسى. (2004). كيف يمكن للمعلمين الاستفادة من البحوث الإجرائية في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم؟ مجلة رؤى تربوية، العدد (13)، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، كانون الثاني 2004 ص. 1.

الدريج، محمد. (2012). البحث الإجرائي تحسين للممارسات التربوية للمعلمين، مقال نشر بتاريخ 2018/1/5، بموقع منتديات الأستاذ profvb.com

ديواني، محمد. (1997). البحث التربوي في كليات التربية ووسائل تطويره، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الذي عقد في كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة ما بين 11 و 1997/5/13.

شفيقي، فؤاد. (2010). بناء مدرسة مغربية جديدة تستجيب لانتظارات المجتمع مرتبط بتطوير البحث التربوي، حوار نشر في جريدة الاتحاد الاشتراكي ليوم 2010/4/8.

صالح، أيمن جميل عبد الرحمن. (2003). معيقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، أطروحة ماجستير، نشر جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

صالح، محمد عامر. (2012). البحث العلمي في العالم العربي بين الأهمية والواقع ومستلزمات النهوض، مقال منشور في موقع شبكة فلسطين للأنباء شفا shfanews.net بتاريخ 6/27/ 2012.

عمار، حامد. (2013). تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر، (ط1)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

قانون إطار 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

كنعان، أحمد علي. (2001). البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية ووسائل تطويره، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (38)، ص.5 ـ 6.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 ـ 2030.

المخطط الاستعجالي (2009 ـ 2012) لإصلاح منظومة التربية والتكوين.

المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999.

المملكة المغربية، النموذج التنموي الجديد، تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع، التقرير العام، أبريل 2021.

نحلة، وهبة. (1998). تداعيات غياب الفكر البحتي على البحث التربوي في العالم العربي، ورقة مقدمة إلى مؤتمر البحث في الوطن العربي إلى أين، عمان الأردن، بتاريخ 1998/11/5، ص. 15 ـ 35 منشور بموقع دار المنظومة، search.mandumah.com

EVALUATION OF EDUCATIONAL TELEVISION LESSONS FOR INTERMEDIATE SCHOOL BIOLOGY ACCORDING TO PROPOSED STANDARDS

Omar Falah Awad AL-JANABI & Ameer Mohammed Ali Rasool AL-SADI

EVALUATION OF EDUCATIONAL TELEVISION LESSONS FOR INTERMEDIATE SCHOOL BIOLOGY ACCORDING TO PROPOSED STANDARDS

Omar Falah Awad Al-JANABI [1]
Ameer Mohammed Ali Rasool AL-SADI[2]

Abstract:

The research aimed at evaluating educational television lessons for science for the primary stage according to proposed criteria. Three main fields are (scientific and cognitive field, educational field, performance field) from which (11) criteria and (44) indicators emerge, The two researchers evaluated the educational television lessons of science for the primary stage for the academic year (2020-2021) according to these criteria and indicators, with a number of lessons that amounted to (89) lessons out of (89), and the researchers extracted the validity of the evaluation; This was done through the assistance of two experts in the field of education / methods of teaching science. The two researchers analyzed a random sample of lessons, and then presented the assessed lessons and the proposed assessment criteria and their indicators to the two experts, and they unanimously agreed on the validity of the assessment. Then, they extracted the stability of the calendar by the methods of stability over time and stability between the two evaluators using Holstey's equation. The results showed that all standards were met in the educational television lessons of science for all primary schools, and that the degree of their achievement was significant.

Key words: Evaluation, Standards.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-3

[1] Babylon Education Directorate, Iraq, Omarfalah44@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3609-4806
[2] Karbala Education Directorate, Iraq, Ameeralsadi72@gmail.com , https://orcid.org/0000-0001-9029-0117

تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية على وفق معايير مقترحة

عمر فلاح عواد الجنابي [3]
أمير محمد علي رسول السعدي[4]

الملخص:

هَدَفَ البحث إلى تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية على وفق معايير مقترحة، ولتحقيق هدف البحث أعد الباحثان قائمة بمعايير مقترحة للتقويم، وتم التحقق من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس العلوم، وعلم النفس التربوي، وبذلك تكونت القائمة من ثلاثة مجالات رئيسة هي (المجال العلمي، المجال التربوي، المجال الأدائي) وينبثق منها (11) معياراً و (43) مؤشراً، وقام الباحثان بتقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي (2020-2021) على وفق هذه المعايير والمؤشرات، بعدد دروس بلغت (89) درساً من أصل (89)، ، وقام الباحثان باستخراج صدق التقويم؛ وذلك من طريق الاستعانة بخبيرين بتخصص طرائق تدريس العلوم، إذ قام الباحثان بتحليل عينة عشوائية من الدروس، ثم قاما بعرض معايير التقويم المقترحة ومؤشراتها والدروس المُقَوَمة على الخبيرين، وقد أجمعا على صلاحية التقويم. ثم استخرجا ثبات التقويم بطريقتي الثبات عبر الزمن والثبات بين المقومين باستخدام معادلة هولستي. وأظهرت النتائج تحقق المعايير جميعها في دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية جميعها وأن درجة تحققها كانت كبيرة.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المعايير.

مشكلة البحث (Research Problem)

يعد التلفزيون أحد التقنيات التعليمية والتربوية المهمة في المجتمع، والتي لها أثر كبير على تعديل سلوك المتعلمين، على اختلاف أعمارهم، ومستوى التعلم بينهم، مما أدى إلى اكتسابهم لأنماط جديدة من السلوك، ويعد كذلك من أهم وسائل الاتصال تأثيراً على الثقافة والحضارة الإنسانية بوجه عام.

وقد ازداد اهتمام المختصين في التربية والتعليم بالتلفاز نتيجة لما ثبت من البحوث والدراسات العديدة من تأثيره في وظيفة المدرسة ومسؤولياتها، سواء فيما يتعلق بتحصيل المتعلمين، أو الآراء التي يكونها، أو الاتجاهات التي يُكسبها.
لذلك أصبح من الضروري دراسة إمكانات التلفزيون للتوصل إلى أفضل الأساليب للاستفادة منه في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية. ومتابعة الدروس التلفزيونية التي يبثها التعليمية منها والتربوية وتقويمها بشكل مستمر أمراً في غاية الأهمية، إذ أن التقويم يعد وسيلة مهمة لمعرفة نقاط القوة واثرائها ونقاط الضعف ومعالجتها من خلال اصدار حكم عليها وتقديم الحلول المناسبة.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

س- ما درجة تحقيق دروس التلفزيون التربوي لمعايير مقترحة للتقويم؟

أهمية البحث (Research Importance)

1- يُعد هذا البحث أول بحث- على حد علم الباحِثَين- في العراق يتناول تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية على وفق معايير مقترحة.
2- أهمية مادة العلوم بِعَدّها من العلوم الطبيعية، إذ تعد القاعدة الرئيسة التي تبنى عليها العلوم الطبيعية الأخرى كعلم الجيولوجيا والطب والزراعة وغيرها فضلاً عن علاقتها الحيوية بحياة المتعلم ودورها في مساعدته في مواجهة المشكلات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
3- أهمية المرحلة الابتدائية كونها مرحلة مهمة في تكوين شخصية المتعلم.
4- تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على مدى تضمين دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية لمعايير الدروس الإلكترونية.
5- يعد هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تدعوا إلى إحداث تغيرات وتطورات في التلفزيون التربوي وما يقدمه من دروس تعليمية وتربوية وعلى وفق معايير محددة.
6- يتيح هذا البحث التعرف على نقاط القوة والضعف في الدروس التي يقدمها التلفزيون التربوي.

[3] مديرية تربية بابل، العراق، Omarfalah44@gmail.com
[4] مديرية تربية كربلاء، العراق، Ameeralsadi72@gmail.com

7- يعد هذا البحث استجابة للتطورات الحاصلة في ظل جائحة كورونا.
8- قد تستفيد من هذا البحث وزارة التربية العراقية، إذ تستفاد من نتائجه في تطوير التقنيات التربوية المرتبطة بمناهج العلوم بصورة عامة.
9- قد يبين هذا البحث مواصفات الدرس التلفزيوني الجيد وبالتالي تستفيد المؤسسات الإعلامية والتربية من هذه المواصفات في اعداد الدروس الإلكترونية بأسلوب علمي سليم.
10- قد يشكل هذا البحث نواة لبحوث أخرى ولمراحل أُخر.

هدف البحث (Research Aim)

تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية على وفق معايير مقترحة.

أسئلة البحث (Research Questions)

س- ما درجة تحقيق دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية لمعايير مقترحة للتقويم؟

حدود البحث (Research Limits)

اقتصر البحث على دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية للعام (2020-2021).

تحديد المصطلحات (Defining Terms)

1- التقويم (Evaluation)

-"هو عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها ومواطن القوة للعمل على إثرائها بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة". (فليلة وأحمد، 2004: 123)
-"هو اصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد التعليمية ...إلخ وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها". (علي،2011: 284)
ويتفق الباحثان مع تعريف (فليلة وأحمد،2004) كونه الأقرب إلى موضوع بحثهما ويعرفانه إجرائياً على أنه: اصدار حكم على دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية على وفق معايير مقترحة لمعرفة جوانب القوة واثرائها وجوانب الضعف ومعالجتها.

2- المعايير (Standards)

- "هي أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد للوصول إليها، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها". (السيد وآخرون،2007: 177)
-"عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين ". (علي،2011: 164)
ويتفق الباحثان مع تعريف (علي،2011) كونه الأقرب إلى موضوع بحثهما ويعرفانها إجرائياً على أنه: مستوى من الأداء متفق عليه يتم على وفقه تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية.

خلفية نظرية (Theoretical Background)

أولاً: التقويم (Evaluation)

أسس التقويم:

1- المعايير.
2- المستويات.
3- المحكات.
(سليمان ورجاء، 2010: 95-96)

شروط التقويم:

1. أن يكون مرتبطاً بالأهداف.
2. أن يكون مبنياً على أسس علمية.
3. أن يكون شاملاً.
4. أن يكون هادفاً.
5. أن تكون أداوته وأساليبه محددة مسبقاً، ولا يجوز أن تكون ارتجالية.
6. أن تتسم أدواته بالصدق، والثبات، والموضوعية، والتمييز.

(عطية،2009: 266) (الساعدي وآخرون،2011: 41-42)

وظائف التقويم:

1. تشخيصي.
2. علاجي.
3. وقائي.

(الساعدي وآخرون،2011: 39-40)

خطوات التقويم:

1. تحديد المعايير للجانب المراد تقويمه.
2. تحديد الأدوات اللازمة واعداها لجمع المعلومات والبيانات المناسبة المتصلة بالجانب المستهدف.
3. جمع المعلومات.
4. تحليل البيانات.
5. تفسير النتائج.
6. اصدار الأحكام.
7. اتخاذ القرارات. (دعمس،2008: 13)

ثانياً التلفزيون التربوي (Educational TV)

أهداف التلفزيون التعليمي:

1. عرض الدروس والموضوعات التعليمية بطريقة تتسم بالوضوح على المشاهدة.
2. زيادة الرغبة في التعلم، وخاصة بالنسبة للمتعلمين في المراحل الأولى.
3. سد العجز في الموارد البشرية من المعلمين، وخاصة في التخصصات النادرة.
4. بث الدروس على نطاق واسع بتكاليف مناسبة نسبياً.
5. توفير درجة من الخصوصية في مشاهدة البرامج.

(الفريجي،2014: 185)

ميزات استخدام التلفزيون في التعليم:

1. إن هذا الجهاز يخاطب حاستي السمع والبصر. والمعروف أن التعلم الذي يحصل عن أكثر من حاسة، وخاصة حاستي السمع والبصر اللتين تتحقق عن طريقهما أكبر نسبة من التعلم. وتأسيساً على هذه الحقيقة فإن التعليم بالتلفزيون يكون فاعلاً ومؤثراً.
2. صلاحيته لتقديم المواد الدراسية جميعها وللمراحل كافة.
3. يتسم بمرونة في الاستخدام تمكن المعلم من استخدام طرائق مختلفة في التدريس.
4. يسهم في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين فيؤدي إلى تقليل الجهد والكلفة المبذولة لأغراض التعليم.
5. يثير دافعية التلاميذ من خلال ما يحتوي من عناصر التشويق. (عطية،2008: 261)

ثالثاً: المعايير (Standards)

-هي أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد للوصول إليها، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها. (السيد وآخرون،2007: 177)

-هي مجموعة من الشروط المتفق عليها، ويمكن من خلال تطبيقها التعرف على مواطن الضعف والقوة فيما يراد تقويمه وإصدار الحكم عليه. (محمد وريم،2011: 21-23)

ويعرف المؤشر على أنه

- هو المستوى الأكثر تحديداً للمعايير. (الكامل،2012: 183)

-بيانات كمية أو كيفية تحدد الحالة الاجمالية للشيء الذي نختبره، فهي تقدم قياساً موضوعياً على درجة لتحقق المعايير، مما يمكننا من الحكم على مقدار ما تحقق منها. (مجتهد،2008: 16) نقلاً عن (الساعدي وآخرون،2021: 452)

- هي عبارات تصف الأداء المطلوب، وتستخدم لقياس مستوى تحقق الأداء (الإنجاز المستهدف) وتتميز صياغتها بانها إجرائية. (الربعي،2013: 250)

أهمية المعايير:

1- وضع مستويات معيارية، ومتوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء بكل جوانبه.
2- تُظهِر قدرة الأفراد على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
3- تُمَكِن المؤسسات من تحديد المستويات الحالية للأفراد والتخطيط المستقبلي بكل ثقة.
4- تقدم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
5- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الأفراد.
(البيلاوي وآخرون،2006: 24)

شروط صياغة المعايير:

1- الشمول: لابد أن تتناول المعايير الجوانب المختلفة وتكون قادرة على إحداث التكامل في المعلومات.
2- الموضوعية: لابد أن تقيس ما صممت من أجله.
3- الواقعية: لابد أن ترتبط بالأهداف وتكون قابلة على التنفيذ على أرض الواقع.
4- المرونة: لابد أن تكون متماشية مع الظروف والمتغيرات والمستجدات.
5- قابلية القياس: لابد أن تكون قادرة على تحديد مقدار المعلومات المطلوبة ونوعيتها.
(الحوت،2004: 68-69) نقلاً عن (الساعدي وآخرون،2021: 457)

شروط صياغة المؤشرات:

1- أن تمثل مظهر من مظاهر الأداء.
2- أن تكون فعالة في التطوير.
3- أن تكون ملائمة.
(الكامل،2012: 184) نقلاً عن (الساعدي وآخرون،2021: 457)

دراسات سابقة (Previous Studies)

دراسة (شحاتة،2005) (أحمد،2009) (الطائي وسحر،2012) (جيدوري،2013) (المطيري،2016)

اجراءات البحث (Research Produces)

أولاً: منهجية البحث (Research Methodology)

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هَدَف البحث.

ثانياً: مجتمع البحث (Research community)

دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية جميعها، (89) درساً، الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح مجتمع البحث

ت	الصف	عدد الدروس
1	الأول الابتدائي	24
2	الثاني الابتدائي	18
3	الثالث الابتدائي	16
4	الرابع الابتدائي	9

5	الخامس الابتدائي	12
6	السادس الابتدائي	10

ثالثاً: عينة البحث (Research sample)

تم تحديد عينة دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية جميعها، والبالغ عددها (89) درساً للعام الدراسي (2020-2021 م)، وتمثل نسبة (100%) من مجتمع البحث، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح عينة البحث

ت	الصف	عدد الدروس الكلي	عدد الدروس المقومة	النسبة المئوية
1	الأول الابتدائي	24	24	%100
2	الثاني الابتدائي	18	18	%100
3	الثالث الابتدائي	16	16	%100
4	الرابع الابتدائي	9	9	%100
5	الخامس الابتدائي	12	12	%100
6	السادس الابتدائي	10	10	%100
المجموع		89	89	%100

رابعاً: أداة البحث (Research Tool)

تم اعداد قائمة معايير لتقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية وكالآتي:

1- الاطلاع على أدبيات ودراسات سابقة.

2- هدف الأداة: تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية.

3- اعداد فقرات الأداة: تم اعداد قائمة بمجالات التقويم ومعاييره مؤشراته وشواهد للتنفيذ والتي من المفترض توافرها في دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية، وعلى وفق مقياس ليكارد الخماسي.

وبذلك تضمنت الأداة (3) مجالات و (11) معياراً و(43) مؤشراً وشواهد للتنفيذ، والملحق (1) يوضح ذلك.

4- تعليمات التقويم: لغرض تقويم دروس التلفزيون التربوي، تُعطى درجة واحدة للبديل (غير متحقق) ودرجتان للبديل (متحقق بدرجة قليلة) وثلاث درجات للبديل (متحقق بدرجة متوسطة) وأربع درجات للبديل (متحقق بدرجة كبيرة) وخمس درجات للبديل (متحقق بدرجة كبيرة جداً).

ولحساب درجة تحقيق الدروس للمعايير تم حساب الآتي:

أ- المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة = 5 – 1 = 4

ب- الفترة = المدى / عدد الفئات =4 /5 = 0.80

جدول (3) يوضح مستويات وتقدير التقويم

ت	المستويات	التقدير
1	1 – 1.80	غير متحقق
2	1.81 – 2.60	متحقق بدرجة قليلة
3	2.61 – 3.40	متحقق بدرجة متوسطة
4	3.41 – 4.20	متحقق بدرجة جيدة
5	4.21 - 5	متحقق بدرجة جيدة جداً

خامساً: الصدق الظاهري للأداة (Validity of the Tool)

تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي لإبداء آرائهم حول صلاحيتها، إذ كان عددهم (11) خبيراً، واستخدمت النسبة المئوية لمعرفة صلاحية الفقرات أو عدم صلاحيتها، وأخذت نسبة (80%) فما فوق لقبول الفقرة أو عدم قبولها، وقد اتفق الخبراء جميعهم على صلاحية فقرات الأداة، وبذلك أصبحت الأداة صالحة للاستخدام.

سادساً: صدق التقويم (Validity)

قام الباحثان باستخراج صدق التقويم؛ وذلك عن طريق الاستعانة بخبيرين بتخصص التربية / طرائق تدريس العلوم، إذ قام الباحثان بتقويم عينة عشوائية من الدروس، ثم قاما بعرض الدروس المقومة ومعايير التقويم ومؤشراته على الخبيرين، وقد أجمعا على صلاحية التقويم.

سابعاً: ثبات التقويم (Reliability)

لحساب ثبات التقويم استخدم الباحثين طريقتين هما:

1- الثبات عبر الزمن: إذ تعني حصول المحلل على النتائج نفسها عند تطبيق اجراءات التقويم نفسها بعد مرور مدة من الزمن، فقام الباحثين بعملية التقويم وبعد مرور مدة من الزمن (20) يوماً أعادا عملية التقويم مرة ثانية، وباستخدام معادلة هولستي كانت قيمة معامل الثبات (0.90)، وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به. (عبد الهادي، 2001: 374).

2- الثبات بين المقومين: لحساب الثبات بين المقومين اختار الباحثان عينة عشوائية بنسبة (10%) من مجتمع البحث الأصلي وقد قُوِمَت العينة المختارة من قبل الباحثين على وفق ما جاء في الفقرة الأولى، وبعد الاتفاق مع مقومينِ آخرينِ تم تزويدهم بأداة التقويم واطلاعهم على الخطوات والقواعد التي أتبعت في تقويم العينة المختارة، وعلى وفق ذلك تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي وتم التوصل إلى معاملات الثبات الموضحة في الجدول (4) أدناه:

جدول (4) يوضح قيم معامل الثبات بين الباحث والمحللين الخارجيين

ت	نوع الثبات	قيم معامل الثبات
1	الثبات بين الباحث والمُقوم الأول	0.83
2	الثبات بين الباحث والمُقوم الثاني	0.85
3	الثبات بين المقوم الأول والمُقوم الثاني	0.82

ثامناً: الوسائل الإحصائية

استخدمت معادلة هولستي لمعرفة نسب الاتفاق بين المحللين

عرض النتائج (Presentation and interpretation of results)

أولاً: نتائج تقويم دروس التلفزيون التربوي للصف الأول الابتدائي لمادة العلوم على وفق معايير مقترحة

جدول (5) المتوسط الحسابي للمؤشرات والمعيار والمجالات لدروس العلوم للصف الأول الابتدائي

المجال	رقم المعيار	المتوسط الحسابي للمؤشرات						المتوسط الحسابي للمعيار	المتوسط الحسابي للمجال
		م1	م2	م3	م4	م5	م6		
المجال العلمي للدرس	1	4.13	4.20	4.10				4.14	3.93
	2	3.41	4.10	4.01	3.15	3.90	3.75	3.72	
المجال التربوي للدرس	1	4.12	4.05	3.41	4.01	3.90		3.90	3.68
	2	3.42	3.17	3.49	3.48	3.41		3.39	
	3	4.17	3.47	3.81	3.80	3.99		3.84	
	4	3.44	3.50	3.91	3.41			3.57	
المجال الأدائي للدرس	1	3.40	3.38					3.39	3.31
	2	3.47	3.22	3.90	3.82	3.41	3.45	3.54	
	3	4.21	3.77	3.92				3.70	
	4	3.40	3.13					3.26	
	5	2.61	2.70					2.66	
المجموع	11	43						3.56	3.64

يتضح من الجدول أعلاه أن دروس العلوم للصف الأول الابتدائي قد حققت المعايير والمؤشرات جميعها، وبدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.64)، إذ أن المتوسط الحسابي للمجال العلمي للدرس قد بلغ (3.93)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات العلمية بدرجة كبيرة، يليه المجال التربوي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.68)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات التربوية بدرجة كبيرة، يليه المجال الأدائي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.31)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات الأدائية بدرجة متوسطة.

ثانياً: نتائج تقويم دروس التلفزيون التربوي للصف الثاني الابتدائي لمادة العلوم على وفق معايير مقترحة

جدول (6) المتوسط الحسابي للمؤشرات والمعيار والمجالات لدروس العلوم للصف الثاني الابتدائي

المجال	رقم المعيار	المتوسط الحسابي للمؤشرات						المتوسط الحسابي للمعيار	المتوسط الحسابي للمجال
		م1	م2	م3	م4	م5	م6		
المجال العلمي للدرس	1	4.00	4.15	3.79				3.98	3.95
	2	3.81	4.11	4.41	3.49	3.70	4.01	3.92	
المجال التربوي للدرس	1	3.41	3.94	3.88	3.97	3.41		3.72	3.56
	2	3.44	3.81	3.79	3.41	3.70		3.63	
	3	3.49	4.01	4.12	3.47	3.11		3.64	
	4	3.74	3.14	3.12	3.01			3.25	
المجال الأدائي للدرس	1	3.42	3.91					3.67	3.07
	2	3.00	3.57	3.01	3.07	3.81	2.54	3.17	
	3	3.05	3.20	3.71				3.32	
	4	2.61	2.79					2.70	
	5	2.80	2.33					2.56	
المجموع	11	43						3.41	3.52

يتضح من الجدول أعلاه أن دروس العلوم للصف الثاني الابتدائي قد حققت المعايير والمؤشرات جميعها، وبدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.52)، إذ أن المتوسط الحسابي للمجال العلمي للدرس قد بلغ (3.95)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات العلمية بدرجة كبيرة، يليه المجال التربوي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.56)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات التربوية بدرجة جيدة، يليه المجال الأدائي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.07)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات الأدائية بدرجة متوسطة.

ثالثاً: نتائج تقويم دروس التلفزيون التربوي للصف الثالث الابتدائي لمادة العلوم على وفق معايير مقترحة

جدول (7) المتوسط الحسابي للمؤشرات والمعيار والمجالات لدروس العلوم للصف الثالث الابتدائي

المجال	رقم المعيار	المتوسط الحسابي للمؤشرات						المتوسط الحسابي للمعيار	المتوسط الحسابي للمجال
		م1	م2	م3	م4	م5	م6		
المجال العلمي للدرس	1	4.01	4.00	4.12				4.04	3.99
	2	3.41	4.21	4.00	4.12	4.00	4.01	3.95	
المجال التربوي للدرس	1	3.39	3.42	3.51	3.20	3.71		3.44	3.51
	2	3.12	3.10	3.20	3.17	3.00		3.12	
	3	4.00	3.91	3.77	3.81	3.74		3.84	
	4	3.41	4.00	3.72	3.43			3.64	
المجال الأدائي للدرس	1	3.41	3.21					3.31	3.11
	2	3.17	3.13	3.20	3.41	3.25	3.27	3.24	
	3	3.44	3.51	3.49				3.48	
	4	3.09	3.00					3.04	
	5	2.49	2.47					2.48	
المجموع	11	43						3.42	3.54

يتضح من الجدول أعلاه أن دروس العلوم للصف الثالث الابتدائي قد حققت المعايير والمؤشرات جميعها، وبدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.54)، إذ أن المتوسط الحسابي للمجال العلمي للدرس قد بلغ (3.99)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات العلمية بدرجة كبيرة، يليه المجال التربوي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.51)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات التربوية

بدرجة كبيرة، يليه المجال الأدائي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.11)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات الأدائية بدرجة متوسطة.

رابعاً: نتائج تقويم دروس التلفزيون التربوي للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم على وفق معايير مقترحة

جدول (8) المتوسط الحسابي للمؤشرات والمعيار والمجالات لدروس العلوم للصف الرابع الابتدائي

المجال	رقم المعيار	المتوسط الحسابي للمؤشرات						المتوسط الحسابي للمعيار	المتوسط الحسابي للمجال
		م1	م2	م3	م4	م5	م6		
المجال العلمي للدرس	1	4.00	4.10	3.78				3.96	3.94
	2	3.79	4.09	4.39	3.45	3.68	4.00	3.90	
المجال التربوي للدرس	1	3.37	3.90	3.85	3.90	3.41		3.68	3.53
	2	3.45	3.81	3.75	3.41	3.71		3.62	
	3	3.50	4.00	4.00	3.44	3.10		3.60	
	4	3.70	3.10	3.12	3.00			3.23	
المجال الأدائي للدرس	1	3.40	3.90					3.65	3.17
	2	3.21	3.55	3.01	3.49	3.84	3.00	3.35	
	3	3.06	3.21	3.69				3.32	
	4	3.00	3.00					3.00	
	5	2.75	2.34					2.54	
المجموع	11	43						3.43	3.54

يتضح من الجدول أعلاه أن دروس العلوم للصف الرابع الابتدائي قد حققت المعايير والمؤشرات جميعها، وبدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.54)، إذ أن المتوسط الحسابي للمجال العلمي للدرس قد بلغ (3.94)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات العلمية بدرجة كبيرة، يليه المجال التربوي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.53)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات التربوية بدرجة كبيرة، يليه المجال الأدائي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.17)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات الأدائية بدرجة متوسطة.

خامساً: نتائج تقويم دروس التلفزيون التربوي للصف الخامس الابتدائي لمادة العلوم على وفق معايير مقترحة

جدول (9) المتوسط الحسابي للمؤشرات والمعيار والمجالات لدروس العلوم للصف الخامس الابتدائي

المجال	رقم المعيار	المتوسط الحسابي للمؤشرات						المتوسط الحسابي للمعيار	المتوسط الحسابي للمجال
		م1	م2	م3	م4	م5	م6		
المجال العلمي للدرس	1	4.00	3.97	4.00				3.99	3.99
	2	4.05	4.00	4.01	3.91	4.03	3.95	3.99	
المجال التربوي للدرس	1	3.45	3.51	3.41	3.20	3.70		3.45	3.69
	2	3.49	4.00	4.01	3.44	3.41		3.67	
	3	3.79	4.00	4.39	3.45	4.09		3.94	
	4	3.85	3.90	3.74	3.41			3.72	
المجال الأدائي للدرس	1	3.44	3.20					3.32	3.23
	2	3.41	3.20	3.13	3.39	3.30	3.28	3.28	
	3	3.48	3.50	3.54				3.50	
	4	3.40	3.22					3.31	
	5	2.61	2.59					2.75	
المجموع	11	43						3.53	3.63

يتضح من الجدول أعلاه أن دروس العلوم للصف الخامس الابتدائي قد حققت المعايير والمؤشرات جميعها، وبدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.63)، إذ أن المتوسط الحسابي للمجال العلمي للدرس قد بلغ (3.99)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات العلمية بدرجة كبيرة، يليه المجال التربوي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.69)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات التربوية بدرجة كبيرة، يليه المجال الأدائي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.23)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات الأدائية بدرجة متوسطة.

سادساً: نتائج تقويم دروس التلفزيون التربوي للصف السادس الابتدائي لمادة العلوم على وفق معايير مقترحة

جدول (10) المتوسط الحسابي للمؤشرات والمعيار والمجالات لدروس العلوم للصف السادس الابتدائي

المجال	رقم المعيار	المتوسط الحسابي للمؤشرات						المتوسط الحسابي للمعيار	المتوسط الحسابي للمجال
		م1	م2	م3	م4	م5	م6		
المجال العلمي للدرس	1	3.94	4.00	3.79				3.91	3.93
	2	4.01	4.00	3.91	3.82	3.90	4.00	3.94	
المجال التربوي للدرس	1	3.44	3.79	3.80	3.42	3.79		3.64	3.70
	2	3.38	3.84	3.86	3.91	3.44		3.68	
	3	3.87	4.00	3.81	3.74	3.76		3.83	
	4	3.80	4.00	3.41	3.52			3.68	
المجال الأدائي للدرس	1	3.89	3.45					3.67	3.27
	2	3.30	3.20	3.41	3.42	3.24	3.25	3.30	
	3	3.44	3.47	3.50				3.47	
	4	3.30	3.41					3.35	
	5	2.55	2.57					2.56	
المجموع	11	43						3.54	3.63

يتضح من الجدول أعلاه أن دروس العلوم للصف السادس الابتدائي قد حققت المعايير والمؤشرات جميعها، وبدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.63)، إذ أن المتوسط الحسابي للمجال العلمي للدرس قد بلغ (3.93)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات العلمية بدرجة كبيرة، يليه المجال التربوي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.70)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات التربوية بدرجة كبيرة، يليه المجال الأدائي للدرس بمتوسط حسابي قدره (3.27)، وهذا يعني تحقق المعايير والمؤشرات الأدائية بدرجة متوسطة.

الاستنتاجات (Conclusions)

توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1- تَحَقُّقُ المعايير جميعها في دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية جميعها.

2- درجة تحقق المعايير لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية جميعها كانت كبيرة.

التوصيات (Recommendations)

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1- أن يفيد من هذه المعايير السادة أصحاب الشأن في تطوير دروس التلفزيون التربوي.

2- أن يفيد من هذه المعايير الأخوة الباحثين في بحوثهم.

3- إقامة دورات تثقيفية للمعلمين الذين يقدمون الدروس في التلفزيون التربوي بخصوص هذه المعايير.

4-أن تكون مدة الدرس متناسبة والفئة المستهدفة.

المقترحات (Suggestions)

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان دراسات مماثلة تعنى بـ:

1- تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة العلوم للمرحلة المتوسطة على وفق هذه المعايير المقترحة.

2- تقويم دروس التلفزيون التربوي لمادة الأحياء للمرحلة الثانوية على وفق هذه المعايير المقترحة.

3- تقويم دروس التلفزيون التربوي للمواد الأُخر على وفق هذه المعايير المقترحة.

4- تحليل البرامج العلمية التي يبثها التلفزيون التربوي ودورها في إثراء مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية.

5- مدى تأثير البرامج العلمية التي يبثها التلفزيون التربوي على تكوين الثقافة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المصادر (References)

أحمد، سهام حلمي محمد سيد (2009): تقويم البرامج التعليمية الفضائية المتخصصة للعليم الإعدادي بمصر في ضوء بعض المعايير التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006): الجودة الشاملة في التعليم بينة مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.

الجبوري، حسين محمد (2012): منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.

جيدوري، بشار عوض (2013): الدور التعليمي والتثقيفي للقناة الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب لمعرفة وجهة نظر طلاب الشهادة الثانوية العامة في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد الأول، الصفحات 393-424.

دعمس، مصطفى نمر (2008): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

الربعي، محمد بن عبد العزيز (2013): مدخل لفهم جودة عملية التدريس، ط1، دار الفكر، عمان-الأردن.

رمضان، صلاح السيد عبده (2005): تطوير نظم اعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد (15)، العدد (60)،2005

الساعدي، حسن حيال وآخرون (2011): دراسات تربوية معاصرة، ط1، مؤسسة الصادق الثقافية، عمان-الأردن.

سليمان، أمين علي محمد ورجاء محمد أبو علام (2010): القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، ط1، دار الكتاب الجديد، القاهرة-مصر.

السيد، ماجدة مصطفى وآخرون (2007): التدريس المصغر وأدواته، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

شحاته، نشوى رفعت محمد (2005): تصميم منظومة لتقديم برامج القنوات التعليمية المتخصصة للمرحلة الابتدائية في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

الطائي، حاتم علو وسحر حربي الأسدي (2012): تقويم برامج التلفزيون التربوي، مجلة دراسات تربوية، العدد 20، الصفحات 61-100.

عبد الهادي، نبيل (2001): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2, دار وائل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

عطية، محسن علي (2008): تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

عطية، محسن علي (2009): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

علي، محمد السيد (2011): موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.

فليه، فاروق عبده وأحمد عبد الفتاح الزكي (2004): معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية-مصر.

محمد، وائل عبد الله وريم أحمد عبد العظيم (2011): تصميم المنهج المدرسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

المطيري، عبد الرحمن عيد (2016): تقويم فاعلية برامج قناة التربوية الكويتية في ضوء أهدافها، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث، العدد 9، الصفحات 89-134.

الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية (2014): تحليل مضمون المناهج الدراسية، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

الملاحق (Index)

ملحق (1) استمارة التقويم

المجال	ت	المعايير	المؤشرات	شواهد التنفيذ
المجال المعرفي والعلمي للدرس	1	تميز الحقائق والمفاهيم والمبادئ بشكل وافٍ	1-يحدد الدرس المفاهيم الرئيسة والفرعية للموضوع	يقصد بالمفاهيم الرئيسة والفرعية أي العنوانات الرئيسة والفرعية للدرس ويستدل عليها من خلال عرض الدرس أو في بداية الدرس. (المفهوم هو صورة الشيء في الذهن كما يتم تصورها).
			2-يوظف المعلومات والحقائق والامثلة لترسيخ المفهوم.	تتم عملية ترسيخ المفهوم من خلال تعريفه وشرح تفاصيله وتمييزه عن المفاهيم الأخرى وإعطاء أمثلة عليه، ويفضل أن تكون الأمثلة منتمية وغير منتمية. (المخططات)
			3-يوظف المفاهيم في صياغة الحقائق والمبادئ.	بعد أن تمت عملية تعريف المفاهيم وشرحها وتمييزها وإعطاء أمثلة عليها يتم استخدام هذه المفاهيم في صياغة الحقائق والمبادئ فمثلاً بعد أن يُعَرَف مفهوم الخلية وأنواعها يستخدم المفهوم لسن قاعدة (كل كائن حي يتكون من خلية واحدة أو مجموعة من الخلايا).
	2	الالمام بالمادة العلمية بجوانبها المختلفة (المعلومات الخاصة بالدرس+ المعلومات العامة في مجال التخصص)	1-يُعَبِر عن المادة العلمية بأكثر من شكل.	يتم ذلك من خلال استخدام تعابير متعددة وامثلة مختلفة وكلمات بسيطة لعرض وتقديم المادة العلمية للدرس.
			2-المادة المعروضة خالية من الأخطاء العلمية	أي خلو المحتوى المعرفي المقدم إلى الطلبة من الأخطاء العلمية التي تؤدي إلى تشوه معرفي.
			3-يتدرج في عرض المحتوى العلمي من المفاهيم البسيطة الى المركبة.	يتم عرض الدرس بشكل متسلسل من المفاهيم السهلة البسيطة إلى الصعبة المركبة، من العام إلى الخاص أو العكس، من المجهول إلى المعلوم، من البسيط إلى المركب.
			4-يربط موضوعة الدرس بالمواد الدراسية الأخرى.	أن يربط الدرس الموضوع بالدروس الأخرى من خلال توظيف الشواهد والأمثلة لكي يحصل اقتران ذهني للمتعلم مع المعلومة
			5-يربط بين الموضوع والعلوم الأخرى	أن يربط الدرس الموضوع بالعلوم الأخرى من خلال توظيف الشواهد والأمثلة لكي يحصل اقتران ذهني للمتعلم مع المعلومة
			6-يربط الموضوع بحياة المتعلمين وواقعهم	أي أن يربط الموضوع بحياة المتعلمين اليومية وواقعهم الذي يعيشونه ويتم ذلك من خلال تقديم أمثلة وأنشطة ومشكلات من واقع حياة المتعلمين في عرض الدرس.
المجال التربوي للدرس	1	إثارة الدافعية للتعلم	1-التهيئة مثيرة ومشوقة للمتعلم	ويتم ذلك من حلال عرض بعض الأنشطة والصور والفيديوهات والتجارب والألعاب وغير ذلك.
			2-التهيئة ملائمة للفئة العمرية للمتعلم	ويقصد بها تقديم تهيئة مناسبة من حيث المحتوى للفئة العمرية
			3-يثير فضول المتعلمين، وحب الاستطلاع لديهم.	ويتم ذلك من خلال تقديم أنشطة ومشكلات وأسئلة تتناسب مع ميول واتجاهات المتعلمين وتتحدى قابلياتهم وتلبي رغباتهم فضلاً عن استخدام طرائق واستراتيجيات ونماذج تثير

				الفضول وحب الاستطلاع لديهم
			4-تعزيز التعلم	تقديم التعزيز بأنواعه السلبي والايجابي
			5-التغيير في نبرة الصوت	لكسر الجمود والملل يجب عدم البقاء على وتيرة واحدة في الصوت وحسب الموقف التعليمي
	2	مراعاة الفروق الفردية	1-الاهتمام بالمتميزين.	ويتم ذلك من خلا تقديم أنشطة تتطلب مستويات عليا من التفكير، تقديم أسئلة تتطلب إجابات مفتوحة، أسئلة تنمي الخيال والاكتشاف، أوراق عمل خاصة بهم (تقديم ورقة عمل لا يقدر على تنفيذها أو اجابة محتواها سواهم.
			2-رعاية المتأخرين دراسياً.	التكرار والبطء والتنوع في تقديم المعلومات المهمة في الدرس وعلى ربط المفاهيم بأشياء حسية ملموسة لدى المتعلم، تقديم التغذية الراجعة.
			3-مراعاة التباين بين المتعلمين.	أن يراعي الدرس التباين والفروقات بين المتعلمين من حيث المادة المقدمة والاستراتيجيات والمتبعة والاسئلة المطروحة والأنشطة وغيرها.
			4-مدة الدرس مناسبة للفئة العمرية	تحديد وقت الدرس بما لا يؤدي إلى ملل المتعلمين وعزوفهم عن التعلم الإلكتروني
			5-التغذية الراجعة	أي أن يقدم الدرس تغذية راجعة بأنواعها المختلفة عن موضوع الدرس.
	3	تنمية الجانب الوجداني لدى المتعلمين	1-تقدير عظمة الخالق	أي أن يقوم الدرس بالتأكيد على عظمة الخالق وقدرته في إبداع الخلق وتكويناته
			2-تثمين جهود العلماء	أن يثني على الجهود المبذولة من قبل العلماء في الاكتشافات والتفسيرات والتصنيفات وغيرها
			3-غرس القيم والمبادئ السامية	غرس القيم الدينية والأخلاقية والوطنية في سلوك الطلبة
			4-تعميق روح المواطنة	من خلال التأكيد على المناسبات الوطنية والدينية والانتماء إلى الوطن وضرورة الدفاع عنه والمحافظة عليه
			5-المحافظة على النظام البيئي	توجيه المتعلمين وتدريبهم على السلوكيات التي تحافظ على النظام البيئي
	4	تنمية الاتجاهات لدى المتعلمين	1-ينمي اتجاهات إيجابية نحو الوقاية من الأمراض والأوبئة	يحث المتعلمين على ممارسة العادات الصحية مثل مماسة الرياضة بأنواعها المختلفة والأكل الصحي والممارسات الوقائية.
			2-ينمي اتجاهات إيجابية نحو العادات الصحية السليمة	يحث المتعلمين على ممارسة العادات الصحية من خلال مماسة الرياضة بأنواعها المختلفة والأكل الصحي والممارسات الوقائية.
			3-ينمي اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على النظافة	تبصير المتعلمين بأهمية الحفاظ على نظافة الجسد والملابس والصف والمدرسة.
			4-ينمي اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية المفصحة	التحدث باللغة العربية المفصحة دائماً وحث المتعلمين على التحدث بها والتأكيد على أهميتها
	1		1-يحدد الأهداف ويعرضها.	يحدد أهداف الدرس ويعرضها على الطلبة

			2-يناقش الأهداف المعروضة.	ويتم من خلال والحوار حول الأهداف المعروضة.
	2	التعلم النشط	1-يستخدم بعض استراتيجيات التعلم النشط المناسبة.	مثل الخرائط المفاهيمية وجدول التعلم الذاتي والتعلم بالمشروع والاستكشاف الموجه وغيرها قدر الإمكان
			2-ينمي مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين	أي أن يركز الدرس على مهارات التفكير الناقد وينميها.
			3-ينمي المهارات العقلية لدى المتعلمين	أي أن يركز الدرس على المهارات العقلية كالملاحظة والتصنيف والاستنتاج والمقارنة والاستدلال غيرها وينميها.
			4-ينمي مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين	أي أن يركز الدرس على مهارات التفكير الإبداعي كالأصالة والطلاقة والمرونة غيرها وينميها.
			5-يحفز المتعلمين على البحث والاستقصاء.	يجب أن يكون الدرس مشجعاً ودافعاً للمتعلمين على استكشاف المصادر المختلفة الخاصة بموضوع الدرس بما يثري معارفهم ومعلوماتهم
			6-يحفز المتعلمين على الرجوع الى المصادر الأخرى.	أي أن يحث المتعلمين على التعرف والاطلاع على المصادر الأخرى غير الكتاب المدرسي بما يحقق النمو المعرفي لديهم ويثبت أثر التعلم.
	3	عرض أسئلة ومشكلات وأنشطة مختلفة	1-يعرض أسئلة ومشكلات وأنشطة متنوعة تتناسب والفئة العمرية للمتعلمين.	يقدم أسئلة أو مشكلات أو انشطة (شفوية، تحريرية، تطبيقية، تباعدية، تقاربية، وغيرها) مراعياً فيها أبعاد الأهداف السلوكية.
			2-يطرح أسئلة ومشكلات إثرائية للمتعلمين.	أي معلومة معرفية أو سؤال يطرح لزيادة فهم وإدراك وايضاح واغناء المتعلمين خارج الموضوع.
			3-يعرض الأسئلة والمشكلات والأنشطة بشكل واضح ودقيق ومتسلسل.	عرض أسئلة ومشكلات وأنشطة واضحة الصياغة فالسؤال يحمل مطلباً واحداً أو مطالب متسلسلة وواضحة، والأسئلة والمشكلات والأنشطة تكون متسلسلة بالانتقال من البسيطة إلى المعقدة.
	4	توظيف الوسائل التعليمية	1-يستعمل وسائل تعليمية ملائمة ومتنوعة. (عدا السبورة- البوربوينت)	المجسمات أو المخططات أو الصور أو الخرائط أو الفيديوهات أو الرسوم وغيرها، وأن تكون الوسائل غير مشتتة لانتباه المتعلمين.
			2-يستعمل السبورة بطريقة فاعلة.	التخطيط الجيد للسبورة، الملخص السبوري (تثبيت المفاهيم الرئيسة والفرعية والتاريخ والعنوانات الرئيسة والفرعية)، استخدام الألوان المختلفة في الكتابة على السبورة واختيار الوقفة المناسبة التي لا تحجب الرؤية عن المتعلمين.
	5	التعليم الالكتروني	1-يكلف المتعلمين بواجبات دراسية إلكترونية.	لتثبيت أثر التعلم يجب أن يكلف المتعلمين بواجبات منزلية إلكترونية

			2-يشير إلى بعض المواقع المتعلقة بموضوع الدرس.	إذ يجب أن يشير الدرس إلى بعض المواقع الإلكترونية المتعلقة بالموضوع أثناء تقديم الموضوع.
المجموع		11	43	

THE CONTRIBUTIONS OF PHYSICS TO THE RISE AND DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY AT THE OPENING OF THE MODERN ERA

Salima GAID

THE CONTRIBUTIONS OF PHYSICS TO THE RISE AND DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY AT THE OPENING OF THE MODERN ERA

Salima GAID [1]

Abstract:

Modern Western philosophy is the third stage in the history of philosophy, and it begins at the beginning of the seventeenth century with Descartes. The reason why historians of philosophy have classified this philosophy in a third stage is that it represented a new type of philosophizing completely different from the philosophical pattern that prevailed in the middle Ages. The truth is that the rise of this new style of philosophizing did not come out of nothing, but it rather emerged from a set of objective reasons, including the religious reform and scientific advance or renaissance, that various sciences have witnessed; mainly physics in the forefront. Physics has known amazing developments thanks to great scientists; the most famous of them is Galileo, who is credited with establishing modern physics. The rise of modern physics led directly to the emergence of modern philosophy, and the developments that physics will know after the Renaissance will also be directly reflected in the development of philosophy.

This point in particular is what we would like to study in this research paper, we will seek to demonstrate the close relations between philosophy and physics at the beginning of the modern era, to show through them the contributions of physics to the rise of modern philosophy, and its aftermath developments. These contributions appear in the fact that physics determines the subject of philosophy, its method in particular, and its identification of the various issues that it will raise, as well as the various theories and doctrines that it will construct to answer them.

Key words: Mechanics, Materialism, Mechanism, Atomism, Expérimental Method, Empiricism.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-4

[1] High School of Teachers, Algeria, salima.gaid@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4831-997X

إسهامات الفيزياء في نشأة وتطور الفلسفة في مطلع العصر الحديث

سليمة قايد [2]

الملخص:

تعد الفلسفة الغربية الحديثة المرحلة الثالثة من تاريخ الفلسفة، وهي تبدأ مطلع القرن السابع عشر مع ديكارت. والسبب الذي لأجله صنّف مؤرخو الفلسفة هذه الفلسفة في مرحلة ثالثة، هو أنها مثلت نمطا جديدا من التفلسف مختلفا بالكلية عن نمط التفلسف الذي ساد في العصور الوسطى. والحقيقة إن ظهور هذا النمط الجديد من التفلسف لم يأت من العدم، بل ظهر انطلاقا من مجموعة من العوامل الموضوعية، من بينها الإصلاح الديني (Réforme)والنهضة العلمية (Renaissance) التي عرفتها مختلف العلوم في عصر النهضة، وفي مقدمتها الفيزياء. حيث عرفت الفيزياء تطورات مذهلة على يد فيزيائيين عظام أشهرهم غاليلي، الذي يعود إليه الفضل في تأسيس الفيزياء الحديثة. ونشأة الفيزياء الحديثة أدت مباشرة إلى نشأة الفلسفة الحديثة، كما أن التطورات التي ستعرفها الفيزياء بعد عصر النهضة، ستنعكس مباشرة أيضا على تطور الفلسفة.

وهذه النقطة بالذات هي ما نود دراسته في هذه الورقة البحثية، حيث سنسعى إلى بيان العلاقات الوطيدة بين الفلسفة والفيزياء في بداية العصر الحديث وما تلاه، لنبين من خلالها إسهامات الفيزياء في نشأة الفلسفة الحديثة، ثم في تطوراتها بعد ذلك، وتظهر هذه الإسهامات في تحديد الفيزياء لموضوع الفلسفة، ولمنهجها بشكل خاص، وتحديدها لمختلف الإشكاليات التي ستطرحها، وأيضا لمختلف النظريات والمذاهب التي ستبنيها للإجابة عن هذه الإشكاليات.

الكلمات المفتاحية: الميكانيكا، المذهب المادي، النزعة الآلية، المذهب الذري، المنهج التجريبي، المذهب التجريبي.

[2] المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، salima.gaid@gmail.com

المقدمة:

عرفت الفيزياء في عصر النهضة ثم في العصر الحديث طفرة نوعية، نقلتها من الفيزياء الأرسطية الكيفية التي تعد ميتافيزيقا أكثر منها علما، إلى العلم الطبيعي الحقيقي، الذي يقوم على التجريب والقياس الرياضي، وحصل ذلك على يد فيزيائيين عظام أبرزهم غاليلي، وبفضل هذه الطفرة تطورت الفيزياء تطورا مذهلا، وشهدت تشعب عدة علوم فرعية منها كالميكانيكا، الفلك، البصريات... وما كان من الممكن أن تمر هذه التطورات من دون أن تؤثر على الفلسفة، التي ترتبط بكل العلوم ارتباطا وثيقا جدا، لهذا فإننا سنجد صدى تطور الفيزياء الحديثة في الفلسفة الحديثة، والذي يكمن في الإسهامات الكبيرة التي شاركت بها الفيزياء الحديثة في نشأة وتطور الفلسفة الحديثة. وهنا بالذات ستبرز إشكالية بحثنا هذا وهي: ما هي أهم إسهامات فيزياء العصر الحديث في نشأة وفي تطور الفلسفة الحديثة؟ ثم هل كانت هذه الإسهامات إيجابية أم سلبية بالنسبة إلى الفلسفة الحديثة؟

1. أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الورقة البحثية إلى إبراز الدور الحاسم الذي لعبته فيزياء عصر النهضة –لاسيما الميكانيكا والفلك- في نشأة الفلسفة الحديثة، والحقيقة إن هذا الدور لم يتوقف على هذا فقط، أي على اللحظة الأولى من ظهور الفلسفة الحديثة، بل ظلت العلاقات بين الفيزياء والفلسفة جد قوية طوال العصر الحديث، فكلما تطورت الفيزياء خطوة، تطورت معها الفلسفة خطوة أيضا، وقد بلغ تأثير الفيزياء على الفلسفة ذروته مع ظهور نيوتن، أكبر فيزيائي في ذلك الوقت، وقد تجلى ذلك بكل وضوح في فلسفة ديفيد هيوم، الذي أراد أن يكون نيوتن الفلسفة.

2. إسهامات فيزياء عصر النهضة في نشأة الفلسفة الحديثة:

عرفت الفيزياء في عصر النهضة ثورة كبرى تزعمها ثلاثة علماء كبار هم كوبرنيك، كبلر، وغاليلي، وقد ساهمت هذه الفيزياء بشكل مباشر في نشأة الفلسفة الحديثة، ثم في تطورها فيما بعد، لأنها أحدثت فيها تغييرات جذرية، تمثلت أساسا في تغيير موضوعها ومنهجها على السواء، كما سنشرحه الآن.

1.2. تغير موضوع الفلسفة:

كانت الفلسفة عند اليونان تبحث في الوجود، لأنها كانت أنطولوجيا أساسا، ثم أصبحت تبحث في العقائد الدينية، خاصة في وجود الله في العصر الوسيط، لأنها أصبحت لاهوتا، أما في العصر الحديث فإن موضوع البحث الفلسفي تغير إلى موضوعين جديدين هما الطبيعة والإنسان. "تحول الاهتمام عن المسائل اللاهوتية إلى دراسة الطبيعية والإنسان دون وضع الله صراحة في الحسبان". (كوبلستون، 2013، صفحة 36)

1.1.2. الطبيعة:

عكف فلاسفة العصر الحديث منذ ديكارت على دراسة الطبيعة، التي أصبحت موضوعا رئيسيا للفلسفة الحديثة، وكان ذلك فيما يُعرف بفلسفة الطبيعة*. ولا يجب علينا أن نتوهم أن الفلاسفة قبل العصر الحديث لم يدرسوا الطبيعة، طبعا لا لقد درسوها بكثير أو قليل، فمنذ أفلاطون وأرسطو خصوصا كانت الطبيعة موضوعا أساسيا في الفلسفة، لكن الفرق هو في طريقة الدراسة، فالفلاسفة القدماء درسوا الطبيعة دراسة ميتافيزيقية خالصة ولاهوتية، أي بمنهج تأملي تجريدي، بينما المحدثون سيدرسونها دراسة علمية، أي بمنهج تجريبي يتطعم دوما بالرياضيات. "وعلى الإجمال يمكن أن نقول إن عصر النهضة هو فترة الانتقال من تفسير الطبيعة تفسيرا لاهوتيا إلى تفسيرها تفسيرا علميا وتسخير المعرفة لخدمة الإنسان وتحسين حياته الدنيوية". (منى، 1974، صفحة 8) لهذا فإن الدراسة الفلسفية الحديثة للطبيعية تغذت باستمرار من العلوم الطبيعية، أي أنها انطلقت من نتائجها، وراحت تتفلسف حولها بعد ذلك. فتأثرت بالنظرة العلمية الجديدة للعالم، خاصة بالنظرة الذرية والنظرة الآلية، وهو ما سنعود لشرحه لاحقا.

2.1.2.الإنسان:

ثاني موضوع اهتمت الفلسفة الحديثة بدراسته هو الإنسان، وهو أيضا موضوع لم يكن مجهولا تماما في الفلسفات السابقة، لكن طريقة الدراسة ستختلف، وأهم ما يميز دراسة الفلسفة الحديثة للإنسان أنها لم تعد تعتمد على الميتافيزيقا واللاهوت، وإنما

*هناك فرق بين العلم الطبيعي والفلسفة الطبيعية؛ فالعلم الطبيعي هو علم وضعي وهو دراسة تجريبية رياضية للظواهر الطبيعية، أما الفلسفة الطبيعية فهي تأمل فلسفي في الظواهر الطبيعية، أي أنها دراسة فلسفية تهدف إلى تفسير الظواهر تفسيرا فلسفيا انطلاقا من بعض المبادئ الميتافيزيقية. غير أن فلاسفة العصر الحديث لم يعرفوا هذا الفرق فالعلم الطبيعي والفلسفة الطبيعية شيء واحد عندهم.

اعتمدت على العلوم الطبيعية المختلفة –والرياضيات أيضا- حيث ستتحول نظرة الإنسان لنفسه من نظرة ميتافيزيقية لاهوتية إلى نظرة علمية. "إن نظرة الإنسان إلى نفسه صارت علمية". (غليجي، 2012، صفحة 345) تماما مثلما حصل مع النظرة إلى العالم.
دراسة الإنسان أصعب وأعقد بكثير من الطبيعة، لأن الإنسان نفسه كائن معقد ومركب وغامض، بل ومتناقض. لهذا فإن المباحث الفلسفية التي اشتغلت بدراسة الإنسان كثيرة، وركز كل واحد منها على دراسة جانب من جوانبه، وسنذكر أبرزها وهي المعرفة، السيكولوجيا، الأخلاق، السياسة، الجمال والتاريخ... وأهم ما يميزها هو إتباعها للطريقة العلمية، حيث اعتمدت هذه النظريات على معطيات العلوم الطبيعية، ولم يقتصر الأمر على الفيزياء فقط، بل شمل الكيمياء والطب والبيولوجيا والفيزيولوجيا وعلم النفس التجريبي... كما سنراه فيما بعد.

2.2. المنهج:

عرف العصر الحديث اهتماما بالغا بمشكلة المنهج الفلسفي، وقد تأرجح خلال القرن السابع عشر بين منهجين: المنهج الرياضي الاستنباطي الذي تبناه الفلاسفة العقلانيون، مثل ديكارت، واستلهموه من الرياضيات، والمنهج التجريبي الاستقرائي الذي تبناه الفلاسفة التجريبيون، واستلهموه من الفيزياء. "وقد لجأ العقليون إلى هذا المنهج العقلي الاستدلالي لاعتقادهم أنه يضفي الضرورة والشمولية على المعرفة –كما أشرنا إلى ذلك- والتي ينظر إليها على أنها استنتاج حقائق جديدة من مبادئ قبلية محددة، هذا المنهج تم رفضه من قبل أصحاب المذهب التجريبي على أساس أن التحليل لا يأتي بالجديد، عدا أن بديهياته ومقدماته ليست محصلة بالعقل ذاته دون اللجوء إلى التجربة، وبعد أن تم استبعاد هذا المنهج، تبنى التجريبيون المنهج الاستقرائي التجريبي المؤسس على التجربة والملاحظة نظرا للنجاحات الكبيرة التي حققها هذا المنهج في العلوم". (حمد، 2006، صفحة 78)
صحيح أن العقلانيين والتجريبيين كانوا متناقضين في المنهج الذي اتبعوه، لكنهم اتفقوا على الأقل في مسألة واحدة وهي رفض المنهج القديم، أي منطق أرسطو. لكن الذي يهمنا نحن هو أنصار المنهج التجريبي، لأنه المنهج المنحدر مباشرة من الفيزياء وباقي العلوم الطبيعية الأخرى، والذي كان بيكون أول ممثل له في عصر النهضة، وعوّل عليه كثيرا في اكتشاف قوانين الطبيعة، وفي تمكين الإنسان من السيطرة على الطبيعة وتسخيرها لمنفعته، لكن المنهج التجريبي سيساعدنا أيضا على بناء المجتمع الأوروبي الجديد، الذي سيبنى على أسس علمية وتكنولوجية. "كتب فرانسيس بايكون المدافع عن منهج الاستقراء عن العلم الجديد... و«الأداة الجديدة» الذي سيوفر لنا السلطة على الطبيعة، وعن المجتمع الجديد... «الأتلانتس الجديد»، الذي سيصير بفضل العلم الجديد فردوسا أرضيا. وعبر عن سيطرة تكنولوجية على وجه الطبيعة. والعقلية التكنولوجية هي المعرفة التي لابد أن تؤدي بنا إلى المجتمع الجديد". (غليجي، 2012، الصفحات 338- 339)

في الحقيقة لقد اكتفينا هنا بإشارة عابرة للتغيرات الكبيرة التي حصلت في موضوع الفلسفة في منهجها، لأننا سنعود لعرض هذه التغيرات بتفصيل أكبر فيما بعد، من خلال عرضنا لنماذج الفلاسفة الذين اخترنا دراستهم.

3. نماذج من أهم الفلسفات الحديثة المتأثرة بالفيزياء:

الحق يقال إن جميع فلسفات العصر الحديث تأثرت بقليل أو كثير بالفيزياء، حتى الفلسفات العقلانية نفسها، لكن ما يهمنا نحن هو الفلسفات التجريبية بوجه خاص، لكنه لا يمكننا التطرق إليها كلها، لهذا فإننا اخترنا ثلاثة فلاسفة كبار كنماذج لدراستهم في بحثنا، وهم هوبز، لوك وهيوم، لأنهم أشد الفلاسفة المحدثين تأثرا بالفيزياء.

1.3. فلسفة هوبز (المذهب المادي- الآلي):

يعتبر هوبز من أوائل فلاسفة العصر الحديث تأثرا بالفيزياء، ويظهر ذلك في فلسفته الطبيعية، كما يظهر في فلسفته الأخلاقية والسياسية. ففي الفلسفة الطبيعية، أي في تفسير العالم، بنى هوبز تفسيرا ماديا آليا عنه، والذي قام على رد كل شيء إلى المادة والحركة. لهذا قدم "هوبز...[في] فلسفته الطبيعية... تأويلا ماديا- ميكانيكيا راديكاليا". (غليجي، 2012، صفحة 404)
المذهب الآلي أو الميكانيكي (Le Mécanisme) هو المذهب الذي يفسر كل شيء بالمادة والحركة، فيعتبر العالم آلة عظيمة تسير وفق قوانين الميكانيكا فقط. والحق يقال إن المذهب الآلي لم يظهر مع هوبز، بل ظهر أولا وقبل كل شيء في الفيزياء مع غاليلي، لأن تركيز غاليلي الكبير على دراسة ظاهرة الحركة، من أجل اكتشاف قوانينها، سواء في الأرض أو في السماء، جعله يبني علم الميكانيكا، وهذا ما أدى بالضرورة إلى المذهب الآلي في الفيزياء ثم في الفلسفة. "نرى إذن كيف تسلل المذهب الآلي الكلي عند غاليلي بوصفه اكتشافا تقنيا، وليس بوصفه ضرورة تقوم على طبيعة الفكر والأشياء". (Bréhier, 1990, p. 10) لهذا فإن المذهب الآلي الفلسفي هو النتيجة المباشرة والحتمية لميكانيكا غاليلي ومعاصريه. "كان علم الميكانيك هو العلم الوحيد الذي وصل في ذلك الوقت بين جميع العلوم الطبيعية، إلى درجة متقدمة من الكمال بالقياس إلى غيره، مما أدى إلى سيطرة الفهم الميكانيكي الآلي للظواهر التي تعد من طبيعة مغايرة لموضوع الميكانيك". (حمد، 2006، صفحة 19)

وامتد التفسير الآلي للطبيعة بعدها من الفيزياء إلى الفلسفة، وحصل ذلك مع ديكارت أولا، الذي فسر كل ما في العالم المادي بالمادة والحركة. ولم يقتصر تفسيره الآلي على الجمادات فقط، بل امتد إلى الكائنات الحية أي إلى النباتات والحيوانات التي اعتبرها مجرد آلات، ثم وصل إلى الإنسان نفسه، أي إلى بدن الإنسان الذي كان هو الآخر آلة عجيبة من صنع الله، ففسر جميع الوظائف العضوية للإنسان بالمذهب الآلي.

وعندما ظهر هوبز تبنى المذهب الآلي، لكنه سيسير به في اتجاه مخالف لديكارت، لأنه سيرفض أي تفسير روحي للأشياء، ويبني تفسيرا ماديا متطرفا. "وسيظهر بسرعة تنافر عميق بين هوبز وديكارت، إنهما متفقان على تفسير الطبيعة على نحو آلي، ولكن هوبز يرفض الميتافيزيقا الروحانية التي جاهر بها ديكارت". (Verneaux, 1958, pp. 106-107)
تظهر النزعة المادية عند هوبز في تأكيده على أن العالم مكوّن عنده من الأجسام فقط، أما الروح فيردها هي أيضا إلى الجسم، ويجعلها مادية مثله. "لا يمكننا إدراك الروح، لأن كل تصور هو تخيل، ويأتي من الإحساس. الفكرة الوحيدة التي يمكننا أن نكوّنها عن الروح هي فكرة الجسم الممتد، لكنه جد دقيق لكي يؤثر على حواسنا". (Verneaux, 1958, p. 108) فيرفض هوبز بذلك روحانية النفس، ويقع في مادية متطرفة. "هوبز... سوى بين مفهوم الجوهر الروحي والجوهر المادي، وهو لا يقبل أن يتصور الفيلسوف أي نوع آخر من الواقع وراء ذلك". (كوبلستون، 2013، صفحة 35)

أما النزعة الآلية لهوبز فتتجلى في إعلانه أن التغير الوحيد الذي يحصل في العالم هو الحركة، وهو يعني الحركة في المكان، أي الحركة الآلية، لذلك فالحركة الآلية قادرة على تفسير كل التغيرات الحاصلة في العالم. "وهو يقصد بالحركة بطبيعة الحال، انتقال في المكان، سواء انتقال الجسم أو أجزائه... ترتد الفيزياء في نهاية المطاف إلى حساب الحركة". (Verneaux, 1958, p. 108)
من ناحية أخرى تبنى هوبز المذهب الذري لغاسندي، وهو المذهب الذي كان موجودا عند ديمقريطس وأبيقور في الفلسفة اليونانية، وقام غاسندي بإحيائه في العصر الحديث، كما طوره على ضوء فيزياء غاليلي، وبحث عن الأدلة التجريبية لإثبات صدقه. "بيير غاسندي هو فيلسوف وعالم تجريبي فرنسي، نقد تأملات ديكارت الفلسفية وكانت له اتصالات وتأثيرات متبادلة مع كبلر وغاليلو وهوبز وغيرهم، وبخاصة في علم الفلك والفلسفة الميكانيكية التي سادت ذلك العصر، فضلا عن نظريته الذرية المادية التي أعاد إحياءها وأسس قواعدها الحديثة من منظور تجريبي". (أبودية، 2011، صفحة 120) وقد أخذ بالنظرية الذرية معظم فلاسفة العصر الحديث وعلى رأسهم هوبز، حيث رأى أن الأجسام تتألف من ذرات تتحرك وفق قوانين الميكانيكا، "يمكننا عندئذ القول إن تصور هوبز الأساسي هو الحركة، في نهاية المطاف، وقد وُظفت لشرح ما عداها. وقد كان فهم تصور الحركة فهما كميا وفقا للنظرة المادية- الميكانيكية إلى العالم: أي إن الذي يتحرك هو الجزئيات المادية التي تغير مواضعها المكانية بالتدافع". (غليجي، 2012، صفحة 404)

ونرى بذلك أن الفلسفة الطبيعية لهوبز عكست آخر التطورات التي وصلت إليها الميكانيكا في عصره. "وكان هوبز أحد الفلاسفة الذين تأثروا بالعلوم الجديدة، ولا ريب أن فلسفته الطبيعية تحمل علامة ذلك التأثير، نعني العالم في المطاف الأخير مؤلف من جزئيات مادية تتحرك ميكانيكيا، وهكذا كانت فلسفة هوبز نظرية في الحركة، والتشابه مع الميكانيكا واضح". (غليجي، 2012، صفحة 393)

لم يقتصر هوبز على تطبيق مذهبه المادي- الآلي المنحدر من الميكانيكا الحديثة على الفلسفة الطبيعية فقط، بل وطبقة أيضا على الإنسان، حيث نظر إلى الإنسان نظرة مادية آلية، فاعتبره جسما يخضع لقوانين الميكانيكا. وتبعا لذلك فسر هوبز المعرفة تفسيرا ماديا آليا. "ويرى «هوبز» أن كل ما نحصله من معرفة إنما جاءنا عن طريق الحواس بما ينطبع عليها من آثار انبعثت من الأشياء الخارجية، ثم هذه الآثار المنبعثة تنشأ من حركات معينة تطرأ على الأجسام المادية الموجودة في العالم الخارجي؛ وإذن فأصل المعرفة تحرك المادة في المكان، ولما كان واجب الفلسفة أن تدرس المعرفة وكيفية تحصيلها، كان لزاما عليها أن تحصر مجهودها في دراسة الأجسام المادية وحدها، أما ماعدا المادة من روحانيات فينبغي أن نتركها للوحي والإلهام، ولا يجوز لنا أن نخلط بين العقيدة والعقل، فحيث ينتهي الثاني تبدأ الأولى، وحيث ينتهي العلم يبدأ الإيمان". (محمود، 1967، صفحة 62)
كان هوبز فيلسوفا حسيا يرد كل المعرفة إلى الحواس والتجربة، "ويؤكد (هوبز) –أيضا- أن مصدر معرفتنا هو ما تأتينا به الحواس من انطباعات عن العالم الخارجي وما فيه من أشياء. إذن لا يوجد تصور في عقل الإنسان لم ينشأ في البدء من تأثير أعضاء الحس كليا أو جزئيا، فكل فكرة تمثيل لصفة ما «أو لحادث خارج عنا، يؤثر في حواسنا، وعن طريق مختلف المؤثرات تنجم الظواهر المختلفة المسماة بالحس»". (حمد، 2006، صفحة 83)

كما كان آليا في تفسيره لعملية المعرفة، لأنه ردها إلى الحركات التي تحدث في أعضاء الحواس، وذلك بتأثير الموضوعات الخارجية عليها. "ويصف (هوبز) بطريقة ميكانيكية الكيفية التي تؤثر بها الأجسام الخارجية على حواسنا وتحدث عبرها الأفكار والإدراكات الحسية «إن سبب الإحساس هو الأشياء الخارجية التي تسبب حركاتها توليد الصور الذهنية فينا عن الأشياء كالإحساس بالنور وتنتقل حركاتها هذه إلى الدماغ ومنه إلى القلب، منه تبدأ حركة ارتكاسية بالاتجاه المعاكس»، وهكذا، وبتأثير الأجسام على أركان الحس تتشكل الأفكار، فالإحساس هو مبدأ معرفة المبادئ، وكل معرفة أو علم يستند إليه". (حمد، 2006، صفحة 83)

وبهذا ستكون مقولة الحركة في قلب نظرية المعرفة والسيكولوجيا عند هوبز، مثلما كانت في قلب الفلسفة الطبيعية. "الإحساس هو حركة الأعصاب التي تثيرها الحركة الخارجية. الفكرة أو التخيل هو الصورة الباهتة للإحساس. الفكر هو سلسلة أو قطار من الأفكار. الفعل هو تأمل الحركة المتلقاة. النزوع هو الانفعال هو فعل يزهر في الخارج، لكنه يبقى داخليا في صورة مجهود –أو كوناتوس- (Coantus)".(Verneaux, 1958, p. 109) بحيث يفسر جميع عمليات النفس من إحساسات وانفعالات أيضا بحركات الأعصاب والمخ، لأنها لا تخرج أبدا عن التفسير الآلي، فهو تفسير كلي حقا. "العمليات السيكولوجية –شأنها شأن العمليات الفيزيقية- يمكن أن تفسيرها بلغة الفروض الميكانيكية والمادية". (كوبلستون، 2013، صفحة 35)

ومضى هوبز خطوة أكثر جرأة بكثير عندما أدخل تفسيره المادي- الآلي الى مجال السياسة والمجتمع، وليس إلى مجال المعرفة فقط. ففسر العلاقات الاجتماعية على ضوء مذهبه المادي- الآلي. فاعتبر هوبز الدولة هي أيضا جسما، لكنه جسم من نوع خاص سماه الجسم السياسي. ويشترك الجسم السياسي مع الجسم الطبيعي في تكوينه، فهو مؤلف من ذرات مثله. "يرى «هوبز» أن العالم يتكون من أجسام طبيعية وأجسام سياسية، أي من الأشياء والناس، ولذلك ترى فلسفته تنقسم شعبتين: هما الفلسفة الطبيعية التي تبحث في الأشياء وتكوينها، والفلسفة المدنية وتبحث في المجتمع ونشأته؛ وهو في كليهما مادي يرى أن الطبيعة والمجتمع يتألفان من جزيئات تراكمت فتكونت منها الأجسام، طبيعية كانت أم سياسية". (محمود، 1967، صفحة 62)

الذرات التي يتألف منها الجسم السياسي خاصة، إنها الناس أو بالأحرى أفراد الناس، وبهذا يظل وفيا لنزعته المادية الذرية حتى في السياسة. "وتظهر نزعة «هوبز» المادية ظهورا جليا في نظريته السياسية وهي أهم جوانب فلسفته، إذ يذهب إلى أن الدولة إنما تتألف من ذرات اجتمع بعضها إلى بعض، فكان من اجتماعها الدولة، كما تتراكم الذرات المادية وتتلاحق فتكوّن الأجسام". (محمود، 1967، صفحة 62)

ونرى بذلك أن هوبز أقام كل فلسفته السياسية على مفهوم الفرد، فهو الوحدة الأساسية للمجتمع وللدولة عنده، ويناظر بذلك مفهوم الذرة في الجسم. "وعلى كل حال، اعتبر هوبز، كفيلسوف عصر النهضة، أن الفرد هو أساس الشرح، أي إن الفرد مفهوم على أساس حفظ الذات". (غليجي، 2012، صفحة 398)

إذا كانت الميكانيكا تفسر علاقات الأجسام بقوانين الحركة أو الاصطدام، وهي وقوانين تدافع وتقارب الأجسام في المكان، فإن السياسة عند هوبز تفعل الشيء نفسه، حيث فسر العلاقات الاجتماعية بالغرائز، والغرائز هي وحدها التي تصنع تنافرات الناس وتجاذباتهم، أي ائتلافاتهم وصراعاتهم. "وكما أن العالم الطبيعي يعتمد في تكوينه على الحركة التي بين أجزائه وما فيها من جذب ومقاومة، كذلك المجتمع لم يقم إلا على أساس من الحركة والمقاومة بين الأفراد؛ فقد كانت الإنسانية في حالتها الطبيعية الأولى في عراك متصل عنيف، لا ينقطع بين أفرادها، ولهذا كان احتفاظ الإنسان بذاته هو الخير الأسمى، وكان الموت هو أبغض الشرور، وقانون الطبيعة هو أن تقوي الجانب الأول من الإنسان، وان تعاونه على اجتناب الموت". (محمود، 1967، الصفحات 62-63)

ويظهر بذلك أن التفسير المادي- الآلي كان كليا بالفعل عند هوبز، لأنه انسحب على الطبيعة وعلى الإنسان، سواء الفرد أو المجتمع ككل.

2.3. جون لوك (المذهب التجريبي المعتدل):

بعد أن رأينا تأثير الفيزياء على الفلسفة في العصر الحديث من جانب المذهب المادي الآلي، الذي تم تعميمه على الطبيعة والإنسان معا، سوف نمر الآن إلى جانب جديد في غاية الأهمية وهو تأثير الفيزياء الجديدة على نظرية المعرفة، والذي تمخض عنه ولادة أحد أهم المذاهب الفلسفية في المعرفة في العصر الحديث وهو المذهب التجريبي (Empirisme). "والمذهب التجريبي، بشكل خاص، كان له ارتباط وثيق بالعلوم الطبيعية في القرنين السادس عشر والسابع عشر، وبمنهج هذه العلوم التجريبية ونظرتها الميكانيكية للعالم، فقد أثرت النزعات التجريبية والميكانيكية للعلوم الطبيعية، التي بدأت في إنكلترا على يد (جلبرت) و(هارفي) وتهيأ لها المناخ الملائم على يد (هوك) و(بويل) و(نيوتن)، أثرت تأثيرا قويا مباشرا على تشكيل الفلسفة التجريبية". (حمد، 2006، صفحة 80)

المذهب التجريبي باختصار هو مذهب فلسفي في المعرفة، يرد جميع الأفكار إلى التجربة وحدها. وقد ارتبط بالفلسفة الإنجليزية، ابتداء من العصر الحديث، بحيث اصطبغت الفلسفة الإنجليزية في عمومها بالنزعة التجريبية. "ولا شك أن التجريبية هي الطابع المميز للفلسفة للإنجليزية". (كوبلستون، 2013، صفحة 57) وقد بدأت النزعة التجريبية في إنجلترا مبكرا مع بيكون وهوبز –دون أن ننسى في فرنسا غاسندي-، ومع ذلك فإن جون لوك هو أول فيلسوف يؤسس مذهبا تجريبيا واضح المعالم ومكتمل الأركان، لهذا فإنه سيعتبر مؤسس التجريبية الحديثة. "يعد لوك مؤسس المذهب التجريبي في الفكر الفلسفي الحديث". (عباس، 1996، صفحة 40)

الإشكالية الأساسية التي طرحها لوك في فلسفته هي إشكالية المعرفة والتي تساءل فيها عن أصلها، مداها، حدودها وقيمتها. "ينصب اهتمام جون لوك على البحث في أصل المعرفة ويقينها وحدودها. وقد رأى أن على الفلاسفة ألا يتجاهلوا العلوم الطبيعية،

بل يجب أن يضعوا نصب أعينهم تأثير الكشوف العلمية على فلسفاتهم، بل وعلى الآراء العادية التي تعبر عن الذوق (الفطري)، وأن الحكم على العالم يجب أن يكون في نفس درجة حكم العالم الطبيعي عليه". (عباس، 1996، صفحة 37)

لكنه وقبل أن يشرع في دراستها، رأى أنه يجب عليه أولا تحديد المنهج المناسب لهذه الدراسة، فقد رفض رفضا قاطعا المنهج الرياضي الذي سلكه ديكارت وأتباعه، واستبدل به المنهج التجريبي الذي أخذه من مثال العلوم الطبيعية، أي من الفيزياء بالدرجة الأولى. "وقد أسهم لوك بنصيب وافر في إثراء نظرية المعرفة في جانبها التجريبي... وطبّق المنهج التجريبي الاستقرائي في مجال فلسفته أسوة بعلماء وفلاسفة عصره أمثال بيكون، وهوبز، ونيوتن، وبويل وسيدنهام وغيرهم". (عباس، 1996، صفحة 21)

وأهم نتيجة لتطبيقه للمنهج التجريبي على الفلسفة هي بناؤه لنظرية معرفة تجريبية، رد فيها كل معارفنا إلى التجربة، وقبل التجربة يكون العقل صفحة بيضاء. "لنفترض إذن أن عقل الإنسان –كما نقول ذلك- هو صفحة بيضاء لم يُكتب عليها أي حرف، والخالية تماما من كل فكرة. فكيف يحصل لها أن تمتلئ فيما بعد؟ من أين يأتيها هذا المستودع الهائل من الصور التي رسمتها فيها المخيلة في تنوع غير متناه تقريبا، هذه المخيلة التي تعمل دوما ودون حدود؟ أُجيب بكلمة واحدة من التجربة، عليها تقوم كل معرفتنا ومنها تُستمد في النهاية. عندما تنكب ملاحظتنا إما على المواضيع الخارجية الحسية، وإما على العمليات الداخلية، حين ندركها ونتأملها في ذواتنا، هذا هو ما يُزود أفهامنا بكل مواد التفكير. هذان هما مصدرا المعرفة اللذان تنبثق منهما كل الأفكار التي نملكها، أو التي يمكننا الحصول عليها بصفة طبيعية". (Locke, 2004, p. 74)

قسم لوك التجربة إلى نوعين، يقول عن النوع الأول: "أُسميه الإحساس (La sensation)" (Locke, 2004, p. 74) ويقصد به التجربة الخارجية الناتجة عن تأثير الأشياء في الحواس الخمس. أما النوع الثاني فيقول عنه: "ويمكننا تسميته وبطريقة صائبة كفاية الحس الداخلي. لكن وكما أطلقت على الأول اسم الإحساس، سأطلق على هذا الأخير اسم التأمل (La Réflexion)" (Locke, 2004, p. 74)، ويقصد به الاستبطان الذي تدرك من خلاله النفس حالاتها الداخلية الخاص

ركز لوك كل جهده على نقد نظرية الأفكار الفطرية التي يقوم عيلها المذهب العقلاني، واعتبر العقل في البداية صفحة بيضاء، والتجربة هي التي تنقش عليها كل ما هو مكتوب عليها، وذلك إما بالحواس الخارجية أو بالحس الداخلي (التأمل). وبعد أن أسس لوك المذهب التجريبي الحديث راح يشرح كل أفكارنا على ضوئه، بحيث استفاض في مقالته عن الفهم البشري في شرح كيف تُستخلص كل فكرة من أفكارنا العقلية من التجربة، فحلل مفاهيم كثيرة مثل الجوهر، العلية، الحركة، العدد، الزمان، المكان، الديمومة، الهوية، الكلي، اللانهائي... وربما كان تحليله لفكرة الجوهر هو الأشهر، لأنه كان أول فيلسوف في العصر الحديث يفحص فكرة الجوهر فحصا نقديا، وبما أنه يستحيل علينا أن نستمد هذه الفكرة من التجربة، فقد اعتبرها لوك فكرة مركبة وغامضة جدا، وهي لا تعني عنده سوى ذلك الحامل للصفات سواء الجسمانية في الجوهر المادي، أو الروحية في الجوهر الروحي، "أما لوك فيتحدث كما لو كان الجوهر حاملا لا يتغير مختفيا تحت الظواهر المتغيرة". (كوبلستون، 2013، صفحة 128) لكن هذا الحامل مجهول تماما عندنا. "فالجوهر موجود باعتباره حاملا للصفات، ولكنه في غير متناول إدراك الإنسان". (متى، 1974، صفحة 169).

وأكثر من ذلك طبّق مبادئ مذهبه التجريبي على باقي أجزاء فلسفته مثل الأخلاق، السياسية، التربية واللغة، بحيث سعى لأن يسحب نزعته التجريبية على كل مباحث الفلسفة. فكوّن لنا نسقا تجريبيا متكاملا، ضاهى في قوته وتماسكه أنساق خصومه العقلانيين. وبطبيعة الحال لن نستطيع عرض كل فلسفة لوك لنتبين من خلالها روحها التجريبية، ومن ثم مدى تأثير الفيزياء عليها، لهذا اكتفينا بالإشارة إليها فقط.

يحتل جون لوك مكانة بارزة جدا في تاريخ الفلسفة الحديثة، فهو أول فيلسوف تجريبي بالمعنى الكامل للكلمة، ولأنه كذلك فقد تمكن من أن يضع الأسس المتينة للفلسفة التجريبية الإنجليزية، وسيسير على خطاه من جاء بعده، خاصة باركلي وهيوم، لكن لوك عُرف بتجريبيته المعتدلة، لأنه لم يحصر أصل المعرفة الإنسانية في التجربة وحدها، حيث إنه انتبه إلى أن هناك بعض الأفكار التي يستحيل علينا ردها إلى التجربة فقبل بها، وكان ذلك بمثابة تنازل منه عن تجريبيته فيما يخص أفكار معينة، من بينها فكرة الجوهر، التي قبل بها في فلسفته، لكنه أعلن جهلنا التام بها. وأيضا فكرة الله وهذا بسبب دينه المسيحي الذي يدعوه للإيمان بوجود الله، لكن فكرة الله لا تُستخلص من التجربة، فردها لوك إلى الإيمان، وكذلك فعل مع باقي العقائد الأخرى. "المعرفة الاعتقادية معرفة تأتي إلى الإنسان عن طريق الإيمان بالمعتقدات الدينية. ولا يمكن البرهنة على هذا النوع من المعرفة لسموه عن مستوى مداركنا وحواسنا، بيد أننا نتمسك به بشدة لأنه يعد سرا من أسرار الإيمان... فهذا النوع من المعارف الاعتقادية يصلنا من الديان والكتب المقدسة المرسلة إلينا من رب العالمين، وكان من الطبيعي أن يسلم بها لوك تسليما بسبب عجزه عن البرهان عليها، فالعقل قاصر عن بلوغ ماهية الاعتقادات الدينية ومنها وجود الله تعالى نفسه". (يسري، 2000، الصفحات 279-280)

تميز لوك إذن بتجريبية معتدلة، قبل فيها الاعتراف ببعض الأفكار التي لا تأتي من التجربة، سواء لأسباب فلسفية أو دينية. "بذلك المعنى نقول إن لوك لم يتخذ موقفا تجريبا– حسيا متطرفا، إذا كنا نعني بذلك الموقف أن المعرفة ليست إلا بما يمكن إرجاعه إلى انطباعات تجريبية- بسيطة. فهو اتخذ جزئيا موقفا تجريبيا- حسيا معتدلا". (غليجي، 2012، صفحة 465)

3.3 . ديفيد هيوم (المذهب التجريبي المتطرف):

سار ديفيد هيوم في الطريق الذي رسمه أسلافه الإنجليز، لوك وباركلي خصوصا، فاتبع المذهب التجريبي، لكنه طوره إلى أقصى حد ممكن، والسبب في ذلك عدة عوامل؛ أولا أن المذهب التجريبي لأسلافه تضمن العديد من التناقضات، والتي ترجع إلى أن لوك وباركلي قدما بعض التنازلات في مذهبيهما التجريبيين، فقبلا ببعض الأفكار التي لا تُستخلص بأي حال من التجربة، فقد قبل لوك مثلا قبل فكرة الجوهر، العلّية والله، أما باركلي وبالرغم من أنه طرح فكرة الجوهر المادي، إلا أنه استبقى على فكرة الجوهر الروحي، سواء تعلق الأمر بالجوهر الروحي المتناهي (النفس) أو اللامتناهي (بالله). بالعكس من ذلك عزم هيوم على ألا يخون الروح التجريبية بحال من الأحوال "(هيوم) الذي انطلق من الثغرة القائمة في عمق الفلسفة التجريبية حينما لم تعتمد على التجربة الحسية كوسيلة لإعطائنا معرفة صحيحة ويقينية عن العالم الخارجي، كما حاول أن يكون أكثر إخلاصا للمبادئ التجريبية التي خرقها أسلافه". (حمد، 2006، صفحة 130) فأنشأ مذهبا تجريبيا خالصا وصل به حد التطرف. "ولقد حاول هيوم أن يقدم لنا فلسفة تجريبية خالصة، وأفرط في اتجاهه التجريبي". (يسري، 2000، صفحة 351)

تقوم تجريبية هيوم على عدم قبول أية فكرة إلا إذا تم استخلاصها من التجربة، ويطرح كل الباقي، لهذا قرر هيوم بأن يمضي بالمذهب التجريبي إلى آخر مداه، فيعلن كل النتائج المترتبة منطقيا من مقدماته ويعلنها بكل جرأة. وعلى هذا فقد كانت تجريبية سابقيه معتدلة، أما تجريبيته هو فهي متطرفة إلى أبعد حد، لأنها تجريبية كاملة ومنسجمة بالكلية مع مبادئها. "ينظر النقاد ومؤرخو تاريخ الفكر الفلسفي وكتاب الحضارات وأساتذة الفلسفة إلى ديفيد هيوم باعتباره قمة الفلسفة التجريبية الإنجليزية، حيث دفع بموقف كل من جون لوك وجورج بركلي إلى آخر نتائجه المنطقية، كما خلص الموقف التجريبي مما رأى فيه أنها عناصر غير تجريبية". (يسري، 2000، صفحة 321)

إضافة إلى ذلك، انطلق هيوم من الفيزياء الموجودة في عصره، وهي فيزياء نيوتن، التي تمثل تطورا كبيرا بالقياس إلى فيزياء غاليلي وكبلر التي انطلق منها التجريبيون الإنجليز السابقين. حيث كانت فيزياء نيوتن أكثر تطورا وكمالا ونضجا من كل فيزياء سابقة عليها، لأنها كانت تركيبا شاملا لكل المنجزات التي حققتها الفيزياء والرياضيات أيضا منذ عصر النهضة وإلى غاية القرن الثامن عشر، فكانت ذروة الفيزياء الحديثة، والتي استمرت في التأثير على العلماء والفلاسفة إلى بداية القرن العشرين، أي إلى ظهور آينشتين. وبما أن النموذج العلمي الذي انطلق منه هيوم أنضج من النموذج الذي انطلق مه أسلافه، فإن تجريبيته كانت أنضج من تجريبيتهم هي أيضا.

لم يقتصر هيوم على نظرية المعرفة، بل أسس نظريته في المعرفة في إطار مشروع شامل وكلي هو مشروع علم الطبيعة البشرية، الذي يعد المشروع الأساسي في فلسفته، بحيث ستكون نظرية المعرفة مجرد جزء فيها، لكنها الجزء الأول والرئيسي فيها، والذي ستقوم عليه كل الأجزاء الأخرى.

أُعجب هيوم إعجابا لا حدود له بفيزياء نيوتن، مما أدى به إلى إعجابه بمنهجه التجريبي، وهذا بالضبط ما دفعه للطموح إلى تطبيقه في مجال الفلسفة. "لقد تأثر (هيوم) بمناهج العلوم الطبيعية تأثرا كبيرا، ونشأ لديه اعتقاد قوي بأن النجاح الذي تحقق في مجال العلوم الطبيعية سببه تنحية المناهج القديمة واعتماد المنهج التجريبي في البحث، خاصة المنهج الذي طبقة نيوتن في مجال دراسة الميكانيك والذي أعجبه أيما إعجاب، بحيث وجد أنه بالإمكان تحقيق نجاح مماثل في مجال الفلسفة والعلوم الإنسانية، بتطبيق ذلك المنهج في دراسة موضوعاتها". (حمد، 2006، صفحة 136)

اعتقد هيوم أن الإنسان يملك طبيعة خاصة، وهي طبيعة عامة ومشتركة بين جميع الناس، وهي ليست خارجة عن النظام العام للطبيعية المادية، بل هي جزء لا يتجزأ منه، لذلك فإنها تخضع لنفس القوانين، ويجب علينا أن نكتشف هذه القوانين من خلال اللجوء إلى التجريب. "وجد أنه بالإمكان تحقيق نجاح مماثل في مجال الفلسفة والعلوم الإنسانية، بتطبيق ذلك المنهج في دراسة موضوعاتها. وهذا ليس مستحيلا برأيه، فالإنسان جزء من الطبيعة ومن الممكن دراسته بالطريقة نفسها التي تُدرس بها الظواهر الطبيعية ولتحقيق هدف مشابه: الكشف عن القوانين التي تحكم السلوك الإنساني، عبر البحث السيكولوجي الوضعي في حقل الذهن البشري". (حمد، 2006، صفحة 136)

فكانت غاية هيوم هي أن يكتشف القوانين التي تخضع لها الطبيعة البشرية في أفكارها وإحساساتها وانفعالاتها وسلوكاتها، لذلك فعلم الطبيعة البشرية هو علم الإنسان، وهو يريد دراسة الإنسان في كل جوانبه المعرفية –الذهنية والنفسية- والأخلاقية والسياسية والاجتماعية والدينية.... لذلك فهدفه بناء علم تجريبي للإنسان. "وهكذا يحدد المجال الذي ينبغي أن تدور فيه أبحاث علم الإنسان والمنهج الواجب إتباعه، فقد قصّر موضوع هذا العلم على ما تمدنا به التجربة وما يخضع للملاحظة من ظواهر تتصل بنظرية المعرفة وبقدرات الإنسان العارفة وعملياتها المختلفة". (حمد، 2006، صفحة 138)

يطلق هيوم على علم الطبيعية البشرية عدة تسميات من بينها علم الإنسان، العلوم الأخلاقية، الفلسفة الأخلاقية، والعلوم المعيارية.... وكان طموحه هو أن يكون نيوتن العلوم الأخلاقية، فيحقق فيها ما حققه نيوتن في الفيزياء. "في هذا المستوى يريد

هيوم في الحقيقة أن يكون في مجال الفلسفة، أو فيما كان يُعرف بالفلسفة، أن يكون نيوتن العلوم الجديدة، أي العلوم الأخلاقية، التي يجب أن تحل محل الميتافيزيقا التقليدية".(Michaud, 1983, p. 58)

قسم هيوم علم الطبيعة البشرية إلى أربعة أقسام هي "المنطق، الأخلاق النقد والسياسة". (Hume, 1930, p. 59) ما يقصده هيوم بالمنطق هو نظرية المعرفة، وهي الأساس الذي يقوم عليه هذا العلم، أما الأخلاق فإنها تدرس سلوكات الفرد، بينما تدرس السياسة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وشكل نظام الحكم الأفضل من أجل تنظيمها، في حين أن النقد هو فلسفة الجمال عنده. ويجب علينا أن نضيف إلى هذه الأقسام فلسفة الدين التي تحتل مكانة كبيرة في نسق هيوم. "ويشرح هيوم في المقدمة ما أجمل في الحاشية بذكر أن المقصود بالعلوم الأخلاقية علم الإنسان، وهو يشمل المنطق والأخلاق والسياسة والدين الطبيعي". (الشنيطي، 2010، صفحة 40)

انطلق هيوم في نظرية المعرفة من تجريبية لوك وباركلي، لكنه خلّصها من كل الشوائب غير التجريبية التي ظلت عالقة بها، سواء أكانت شوائب عقلانية، ميتافيزيقية أو لاهوتية دينية، لكي يقدم لنا تجريبية خالصة، كانت أكثر الفلسفات التجريبية الكلاسيكية تطرفا. حيث قسم إدراكات الإنسان إلى نوعين هما الانطباعات والأفكار، ورد الأفكار إلى الانطباعات، كما صاغ مبدأه الشهير «مبدأ أسبقية الانطباع على الفكرة»، الذي سيتخذه سلاحا صارما لفحص أفكار العقل ونقدها.

مثلما تأثر هيوم بتجريبية لوك تأثر أيضا بأفكاره وآرائه، ومن أهم هذه الأفكار فكرة حدود المعرفة الإنسانية، والحقيقة إن المنطلقات التجريبية تفرض على كل فيلسوف تجريبي الاعتراف بحدود المعرفة الإنسانية. لكن هيوم سيمضي أبعد مما ذهب إليه أسلافه، فهو يحترم الحدود التي تفرضها عليه تجريبيته، وهي حدود التجربة نفسها، فكل ما يتجاوز التجربة فهو متعذر على الإدراك الإنساني، ويجب طرحه نهائيا. "وقد وافق هيوم لوك في أن الخبرة الحسية مصدر معرفتنا الوحيد ومن ثم فليس لدينا أفكار فطرية، وأن معرفتنا محدودة بحدود حواسنا وأفكارنا، ولكنه –رأى مخالفا في ذلك لوك- أنه مادامت معرفتنا محدودة بحدود الحواس والأفكار فلا ينبغي لنا أن نقرر أي شيء يختص بما وراء الحواس والأفكار مثل تقرير جوهر مادي أو روحي أو غير ذلك". (يسري، 2000، صفحة 321) وكان من المنطقي عندئذ أن تقود تجريبية هيوم المطلقة إلى الشكية. "شكية هيوم هي النتيجة القوية لتجريبية الكلية". (Malherbe, 1984, p. 24) وتتجلى هذه الشكية في عدة أفكار أهمها:

أ- إنكار هيوم إمكانية معرفة الإنسان للمبادئ الأولى للأشياء، سواء الأجسام أو الأنفس، "إنكار هيوم، امتناع الوصول إلى ما وراء التجربة، وامتناع تفسير المبادئ الأولى". (بوحجة، 2016، صفحة 16)

ب- إنكار هيوم إمكانية وصول الإنسان إلى المعرفة اليقينية المطلقة، "اعتنق هيوم الاتجاه التجريبي الذي يرد كل معارفنا إلى التجربة، مما جعله يعتقد بأنه لا توجد معرفة يقينية". (يسري، 2000، صفحة 323) وهذا عكس ما ذهب إليه خصومه العقلانيون.

ج- إنكار هيوم للجواهر الروحية والمادية معا، "أما هيوم الفيلسوف التجريبي الثالث، فقد التزم بهذا المبدأ التزاما تاما، ورفض وجود أي نوع من أنواع الجواهر، سواء كانت مادية أو ورحية". (السراي، 2009، صفحة 154) لهذا فإنه اعتبر أن الظواهر هي وحدها الموجودة، وهي لا تحتاج البتة إلى الجواهر لأنها قائمة بذاتها، أي من دونها، فوصل بذلك إلى المذهب الظواهري (Phénoménisme). والحقيقة إن مذهبه الظواهري الفلسفي هو مجرد نتيجة لمنهجه التجريبي الصارم، وهو نفس ما حصل في الفيزياء. "مذهبه الظواهري لديه معنى منهجي خالص. وهو من نفس نظام المذهب الظواهري للفيزيائي. عند حصر موضوع العلم فيما هو معطى في التجربة، وما يمكن أن يخضع للملاحظة، فهيوم لا يدرس إذن إلا الظواهر". (Hume, 1930, p. XVI)

د- إنكار هيوم إمكانية معرفة الإنسان للعلل النهائية للظواهر، سواء في عالم المادة أو في عالم الفكر، وأنكر أيضا قدرتنا على معرفة الماهيات الحقيقية للأشياء، فكان مناقضا بالكامل للعقلانيين في هذه المسألة. "وبما أنه لا يمكننا أن نقدم عللا قصوى فهذا يعني حتما تقويض العقلانية، وبناء المعرفة على مبادئ الطبيعية، أي على ما يمكن أن نثبته بالتكرار المنتظم لبعض الأحداث، وليس بشدها إلى ماهية ثابتة «لا معنى» لها أو غير قابلة للاستكشاف". (بوحجة، 2016، صفحة 19)

ك- لم يكتف هيوم بإنكار قدرتنا على معرفة العلل القصوى للأشياء، بل أنكر العلية في حد ذاتها، حيث رد علاقة العلية في العالم إلى مجرد تعاقب بين الظواهر، وهو تعاقب متكرر وثابت، وهو ما يولد فينا عادة توقع حدوث المعلول بمجرد رؤية علته.

هـ- وانطلاقا من نقده للعلية وصل هيوم إلى نقد الاستقراء، والحقيقة إنه أول فيلسوف في العصر الحديث يطرح مشكلة الاستقراء. "(هيوم) هو أول من سلط الضوء على مشكلة الاستقراء". (حمد، 2006، صفحة 259) وبمأن أنه أرجع العلية بين الظواهر إلى مجرد تعاقب خارجي بينها، فإن ذلك يثبت أن التجربة وحدها لا تكفي كأساس متين لتبرير الاستقراءات التي يقوم بها علماء الطبيعة في بحوثهم المختلفة، ليستخلصوا منها قوانين الطبيعة. لهذا فقد أرجع أساس الاستقراء –كما أرجع من قبل أساس العلية- إلى العادة، ويعني ذلك أن الاستقراء لا يقوم على أساس منطقي قوي، وإنما على أساس سيكولوجي بحت. "ومن ثم فالاستدلال لا يتأدى إلينا بخطوة منطقية أو مسوغة تسويغا منطقيا، إنه لينبع وحسب من العادة".

(الشنيطي، 2010، صفحة 140) لذلك فإن الموقف الشكي لهيوم امتد إلى العلّية والاستقراء. "لم يجفل هيوم من شيء في مواصلته السعي إلى تناسق نظري، ولكنه لم يحس بأي دافع ليجعل تطبيقه متوافقا مع نظريته. لقد أنكر «هيوم» الأنا، وألقى الشك على الاستقراء وعلى العلّية". (رسل، 2002، صفحة 313)

كما امتد موقف الشكي هذا إلى باقي أجزاء فلسفته الأخرى كالأخلاق والدين بوجه خاص، حيث بيّن استحالة إقامة البرهان العقلي على وجود الله. "وكانت أخطر سلبيات هيوم هي التي تمثلت في موقفه الشكي من الدين ورفضه إقامة الأدلة على وجود الله تعالى لا على إيمان عميق بأن وجود الله تعالى أكبر من كل دليل مادي أو عقلي يقدمه البشر على وجوده، ولكن لتمتعه بنزعة شكية قضت على أمل الإنسانية في الوصول إلى نزعة إيمانية مستقرة بأن الله تعالى موجود وأنه منزه عن التشبيه والتجسيم وغيرها من الأفكار التي تأتي على الدين من قواعده". (يسري، 2000، صفحة 352)

4. تقييم تطبيق الفيزياء في الفلسفة:

بعد أن عرضنا باختصار بعض النماذج من الفلاسفة المتأثرين بالفيزياء في العصر الحديث، نأتي الآن إلى تقييم مشروعهم. على العموم يمكننا القول إن مشروعهم لتطبيق الفيزياء في الفلسفة قد حقق تطورات عظيمة للفلسفة، لأنه خلصها من التأملات ميتافيزيقية العقيمة التي عانت منها طوال قرون، وأضفى عليها بالمقابل طابعا علميا، والذي سيصل ذروته في الفلسفة المعاصرة مع الإبستيمولوجيين الكبار، وسنشرح ذلك أكثر بعد قليل.

أما عن مخاطر تطبيق الفيزياء في الفلسفة فهي كثيرة جدا، وسنذكر بعضا منها. وهي أن النزعة الآلية التي تم نقلها من الفيزياء إلى الفلسفة ستؤدي إلى مذهب مادي، إذا ما وصل إلى مداه الأخير سيكون خطرا كبيرا على الإنسان والأخلاق والدين. فهو يؤدي إلى الإلحاد، وهو ما نجده عند الفلاسفة الماديين خلال القرن الثامن عشر مثل ديدرو ودولباخ ولامتري أيضا.

كما تؤدي النزعة الآلية في الطبيعة إلى الحتمية الفيزيائية، وسيكون خطرها أكبر إذا ما طبقت على الإنسان حيث ستفضي إلى نفي الحرية الإنسانية، مادام الإنسان يخضع لنفس القوانين الآلية التي تخضع لها الطبيعة، وهو ما يظهر عند هوبز وهيوم خصوصا. "ولكن رؤية العالم بوصفه نظاما ميكانيكيا قد أثارت مشكلات لم يكن بمقدور الفيلسوف الميتافيزيقي أن يتملص منها... فإن الفيلسوف يمكنه أن يمد نطاق التصور العلمي للكون العلمي بحيث يسري على الإنسان في مجمله. وعندئذ يكون من الممكن تفسير العمليات السيكولوجية باعتبارها ظواهر مصاحبة للعمليات الفيزيائية، أو تفسيرها –على نحو أكثر فجاجة- باعتبارها هي ذاتها ظواهر مادية، وسوف يكون هناك إنكار للحرية الإنسانية". (كوبلستون، 2013، صفحة 33) وهذا بالضبط ما فعله هوبز وهيوم.

أما بالنسبة إلى المذهب التجريبي ففضله كبير جدا في تطوير الفلسفة الحديثة، ونبدأ بلوك فنقول إنه تمكن من جعل نظرية المعرفة نظرية قائمة بذاتها ومستقلة عن كل المباحث الفلسفة الأخرى. "يمكننا القول بأن لوك ابتدع المتافزيقا مثلما ابتدع نيوتن الفيزياء. لقد استطاع أن يقلص الميتافيزقا وأن يختزلها فيما ينبغي أن تكون أي «فيزياء تجريبية موضوعها النفس». وقد درس مشكلة المعرفة دراسة مفصلة، وأفرد لها بحثا، فنظر في أصلها ومداها ودرجة اليقين فيها". (بوحجة، 2016، صفحة 48)

كما نجح لوك في أن يقدم الأسس الأولى للفلسفة النقدية التي سيشتهر بها كانط، لكن الحق يقال إن الفلسفة التجريبية بأسرها كانت فلسفة نقدية في صميمها، وهذا بفضل روحها التجريبية التي جعلتها تضع كل الأفكار الفلسفية على طاولة النقد بالرجوع إلى محك التجربة الصارم. "المذهب التجريبي مذهب نقدي لأنه يضع المفاهيم المجردة أمام محكمة الواقع الموضوعي، ومادام يتمسك بالتجربة كمعيار، ومادام هناك تناقض وعدم تطابق بين الأفكار المجردة وبين عالم الموجودات الحسية الجزئية، فلا بد أن يؤدي هذا، إلى نقد ورفض حقيقة الأفكار المجردة من قبيل الجوهر". (السراي، 2009، صفحة 106)

يرجع الفضل أيضا إلى لوك في طرحه لإشكالية تعد من أهم إشكاليات الفلسفة الحديثة وهي إشكالية حدود المعرفة الإنسانية أي حدود العقل الإنساني، والتي ستكتسي كل أهميتها مع كانط في نقده للعقل الخالص. "وتوصل كذلك إلى قصور عقل الإنسان عن معرفة أي شيء يدور حول حقائق العالم المادي واللامادي، بل لا يستطيع أن يعرف شيء عن أفكاره والعلاقات التي تقوم بينها، ومن ثم يمهد لوك لبحث حدود المعرفة الإنسانية عند بيركلي وهيوم وكنط". (يسري، 2000، صفحة 281)

أما هيوم فأثره على الفلسفة كان أكبر بكثير من لوك ومن أي فيلسوف آخر قبله، بسبب عبقريته الشديدة، فقد تمكن من أن يكون خلاصة كل المشاريع السابقة لإدخال الفيزياء إلى الفلسفة، وقد نضج معه هذا المشروع إلى أقصى حد، خاصة مع ظهور الفيزياء النيوتونية، وقد لخص كل جهود السابقين له وكل عبقريته أيضا في مشروع علم الطبيعة البشرية، أي علم الإنسان الذي يقوم على المنهج التجريبي، ويكون بديلا عن الميتافيزيقا التقليدية.

تمكن هيوم من أن يمضي بالروح النقدية التي ورثها من لوك إلى أبعد حد، حيث طرح كل الأفكار الفلسفية للفحص الدقيق من خلال معيار التجربة، والذي صاغه في «مبدأ أسبقية الانطباع على الفكرة»، فطرح كل الأفكار التي ثبت أنها لا تُستخلص من التجربة، أي كل الأفكار الميتافيزيقية، التي اعتبرها أوهاما مثل فكرة الجوهر، الأنا، العلية، الهوية... "لقد أنكر «هيوم» الأنا، وألقى الشك على الاستقراء وعلى العلية، وقد تقبل إلغاء «باركلي» للمادة، بيد أنه لم يتقبل البديل الذي قدمه «باركلي» في شكل أفكار الله.

والحق أنه ذهب مذهب لوك في أنه ليس ثمة فكرة بدون انطباع سابق عليها، وليس ثمة شك في أنه تخيل أن «الانطباع» حالة للذهن تنجم مباشرة عن شيء ما خارج الذهن". (رسل، 2002، صفحة 313)

من جهة أخرى ظهرت عبقرية هيوم في طرحه لأول مرة في تاريخ الفلسفة مشكلة الاستقراء، التي سيعود إليها كبار الإبستيمولوجيين في القرن العشرين، وليس هذا فقط، بل إنهم سيتبنون جزئيا موقفه، ومن بينهم وراسل. "ولقد أخذ بالتصور الهيومي للاستدلال الاستقرائي والاحتمال، العديد من المناطقة المحدثين فقد قال (رسل) إن من الطبيعي أن ينظر –إلى- نتيجة الاستدلال الاستقرائي على أنها حاصلة درجة من التصديق Degree of Credibility وبمعنى أن لدينا درجة عالية من الاعتقاد بصحتها في المستقبل وإن كانت لا ترتفع إلى درجة اليقين، وهذا هو اليقين الوحيد المتاح لها في القضايا التجريبية لأنها تعبر عن معطيات مستمدة من الخبرة المباشرة". (حمد، 2006، صفحة 331)

وأحيا بوبر من جهته أيضا موقف هيوم من العلية. "أخذ «بوبر» من «هيوم» موقفه الحاسم من «مبدأ الاستقراء»؛ هذا الموقف الذي أنكر منطقية الاعتماد على مبدأ الاستقراء، سواء أكان الاطراد في عالم الطبيعة أم العلية، فهذا المبدأ لا يمكن تبريره بالاستقراء، للزوم الدور المنطقي". (رغيف، 2020، صفحة 107) كما عاد إلى موقفه ريشنباخ هو الآخر. "و(ريشنباخ) أيضا ينظر إلى نتيجة الاستقراء على أنها مجرد ترجيح ينظر إليها على أنه صحيح، وإن لم نكن نعرف أنه كذلك على وجه اليقين". (حمد، 2006، صفحة 332)

بالرغم من الإضافات الأصيلة التي أدخلها هيوم في تاريخ الفلسفة، إلا أنه وقع في أخطاء كثيرة وخطيرة، أهمها نزعته التجريبية المتطرفة التي انتهت به إلى شكية سلبية. "شكيته السالبة". (بوحجة، 2016، صفحة 14) لأنها تهدم كل شيء: العلم والأخلاق والدين والسياسة أيضا. "ولقد حاول هيوم أن يقدم لنا فلسفة تجريبية خالصة، وأفرط في اتجاهه التجريبي، كما أفرط في ثقته بنفسه وبقدراته العقلية حتى أنه سلب الإنسانية تراثها الفكري وأعادها إلى غيبات الشك والمطلق، ولم يتبق للإنسانية شيء بعد تعتد به لا في مجال المعرفة ولا في مجال الأخلاق ولا في مجال الدين حتى النظرية السياسية لم تجئ محايدة نابعة من فكر فيلسوف أراد إقامة العدل السياسي على الأرض بمشاركته الفكرية فضاعت عناصرها وانحرفت عن سواء السبيل". (يسري، 2000، صفحة 351)

هدم هيوم العلم، لأنه أنكر العلية ولاستقراء وهما أساس العلم الطبيعي الذي يستحيل عليه القيام من دونهما. "كما أخطأ عندما ألغى مبدأ السببية أو عطله لأن القوانين العلمية لا تستغني عنه فهي تثبته إن وجد". (يسري، 2000، صفحة 352) ويعني ذلك أن هيوم يهدم نفسه بنفسه، لأن شكيته في العلية وفي الاستقراء ستؤدي به إلى هدم الفيزياء النيوتونية التي قدسها وانطلق منها في فلسفته.

وانتهى هيوم أيضا من خلال شكيته إلى هدم الأخلاق، لأنه جعلها نسبية بالكامل. "وكاد أن يصل بالأخلاق إلى مبادئ الشك المطلق من فرط فرديتها ونسبيتها". (يسري، 2000، صفحة 341)

كما امتدت شكية هيوم إلى الدين نفسه، حيث أبطل أدلة وجود الله، والكثير من المفاهيم المتعلقة مباشرة بالدين كالمعجزات والغائية... "وانتهى هيوم من بحثه في الفلسفة الدينية إلى الشك، ولم يستطع أن يبرهن على وجود الله تعالى لتعارض اعترافه بوجود الله وصفاته مع حيثيات المذهب التجريبي، وفي نفس الوقت لم يستطع إنكار وجود الله تعالى لأنه حقيقة فينا لا تقبل الإنكار، وقال عبارته الشهيرة: إن وجود الله لا نصل إليه بخبرة حسية ولا باستدلال". (يسري، 2000، الصفحات 350-351) لهذا يعتبر الدارسون أن شكية هيوم في الدين قد مهدت لظهور الإلحاد بقوة في القرن الثامن والتاسع عشر. "وهيوم كان متقلبا بين الدين في أوائل حياته، واللادين في الحقل الثاني من حياته، وإن حاول أن يراوغ في عدم التصريح بذلك، كي لا يرمى بالإلحاد، ولكن مهدت نظرياته الشكية في مباحث الميتافيزيقا للإلحاد وفتحت الباب أمامه على مصراعيه". (جعفري، 2018، صفحة 7)

الخاتمة:

يتبين لنا من كل ما سبق أن الفيزياء مارست تأثيرا قويا ومميزا على الفلسفة خلال العصر الحديث –من بدايته إلى نهايته- حيث أثرت في موضوعات بحثها التي تغيرت كلية، فانصرفت الفلسفة عن الموضوعات الميتافيزيقية واللاهوتية وتحولت إلى الطبيعة والإنسان بنظرة جديدة هي النظرة العلمية التي جلبتها الفيزياء الحديثة وباقي العلوم الأخرى. فأنشأت الفلسفة الحديثة تصورا جديدا هو التصور الذري الآلي، وقد طبقته في البداية على الطبيعة، ثم على الإنسان نفسه، ليس في مستوى البدن فقط، وإنما في مستوى الفكر أيضا، بل وفي مستوى السيكولوجيا والأخلاق، ثم في مستوى المجتمع والسياسة. فوقعت بذلك في نزعة مادية متطرفة تطورت بالتدريج، لكي تنتهي في نهاية المطاف إلى نفي روحانية النفس، ونفي الحرية الإنسانية، وانتهت على المدى البعيد إلى إنكار وجود الله.

أما من الجانب الثاني فقد أثرت الفيزياء الحديثة على منهج الفلسفة، حيث انبهر الفلاسفة الإنجليز خصوصا بالمنهج التجريبي وسعوا لتطبيقه في معالجة مشكلات الفلسفة، بداية بمشكلة المعرفة التي كانت المشكلة الرئيسية آنذاك، فتمخض عن

ذلك ولادة المذهب التجريبي الحديث على يد لوك، وتطوره مع باركلي، ووصوله ذروته مع هيوم. وامتد تطبيق المنهج بالتجريب بعد ذلك إلى كل مجالات الفلسفة كالأخلاق والسياسة وفلسفة الدين والجمال والتاريخ....

صحيح أن تطبيق المنهج التجريبي قد نقل الفلسفة الحديثة نقلة نوعية، عندما فصلها نهائيا عن اللاهوت والميتافيزيقا، وربطها بالعلم الطبيعي، وأصبغها بصبغة علمية ستستفيد منها كثيرا في تطوير نفسها، إلا أن ذلك أدى في النهاية إلى بروز كل عيوب هذا التطبيق وهو النزعة الشكية التي ظهرت بكل وضوح مع ديفيد هيوم، وقادته إلى تحطيم العلم والأخلاق والدين معا. لهذا فإن إدخال الفيزياء إلى الفلسفة مثلما كانت له جوانب إيجابية، كانت له جوانب سلبية أيضا.

التوصيات:

نختم بحثنا هذا بالتوصيات التي نتركها لزملائنا الباحثين في مجال الفلسفة، حيث ندعوهم للاهتمام بإشكالية العلاقة بين الفيزياء والفلسفة في العصر الحديث، والتركيز على كل فيلسوف على حده، لأنه لا يوجد فيلسوف حديث إلا وتأثر بقليل أو كثير بالفيزياء. كما ندعوهم إلى البحث في علاقة الفلسفة بباقي العلوم الطبيعية الأخرى خاصة الكيمياء والبيولوجيا. ونتمنى منهم أن يواصلوا بحوثهم هذه إلى الفلسفة المعاصرة، حيث ستكون علاقة الفلسفة بالعلوم الطبيعية أقوى فأقوى مع ظهور آخر النظريات العلمية، والغرض من كل ذلك إثبات مدى ارتباط الفلسفة بالعلم، ذلك أن وجود الفلسفة نفسه مرهون بوجود العلم، فهي تظهر بظهوره وتتطور بتطوره.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر باللغة الأجنبية:

John Locke (2004), Essai Sur l'Entendement Humain, Traduit par Pierre Coste, Paris, Edition Champion.

2-David Hume (1930), Œuvres Philosophiques choisies. Traité de la Nature Humaine, Traduit de l'anglais par Maxime David Paris, Librairie Félix Alcan, Nouvelle édition.

المراجع باللغة العربية:

أيوب أبودية (2001)، علماء النهضة الأوروبية، لبنان، دار الفارابي، الطبعة الأولى.

السيد عمار أبو رغيف (2020)، نظرية المعرفة في ضوء آخر تجليات عصر الحداثة، كارل بوبر مرتكزا، معهد الدراسات العقلية، العراق، النجف الأشرف.

حسون السراي، (2009). مفهوم الجوهر في الفلسفة الحديثة، بيروت، لبنان، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1.

محمد فتحي الشنيطي (2010)، فلسفة هيوم بين الشك والاعتقاد، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1.

أحمد أمين وزكي نجيب محمود (1967)، قصة الفلسفة الحديثة، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط5.

تاجة بوحجة بن علي (2016)، نظرية الاعتقاد في فلسفة هيوم، أسسها وأبعادها، تونس، منشورات المعهد العالي للعلوم الإنسانية، المنار.

العلامة محمد تقي جعفري (2018)، تحليل نقدي لنظريات ديفيد هيوم على ضوء أربع مسائل فلسفية، ترجمة أسعد مندي الكعبي، العراق، العتبة العباسية المقدسة، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، ط1.

إنصاف حمد (2006)، المعرفة والتجربة. دراسة في نظرية المعرفة عند ديفيد هيوم، سوريا (دمشق)، منشورات وزارة الثقافة.

غنار سكيربك زنلز غليجي (2012)، تاريخ الفكر الغربي من اليونان إلى القرن العشرين، ترجمة حيدر حاج إسماعيل. مراجعة نجوى نصر، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى.

فردريك كوبلستون (2013)، تاريخ الفلسفة، المجلد الخامس، الفلسفة الحديثة (من هوبز إلى هيوم)، ترجمة وتعليق سعيد وتوفيق ومحمود سيد أحمد، مراجعة وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ط1.

راوية عبد المنعم عباس (1996)، جون لوك إمام الفلسفة التجريبية، بيروت دار النهضة العربية للطباعة النشر، 1996.

كريم متى (1974)، الفلسفة الحديثة، عرض نقدي، ليبيا، منشورات بنغازي.

إبراهيم مصطفى (2000)، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

برتراند رسل (1977)، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المراجع باللغة الجنبية:

Harald Höffding, (1906), Histoire de la Philosophie Moderne, Traduit par Victor Delbos, Paris, Félix Alcan, éditeur, Tome1.

Michel Malherbe (1984), La Philosophie Empiriste de David Hume, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.

Yves Michaud (1983), Hume et la fin de la philosophie, Paris, Presses Universitaires de France,

Roger Verneaux (1958), Histoire de la Philosophie Moderne, Paris, Beauchesne et ses fils.

THE HISTORY AND CIVILIZATION OF THE CITY OF ALGIERS DURING THE PERIOD OF HUSSEIN DEY

Hayat MEKKI

THE HISTORY AND CIVILIZATION OF THE CITY OF ALGIERS DURING THE PERIOD OF HUSSEIN DEY

Hayat MEKKI[1]

Abstract:

The midwives era 1671/1830 AD constitutes the most important stages of the Ottoman era in the province of Algeria, due to the length of this period in terms of temporal extension - a century and fifty-nine years - and to the events that characterized it. Hamdan Khoja described him, saying, "This virtuous man belongs to a noble family, and he enjoys a wide culture, and he has served the Eyala for more than thirty years, ..., that he is of that ancient Turkish origin, meaning that he is an honorable and generous soul."

He had many works and achievements in various fields. He was interested in projects of public interest. He carried out financial reforms represented in the issuance of a new currency. He built a new house for the railway. He strengthened the city's defenses. He also made other achievements represented in building a house for his residence, and a mosque, as well as the restoration of the Great Mosque. And bring water to the city of Algiers.

From this point of view, we ask a question about this period that was ruled by m y father Hussein, what are the most important historical and civilizational manifestations that Algeria witnessed during this period?.

Key words: Hussein Dey, Civilizational Manifestations, Civilization of The City of Algiers .

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-5

[1] Zayan Ashour University Djelfa, ALgeria, cham.hayet@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1344-7544

تاريخ وحضارة مدينة الجزائر خلال عهد الداي حسين

مكي حياة [2]

الملخص:

يشكل عهد الدايات 1830/1671م أهم مراحل العهد العثماني في ايالة الجزائر، ويرجع ذلك إلى طول هذه الفترة من حيث الإمتداد الزمني- قرن وتسعة و خمسون عاما- و إلى الأحداث التي ميزتها، وقد تعاقب على حكمها العديد من الدايات، من بينهم الداي حسين الذي وصفه حمدان خوجة قائلا" وينتمي هذا الرجل الفاضل إلى أسرة كريمة، كما يتمتع بثقافة واسعة، وقد خدم الايالة أكثر من ثلاثين سنة، .....، أنه من ذلك الأصل التركي العريق أي أنه شريف النفس كريمها."

كانت له أعمال و انجازات عديدة وفي مجلات شتى، اهتم بالمشاريع ذات المنفعة العامة قام بإصلاحات مالية تمثلت في إصداره لعملة جديدة، بنى دارا جديدة لسكة قام بتقوية دفاعات المدينة كما قام بانجازات أخرى تتمثل في بناءه داخل القصبة دارا لإقامته، و مسجدا كما رمم الجامع الكبير وجلب الماء إلى مدينة الجزائر.

جاءت هذه الورقة البحثية لتلقي الضوء على طبيعة حكم الدايات في الجزائر خلال الفترة الممتددة مابين(1671-1830).

كما تلقي الضوء أيضا على اهم إنجازات واعمال آخر داي للجزائر العثمانية.

أما الدوافع التي كانت وراء اختيار هذا الموضوع هي:

- معرفة أهم الاحداث التي مرت بها الجزائر خلال فترة الداي حسين
- التعرف على أهم الانجازات والمآثر التي تركها الداي حسين

وتتمحور إشكالية هذه الورقة موضوع مداختنا حول الأوضاع التاريخية والإنجازات الحضارية التي تميزت بها فترة حكم الداي حسين بالجزائر.

من هذا المنطلق نطرح تساؤل حول هذه الفترة التي حكمها الداي حسين ماهي أهم المظاهر التاريخية، والحضارية التي شهدتها الجزائر خلال هذه الفترة؟.

الكلمات المفتاحية: حضارة مدينة الجزائر، الداي حسين، والإنجازات الحضارية.

المقدمة:

تميزت الفترة الأخيرة من الحكم العثماني بالجزائر بعدم الاستقرار السياسية والعسكري، حيث كثرت الاضطرابات بسبب الثورات التي قادها زعماء الطرق الصوفية ضد السلطة العثمانية، ولم تتمكن هذه الأخيرة من استتباب الامن في ارجاء البلاد، وهكذا انفتحت أبواب الجزائر على أطماع أجنبية مختلفة، وعلى راسها الطموحات العسكرية الفرنسية، ولقد تولى الداي حسين الجزائر في هذه الفترة الحرجة، وعمل على تحسين الأوضاع والقيام بمجموعة من الإنجازات التي سنتحدث عنها لاحقا.

-عصر الدايات (1671-1830م)

لقد استفاد حكام الجزائر من تجارب الحكم السابق، بحيث حاولوا ترقية السلطان العثماني وتقوية مركز الحاكم (الداي)، وذلك عن طريق تعينيه في منصبه مدى الحياة بناء على اقتراح من الديوان العالي وتعيين رسمي من طرف السلطان العثماني، وبذلك أصبحت الجزائر دولة مستقلة عن تركيا وقد أصبحت الجزائر دولة مستقلّة عن تركيا، وقد احتفظت تركيا لنفسها بسلطات شكلية في الجزائر تمثلت خصوصا في الدعاء للسلطان العثماني في صلاة الجمعة، والاعتراف بمراسيم التعيين والتعاون في مجال الحروب بحث تقوم البحرية الجزائرية بتقديم المساعدة للبحرية التركية في حالة تعرض تركيا لإعتداء خارجي، وقد اهتم حكّام الجزائر في القرن السابع عشر والثامن عشر بجمع الثروة من العمليات الحربية في البحر، وأهملوا تطوّر الدخل المتمثّل في الثروة الفلاحية وتوفير الغذاء للسكان، وتمّ اغتيال العديد من الحكّام نتيجة الحروب والصراعات الداخليّة بين فئات الجيش، وتمكّن حكّام الجزائر من القضاء على الوجود الإسبانيّ في الجزائر، ومن بين الدايات الذين حكموا الجزائر في هذا العصر الداي حسين (1818-1830).(أحمد اسماعيل راشد، (2004، الصفحات 132-133) وقد خدم الإيالة لأكثر من ثلاثين سنة(ياسين بودريعة، 2019-2020، الصفحة162). (عمار بوحوش، ، 1997، الصفحات 66، 57، 61، 67).

[2] جامعة زيان عاشور ، الجزائر، ayla.hayet@gmail.com

-مولده ونشأته

يعتبر الداي الحسين أخر دايات الجزائر واسمه الحقيقي الحسين بن الحسن (مدني أحمد توفيق، 1986، الصفحة33) بن علي ولد بقرية بمدينة صندوقي في آسيا الصغرى(أبو القاسم سعد الله، 1990، الصفحة243) نشأ في إسطنبول، ولقد اختلف في تاريخ ومكان ولادته، تذكر بعض المصادر أنه ولد 1764م في ادرنة، كما تذكر مصادر أخرى انه ولد 1773م، ونشأ في إسطنبول، وهو آخر ديات الجزائر حكم مابين (1818-1830) وتربى على حفظ القران الكريم، وتعلم القراءة والكتابة واشتهر بالغيرة على الدين، ينتمي إلى أسرة ثرية وقد ورد انه كان رجلا فاضلا ينتمي إلى اسرة كريمة، يتمتع بثقافة واسعة، شريف النفس وكريمها، كما اكتسب حنكة في المدارس العسكرية التركية، وزاول دراسته بها كجندي بسيط، مما أهله أن يصبح من رجال المدفعية بالجيش العثماني(محمد السعيد قاصري، 2013، الصفحات 207-210). (جمال الدين سهيل، 2011، الصفحة 18).

ومع قدومه إلى الجزائر انخرط في السلك العسكري، فتدرج في العسكرية من درجة جندي بسيط إلى متخصص في المدفعية وكان على دراية كبيرة بفنون الحرب، ثم ارتقى من جندي الأوجاق إلى عضو بالديوان، مما سمح له ان يكون وكيل حوش، ثم تولى منصب خوجة خيل في عهد عمر باشا(1814-1818)، وامام للصلاة بالقصر، كما امتهن الكتابة في مخزن الزرع بدار الامارة، وقد عرف بقوة شخصيته وطباعه الحادة، مما ساعده على اكتساب واحترام مقربيه، مما أهله لاكتساب ثقة الداي علي خوجة (1817-1818)، وأصبح محل ثقة فشاركه في نقل مقر الحكم من قصور الجنينة إلى حي القصبة(ناصر الدين سعيدوني، المرجع السابق، الصفحات350، 351، 352). (حمدان بن عثمان خوجة، 1982، الصفحات173-174). (عزيز سامح التر، 1989، الصفحات 616-617). (ابي القاسم سعد الله1992، الصفحات 17، 20).

يقطن الداي دار الملك بقصر الجنينة بأعالي القصبة ويسمى القصر(باشا قابوسي) أي باب الباشا وسمي أيضا بدار السلطان ودار الإمارة، يمتاز بالرايات المرفوعة فوق عمرانه، يجتمع في بهوه الديوان الخاص ويدير الداي مهامه منه لإقرار الامن والمحافظة على النظام العام بالإيالة دون الرجوع إلى قرارات الباب العالي والسلطان(احمد توفيق المدني، المرجع السابق، الصفحة184).

وللداي سلطة مطلقة في تعيين وزراء الدولة والاحتفاظ بمفاتيح وخزائن الدولة وتنظيم النفقات العامة ومصادر الدخل الداخلية والخارجية من ضرائب وعائدات الدولة الداخلية والخارجية(حسان كشرود، ، 2008، الصفحات 148-149).

تجمع المصادر على أن الداي حسين كان من أولئك الموظفين القلائل الذين تميزوا بمكارم الأخلاق والبعد عن المؤامرات، فيصفه حمدان خوجة قائلا:"...وينتمي هذا الرجل الفاضل إلى أسرة كريمة، كما يتمتع بثقافة واسعة، وقد خدم الإيالة أكثر من ثلاثين سنة، وبما أنني أعرف طبعه فإنني أستطيع القول بأنه من ذلك الأصل التركي..."(حمدان خوجة، المرجع السابق، ص173.174).

-مجيئه إلى الجزائر

التحق حسين بالجزائر، في حدود سنة 1795م، ليكون ضمن الحامية العثمانية المتواجدة بها، ونظرا لقوة شخصيته ترقى بسرعة من جندي في سلك الأوجاق إلى عضو بالديوان، ومن المناصب السامية التي شغلها: وكيل حوش، وخوجة الخيل في عهد عمر باشا(1817-1818)، وإمام للصلاة بالقصر، والكتابة بمخزن الزرع بدار الإمارة، كما كان جابيا للضرائب العينية(قاصدي محمد السعيدي، الصفحة4).

- مآثره
- تنظيم الإدارة والإعتناء بالبحرية(ناصر الدين 1995، الصفحة158)، وضبط أمور الجيش
- إقرار الأمن وفرض سلطة الدولة.
- فرض هيبة الجزائر في تعامله مع الدول الأوربية.
- تجديد بناية جامع القائد صفر بن عبد الله القائم بي القصبة سنة1242هـ/1827م.
- تأسيس جامع دار السلطان البراني المواجه لباب قصر القصبة المركزي
- مساجد وأضرحة ومبان أنشأت بأرباض العاصمة واطرافها وبالميناء(عبد الرحمن بن محمد الجيلالي، 1994، الصفحات332-333).

-الأوضاع التاريخية في عهد الداي حسين

بعد ان تولى الداي حسين باشا الحكم على ايالة الجزائر، وجدها تتخبط في الفوضى والمشاكل داخليا وخارجيا(ناصر الدين سعيدوني، المرجع السابق، الصفحة 117) فلقد شهدت فترة حكمه اضطرابات داخلية، وأخرى طبيعية خصوصا وباء الطاعون الذي ضرب الجزائر سنة(1816-1823)، والذي دام اكثر من سبع سنوات وادى إلى وفاة الكثير من الجزائريين على راسهم الداي السابق علي خوجة، بالإضافة إلى الزلزال الذي ضرب البليدة مما أدى إلى وفيات كثر وتدمير وتحطيم المباني(احمد الشريف الزهار، المرجع السابق، الصفحات144، 145).

-داخليا:

عمل الداي حسين عند توليه الحكم على اصدار عفوا عاما عن كل الأوامر والقرارات التي كان قد أصدرها سابقا الداي علي خوجة، مما أدى إلى ظهور طبقة اليولداشية، التي كانت تحيك المؤامرات والدسائس ضد الداي حسين، كما جعلته عرضة للاغتيال مما اضطره إلى اغلاق أبواب القلعة الداخلية عليه، وكان يصدر الأوامر من الداخل، فسيطرت الفوضى على البلاد واندلعت الثورات في كل مكان(احمد الشريف الزهار، الصفحة172) مما أدت إلى اللاستقرار في حكم الباي ومن بين الثورات التي واجتهه ثورة النمامشة مابين (1819-1820)، في عهد الباي إبراهيم بن علي، حيث تمردت القبائل ورفضوا دفع الضرائب، وثورة منطقة جرجرة سنة1823، كما ثار قبائل الأوراس ووادي سوف على باي قسنطينة، وقد دامت هذه الحالة ثلاثة سنوات(ناصر الدين سعيدوني، المرجع السابق، الصفحة118) غير ان اخطر هذه الثورات الثورة التيجانية نسبة إلى محمد بن احمد بن محمد التيجاني(احمد الشريف الزهار، المرجع السابق، الصفحة144)، ومازاد خطورة هذه الثورة وقوتها الضعف والتدهور الذي شهدته الايالة(حنيفي هلالي، 2008، الصفحة53).

كما توسعت حركة العصيان في بايلك التيطري، التي كانت تقوم بها قبائل فليسة بجبال جرجرة وواد الصومام، وأصبحت تهدد سهل متيجة المتاخم لمدينة الجزائر، كما تماثلها في العنف قبائل الأطلس البليدي سنة1824م(ناصر الدين سعيدوني، المرجع السابق، الصفحة118).

اما في بايلك الغرب فعمد الداي إلى إعدام كل من رجال الزاوية الذين كانوا يدعون إلى الثورة ويبشرون بقرب زوال الحكم التركي بالجزائر، وحاول الباي حسين القضاء على الثورة التيجانية فلم يستطيع مما ولد ثورة عارمة في جنوب وهران(مؤيد المشهداني، 2013، الصفحة422)، حيث بدأ السكان يحيكون ويدبرون المؤامرات والدسائس، ويحرضون الأهالي باستمرار وانتشر المرابطون في كافة الأطراف وأعلنوا صراحة العداء للأتراك، فبدأت دائرة التمرد تتسع وتزداد(عزيز سامح التر، المرجع السابق، الصفحة621).

فظهرت خلال هذه المرحلة أطراف معادية للحكم العثماني، فتحول معظم شيوخ الطريقة القادرية من موقف الحيطة والحذر على موقف العداء، تحت راية شيخ الطريقة التيجانية، مما أدى بقتل شيخ التيجانية واتباعه، وتعرض اتباع القادرية إلى غضب الباي وفرضت عليهم ضريبة ثقيلة قدرت ب50.000 ريال بوجو(عزيز سامح التر، المرجع السابق، الصفحة622).
كما واجهت الداي ظاهرة الهروب من الخدمة العسكرية للجيش الانكشاري، وذلك بهدف رعاية مصالحهم، وتجارتهم بالجزائر أو الرجوع إلى بلدهم دون اللحاق بوحداتهم، وكانت تتم عملية الهروب عبر الأراضي التونسية، او الإقامة فيها مما أحدث خلاف بين الايالتين.

وقد شهد عهد الداي حسين استمرار الاضطرابات وتأزم الأمور، وأصبح نظام الدايات غير مستقر، فتكررت حالات الاغتيال، وانتشرت الفوضى الناتجة عن تجوزات الحكام الأتراك، بالإضافة إلى تمرد القبائل(عزيز سامح التر، المرجع السابق، الصفحة622).

-خارجيا

لم تكن الاحداث الخارجية تقل أهمية عن الاحداث الداخلية، بل كانت لاتقل عنها خطورة ما أدى إلى زعزعت كيان الإيالة من خلال المؤامرات التي حاكتها الدول الاوربية ضد الجزائر، من اجل تحقيق مصالحها، فقد عرف عهد الداي حسين تنوع في العلاقات الأوربية، وجل ماسادها الحملات العسكرية الضخمة، خصوصا بعد اثارة ماعرف بالقرصنة في مؤتمر فينا 1815 واكس لاشابيل1818، وهكذا سنة 1819 رست سفينتان الأولى فرنسية والثانية بريطانية في ميناء مدينة الجزائر بغرض تقديم قرارات مؤتمر اكس لاشابيل إلى الداي حسين، ومضمونها إيقاف عمليات (القرصنة)، غير ان الداي لم يستجب للإنذار الأوربي ولم يعره أي إهتمام(محمد بوشنافي، المرجع السابق، الصفحة8).

في سنة 1824 قدمت إلى الجزائر حملة بريطانية تتكون من 16 سفينة، وكان غرضها اجبار الداي على تقديم اعتذار رسمي عما بدر من شواشه الذين اقتحموا مقر القنصل البريطاني للقبض على مجموعة من سكان القبائل، وبعد رفض الداي لطلبه، اندلعت معركة دامت لسبعة أيام، وانتهت بانسحاب الأسطول البريطاني بعد فشله في تحقيق أي هدف(محمد بوشنافي، المرجع السابق، الصفحة8).

كما شارك الأسطول الجزائري في معركة نفارين سنة 1927م، وكان من نتائجها تحطم الأسطول الجزائري، مما زاد في ضعف وعجز الجزائر في مواجهة الغارات الاوربية وخصوصا الملة الفرنسية عام 1830م.

-أعماله وإنجازاته

تولى الداي حسين باشا الحكم في فترة حرجة جدا لما عرفته البلاد من فوضى منذ عهد الباي مصطفى باشا(حسان كشرود، ، 2007، الصفحة41)، وعرف عهده بعهد الفوضى، والذي يبدأ من عهد الداي حسين إلا غاية الاحتلال الفرنسي، ويظهر أنه كان للداي نوايا حسنة في إعادة تقوية الايالة وتخليصها مما لحق بها من ضعف وانحطاط(حمدان بن عثمان خوجة، المرجع السابق، الصفحة153)، إلا انه عمل على تحسين الأوضاع من خلال إنجازات كان من بينها إتمام مقر الحكم الجديد بالقصبة في أعالي مدينة الجزائر، كما امر ببناء دار السكة داخل القصبة، وانتقل من الدار القديمة إلى الجديدة، فأمر بالضرب السلطاني، عوض الدينار سنة 1236هـ/1821م، ونصف السلطاني وربع السلطاني، كما سكت القطع الفضية وانصافها والقطع النحاسية، حيث صرفت رواتب لكافة العسكر وأصحاب العملات(أحمد الشريف الزهار، الصفحات172، 173).

إن أول ماقام به الداي حسين عند اعتلاءه الحكم هو صدور عفو شامل، كما الغى جميع الاحكام والقوانين الصادرة سابقا.
ولقد عمد الداي إلى تنظيم أمور الدولة والسهر على إقرار النظام وتصريف شؤون البلاد من مقر إقامته الدائم بحص القصبة، وتنيم الإدارة والاهتمام بالبحرية، كما ادخل تحويلات كثيرة عديدة في مناصب الدولة(ناصر الدين سعيدوني، المرجع السابق، الصفحات357-358).

بعدما استقرت الأمور لصالح الداي، شرع في إكمال بناء القصبة، وبناء دار لسكناه ودور أخرى بجوار داره، كما قام ببناء المسجد، كما رمم الجامع الكبير بعد انهيار بعض جدرانه، وجلب المياه إلى مدينة الجزائر، وجعل تدريس لصحيح البخاري كل يوم بجامع خضر باشا(محمد السعيد قاصري، المرجع السابق، الصفحة211).. وقام بتقوية دفاعات مدينة الجزائر ببناء برج البحر وطبانة وكان غرضه من ذلك مواجهة الغارات الأجنبية.(احمد الشريف الزهار، المرجع السابق، ص158).
لقد أعاد الداي تنظيم الجيش الانكشاري باعتباره النواة الأولى للدولة، فمنحهم امتيازات وأعاد الهبة والسلطة لهم، كم اصدر عفو شامل في حق الانكشارية والغى المراسيم والإجراءات السابقة التي صدرت ضدهم، وأعاد فتح الحانات التي اغلقها علي خوجة، وسمح برجوع الباغيات لمدينة الجزائر بعد نفيهم إلى مدينة شرشال وبنى لهم حيا خاصا لممارسة مهنتهم(محمد بوشافي، 2003، الصفحة 154).

سنة 1826 أقام ملحقة لقصر الجنينة تضم 12 فرنا، و3 أفران لطبخ الكعك، وبنى مطاحن لخدمة الجيش، ورمم مجموعة من الثكنات كان أهمها ثكنة باب عزون على يد صهره إبراهيم آغا عام1821م.واهتم بصناعة السفن وتصليحها في موانئ بجاية ومدينة الجزائر وشرشال، كما ازدهرت في عهده الحرف والتجارة الداخلية، المتمثلة في الأسواق وقد بلغ عددها حوالي41 سوقا، وتخصص هذه الأسواق لبيع كل مادة لحالها(ناصر الدين سعيدوني، ، 1985، الصفحة37.)(عائشة غطاس، ، 2000-2001، الصفحات260، 261).

ومن بين أهم الإنجازات المعمارية التي تركها الداي حسين نذكر مايلي:

-قصر الحمراء

يقع هذا القصر بالقصبة السفلى، وتعتبر هذا القصر من اهم معالم مدينة الجزائر، ويعود تاريخ انشائها إلى فترة حكم الداي علي خوجة، وهي ملك خاص لداي حسين، ونظرا لأهميتها فقد سمي الحي الذي تقع فيه بحومة عين الحمراء3، ونظرا لأهميتها فقد سمي الحي الذي يقع فيه بحومة عين الحمراء، كما كان يقع بالقرب من القصر مسجد عرف باسمه وهو جامع عين الحمراء، وقد عرف أيضا بجامع التادلي نسبة لآخر وكيل عين عليه من قبل الداي حسين وهو محمد التادلي(لطيفة بورابة، الصفحات، 162، 163).

وصفها "كلاين" رئيس لجنة الجزائر العتيقة عام1913 أنها"سلبت الباب الزائرين لها بالمربعات الخزفية الهولندية واناقة عقودها الرخامية، فالغرف الموجودة في الطابق الأرضي مزينة بزخارف الفن الإسلامي اما الأروقة فتتميز بأعمدة حلزونية وعقود مرسومة بتانقنوفيها غرف ثرية ومتنوعة بالمواد الخشبية المنقوشة والمحفورة والمصورة بالألوان، كما تتميز قاعة الاستقبال الكبيرة بالقصر بجمال خاص فهي ذات جدران باهية، منسجمة ومخرمة بتشبيكات اطرها وافاريزها المصنوعة من خزف الدلفت، ويتميز مخططها بالصغر مقارنة مع دور مدينة الجزائر كدار عزيزة ودار حسن باشا ودار خداوج العمياء (المرجع نفسه، الصفحات163-164).

وقد خضعت لسلسلة من التحولات، بسبب تطويرها بشكل خاص كفندق لمديرالتحصينات، ثم لتوسيع المسارات في الحقبة الاستعمارية، واستخدمت لاحقًا كمسكن، وأخيرًا مقر مكتب التدخل وتنظيم العمليات التنموية على قصبة الجزائر.(لطيفة بورابة، المرجع نفسه، الصفحات 163-164).

3_

صُنفت دار الحمراء سنة 1887. وخضعت للأعمال الترميمة الخفيفة في عام 1986 وأعمال الترميم بعد زلزال 2003.

-قصر الداي

يقع قصر "الداي" أو قلعة الجزائر بالقصبة في الحي العثماني العتيق، حيث بُني في النصف الثاني من القرن الـ16، ليكون مقراً لإقامة آخر دايات (حكام) الجزائر الداي حسين (1773-1838) إبان الفترة العثمانية في البلاد الذي شهد حادثة المروحة الشهيرة التي اتخذت ذريعة لاحتلال فرنسا للجزائر.

يضم القصر، الذي صنَّفته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو) ضمن قائمة التراث العالمي المحمي، قاعة وسطى مزيَّنة بنافورة من رخام، وجناحاً خشبياً صغيراً يُعرف بجناح "حادثة المروحة"، ومطابخ وحماماً، وقاعة للموسيقى، وجناح "الحريم"، وقاعة ديوان الحكم، ومخزناً للأسلحة.

تم بناء قصر الداي، في القرن السادس عشر الميلادي، وهو من القصور والأمثلة المعمارية الجميلة التي تعود بتاريخها إلى العصر العثماني المميّز. بُني هذا القصر ذو اللون الأحمر باستخدام الحجر والخشب والآجر، كما يتمتع بزخارف معمارية بلمسة إيطالية مذهلة وتبلغ مساحته 4500 متر مربع. ويضم القصر الأجنحة السكنية وقاعة ذات قوس وأعمدة صغيرة مخصصة للموسيقى، وذلك إلى جانب الديوان والجناح المخصص للنساء فقط، ومن بين الملاحق التي يضمها القصر مايلي:

-المطابخ :

يحدها من الشرق مسجد الجيش، ومن الشمال ساحة قصر الداي، ومن الغرب جناح الحريم وحمامات الداي، من الجنوب مسجد الداي، تبلغ مساحتها 96.06م2، يعود أصل بناءها إلى المرحلة الثانية من مراحل بناء القصبة، ألحقت بها المخازن السفلى من مسجد الداي لحفظ اللحوم والخضر والمواد الاخرى الضرورية، ونظرا لأهميتها كان الإشراف عليها من طرف المقتصد ونائبه والأشجي باشي ونائبه(رئيس الطهاة ونائبه)، ونظرا لكبرها قسمت إلى ثلاثة أقسام حسب الغرض من إنشائها، منها مطبخ لإعداد الطعام وأخر مختص بالحلوى، وثالث مخصص لإعداد القهوة والشاي .(مطروح أم الخير، الصفحة 39).

-المخازن :

نجد خمسة مخازن تابعة للمطابخ، وتعود للمرحلة الأولى لمراحل بناء القلعة وتتكون من خمسة أقبية رباعية الشكل مرتبطة ببعضها البعض بواسطة أبواب فتحت وسط الجدران الشمالية تبلغ مساحتها الاجمالية 243.74م2(خلاصي علي، 2007، الصفحات 26-33).

-الحمامات:

تقع في الطابق الأول، وتحتل مساحة قدرها 100.67 م2، أرضيتها مبلطة بقطع من الرخام، يضم الحمام عدة قاعات، (القاعة الباردة أو قاعة الاستراحة، وقاعتان دافئتان، وقاعتان حاراتان)، بإضافة إلى الممران الداخليان، الفرناق، مرحاضان، والقاعة الباردة، وهي أكبر القاعات بالحمام تبلغ مساحتها 16.77 م2، كانت جدرانها مكسية بالزليج فتح بجدارها المدخل الرئيسي والوحيد، عند تخطي العتبة يوجد سلما يتكون من درجتين .

القاعتان الدافئتان : تقع القاعة الأولى في الجهة الشرقية تبلغ مساحتها 5.76م2 وهي مقببة، نجد الحوض بجدارها الشرقي، أرضيتها مغطاة بقطع من الشيست، أما القاعة الثانية فتحتل الجزء الغربي تبلغ مساحتها 6.50م2 .

القاعتان الحارتان وهما مجاورتان للفرناق، القاعة الأولى تتخذ شكل مربع مساحتها حوالى 11.60م2، فتحت بها ثلاثة أبواب، تعلوها قبة ثمانية الشكل ترتكز على حنايا نصف كروية بها أربع نوافذ للإضاءة، وفتحات للتهوية كما توجد بها مداخن مدمجة في الجدار تنتهي عند أضلاع القبة(جدي صليحة، 2010-2011، الصفحات84، 85).

وتمزج القلعة، بين الطراز المعماري الأندلسي والتركي والفارسي والأوروبيين كما تظهر اللمسة المضافة للمورسكيين في الخزف التونسي.

-البيت الريفي

شيّد الداي حسين هذا القصر سنة 1821 على قطعة اشتراها آنذاك على مستوى ضيعة تعرف ب"بيجي كو"، ولا يزال هذا الاسم قائما إلى حد الآن، ثم ضمّ قطعة مجاورة، وخصّص الداي حسين هذا القصر لقضاء أوقات فراغه حتى أخذ مسمى "البيت الريفي."أثناء الاحتلال الفرنسي وبالتحديد سنة 1839، شيّدت بجوار القصر مجموعة من الأكواخ والاصطبلات ضمت 290 رجلا و280 حصانا، بعدها حوله اللواء الحاكم العام إلى سكن لفيلق الخيالة ولأجل ذلك أحضر بيوت خشبية من فرنسا ضمت 800 جندي و460 حصانا، وحُوّل القصر لاحقا إلى مصنع للتبغ، قبل أن يتم إعادة بعثه كمقر مؤسسة بنفقة 800.000 فرنك. بعد الحرب العالمية الثانية، جرى تحويل القصر مجددا إلى ثكنة عسكرية للشرطة الفرنسية، إلى غاية 1962، ليصبح بعد

الاستقلال إلى مدرسة للشرطة الجزائرية، وفي سنة 1966 ألحق بثانوية عائشة أم المؤمنين، ثم جرى ضمّه إلى ثانوية الثعالبية.(جدي صليحة، 2010-2011، الصفحات84، 85).

وبني "البيت الريفي" على مساحة مستطيلة الشكل طولها 40.65 م وعرضها 25.37 م، تحيط به حدائق خلابة، ويتكون المبنى من طابقين أرضي وعلوي على صحن مربع وحديقة واسعة داخل القصر من الجهة الشمالية بها أشجار حمضية وكروم العنب، أما بالخارج فزين بأشجار المطاط وبعض النخيل.

ويتكون الطابق الأرضي من أربعة غرف، وسقيفة تؤدي إلى الحديقة، ومطبخ، في الجهة الشمالية يوجد بيت المؤن ورواقين متعامدين على ضلعي الحديقة، أما في شمال الحديقة فتقع مرافق القصر من غرفة الاحتياطات، المطبخ الصيفي، مغسل الثياب والذي يضم بئرين ما زالا يمدان بالماء ليومنا هذا، وتتمظهر غرف هذا الطابق بشكلها المستطيل وسقفها المشيّد من أخشاب الأرز، وبكل غرفة كوة تستعمل كخزانة.أما الطابق العلوي فيضم خمس غرف كبيرة، بنوافذ مسيجة، وطرأت عدة تغييرات على الهندسة والتزيينات الداخلية للقصر، حيث أزيل الدربوز المثبت على صحن الطابق الأول والأبواب والنوافذ وكذلك تم اضافة بيت لرمي القمامة .وجرى تصنيف البيت الريفي في العشرين ديسمبر 1979 كمعلم تاريخي .

- مسجد الحواتين:

مسجد صغير شيده الداي حسين، كان يقع خارج المدينة على يسار باب البحر، يتكون من طابقين (طابق كغرفة للوضوء والثاني كغرفة للصلاة) ولم تكن له مئذنة ولا أوقاف تابعة لها، دُمر هذا المسجد بعد الاحتلال الفرنسي خلال أشغال إعادة تهيئة ميناء المدينة(مذكرات سيمون بفايفر، 1974، الصفحة120).

محل الصيد وجنان الدمرجي

يبرز قصر ناربون الذي اتخذه الداي محلا للصيد، ويتألف من قسمين: الأول عتيق جدا، وهو في حالة ترميم، وقسم حديث معدّل، وهو ما يؤكد بأن القصر يعود للفترة العثمانية، لكن لحقته عملية توسيع وأضيف له قسم جديد، وكان الداي يقصده لقضاء أوقات فراغه وممارسة هواية الصيد.

ويشير باحثون إلى قصر "جنان الدمرجي" وعمره يربو عن 787 سنة، وهو عبارة عن مجموعة سكنية مكونة من ثلاثة كتل مستطيلة، تعرّض جزء منها إلى ترميم خارجي.ويلاحظ زوار قصر الدمرجي الذي جرى تحويله إلى مساكن فردية قبل ثلاث عشريات، الأسقف المغطاة بطبقة سميكة ما يحجب رؤية السماء إلا في حالات نادرة، ويقول فريد (39 عامًا) أنّه يواظب على زيارة قصر الدمرجي منذ استكشافه قبل 27 سنة، بينما يبدي ناصر وحمزة وأحمد استياءً للحالة المزرية التي يتواجد عليها القصر الآيل في مجمله إلى الانهيار بسبب عدم الاعتناء بهذا المعلم.

وبعدما أقدم فريق من السكان على الإقامة بالقصر، دفعت حالته الكارثية بغالبية من كانوا يسكنون فيه إلى مغادرته قبل عقد ونيف، بالرغم من وجود ورشة بالموقع أوكلت لها منذ عشريتين مهمة الترميم، إلا أنّ أغلب وحداتها السكنية مهددة بالانهيار لقدمها وتآكلها

-نهاية حكم الداي حسين

بعد سقوط حصن مولاي حسن "حصن الامبراطور"، أصبحت القوات الفرنسية تتحكم في مدينة الجزائر، عقد الداي حسين اجتماعا طارئا حضره الأعيان وأعضاء الحكومة، وضباط الجيش، للأخذ برأيهم بين مواصلة الجهاد او الاستسلام، فاتفقوا على الاستسلام، وفي 4 جويلية 1830 أرسل وفدا يضم كاتبه مصطفى والقنصل الإنجليزي إلى جانب أمد بوضربة وحمدان بن عثمان خوجة كمترجمين لمقابلة قائد الحملة الفرنسية(دي بورمون) والاتفاق معه على شروط الإستسلام، وفي اليوم الموالي تم التوقيع على المعاهدة، فدخل الفرنسين إلى المدينة رافعيين الأعلام(.حمدان خوجة، المرجع السابق، الصفحات41).

بانتهاء المقاومة والتوقيع على معاهدة الاستسلام، غادر الداي حسين مدينة الجزائر على متن سفينة فرنسية تدعى "جان دارك"، فتوجه إلى نابولي هو وحاشيته التي يفوق عددها مائة شخص، واستمر وجود الداي بهذه المدينة وبالمدن التي زارها كنيس ونابولي وليفورن حوالي ثلاث سنوات، كان خلالها زار مدينة باريس، ومن هناك اتجه إلى الإسكندرية حيث رتب له محمد علي باشا معاشا واقام هناك منعزلا عن السياسة إلى أن وفاه أجله سنة1254هـ/1838م، وبرحيله إنتهى عهد الحكم العثماني بالجزائر، لتدخل الجزائر مرحلة جديدة تحت وطأة الاستعمار الفرنسي(عبد الرحمن الجيلالي، المرجع السابق، الصفحة448).

الخاتمة

شهد أواخر القرن الثامن عشر ميلادي حركة معمارية نشطة على يد الدايات في الجزائر امتدت إلى نهاية الربع الأول من القرن العشرين، بنيت خلالها العديد من القصور بالقصبة والحصون والثكنات العسكرية، كما كان للمدن حظا وفيرا من هذا العمران كالجزائر وقسنطينة ووهران، فاكتسبت الجزائر رصيدا معماريا غنيا وهاما يعبر عن فترة من تاريخ التواجد العثماني بالجزائر، عرفت خلالها تطورا في كافة المجالات، وخصوصا المجال العمراني.

ولقد عرفت فترة الدايات جملة من الإصلاحات والتطورات، خصوصا في عهد الداي حسين، فقد باشر الداي مهامه في بناء إيالة الجزائر من خلال تنظيم الإدارة وإصلاح الجيش خصوصا الأسطول البحري حيث بنى داراً لصناعة السفن وزودها بكل الاحتياجات الضرورية، كما عرفت الحياة الاقتصادية تحسنا ملحوظا إلى جانب اهتمامه بالحياة الثقافية والاجتماعية. وحاول قدر استطاعته منع سقوط ايالة الجزائر بين أيدي الغزاة الفرنسيين.

كما عمل الداي حسين على تحسين الأوضاع والنهوض بالجزائر اثناء فترة حكمه، كما عمل على إقرار الأمن وفرض سلطة الدولة، وفرض هيبة الجزائر في تعامله مع الدول الأوربية، كم قام بالعديد من الإنجازات والمشاريع ذات المنفعة العامة فترك لنا مآثر عديدة خلدت اسمه كقصر الحمراء، وقصر الداي.ولقد كان أمينا للإيالة، فقد اعترف القنصل الأمريكي وليام شلر بالجزائر (1816 - 1824)، أن الداي حسين كان محترما جدا من طرف الرعية وعلى أخلاق عالية. ومن الشهادات كذلك حوله أنه لايصدر أي حكم إلا بالعودة إلى العلماء.

قائمة المصادر والمراجع

محمد بوشنافي، الداي حسين وسقوط الايالة الجزائرية 1818-1830، مجلة عصور، ع6-7، جوان-ديسمبر 2015.
أبو القاسم سعد الله، أبحاث وأراء في تاريخ الجزائر، ج3، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1990، ص243.
جدي صليحة، مساكن قلعة الجزائر، دراسة معمارية فنية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في الأثار العثمانية، جامعة الجزائر2، معهد الأثار، 2010-2011.
جمال الدين سهيل، ملامح من شخصية الجزائر خلال القرن 11هـ/417م، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 13، الجزائر، 2011.
حنيفي هلالي، أوراق في تاريخ الجزائر في العهد العثماني، ط1، دار الهدى، الجزائر، 2008.
خلاصي علي، قصبة الجزائر القلعة وقصر الداي، رسالة دكتوراه، الحلقة الثالثة، جامعة الجزائر 1985.
عبد الرحمان بن محمد الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ج3، ط7، ديوان المطبوعات الجامعية، الحزائر، 1994.
عمار بوحوش، التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1997.
لطيفة بورابة، دار الحمراء بمدينة الجزائر العثمانية (دراسة تاريخية اثرية)، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع20.
محمد السعيد قاصري، دراسات وابحاث في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر (1830-1962)، دار الارشاد للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.
مدني أحمد توفيق، محمد عثمان باشا داي الجزائر (1766-1791)، الجزائر 1986.
مطروح أم الخير، صيانة وترميم منشآت قلعة الجزائر العثمانية، كتاب بدعم من وزارة الثقافة، موفم للنشر .
ناصر الدين سعيدوني، معجم مشاهير المغاربة، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، 1995.
ابي القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية(1830-1900)، ج1، ط1، دار الغرب الإسلامية، لبنان، 1992.
أحمد اسماعيل راشد، تاريخ الأقطار المغرب العربي السياسي الحديث والمعاصر (ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، موريتانيا)، بيروت، 2004.
أحمد الشريف الزهار، مذكرات الحاج احمد الشريف الزهار نقيب أشراف الجزائر، ترجمة، احمد توفيق المدني، عالم المعرفة، الجزائر.
احمد الشريف الزهار، مذكرات الحاج احمد الشريف الزهار نقيب اشراف الجزائر، ترجمة أحمد توفيق المدني، عالم المعرفة، الجزائر.
حسان كشرود، رواتب الجند وعامة الموظفين وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية بالجزائر العثمانية (1659-1830)، ماجستير في التاريخ الحديث، قسنطينة، 2008.
حسان كشرود، رواتب الجند وعامة الموظفين وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية بالجزائر العثمانية من 1659 إلى 1830، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007.
حمدان بن عثمان خوجة، المرآة، تعريب الزبيري محمد العربي، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982.
خلاصي علي، قصبة مدينة الجزائر، ج 2 دار الحضارة للطباعة والنش، الجزائر2007.
عائشة غطاس، الحرف والحرفيون في مدينة الجزائر، رسالة دكتوراة، جامعة الجزائر، 2000-2001.
عزيز سامح التر، الأتراك العثمانيون في افرقيا الشمالية، تر محمود علي عامر، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 1989.
قاصدي محمد السعيدي، موقف السلطان المغربي من الداي حسين عقب الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة1830، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
محمد بوشافي، الداي علي خوجة واصلاحاته (1817-1818)، مجلة عصور، ع3، مخبر مصادر وتراجم، جامعة وهران1، جوان، 2003.
مذكرات سيمون بفايفر، تقديم وتعريب: د.أبو العيد دودو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر، 1974.
مؤيد المشهداني، أوضاع الجزائر خلال الحكم العثماني1518-1830، ع201316.
مؤيد محمود المشهداني وسلوان رشيد رمضان، أوضاع الجزائر خلال العهد العثماني1518-1830، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، مج5، ع16، جامعة تكرتنالعراق، 2013، ص418.
ناصر الدين سعيدوني، النظام المالي للجزائر في أواخر العهد العثماني(1792-1830)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985.
ناصر الدين سعيدوني، تاريخ الجزائر في العهد العثماني، البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.
ناصر الدين سعيدوني، عصر الأمير عبد القادر، دار البصائر الجزائرية، د.ت، 2012.
ياسين بودريعة، شخصية الداي حسين بين كتاب المرآة ومذكرات الشريف الزهار (1818-1830)، مجلة تاريخ العلوم، مج5، ع3، 2019-2020.

MONOTHEISM AND ITS IMPACT ON LAYING THE FOUNDATIONS OF SOCIETY(SURAT AL-IKHLAS AS A MODEL)

Mohaj Ghanem Abdel RAZZAQ & Qahtan Mahboub FADIL

MONOTHEISM AND ITS IMPACT ON LAYING THE FOUNDATIONS OF SOCIETY(SURAT AL-IKHLAS AS A MODEL)

Mohaj Ghanem Abdel RAZZAQ [1]
Qahtan Mahboub FADIL[2]

Abstract:

Surat Al-Ikhlas is called Surat Al-Tawhid and in it is the declaration of God's oneness and his transcendence of what is not worthy of Him, acknowledgment with the tongue, and belief in the heart. This is the logic of faith and its essence Whoever does not believe in the oneness of God, and that he is the God and the Lord who has no partner, nor is there any equal or equal, he is not from the people of religion at all. and monotheism has many effects on the individual and society, including these effects:
Achieving true slavery.
Reducing the phenomenon of extremism and extremism.
Developing a culture of peaceful coexistence in society.
- Building people and urbanization.
and other important effects that aim to build and develop a sound society; By transforming a person into positive energy that builds and does not destroy, and gives more than it takes.

Key words: Monotheism, Compliance, Slavery, Distance From Extremism, Peaceful Coexistence.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-6

[1] Teaching at the Open Educational College, Iraq, hamody.tota2020@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7680-0539
[2] Teaching at Imam Azam College (University), Iraq, DoctorKahtan69@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-8824-9748

التوحيد وأثره في إرساء دعائم المجتمع
(سورة الاخلاص أنموذجا)

مهج غانم عبد الرزاق [3]
قحطان محبوب فضيل [4]

الملخص:

سورة الاخلاص تسمى بسورة التوحيد وفيها إعلان توحيد الله وتنزيهه عما لا يليق به، والإقرار باللسان، والتصديق بالقلب، فهذا هو منطق الإيمان وجوهره، فمن لم يؤمن بوحدانية الله، وأنه الإله والرب الذي لا شريك له، ولا نظير ولا مثيل، لم يكن من أهل الدين على الإطلاق.. وللتوحيد آثار عديدة على الفرد والمجتمع ومن هذه الاثار:

-تحقيق العبودية الحقة.

-الحد من ظاهرة الغلو والتطرف.

-تنمية ثقافة التعايش السلمي في المجتمع.

-بناء الانسان والعمران.

وغيرها من الآثار المهمة التي تهدف إلى بناء المجتمع بناءً سليماً وتطويره؛ بتحويل الانسان إلى طاقة ايجابية تبني ولا تهدم، وتعطي أكثر مما تأخذ.

الكلمات المفتاحية: التوحيد، الامتثال، العبودية، البعد عن التطرف، التعايش السلمي.

المقدمة:

إن المجتمع لابد له من دعائم مادية ومعنوية يبنى عليها وبقدر ما تكون هذه الدعائم قوية يكون المجتمع قوياً، ومن أهم هذه الدعائم المعنوية وأهمها التوحيد.

ولخلق مجتمع متسامح وقوي ومتعاون لابد لـ(لا إله الا الله) أن تترسخ في أذهان الافراد صغيرهم وكبيرهم، ف (لا إله الا الله) تعني لا معبود ولا حاكم ولا قوة ولا طاعة الا لله.

فمعرفة هذه الحقيقة لها أثرها على النفس البشرية فتحقق لها العبودية الحقة لله تعالى، هذه العبودية التي إن تحققت يكون لها أثر على المجتمع وتطويره، والانسانية ربها واحد والخير متوفر لجميع البشر، ومن هنا أصبح توحيد الله اساس تجتمع له كل مكونات المجتمع مهما اختلفت أديانها ومذاهبها.

خطة البحث:

يتضمن البحث مقدمة ومبحثين وخاتمة

المبحث الأول (سورة الاخلاص تفسيرا ومعنى) ويتضمن المطالب الاتية:

المطلب الأول: (الاحد والصمد) مفهوما ومعنى.

المطلب الثاني: تنزيه الله تعالى عن التشبه بمخلوقاته.

المطلب الثالث: الفوائد المستنبطة من سورة الاخلاص.

المبحث الثاني: (أثر التوحيد على الفرد والمجتمع) ويتضمن المطالب الاتية:

المطلب الأول: تحقيق العبودية الحقة.

المطلب الثاني: الحد من ظاهرة الغلو والتطرف.

المطلب الثالث: تنمية التعايش السلمي بين المجتمع.

المطلب الرابع: بناء الانسان والعمران.

والخاتمة التي اوجزت فيها أهم النتائج التي توصلت اليها.

[3] الكلية التربوية المفتوحة (مركز نينوى)، العراق، hamody.tota2020@gmai.com
[4] كلية الامام الاعظم (الجامعة)، العراق، DoctorKahtan69@gmail.com

المبحث الأول: (سورة الاخلاص تفسيرا ومعنى)

المطلب الأول: الاحد والصمد مفهوما ومعنى

قال تعالى: {قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1) اللَّهُ الصَّمَدُ (2)}

المبدأ الأساسي في الاعتقاد: هو إعلان توحيد الله وتنزيهه عما لا يليق به، والإقرار باللسان، والتصديق بالقلب، فهذا هو منطق الإيمان وجوهره، فمن لم يؤمن بوحدانية الله، وأنه الإله والرب الذي لا شريك له، ولا نظير ولا مثيل، لم يكن من أهل الدين على الإطلاق، مهما حاول تعويض ذلك بشيء من الأوهام والطقوس والأقوال. لذا كانت سورة الإخلاص المكية المسماة أيضا بالأساس معبرة عن ركن العقيدة، وكانت تعدل ثلث القرآن، لأن أصول التشريع الإلهي ثلاثة:

التوحيد، وتقرير الحدود والأحكام، وبيان الأعمال، أي العقيدة، والشريعة، والسلوك ينظر (الزحيلي، التفسير الوسيط، 1422هـ، صفحة 3 /2957)

عن أبي سعيد الخدري، أن رجلا سمع رجلا يقرأ: قل هو الله أحد يرددها، فلما أصبح جاء إلى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فذكر ذلك له، وكأن الرجل يتقالها، فقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): «والذي نفسي بيده إنها لتعدل ثلث القرآن» (البخاري الجعفي، 1422هـ، صفحة 6/ 189 (حديث رقم 5013))

وقوله تعالى (أَحَدٌ) أي واحد في ذاته، لم يتركب من جواهر مادية ولا من أصول غير مادية، وهو أيضا وصف بالوحدانية ونفي الشركاء، وهو واحد متوحد بالألوهية، لا يشارك فيها. وهذا نفي لتعدد الذات

و{الصَّمَدُ}: هو المقصود في جميع الحوائج على الدوام، أي الذي يصمد إليه في الحاجات، فهو المقصود في جميع الحاجات؛ لأنه القادر على تحقيقها، والمعنى: هو اللَّه الذي يقصد إليه كل مخلوق، لا يستغني عنه أحد، وهو الغني عنهم. وهذا إبطال لاعتقاد مشركي العرب وأمثالهم بوجود الوسائط والشفعاء. ينظر (الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، 1418هـ، الصفحات 30 /464-465).

المطلب الثاني

تنزيه الله عن التشبه بمخلوقاته

قال تعالى في سورة الاخلاص: {لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4)}

وهو أصل من اصول التوحيد والله تعالى منفرد بصفة عدم الولادة والتي هي من صفات المخلوقين

فقوله تعالى {لم يَلِدْ}؛ لأنه لم يفتقر إلى ما يعينه، ولأنه لا مجانسة بينه وبين غيره فهذا نفي للشبه والمجانسة. {وَلَمْ يُولَدْ}؛ لأنه قديم أولي غير محدث ليس له بداية، انتفى الحدوث عنه، فهو وصف بالقدم والأولية، {كُفُواً} أي مكافئا ومماثلا، والكف والمكافئ: النظير والمثيل، والمراد: أنه لم يكن أحد يكافه، او يماثله من صاحبة وغيرها؛ إذ هو سبحانه ليس كمثله شيء من مخلوقاته. ينظر (الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، 1418هـ، صفحة 30/ 464).

{لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ} أي لم يصدر عنه ولد، ولم يصدر هو عن شيء؛ لأنه لا يجانسه شيء، ولأنه قديم غير محدث، لا أول لوجوده، وليس بجسم وهذا نفي للشبه والمجانسة، ووصف بالقدم والأولية، ونفي الحدوث.

وفي الجملة الأولى نفي لوجود الولد للّه، ورد على المشركين الذين زعموا أن الملائكة بنات اللَّه، وعلى اليهود القائلين: عزير ابن اللَّه، وعلى النصارى الذين قالوا: المسيح ابن اللَّه، وفي الجملة الثانية نفي لوجود الوالد، وسبق العدم ينظر (الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، 1418هـ، صفحة 465/30).

وقوله تعالى: {لَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ} أي ليس للَّه أحد يساويه، ولا يماثله، ولا يشاركه في شيء. وهذا نفي لوجود الصاحبة، وإبطال لما يعتقد به المشركون العرب من أن للَّه ندّا في أفعاله، حيث جعلوا الملائكة شركاء للَّه، والأصنام والأوثان أندادا للَّه تعالى ينظر (الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، 1418هـ، صفحة 30/ 466) .

عن أبي موسى رضي الله عنه، عن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: " ليس أحد، أو: ليس شيء أصبر على أذى سمعه من الله، إنهم ليدعون له ولدا، وإنه ليعافيهم ويرزقهم " (البخاري الجعفي، 1422هـ، صفحة 8/ 25 حديث رقم (6099))

المطلب الثالث

الفوائد المستنبطة من سورة الاخلاص:

هناك العديد من الفوائد المستوحاة من سورة الاخلاص، وقد ذكر الامام الرازي بعضا منها:

- أولاً: أن أول السورة يدل على أنه سبحانه واحد، والصمد على أنه كريم رحيم؛ لأنه لا يصمد إليه حتى يكون محسنا و: {لم يلد ولم يولد} على أنه غني على الإطلاق ومنزه عن التغيرات فلا يبخل بشيء أصلا، ولا يكون جوده لأجل جر نفع أو دفع ضر، بل بمحض الإحسان، وقوله: {ولم يكن له كفوا} أحد إشارة إلى نفي ما لا يجوز عليه من الصفات.
- الفائدة الثانية: قوله تعالى: {أحد} يبطل مذهب السنوية القائلين بالنور والظلمة، والنصارى في التثليث، والصابئين في الأفلاك والنجوم، {الصمد} تبطل مذهب من أثبت خالقا سوى الله؛ لأنه لو وجد خالق آخر لما كان الحق مصمودا إليه في طلب جميع الحاجات، والآية الثالثة من سورة الاخلاص تبطل مذهب اليهود في عزير، والنصارى في المسيح، والمشركين في أن الملائكة بنات الله، والآية الرابعة من السورة تبطل مذهب المشركين حيث جعلوا الأصنام أكفاء له وشركاء.
- الفائدة الثالثة: أن هذه السورة في حق الله مثل سورة الكوثر في حق الرسول لكن الطعن في حق الرسول كان بسبب أنهم قالوا: إنه أبتر لا ولد له، و، هاهنا الطعن بسبب أنهم أثبتوا لله ولدا، وذلك لأن عدم الولد في حق الإنسان عيب ووجود الولد عيب في حق الله تعالى، فلهذا السبب قال هاهنا:{ قل} حتى تكون ذابا عني، وفي سورة: إنا أعطيناك [سورة الكوثر: الآية 1] أنا أقول ذلك الكلام حتى أكون أنا ذابا عنك، والله سبحانه وتعالى أعلم ينظر (الرازي، 1420 هـ، الصفحات 32 / 365 -366) .

المبحث الثاني: (أثر التوحيد على الفرد والمجتمع):

المطلب الأول: تحقيق العبودية الحقة

العبودية لله هي اعلى المراتب التي يسعى اليها الانسان، وهي لا تتحقق بمجرد القول بل لابد لمبادئ التوحيد ومعانيه أن تترسخ في قلب الانسان، وفي كل وجدانه حتى يتسنى له الوصول إلى هذه المكانة.

يقول الطبري في تحقيق العبودية لله تعالى : (أيها الجاهلون، إنه لا شيء له الألوهية والعبادة، إلا الذي خلق كل شيء، وهو بكل شيء عليم، فإنه لا ينبغي أن تكون عبادتكم وعبادةُ جميع من في السموات والأرض إلا له خالصة بغير شريك تشركونه فيها، فإنه خالق كل شيء وبارئه وصانعه، وحق على المصنوع أن يفرد صانعه بالعبادة ، "فاعبدوه"، يقول: فذلُّوا له بالطاعة والعبادة والخدمة، واخضعوا له بذلك) (الطبري، 1420 هـ - 2000 م، الصفحات 12/ 12-13) ، إنّ الايمان بالله وتوحيده هو نقطة التحول في حياة البشرية من العبودية لشتى القوى، وشتى الأشياء، وشتى الاعتبارات.. إلى عبودية واحدة لله تتحرر بها النفس من كل عبودية، وترتفع بها إلى مقام المساواة مع سائر النفوس في الصف الواحد أمام المعبود الواحد ثم ترتفع بها فوق كل شيء وكل اعتبار.. وهي نقطة التحول كذلك من الفوضى إلى النظام، ومن التيه إلى القصد، ومن التفكك إلى وحدة الاتجاه. فهذه البشرية دون إيمان بالله الواحد، لا تعرف لها قصداً مستقيماً ولا غاية مطردة، ولا تعرف لها نقطة ارتكاز كما يتجمع الوجود كله، واضح النسب والارتباطات والأهداف والعلاقات.. الإصر الأكبر الذي رفعه الله عن كاهل الأمة المسلمة، والذي حمله الله على عاتق الأمم التي استخلفها في الأرض قبلهم فنقضت عهد الاستخلاف وحادت عنه..

هذا الإصر الأكبر هو إصر العبودية للبشر، عبودية العبد للعبد، ممثلة في تشريع العبد للعبد. وفي خضوع العبد للعبد لذاته أو لطبقته أو لجنسه.. فهذا هو الإصر الأكبر الذي أطلق الله عباده المؤمنين منه، فردهم إلى عبادته وحده وطاعته وحده، وتلقي الشريعة منه وحده.

وحرر بهذه العبودية لله الواحد الأحد أرواحهم وعقولهم وحياتهم كلها من العبودية للعبيد! إن العبودية لله وحده- متمثلة في تلقي الشرائع والقوانين والقيم والموازين منه وحده- هي نقطة الانطلاق والتحرر البشري، الانطلاق والتحرر من سلطان الجبارين والطغاة، ومن سلطان السدنة والكهنة، ومن سلطان الأوهام والخرافات، ومن سلطان العرف والعادة، ومن سلطان الهوى والشهوة. ومن كل سلطان زائف يمثل الإصر الذي يلوي أعناق البشر ويخفض جباههم لغير الواحد القهار. ينظر (قطب، 1412 هـ، صفحة 1/ 159 ، 346) .

ويقول صاحب (تفسير الظلال) في تفسير سورة الاخلاص:

(قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ».. وهو لفظ أدق من لفظ «واحد».. لأنه يضيف إلى معنى «واحد» أن لا شيء غيره معه. وأن ليس كمثله شيء. إنها أحدية الوجود.. فليس هناك حقيقة إلا حقيقته، وليس هناك وجود حقيقي إلا وجوده. وكل موجود آخر فإنما يستمد وجوده من ذلك الوجود الحقيقي، ويستمد حقيقته من تلك الحقيقة الذاتية.

وهي- من ثم- أحدية الفاعلية. فليس سواه فاعلا لشيء، أو فاعلا في شيء، في هذا الوجود أصلا.

وهذه عقيدة في الضمير وتفسير للوجود أيضا.. فإذا استقر هذا التفسير، ووضح هذا التصور، خلص القلب من كل غاشية ومن كل شائبة، ومن كل تعلق بغير هذه الذات الواحدة المتفردة بحقيقة الوجود وحقيقة الفاعلية.

خلص من التعلق بشيء من أشياء هذا الوجود- إن لم يخلص من الشعور بوجود شيء من الأشياء أصلا! - فلا حقيقة لوجود إلا ذلك الوجود الإلهي، ولا حقيقة لفاعلية إلا فاعلية الإرادة الإلهية، فعلام يتعلق القلب بما لا حقيقة لوجوده ولا لفاعليته!

وحين يخلص القلب من الشعور بغير الحقيقة الواحدة، ومن التعلق بغير هذه الحقيقة.. فعندئذ يتحرر من جميع القيود، وينطلق من كل الأوهام، يتحرر من الرغبة وهي أصل قيود كثيرة، ويتحرر من الرهبة وهي أصل قيود كثيرة، وفيم يرغب وهو لا يفقد شيئا متى وجد الله؟ ومن ذا يرهب ولا وجود لفاعلية إلا لله؟

ومتى استقر هذا التصور الذي لا يرى في الوجود إلا حقيقة الله، فستصحبه رؤية هذه الحقيقة في كل وجود آخر انبثق عنها- وهذه درجة يرى فيها القلب يد الله في كل شيء يراه، ووراءها الدرجة التي لا يرى فيها شيئا في الكون إلا الله؛ لأنه لا حقيقة هناك يراها إلا حقيقة الله.

كذلك سيصحبه نفي فاعلية الأسباب. ورد كل شيء وكل حدث وكل حركة إلى السبب الأول الذي منه صدرت، وبه تأثرت.. وهذه هي الحقيقة التي عني القرآن عناية كبيرة بتقريرها في التصور الإيماني، ومن ثم كان ينحي الأسباب الظاهرة دائما ويصل الأمور مباشرة بمشيئة الله: «وَما رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلكِنَّ اللَّهَ رَمى» (سورة الانفال : من الآية 17).

«وَمَا النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ» (سورة آل عمران : من الآية 126) . «وَما تَشاؤُنَ إِلَّا أَنْ يَشاءَ اللَّهُ» (سورة الانسان : من الآية 30) . وغيرها كثير..

وبتنحية الأسباب الظاهرة كلها، ورد الأمر إلى مشيئة الله وحدها، تنسكب في القلب الطمأنينة، ويعرف المتجه الوحيد الذي يطلب عنده ما يرغب، ويتقي عنده ما يرهب، ويسكن تجاه الفواعل والمؤثرات والأسباب الظاهرة التي لا حقيقة لها ولا وجود! وهذه هي مدارج الطريق التي حاولها المتصوفة، فجذبتهم إلى بعيد! ذلك أن الإسلام يريد من الناس أن يسلكوا الطريق إلى هذه الحقيقة وهم يكابدون الحياة الواقعية بكل خصائصها، ويزاولون الحياة البشرية، والخلافة الأرضية بكل مقوّماتها، شاعرين مع هذا أن لا حقيقة إلا الله، وأن لا وجود إلا وجوده، وأن لا فاعلية إلا فاعليته..

وهو منهج رفيع طليق.. الأرض فيه صغيرة، والحياة الدنيا قصيرة، ومتاع الحياة الدنيا زهيد، والانطلاق من هذه الحواجز والشوائب غاية وأمنية.. ولكن الانطلاق عند الإسلام ليس معناه الاعتزال ولا الإهمال، ولا الكراهية ولا الهروب.. إنما معناه المحاولة المستمرة، والكفاح الدائم لترقية البشرية كلها، وإطلاق الحياة البشرية جميعها.. ومن ثم فهي الخلافة والقيادة بكل أعبائهما، مع التحرر والانطلاق بكل مقوماتهما. كما أسلفنا.

إن الخلاص عن طريق الصومعة سهل يسير، ولكن الإسلام لا يريده؛ لأن الخلافة في الأرض والقيادة للبشر طرف من المنهج الإلهي للخلاص، إنه طريق أشق، ولكنه هو الذي يحقق إنسانية الإنسان. أي يحقق انتصار النفخة العلوية في كيانه.. وهذا هو الانطلاق. انطلاق الروح إلى مصدرها الإلهي، وتحقيق حقيقتها العلوية، وهي تعمل في الميدان الذي اختاره لها خالقها الحكيم..
من أجل هذا كله كانت الدعوة الأولى قاصرة على تقرير حقيقة التوحيد بصورتها هذه في القلوب؛ لأن التوحيد في هذه الصورة عقيدة للضمير، وتفسير للوجود، ومنهج للحياة. وليس كلمة تقال باللسان أو حتى صورة تستقر في الضمير. إنما هو الأمر كله، والدين كله وما بعده من تفصيلات وتفريعات لا يعدو أن يكون الثمرة الطبيعية لاستقرار هذه الحقيقة بهذه الصورة في القلوب.
والانحرافات التي أصابت أهل الكتاب من قبل، والتي أفسدت عقائدهم وتصوراتهم وحياتهم، نشأت أول ما نشأت عن انطماس صورة التوحيد الخالص. ثم تبع هذا الانطماس ما تبعه من سائر الانحرافات.

على أن الذي تمتاز به صورة التوحيد في العقيدة الإسلامية هو تعمقها للحياة كلها، وقيام الحياة على أساسها، واتخاذها قاعدة للمنهج العملي الواقعي في الحياة، تبدو آثاره في التشريع كما تبدو في الاعتقاد سواء. وأول هذه الآثار أن تكون شريعة الله وحدها هي التي تحكم الحياة. فإذا تخلفت هذه الآثار فإن عقيدة التوحيد لا تكون قائمة، فإنها لا تقوم إلا ومعها آثارها محققة في كل ركن من أركان الحياة..) (في ظلال القرآن ، ص 4002-4004).

كم هي بحاجة اليوم مجتمعاتنا إلى هذه المعاني العميقة والدقيقة التي ترسي دعائم المجتمع وتجعله مجتمعا ايجابيا معطاءً متفائلا بعيدا عن التشاؤم والنظرة السوداوية إلى الواقع والمستقبل، ففي ظل هذا التوحيد يتحول المجتمع إلى بحبوحة من السعادة والامل ، فيبني ويعمر ويعطي الحياة طعماً آخر ، وكل هذا من ثمرات التوحيد.

المطلب الثاني

الحد من ظاهرة الغلو والتطرف

التوحيد يضبط مشاعر الانسان وسلوكه فيتوازن في أقواله وأفعاله وجميع تصرفاته بعيدا عن التشنج والغلو والتطرف
فالغلو لغة: غلو: غلا السعر (يغلو) غلاء.
وغلا الرجل في الأمر غلوا: جاوز الحد (ابن فارس ، 1406 هـ - 1986 م ، صفحة 1/ 683).
الغلو اصطلاحا: (هو مجاوزة الحد، والغلو في الدين هو التشدد والتصلب والمبالغة في أحكامه بما لا يطيقه المرء) (الغنائيم، 2019م، صفحة 209)
التطرف لغة :
من الطرف: بمعنى طرف الشيء (ابن فارس ، 1406 هـ - 1986 م ، صفحة 1/ 594 مادة (الطاء والتاء وما يثلثهما))
التطرف اصطلاحا: معناه الوقوف في الطرف بعيدا عن الوسط، واصله في الحسيات كالتطرف بالمشي او الوقوف ثم انتقل إلى المعنويات كالتطرف في الدين او الفكر او السلوك. ينظر (القرضاوي، صفحة 27).
الاسلام منهج وسط في كل شيء في التصور والاعتقاد والتعبد والتنسك والاخلاق والسلوك والمعاملة والتشريع وهذا المنهج هو الذي سماه الله تعالى "بالصراط المستقيم"
ومن مقتضيات التوحيد الوسطية وهي احدى الخصائص العامة للإسلام، وهي احدى المعالم الاساسية التي ميز الله تعالى بها أمته على غيرها، قال تعالى {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا} (سورة البقرة : من الآية 143)، فهي أمة العدل والاعتدال (القرضاوي، صفحة 28).

هناك أربعة عوامل اساسية مسببة لظهور الغلو والتطرف:

- الفقر.
- الجهل والامية.
- -مناهج التعليم المتشددة.
- -وجود انظمة حكم متطرفة تمارس العنف (حسن، 2015، صفحة 266/عدد31).

التطرف مرض يصاب به الفكر، وحالة سقيمة تجعل الانسان في وضع غير طبيعي، وبسببه تتصدع العلاقة بينه وبين مجتمعه وتتغير نظرته إلى مجتمعه والى اهل الاستقامة فتنقلب عنده الموازين، وينظر إلى الواقع نظرة خاطئة لا تتصف بالموضوعية. ينظر (حسن، 2015، صفحة 268).

إنَ الغلو (التطرف الديني) لا يمكن علاجه علاجا حاسما إلاّ بأمرين، وهما:

1- الحوار الجاد والمجادلة بالتي هي أحسن، ومن خلال النصوص الشرعية والقواعد المعتبرة من قبل الراسخين والمتخصصين الذين يحترمهم المحاور ويعترف بجدارتهم.

2- ثم الجد والحزم في معالجة أسباب الغلو، بعد إقامة الحجة وكشف مواطن الانحراف بجلاء.

إنَ أكثر ما يثيره أهل الغلو (التطرف الديني) مبني على أوهام وظنون وشائعات، وتلبيس، ثم أدى ذلك إلى التهاجر والقطيعة بينهم وبين العلماء والمفكرين ورجال الدولة. فالحل هو كشف الحقائق، والشفافية والحوار الجاد واللقاء المباشر وفتح الأبواب بضوابط، يجب أن تضبط التعددية (وحرية) الرأي التي ظهرت الدعوة إليها أخيرا بالضوابط الشرعية؛ بحيث تكون التعددية في الاجتهادات لا في العقيدة والمسلَّمات والثوابت، ولا تكون ترويجا للفرق والبدع والأهواء، وإنَ تجاوز هذه الثوابت من قبل بعض الجاهلين كان من أسباب تصاعد الغلو وذرائعه. ينظر (العقل، الصفحات 33-34).

إنَ مجتمعنا العراقِ اليوم في ظل الازمات المتوالية بأمس الحاجة إلى ترسيخ هذه العلاجات الناجعة لظاهرة الغلو والتطرف وما تركته من أثر سلبي على مكونات البلد ومذاهبه، ومجتمعنا الموصلي على وجه الخصوص لحفظ شريحة الشباب من هذه المفاهيم المنحرفة للدين والحياة.

المطلب الثالث:

تنمية ثقافة التعايش السلمي في المجتمع

من مقتضيات التوحيد ومعرفة "لا إله الا الله " هو التعايش السلمي مع كل الافراد بمختلف طبقاتهم وطوائفهم وفئاتهم.

ففي بداية الامر لابد من بيان معناه لغة واصطلاحا:

ففي الرجوع إلى الدلالة اللغوية لمصطلح التعايش نجد أن (تعايشوا) عاشوا على الالفة والمودة ومنه التعايش السَلميَ، (عايشه) عاش معه.

(العيش) معناه الحياة وما تكون به الحياة من المطعم والمشرب والدخل والخبز، ينظر (مصطفى، الزيات، عبد القادر، و واخرون، الصفحات 2/ 639-640)

تعريفه اصطلاحاً: هو من المصطلحات الحديثة التي ظهرت عام 1922 م ويقصد بها: احترام الاخرين وحرياتهم والاعتراف بهم وقبولها سواء كان الاختلاف بالدين او اللون او الطائفة او القومية (العنزي، 2017، صفحة 185/العدد 41)

من خلال التعريف نستنتج ان التعايش الذي يريده الاسلام يشمل ما يأتي:

1-فتح افق للحوار وقبول الاخر.

2-مقياس العلاقة الجيدة هو حجم الاصطلاح الناجم عنه عمارة الارض.

3-الاختلاف هو مسألة حتمية ولابد من التعايش والتكافل بين الافراد.

4-التعايش يؤدي إلى تبادل الخبرات والمعرفة بين الافراد. ينظر (العنزي، 2017، صفحة 186)

أمّا المبادئ الأولية للتعايش السلمي العالمي في الاسلام:

1-الدعوة السلمية إلى الله تعالى.

2-مجادلة الخصوم بالتي هي أحسن.

3-علاقة المسلمين بغيرهم من الامم والشعوب هي علاقة سلم لا حرب.

4-حرية الاعتقاد في الاسلام.

5- العدل والمساوة بين الناس كافة.

وهذه المبادئ توصد ابواب الفتن والطائفية وتدعو إلى أن يعيش الناس حياتهم في سلم وأمان. ينظر (المطعني، 1996، صفحة 55) .

ومن المبادئ الاساسية في الاسلام أن الانسان مكرم عند الله تعالى {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا} (سورة الاسراء : الآية 70).

والانتساب إلى آدم وحواء تجعل من الناس جميعا اسرة واحدة في كل بقاع الأرض، ينظر (التويجري، 1998، الصفحات 10 -11)

وأبرز عوامل اشكالية التعايش السلمي في الوقت الحاضر:

1-ضعف معرفة الاخر بالإسلام بسبب تقصير كثير من المسلمين في نشره وتطبيقه

2-تنامي مسببات العنف وانزواء مقومات التعايش بسبب ثقل الازمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في البلدان الاسلامية.

3-ظهور بؤرة التوتر السياسي واسقاطاتها على الواقع مما يغذي فلسفة التضاد والتنافر.

4- التأثير السلبي للصورة النمطية التي تصور المسلم كمادة للعنف والإرهاب، ينظر (العنزي، 2017، الصفحات 192-193)

فتوحيد الله تعالى يربط الناس بوحدة مصدرهم وهو الله تعالى خالقهم وموجدهم مما يجعل افراد المجتمع الواحد يؤمنون به ويتوجهون اليه في قضاء حوائجهم وحل مشاكلهم دون التمايز بالعرق او النسب، وهذا أثره على المجتمع ايجابي إذ يجعل المجتمع كما قال النبي (صلى الله عليه وسلم) " قال رسول الله(صلى الله عليه وسلم): «ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم، كمثل الجسد، إذا اشتكى عضوا تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى» (البخاري، صفحة 8 / 10 رقم الحديث 6011)

المطلب الرابع:

بناء الانسان والعمران.

من مقتضيات التوحيد بناء الانسان والعمران والرقي بهما إلى اعلى المستويات فالإيمان الحق اعطى الانسان الدور الرائد في الارض وخلافتها وهو دور مركزي في نظام الكون كله يمنحه مجالا واسعا للفاعلية والعمل والتأثير.

إنّ الشخصية الانسانية السوية لا تتكون الا من خلال الايمان الصحيح قال تعالى {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ} (سورة الانفال : من الآية 24)

فهذا الايمان فيه دعوة إلى الحياة بكل صور الحياة وبكل معاني الحياة، وتتجلى اهمية الايمان في بناء الفرد بناءً سوياً، فالإيمان هو القضية الأولى التي يتصدى لها الانبياء منذ اليوم الأول في الدعوة قال تعالى {وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ} (سورة الانبياء ، من الآية 25)

فالرسول (صلى الله عليه وسلم) بدأ اول خطواته في دعوة الناس إلى ان يشهدوا (أن لا إله إلا الله وان محمدا رسول الله) وظل يركز عليها طوال ثلاث عشرة سنة، ويركز جهده في تربية النفوس أكبر طاقة ايمانية نتج عنه بناء حضارة اسلامية في سرعة مذهلة، فالإيمان أحد الشروط الاساسية لإقامة الحضارة الانسانية الاساسية والاستخلاف في الارض، ينظر (حسين ، الصفحات 21-23)

إنّ الربط بين العقيدة الاسلامية وبناء الانسان يعد المنهج الاكيد لتنزيل القيم على الواقع الاجتماعي.

إنّ القرآن الكريم ولد حضارة عندما أحسن الانسان التواصل والتفاعل مع القرآن الكريم لذا يجب مد الجسور بين الانسان والقرآن من جديد.

إن الله تعالى أنزل الوحي من أجل إنشاء انسان جديد وبناء حضارة جديدة وإنّ قطع الصلة بين القرآن والانسان يسبب فوضى عارمة تعم كل مكان، يوكد القرآن الكريم على قيمة عمارة الارض وأنها عبادة موجبة، ينظر (الخطيب، صفحة almerja.com)

من آثار التوحيد على المجتمع أنه يبني الانسان بناءً سليما يقوم على أحداث التغيير والاصلاح في مجتمعه وفي جميع شؤون حياته العمرانية لبناء الحضارة الانسانية المنشودة في الكون والحياة، واما فهم المسلمون في القرون السابقة التوحيد فهماً صحيحا وايجابياً بنوا حضارة وعمران لازالت المجتمعات تتغنى بها وتستفيد من خبرتها وتجاربها.

الخاتمة

بعد انجاز هذا البحث أوجز أهم النتائج على النحو الاتي:

1- سورة الاخلاص تسمى بسورة التوحيد اذ اوجزت وحددت أهم معالم التوحيد في محاورها الاربع.
2- فهم التوحيد فهماً صحيحاً كما صورته السورة يرسم الطريق الواضح في بناء الانسان بناءً صحيحا، وفهم الكون والحياة فهما ايجابيا
3- من اثار التوحيد على الفرد والمجتمع تحقيق معنى العبودية الخالصة لله تعالى.
4- من آثار التوحيد على الفرد والمجتمع ارساء معنى الوسيطة والاعتدال ونبذ التطرف والغلو في الفهم والسلوك
5- من مقتضيات التوحيد نشر ثقافة التعايش السلمي ، وقبول الاخر بين أفراد ومكونات المجتمع.
6- ومن مقتضيات التوحيد بناء الانسان والعمران ؛وذلك بتحويل الانسان إلى طاقة ايجابية تبني ولا تهدم، وتعطي أكثر مما تأخذ.

التوصيات:

أوصي المؤسسات التربوية والتعليمية الاهتمام بتدريس سورة الاخلاص في كافة المراحل ، والتركيز على بيان أهدافها، واهميتها في بناء الفرد والمجتمع

المصادر والمراجع

ابراهيم مصطفى، احمد الزيات، و حامد واخرون عبد القادر . (بلا تاريخ). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية في القاهرة. دار الدعوة.

احمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي ابو الحسين (ت:395هـ) ابن فارس . (1406 هـ - 1986 م). مجمل اللغة لابن فارس (المجلد 2). بيروت: مؤسسة الرسالة.

احمد رشيد حسين . (بلا تاريخ). السنن الالهية في بناء الحضارات في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)، بحث.

البخاري. (بلا تاريخ). صحيح البخاري ، كتاب الادب ، باب : رحمة الناس والبهائم.

البخاري. (بلا تاريخ). صحيح البخاري، كتاب الادب، باب رحمة الناس والبهائم.

ايمان علي الغنائيم. (2019م). الغلو والتطرف أسباب وحلول في ضوء الاسلام. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، صفحة 206 .

بو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي فخر الدين خطيب الري (ت:606هـ) الرازي. (1420 هـ). مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) (المجلد الثالثة). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

سورة آل عمران : من الآية 126 . (بلا تاريخ).

سورة الاسراء : الآية 70. (بلا تاريخ).

سورة الانبياء ، من الآية 25. (بلا تاريخ).

سورة الانسان : من الآية 30. (بلا تاريخ).

سورة الانفال : من الآية 17 . (بلا تاريخ).

سورة الانفال : من الآية 24 . (بلا تاريخ).

سورة البقرة : من الآية 143. (بلا تاريخ).

سيد (ت:1385هـ) قطب. (1412 هـ). في ظلال القرآن. بيروت- القاهرة: دار الشروق.

عبد العزيز بن عثمان التويجري. (1998). المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم الثقافية . الاسلام والتعايش بين الاديان في افق القرن الحادي والعشرين، (الصفحات 10 -11).

عبد العظيم ابراهيم المطعني. (1996). مبادىء التعايش السلمي في الاسلام (منهجا وسيرة). القاهرة: دار الفتح للأعلام العربي.

عبد ربه عبد القادر العنزي. (2017). التعايش السلمي من منظور اسلامي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات(العدد الحادي والاربعين)، صفحة 185.

في ظلال القرآن ، ص 4002-4004 . (بلا تاريخ).

محمد النصر حسن. (2015). التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة التطرف الفكري. مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، صفحة 266.

محمد بن اسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي. (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري) (المجلد ط1). (تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، المترجمون) دار طوق النجاة.

محمد بن جرير (ت: 310هـ) الطبري. (1420 هـ - 2000 م). جامع البيان في تأويل القرآن (المجلد 1). مؤسسة الرسالة.

مواهب الخطيب. (بلا تاريخ). البناء الحضاري للإنسان وفق منهج القرآن. almerja.com. تم الاسترداد من almerja.com.

ناصر بن عبد الكريم العقل. (بلا تاريخ). الغلو الأسباب والعلاج.

وهبة بن مصطفى الزحيلي. (1418هـ). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج (المجلد الثانية). دمشق: دار الفكر المعاصر.

وهبة بن مصطفى الزحيلي. (1422هـ). التفسير الوسيط (المجلد ط 1). دمشق: دار الفكر.

يوسف القرضاوي. (بلا تاريخ). الصحوة الاسلامية بين الجحود والتطرف (المجلد 12).

WAYS TO ADDRESS THE WATER CRISES AND ACHIEVE WATER SECURITY (WATER DIPLOMACY AS A MODEL)

Layla Ashour Hajim AL-KHAZRAGY & Bushra Ashour Hajem AL-KHAZRAGY

WAYS TO ADDRESS THE WATER CRISES AND ACHIEVE WATER SECURITY (WATER DIPLOMACY AS A MODEL)

Layla Ashour Hajim AL-KHAZRAGY [1]
Bushra Ashour Hajem AL-KHAZRAGY [2]

Abstract:

Water security is one of the most important challenges facing countries that suffer from scarce water resources, as it is an integral part of food security, development and sustainable development. These challenges will not be met without improving the management of water resources in the international rivers shared by states, and from here water diplomacy and negotiation play an important role in alleviating these challenges. As for water diplomacy, it is one of the new and unconventional diplomacy that has recently spread in the practices of relations And with the intensification of controversy over the issues of water distribution among the countries participating in international rivers, including (Egypt and Ethiopia) in the Nile Basin and (Iraq) in the Tigris and Euphrates basins.

Key words: Water Crisis, Water Security, Water Diplomacy, Sustainable Development.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-7

[1] Al-Nahrain University Iraq, laylaalkhazragy@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5707-1956
[2] Mustansiriya University Iraq, bushraashur@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-6974-3943

سُبل معالجة أزمة المياه وتحقيق الأمن المائي
(الدبلوماسية المائية انموذجا)

ليلى عاشور حاجم الخزرجي [3]
بشرى عاشور حاجم الخزرجي[4]

الملخص:

يعد الأمن المائي من أهم التحديات التي تواجه الدول التي تعاني من شحة الموارد المائية، كونه جزء لا يتجزأ عن الأمن الغذائي والتنمية والتنمية المستدامة. ولن يتم مواجهة هذه التحديات دون تحسين إدارة الموارد الموارد المائية في الأنهار الدولية المشتركة بين الدول، ومن هنا تمارس دبلوماسية المياه والتفاوض دورًا مهمًا في تخفيف حدة هذه التحديات.اما الدبلوماسية المائية فهي واحدة من الدبلوماسيات الجديدة وغير التقليدية التي شاعت في الآونة الأخيرة في ممارسات العلاقات الدولية، ومع احتدام الجدل حول قضايا توزيع المياه بين الدول المتشاركة في الأنهار الدولية ومنها حالة (العراق) في حوضي دجلة والفرات.
الكلمات المفتاحية:: أزمة المياه، الأمن المائي، الدبلوماسية المائية.

المقدمة

في ظل ثبات المصادر المائية العذبة المتاحة وتباين توزيع المصادر المائية العذبة في العالم جعل الكثير يصنف دول العالم حسب ما هو متاح لسكانها وعرف ما يسمى بشح المياه والشح المطلق للمياه كتوصيفات لندرة المياه وقد أدى التزايد السكاني إلى تزايد الطلب على المياه لمختلف الغايات الزراعية والصناعية والمنزلية. وأدى النمو السكاني العالمي (حيث وصل عدد السكان إلى 7 مليارات) لتزايد الطلب على الغذاء وأدت التطور الحضاري والنهضة الصناعية إلى تبعات مناخية رافقتها تبعات بيئية ادت إلى ما يعرف بأزمة التغير المناخي والاحتباس الحراري وقد عمق ذلك من أزمة المياه العالمية بسبب الجفاف والجفاف مرة الفيضانات مرة أخرى، وارتفاع منسوب سطح البحر وتغير نمط الامطار وقلتها وشدتها احيانا وازدياد رقعة التصحر وتراجع الاراضي الزراعية وازدياد التلوث وتعاظم الصراع على المصادر المتاحة وارتفاع أسعار الغذاء كل ذلك أدى إلى حرمان ما يقارب من مليار نسمة من مصادر المياه للشرب في حين بدء شبح الجوع يخيم على العديد من الدول ويهدد بالاتساع وبات العالم مهددا في امنه المائي وفي امنه الغذائي في ظل ما يعرف بالازمات العالمية للمياه وللغذاء والطاقة.

- **أهمية البحث:** يعد موضوع الأمن المائي من الموضوعات الاستراتيجية الحيوية المهمة التي تشغل اهتمام الباحثين بالشؤون الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية نتيجة لتزايد معدلات النمو السكاني والتغيرات المناخية وتكرار موجات الجفاف والفيضانات وتفاقم ظاهرة الاحتباس الحراري.

- **إشكالية البحث:** لقد أصبح تحقيق " الأمن المائي" إشكالية حقيقية تتطلب حلولا جذرية بالنسبة للدول التي تشكل مصب الأنهار الدولية ومنها حالة العراق في حوضي دجلة والفرات والذي أصبح يعاني من نقص في معدلات ايراداته المائية السنوية نتيجة لعدم اعتراف تركيا بدولية النهرين، فضلا عن ماتمارسه من سياسات مائية لاتتناسب مع مصلحة دولة المصب (العراق) وتضر بامنه المائي.

- **فرضية البحث:** يستند البحث إلى فرضية مفادها (إن الدبلوماسية المائية هي وسيلة من وسائل معالجة أزمة المياه وتحقيق الأمن المائي، فضلا عن دورها في تقليل حدة التوترات بين الدول والناجمة عن سوء إدارة المياه المشتركة العابرة للحدود فيما بينها).

- **أهداف البحث:** إن للبحث هدفاً علمياً يقوم على البحث في موضوع المياه والأمن المائي في محاولة لتقديم إضافة علمية جديدة من خلال اختبار مدى صحة الفرضية بغرض بيان مدى مساهمة الدبلوماسية المائية في حل مشاكل المياه بين دول المنبع ودول المصب وكما يلي:

1. تقديم تاصيل مفاهيمي لكل من: الأزمة المائية والأمن المائي والدبلوماسية المائية
2. عرض المشاكل المائية التي يعاني منها العراق مع بيان الآثار الناجمة عنها.

[3] جامعة النهرين، العراق، laylaalkhazragy@gmail.com
[4] الجامعة المستنصرية، ، العراق، bushraashur@gmail.com

3. كيفية تحقيق الأمن المائي باستخدام الدبلوماسية - عرض تجارب دولية ناجحة.

- **حدود البحث:** تتشكل أطر وحدود البحث من ثلاثة اطر أساسية، وهي الإطار الموضوعي والذى يركز بشكل أساسي على موضوع الدبلوماسية المائية والأمن المائي، أما الإطار المكاني للبحث فيتضمن العراق الذي يواجه تحديات عديدة بسبب الشح المائي، أما الإطار الزماني للبحث فهو بعد العام 2003

- **منهجية البحث:** يتبع البحث إطار منهجيا يعتمد على استخدام منهجين بحثيين يغطى كل منهج منهما جزء من البحث وتتكامل مهمتهما، الأول هو المنهج الوصفي والذي يتم من خلاله اعداد الجوانب النظرية للمصطلحات والمفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع البحث، أما المنهج الثاني فهو منهج تحليل المضمون ويتم من خلاله تحليل المعلومات المتاحة وتقييم الحالة الراهنة لمشكلة المياه والأمن المائي في العراق، ومن ثم يتم تحديد أهم التحديات والمعوقات التى تقف حائلا أمام العراق لتحقيق امنه المائي من خلال الدبلوماسية المائية.

- **هيكلية البحث:** تضمن البحث ثلاث محاور أساسية هي:

المحور الأول: مدخل مفاهيمي

- ماهية الأزمة والأزمة المائية
- مفهوم الأمن والأمن المائي
- مفهوم الدبلوماسية والدبلوماسية المائية
- المحور الثاني: الحقوق المائية والأمن المائي في العراق ويهتم بدراسة:
- الحقوق المائية للعراق ضمن حوضي نهري دجلة والفرات.
- المشاكل المائية بين العراق وتركيا
- الآثار الناجمة عن المشاكل المائية التي يعاني منها العراق
- المحور الثالث: دور الدبلوماسية في تحقيق الأمن المائي ويستعرض:
- تحقيق الأمن المائي من خلال الدبلوماسية : تجارب دولية
- الدبلوماسية المائية بين العراق وتركيا
- آليات الدبلوماسية المائية في حل المشاكل المائية العراقية مع تركيا
- المحور الرابع: الاستنتاجات والتوصيات
- المصادر

المحور الأول: مدخل مفاهيمي

يشكل توضيح المفاهيم والمصطلحات مفتتح المنهجية العلمية، لا سيّما وأن البحث يضم في ثناياه متغيرات عدة، من شأنها أن تلقي بظلالها على واقع ومستقبل دول المنطقة، في ظل التحذيرات التي تطلقها المنظمات الدولية والمؤسسات المحلية، عما يكتنف حالة المياه من مخاطر مستقبلية كبرى، والمنطقة برمتها والتي تصنف ضمن مناطق (الفقر المائي)، لهذا تم أفراد المحور الأول كإطار نظري ومفاهيمي من أجل فهم متغيرات البحث، وشرحها واستيضاح مفهومها ومدلولها اللغوي والاصطلاحي، وكذلك العمل على تقديم توضيح وتفسير ترابط هذه المتغيرات من جهة، وإبراز أهم ما تطرحه هذه المقاربات النظرية من جهة أخرى..

1.1: ماهية الأزمة والأزمة المائية:

- **المفهوم العام الأزمة:** شاع استخدام مصطلح الأزمة في المعاجم الطبية في القرن السادس عشر، وتم اقتباسه في القرن السابع عشر للدلالة على ظهور مشكلات اجتماعية خطيرة أو لحظات تحول فاصلة في تطور العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتعني كلمة (أزمة) كذلك "الضيق أو الشدة أو القحط" فيقال تأزم الشيء بمعنى "إشتد وضاق"، ويقال أزَمَت عليهم السنة أي: اشتد قحطها، وتأزّم أي أصابته الأزمة (الرازي،1981، ص15). ولقد عرف قاموس اكسفورد Oxford الأزمة: " بانها نقطة تحول، او لحظة حاسمة في مجرى حياة الانسان، كالازمات الاقتصادية او السياسية "(Oxford,1969,p256)، أما القاموس الأمريكي (Dictionary of American) فيرى في الأزمة بأنها: "نقطة تحول Turning point في مسيرة الشيء أو الظاهرة ". ويتفق هذا القاموس مع المعاجم العربية في أن الكلمة (Crisis) تعني لحظة الخطر الكبير، أو الصعوبة الشديدة. وهناك من يربط الأزمة بإرادة الإنسان، بوصفها النقطة أو اللحظة الزمنية الحاسمة لتقرير شيء ما (Chambers twentieth century dictionary,1974,p275).

- **مفهوم الأزمة المائية:** يصف علم المياه (الهيدرولوجيا) مفهوم الأزمة في صيغته المائية بانه ذو طابع تركيبي متعدد الإبعاد أو الأسباب والمستويات، وإن أزمة المياه هو اصطلاح يشير إلى حالة الموارد المائية في العالم، بحسب الطلب البشري عليها، أي حصول النقص في المعروض لتلبية احتياجات ملايين من البشر(مخيمر وحجازي،1996، ص11). هذا الاصطلاح قد تم تطبيقه على حالة المياه في جميع أنحاء العالم، من قبل الأمم المتحدة والمنظمات العالمية الأخرى، والجوانب الرئيسة لأزمة المياه، هي ندرة المياه الصالحة للاستعمال البشري وتلوث المياه ، ووفق المفهوم العام تعرف الأزمة المائية بأنها: "عدم وصول المياه الصالحة للشرب لملايين من الناس، وفق الشروط الصحية المطلوبة لسد الطلب المتزايد بتزايد أعداد السكان" (Lomborg, 2004, , P498)، وكذلك تعرف الأزمة المائية بأنها: " زيادة الطلب على المياه في الوقت الذي تكون فيه موارد المياه محدودة، وبمعنى فأن الطلب المائي يكون أكبر من العرض المائي، ويؤدي هذا الخلل إلى ظهور العجز في الميزان المائي" (World Energy Outlook, 2005,p15). ويتفاقم هذا العجز للدرجة التي تؤدي إلى إعاقة عملية التنمية وعليه فأن العجز المائي هو: "حالة عدم كفاية الموارد المائية (العرض المائي) للاحتياجات المتعددة (الطلب المائي)، الذي يتمثَّل في ظهور عجز في الميزان المائي، ويُطلق على هذا العجز أحيانًا مسمى الفجوة المائية إذ يصل العجز المائي إلى درجة تؤدي إلى أضرار اقتصادية تهدد كيان الدولة، وهذه الحالة يطلق عليها بالأزمة المائية (محمود، 2010، ص 59).

وبعض الأحيان يكون العجز مخططاً، وفي مجال الموازنة المائية فأن هناك احتياجات متنوعة للمياه يتم تقديرها في ضوء الكثافة السكانية، واحتياجات القطاع الزراعي والاستخدامات المتنوعة، كما أن هناك مياه واردة من مصادر مختلفة ومتوفرة، وهنا لابد إن يكون هناك توازن، ولكن العجز في الظاهر هو بسبب محدودية الموارد المائية، ويتجه مفهوم محدودية الموارد المائية حسب المعيار الكمي إلى وصف إحدى حالتين؛ الحالة الأولى: هي حالة العجز المائي، أما الحالة الثانية فهي الفقر المائي؛ حينما يقل نصيب الفرد السنوي من المياه عن (1000م3) سنويا هي دول تعاني من شح المياه وندرتها أما تلك التي تقل فيها حصة الفرد عن(500 م3) سنويا فهي دول تعد تحت خط الفقر المائي المطلق (Gleick,2002,p7). وهذا يتفق مع ما جاء في البيان الختامي لمؤتمر المياه والبيئة (دبلن - ايرلندا) في العام 1992 والقائل: " بأن الوضع المائي سينتقل من حالة الوفرة إلى حالة الندرة, لاسيما في المياه العذبة وسوء استخدامها "، كما أشار البيان إلى: " ان صحة الإنسان ورفاهيته والأمن الغذائي والتنمية الصناعية والنظم الأيكولوجية معرضة جميعاً للخطر ما لم تتم إدارة الموارد المائية العالمية حالياً ومستقبلاً بفاعلية تفوق الأدارات السابقة". كذلك أكد (مؤتمر ريو دي جنيرو- البرازيل) في العام 1992 على ضرورة وضع استراتيجية دولية لحماية نوعية موارد المياه العذبة وامداداتها بهدف حماية البيئة والتنمية المستدامة (الاشرم، 2001،ص97).

2.1. مفهوم الأمن والأمن المائي:

- **المفهوم العام للامن:** تشير المصادر إلى أن مفردة الأمن (security) تقابل عكسياً مفردة الخوف، فالأمن يعني: " التخلص من الخوف والقلق والعمل على توفير الطمأنينة والسلام " (New Webester's Dictionary, 1996,p903))، ويعرف الأمن كذلك بأنه: " التحرر من الهم والقلق والتخلص من الخطر وتحقيق الثقة والطمأنينة وتوفير السلامة والإستقرار" (Chambers English dictionary, 1988, p.1331)، وجاء كتاب (روبرت سترانج ماكنمارا Robert Strange McNamara) (جوهر الأمن The Essence Of Security) ليؤكد على الأبعاد الأخرى للامن، اذ يقول: " أنَّ الأمن لا ينطوي فقط على الأبعاد العسكرية فقط، بل على التنمية، ومن دون تنمية لا يوجد أمن، والدول التي لا تنمو سوف تكون غير آمنة" McNamara , (1968,p149) ليتسع بعدها مفهوم أمن الدول ليكون أكثر شمولاً ليضم مفاهيم جديدة مثل مفهوم: الأمن الإنساني، الأمن البيئي، الأمن الغذائي، الأمن السياسي، الأمن الاقتصادي، وتعد مسألة الأمن المائي على رأس تلك المفاهيم.

- **مفهوم الأمن المائي:** أن مفهوم الأمن المائي ليس مفهوماً مستقلاً بذاته، وإنما مشتق من مفهوم آخر له طابع الشمولية والاتساع والاحتواء ألا وهو "الأمن القومي"، أي بعبارة أخرى، أصبح "الماء" عنصراً من عناصر قوة الدولة، وهذا ما ذهب إليه المفكر القانوني الدكتور(أحمد كمال أبو المجد) بقوله: " لا أمن عسكري لأمة من الأمم خارج أمنها الاقتصادي، وذروة الأمن الاقتصادي هو الأمن الغذائي، وجوهر الأمن الغذائي ومنتجه هو المياه" (العقيلي، 1996,ص4). لذلك فأن انعدام الأمن المائي قد يؤدي ارتفاع أسعار الغذاء بسبب الجفاف وإلى تأجيج الصراعات الكامنة ودفع موجات الهجرة، ففي الماضي، أدت موجات الجفاف القاسية إلى صراعات وحروب بين المجتمعات والدول المجاورة، ان البعد الأمني الموارد المائية يمثل أحد العوامل الرئيسة التي تهدد علاقات حسن الجوار والتفاهم المشترك فيما بين العديد من الدول، لاسيما تلك التي تقع في حوض نهر دولي معين، إذ أن الدولة التي تقع في أراضيها منابع المصدر المائي تتمتع بمرونة عالية في التحكم بكمية المياه التي تصل إلى الدول التي تمثل أراضيها المصب النهري، وهذه الميزة تعطي لدول المنبع فرصة ممارسة الضغوط السياسية والاقتصادية كلما دعت الحاجة إلى ذلك(العجيلي، 2000، ص12) .

وفي مطلع عقد التسعينيات من القرن العشرين، ورد في تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة لعام 1990 فكرة الأمن البشري كإطار يتجاوز المنظور الكلاسيكي لفكرةِ الأمن والذي كان محصوراً بالجوانب العسكرية وما يتصل بها. بعدها نشأ الأمن المائي كجزءٍ لا يتجزأ من مفهوم الأمن البشري، وأصبح يتمثَّل بالقدرة على الحصول على المياه من أجل الاستهلاك والإنتاج وفي الحدِّ من الطاقات التدميرية للمياه وفي حفظ حق الأجيال القادمة منها (بولوك ودرويش، 1999، ص24). في العام 2000 عُقد في هولندا المنتدى العالمي الثاني للمياه، والمُنظم من قبل المجلس العالمي للمياه، تحت شعار: "الأمن المائي في القرن الحادي والعشرين" حيث وضح بأن الأمن المائي يعني: " أن يكون لكل شخص إمكانية الحصول على ما يكفي من المياه الأمنة بتكلفة يستطيع تحمُّلها ليعيش حياة نظيفة وصحية ومنتجة، مع ضمان التأكيد على أن البيئة الطبيعية محمية ومعززة "(GWP,2000, www.gwp.org وقد قدم برنامج الشراكة العالمية للمياه تعريفًا للأمن المائي، بالصيغة التالية: "إن عالمًا يتمتَّع بالأمن المائي هو العالم الذي يجمع بين كلٍّ من الاهتمام بالقيمة الجوهرية للمياه ومجموعة كاملة من استخداماته اللأزمة لبقاء الإنسان ورفاهيته، كما أن مثل هذا العالم يُسَخِّر قوَّة الماء الإنتاجية ويقلّل من قوَّته التدميرية، إنه عالم ينعم فيه كل شخص بما يكفي من المياه الأمنة، وبأسعار معقولة ليعيش حياة نظيفة وصحية ومنتجة، وهو عالم تتم فيه حماية المجتمعات من الفيضانات، والجفاف، والانهيارات الأرضية، وانجراف التربة، والأمراض التي تنقلها المياه" (GWP , 2012, www.gwp.org).

وفقا لتعريف برنامج الأمم المتحدة للمياه (2013) للأمن المائي بأنه "ضمان إمداد السكان المستدام بكميات كافية من المياه ذات الجودة المقبولة لاستدامة سبل المعيشة، رفاه الإنسان، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، ولضمان الحماية من التلوث عن طريق المياه والكوارث المتعلقة بالمياه، والحفاظ على النظم الإيكولوجية في مناخ من السلام والاستقرار السياسي "، وهذا يعني ببساطة ان الأمن المائي يتناول حماية البيئة ويسعى لضمان الحوكمة الرشيدة للموارد المائية. وتهدف أيضا إلى إنهاء المسؤولية المجزأة على المياه بين مختلف السلطات والبلديات والبلدان والمناطق... الخ. وذلك يتطلب أيضاً دمج السياسات المائية في جميع القطاعات: المالية والتخطيط والزراعة والطاقة والسياحة والصناعة والتعليم والصحة.. وتتضمَّن رؤية بعض الخبراء العرب ومنهم (الدكتور محمود محي الدين الاشرم) الخبير المصري بشؤون الزراعة والمياه، بأن مفهوم الأمن المائي يلزم أن يكون وفق مؤشِّرات مدى ندرة المياه من الناحية الكمية بمفهوم الميزان او الموازنة المائية الذي يُقصد به: "عملية الموازنة بين إجمالي حجم الموارد المائية التقليدية وغير التقليدية (المعروض من المياه) في فترة زمنية معينة، وبين إجمالي حجم الاحتياجات المائية اللأزمة لسدِّ مختلف الاحتياجات (الطلب على المياه) خلال الفترة الزمنية نفسها؛ بعبارة أخرى تعيين كميات المياه الداخلة والخارجة لأي نظام مائي" (الاشرم، 2001، ص30).

وفي العام 2001 صرح الأمين العام للأمم المتحدة الاسبق (كوفي عطا عنان Kofi Atta Annan):" ان انعدام فرص الحصول على المياه - من أجل الشرب، والنظافة الصحية، والأمن الغذائي - يشكل ضائقة رهيبة يتعرض لها أكثر من مليون فرد من أعضاء الأسرة البشرية، إنه من المحتمل أن تصبح المياه مصدرا من مصادر التوتر المتزايد والتنافس الشديد بين الأمم إذا استمرت الاتجاهات الحالية على ما هي عليه "، وبمناسبة اليوم العالمي للمياه في العام 2002 عدّل (عنان) هذا الموقف قائلاً: " يمكن أن تشكل أيضا حافزا على التعاون ليس فقط من جانب الحكومات، ولكن أيضا من جانب المجتمع المدني، والمجتمعات المحلية، وقطاع الأعمال التجارية، والأفراد في جميع أنحاء العالم " (جيمس ج. ستيوارت، 2003،international-review.icrc.org).

وفي العام 2003 أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة السنة الدولية للمياه العذبة مبررة بذلك أهمية المياه العذبة بالنسبة إلى صحة الناس والتنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات , وأوضحت إن للمياه دور حاسم وضروري للحياة البشرية ولا يوجد بديل عنها لمعظم استخداماتها, ونتيجة لذلك ربما تكون المياه المورد الطبيعي الذي يقرر في النهاية حدود التنمية المستدامة على الصعيدين الوطني والعالمي, وتحقيق خفض كبير في معدلات الفقر(الأمم المتحدة،2002، www.un.org).

وارتباطا بما ورد اعلاه فقد قدمت منظمة الأغذية والزراعة للأمم المُتحدة (الفاو) تعريفا لما يعرف ب(ثلاثية الماء والغذاء والطاقة) بأنها: " مفهوم شامل للطبيعة المترابطة لمنظومة الموارد العالمية "، فهي ثلاثية يؤثّر كل منها في الآخر ولا يمكن فهم أو إدارة أي منها إدارة كفؤة وفعالة، تحقق الأهداف التنموية والاجتماعية وتضمن توازن النظام الإيكولوجي واستدامته، بمعزل عن الآخر، وكما يشير اسمها فهي تشمل ثلاثة أهداف أساسية: أمن الماء وأمن الغذاء وأمن الطاقة، وتنتمي الأهداف الثلاثة لنطاق البنية التحتية الاجتماعية؛ ما يوسِّع آثارها وينشرها عبر مُجمل قنوات الأداء الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للدولة، ويبرز ضمنها الأمن المائي، كأحد أهم الأهداف الإنمائية للألفية، بما له من آثار مباشرة على الغذاء والطاقة، وغير مباشرة على الصحة ومستويات المعيشة والأمن الاجتماعي والاستقرار السياسي؛ ما يتجلى فيه الارتباط بين الموارد الطبيعية واحتياجات التنمية والصراعات الإقليمية والدولية (Food and Agriculture Organization,2014,p3)).

3.1. مفهوم الدبلوماسية والدبلوماسية المائية:

- **المفهوم العام للدبلوماسية:** الدبلوماسية كلمة يونانية الأصل، مشتقة من الاسم "Diploma" المأخوذة من الفعل "Diplom" والتي تعني الوثيقة التي تصدر عن أصحاب السلطة والرؤساء السياسيين للمدن وتمنح حاملها امتيازات معينة.ولم يتم استخدام لفظ الدبلوماسية أو الدبلوماسي للإشارة إلى المعنى المتعارف عليه اليوم، وهو إدارة العلاقات الدولية إلا في نهاية القرن الثامن عشر وتحديداً في العام 1796. وأخذت كلمة الدبلوماسية تتبلور وتكتسب بصورة محددة قواعدها الخاصة وتقاليدها ومراسمها على إثر (مؤتمر فيّنا) في العام 1815(أبو عباه، 2009، ص 3). ويعرفها الباحث والدبلوماسي الانكليزي السير (ارنست مانسون ساتو (Ernest Mason Satow: بأنها " تطبيق الحيلة والذكاء في إدارة العلاقات الرسمية بين الحكومات والدول المستقلة) ." وعرفها الدبلوماسي والفقيه الفرنسي (شارل كالفوCharles Calvo) في قاموسهِ الخاص بمصطلحات القانون الدولي: " الدبلوماسية هي علم العلاقات القائمة بين مختلف الدول الناتجة عن المصالح المتبادلة، وعن مبادئ القانون الدولي العام ونصوص المعاهدات والاتفاقيات أو هي بتعبير أبسط فن إجراء المفاوضات " (العبيكان، 2007، ص85) .

- **مفهوم الدبلوماسية المائية:** ومن اجل الحصول على فهم أفضل للدبلوماسية المائية يجب التمييز بين دبلوماسية المياه والمفاهيم الأخرى ذات الصلة ومنها:

- **إدارة المياه المشتركة العابرة للحدود:** يمكن تعريف إدارة المياه المشتركة العابرة للحدود على أنها: " تطبيق الأدوات التقنية للإجابة على أسئلة وتحديات محددة تتعلق بالمياه لتحسين النتائج الخاصة بالمياه في المجاري المائية العابرة للحدود بطبيعتها ". ويمكن أن تؤدي نُهج التعاون في إدارة المياه المشتركة العابرة للحدود إلى تحقيق مكاسب حقيقية لصالح التنميةالبشرية؛ حيث يمكنها أن تعمل على دعم أمن المياه للفئات الضعيفة القاطنة على جانبي الحدود، مما يعزِّز نوعية المياه التي تتدفق فيما بين البلدان فضلاً عن تعزيز كميتها ودقة التنبؤ بها، على سبيل المثال، يمكن أن يعني هذا مراقبة معايير هيدرولوجية كالتصاريف المائية والمعطيات المناخية أو عناصر بيئية محددة كأساس لتنفيذ تدابير جودة المياه (مثل معالجة مياه الصرف الصحي على طول نهر مشترك) من أجل تحسين نتائج جودة المياه عبر السلطات القانونية ومثال ذلك مايتم تنفيذها على طول نهر الراين (محمد، 2020، www.ssrcaw.org).

- **التعاون في مجال المياه:** يعتمد التعاون في مجال المياه على حقيقة أن العديد من المجاري المائية العابرة للحدود،تهيئ فرصًا للتخطيط المتكامل فيما يتعلق باستخدام الموارد المائية وتنميتها. وبالتالي فإن إستراتيجية تطوير حوض النهر سيضمن أن الفوائد التي يمكن جنيها من خلال إدارة هذه الموارد المائية بشكل تعاوني بدلاً من جانب واحد يتم توليدها لصالح المجتمعات والدول الواقعة على ضفاف النهر أو التي تمر منها الأنهار المشتركة منها: توليد الطاقة الكهرومائية أو التحكم في الفيضانات، ومن الامثلة على التعاون في مجال المياه معاهدة نهر كولومبيا بين الولايات المتحدة وكندا(محمد، 2020، www.ssrcaw.org).

تمثل الدبلوماسية المائية أحد أنماط الدبلوماسية الحديثة التي تعتمد على نهج ممارسة الدبلوماسية بشكل أكثر تكثيفا تجاه أزمات المياه على وجه التحديد؛ بأن يشخص المفاوض مشاكل المياه، ويحدد نقاط التدخل، ويقترح الحلول المستدامة التي تراعي وجهات النظر المتنوعة والقيم المستهدفة ومواطن الغموض وعدم اليقين فضلاً عن المتغيرات الطارئة على صعيد التنافس بين الدول في مجالات المياه مع الإلمام بالاحتياجات التي تتطلبها كل حالة، وقد عرفت " منظمة السلام الأزرق الدولية " العاملة في مجال التقليل من النزاعات حول المياه في العالم، دبلوماسية المياه: "أنها فن أو ممارسة استخدام المياه كأداة لإدارة العلاقات الدولية"، يمكن أن تكون دبلوماسية المياه ثنائية، بين طرفين معنيين، أو تشمل مشاركة طرف ثالث (نظيف، 2021، www.annaharar.com). كذلك تعرف الدبلوماسية المائية: "بأنها مجموعة الأنشطة والفعآليات التفاوضية والدبلوماسية التي تستهدف قضية مائية معينة، بحيث يتم حشد الكوادر والجهود البشرية، وتخصيص الإمكانات المادية والرمزية، خلال فترة زمنية محددة، لتحقيق أهداف إستراتيجية على الصعيد المائي الدولي، وبحيث تكون هناك خطة إستراتيجية مائية تسعى الأجهزة الدبلوماسية من خلال تحركاتها وأنشطتها الخارجية إلى تحقيق أهدافها" (ابو النور، 2016، ص143).

ويرى العالم (شفيق اسلام Shafiq Ulislam) أستاذ الهندسة وأستاذ دبلوماسية المياه في كلية فليتشر للقانون والدبلوماسية في جامعة تافتس الأمريكية: أن أدوات الدبلوماسية المائية تتركز في مجموعة العلوم المساعدة التي تشكل معارف الدبلوماسيين ويجب أن يحيط بها المفاوضون في مجالات الدبلوماسية المائية، ذلك أن للعلم دور كبير في تغيير مسارات التفاوض، وتعد المعرفة العلمية والفنية مهمة في المفاوضات المائية، لكن ليست بالطرق التي تستخدم بها غالبا، فمن النتائج العكسية استخدام المعلومات العلمية لتبرير تعسف القرارات السياسية. على سبيل المثال: المعلومات العلمية تزايدت بشكل كبير خلال العقود القليلة الماضية، لكن قدرة الدول على إدارة موارد المياه لم تتحسن نسبيا(ابو النور، 2016، ص144).

- **الدبلوماسية المائية والتنمية المستدامة:** يمكن لدبلوماسية المياه أن تدعم التنمية المستدامة والمرونة عبر المجتمعات من خلال دمج أصحاب المصلحة المتعددي المستويات وتطوير ممارسات وتقنيات مستدامة للمياه المشتركة، حيث تتطلب معالجة الإجهاد المائي وتأثيره في شكل مناسب من الدول الاعتراف بالاعتماد المتبادل بين المياه والطاقة والغذاء والإدارة البيئية. حتى أن الأمم المتحدة تربط تحسين التعاون في مجال المياه بتحقيق كل هدف من أهداف التنمية المستدامة لسنة 2030.اشترك عدد من الباحثين من أبرزهم "اينياس هاش وموريس ستورتن" في صياغة مفهوم التنمية المستدامة، إذ قدموا انموذجاً للتنمية يحترم البيئة ويوليها عناية فائقة عن طريق الاستخدام الفعال للموارد الطبيعية خلال مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة البشرية في العام 1972 في (ستوكهولم - السويد) وكان المؤتمر الأنف الذكر البداية الأولى للاهتمام الحقيقي بالقضايا البيئية دوليا وعالميا، ومهد ذلك لظهور اصطلاح التنمية المستدامة (The Sustainable Development) (عبد الخالق عبد الله، 1993،ص97) والتنمية المستدامة هي عملية شاملة، معقدة، طويلة الأمد، شاملة و متكاملة في أبعادها الاقتصادية،الاجتماعية، السياسية، الثقافية والبيئية .وإن كانت غاية هذه التنمية هي الإنسان، إلا أنه يجب أن تحافظ على البيئة التي يعيش فيها، لذا فإن هدفها العام يجب أن يكون عبارة عن إجراء تغييرات جوهرية في البنيات التحتية و الفوقية للمجتمع، دون الضرر بعناصر البيئة المحيطة به. وتعد المياه من الأهداف الأساسية للتنمية المستدامة حيث تسعى إلى تحقيق الاستدامة الاقتصادية للمياه من خلال ضمان امداد كافي ورفع كفاءة استخدام المياه في التنمية الصناعية والزراعية والحضارية والريفية، كما وانها جعلت تحقيق الاستدامة الاجتماعية للمياه من خلال تأمين الحصول على المياه في المنطقة والكافية للاستعمال المنزلي والزراعة الصغيرة للاغلبية الفقيرة،اما بالنسبة لتحقيق الاستدامة البيئية للمياه فأنها تتحقق من خلال ضمان الحماية الكافية للتجمعات المائية والمياه الجوفية وموارد المياه العذبة وانظمتها لايكولوجية (الاسكوا،2020،ص36).

المحور الثاني

الحقوق المائية والأمن المائي في العراق

- **الحقوق المائية للعراق في نهري دجلة والفرات:** يشترك العراق مع تركيا بنهري دجلة والفرات، اللذان ينبعان من أعالي هضبة الأناضول، ويصبان في شط العرب، وصولاً إلى الخليج العربي، ويشكل النهران حجر الخلاف في العلاقات العراقية/التركية، الذي يتشعب ويتفرع إلى مستويات وجوانب متعددة من وجهة النظر العراقية، فما بين اقتصادي وسياسي، قانوني وفني، يجد العراق إن حقوقه تُنتهك، ولا ترعى احتياجاته المائية عند رسم السياسات المائية التركية، لاسيما تلك المتعلقة بإقامة المشاريع على دجلة والفرات.

- **نهر دجلة:** ينبع من هضبة أرمينيا، من منطقة تسمى (صو)، وبالتحديد من (جبال قارأغلان)، ويتكون النهر من فرعين، هما (دجلة صو) الذي ينبع من بحيرة كولجك، و(بوتان صو) الذي ينحدر من مرتفعات بحيرة وان، إذ يلتقي الفرعين على بعد (30) كم من الحدود العراقية مكونين نهر دجلة (منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة،2010، ص73)، يبلغ طول نهر دجلة من منبعه، وحتى مصبه في الخليج العربي، بعد التقاءه مع نهر الفرات في شط العرب (1900) كم، منها (485) كم في تركيا، تشكل (44) كم منها الحدود بين تركيا وسوريا، أما في العراق فيبلغ طوله (1415) كم (عدوان،2019، ص112)، فيما يشير باحثين إن طوله يبلغ (1718) كم، منها (300) كم في تركيا، و(44) كم منها (37) كم تشكل الحدود بين تركيا وسوريا، و(7) كم تشكل الحدود بين سوريا والعراق الذي يبلغ طول النهر فيه (1290) كم (إسماعيل،2004، ص61)، فيما تبلغ مساحة حوضه (471,606) كم2، منها (57,614) كم2 في تركيا، و(160,518) كم2 في إيران، و(834) كم2 في سوريا، و(253,000) كم2 في العراق، كما يبلغ متوسط الوارد المائي للنهر (18,5) مليار م3 سنوياً، في موقع جزرة على الحدود التركية-السورية، ويصل متوسط إيراد النهر في السنوات الرطبة والجافة إلى حوالي (50) مليار م3 سنوياً، قبل مصبه في شط العرب (إسماعيل،2004، ص13)

- **نهر الفرات:** تقع أهم ينابيعه في أعالي الهضبة الأرمينية في جبال طوروس، إذ يتكون رافديه الرئيسان (فرات صو، مراد صو)، اللذان يلتقيان في كيبان، ويلتقي معهم رافد ثالث يسمى (منزور) ليتشكل نهر الفرات الرئيس(حنوش،2000،ص233)، ومن روافده الأخرى في تركيا فضلا عن مراد صو، فرات صو أو قره صو، كل من: رافد المنزور (المنذر)، رافد البيري، رافد طهمه , يتميز نهر الفرات بأنه غير منتظم الجريان، إذ يتغذى من مياه الإمطار والثلوج، ويبدأ فيضانه مع هطول الإمطار، ابتداءً من شهر تشرين الأول وحتى شهر آذار، وتسمى هذه المدة بالفيضان غير المستقر، ويكون النهر خلالها خفيف الجريان والغزارة، وتبلغ غزارته من (500 إلى 600) م3/ثا، أما في مدة الاستقرار، عند ذوبان الثلوج بين شهري نيسان وأيار، فتتراوح غزارته بين (700 إلى 10000) م3/ثا(رضوان،2006،ص49). يجري نهر الفرات في الأراضي التركية لمسافة (420) كم، ليدخل بعدها إلى سوريا ويجري فيها مسافة (680) كم، وعند مدينة حصيبة في محافظة الانبار يدخل النهر العراق، ليجري فيه لمسافة (1200) كم، حتى مصبه في الخليج العربي، وبذلك يبلغ طول النهر (2300) كم، من نقطة التقاء رافديه الرئيسيين في مدينة كيبان، وترفد تركيا نهر الفرات بـ (88%) من مجمل مياهه، فيما تبلغ نسبة مساهمة سوريا فيه (9%)، أما العراق فيساهم فقط بـ (3%) من مجمل مياه النهر، أما مساحة حوض النهر فتقدر بـ (444) ألف كم2، منها (125) ألف كم2 في تركيا، و(76) ألف كم2 في سوريا، و(177) ألف كم2 في العراق، و(66) ألف كم2 في السعودية، وبحسب النسب المئوية فإن (28%) من مساحة حوض النهر تقع في تركيا، و(17%) في سوريا، و(40%) في العراق، و(15%) في السعودية((إسماعيل،2004، ص12)

أن نهر الفرات يمر عبر ثلاث دول فالبلدان التي تقع في أعلى مجرى النهر(دول المنبع)، يمكنها دائما أن تكون في موقع يؤهلها للتحكم بجريان الماء إلى الدول الواقعة أسفل مجرى النهر(دول المصب)، فعندما تستعمل دول المنبع هذه الميزة، وتعمل على زيادة حصتها المائية، بطرائق مخالفة للقوانين الدولية على حساب حصص دول المصب يمكن أن ينشأ عن ذلك نزاع وتكون نتائجه وخيمه على تلك البلدان، ففي العام 1990 وقع كل من العراق وسورية على اتفاقية مؤقتة تقضي بتحديد حصة العراق بـ(58٪) من المياه الوارده في نهر الفرات عند الحدود التركية – السورية وحصة سورية بـ (42٪) منها، وعلى هذا الأساس تكون حصة سورية من الوارد المائي نحو(6,6 مليارات م3) والمتبقي منها يكون بحدود (9,1 مليارات م3) هي حصة العراق(الامير، 2010،ص142).

- **المشاكل المائية بين العراق وتركيا:** منذُ تأسيس تركيا الحديثة في العام 1923، وحتى الآن اتسمت العلاقات العراقية التركية بطبيعتها المُتغيرة. فقد تبدلت العلاقات وتحولت بشكل كبير وفق المتغيرات على طرفي المعادلة وعمومًا يمكن القول بأن العلاقات بين البلدين حكمتها ثلاث قضايا محورية وهي (قضية الحدود – قضية المياه – قضية الأكراد)،وإجمالًا مرت العلاقة بين البلاد بعدة مراحل حكمتها تلك القضايا ولكن السمة الأساسية كانت دائمًا الطبيعة المتقلبة لهذه العلاقات، على مدى عشرات السنين، تركزت النظرة التركية للعلاقات مع العراق على الهواجس الأمنية المتعلقة بالخوف من التدخلات الخارجية واستثمارها لبعض التناقضات والملفات الداخلية للتأثير على وحدة البلاد (حسون،عبد الله،2013،ص153).

وشهد ملف الموارد المائية العراقية الكثير من الأزمات ذات البعد الخارجي، لوقوع منابع نهري دجلة والفرات في الدول المجاورة له، فضلاً عن كون العراق هو المصب الأخير للنهرين، وبذلك، أصبح البعد الخارجي آو بمعنى آخر السياسات المائية المتبعة في دول الجوار، تؤثر بشكل مباشر على السياسات المائية في العراق، وتدفع صانعي تلك السياسات لرسم سياساتهم وفقاً لما يمليه عليهم البعد الخارجي، في ظل انجاز تركيا لمشاريعها التي جعلتها تتحكم في إيراد المياه الواصلة إلى العراق، لاسيما مياه نهر الفرات.

كان الشح المائي مؤشر مهم للتوترات الأمر الذي قد يؤدي إلى النزاع إذا لم يتم استخدام أدوات مختلفة لمنع النزاعات المبكرة على المياه. وتشمل هذه على سبيل المثال لا الحصر: التفاوض والوساطة والتحكيم والتقاضي والدبلوماسية والمحكمة الدولية والحرب المفتوحة. المثال على ذلك هو ((تحركات الجيش العراقي نحو الحدود السورية العام 1975)) عندما باشرت سوريا بقطع المياه عن نهر الفرات بإملاء خزان سد الطبقة السوري بالتزامن مع إملاء سد كيبان التركي، ولولا وساطة المملكة العربية السعودية والإتحاد السوفياتي آنذاك لتطور النزاع إلى حرب مفتوحة بين البلدين. وقد تحدث النزاعات العنيفة في ظروف استثنائية فقط (محمد،2020، www.ssrcaw.org).

تستند السياسة المائية العراقية من الوجهة القانونية، إلى القواعد والأحكام الخاصة، بتنظيم استخدام مياه نهري دجلة والفرات من خلال تأكيده على دولية النهرين، وفق مختلف القواعد والمبادئ القانونية الدولية، التي تنظم عملية تقاسم الحصص بين تلك الدول، والتي يترتب عليها إن تكون السيادة على مياههما مشتركة بين الدول الثلاث(تركيا، سوريا، العراق)، وأن تأكيد تركيا على إن مياه النهرين هما مياه عابرة للحدود، وعدم اعترافها بدولية النهرين، وتبيح لنفسها حقاً مطلقاً في التصرف بمياههم، كما يرفض العراق الرؤية التركية القائمة على إن نهري دجلة والفرات هما نهر واحد، وإن تركيا مستعدة لمناقشة مسألة مياه النهرين من خلال منهج متكامل يشمل جميع أبعاد المشكلات، ويصر المفاوضين العراقيين على حقيقة إن النهرين منفصلين، ولكل منهما ظروفه الخاصة لاسيما وإن الوثائق الموقعة بين البلدين تشير إلى ذلك، ومنها برتوكول 1980(النعيمي، 2010،ص40).

إن تركيا تعمدت ولأكثر من ثلاث عقود مضت من الزمن، لاسيما بعد العام 1990، وما رافقه من تراجع لدور العراق الإقليمي، وانهيار مؤسسات الدولة العراقية بعد العام 2003، بعدم التوقيع على أي اتفاق يضمن حصة ثابتة للعراق من مياه نهري دجلة والفرات، فضلاً عن صيانة المجرى المائي وسلامته من التلوث، بما يضمن إمداد العراق بمياه صالحة لكافة الاستخدامات، كل ذلك يأتي في ظل عدم توقيعها على اتفاقية قانون استخدام المجاري المائية الدولية في الأغراض غير الملاحية لعام 1997 التي أقرتها منظمة الأمم المتحدة، ورفضها المطلق لموضوع دولية النهرين، كونهما من وجهة نظرها نهرين تركيين عابرين للحدود، وهو ما أدى إلى أزمة تهدد بجفاف النهرين داخل الأراضي العراقية.

▪ **الآثار الناجمة عن المشاكل المائية التي يعاني منها العراق:** اهم الآثار الناجمة عن عن المشاكل المائية في العراق نتيجة السياسات المائية التركية والتي تمثل في الوقت ذاته تحديات وهي:

- **الشح المائي والاجهاد المائي:** يعد النقص في المياه أحد أخطر التهديدات للعراق مع انخفاض منسوبها إلى أدنى مستوى منذ العام 1931، وتراجع تدفق الأنهار بنسبة (50 %) في العقود الأولى من القرن الحادي والعشرين وما يزال مستمرا،وعلى الرغم من اختلاف الظروف بين المحافظات، فإن معظم السكان يواجهون خطر وجودي يتمثل في ندرة المياه والاجهاد المائي حيث احتل العراق مرتبة متقدمة من بين دول الشرق الأوسط اذ تبلغ درجة الإجهاد المائي في العراق (3.7 من 5) وفق مؤشر الإجهاد المائي، لتدرج ضمن قائمة الدول المُصنفة بأن لديها "خطورة عالية" فيما يتعلق بالشح المائي ومخاطره. ويتوقع المؤشر العالمي أنه بحلول العام 2040 ستصبح بلاد الرافدين أرضًا بلا أنهار بعد أن يجف نهرا دجلة والفرات ما يهدد الأمن الغذائي والمائي للسكان(, 2018,www.wri.orgTianyi Luo).

- **تدهور الأمن الغذائي:** لقد واجه العراق حالة منذ تسعينيات القرن الماضي تمثلت في تنامي الطلب على المنتجات الزراعية والغذائية فضلا عن أسعار المواد الغذائية التي ارتفعت في الأسواق الدولية وتدني الأهمية النسبية للقطاع الزراعي في الهيكل الاقتصادي العراقي وقد تولد عن هذا الموضوع تفاقم العجز الغذائي في العراق وزيادة الاعتماد على المصادر الخارجية لتغذية السكان وتدهور نسبة مساحة الزراعة في الناتج المحلي الإجمالي، واستمر العراق يعاني من فجوة غذائية وهي تنمو منذ بداية العقد المذكور وصلت ذروتها في السنوات اللاحقة،وأصبح تمويل استيراد الغذاء من الموازنات المالية للدولة عبئا ثقيلا ويستنزف جزء لا يستهان به من الدخل القومي يتجه نحو الأسواق الخارجية لسد الحاجة المستفحلة للغذاء بحيث أصبح العراق من الدول المستوردة الصافية للغذاء في العالم. وذلك بسبب السياسات المائية لدول الجوار المتشاطئة مع العراق التي ادت إلى تقليل الواردات المائية إلى العراق والتجاوز على حصصه وحقوقه المائية من ناحية وإلى سوء استخدام المياه المحلية المختلفة وعدم الاهتمام بترشيد استخدام هذه الثروة الوطنية المهمة بظل عدم استخدامه تقانات المياه المتطورة من ناحية أخرى(حسن،2010،ص154).

- **التصحر:** لقد أدى تقلص تصاريف الأنهار وتردي نوعية مياهها وزيادة ملوحة التربة إلى تحول مساحات كبيرة من الأراضي إلى مناطق قاحلة التربة، ويعتقد أن حوالي(45%) من أراضي العراق تأثرت بالتصحر، وأدى هذا الأمر إلى زيادة العواصف الترابية وتقلص الأراضي الزراعية بحدود(40%(مما أجبر ما يقارب(20) ألف شخص على ترك أراضيهم خلال الفترة من عام 2007 وحتى العام 2009، اذ تشير الإحصائيات إلى أنه في العام 2009 أصبح (4%) من الأراضي المروية شديدة الملوحة و(50%) منها متوسطة الملوحة و(20%) منها قليلة الملوحة (Mahdi,, 2013, p. 25-33).

- تدهور نوعية المياه: التردي في نوعية مياه نهري دجلة والفرات من لحظة دخولهما الحدود العراقية وحتى وصولهما إلى الخليج العربي نتيجة للفضلات السائلة والصلبة والتي ترمى مباشرة إلى الأنهار لاسيما في المناطق الواقعة جنوب بغداد إضافة إلى طبيعة التربة وخواصها الفيزياوية والكيمياوية التي يمر بها نهر الفرات، وتظهر بعض الدراسات إن هنالك زيادة في أعداد البكتريا الموجودة في المياه تظهر بشكل واضح في مؤخرة المواقع التي تمتاز بكثافة سكانية عالية وفي حالة كلا النهرين،أن مياه الشرب في أغلب محافظات العراق لم تعد صالحةً للشرب بسبب تلوثها برواسب طينية، مما يضطر الأهالي إلى شراء الماء المعلَّب أو تحمل تكلفة المرض نتيجة شرب المياه الملوَّثة.

- **مشكلة النزوح:** فقد شهد العراق موجات نزوح بسبب الجفاف ونقص المياه، الأمر الذي يؤدي إلى خسائر بالقطاع الزراعي وتدمير الممتلكات والمشاريع والحيوانات فيضطر عندئذ العديد من السكان للانتقال والنزوح إلى اماكن أخرى يتوفر فيها ظروف العمل والاستقرار وهذا ماحصل في محافظات العراق الجنوبية، فقد انحدر بحدود (34.000) شخصاً، من أربع محافظات وهي: البصرة وميسان والمثنى وذي قار، كانوا يتواجدون في وضع نزوح في شهر كانون ثاني/ يناير2019 بسبب قلة المياه.كما وتعد المنافسة على المياه المتاحة رغم تناقصها مصدرًا لعدم الاستقرار في العديد من المجتمعات الزراعية في عامي 2015 و 2018، وهما عامي الجفاف، اندلعت الخلافات القبلية حول مخصصات المياه الزراعية عبر المحافظات في وسط وجنوب العراق، والتي تصاعد بعضها إلى نزاع مسلح مميت. ووفقًا لتقرير صدر عن مركز مراقبة النزوح الداخلي انتقل العديد من المتضررين إلى المناطق الحضرية، كما أثر حجم النزوح في تحديد معالم بعض المدن متوسطة الحجم، فعلى سبيل المثال، زاد النازحون الجدد من المناطق القروية من عدد سكان مدينة البصرة ومن توسعها مع اضمحلال موارد الرزق من الزراعة كما عانت البنى التحتية للمياه والصرف الصحي في المدينة من صعوبة مجاراة تلك الزيادة (www.internal-displacement.org,2021) .

المحور الثالث

- **التعاون المائي دور الدبلوماسية في تحقيق الأمن المائي**

يمكن أن تؤدي نُهج التعاون في إدارة المياه المشتركة العابرة للحدود إلى تحقيق مكاسب حقيقية لصالح التنمية البشرية؛ حيث يمكنها أن تعمل على دعم أمن المياه للفئات الضعيفة القاطنة على جانبي الحدود، مما يعزِ ز نوعية المياه التي تتدفق فيما بين البلدان فضلاً عن تعزيز كميتها ودقة التنبؤ بها. وعلاوةً على ذلك فإن المشاركة في المياه لا تشبه لعبة المجموع الصفري؛ إذ أن مكسب إحدى البلدان لا يستلزم خسارة موازية من بلد آخر. ومن ثم، فإن الترابط التعاوني في مجال المياه يمكن أن يعمل على توسيع نطاق الفوائد الاقتصادية لتشمل جميع الأطراف، مثلما هو الحال مع الترابط في مجال التجارة .وينسحب هذا الأمر على العديد من الميادين الأخرى، وليس فقط في الميدان الاقتصادي حيث يمكن أن تحقق التجارة في الطاقة الكهرمائية أو الخدمات البيئية مبدأ المكسب لجميع الأطراف؛ بل وينطبق كذلك في السياسات الكبرى سواء السياسية منها أو الاجتماعية أو البيئية . والعكس صحيح أيضًا. فإذا تعطلت سبل التعاون أو عجزت عن تحقيق التنمية، فلا مناص من تعرض جميع البلدان للخسارة، ولا شك أن البلدان الفقيرة تتحمل النصيب الأكبر من تلك الخسارة. وقد ينجم عن حالات لقصور في التعاون وقوع كوارث اجتماعية وبيئية، مثلما حدث في بحيرة تشاد وبحر آرال(السوداني، 2013،www.fcdrs.com).

تحقيق الأمن المائي من خلال الدبلوماسية: تجارب دولية: ان هناك خمس خصائص جيوسياسية رئيسية تدفع باتجاه جعل المياه مصدرًا للتنافس أو المواجهة الاستراتيجية بين الدول المتجاورة وهي: درجة ندرة المياه في المنطقة، مدى مشاركة إمدادات المياه بين أكثر من دولة أو منطقة، علاقات القوة النسبية الموجودة بين الدول التي تتقاسم المياه، مدى توافر مصادر مياه بديلة وإمكانية الوصول إليها، الدرجة أو المدى الذي تتماشى فيه الحدود الدولية لبلد معين مع أنظمة الأنهار المشتركة أو أنها تقع على طولها (عبد الرحمن، 2020،www.futureuae.com). وهنا يمكن أن تكون دبلوماسية المياه أداة فعالة في تعزيز التعاون بين الدول ذات مصادر المياه المشتركة وتجنب المواجهة الاستراتيجية من خلال تسهيل المزيد من الحوار بين الدول على كل المستويات - الحكومية، والصناعة الخاصة، والمجتمع المدني - يمكن لدبلوماسية المياه أن تصوغ اتصالات أعمق بين الناس وبين الخبراء. فضلا عن ذلك، يمكن لاتفاقات دبلوماسية المياه أن تكون بمثابة أطر للتفاوض يمكن استخدامها لمعالجة النزاعات المحتملة الأخرى وتكون بمثابة إجراء لبناء الثقة بين الدول، ما يسمح لها بالاستمرار حتى في ظل وجود توترات إقليمية أخرى. وعن دور الوسائل الدبلوماسية في حل مشاكل المجاري المائية الدولية فقد نجحت في بعض الحالات في تسوية النزاعات الحاصلة على بعض أنواع المجاري المائية الدولية منها:

- **نهر الميكونغ والانتقال من الصراع إلى التعاون الدولي:** يقع نهر الميكونج Mekong في جنوب شرقي آسيا، حيث ينبع من هضبة التيبت ـ والتي تنبع منها الأنهار العشر الرئيسة في القارة الصفراء ـ ويمر بدول عدة كمقاطعة يونان في الصين وبورما ولاوس وتايلاند وكمبوديا وينتهي في دلتا فيتنام، حيث يصب في بحر الصين الجنوبي. يعد النهر، الذي يبلغ طوله(4400 كم) سابع أطول نهر آسيويا وصاحب الترتيب الـ 12 على مستوى العالم. النزاع هنا اقتصادي في المقام الأول حيث يعتمد عليه اقتصاد أكثر من(100 مليون نسمة) من الصين وحتى فيتنام مع التغير الاقتصادي في الصين وزيادة الطلب على الماء ـ لمواكبة النمو الزراعي الهائل ـ وكذلك التطور الصناعي ـ وما يتطلبه من طاقة كهربائية ـ التفتت الحكومة الصينية إلى أعالي نهر الميكونج لإيجاد الحل. كان الحل هو إنشاء السدود ـ الكثير من السدود في الواقع. الهدف كان توفير الماء اللازم للأغراض الزراعية والأهم إنتاج الطاقة الكهربائية لتطوير منطقة جنوب شرق الصين.

- **النزاع حول بحيرة لانو:** نشأ النزاع بين فرنسا وإسبانيا بخصوص بحيرة لانو ؛ والصادر في 16 نوفمبر عام 1957 حيث يعد هذا التحكيم نموذجاً في تحديد الجوانب المرتبطة بالضرر العابر للحدود والناتج عن استخدام مياه الأنهار الدولية, وإقرار الهيئة بأن مبدأ عدم إحداث الضرر أصبح من المبادئ المرتبطة بالاستخدامات الصناعية للأنهار الدولية, وأن على دول المنابع الالتزام بمبدأ حسن النية, كما يجب عليها أن تأخذ في اعتبارها المصالح الخاصة لبقية دول الحوض.

- النزاع حول نهر الدانوب: نشأ النزاع بين المجر والنزاع وتشيكوسلوفاكيا حول بناء قنطرتين على نهر الدانوب بموجب معاهدة أبرمت عام 1977 لكن نتيجة الضغوط الشديدة التي تعرضت لها حكومة المجر تم إيقاف العمل في هذا المشروع عام 1989 إذ تم وقف الاشغال الهندسية في المشروع ومن خلال فترة التوقف تمت المفاوضات بين البلدين لبحث أفضل البدائل والتي تتركز على تحويلها لمجرى نهر الدانوب إلى اراضيها مسافة 10 كم , واستمرت المفاوضات المذكورة حتى شهر مايو لعام 1992 اذ ارسلت حكومة المجر مذكرة شفهية تنهي بموجبها معاهدة 1977 من جانبها.

- **الدبلوماسية المائية بين العراق وتركيا:** مرت العلاقات الدبلوماسية العراقية - تركيا على مدار العقود الماضيةمن القرن العشرين بحالة من المد والجزر، عشرات الاجتماعات الثنائية أو الثلاثية والتي انبثق عنها العديد من الاتفاقيات والمعاهدات والبروتوكولات لحل مشاكل المياه بين الأطراف الثلاثة(تركيا وسوريا والعراق) , ومنها: معاهدة أنقرة العام 1920 ومعاهدة الصداقة وحسن الجوار مع تركيا التي وقعها البلدان في العام 1947 مع بروتوكولاتها الست الملحقة للعراق, واتفاقية التعاون الاقتصادي

والفني العام 1971، وبروتوكول العام 1980، بروتوكول العام 1983 , ومايتم ملاحظته في هذاين البروتوكولين وجود لغة تختلف عن لغة التهديد والتعنت التركية، التي كانت عليها في نهاية الثمانينات التسعينات من القرن الماضي، إذ يوجد فيها تعابير "المياه المشتركة"، و"المياه الإقليمية التركية- السورية- لعراقية"، و"تحديد كميات المياه المعقولة والعادلة التي يحتاجها كل من البلدان الثلاثة من الأنهار المشتركة"، ومن المؤكد أن ضعف العراق نتيجة حروبه مع إيران ودخوله الكويت، والحصار الذي فرض عليه، أدى إلى تغير الموقف التركي وتفرده في القرارات والإجراءات، واعتقد الأتراك في حينه أن بإمكانهم الحصول على أية كميات من المياه، طالما ظل الموقف العراقي بهذا الضعف،. فقد قامت تركيا باستغلال الخلافات السياسية السورية العراقية؛ للحصول على أكبر كمية من مياه دجلة والفرات؛ فتارة تدعي بأن السوريين يرفضون الاجتماع مع العراقيين، وتارة تزعم أنه إذا وافقت تركيا على مطالب العراق من مياه الفرات فإن سوريا ستحتفظ بالمياه الإضافية لخلافها مع العراق الذي يحاول تجنب إثارة أي خلافات سياسية مع تركيا من منظور عداء كل من إيران وسوريا له(حرج،2012، ص375).

وفي العام 1991 قامت تركيا باستخدام الورقة المائية في تحقيق أهداف سياسية عندما أقدمت على حبس مياه نهر الفرات بحجة ملء خزان أتاتورك مستغلة ظروف العراق الصعبة آنذاك (الحرب والحصار) لتضغط عليه، مستخدمة تلك الورقة للمساومة لتحقيق مكاسب فيما يتعلق بقضية وجود عناصر من حزب العمال الكردستاني في شمال العراق، لا سيما في ظل التوغل العسكري التركي في العراق بحجة مكافحة عناصر هذا الحزب المتواجدين على الأراضي العراقية وكذلك من اجل الحصول على على امتيازات نفطية، مما شكل خطرا على الاقتصاد العراقي(ابو العلا، 2007، ص135). ومع انهيار سلطة بغداد في العام 2003 وتداعي سلطة دمشق منذ العام 2011، انفردت انقرة بقرار المياه دون رادع وصولاً إلى سياسة استعمار المياه ببناء مشروعات ضخمة تمثلت بنحو (1700) سد وبحيرة صناعية، بدءاً من سدود "اتاتورك" و"إليسو" و"سيرز" وبرنامج (GAP). فضلا عن ذلك فقد انتهجت تركيا سياسة ابتزازية عندما طالبت بتعريفة جديدة لمرور البرميل الواحد من النفط العراقي المسموح بتصديره عبر أراضيها وهي(2.73) دولار أي بزيادة قدرها (2.30) دولار للبرميل الواحد عن الاتفاقية العراقية - التركية المعمول بها والنافذة حتى العام2007، نظرا لفارق القوة بين تركيا وجيرانها العرب، فضلا عن عضويتها في الناتو، سمح لتركيا بإدارة قضايا المياه مع سوريا والعراق من خلال الأمر الواقع، مستغلة ضعف سوريا والعراق وعدم قدرتهما على الفعل أكثر من الكلام.

▪ **آليات الدبلوماسية المائية في حل المشاكل المائية العراقية مع تركيا:** وأمام الحقائق المذكورة في اعلاه فان أي تقدم باتجاه حل الأزمة المائية مع تركيا وتحقيق الأمن المائي العراقي لا بد من ان تكون هناك آليات محدده ويمكن تحديدها في الاتي (خالد، 2021، ص471):

- الآليات على المستوى الاقتصادي:

أ. توظيف كافة الامكانيات الاقتصادية والمالية لاستثمار وخزن المياه وتجنب هدرها واستثمار الطاقات البشرية والكفاءات الهندسية والعلمية في تطوير القطاع المائي والزراعي.

ب. التوسع في المشاريع المائية والتبادل التجاري خاصة في مجال الطاقة حاصة اذا ما سعى العراق إلى الانفتاح على عمقه العربي ليتمكن من الحصول على الدعم التفاوضي والسياسي.

ج. إن الجانب الاقتصادي يبقى هو المؤثر في العلاقة مع تركيا ويبقى النفط والتبادل التجاري الأساس في تدعيم مواقفه التي يحسب لها كل الحساب من الجانب التركي المتعنت الا ان هذه الورقة لم تثمر بشكل صحيح ومؤثر أما بسبب ضعف آليات التفاوض او بسبب الازمات التي مرت على العراق بدا بالحرب العراقية الايرانية ثم الحصار الاقتصادي تلاه الاحتلال الأمريكي للعراق وما افرزه من تداعيات اقتصادية وسياسية

د. ان تركيا تعد المياه النابعة من اراضيها ثروة من ثرواتها الطبيعية دون الاعتبار للمواثيق الدولية المنظمة لعملية اقتسام المياه بين الدول المتشاطئة وهي تستخدم ورقة المياه كوسيلة ضغط سياسية ضد دول الجوار سوريا والعراق للاستجابة لمطالبها المتعلقة بالحقوق السيادية (لواء الاسكندرونه ونهر العاصي) او بتجديد المطالبة بمحافظتي الموصل وكركوك والاكراد فيما يتعلق بالجانب العراقي حيث اعتمدت تركيا مبدا مقايضة الماء بالنفط وهذا ما حدث في مفاوضات العام 1971 عندما قايضت تركيا العراق على حصته المائية مقابل حصولها على النفط بأسعار مخفضة وقد فرضت تركيا على العراق تصدير نفطه عبر الاراضي التركية والا لن يكون هناك مياه للعراق ضمن قرار النفط مقابل الغذاء المفروض على العراق وهذا الأمر يعطينا تصور واضح ان على صانع القرار العراقي يدرك ان تركيا تنظر إلى المياه على انها سلعه اقتصادية قابله للبيع والشراء والمقايضة ولذلك يجب توجيه خططها الاستراتيجية بناءً على هذه الحقيقة ليس فقط للحصول على كميات من المياه او الحفاظ على الكمية الحالية وانما ايضا لإجبار الجانب التركي على التوقيع على التزامات مائية يمكن الحفاظ عليها بقوة القانون الدولي

- **الآليات على المستوى السياسي:** تؤدي الإرادة السياسية دوراً مهماً في تحقيق وصياغة أهداف السياسات المائية التي تُعزز من جهود التنمية المُستدامة، وإيجاد فرص عمل، إذ إن أي إهمال لقضايا المياه، وعدم تقدير مستوى المخاطر المرتفعة، والتأثيرات الحادة التي يمكن أن تنجم عن ذلك الإهمال، يرفع من التكاليف الباهظة لتلافي تداعياته، لاسيما إذا صدرت تلك الأفعال من بين

السياسيين وصانعي السياسات (Michael Tran ,2016, P12) لذلك فأن التكامل في عمل المؤسسات الرسمية المعنية بالسياسات المائية يُعد المحرك الأساس لأي عملية تغيير في واقع إدارة الموارد المائية للبلد. وهو المستوى المتعلق بالعمل الدبلوماسي والتفاوض للحصول على المكتسبات وتقليل الخسائر ومواجهة دبلوماسية تعتمد توظيف المياه كسلاح لتحقيق أهداف إستراتيجية ولذلك فان ذلك يتطلب السير في ثلاث مسارات وهي(زهران،2016،ص14):

أ. المسار الدفاعي والمتعلق بتخفيف او تقليل او منع الاضرار بإمدادات المياه والبنية التحتية لها

ب. ان مشاكل المياه تنعكس سلبا على حياة الانسان وبيئته ولذك من الممكن تشكيل لجنة مياه ترتبط بلجنة حقوق الانان وعمل وفقا لمبادئها وبرنامجها تتحدد مهمتها في مراقبة الاسات المائية للدول المائية وتقديم التقارير الخاصة بذلك والسعي لتابعة النزاعات المائية.

ج. السعي نحو التوصل إلى اتفاقيات ملزمه تستجيب لمصالح جميع الاطراف والتمسك بقواعد القانون الدولي التي تصب في مصلحة دول المصب والتي تحظر استخدام المياه كسلاح وتفعيل الاتفاقيات التي تصنف عسكرة المياه باعتبارها جريمة حرب.

د. توظيف الجانب الأمريكي في الضغط باتجاه حلول واتفاقات عادلة للطرفين في قضية المياه.

المحور الرابع

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

1- يعاني قطاع الموارد المائية في العراق العديد من الأزمات والمشكلات ذات البعد الخارجي؛ لوقوع منابع أغلب نهر دجلة وكل منابع نهر الفرات خارج العراق، مما يثير العديد من القضايا الخلافية بين العراق ودول المنبع والمجرى. الأمر الذي جعل دول المنبع تتحكم بالمياه متجاهلة بذلك قانون الأنهار الدولية، حيث انخفضت مناسيب المياه المتدفقة من دول الجوار، ووصلت لقرابة (50%) مقارنة بالسنوات القليلة السابقة وقد أسهم ذلك في انخفاض الخزين المائي في نهري دجلة والفرات.

2- إن المشاكل واختلاف وجهات النظر وتفاوت الأولويات الاقتصادية بين الدول المشتركة في حوضي دجلة والفرات لازالت تعيق التعاون بين دولها الأمر الذي يؤدي إلى عدم تحقيق الاستفادة القصوى من فوائد المياه. وان هذه الدول فشلت في التوصل إلى توافق لاعتماد آلية مشتركة لإدارة موارد المياه بشكل يحقق مكاسب سياسية واقتصادية وبيئية للجميع، فالكل يسعى إلى حل المشكلة من جانب واحد بطريقة غير مناسبة للبقية.

3- تعد دبلوماسية المياه بمثابة أداة لتعزيز الاستقرار الوطني والإقليمي والتنمية المستدامة. تفتح دبلوماسية المياه الباب أمام تعاون أكبر بين الدول يتجاوز تقاسم المياه. يمكن أن يساعد حوار أصحاب المصلحة المتعددين الذي تم بناؤه من خلال دبلوماسية المياه، المجتمعات على إنشاء أنظمة إدارة وحوكمة دائمة ومستدامة.

4- يمكن للاستثمار في دبلوماسية المياه وتعزيزها الآن أن يخفف الضغط السياسي والبيئي القادم مع تفاقم أزمة المناخ من خلال بناء المرونة داخل المجتمعات وتعزيز نظام التعاون لمواجهة تحديات الغد.

5- أن وقوع منابع وروافد نهري دجلة والفرات في دولتين فقط هما (تركيا وإيران)، يجعل الأمر أصعب على المفاوض العراقي في التوصل لتفاهمات مع البلدين تضمن حقوق العراق، بسبب رفض تركيا الاعتراف بالصفة الدولية للنهرين، إذ تعدهما من الأنهار العابرة للحدود، فيما يرفض العراق الرؤية التركية، ويؤكد على إن النهرين هما من الأنهار الدولية.

6- أن ميزان القوى السياسية والاقتصادية والعسكرية يميل لصالح دولة المنبع (تركيا)، لاسيما في ظل تراجع النفوذ الإقليمي العراقي بعد عام (1990)، وفقدانه أو بمعنى آخر عدم توظيفه لمقومات التأثير التي يمتلكها في ضمان حقوقه المائية فضلاً عن عضوية تركيا في حلف شمال الأطلسي، وامتلاكها لقوة عسكرية كبيرة، تمنحها إرادة أقوى في عدم الالتزام بالاتفاقيات والبروتوكولات الثنائية والدولية، التي تنص على تقاسم مياه الأنهار الدولية.

التوصيات:

1- يجب إعطاء الأولوية لتشجيع وتسهيل اتفاقات تقاسم المياه كجزء من أهداف التنمية المستدامة الدولية والمناخ.

2- يجب يقوم العراق بتوظيف الأدوات الدبلوماسية الفعالة " دبلوماسية المياه" مع تركيا وأن تكون هذه الدبلوماسية إستباقية (وقائية) معزّزة من خلال تشكيل لجان ثنائية متعددة الأطراف والتخصصات لمتابعة قضية المياه والسعي إلى إدارة الموارد المائية وتعزيزالشراكات الثنائية مع الدول المجاورة.

3- يمكن للعراق استخدام المؤسسات الدولية والإقليمية للضغط على تركيا من أجل تأمين حُصّصه المائية المشروعة، ومحاولة إشراك طرف ثالث في المفاوضات كما فعلت مصر والسودان باشراك الولايات المتحدة الأمريكية في مفاوضاتهم مع أثيوبيا حول مشاكل سد النهضة الأثيوبي كطرف ثالث.

المصادر

الكتب العربية والمترجمة

ابو العلا،محمد، مشكلات المياه في الشرق الأوسط، ط1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 2007.

أبو عباه، سعيد، الدبلوماسية تاريخها مؤسساتها أنواعها قوانينها، ط1، عمان، دار الشيماء للنشر والتوزيع 2009.

إسماعيل، سليمان عبد الله، " السياسة المائية لحوضي دولة والعراق وانعكاساتها على القضية الكردية"، السيلمانية: مركز كردستان للدراسات الإستراتيجية،العراق، 2004.

الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح،(بيروت: دار الكتب العربي، لبنان،1981).

الاشرم، محمود محي الدين، اقتصاديات المياه في الوطن العربي والعالم، ط1، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2001)

العقالي،عبد الله مرسي، المياه العربية بين بوادر العجز ومخاطر التبعية، (أبو ظبي: مركز الحضارة العربية للإعلام والنشر،1996).

الامير، فؤاد قاسم , الموازنة المائية في العراق وأزمة المياه في العالم،ط1, (بغداد: دار الغد , العراق , 2010).

العبيكان، عبد العزيز بن ناصر بن عبد الرحمن العبيكان، الحصانات والامتيازات الدبلوماسية والقنصلية في القانون الدولي، ط1،الرياض،شركة العبيكان للابحاث والتطوير،2007، السعودية

النعيمي،احمد نوري، العلاقات العراقية/التركية في مجال المياه، مجلة العلوم السياسية، العدد 40، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 2010.

بولوك , جون، عادل درويش، حروب المياه.. الصراعات القادمة في الشرق الأوسط، ترجمة: هاشم أحمد محمد،ط1، (القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 1999)

حرج، ناجي علي المياه في العلاقات العربية – التركية"، في: مجموعة مؤلفين، العرب وتركيا: تحديات الحاضر ورهانات المستقبل، ط1، (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2012).

حنوش، زكي، سوريا والمشاريع المائية، في مجموعة مؤلفين، الأمن المائي العربي، أعمال المؤتمر الدولي الثامن لمركز الدراسات العربي/الأوربي، دار بلال، ط بلا، بيروت، 2000.

رضوان،وليد رضوان، مشكلة المياه بين سوريا وتركيا، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 2006

زهران،ايمان، عسكرة المياه كنمط للصراع في الشرق الأوسط، المعهد المصري للدراسات والاستراتيجية، 8ايلول، 2016.

عدوان، أركان إبراهيم، العلاقات السورية/التركية (المحددات والقضايا)، العربي للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2019

مخيمر،حجازي، سامر، وخالد، أزمة المياه في المنطقة العربية، سلسلة عالم المعرفة، عدد 209، 1996.

البحوث والدراسات:

العجيلي، محمد صالح، " متغير المياه في العلاقات العربية – التركية "، مجلة الفكر السياسي، العدد (8)، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2000.محمد محسن ابو النور، " الدبلوماسية المائية: سد النهضة نموذجا "، دراسة استراتيجية،المعهد المصري للدراسات السياسية والاستراتيجية، 2016.

العور، شكان محمد، " صناعة الأمن المائي...وجهة نظر"، ورقة بحثية، ندوة الأمن المائي، دبي، 2008/02/14 "، دبي: مركز البحوث والدراسات بأكاديمية، شرطة دبي،الإمارات العربية المتحدة،2008.

سعد جاسم محمد، الأمن المائي العراقي بين مفاهيم السياسة المائية العراقية وإدارة العلاقات الاقتصادية الخارجية، مجلة كلية المأمون، العدد 32، قسم الجغرافية، كلية المأمون الجامعة، 2018.

حسن،نشأت مجيد، " التحديات التي تواجه تحقيق الأمن الغذائي العراقي في ظل تاثير العوامل الداخلية والخارجية والبيئية "، مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد (6)، العدد(20)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة تكريت، العراق،2010.

حسون، عبد الله،، خالد عكاب، اسما عامر، " موقف القانون الدولي من استغلال الأنهار الدولية: دراسة قانونية عن نهري دجلة والفرات"، مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسية، المجلد(2)، العدد(6)، كلية القانون، جامعة كركوك، العراق، 2013.

عبد الخالق عبد الله، " التنمية المستدامة والعلاقة بين البيئة والتنمية "، مجلة المستقبل العربي، العدد(176)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 1993.

محمود،قاسم شاكر " الموارد المائية في العالم العربي بين الهدر والترشيد (سوريا والأردن أنموذجاً) "، مجلة كلية المأمون، العدد (15)، بغداد، كلية المامون الجامعة، العراق، 2010.

هالة خالد حميد، "إشكالية الأمن المائي في العلاقات التركية العراقية: دراسة في آليات التعامل الأمثل في قضية المياه"، مجلة قضايا سياسية،العدد(65)، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين،2021.

ثالثا: شبكة المعلومات الدولية

المجلس النرويجي للاجئين(NRC)، مركز مراقبة التشرد الداخلي (IDMC)، التقرير العالمي حول النزوح الداخلي للعام 2020 ، شبكة المعلومات الدولية، تاريخ التوثيق والاطلاع: 2021/5/15، متاح على بصيغة (PDF) على الرابط : https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/inline-files/2020-IDMC-GRID-ar.pdf

جيمس ج.ستيوارت، " نحو تعريف واحد للنزاع المسلح في القانون الدولي الإنساني"، المجلة الدولية للصليب الأحمر، العدد(850) شبكة المعلومات الدولية، تاريخ النشر: 7/ 3/ 2003، تاريخ الاطلاع والتوثيق: 2020/10/22. متاح على الرابط الالكتروني:/https://international-review.icrc.org

عبد الرحمن، حمدي، " دبلوماسية الذهب الازرق: اتجاه نزع الأمننة عن قضايا المياه في افريقيا "، المستقبل للابحاث والدراسات المتقدمة، شبكة المعلومات الدولية، تاريخ النشر: 26/ اذار/ 2020، تاريخ الاطلاع والتوثيق: 2020/10/22، متاح على الرابط الالكتروني: https://futureuae.com/ar/Mainpage/Item/5424

محمد، رمضان حمزة محمد، " الدبلوماسية المائية: حلول مبتكرة "،مركز الدراسات والابحاث العلمانية في العالم العربي، شبكة المعلومات الدولية، تاريخ النشر:18-6-2020، تاريخ الاطلاع والتوثيق:9-10-2021،متاح على الرابط الالكتروني:https://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?aid=681634

مرتضى جمعة حسن السوداني،" قراءة في الاعلان السياسي للمؤتمر الدولي للتعاون حول المياه "، مركز الفرات، شبكة المعلومات الدولية، تاريخ النشر:1-12-2013، تاريخ الاطلاع والتوثيق /2021/9/29، متاح على الرابط: http://fcdrs.com/law/34

نظيف، احمد، " دبلوماسية المياه.. البشرية العطشى تحبس الانفاس"، النهار العربي، شبكة المعلومات الدولية، تاريخ النشر: 10-6- 2021، تاريخ اطلاع والتوثيق: 2021/9/29،متاح على الرابط: https://www.annaharar.com/arabic/makalat/annahar-alarabi-

English sources:

Chambers English dictionary, UK, W&R chambers ltd and Cambridge University press, 1988.

Food and Agriculture Organization of the United Nations, The Water-Energy-Food Nexus: A new approach in support of food security and sustainable agriculture, 2014

World Energy Outlook, Middle East and North Africa Insights, - International Energy Agency, Paris , 2005

Global Water Partnership (GWP), "Increasing Water Security: A Development Imperative," Perspectives Paper, 2012.in https://www.gwp.org/globalassets/global/toolbox.org

Global Water Partnership (GWP), Towards Water Security: A Framework for Action, (Stockholm, Sweden: Global Water Partnership, 2000.in: https://www.gwp.org/globalassets/global/toolbox.org.

Lomborg, Bjorn (2004), Global Crises, Global Solutions ,United Kingdom ,Cambridge University press,2004.

Oxford advanced learner's dictionary, Sally Wehmeier (Ed), Oxford: Oxford university press, 2004

New Webester's dictionary and the saurus of the English language, lexicon publications, inc, 1996.

Mahdi, Ali, S. MQutaiba, A. S., Hussan, M. and Al-Azawi, F. W., "Fluctuating rainfall as one of the important cause for desertification in Iraq", J. of Environment and Earth Science, 3, 2, 2013.

The United Nations ,World water crisis worsened by corruption, repression: UN report 20 February 2006,in the: http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=17551&Cr=&Cr1

Tianyi Luo, These 20 Water-Stressed Countries Have the Most Solar and Wind Potential, May 10, 2018, Available in: https://www.wri.org/blog/2018/05/these-20-water-stressed-countries-have-most-solar-and-wind-potential

Robert S. McNamara , The Essence of Security, (New York: Harper Press, 1968

THE SUBJECT BETWEEN SYNTAX AND SEMANTICS

Bekir MEHMETALI

THE SUBJECT BETWEEN SYNTAX AND SEMANTICS

Bekir MEHMETALI [1]

Abstract:

The science of grammar is the basis on which the sciences of the Arabic language are based, and in which its fruits are manifested, it is the science that studies the structure and the sentence, and the single word has no value unless it is organized into a sentence or structure, and it has no useful meaning, and no eloquence if words and pictures are not combined in a useful sentence that exists on grammatical rules. The science of grammar studies the grammatical elements within the sentence, whether they are essential or preferred elements, including the subject, which is an essential pillar in the actual sentence, and has settled in the minds, and in grammatical rules that the subject is a raised noun that performs the known act or what takes its place, and by checking and scrutiny in language books it caught my attention. That the subject may not exist in the verb in terms of meaning and significance, and if it is raised, the known verb is attributed to it grammatically, and the noun may be active in the meaning and connotation despite the fact that the known verb or what took its place from a source and others are not ascribed to it grammatically, and this is a lot. This issue in this research is for the purpose of distinguishing between the grammatical subject and the semantic subject, and here lies the importance of the research, and the motive for it, based on what was mentioned in the books of the advanced and later grammarians of the Arabic language, citing the evidence they cited, analyzing them, commenting on them, and adding the Qur'an to them. Arabic poetry is old, and modern, striving as much as possible to clarify the rhetorical aspect of this issue; The research will be a modest contribution to the service of the Arabic language and scientific research, following the descriptive and analytical approaches.

Key words: Grammar, Subject, Semantics, Arabic, Language.

الفاعل بين النحو والدلالة

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-3

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

باكير محمد علي[2]

الملخص:

يُعَدُّ علمُ النَّحو الأساس الذي تقوم عليه علوم اللغة العربية، وفيه تتجلَّى ثمراتُها، فهو العلم الذي يدرس التَّركيب، والجملة، ولا قيمة للكلمة المفردة ما لم تنتظم في جملة أو تركيب، ولا معنى مفيداً، ولا بلاغة إذا لم تتآلف الكلمات والصور في جملة مفيدة قائمة على القواعد النحوية. فعلم النحو يدرس العناصر النحوية داخل الجملة سواءٌ أكانت عناصر أساسية أم فضلة، ومنها الفاعل الذي يُعدُّ ركناً أساسيّاً في الجملة الفعلية، واستقرَّ في الأذهان، والقواعد النحوية أن الفاعل اسمٌ مرفوع يقوم بالفعل المعلوم أو بما يقوم مقامه، وبالتدقيق والتمحيص في كتب اللغة لفتَ انتباهي أن الفاعل قد لا يقوم بالفعل من حيث المعنى والدلالة، وإن كان مرفوعاً أُسنِد إليه الفعل التّامّ، المعلوم نحوياً، وقد يكون الاسمُ فاعلاً في المعنى والدلالة بالرغم من أن الفعل المعلوم أو ما قام مقامه من مصدر وغيره ليس مُسنَداً إليه نحوياً، وهذا كثير، فرأيتُ أن أَجلوَ هذه المسألة في هذا البحث بغرض التمييز بين الفاعل النحوي، والفاعل الدلالي، وهنا تكمنُ أهميّةُ البحث، والدَّافعُ إليه، مُستنداً إلى ما ورد في كتب المتقدمين والمتأخرين من نحاة اللغة العربية، مُستشهِداً بالشواهد التي أوردوها، مُحلّلاً إيّاها، ومُعقِّباً عليها، ومُضيفاً عليها شواهد من القُرآن الكرين، والشعر العربي قديمه، وحديثِه ساعِياً قدْرَ الإمكان إلى جَلاء النَّاحية البلاغية لهذه المسألة؛ ليكون البحثُ مُساهَمة مُتواضعة في خدمة اللغة العربية، والبحث العلمي، مُتَّبِعاً المنهجَين الوصفي والتَّحليلي.

الكلمات المفتاحية: النحو، الفاعل، الدلالة، العربية، اللغة.

المقدمة:

من المعروف المشهور لدى الباحثين في اللغة العربية ودارسيها أن اللغة العربية كانت في عهدها الأول قبل تقعيده سليقة متوارَثة بين أبنائها تنتقل من جيل إلى جيل بالممارَسة العملية اليومية دون الحاجة إلى دَرس، وهذا طبيعي؛ لأنها الأداة التواصليّةُ بين أفرادها، ولا يُمكِن أن تقوم الحياةُ بين أفرادها بدونها، وهذا شأنُ اللغات جميعاً، ولم يكُن العربيُّ الفصيح ذو السليقة السَّليمة، والفطرة اللغويّة الصَّحيحة يَحتاج في الأغلب إلى تعليل استعماله هذا التركيب دون غيره، فهو يَعرف مواقع الألفاظ، والتراكيب، ودلالاتها. وكلُّ ذلك سبَبُه أنّ العربيّ قبل الفتوحات الإسلامية كان قليل الاختلاط بغيره من أبناء اللغات العربية عدا بعض القبائل العربية التي كانت تسكن في الشام، والعراق، واليمن. فوجودُه منعزلاً في الصَّحراء هيّأ له هذه السَّليقة اللغوية المُتداوَلة التي كمُل بناؤُها، ونَضُجت تراكيبُها عنده، فكان صاحبَ لغة متكاملة في القواعد، والاستعمال، والدَّلالة. ومع شُروق شَمس الإسلام في مكَّة، وهجرة النبيّ محمد (ص) من مكة المُكرَّمة إلى المدينة المُنوَّرة، وبنائه الدَّولة الإسلامية فيها، وتوجيه الدَّعوة بعد صلح الحُديبية إلى غير العرب من الفُرس، والرُّوم، والأحباش، والأقباط، وغيرهم بدأ أفرادُ هذه الأُمم يعتنقون الدِّين، وبدأت أعدادهم تزداد شيئاً فشيئاً، ولا سيَّما مع انطلاق الفتوحات الإسلامية في عهد الخليفة الرَّاشدي الثاني عُمر بن الخطَّاب (ر) فظهرت الحاجةُ الماسَّة لتعلمهم اللغةَ العربية التي هي لغةُ دينهم الإسلاميّ، ولغة الدولة الجديدة، وفي هذا السِّياق كان العربُ قد ابتعدوا عن باديتهم، وصحرائهم، وبدأ اللَّحنُ يَسري إلى لغتهم، ويَفشُو فيما بينهم، وهذا دَفَع العُلماءَ من أهل اللغة، والأدب إلى جمع اللغة العربية، وتَقعيده بغية حفظها، وتيسير تعلِيمها للمسلمين من غير العرب، ولتمييز الكلام الصَّحيح من فاسده إلى جانب معرفة الصَّواب من الخطأ في ضبط أواخر الكَلِم (عبداللطيف، 1420هـ-2000م، ص:25) فكان جَهدُهم كبيراً، وتَطوَّر الدَّرْسُ النَّحوي منذ ذلك الوقت إلى الآن تطوُّراً كبيراً، فظهرت علوم لغوية كثيرة كعلم النحو، والبلاغة، والدلالة، والعروض...ومع ذلك ظلَّت بعضُ المسائل اللغوية تَشغلُ بالَ الباحثين بين الحين والآخر، ومنها مسألة الفاعل الذي عدَّه النُّحاةُ عنصراً أساسيّاً في الجملة الفعلية، وعُمدة فيها لا يُمكن أن تَقوم من دونه، وهم إذ وضعوا المُصطلحات النَّحوية أعطوا العنصر النَّحوي الذي يقوم بالفعل اسمَ الفاعل استناداً إلى الدَّور الذي يقوم به في الجملة، وهو إيقاع الفعل أيّاً كان زمنُه، فكانوا يَبحثون عن التَّعبير عن المعنى النَّحوي الذي وُضِع لأجله هذا المُصطَلَح النَّحوي أو ذاك (الخالدي، 1427هـ-2006م، ص: 61) فغدا المُصطَلح النَّحوي الذي كان غايةَ النُّحاة الأوائل دلالةً على الباب النَّحوي أو علامةً تُميِّزه من غيره من الأبواب النَّحويَّة الأُخرى (الخالدي، 1427هـ-2006م، ص: 55) وبهذا اكتسب العنصرُ النَّحويُّ الذي يقوم بالفعل اسمَ الفاعل؛ ليكونَ سِمةً يَمتازُ بها من غيره من الأبواب النَّحوية، شأنُه شأنُ كلِّ العناصر النَّحويّة. وأنا في هذه الدِّراسة أسعى إلى تَقديم تَفسير آخر للفاعل إلى جانب التَّفسير الذي قدَّمه النُّحاةُ الأوائل، وسار عليه المتأخِّرون، وتَيسيرُ فَهمِ وظيفة عنصر نَحوي لا يعني بالضَّرورة التَّمرُّد على مَنْهج القُدماء، ونَسف ما بَنَوه، وتَسفيه أرائهم، واختصار ما ذهبوا إليه بل يعني إعادة النَّظر فيما ذهبوا إليه، والاستنارة بِهديهم بغرض تسهيل فَهم ماقدموا، ونَزع الشَّوائب عنه (المخزومي، 1406هـ-1986م، ص:15) وإعادة إنتاجه، وتدويره بصيغة، ورؤية تُناسبان العصر الذي نَعيشُ فيه. فالدراسات اللغويةُ الحديثة تسعى إلى تذليل

[2] جامعة كلس، تركيا، bekler2006@gmail.com

الصّعوبات الرّاسخة في الأذهان نتيجة الدّرس اللغوي القديم (السّعران، بلا تاريخ، ص: 37) وبناء على هذا أعُدُّ أن هذه الدراسة تأتي في إطار الدراسات اللغوية الحديثة، فهي لا تنوي نَسفَ قواعد النُّحاة فيما يتعلّق بالفاعل بل إضاءة هذه المسألة الهامّة في الكلام العربيّ.

2.العلاقةُ بين علم النَّحو والدَّلالة:

علمُ النَّحو العربيّ قديمٌ، وأصيلٌ تَمتدُّ جذورُه إلى مئات السِّنين، واهتمَّ به منذ ذلك الوقت إلى الآن المُسلمون، وغيرُهم، والعربُ وسِواهم، والمؤلَّفات فيه كثيرةٌ تكادُ لاتُحصَى، وهذه قِيمةٌ جَليَّة له، وإلى جانب ذلك كانت قضيّةُ الدَّلالة من أقدم القَضايا الفِكريّة في حضارات مُختلفة (السَّعران، بلا تاريخ، ص: 129) ويُعدُّ علمُ الدَّلالة من أهم جوانب اللغة (السَّعران، بلا تاريخ، ص: 129) فاهتمَّ المعجميُّون العرب بدلالات الألفاظ، وانشغل البلاغيُّون بدلالات الحقيقة والمَجاز (السَّعران، بلا تاريخ، ص: 135) فالوظيفة الصّرفية تعني ارتباط صيغة الكلمة بدلالة ما، والوظيفة النَّحويّة تستوجِب ارتباط التَّراكيب النَّحويّة بدلالات معيَّنة (السَّعران، بلا تاريخ، ص: 142) وشاعت في التُّراث العربي مُصطلحات دلاليّة كثيرة، منها الأضداد، والغريب... (السَّعران، بلا تاريخ، ص: 152-153).

فعلمُ الدّلالة لا يقتصر على لغة دون غيرها، فهو علمٌ لغويٌّ عالَميٌّ يَشمل كلَّ اللغات (الخولي، 2001، ص: 18) وتمكَّن هذا العلم أن يَحجز في مطلع القرن العشرين مكانه الخاصّ بين فروع علم اللغة، فغدا فرعاً من فروع علوم اللغة مقصوداً لذاته (عبداللطيف، 1420هـ-2000م، ص: 40، 46) وأنا إذ أسعى في هذا البحث إلى التمييز بين الفاعل النَّحوي والدَّلالي، أرى أنَّ العلاقة بينهما وثيقة، فالمعنى النَّحويّ والدَّلالي قد يكونان شيئاً واحداً يُؤدَّيان بعنصر نَحويٍّ واحد، وقد يَختلفان، فيُؤدَّى كلُّ واحد منهما بعنصر نَحوي مُغايِر، وهذا ما سنلمسُه في هذا البحث. ولعلّ المعنى الدلاليَّ يُعدُّ من مجالات عمل النَّحوي، وهذا ما سمَّاه البلاغيون علمَ المعاني، فالبحثُ النَّحويّ يَسعى إلى الوصول إلى القواعد التي تُفسِّر نظام تأليف الجملة أو تركيب الكلمات في الجملة كي يَنتج عن ذلك المعنى الذي يقصده المتكلّم (حجازي، بلا تاريخ ، ص: 107) فإذا رجعنا إلى التراث النَّحوي العربي، وجدنا أنّ مسألة الاهتمام بالمعنى الذي يتضمنُّه التركيب النحوي أصيلةٌ فيه (حجازي، بلا تاريخ، ص: 108) وهذا يعني أن التُّراث النَّحوي العربيّ مليء بالدلالات النّحوية، ويَنتج عن هذا أنّ النّحو العربي وثيق الصِّلة بالدلالة. فلا يُمكننا أن نفهم الطَّبيعة الحقيقية للغة إلّا إذا تمكنّا من فَهم المعنى (عُمَر، بلا تاريخ، ص: 5) وفَهْمُ المعنى لا يستند إلى تَعقُّب المعنى فقط بل إلى النَّظر في الجملة نظرة كُلّيّة؛ لأنّ العنصر النَّحوي في التركيب الذي هو فيه قد يُؤدّي وظيفة دلاليّة، معنويّة خلافاً لموقعه الإعرابي، النّحوي في الجملة. فالدلالةُ تعني علاقة الكلمة بالعالم الخارجي؛ لأنها تُشير إلى شيء موجود في العالم الخارجي سواءٌ أكان إنساناً أم نباتاً أم جَماداً أم حَيواناً...(الخولي، 2001، ص: 25).

فاللفظةُ أو الكلمة هي أداةُ الدلالة (أنيس، 1976م، ص: 38) والنّاسُ قد يَختلفون في استيحاء الدلالة بحسب ثقافتهم، وقناعاتهم، ومستوياتهم الاجتماعية، واختلافاتهم البيئية، وحالاتهم الشعورية، ونظرتهم إلى الأمور فمنهم من يكتفي بالدلالة المعلومة الظاهرة، ومنهم من يسعى إلى الدلالة المجهولة، الخَفيَّة التي تَحتاجُ إلى تَبصُّرٍ وإمعان (أنيس، 1976م، ص: 76) فلا يَقف عند ضوابط القواعد النَّحويّة، وحُدودها، فيتوقّع أنَّ المعنى ليس في العنصر النَّحوي الذي ربطَ به النُّحاةُ هذا المعنى بل في غَيره، وإن لم تَنطبق عليه صفاتُ القاعدة النَّحوية الخاصَّة بأداء هذا المعنى، وهذا ما سنراه في بحثنا هذا؛ ولهذا نَميلُ إلى أنّ العنصر الدلالي قد يتَّحدُ في اللفظ والمعنى مع العنصر النَّحوي أي تكون الكلمة الواحدة في السياق نفسه هي العنصر الدلالي والنّحوي في آن واحد، وهذا يعني أنّ المعنى النَّحوي هو نفسه المعنى الدّلالي، وقد يَختلف العنصر النحوي عن العنصر الدلاليّ؛ لأنّ القاعدة النّحوية تفرض على عنصر لغوي ما في السِّياق أن يُؤدّي هذه الوظيفة النَّحويّة الشّكليّة، ولكنّ الدلالة الحقيقية لا يُؤدّيها ذلك العنصر النَّحويّ بل عنصر نَحويّ آخر في التَّركيب ذاته، وهذا ما نتوقَّع أن نراه في مسألة الفاعل النحوي، والفاعل الدلالي.

فالمعنى الدلالي يقوم على المعنى المقالي الذي يتكوّن من المعنى الوظيفي، والمعنى المعجميّ، وعلى المعنى المقاليّ الذي يشمل ظروف تكوين المَقال (حسَّان، 1994م، ص: 339) وللوصول إلى المعنى الدلالي في صورته الشاملة يتحتَّم علينا استعمال الطرق التَّحليلية لفروع الدراسات اللغوية (حسان، 1994م، ص: 341) وبناء على ذلك سنعتمد على تحليل الأمثلة، والشواهد التي سترِدُ في هذا البحث. فغايةُ الدلالة الوصولُ إلى المعنى الكُلّي الحقيقيّ مع عدم إهمال ضوابط القاعدة النَّحويّة، فالبحثُ عن المعنى الدلاليّ لا يعني السَّعي إلى نَسف النِّظام النَّحويّ الذي لولاه، لأصبحت اللغةُ العربيّة اليومَ هباءً في الأَرشيف، والمَتاحف بدلالة أنّ أهلها ما عادوا يَستخدمون قواعدَها في حَياتهم اليوميّة بل إنَّ مستخدميها من دارسين وغيرهم يَقعون في أخطاء فاحشة تَقصف الآذان، وتُنفِّر النُّفوس.

فالدلالةُ قد تكون ظاهرةً، وهي المعنى المتحصَّل من ظاهر اللفظ نحو (سافر محمَّدٌ، ونامَ خالدٌ) وقد تكون باطنة، وهي المقصود أو المعنى المتحصَّل عن طريق المَجاز، والكِنايات، والمَلاحِق، والإشارات، وغير ذلك...(السَّامرَّائي، 1429هـ-2008م، ص: 19/1) واستيحاء من هذا أرى أن الفاعل الدلالي يُمكن أن يدخل في إطار الدلالة الباطنة إنْ أُدِّي بعنصر نَحويٍّ غير الذي أُسنِد إليه الفعلُ نَحويّاً.

3. الفرق بين الفاعل النَّحويّ والدلالي:

الفاعل عند النُّحاة هو:"الاسمُ الذي يرتفع بأنه فاعل هو الذ ي بنيتَه على الفعل الذي بُني للفاعل، ويجعل الفعلَ عنهُ مُقدَّماً قبله كان فاعلاً في الحقيقة أو لم يَكن..."(ابن السَّرَّاج، 1408هـ- 1998م، ص: 72/1) و(الغلاييني، 1388هـ-1968م، ص: 237/2) والفعلُ لا بُدّ له فاعلٍ يَقومُ به، ويَرتفِعُ بالفعل الذي صدر عنه "فأمَّا الفعلُ، فلا بُدَّ له من فاعل، وما يقومُ مَقامَ الفاعل بمنزلة الابتداء والخبر...فسواء كان الفِعلُ مجزوماً أو منصوباً، أو مرفوعاً، أو مُوجِباً، أو مَنفيَّاً، او خبراً، أو استخباراً هو في جميع هذه الأحوال لا بُدَّ من أن يُرفَع به الاسمُ الذي بُني له. فالأفعالُ كلُّها ماضيها، وحاضرُها، ومستقبلُها يُرفَعُ بها الفاعلُ بالصفة التي ذكرناها" (ابن السَّرَّاج، 1408هـ-1998م، ص: 75/1) فإن لم يتقدَّم الاسمَ المرفوعَ الذي يقومُ بالحدث فعلٌ، تامّ، معلوم يُسنَد إليه هذا المرفوعُ، لم يَجز نَحويّاً أن يكون هذا الاسمُ المرفوعُ فاعلاً، فلا يَجوز في قولنا: (أنا ضاربٌ زَيداً) أن يكون (ضاربٌ) فاعلاً؛ لأنّه لم يتقدّمهُ فعلٌ معلومٌ أو ما يَقومُ مقامه في رفع الفاعل (الأنصاري، بلا تاريخ، ص: 159) ولم يتحدَّث سيبويه في كتابه المشهور (الكِتاب) عن الفاعل الدلالي، وهو يُقعِّد باب الفاعل، ويرسمُ ملامحه، فتناول في باب اسم الفاعل الذي جرى مَجرَى الفعل المضارع في المفعول اسمَ الفاعل الذي يعملُ عمل فعله نحو (هذا ضاربٌ زيداً غداً) وذكر أنّ اسمَ الفاعل في هذا المثال ونحوه عمِل عمَلَ فعله المضارع، فقال: "وذلك قولُك: هذا ضاربٌ زيداً غداً، فمعناه وعملُه مثلُ: هذا يَضربُ زيداً غداً..." (سيبويه، 1966م، ص: 165/1) وذكر بعد ذلك شواهدَ شعرية تمثيلاً لهذا الباب دون أن يتطرَّق لمسألة الفاعل النَّحوي، والفاعل الدلالي، وسأتناول تلك الشواهد عمَّا قليل بالتَّحليل، والتَّفصيل؛ للوقوف على كُنْه هذه المسألة. والحقيقةُ أنني أجدُ في قول ابن السَّرَّاج: "فأمّا الفعلُ، فلا بُدَّ له من فاعل، أو ما يقوم مقامَ الفاعل بمنزلة المبتدأ والخبر، ألَا تَرى أنّك إذا قُلتَ: قامَ زَيْدٌ، فهو بمنزلة قولكَ: القائمُ زَيدٌ" (ابن السَّرَّاج، 1408هـ- 1998م، ص: 73/1) إشارةً واضحة إلى مسألة الفاعل الدلالي حين جعل (قامَ زيدٌ) بمنزلة (القائمُ زيدٌ) وهو يَقصد بكلمة (بمنزلة) المعنى، فجملة (قام زيدٌ) فعليّة، وجملة (القائمُ زيدٌ) اسمية، ومع ذلك جعلهما بمنزلة واحدة أي بمعنى واحد؛ لأنّ الحدث الواقع فيهما هو حدثُ القِيام، والمُوقِعَ له في الجملتين هو زَيدٌ أي الفاعلُ نفسُه، ففي جملة (قامَ زيدٌ الفعلية) يُمكننا نحويّاً أن نُسمّي(زيدٌ) فاعلاً؛ لتوفر شروط الفاعليّة النَّحويّة فيه، ولكننا في جملة (القائمُ زيدٌ) لا يُمكننا نحوياً أن نُسمّي (زيدٌ) فاعلاً؛ لأنّه ليس في الجملة فعل نَحويٌّ تقدَّمَه، وأُسنِد إليه. ويبدو لي أن السامرّائي تفطَّن في كتابه (معاني النَّحو) لمسألة الفاعل الدَّلالي حين استنبط من قول ابن السَّرَّاج أنّ الفاعل عند النُّحاة ليس مختصَّاً بِمن أوجد الفعل فقط، فقد يكونُ الفاعلُ كذلك أي قام بالفعل، وأوجَده، وقد يكون الفعلُ حديثاً عنهُ سواءٌ أوقعَه أم لم يُوقعْه نحو: مات زيدٌ، وانكسرَ القلمُ (السّامرّائي،1429هـ-2008م، ص: 39/2).

إذن، فالفاعلُ النَّحويُّ هو الاسمُ المرفوعُ أو ما كان في حُكمه إن كان مبنيّاً يأتي بعد فعلٍ تامٍّ، مَعلومٍ قامَ به، وأُسنِد إليه هذا الفعلُ. وبناءً على هذا الأصل، وهذه الحُدود، والضوابط النَّحوية نستطيع القول فرضاً: إنّ الفاعل الدَّلاليّ عنصرٌ نَحويٌّ، مذكورٌ في التَّركيب، أو غير مذكور قامَ بالفعل على جهة الحقيقة سواءٌ أتوفّرت فيه الضوابط السَّابقة، كلُّها أو بعضُها أم لم تتوفّر. وبناءً على هذا التَّفريق بينهما سأتناول المواضع التركيبيّة للفاعل النَّحوي والدلالي.

4. المواضع التركيبيّة للفاعل النَّحوي والدلالي:

تتعدَّد المواضع التركيبية النَّحوية للفاعل الدلالي، ومنها:

4. 1. المصدر العامل عملَ فعله: لا شكَّ أن المصدر يتضمَّن الحدث دون زمن مُعيَّن، والمصدرُ قد يعملُ عمل فعله المعلوم، فيرفعُ الفاعل، وينصبُ المفعولَ به، وقد يُضافُ إلى فاعله، ومنه قولُه تَعالى: "وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ" (سورة البقرة: 251) فالمصدرُ (دَفْعُ) أُعمِل عمل فعله المعلوم المتعدِّي (دَفَعَ) فأُضيف إلى فاعله لفظ الجلالة (اللهِ) ونصب المفعول به (النَّاسَ) فالجملةُ ليست فعلية بل اسمية ليس فيها فعلٌ تامٌّ، مَعلومٌ أُسنِد إلى اسم مرفوعٍ جاء بعده، وأوقعه، ومع ذلك نَجدُ أنَّ الجملة مع كونها اسميَّة، فيها حدَثٌ، وهو الدَّفْعُ الذي عَبَّر عنه المصدر (دَفْعُ) ومَنْ قام به، وهو (اللهِ) فالقاعدة النَّحويّة تفرضُ أن يَرتفعَ المصدر (دَفْعُ) بالابتداء، فهو مُبتدأ، وأن يُجَرَّ لفظ الجلالة (اللهِ) بالإضافة مع أنَّه من حيثُ الدلالة والمعنى فاعلٌ؛ لأنَّه قام بحدث الدَّفع، فلفظُ الجلالة (اللهِ) مضاف إليه بناء على مُقتضيات القاعدة النَّحويّة، وفاعلٌ بناءً على المُعطَى الدَّلالي، والمعنويّ. ومنه قولُهُ (ص): "مِنْ قُبلةِ الرَّجلِ امرأتَهُ الوُضوءُ" فالمصدرُ (قُبلة) دلَّ على حدث التَّقبيل، وهو ليس فعلاً، والسِّياق، والتأمُّل في معنى الجملة مع كونها اسميّة يدلَّان على أن الذي قام بالحدث، وأوقعه هو (الرَّجلِ) مع أنَّه مجرور بالإضافة، ولم يُسبَق بفعل معلوم، تامٍ جاء قبلَه، وأُسنِد إليه، وبناءً على حُدود القاعدة النَّحوية ذات الصّلة بالفاعل لا يُمكننا أن نعُدّ (الرَّجل) في هذا الحديث فاعلاً ولكن الدلالة، والمعنى يَقتضيان أن يكون (الرَّجلِ) فاعلاً؛ لأنّه في الحقيقة هو من أوقعَ الحدث (قُبلة). ومنهُ قولُ الشّاعر: (ابن عقيل، بلا تاريخ، ص:115/2)

إذا صَحَّ عَوْنُ الخَالِقِ المَرْءَ لمْ يَجِدْ عَسِيْرَاً مِنَ الآمَالِ إلَّا مُيَسَّرَا

فالمصدر (عَونْ) عمل عملَ فعله، وأُضِيفَ إلى فاعله (الخالقِ) ونصب المفعول به (المرءَ) فالقاعدة النَّحوية تقتضي أن يكون المصدرُ (عَونُ) فاعلاً للفعل المعلوم التامّ (صَحَّ) وأن يكون (الخالقِ) مضافاً إليه بإضافة (عَونُ) إليه، فالتركيبُ الإضافي (عَونُ الخالق) فيه حدث وفاعل، فالحدث هو العَونُ، والفاعل هو (الخالقِ) فالنظام النَّحوي يفترض أن يكون (الخالقِ) مضافاً إليه مجروراً؛ لعدم توفُر شروط الفاعليّة فيه، والدلالةُ تقتضي أن يكون فاعلاً، وإن لم تتوفَّر فيه شروط الفاعليّة النَّحوية؛ لأنه أوقع حدث العون. ومنه قولُ الشَّاعر لبيد بن ربيعة العامريّ: (ابن عقيل، بلا تاريخ ، ص: 118/2)

حَتَّى تَهَجَّرَ فِي الرَّوَاحِ وهَاجَهَا طَلَبُ المُعَقِّبِ حَقَّهُ المَظْلُومُ3

فالمصدر (طَلَبُ) فاعل للفعل (هاج) وهو مضاف إلى اسم الفاعل (المُعقِّب) و (المُعقِّبِ) مُضاف إليه، فهذا هو التَّفسيرُ النَّحوي لهذه العناصر النَّحويّة في هذا السّياق، ولكنَّ الدلالة والمعنى تَقتضيان أن يكون (المُعقِّبِ) فاعلاً مع أنّه مجرور الآخر شكلاً، ولم تتوفَّر فيه شروط الفاعليّة النّحوية، وهذا الاقتضاءُ الدلالي سببُه أنه قام بإيقاع حدث الطَّلب، فهو الفاعلُ الحقيقيّ له. ومنه قولُ الشّاعر أبي النَّجْمِ العِجْليّ: (سيبويه، 1966م، ص:192/1)

ضَعيفُ النَّكايةِ أَعْداءَهُ يَخالُ الفِرَارَ يُرَاخِي الأَجَلْ

فجملة (ضَعيفُ النَّكاية أعداءَه) ليست فعلية، ومع ذلك فيها حدث، وهو النَّكاية الذي عُبِّر عنه بالمصدر (النَّكايةِ) الذي هو في موقع المضاف إليه نَحويّاً، ولا نَجدُ له فاعلاً نَحوياً إلّا إذا قدّرناه ضميراً مستتراً، وهذا فيه تكلُّف من وجهة نظرنا، ولكن الدلالة تقتضي أن يكون المتضايفان (ضَعيفُ النَّكاية) فاعلاً لحدث النَّكاية الذي تشتملُ عليه هذه الجملة.

4. 2. اسم الفاعل العامل عمل فعله: اسمُ الفاعل العامل عمل فعله شأنُه في هذه المسألة شأنُ المصدر العامل عمل فعله، وسأُوضِّح ذلك ببعض الشَّواهد الشِّعريّة. قال عمرُو بنُ قَيسٍ الخَزْرَجِيُّ: (سيبويه، 1966، ص: 185-186)

الحَافِظُو عَوْرَةَ الْعَشِيرَةِ لَا يَأْتِيْهِمُ مِنْ وَرَائِنَا نَطَفُ4

فاسمُ الفاعل (الحَافِظو) عمل عمل فعله التامَ، المعلوم (حَفِظَ) فهو مبتدأ أو خبر لمبتدأ محذوف، تقديرُه (هُم) و (عَورةَ) مفعول به لاسم الفاعل (الحافِظو) وهذا التَّفسير بناءً على النِّظام النَّحوي، ولكنّ الدَّلالة تقتضي أن يكون اسمُ الفاعل (الحافظو) فاعلاً؛ لأنّه تضمّن حدث الحِفظ، وأوقعه بمعنى أنّه قام بوظيفتين دلاليّتين، هما الدلالة على الحدث، والدلالة على فاعله الحقيقي، ومثلُه قولُ امرئ القَيس: (سيبويه، 1966م، ص:165/1)

إِنِّي بِحبْلِكَ وَاصِلٌ حَبْلِي وبِرِيشِ نَبْلِكِ رَائِشٌ نَبْلِي

فاسمُ الفاعل (واصلٌ) بناءً على القاعدة النّحوية خبرٌ للحرف المشبَّه بالفعل (إنَّ) ولكنَّه دلالياً فاعلٌ؛ لأنّه أوقع حَدثَ الوَصل على المفعول به (حَبْلِي) فدلَّ على حدث الوَصل، ومُوقِعِه في آن واحد. وهذا ما نَجدُه في قول عُمَرَ ابن أَبي رَبيعةَ أيضاً: (سيبويه، 1966م، ص: 165)

ومِنْ مالِئٍ عَيْنَيْهِ مِنْ شَيْءٍ غَيْرِهِ إذا رَاحَ نَحْوَ الجَمْرَةِ البِيضُ كالدُّمَى

فاسمُ الفاعل (مالِئ) دلَّ على حدث الْمَلْءِ، وفاعِله في آنٍ واحد، فهو من النَّاحية الدلاليَّة فاعل؛ لأنّه أوقعَ الحَدثَ على جهة الحقيقة، وهو يَمتلكُ القُدرةَ على إيقاعه، ولكنَّ القاعدةَ النَّحوية تَمنَعُ تَسميَتَه فاعلاً؛ لأنَّه لم يَحُز على ضوابطها فيما يتعلَّق بالفاعليّة.

4. 3. سياق النَّفي: من ضوابط القاعدة النَّحوية للفاعل أن يَقوم بالفعل، ولكنَّ العنصرَ النَّحويّ المُسمَّى فاعلاً لا يَقوم بالفعل في سياق النَّفي، فكيف لنا أن نُسمِّيه فاعلاً بالنَّظر إلى دلالته؟ ومن ذلك أن نقول: (لم يذهبْ أحمدُ إلى الجامعة) فالقاعدةُ النَّحويّة تَستوجبُ أن يكون العنصرُ النَّحوي (أحمدُ) في هذا التعبير فاعلاً؛ لتحقُّق شروط الفاعليّة النّحويّة فيه، ولكنَّ الدَّلالة تأبَى ذلك؛ لأنّه لم يَقُم بحدث الذَّهاب، ولم يُوقِعه على جهة الحقيقة والواقع، فأفادت أداةُ النَّفي (لمْ) نَفيَ قيامه بالفعل، وبناءً على هذا لا يَصحُّ أنْ نُسمِّيه فاعلاً من حيثُ الدلالة كما لا يَصحُّ أن نُسمِّي مَن لا يُصلِّي مُصلّياً، ولا مَن لا يَصُومُ صائماً، وكذلك الأمرُ في قولنا: (ما أكلَ خالدٌ الطَّعامَ) فخالدٌ بناءً على حدود القاعدة النَّحوية المتعلّقة بباب الفاعليّة فاعلٌ، ولكنَّه دلاليّاً، ومعنويّاً ليس فاعلاً؛ لأنّه لم يَقم بحدث الأكلِ، وفعلِه (أكلَ) على الحقيقة بدلالة نَفيه بـ (ما) النَّافية. ومنه قوله تَعالى: "لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ" (سورة آل عِمران: 92) فالفعل المضارع (تنال) منفيّ بـ (لَنْ) وفاعلُه واو الجماعة؛ لتوفر شروط الفاعليّة النَّحويّة فيه، ولكنَّ الدلالة تفترض ألّا يَكون فاعلاً؛ لأنّه لن يُوقِع الفعل، والذي لا يُوقِعُ الشَّيءَ لا يَتَّصِفُ به، ولا يَجوزُ أنْ يُنسَب إليه دلاليّاً، ومعنويّاً. ومنه قوله تعالى: "وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا" (سورة البقرة: 102) فـ (سُلَيمانُ) نَحويّاً فاعلٌ للفعل (كَفَرَ) المنفيّ بـ (مَا) ودلاليّاً ليس فاعلاً؛ لأنّه لم يقم به حقيقةً.

ولعلَّ تفسير رَفعِ الفاعل أنّه أُعطِي حكمَ الرَّفع تَمييزاً له من المفعول به، واستمرَّ في هذا الحكم، وإن كان لا يقومُ بالفعل على جهة الحقيقة إذا كان فعلُه مَنفيّاً، ففي النَّفي نُخبِرُ السَّامعَ بالفاعل الذي لمْ يَقُمْ بالفِعلِ حملاً على إخباره في الإثبات بالفاعل الذي قامَ

3. تَهجَّر: سار في الهَاجِرة، وهي وقت الظَّهيرة، والرَّواح: وقتُ الشَّمس إلى المَغرِب.
4. نَطَفُ: التَّلَطُّخُ بالعَيْب.

بالفعل (المبرّد، 1415هـ-1994م، ص: 146/1) فالقاعدة النَّحويّة، إذن، تَفترضُ أن يكون للفعل اسمٌ مرفوع قام به أو لم يَقم به بينما الدلالةُ والمعنى تفترضان ألّا يكون هذا الاسمُ المرفوعُ فاعلاً. وهذا موضعٌ آخرُ للفرق بين الفاعل النَّحويّ، والفاعل الدَّلاليّ.

4. 4. الاستثناء التامّ المنفيّ: معلومٌ أنَّ الاستثناء هو إخراجُ ما بعد (إلّا) الاستثنائيّة أو إحدى أخواتها من أدوات الاستثناء من حُكم ما قبله (الغلاييني، 1388هـ-1968م، ص: 23/2) ومعروف أنّ الاستثناء من حيثُ اكتمالُ عناصره أو نُقصانُها نوعان، هما استثناءٌ تامٌّ، واستثناء ناقص، والاستثناءُ التَّامُّ نوعان، هما الاستثناء التَّامّ المثبَت نحو (حضرَ الرِّجالُ إلّا خالداً) والاستثناءُ التَّامُّ المَنفيّ نحو (ما حَضرَ الرِّجالُ إلَّا خالِداً أوخالِدٌ) فلنا في الاستثناء التام المنفيّ أن ننصب المستثنَى، أو نَجعلَه بدلاً من المُستثنَى منه (جَطَل، 1410هـ-1990 ، ص: 55) والاستثناءُ التامُّ المَنفيُّ هو الموضع الذي فيه غرضُنا بما يَخصُّ الفاعل النَّحوي، والدَّلالي إذا نُصِب المستثنَى، ولم يُبدَل من المُستثنَى منه نحو (ما حضرَ الرِّجالُ إلّا خالِداً) فالقاعدة النَّحويّة تفترض أن يكون المستثنَى منه (الرجالُ) فاعلاً للفعل التامّ، المعلوم، المنفيّ (حضرَ) مع أنّه لم يَقم به على جهة الحقيقة، وتقتضي أن يكون المستثنَى (خالداً) منصوباً بالاستثناء بينما المعنى والدلالة يقتضيان أن يكون فاعلاً لحدث الحُضور؛ لأنّه أوقعه على جهة الحقيقة والواقع؛ إذ المعنى المتحصَّل من هذا الاستثناء هو (حضر خالدٌ فقط) ومثلُه قولُنا: (لم يَغِبِ الطُّلّابُ إلّا مُحمَّداً) فالنظامُ النّحوي، وبناء الجملة يستوجبان أن يكون (الطلابُ) في موقع وظيفة الفاعل للفعل المضارع، التام، المنفي (يَغب) مع أنّه لم يقم به، ولم يَقع منه، وأن يكون (مُحمَّداً) منصوباً بالاستثناء مع أنّه قام بفعل الغِياب على سبيل الحقيقة والواقع بينما تقتضي الدلالةُ، والمعنى، والسِّياقُ أن يكون فاعلاً؛ لوقوع حدث الغياب منه على الحقيقة والواقع، فالمعنى هو (غاب خالدٌ فقط).

4. 5. البناء للمجهول: معلومٌ أن الفعل إذا بُني للمجهول، حُذِف فاعلُه وُجوباً، وأُنيب عنه المفعولُ به إذا كان فعلُه متعدِّياً نحو قوله تعالى: "وَقُضِيَ الْأَمْرُ" (سورة هود: 44) أو المصدرُ المتصرِّف المختّص نحو قوله تعالى: "فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ" (سورة الحاقّة: 13) أو الظرف المتصرِّف المختص نحو (صِيْمَ رَمَضانُ، وجُلِسَ أمامُكَ) أو الجارُّ والمجرور نحو (وُقِفَ على الأمْرِ) إذا كان فعلُه لازماً (الأنصاري، بلا تاريخ، ص: 159) وإذا أُنيب عن الفاعل في هذا السِّياق، لم يَجز أن يُذكَر فيه لفظٌ يدُلُّ على الفاعل، فلا يجوز (عُوقِبَ الكَسولُ منَ المُعلِّمِ) (الغلاييني، 1388هـ-1968م ، ص: 254/2) فالجملةُ المبنيَّة للفاعل لا فاعلَ نَحويّاً فيها بناء على القاعدة النَّحوية بل لا يجوز أن يكون فيها ما يُشيرُ إلى الفاعل، ويُلمِحُ إليه، ودليلُ ذلك قولُ ابن السَّرَّاج في باب نائب الفاعل، وهو يُحدِّدُ طبيعته النَّحويّة: "وهو المفعولُ الذي لم يُسمَّ مَنْ فَعلَ به إذا كانَ الاسمُ مَبنيّاً على فعلٍ بُنِي للمفعول، ولم يُذكَر مَن فَعَل به، فهو رفعٌ" (ابن السَّرَّاج، 1408هـ- 1998م، ص: 76/1) فالفعلُ التامّ في باب البناء للمجهول مُسنَدٌ إلى اسم مرفوع لم يقم به، وهو في الدلالة مفعولٌ به، أو مصدرٌ، أو ظرف، ولم يَجز أن يكون فاعلاً؛ لأنه لم يُحدث الفعل الذي تقدَّمه، وأُسنِد إليه. إذن، فما الفائدةُ من إسناد الفعل المجهول إلى غير فاعله، وإنابة غيره عنه من حيثُ الشَّكل طالما أنّ هذا الإسنادَ، وهذه الإنابة لا قيمةَ لهما من حيثُ المعنى والدلالة؟ والحقيقة أنّ النظامَ النَّحوي هو الذي يفرض هذا الإسناد. والظنُّ، والرأيُ أن الجملة المجهولة الفاعل تعتمدُ على الفاعل الدلالي الذي يُوصَلُ إليه بمعرفة مقام البناء للمجهول، وظروفه نحو قوله تعالى: "وَقُضِيَ الْأَمْرُ" (سورة هود: 44) فالجملةُ نحويّاً مجهولة الفاعل الذي لا يجوز ذكرُه، أو ذكرُ ما يُشيرُ إليه؛ لأن فعله (قُضِي) تغيَّر بابُه الصَّرفيّ، ولكنَّ المقامَ يدلُّ على الفاعل، وهو (اللهُ) وبهذا يكونُ الفاعلُ المتحصَّلُ دلاليّاً لا نَحويّاً، ومثلُه قولُه تعالى: "فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ" (سورة الحاقّة: 13) فالفعل المجهول (نُفِخَ) لا فاعلَ نَحويّاً له لا لفظاً، ولا استتاراً، ولا تَقديراً، ولكنّه من حيثُ الدلالة والواقعُ يقتضي فاعلاً يُوقعُه، وهذا الفاعلُ هو الملَكُ (إسرافيلُ) ويُتحصَّلُ من الثَّقافة الماثلة في ذهن المخاطَب، وقد تتعذَر على المتكلِّم في هذا الباب أن يذكر للفعل فاعلاً؛ لأنّه يعرف الحدث، ولا يعرفُ فاعلَهُ أصلاً، فيُضطرُّ إلى أن يجعلَ الفاعلَ دلالياً نحو (قُتِلَ البريءُ) والمتكلِّمُ لا يعرفُ القاتل الذي أوقع حدث القتل على البريء، فتغدو هذه الجملةُ، وأشباهُها بعيدةً عن الفاعل النَّحوي، وضوابِطه، فيبحث عن مَخرج نَحويٍّ للإسناد، فيُسنِدُ الفعل المجهول إلى ما تُجيزُ القاعدةُ النَّحويةُ أن يُناب عن الفاعل.

4. 6. باب المُشارَكة: المشارَكةُ معنى صرفيٌّ يُستخدَم في التركيب النَحوي؛ للدلالة على شيئين اشتركا في حكم واحد، وله صِيغٌ صرفيّة تُؤدِّيه نحو (فَاعَلَ) الثلاثي المزيد بحرف واحد، و(تَفَاعَل) الثلاثي المزيد بحرفين (الحملاوي، بلا تاريخ، ص: 78-79، 82) وبَيَانُ ذلك أننا إذا قلنا: (حَادَثَ أحمدُ محمّداً) فالنظامُ النّحويّ يقضي أن يكون (أحمدُ) فاعلاً؛ لتوفُّر شروط الفاعلية النَّحوية فيه، وأن يكون (مُحمَّداً) مفعولاً به؛ لتوفر شروط المفعوليّة النَّحويّة فيه، ولكنّ الدّلالة تقتضي هذين المعنيين إلى جانب أن يكون (أحمدُ) فاعلاً ومفعولاً به في آن واحد؛ لأنه قام بالمُحادَثة على وجه الحقيقة، ووقعت عليه أيضاً، وكذلك العنصر النّحوي (مُحمداً) تَدعو الدلالةُ إلى أن يكون فاعلاً، وإن لم تتوفر فيه شروط الفاعلية النَّحويّة؛ وذلك لقيامه بفعل المحادَثة على وجه الحقيقة، وإيقاعه على (أحمدُ) وكونُه فاعلاً دلاليّاً لا ينفي عنه المفعوليّة؛ لأن فعل المحادثة الذي قام وقع عليه أيضاً من الفاعل (أحمدُ) فأحمدُ في هذه الجملة فاعلٌ نَحويٌّ ودلاليٌّ في آن واحد؛ لتوفر شروط الفاعلية النَّحويّة فيه، ولقيامه بالفعل قياماً حقيقيّاً بينما (مُحمَّداً) مفعولٌ به نَحويٌّ إلى جانب كونه فاعلاً دلاليّاً فقط لعدم توفُّر شروط الفاعليّة النَّحويّة فيه، ولقيامه بالفعل قياماً حقيقياً، والذي أباحَ لهما أداءَ هذه المعاني دفعةً واحدة كونُ الفعل (حَادَثَ) على صيغة (فَاعَل) الذي يُفيدُ المُشارَكة، ومثلُه قولنا: (تَسابَقتْ خَديجةُ مع فاطِمةَ) فالقاعدةُ النَّحوية تفرضُ الفاعليّة على العنصر النَّحوي (خَديجةُ) والجرَّ بالإضافة على العنصر النَّحوي (فاطمة)

بينما الدلالةُ تَجعلُ (خَديجةُ) في هذه الجملة فاعلاً نَحويّاً ودلاليّاً في آن واحد، وتَجعل (فاطِمةَ) فاعلاً دلاليّاً آخر مع خديجة؛ لأنّ كِلتيهما أوقعتا الفعل (تَسابَق) على وجه الحقيقة، وكونُ العنصر النَّحوي (فاطمةَ) فاعلاً دلاليّاً لا يَنفي عنه وظيفة توضيح المقصود بالمُضاف (مَعَ) ولنا أن نقيسَ على هذين المثالين كلَّ ما يُشبِههما.

4. 7. باب العطف: يُعدُّ باب العطفُ موضعاً آخر لمسألة الفاعل النَّحوي والدَّلالي حين يتعدّدُ الفاعل بعد الفعل التامّ، المعلوم، ولا تُبيحُ القاعدةُ النَّحوية إلّا فاعلاً واحداً له بينما يفترض المعنى والدلالة أن يكون كلُّ مَن قام به، وأوقعه فاعلاً له، ومن ذلك قولنا: (سافَرَ حَسنٌ وحُسَينٌ، وعُثمانُ...) فالفعل (سافر) وقع من (حسَن، وحُسيْن، وعُثمان...) على وجه الحقيقة والواقع؛ ولذلك تقتضي الدلالةُ أن يكون كلُّ واحد منهم فاعلاً للفعل (سافَر) بينما القاعدةُ النَّحوية تَمنع ذلك؛ لأنَّ المُقرَّر عندها أنّه لا يكون للفعل نَحوياً سوى فاعلٍ واحد، وتَجعل ما ورد بعد حرف العطف اسماً معطوفاً. فـ (حَسنٌ) فاعلٌ نَحويٌّ ودلاليٌّ في آن واحد؛ لتوفُّر شروط الفاعلية النَّحويّة فيه، ولقيامه بالفعل (سافر) قياماً حقيقياً بينما (حُسينٌ، وعُثمانُ...) فاعلان دلاليّان فحسب؛ لقيامهما بالفعل (سافَر) حقيقةً، ولم يَجز أن يكونا فاعلين نَحويّين؛ لعدم توفُّر شروط الفاعليّة النَّحوية فيهما، ولورودهما بعد حرف العطف. ومنه قولُه تعالى: " وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ" (سورة البقرة: 127) فالفعل المضارع التام (يرفعُ) قام به في الحقيقة والواقع فاعلان هما (إبراهيمُ، وإسماعيلُ) ولذلك تقتضي الدلالةُ أن يكون كلاهما فاعلاً له بينما القاعدةُ النَّحويةُ تَجعلُ الفاعلَ (إبراهيمُ) وتَجعلُ (إسماعيلَ) معطوفاً على الفاعل (إبراهيم) لأنّها قرَّرت أنّ الفعل من حيثُ اللفظُ والشَّكلُ يكون لهُ فاعلٌ واحدٌ فقط. وكذلك الأمرُ في قوله تعالى: "لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضاً" (سورة المائدة: 7) فالفعل التام، المعلوم (تركَ) في هذا السياق النَّحوي له فاعلٌ واحدٌ بناء على القاعدة النَّحوية، وهو (الوالدان) وهذا الفاعل دلاليّ إلى جانب كونه فاعلاً نَحويّاً بينما تقتضي الدلالةُ أن يكون المعطوف (الأقربون) فاعلاً أيضاً؛ لأنه قام بالفعل (تَرَك) حقيقة.

4. 8. عدم امتلاك الفاعل القُدرة على القيام بالفعل: معروف أنّ الفاعل يَقوم بالفعل، والذي يقوم بالفعل، أو الحدث يَجب أن يكون قادراً على إيقاعه، واستناداً إلى هذا نَجدُ في كثير من الكلام عنصراً نَحوياً توفَّرت فيه شروط الفاعليّة النَّحويّة بينما هو لا يمتلكُ القُدرة على إيقاع الفعل حقيقة، فنتبع القاعدةَ النّحويّة مُكرَهين، فنجعلُه فاعلاً، ونحنُ نَعلمُ أن المعنى غيرُ ذلك، وذلك نحوُ قولنا: (تحرَّكت أغصانُ الشَّجرة، وانطلقتِ السَّيارةُ) فبناءً على القاعدة النحوية (أغصانُ) فاعل للفعل (تحرَّكت) و(السّيّارةُ) فاعل للفعل (انطلقت) وكلاهما بناءً على الدلالة، والواقع، والحقيقة لا يمتلك القيامَ بالفعل الذي تقدَّمه، وأُسنِد إليه القِيام به نحوياً، ففاعلُ الفعلين (تَحرَّك، وانطلقت) غير موجود دلاليّاً في السياق النَّحوي، ومنه قولهُ تعالى: "وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ" (سورة البقرة: 213) فالبيِّناتُ نحويّاً فاعل للفعل (جاءت) مع أنّه لا يمتلكُ القُدرة على القيام به بينما لا نَجدُ في الجملة الفاعل الدلالي، الحقيقي الذي أوقع المَجيءَ على البيِّنات، ومثلُه "أَوَلَمَّا أَصَابَتْكُمْ مُصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُمْ مِثْلَيْهَا قُلْتُمْ أَنَّى هَذَا" (سورة آل عِمران: 165) فالاسم المرفوع (مُصيبةٌ) فاعلٌ نحويٌّ للفعل (أصابتْ) لا فاعلٌ دلاليٌّ؛ لأنه في الواقع لا يمتلك القيام به، والفاعلُ الدلاليُّ الحقيقيُّ لهذا الفعل غير موجود في هذا السِّياق. ومنه قول الشاعر لَبيدِ بنِ أبي ربيعة:

عَفَتِ الدِّيارُ مَحَلُّها فَمُقامُها بِمِنىً تَأَبَّدَ غَولُها فَرِجَامُها

فالديارُ لا تمتلكُ القُدرةَ على الزَّوال التِّلقائي؛ لأنّها جامدة؛ ولذلك لا يُمكن من حيثُ الدلالةُ أن تكون فاعلاً للفعل (عَفت) بينما تَفرضُ القاعدةُ النَّحويّة عليه هذه الفاعليّة.

- النتيجة:

سعى النُّحاةُ إلى ضبط الكلام بالقواعد النَّحوية التي استقرؤوها من الكلام العربي في عصر الفَصاحة والاحتجاج، وهم بذلك قاموا بعملٍ عظيم ساهم إلى حدٍّ كبير في حِفظ اللغة من الضَّيَاع والفَوضى، وهذا لا يمنعُ الباحثَ إعادةَ النَّظرِ فيما قعَّدوه دون تَسفيه عملهم أو التَّحامل عليهم, وهذا ما فعلناه في هذا البحث، فتبيّن لنا أنّ الفاعل الذي ضبط النُّحاةُ بابه يجوز أن يكون فاعلاً نَحويّاً، وحقيقياً في آن واحد إذا توافرت فيه شروط القاعدة النَّحوية ذات الصِّلة بهذا الباب، وكان إلى جانب ذلك يمتلكُ القُدرة الحقيقية على إيقاع الفعل الذي أُسنِد إليه إيقاعُه نحو (جاء أحمدُ، ويركضُ الحِصانُ) ويجوز أن يكون فاعلاً نَحوياً فقط إذا توفَرت فيه شروط الفاعليّة النَّحوية، ولم يمتلك القُدرة على القيام بالفعل، أو لم يَقم به نحو (انطلقتِ السّيّارةُ، وأصابتكم مُصيبةٌ، وعَفَتِ الدِّيارُ، وما أكلَ خالدٌ الطَّعامَ) ويجوز أن يكون دلاليّاً فقط إذا لم تتوفر فيه شروط الفاعلية النّحويّة بينما يدلُّ المعنى على قيامه بالفعل حقيقة نحو (سافَرَ حَسنٌ، وحُسَينٌ، وعُثمانُ،...).

فضابطُ القاعدة النحوية مع أهميّته، وضرورة التَّقيُّد به ما أمكن يَجب ألّا يَصرفانا عن المعنى الحقيقي، والدلالة الحقيقية. فالقاعدةُ النّحويّة والدلالةُ عاملان هامّان، وأساسيّان في ضبط الخطاب اللغويّ، وفَهم المقصود، وهذا ما رأيناه في مسألة الفاعل بين النَّحو والدلالة؛ ولذلك أوصي بتناول أبواب النَّحو كلّها بناء على هذين المعيارَين.

المصادر والمراجع

ابن السَّرَّاج، أبوبَكر، الأُصُول في النّحْو، تح: عبدالحسين الفَتْلي، ط3، مؤسَّسة الرّسالة، 1408هـ-1998م.
ابن الصَّبَّان، محمد، حاشية الصَّبَّان على شَرح الأَشمُوني، تح: طه عبدالرَّؤُوف سَعد، المكتبة التَّوفيقيّة، بلا تاريخ.
ابن عقيل، عبدالله، شرح ابن عقيل، تح: محمد محي الدّين، ط1، بلا مكان، ولا تاريخ.
الأنصاري، عبدالله بن هشام، شرح شذور الذَّهَب، تح: محمد محي الدّين عبدالحميد، دار الفكر، بلا تاريخ.
أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ، ط3، مكتبة الأنجلو الأمريكية، 1976م.
جطل، مصطفى، النَّحو والصَّرف2، مديريّة الكُتب والمطبوعات الجامعيّة، حلب، 1990/1410.
حِجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة، دار قباء، بلا تاريخ.
حسّان، تمَّام، اللغة العربيّة مَبناها ومَعناها، الدَّار البَيضاء، دار الثَّقافة، 1994م.
الحَملاوي، أحمد بن محمد بن أحمد، شَذَا العُرْفِ في فنِّ الصَّرْف، الرِّياض، دار الكَيَان، بلا تاريخ.
الخالدي، حسين ناصح، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، عمّان، ط1، دار صفاء، 1427هـ-2006م.
الخولي، محمدعلي، علم الدلالة علم المعنى، الأردن، دار الفَلَاح، 2001م.
السَّامرَّائي، فاضل صالح، مَعاني النَّحو، دار الفِكر، ط3، عَمَّان، 2008/1429.
السَّعران، محمود، علم اللغة مقدِّمة للقارئ العربيّ، بيروت، دار النَّهضة، بلا تاريخ.
سيبويه، عَمْرو بنُ عُثمان، الكتاب، تح: عبدالسّلام هارون، ط1، دار الجيل، بَيروت، 1966م.
عبداللطيف، محمدحماسة، النحو والدلالة، القاهرة، ط2، دار الشُّروق، 1420هـ-2000م.
عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، ط5، عالم الكتب، بلا تاريخ.
الغلاييني، مصطفى. جامع الدّروس العربيّة. بيروت وصيدا: المكتبة العصريّة، 1978/1388.
المبرِّد، محمد بن يزيد، المقتَضَب، تح: عبدالخالق عضيمة، القاهرة، وزارة الأوقاف، 1415هـ-1994م.
المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، بيروت، ط2، دار الرائد العربي، 1406هـ-1986م.

OVERVIEW OF CENSOR PHENOMENON IN MODERN ARABIC LITERATURE

Turgay GÖKGÖZ

OVERVIEW OF CENSOR PHENOMENON IN MODERN ARABIC LITERATURE

Turgay GÖKGÖZ [1]

Abstract:

Censorship is the state of publishing or not publishing or being open to use of books, newspapers, magazines, periodicals, radio and television, film or cinema, the internet, freedom of expression and all kinds of publications with the permission of a state-dependent control mechanism. The phenomenon of censorship has always been on the agenda of mankind throughout history from BC to the present. Through censorship, the control mechanism dominates what it deems objectionable about the state or society. Here, too, he considers the benefit of both society and the state. Censorship can show itself in the field of literature as well as in the field of media. Censorship has always existed from the most developed countries to the most backward countries. However, when we look at the countries where heavy censorship is applied, it is seen that these countries are not very advanced in terms of human rights. In the context of literature, censorship covers cultural elements such as a publication, book, magazine, theater or cinema. In Arabic literature, on the other hand, the phenomenon of censorship makes itself felt more in the field of novels. In this context, the novels of the most important writers were banned and the novels had to be published in other Arab countries when appropriate. When the subject was "forbidden", the related works inevitably attracted the attention of people and the works of some authors whose names were heard for the first time broke sales records and attracted a lot of attention. In addition, censorship is also encountered in the works of important names who have left their mark in the field of novels such as Naguib Mahfouz, Sunullâh İbrâhîm, Muhammad Shukri, Abdelrahman Munîf, Haidar Haidar and Layla Balabakki. In this study, it is aimed to give a general information about the effect of censorship and censored literary works in Arab countries.

Key words: Censorship, Arabic Literature, Novel

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress2-9

[1] Kilis 7 Aralık University, Turkey, turgaygokgoz@kilis.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9742-2722

MODERN ARAP EDEBİYATINDA SANSÜR OLGUSUNA GENEL BİR BAKIŞ

Turgay GÖKGÖZ

Öz:

Sansür kitapların, gazetelerin, dergilerin, süreli yayınların, radyo ve televizyonun, filmin veya sinemanın, internetin, ifade özgürlüğünün ve her türlü yayının devlete bağlı olan bir denetim mekanizmasının izni ile yayımlanması veya yayımlanmaması veya kullanıma açık olma durumudur. Milattan önceden itibaren tarih boyunca sansür olgusu her zaman insanoğlunun gündeminde olan bir durumdur. Sansür üzerinden denetim mekanizması devlete veya topluma dair sakıncalı gördüğü şeyler üzerinde tahakküm kurar. Burada da hem toplumun hem de devletin faydasını gözetir. Sansür medya sahasında olduğu gibi edebiyat sahasında da kendisini gösterebilir. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinden en geri kalmış ülkelerine kadar sansür her zaman varlığını göstermiştir. Ancak ağır sansürün uygulandığı ülkelere bakıldığında bu ülkelerin insan hakları açısından çok da ileri de olmayan ülkeler olduğu görülür. Edebiyat bağlamında sansür bir yayının, kitabın, derginin, tiyatro veya sinema gibi kültürel unsurları kapsamaktadır. Arap edebiyatında ise sansür olgusu daha çok roman sahasında kendisini hissettirir. Bu bağlamda en önemli edebiyatçıların romanları yasaklanmış ve romanlar yeri geldiğinde diğer Arap ülkelerinde yayımlanmak durumunda kalınmıştır. Konu "yasak" olunca ilgili eserler ister istemez insanların ilgisini çekmiş ve ilk kez adı duyulan kimi yazarların eserleri satış rekorları kırmış ve oldukça ilgi görmüştür. Ayrıca Necîb Mahfûz, Sunullâh İbrâhîm, Muhammed Şukrî, Abdurrahman Munîf, Haydar Haydar ve Leyla Ba'lebekkî gibi roman sahasında Arap edebiyatında iz bırakmış önemli isimlerin çalışmalarında da sansüre rastlanır. Bu çalışmada Arap ülkelerinde sansürün etkisine ve sansüre uğramış edebi çalışmalara dair genel bir bilgi vermek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sansür, Arap Edebiyatı, Roman.

Giriş

Orta Doğu'da edebi eserlerin üretimi ve dağıtımıyla ilgili zorluklar, bölgenin genel siyasi ve sosyal ikliminden ayrı düşünülemez. Arap dünyasının karşı karşıya olduğu zorluklar, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından hazırlanan Arap İnsani Gelişme Raporu dizisinde özetlenmiştir. UNDP'nin temel teşhisi, Arap dünyasının siyasi haklar, kadın hakları ve bilgi gibi üç temel eksiklikten mustarip olduğuydu. UNDP raporlarına göre bu açıklar bölge genelinde insani gelişmenin önündeki engellerdir.

Bölgede edebi çalışmaların daha fazla yayılmasına engel teşkil eden üç kritik kaynak mevcuttur:

- Sansür
- Pazar
- Dağıtım zorlukları

Arap dünyasındaki özgürlük ve hakların yokluğu, edebi materyallere yönelik yaygın hükümet sansürünün siyasi bir iklimini yaratmaktadır. Edebi eserlere dair pazar, Orta Doğu'daki yoksulluk ve okuma yazma bilmeyenlerin yüksek oranları nedeniyle de sınırlıdır. Arap dünyasındaki kadınlar, sosyal ve ekonomik çevreden erkeklere göre daha fazla acı çekmektedir. Ne yazık ki bölgedeki kadınlar, dünyadaki en yüksek okuma yazma bilmeme oranlarından bazılarına ve çeşitli eğitim seviyelerinde en düşük kayıt oranlarına sahiptir. Bu ekonomik ve sosyal koşullar, edebi çalışmalar için dar bir pazara neden olur. Orta Doğu, dünyanın diğer bölgelerine kıyasla sınırlı bir bilgi altyapısına sahip olduğundan edebi eserlerin Arap toplumuna akabileceği kanalların az olması nedeniyle dağıtım nihai bir zorluktur (Schwartz, 2009: 3-7).

Sansür olgusu Orta Doğu'da önemli bir sorundur. Neredeyse tüm Arap Ortadoğu ülkeleri hükümetleri sansürü kullanır. Sansür genellikle siyasi, ahlaki veya dini açıdan hassas olduğu düşünülen veya rejimin çıkarlarına aykırı olan içeriğin yayımlanmasını veya dağıtımını durdurmayı amaçlar. Kahire'nin İslami ilim merkezi olan el-Ezher gibi dini kurumlar kitapların yasaklanmasını tavsiye ederek

genellikle hükümete sansür noktasında yardımcı olur. İstihbarat servisleri de ulusal güvenlik tehdidi olarak addedilen içerikleri de yasaklar.

Bir kitabın basında önceden yer alması sansürü daha da hızlandırabilir. Selvâ en-Na'îmî'nin Burhânu'l-'Asel adlı romanında durum böyleydi. Kitabın cinselliğe yönelik içeriğinin önceden tanıtımı nedeniyle çalışma gözden geçirilmeden birkaç Orta Doğu kitap fuarında yasaklandı.
Sansürün farklı uluslar tarafından çeşitli seviyelerde uygulandığı görülür. Bir körfez ülkesi olan Suudi Arabistan, rutin olarak sansür konusunda en muhafazakâr ülke olarak gösterilir. Örneğin, yayıncılar yakın zamanda 2008 Riyad Uluslararası Kitap Fuarı için devletin ilgili yetkililerine yayınlarını gönderdiler. es-Sâkî Kitapçılık adlı bir yayıncı kurum yaklaşık yüzde 90'ı hükümet tarafından sansürlenen 350 kitap sunmuştur. Bir diğer yayıncı olan Riyâdu'r-Rayyes ise 30 yasaklı kitap bildirdi. Yasaklı kitap örnekleri arasında Mısır sinema endüstrisini başlatan dört öncü kadının öyküsü olan Sultânâtu'ş-Şâşe: Râ'idetu's-Sînema el-Mısriyye (Ekranın Kraliçeleri: Mısır Sinemasının Öncüleri) adlı eser sayılabilir. Suudi hükümeti, Filistinli şair Mahmûd Derviş'in eserlerini Suudi hükümetine yönelik kamuoyu eleştirileri nedeniyle de yasakladı. Benâtu'r-Riyâd (Riyad'ın Kızları) adlı eser de dört kadının samimi günlük hayatlarını anlattığı için yasaklandı.

Sansür, daha düşük derecelerde olsa da Mısır, Lübnan ve Ürdün gibi Arap ülkelerinde de mevcuttur. Mısır hükümeti genellikle sansürü uygular ve kitapların sakıncalı bölümlerini kaldırır ve belirli yayınların ithalatını yasaklar. Bu durum özellikle İslam'ı veya hükümeti eleştirdiği düşünülen kitaplar için geçerlidir. Kuveyt'te ise yetkililer 560 yeni kitabı inceledikten sonra 2007 Kuveyt Kitap Fuar'ında 230 kitabı yasaklamayı planladılar. Lübnan ise yayıncılık sahasında daha liberal yerlerden biri olarak kabul edilir ancak orada bile yayıncılar çalışmalarının gözden geçirilmesi için hükümetin Genel Güvenlik Genel Müdürlüğü'ne göndermelidir. Nitekim mezhep gerilimlerini alevlendirebilecek çalışmaların daha fazla incelemeye tabi tutulduğu bildirilmektedir. Ürdün'de ise sansür esas olarak cinsellik ve Ürdün siyasi sistemine yönelik eleştirileri içeren dini unvanlarla ilgilidir (Schwartz, 2009 : 3-7). Yaygın sansüre rağmen, Orta Doğu'daki yazarlar bu zorluğun üstesinden gelmenin birçok yolunu bulmaktadır. Suudi Arabistan gibi kültürel olarak daha baskıcı ülkelerde yaşayan yazarlar, genellikle yurt dışında özellikle Lübnan veya Avrupa yayınevlerinde eserlerini yayımlamaktadırlar.

Sansür olgusu kimi zaman yazarları ve eserlerini ilgi odağı haline getirme kapasitesine sahiptir. Suudi yazar Turkî el-Ahmed'in el-'Addâme adlı romanı muhafazakâr krallıkta ayaklanma, cinsellik ve alkolün hikâyesini anlattığı söylenir. Bu eser Suudi Arabistan dâhil birçok ülke tarafından yasaklandı ve dört dini fetvanın hedefinde oldu. Kitabın bir ay içinde en çok satanlar listesine girdiği görüldü.
Yine de sansürün etkisi çoğu zaman boğucudur. Geniş bir kitleye ulaşmak ve onları etkilemek, nihayetinde birçok yazarın hedefidir ve sansür nedeniyle satışlar üzerindeki elde edilen şöhret, genellikle oluşan olumsuz etkinin üstesinden gelemez. Bu nedenle de diğer yazarlar, çalışmalarında otosansür uygularlar ve kitaplarının yasaklanmasından çekindikleri için yazacakları konuları sınırlandırırlar.
Kitap yasaklarından daha da kötüsü ise bazı yazarlar özgürlüklerine ve yaşamlarına yönelik açık tehditlerle karşı karşıya olduğu gerçeğidir. Arap diktatörlüklerini eleştiren Filistin kökenli Lübnanlı yazar olan Samir Kasir, 2005 yılında suikasta uğradı. Başka bir yazar ise Mısırlı Nevâl es-Sa'dâvî[2], Arap toplumunu rahatsız eden birçok sosyal ve dini sorunu ortaya çıkaran yazılar yüzünden hayatından endişe duyarak ülkesi Mısır'ı terk etti. Ayrıca hapsedilen yazarların sayısı o kadar fazladır ki el-Cezire TV, görüşlerini yazdıkları için hapse atılan birçok yazarın hayatını ve çalışmalarını detaylandıran "Cezaevi Edebiyatı" adlı bir program yayımlamaktadır.

Sansür olgusu yayıncıları ve kitapçıları da olumsuz etkilemektedir. Örneğin Suudi Arabistan, Orta Doğu'daki kitapların en büyük pazarlarından birisidir. Suudi Arabistan'da hükümet sansürleri yayıncılar üzerinde büyük bir mâli yük oluşturduğu görülür. Kitap satış noktaları açısından Kuveyt'te bulunan Virgin Megastore, Ortadoğu'nun en büyük kitapçılarından birisiydi. Kuveyt hükümetinin kitaplardan birisindeki

[2] Hakkında detaylı bilgi için bkz.: Senem Soyer, "Mısırlı Nevâl es-Sa'dâvî ile Duygu Asena'nın Eserleri ve Edebi Kişiliklerinin Karşılaştırılması", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2016.

tek bir paragraf nedeniyle ilgili kuruluşu üç haftalığına kapattığı bildirildi. Mağaza o zamandan beri perakende alanının yüzde 80'inini diğer işletmelere devretti (Schwartz, 2009: 3-7).

1. Dışlanan Bir Edebiyat

Siyasi, sosyal, dini veya cinsel nedenlerle dünyanın çeşitli yerlerinde reddedilen, kınanan, yasaklanan veya sansürlenen kitapların tarihi epeyce uzundur, Boccaccio'nun Decameron'u, Rabelais'in Gargantua ve Pantagruel'i, Rousseau'nun Les Confessions ve Baudelaire Les fleurs du mal veya Joyce'un Ulysses'i gibi (Nasalski, 2016: 17).

Her toplumun bütünlüğü ve kimliği için çok önemli olan bilgi süreçlerini düzenlemesi gerektiğinden, belirli sansür biçimlerinden arınmış hiçbir kültür yoktur. Modernitenin sağladığı gelişmelerinden geçen Batı'daki insanlar, eleştirel veya kışkırtıcı içeriğine rağmen tartışmalı edebiyata değer vermeyi öğrenirken Orta Doğu'daki bu kültürel deneyimleri paylaşmayan toplumlar hâlâ belirli türdeki edebi eserleri kabul etmekte sorun yaşamaktadırlar.
Arap ülkelerindeki çeşitli sansür biçimleri, romanlardan akademik makalelere, doktora tezlerine, konferans bildirilerine ve diğer ülkelerdeki makalelere kadar 650'den fazla farklı kitap ve makaleyi içerir (Nasalski, 2016: 17-18).

Bir zamanlar siyasi veya sosyal nedenlerle sansürlenen bazı yazarlar ve eserler, bugün okuyucuları arasında belirli bir popülerliğe sahiptir. Örneği; Mısırlı yazar Sunullâh İbrahim'in Tilke Râ'iha (O koku); Iraklı şair Abdulvehhâb el-Beyâti'nin çeşitli şiirleri ve Faslı yazar Driss Chraibi'nin Le passé simple (Geçmiş Zaman) adlı eseri zikredilebilir.

Ağırlıklı olarak dini temalarla ilgilenen veya çeşitli cinsellik biçimlerine göndermeler içeren diğer eserler sıradan insanlar ve entelektüeller tarafından kınanmakta ve reddedilmektedir. Bunlar arasında Cezayirli yazar Asiye Cebbâr'ın el-'Ataş (Susuzluk); Suriyeli yazar Haydar Haydar tarafından kaleme alınan Velîme li-A'şâbi'l-Bahr (Deniz Yosunlarının Ziyafeti) veya Mısırlı Alîfe Rif'at tarafından Ba'iden 'ani'l-Mi'zene (Minaraden Uzakta) gibi eserler yer alır. Birçok yabancı dile çevrilmesi ile önemli sanatsal ve sosyal başarılar olarak görülmesine rağmen bu eserler marjinal kalmaktadır (Nasalski, 2016: 18).
Suriyeli yazar Haydar Haydar'ın 1984 senesinde yayımlanan Velîme li-A'şâbi'l-Bahr (Deniz Yosunlarının Ziyafeti) adlı romanı da dikkat çeken kitaplar arasındadır. Haydar, ilgili kitabını 1970 senesinde profesör olarak geldiği Cezayir'de iken yazdı. Arap ve Mağrip dünyasında hem okunması hem de eleştiri açısından hissedilir bir varlık gösteren Deniz Yosunlarının Ziyafeti adlı bu romanın, şiir ve fantastik anlatıyı kullanarak roman 'düzeninde' bir devrim yarattığı söylenebilir. Yayımlanmasının üzerinden çeyrek asrı aşkın bir vakit geçtikten sonra etkisini hâlâ sürdürmesini nedeniyle Ezher şeyhleri ve bağlıları, Kahire'de gösteriler düzenleyerek bu kitabın yasaklanmasını ve yazarının da cezalandırılmasını talep etti (indyturk, 2021). Bu tür dışlanan bir edebiyatın en muazzam örneklerinden birisi de uluslararası bir üne sahip olan Faslı yazar Muhammed Şukrî (1935-2003)'nin eserleridir. Her şeyden önce yazarın olağanüstü bir şekilde kurgulanmış otobiyografisi olan el-Hubzu'l-Hâfî adlı romanı ön plana çıkar. Okuma yazma bilmeden büyüyen Muhammed Şûkrî ancak 20 yaşına geldiğinde okuma yazmayı öğrendi. Tanca'de fakirlikle büyümekle ilgili olan otobiyografisini kaleme aldı ve bu çalışma hayatta kalmak için yoksulluğa ve uyuşturucu kullanımına dair açıklamalarını içermekteydi. Kitap ilk olarak Paul Bowles tarafından 1973 senesinde İngilizceye çevrilerek yayımlandı (Nasalski, 2016: 18; vice, 2021).

Yakalanan başarıya rağmen Şukrî'nin otobiyografisini ele alan eserin uzun seneler boyunca yayımlanması engellendi. Eserin ilk hali olan Arapça versiyonu ise Arap dünyasındaki birçok yayıncı tarafından reddedildi ve masraflarını yazarın kendisinin karşıladığı 1982 yılına dek basılmadı. Sonunda yayımlandıktan sonra bile Arapça versiyon başlangıçta cinsel içeriğin ve şiddet ile toplumsal gerçekliğin bir tasviri olarak algılanması nedeniyle sansürlendi. Ayrıca birçok eleştirmen tarafından edebi olmadığı düşünülerek reddedildi. Fas İçişleri Bakanlığı 1983-2000 yılları arasında ilgili kitabı yasakladı. Sansür, kitabın 2000 senesinde nihayet Fas'ta resmi olarak yayımlandığında sona erdi. Yine de kitap birçok Arap ülkesinde hâlâ yasaklı konumdadır. 2005 gibi yakın bir tarihte Şûkrî'nin eseri, Kahire Amerikan Üniversitesi'ndeki bir müfredattan haiz olduğu müstehcen ifadeleri nedeniyle kaldırıldı ve sansür 2008 yılında Kahire Uluslararası Kitap Fuarı'ndan kitabın çekilmesine sebep oldu (Nasalski, 2016: 18; vice, 2021).

Aslında el-Hubzu'l-Hâfî, 'sömürge' psikolojisine dair bir analizdir. Roman takibe alınmasına rağmen modern ve çağdaş Arap edebiyatında Mağrip anlatısını tesis eden ilk Mağrip romanıydı da. Nitekim eserin kaleme alınmasının üzerinden yarım asır geçmesine rağmen eser hâlâ düzenli ve beğenilerek okunmaktadır (indyturk, 2021).

Çoğu Batılı edebiyat araştırmacısı, romanı bazı dillere çevrilmiş olan önemli ve güçlü bir metin olarak algılar. Ünlü Amerikalı oyun yazarı Tennessee Williams, bunu "İnsan çaresizliğinin gerçek bir belgesi, etkisi paramparça" olarak tanımlar. Romanın gerçek değerini anlayan az sayıdaki Arap edebiyatçısından birisi ise ilgili romanı "20 yaşında okur-yazar olmaya başlayan, alt sınıflardan okuma yazma bilmeyen Faslı bir çocuğun çok dokunaklı ve samimi bir hikâyesi" olarak nitelendiren Mısırlı bilgin Sâmiya Mahrez'di. "Yaşam tarihinin korkunç koşullarını büyüleyici bir metin haline getirebiliyor". Dikkat çekici bir şekilde bu sözler, 1998 yılında kitabı üniversite müfredatına dâhil eden Kahire Amerikan Üniversitesi'nden bir Profesörden geldi ancak kitap, müstehcen ve itici bulan öğrencilerden gelen birçok şikayetten sonra kitaptan yasaklandı (Nasalski, 2016: 19-20).

Mısırlı bir edebiyatçı olan Mecdî eş-Şafi'î'nin Mîtrû adlı çizgi romanı, eski Cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek döneminde birçok Mısırlı için günlük yaşamın bir parçası olan yozlaşmayı ve yoksulluğun sıradan insan üzerindeki kalıcı etkisini araştırmaktadır. Mısır hükümeti, 2008 yılında ilk çıktığında kitabı yasakladı: Hükümet güvenlik güçleri, kitabın "genel ahlaka aykırı" olduğunu iddia ederek yasakladı. 2013 yılında kitap nihayet Kahire'deki en az bir kitapçının raflarına geri dönmüştü. 2008 yılında yasaklandı ve tüm kopyalarına yetkililer tarafından el konuldu. Neyse ki yasak 2013'te kaldırıldı (vice, 2021).
Iraklı şair Nâzik Melâ'ike Kolera adlı şiirini yazmasının ardından serbest ve uyaklı şiire yönelik tepkiler bir türlü dinmedi. Yazıdaki bu içtihat bir aşırılık, mirasa saldırı, onu reddetme ve ona karşı bir devrim olarak düşünüldü. Bu nedenle de Arapçaya ve İslam'a karşı bir komploymuş gibi algılandı.
Suriyeli şair Nizâr Kabbânî'nin 1948 senesinde yayımlanan Tufûletu Nehd (Nehd'in Çocukluğu) adlı divanı, belki de Arap şiirini eşi görülmemiş bir yapısal cesarete taşıyan şiir kitabıdır. Şair bu kitapla bireysel özgürlüğe, bastırılan duyguların açığa çıkmasına ve erkek egemen bir toplumun kınanmasına dair ifadelere zemin hazırladı (indyturk, 2021).

2. Mısır'da Sansür

2.1. Mısır'da değişmez bir gerçek: Sansür

Aslında modern Mısır edebiyatını sansürden bağımsız düşünmek pek de doğru olmayabilir. Ülkede özellikle "dini eleştirmek" devrim sonrasında bile "tabu" durumundadır. Sansür sadece kitapların yasaklanması ile sınırlı kalmamakta aynı zamanda bir noktadan sonra Mısırlılar otosansür de uygulamaya başlamaktadır.

Mısır'da 1955 senesinden itibaren Sansür Kurulu'nun varlığı görülmektedir. Kurulun görevi, "Kamuoyuna tavsiye vermek ve kamuoyunu zararlı yayınlar hakkında bilgilendirmek, sanatçılar ve kamuoyu arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine yardımcı olmak, toplumsal hassasiyetlere ters düşen yayınlar hakkında işlem yapmak" olarak ifade edilir. Sansür Kurulu kuruluşunun ardından binlerce kitaba sansür uygulamış durumda; kurul, yayıncıların kitapları basmasını engellemek için girişimlerde bulunur, hatta yazarlar ve kitapları hakkında dava da açar. Sansür Kurulu kitapların yanı sıra sinemadan görsel sanatlara dek birçok alandaki eserleri de hedef alır.

Kahire Amerika Üniversitesi tarih kürsüsünde Profesör olan Halîd Fehmî, el-Ehrâm gazetesinde yayımlanan bir yazısında bu durumu şu şekilde tanımlar: "Yaraya parmak basarcasına milli güvenliğimizi koruma sorumluluğunu kendisini küstahça Yayın Sansür Kurulu olarak tanımlayan sansür kurumundaki çalışanlara emanet ediyoruz. Bu kurum vasat ve bariz bir şekilde bilgiyle, bilimle ya da akademik araştırmayla ilgili cehaletini kanıtlıyor." (sabitfikir, 2021).

2.2. Sansür sadece Mısırlılara değil!

Pek çok ülke için sıradan bir durum hale gelmiş olan "yasaklı kitaplar", Mısır için de doğal bir durumdur. Öyle ki 1999 yılında "yasaklı kitaplar" silsilesi içerisinde Binbir Gece Masalları'nı sansürlemek de vardı. Neden olarak ise söz konusu kitabın "edepsiz ve ahlaka aykırı" bulunmasıydı. Nitekim Binbir Gece Masalları'nın Mısır'da şiddetli tartışmalara yol açması ilk kez görülen bir durum değildir. 1985

senesinde bir grup, mahkeme kararıyla ilgili eseri piyasadan toplatmayı başarmıştı. Ne var ki bu karar bir yıl sonra daha yüksek bir mahkemenin kararıyla kaldırıldı. Son kararda ise Şehrazad'ın öyküleri "Arap ve İslam folklorunun en ünlü örneği" olarak yer almıştı. Aynı şekilde aralarında Nabokov'un Lolita'sı, Halîl Cibrân'ın Ermiş'i ve Selmân Ruşdî'nin Şeytan Ayetleri'nin de bulunduğu birçok kitap Mısır'da uzun süre sansür kurulunun engeline takılan eserler arasındaydı (Green, Karolides, 2005: 163; sabitfikir, 2021).

Sansür kurulu haricinde Mısır'da dini bir otorite olarak görülen el-Ezher Üniversitesi'nin İslami Araştırma Konseyi de kimi zaman kitaplar hakkında yasaklatma girişimlerinde bulunur. Hâlid el-Berrî'nin ed-Dunyâ Ecmel mine'l-Cenne (Hayat Cennetten Güzel) adlı romanı bu konsey tarafından yasaklandı. Aynı şekilde Tâhâ Huseyn'in el-Eyyâm (Günler) adlı kitabı da öyledir. Mısır Uluslararası Kitap Fuarı'na katılan eserler de bazen sansüre maruz kalabilmektedir. Lübnanlı yazar Hanân eş-Şeyh ve İlyâs Hûrî de bu isimler arasındadır (sabitfikir, 2021).

Enver Sedat dönemi baskıları sırasında tüm dünyada yükselmekte olan feminist edebiyat, Mısır'ı da etkiledi. Bu akımın öncüsü Nevâl es-Sa'davî'dir. Aynı zamanda Selvâ Bekr, Bâbu'l-Meftûh (Açık Kapı) romanı ile bilinen Latîfe Zeyyât da baskılara, sansürlere ve kitaplarının yasaklanmasına rağmen feminist yazında eserler verdiler. Erkek egemen bir toplumda kadın olmanın zorluklarını eserlerinde anlatan es-Sa'dâvî, bu nedenle birçok kez tehdit edildi ve baskıya uğradı.

Daha çok Adonis mahlasıyla tanınan Ali Ahmed Said Eşber, en tartışmalı ve etkili Arap şairlerinden biri olarak kabul edilir. Şiirleri ağırlıklı olarak İslam'ın gelenek ve değerlerini eleştirir. 2013 yılında kitapları Cezayir ve diğer birçok Arap ülkesinde yakıldı. Şairin kendisi Arap Dünyasında yaşayan en büyük şairlerden biri olmaya devam etmektedir (stepfeed, 2021).

Devrimden sonra yazarlar, yönetmenler ve oyun yazarları sansüre karşı daha güçlü bir duruş sergilese de sansür hâlâ varlığını sürdürmektedir. Sansür sadece basım yasakları üzerinden değil işten çıkarmalar aracılığıyla da devam etmektedir. Mısır'ın en önemli edebiyat dergisi olan Ahbâru'l-Edeb'in bazı editörleri, yazı işleri müdürü Mecdî 'Afîfî tarafından derginin bağımsızlığını tehlikeye attıkları nedeniyle işten çıkarıldı. Sansür Kurulu, Ramazan Ayı'nda yayımlanan yayınları bile incelemektedir. Açıkçası edebiyat ve sansür bağlamında Mısır'ın önünde kat etmesi gereken çok daha uzun bir yol olduğu görülmektedir (sabitfikir, 2021).

Bu gerçeklikten hareketle XX. yüzyıl büyük bir kültür ve düşünce tartışmasına tanıklık etti. Bu tartışmanın sebebi, Kâsım Emîn'in 1899 senesinde yayımlanan Tahrîru'l-Mer'e (Kadının Özgürleşmesi) adlı kitabıydı. Söz konusu kitabın çıktığı yıl doğan Tunuslu yazar Tâhir Haddâd (1899-1935)'ın Şeriat ve Toplumda Kadınımız adlı kitabı da bu kategoridedir. Tâhir Haddâd'ın kitabı kadının konumunu yükseltme, medeni ve siyasi haklarını savunma konusunda Mağrip'in entelektüel çabasına dair bir portre sunar. Belki de Tunus, Tâhir Haddâd'dan sonra kadın ve erkek arasındaki eşitlik meselesinin ortaya atılmasında öncülük etmiştir. Bu öncülüğün en son örneği ise Tunus'un 2018 senesinde kabul ettiği mirasta eşitlik yasası ve Tunuslu Müslüman kadının gayrimüslim birisi ile evlenme hakkıdır. Tunus'taki kimi kesim, Tâhir Haddâd'ı kafir ve dinsiz olmakla suçladı. Yazar akademik çevreden uzaklaştırıldı ve çalışmaktan men edildi. Ancak Tâhir Haddâd, karşı karşıya kaldığı bu tecritten ötürü çektiği sıkıntılara rağmen düşüncesinden geri adım atmadı. Hatta bu tartışmanın ardından Zeytune Eğitim Reformu hakkında bir kitap bile kaleme aldı (indyturk, 2021).

2.3. Felsefi Düşünce Alanı

Edebiyat ve eleştiri sahasında ise Mısırlı eleştirmen Tâhâ Huseyn, 1926 senesinde yayımlanan Cahiliye Şiiri Üzerine adlı kitabında, 'kutsal' düşüncesini eleştiriye tabi tutarak her şeyi daimî olarak sorgulanabilir hale getirmeye çalıştı. Kitap, geleneksel Arap seçkininin boğulduğu düşünce bozukluğuna değindi. Bu kitap da aynı şekilde büyük bir tartışma ile yüzleşti. Her açıdan kitaba yönelik olarak bir savaş başlatıldı. Bazıları yazarın idam edilmesini ve üniversiteden kovulmasını isterken bazıları da hapsedilmesi için uğraştı. Yazarın kitapları toplatıldı, kendisinden kültürel birikime ve dine değinen bazı bölümleri de silmesi istendi. Tâhâ Huseyn yargılandı ve bazı bölümleri silerek kitabı Cahiliye Edebiyatı adı ile yeniden yayımladı.

Luis 'Avad (1915-1990)'ın 1980 senesinde yayımlanan Arap Dilini Kavramaya Giriş adlı kitabı da ses getiren, hem uzman hem de okuyucu nezdinde XX. yüzyıla damgasını vuran kitaplardan birisidir. Bu

kitap Arapçanın tarihini modern ve aynı zamanda cesur bir bakış açısıyla tartışmaya açan önemli bir eserdir. Zira Arapçanın diğer dillerle olan ilişkisi üzerinde durur. Arapçanın kendisinin bizzat bir 'mucize' olduğunu düşünen bu akımın bağlıları aslında Kur'an'ın mucizeliği düşüncesini Kur'an'ın haiz olduğu dile indirgerler. Kitabın başlığından da anlaşıldığı üzere gibi kitap sadece dilbilimsel bir çalışma değil aynı zamanda fikri, medeni ve tarihi bir ansiklopedidir de. Bu kitapta ortaya koyulan düşünce cesaretten dayanak alır ve Arap ile İslam tarihinde sessiz kalınmanın tercih edildiği şeyler üzerinde durur. Kitap, Ezher'deki selefi akımın yönettiği üniversitede de büyük bir gürültü kopardı ve bu durum mahkeme ve kitabın toplatılması ile sonuçlandı. Belki de Luis 'Avad'ın Arap Dilini Kavramaya Giriş kitabı hak ettiği değerde okunmadı. Halbuki o, zamanın kitabıydı (indyturk, 2021).

2.4. Yakupyan Apartmanı Romanı

'Alâ' el-Asvânî Mısırlı bir yazar, diş hekimi ve aktivistir. Kendisine ait olan 'İmâratu Ya'kûbyân (Yakupyan Apartmanı) adlı eser, Arap dünyasında beş yıl üst üste en çok satan ve 30'dan fazla dile çevrilen eserlerden birisi olmuştur. Kitabın İngilizce baskısı olan Yacoubian Building bile 75.000 kopya ile satılmıştır. Yakupyan Apartmanı daha sonra bir televizyon filmi ile daha fazla kitleye ulaşmıştır. İlgili roman 2011 senesinde de Nobel Edebiyat Ödülleri adayları arasında gösterilmiştir.

Edebiyatçı olmasının yanı sıra diş hekimi de olan 'Alâ' el-Asvânî'nin kaleme aldığı Yakupyan Apartmanı, yazarın ilk muayenehanesinin olduğu bir apartmandır. Toplumsal gerçekçi olan bu eser, bir apartmanda yaşayan karakterler ve yaşanılan olayların bir ülkenin yansıması gibi olduğu için apartman romanın merkezine yerleştirilmiştir. Bu eser çağdaş Mısır toplumunu tasvir edilmiş ve İngilizce, Çince, Fransızca, İtalyanca, Danca, Rumence, İspanyolca, Yunanca, Fince, Çekçe, Portekizce, Felemenkçe, Norveççe, Slovakça, Katalanca, Malayca, Hırvatça, Boşnakça, Sırpça, Bulgarca ve Endonezce gibi dillere çevrilmiştir.

Yakupyan Apartmanı'nın Mısır toplumundaki tabulara ve yönetimdeki bozulmaya dikkat çeken en önemli eserlerden birisi olduğu görülür. Önde gelen birçok entelektüel, bu eserin Mısır halkındaki devrimci duyguları harekete geçirdiğini düşünmüştür. Yakupyan Apartmanı'nda birbirinden farklı karakterlerin varlığı Mısır toplumunun ne denli karma bir yapıya sahip olduğunu göstermenin yanı sıra cinselliği ön planda tuttuğu ve devrimci duyguları tetiklediği gerekçesiyle bir süreliğine yasaklanmış eserlerden birisi olmuştur (Bakır Dayı, 2021: 158-159).

2.5. Mahfûz'un Cebelavi Sokağı Çocukları

el-Evladu'l-Harâtinâ (Cebelavi Sokağı Çocukları) ilk olarak 1959 senesinde el-Ehrâm gazetesinde tefrika halinde yayımlandı. Roman haiz olduğu içerik nedeniyle özellikle de dini otoritelerin muhalefetlerini üzerine çekti ve eserin Mısır'da yayımlanması derhal yasaklandı ve neredeyse 50 yıl süreyle yasaklı halde kaldı (vice, 2021). Daha sonraları 1967 yılında Lübnan'da basılmıştır. Mahfûz, kitabında üç tek tanrılı İbrahimî dinlerinin iç içe geçmiş tarihini bir hikâye şeklinde vurgular. Mahfûz, Nobel Ödülü'ne aday gösterildiğinde kitap yeniden ilgi gördü. 1988'de Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanan Mahfûz, altı yıl sonra bir saldırıya uğrayacaktı (stepfeed, 2021).

Necîb Mahfûz'un Cebelavi Sokağı Çocukları romanı edebiyatta sansürün ve daha da ötesinde edebiyatçıları hedef göstermenin bir başlangıç noktası oldu. Cebelavi Sokağı Çocukları'nda yaşayan insanların hikâyesi üzerinden, Adem ve Havva'dan başlayarak dini tarihe yer veren bu roman özellikle de İslamcı kesimin tepkisini çekti. Mahfûz'un romanı ve dini eleştirmesi o kadar tepki gördü ki Ömer Abdurrahman, "Mahfûz bu kitabı yazmasaydı, Selmân Ruşdî Şeytan Ayetleri'ni yazacak gücü bulamazdı" yorumunda bulundu. Bu olayın ardından Mahfûz, 1994 senesinde sağ kolunun felç olmasına sebep olan bir suikasta uğradı (sabitfikir, 2021).

Mahfûz, 1988 yılında Nobel Ödülü'nü kazandı. Cebelavi Sokağı Çocukları'nı yazdığı için onu asla affetmeyen radikaller ödülün, kitabı yasaklılar listesinden çıkarmak için bir bahane olarak kullanılacağından korkarak saldırılarını yenilediler. Mahfûz, 1989'da verdiği bir röportajda, "Roman aslında 30 yıllık bir süre boyunca unutulmuştu" dedi, ancak ödülün ardından İslamcı odaklı tüm gazete ve dergilerde çok ağır saldırılara maruz kaldı. Dolayısıyla burada yayımlama fikri tartışılacak bir konu bile değildir. Mısır cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek'in romanın yayımlanması gerektiğine dair açıklaması ve Arap dünyasının geri kalanının çoğunda kullanılabilirliği göz önüne alındığında kitap üzerindeki yasağın

kaldırılması için yeni girişimlerde bulunuldu. Ancak Mısır'ın aylık el-Yasar Dergisi 1989 yılında bunu serileştirmeye başladığında İslami basın buna karşı o kadar şiddetli bir kampanya yürüttü ki Mahfûz'un kendisi dergiden serileştirmeyi durdurmasını istedi (Karolides, Bald, Sova, 2011: 206-207).

Mahfûz'un yaralanmasının ardından konuşan hükümetin Enformasyon Bakanı, hükümetin yazarın hiçbir çalışmasını yasaklanmasının desteklemediğini söyledi. Açıklaması, Cebelavi Sokağı Çocukları'nın resmi yasağının sona erdiği şeklinde yorumlandı. Mısır gazeteleri romanı seri hale getirmek için acele ederken, Mahfûz daha sonra yayımlanmasını istedi. "Mesele, dikkatleri hayatıma karşı işlenen bir suçtan bu romanın dine karşı olup olmadığına çevirmek" dedi. Ancak talebi dikkate alınmadı. Saldırıdan birkaç hafta sonra, roman 35 yıl sonra ilk kez Mısır basınında yayımlandı ancak Mısır'da bir kitap halinde yayımlanması resmen yasaklandı. Yasağa rağmen kitabın Lübnan baskısı yasal olmayarak satılmaya devam etmişti ve romanın İngilizce çevirisi de zaten mevcuttu. Mahfûz, Ağustos 2006'da 94 yaşındayken hayata veda etti. Dört ay sonra kitap Mısır'da resmi bir şekilde Arapça olarak yayımlandı ve Mısır'da en çok satanlar arasına girdi (Karolides, Bald, Sova, 2011: 206-207).

Modern Mısır edebiyatının bir sonraki nesli ise Nobel Ödülü'ne de aday gösterilen Yusuf İdris'in öne çıktığı "60'lar kuşağı" idi. 1952 darbesinden sonra ortaya çıkan ve Arap sosyalizmini destekleyen bu edebiyat akımı çerçevesinde yayımlanan eserler, 1967 İsrail yenilgisi ve Nasır rejiminin sonra ermesiyle birlikte Ortadoğu'nun içinde bulunduğu "Nekse" - yani bir nevi durgunluk - dönemini ve bu süreçte Arap toplumlarının kapitalistleşmesini sert bir şekilde eleştirdiler. Necîb Mahfûz'un sakat kalmasına neden olan tahammülsüzlük, bu dönemde ise "sansür" olarak kendisini gösterdi. Necîb Mahfûz'un manevi oğlu olarak anılan ve tarihi kitaplarında aslında bugünü alegorik bir şekilde anlatan Cemâl el-Ğitânî3, kitapları yüzünden ciddi baskılarla karşılaştı ve Zeyni Berekat adlı romanını Şam'da yayımladı. Bir diğer Mısırlı edebiyatçı olan Yûsuf el-Kâ'id'in ise el-Harb fî Berri Mısr (Mısır Topraklarında Savaş) adlı romanı Mısır'da on yıl boyunca yasaklandı. Ne yazık ki birçok edebiyatçı baskılara dayanamayarak Suriye ve Lübnan'a göç etti (sabitfikir, 2021).

3. Suudi Arabistan ve Irak'ta Sansür

Abdurrahman el-Munîf'in4 romanlarında petrol ve siyasi çıkarların, insan özgürlüğü ve Suudi Arabistan'ın üzerindeki etkilerini tartışırken, Recâ' es-Sâni'nin romanı toplumda kadın haklarını ele alır. Benâtu'r-Riyâd (Riyad'ın Kızları) 2005 yılında Recâ' Abdullah es-Sâni' adlı genç bir Suudi kadın yazar tarafından kaleme alınmıştır. Riyâd'ın Kızları, Suudi Arabistan'daki dört üst sınıf genç kadının hikâyesini anlatır. Hikâye çoğunlukla katı ve baskıcı Suudi toplumu içinde gerçek aşkı bulma ve romantik ilişkileri sürdürme mücadelelerine odaklanır. Roman aynı zamanda dört kadının Suudi Arabistan'daki hayatlarını anlamalarına ve yönlendirmelerine yardımcı olurken paylaştıkları yakın dostluğun iniş çıkışlarını da içerir.

İlgili roman doğası gereği Suudi toplumunda kutuplaştırıcı bir kitaptı. Roman, dört Suudi kız arkadaşın farklı hikâyelerinden ve her birinin ailesindeki erkek egemenliğinden nasıl mustarip olduğunu anlatır. Aynı zamanda Suudi halkının Batı hakkında sahip olduğu bazı klişeleri de ortaya koymaktadır. Roman, Suudi Arabistan'da yasaklandı ve bazı radikaller yazarın alenen özür dilemesini talep etti. Yazarlar, gazeteciler ve eleştirmenlerden derlenen çeşitli görüşlere göre roman, teokratik toplumun gerçekliğini ortaya çıkardığı ve gereksiz muhafazakârlık idolünü yıktığı için bir başyapıttır (Yehia, 2014: 17; Karolides, Bald, Sova, 2011: 53-55).

Riyâd'ın Kızları'nın daha derin bir analizi, eleştirilerin çoğunun romanı sansürlemenin gerçek nedenlerini ele almadığını ortaya koymaktadır. Bir başka neden de yazarın genç bir kadın olması olabilir ki bu durum kadınların rolü çok kısıtlı olduğu için Suudi hükümeti için muazzam bir meydan okumayı

[3] Hakkında detaylı bilgi için bkz., Hamdi Sakkut The Arabic Novel (Bibliography and Critical Introduction 1865- 1995), The American University in Cairo Press, New York, 2000, p. 48-50.

[4] Hakkında detaylı bilgi için bkz., İlknur Emekli, "Abdurrahman Munif Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve en-Nihâyât Adlı Romanının İncelenmesi", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitütüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2006.

temsil etmektedir. Suudi kadınlara uygulanan kısıtlamalar farklı açılardan temsil edilmekte ve İnsan Hakları İzleme Örgütü tarafından 2003 yılı raporunda belgelenmektedir (Yehia, 2014: 18).

Irak'ta dini kitaplara ek olarak George Orwell'in Hayvan Çiftliği (1944) ve 1984 (1948) gibi edebi kitaplar da yasaklandı. Bir kitabı ünlü yapmanın en iyi yolunun onu sansürlemek olduğu iyi bilinir. Her iki kitap da Irak gerçekliğini farklı şekillerde yansıtır. Bununla birlikte, her ikisi de Saddam Hüseyin rejimi altındaki Irak'taki edebiyatın statüsüyle güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Hayvan Çiftliği adlı roman, birkaç kopya dışında Irak'ta yaklaşık kırk yıl boyunca sansürlendi. Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra ilk kez izin verildi. Çünkü kitabın köklü itibarı Irak hükümetini izin vermeye zorladı.

Orwell'in Irak'taki ikinci sansürlü kitabının adı 1984'tür ve 1948 yılında basılmıştır. Hayvan Çiftliği hayvanlarla ilgilenirken yazarın 1984 adlı romanı ise insanlarla ilgilenir. Orwell, bu romanda otoriter hükümetleri yalanlarını açığa çıkararak ve onlarla ilişkili belirli bir özelliği, yani zafer kompleksini aydınlatarak açıkça eleştirir (Yehia, 2014: 24, 41, 47).

Iraklı yazar Fu'âd et-Tekerlî, Irak toplumunda yasaklanmış birçok konudan ikisini ele almaya karar verdi. Çünkü edebi metinlerin dilden değil, aslında kültürden oluştuğu fark edilmeye başlandı. Zira dil kültürün aracıydı. et-Tekerlî'nin çalışması Irak'ta bulunan sorunların yeniden sunumudur. Yazar, belirli tabu konuları seçmiş ve bunları bir anlatı çerçevesinde yeniden yaratmıştır. Fu'âd et-Tekerlî'nin hikâyelerine gelince kültür, Iraklıların bir romanı kabul etme veya reddetme konusunda belirleyici faktör olduğunu düşünme biçimini şekillendirmede rol oynamıştır (Yehia, 2014: 50).
Hindistan doğumlu İngiliz yazar Selmân Ruşdî'nin Şeytan Ayetleri, 26 Eylül 1988 tarihinde Viking Penguin yayınevi tarafından İngiltere'de yayımlandı. İlgili eser Ruşdî'nin dördüncü romanıydı. İlki fark edilmedi, ancak ikincisi, Geceyarısı Çocukları, 1981'de prestijli Booker Ödülü'nü kazandı ve Ruşdî'yi İngiltere'nin en saygın yazarlarının genç nesli arasına yerleştirdi. Şeytan Ayetleri İslam'ın kuruluşu, Thatcherizm döneminde İngiltere, Asya göçmen topluluğu ve çeşitli müttefik kaygılarla ilgilenir. Pek çok eleştirmen kitabı anlaşılmaz bulduğunu kabul etti ve onu Ruşdî'nin şimdiye kadar kaleme aldığı en iyi eser olarak övdü. Kitaba yapılan ilk saldırılar, onun İngiltere'de yayımlanmasından önceydi. Eylül ayının başlarında iki Hint dergisi yazarla yaptıkları röportajlarını yayımladı. Bu parçaların içeriği, bir Hint muhalefet milletvekili olan Syed Shahabuddin'in kitabın Hindistan'da yasaklanması için bir kampanya başlatmasına yol açtı. 1988'in sonunda Hindistan, Pakistan, Suudi Arabistan, Mısır, Somali, Sudan, Malezya, Katar, Endonezya ve Güney Afrika gibi ülkeler ilgili esere dair tüm yayınları yasaklamıştı (Green, Karolides, 2005: 492).

4. Bir Kadın Yazar Olarak Ba'lebekkî

Leylâ 'Alî el-Hâcc Ba'lebekkî, 1934 senesinde Beyrut'ta Dâru'l-Mreisse'de Şii bir ailede doğdu. Yazar bir röportajında kendisiyle ilgili olarak şu ifadelere yer verir: "Ba'lebek'ten Lübnan'ın güneyine göç eden Şii olan bir ailede doğdum. Ailesi daha sonraları Beyrut'ta yaşamak ve çalışmak için göç etti. Çiftçiliğe ek olarak büyük dedem, köyün çocuklarına ve gençlerine zeytin ağaçlarının gölgesinde eğitim verdi. Fakir bir adamdı ve din konusunda da iyi bir bilgeydi. Babam zecel türü halk şiirleri yazdı ama annem okuma yazma bilmiyordu ve durumu benim öfkemi alevlendirdi. On dört yaşındayken yazmaya başladım." (Fettahoğlu, 2018: 421).

Yazar dini ve mezhepsel nitelikli siyasi partilere karşı çıktı. Din ve devlet arasındaki işlerin ayrılması gerektiğine inanan birisiydi. Yazar, Ene Ahyâ'nın ilk çalışmalarını parlamentodaki işi sırasında yazmıştır. Kendisi âdeta ilgili romanda yer alan Lînâ karakteri gibi gündüz çalışmakta, gece üniversite eğitimine devam etmekteydi.

Açıkçası yazılarını yazmaya henüz on dört yaşında en-Nehâr (Gündüz) gazetesinde başlayan yazar, ilk zamanlar tepki çekmemek adına takma isim kullandı. 1957-1958 döneminde ayda bir defa "Özgürlük Fikirleri" başlığı altında Savtu'l-Mer'e (Kadınların Sesi) Dergisi'nde yazdı. el-Havâdîs (Haberler), ed-Dustûr (Anayasa), el-Usbû' (Haftalar) ve el-'Arabî (Arap) isimli gazetelerde de yazıları mevcuttur. Savtu'l-Mer'e'nin Beyrut Amerikan Üniversitesi'nde Arap Edebiyatı bölümünde yüksek lisans yapan bayan editörü Advîk Şaybûb, Ba'lebekkî'yi etkilemiş, onu yazmaya teşvik etmiş ve yeni bir yetenek olarak görmüştür. Onun ısrarı yazarın yazmanın ve yayımlamanın önemini anlamasını sağlamıştır.

Advîk Şaybûb, Ba'lebekkî'nin romanı olan Ene Ahyâ'nın el yazması nüshasını okuyan ilk kişiydi. Beyrut'taki yayıncılar romanı yayımlamayı istemediler. Bunun üzerine Şaybûb, yeni çıkan bir yazarı desteklemek için bir bildiri yayımladı. Bu bildiriye duyulan ihtiyaç Ba'lebekkî'yi oldukça inciterek kendisine şu soruları sordurdu? "Yeni ortaya çıkan bir yazarı dilenme noktasına kadar reddetmek mümkün mü? Yeni ortaya çıkan bir erkek yazar olsaydım bu bana olmazdı ve kadın olduğumdan başka bir sebep olmaksızın vardığım dilenme noktasına gelmezdim." (Fettahoğlu, 2018: 423). Ba'lebekkî, kadınların bir eseri yayımlarken bile geleneksel kuralların getirdiği engellere takılmasına dair eleştirisini ifade etmiştir.

Şi'r yayınevi kitabı yayımlamak için Şaybûb ile iletişime geçse de basılması için gerekli olan meblağ mevcut değildi. Ba'lebekkî: "Bu yüzden kitabın basılması için gereken miktarı elde edene kadar çalıştım ve bu durum 1958'de gerçekleşti" der (Fettahoğlu, 2018: 423). Yazar maddi durumu iyi olan babasından destek almamıştır. Geleneksel düşünceye karşı olmakla beraber Batı edebiyatı ve kültürünü önemli bir konuma yerleştiren ve bu anlamda tercüme faaliyetleri ile Arapçayı Batı dünyasını tanıtan Şi'r grubu, Ba'lebekkî'nin önemli bir yazar ve şair grubu ile tanışmasına imkân sağladı. Bu anlamda Şi'r grubu yazarın hem özgürce ve cesurca yazmasını etkilemiş hem de yazmaya devam etmesine de vesile olmuştur.
Ene Ehyâ'nın yayımlanması ile Ba'lebekkî, bazı kesimlerce takdir edilse de genel olarak sert eleştirilerle karşılaşmıştır. Bu mesele yazarın kendisini Lübnan'ın en çok eleştiri alan yazarı olarak görmesine neden olmuştur. Yazar bu olay için: "Ene Ahyâ'yı yayımladım ve Leylâ Ba'lebekkî taşlandı. 1958'lerin Beyrut'u onu kabul etmedi; onun cesaretinden ve direnişinden korkuyorlardı. Dediler ki: Bu 20 yaşındaki kız, kadınların ne badirelerden geçtiğini nereden biliyor? Yazdığı şeyi yazmak için hayatında ne gibi deneyime sahip?" Dedi (Fettahoğlu, 2018: 423- 424).

Ba'lebekkî, 1961'de ikinci romanı olan el-İlâhetu'l-Memsûha (Korku Saçan İlahlar)'yı yayımladı. Bu eser Ene Ehyâ ile aynı konuları işlese de ilk romanın gölgesinde kalmıştır. 1964'te yayımlanan Sefînetu Hanân ile'l-Kamer (Ay'a Aşk Gemisi) adlı hikâye koleksiyonu cinsel içerikli olduğu için halk nezdinde büyük bir infial yaratmıştır. Bu kitabından dolayı yazar yargılanmıştır. Mahkeme kararı bundan sonra yazarın yazacağı yayınların ancak incelendikten sonra basılabileceği şeklindedir. Bu durum kendisinin yazmayı bırakmasına neden olmuş ve sonrasında yazar gazeteciliğe devam etmiştir (Fettahoğlu, 2018: 424).

Sonuç

Sansür olgusu tarih boyunca her zaman insanlığın gündeminde olmuştur. Sansür kimi zaman edebiyatta, kimi zaman basında günümüzde ise internet gibi çeşitli mecralarda kendisini gösterir olmuştur. Edebiyat sahasında sansürün daha çok devletin ve toplumun gözettiği kaidelere aykırı durumlar yaşanması nedeniyle belirli bir mekanizma tarafından uygulandığı görülmektedir. Bu bağlamda devlete karşı olumsuz söylemler, toplum nezdinde ahlaki görülmeyen durumlar, cinsel ve müstehcen ifadeler gibi unsurlar edebi eserlerin sansüre uğramasının başlıca nedenleri arasında zikredilebilir. Her edebiyatta olduğu gibi Arap edebiyatında da sansüre maruz kalan eserler olmuştur. İlgili eserler kaleme alındığı ülke de basılamasa da diğer Arap ülkelerinde veya Avrupa ülkelerinde basılabildiğine tanıklık edilir. Geçen zamanla birlikte hem siyasi otoritenin hem de toplumsal şartların değişmesi ile yasaklanan eserlerin basılması gündeme taşınır olmuş ve bu durum bir şekilde aşılmıştır. Ancak tespit edilen bir durum vardır ki yasaklanan eserlerin her zaman daha dikkat çektiği ve daha fazla satış rakamlarına ulaştığıdır. Ancak bu durum ilgili eserin beraberinde getirdiği olumsuz algıyı ne yazık ki ortadan kaldırmamaktadır.

KAYNAKÇA

Bakır Dayı, Rumeysa, "Arap Edebiyatında Sansür ve Yakupyan Apartmanı Örneği", Doğu Esintileri, 2021, Cilt , Sayı 15, s. 149-178.

Emekli, İlknur, "Abdurrahman Munif Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve en- Nihâyât Adlı Romanının İncelenmesi", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitütüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2006.

Fettahoğlu, Yeşim, "Lübnanlı Yazar Leylâ Ba'lebekkî'nin Yaşıyorum Adlı Romanı Örneğinde Kadının Özgürlük Arayışı", Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 32, Aralık 2018, s. 421-448.

Green, Jonathon, Karolides Nicholas J., Encyclopedia of Censorship, New York, 2005.

Ignacy Nasalski," Unwanted Literature. A Case of the Moroccan Writer Muhammad Šukrī ", Studia Litteraria Universitatis Iagellonicae Cracoviensis 11 (2016), z. 1, s. 17–26.

Karolides Nicholas J., Bald Margaret, Sova Dawn B., 120 Banned Books Censorship Histories of World Literature, Checkmark Books, New York, 2011.

Sakkut, Hamdi, The Arabic Novel (Bibliography and Critical Introduction 1865-1995), The American University in Cairo Press, New York, 2000.

Schwartz, Lowell H., Helmus Todd C, Kaye Dalia Dassa, Oweidat Nadia, "Barriers to the Distribution of Media Products in the Middle East", Barriers to the Broad Dissemination of Creative Works in the Arab World, RAND Corporation, 2009, California, p. 15-26.

Soyer, Senem, "Mısırlı Nevâl es-Sa'dâvî ile Duygu Asena'nın Eserleri ve Edebi Kişiliklerinin Karşılaştırılması", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2016.

Yehia, Huda A., "Translation, Culture, And Censorship In Saudi Arabia (1988-2006) And Iraq (1979-2005)", (2007). Masters Theses 1911, Massachusetts, February 2014. 73.

(Çevrimiçi) http://www.sabitfikir.com/dosyalar/misirda-edebiyat-devrimi-nasil-etkiledi 25.11.2021

(Çevrimiçi) https://stepfeed.com/6-controversial-arab-authors-whose-books-got-a-lot-of-hate-8360 25.11.2021

(Çevrimiçi) https://www.indyturk.com/node/55271/dünyadan-sesler/20yy'da-arap-dünyasını-sarsan-kitap 25.11.2021

(Çevrimiçi) https://www.vice.com/en/article/3b74kn/banned-books-week-and-middle-eastern-literature-923 25.11.2021

(Çevrimiçi) http://www.sabitfikir.com/dosyalar/misirda-edebiyat-devrimi-nasil-etkiledi 25.11.2021

ISBN 978-605740374-2