III. International Research Congress of Contemporary Studies in Social Sciences

III. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Çağdaş Araştırmalar Kongresi

المؤتمر العلمي الدولي الثالث للدراسات المعاصرة في العلوم الاجتماعية (مؤتمر ريمار3)

Tam Metin Kitabı
Full Text Book
كتاب وقائع المؤتمر

ISBN 978-605065859-0

0090 539 600 53 02
rimar.turkey@gmail.com
www.rimarcongress.com

ISBN 978-605065859-0

دار نشر ريمار أكاديمي
Rimar Academy Publishing House

Hazırlayan (إعداد)	• Rimar Academy
(صاحب الامتياز) İmtiyaz Sahibi	• Dr. Bekir Mehmetali
Editör (المحرر)	• Dr. Osman Türk
(مساعد المحرر) Editör Yardımcısı	• Dr. Ahmet Kaya
(منسق النشر) Yayın Koordinatörü	• Amir Kaplan
Baskı (تاريخ الطباعة)	• (September) 2021 أيلول
(عنوان دار النشر) Yayınevi Adresi	• Rimar Academy Publishing House • Kemal paşa Mahallesi, Atatürk Bulvarı Caddesi, Emlak • Bankası Blokları, A - Blok No:34 K:7 D:28 • Aksaray - FATİH / İSTANBUL

ISBN 978-605-06585-9-0

Yayıncı Sertifika No 47843

Matbaa Sertifikası No 47843

Copyright © Published by Rimar Academy Publishing House

ÖNSÖZ

Rimar Academy ile Harran Üniversitesi arasında yapılan "**3**. **International Research Congress of Contemporary Studies in Social Sciences** (**III. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Çağdaş Araştırmalar Kongresi**)" kararlı işbirliğinin, çalışmalarının ve destekleyici kurum ve kuruluşların maddi ve manevi katkılarının sonucunda gerçekleştirilmiştir. **Rimar Academy** olarak Türk dünyasının farklı akademik çalışmalarını ortak bir zeminde buluşturmaktadır. Bilim dünyasının değerli insanların 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.

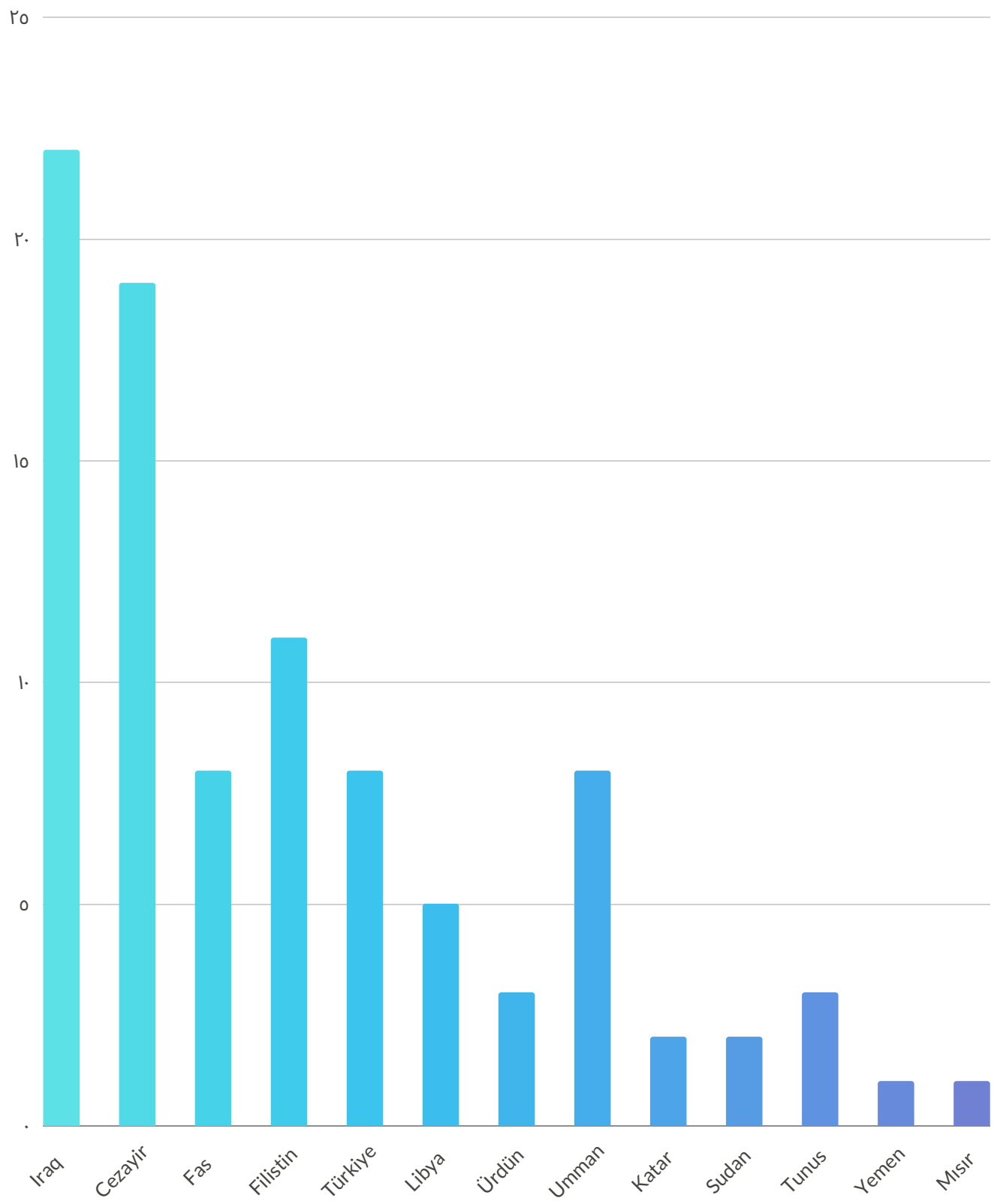
Bu kongreye yurtdışı ve yurtiçinde olmak üzere toplamda **178** kişi başvurmuştur. **93** kişi bilim kurulu tarafından kabul edildiği; kabul edilen bildirilerin 11'i Türkiye'den, **82'si** Türkiye dışından 11 ülkeden katılım sağlamıştır. Virüs sebebiyle **21** katılımcı yüz yüze, **72** katılımcı online olarak kongreye katılmıştır. Kongreye **13'ü** tam metin bildiri, kalan diğer makaleler Rimak Journal dergisinde yayınlanmaya bilim kurulunca uygun görülmüştür.

Kongremize değerli çalışmalarıyla bu birikimin oluşmasına katkıda bulunan tüm bilim insanlarına, değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ibrahim KAVAZ
Rimar Congress Yürütme Kurulu Başkanı

KATILIM SAĞLAYAN ÜLKELR DAĞILIMI

Rimar Congress(3) 2021



İçindekiler / Table of contents/الفهرس

A GEOGRAPHICAL ANALYSIS OF PRIVATE PRIMARY SCHOOLS IN KARBALA PROVINCE FOR THE SCHOOL YEAR 2019-2020
Researcher Waseem Abdulwahid RIDHA

P. 1-12

TEACHERS' USE OF MODERN TEACHING STRATEGIES TO BRIDGE AND REDUCE EDUCATIONAL GAPS AND EDUCATIONAL LOSSES IN THE NORTHERN REGION WITHIN THE GREEN LINE
Dr. Naaila Jeries HADDAD

P. 13-34

THE STUDY AIMED TO DEFINE CONTRIBUTION LEVEL OF TEACHERS' DEVELOPMENT INSTITUTIONS IN BUILDING TECHNOLOGICAL LEARNING SPACES AND ITS RELATIONSHIP TO TEACHING PERFORMANCE AMONG TEACHERS WITHIN THE GREEN LINE
Prof. Dr. Sawsan KARA & Prof. Dr. Nadia GHALIA

P. 35-56

THE DISTRIBUTION OF POWER AND DOMINANCE IN GEORGE BERNARD SHAW'S SAINT JOAN
Researcher Najlaa Hayyawi ABBAR & Researcher Hussein Mezher JASIM

P. 57-69

MEASURING AND ANALYZING THE FACTORS AFFECTING FINANCIAL SUSTAINABILITY IN IRAQ FOR THE PERIOD 1990-2019
Dr. Ghufran Hatem ALWAN & Researcher Maan Thabit ARIF

P. 70-87

A VIEW INTO MULTILINGUALISM AND LANGUAGE TEACHING
Researcher Muna DALAF & Researcher Samer YOUNIS

P. 88-94

INDUSTRIAL INVESTMENT-FRIENDLY ENVIRONMENT AND ITS ROLE IN THE SUSTAINABILITY OF ECONOMIC RESOURCES WITH REFERENCE TO INDUSTRY LAMPS IN IRAQ
Dr. Manahel Mustafa Abdulhameed AL-OMARI & Researcher Mohanad Ali Hussein AL-MUNIM

P. 95-106

HUMAN RIGHTS IN LIGHT OF CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES
Dr. Wafaa NAJM

P. 107-123

THE ECONOMIC ASPECTS OF THE BOOK "THE COMPENDIUM OF OYOUN AL-RAWDATAIN IN AKHBAR AL-DAWLATAIN AL-NOURIAH AND AL-SALAHIAH BY ABI SHAMA
Dr. Sahar Mahdi AHMED

P. 124-132

THE RULE OF POETIC NECESSITY IN CONTEMPORARY POETRY
Dr. Bekir MEHMETALI

P. 133-142

COMPULSIVE PHOBIA AND HOW TO TREAT IT IN THE LIGHT OF THE HOLY QURAN
Dr. Abbas Mohammed RASHID

P. 143-153

DETERMINATION OF SIMPLE TIME NOTIFICATION (NEWS) MODES IN NURETTIN TOPÇU'S "ISLAM AND HUMAN MEVLANA AND MYSTICISM
Dr. Osman TÜRK & Dr. Fatma KOÇ

P. 154-166

THE CONVERSATIONAL SPEECH IN THE EDUCATIONAL SITUATION
Researcher Fadila HELIMAOUI & Prof. Dr. Fatiha LALAOUI

P. 167-181

WORLD HEALTH DIPLOMACY AND THE MULTILATERAL SYSTEM DILEMMA IN INTERNATIONAL HEALTH GOVERNANCE AFTER COVID-19
Dr. Basma Khaleel NAMUQ

P. 182-193

STUDYING THE MORPHOLOGICAL LEVEL IN LINGUISTICS BOOKS THE BOOK (LINGUISTICS) BY DR. ALI ABDEL WAHED WAFI AS A MODEL
Researcher Saleem Majdi AJEL & Researcher Ebaa Mahdi MADHLOOM

P. 194-203

A GEOGRAPHICAL ANALYSIS OF PRIVATE PRIMARY SCHOOLS IN KARBALA PROVINCE FOR THE SCHOOL YEAR 2019-2020

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-1

Waseem Abdulwahid RIDHA[1]

Abstract:

The private primary schools have become an integral part of the educational system in the Karbala governorate, as their numbers have doubled in few years before and these schools do not serve a small percentage of the governorate's population. Therefore, the research has aimed to know the numbers of these schools and the nature of their geographical distribution according to the administrative units, as well as to demonstrate the efficiency of the educational services they provide. The research has covered three sections. The first section has been limited to the theoretical framework. The second section has included the geographical distribution of private primary schools in the Karbala governorate during the academic year 2019-2020 and depending on a set of spatial indicators in which all of (schools, students, academic divisions, and educational staff) were distributed according to the administrative units, and these indicators have showed a clear focus of private primary schools in Karbala district center, with 53 schools out of (70) schools. The third section of the present research is devoted for studying the efficiency of private primary schools in the Karbala governorate, based on the Iraqi planning criteria adopted in evaluating the efficiency of educational services. After the application of these planning criteria, it has been showed an average of about 261 students per primary private school, and as compared it with the local standard, which is as 360 students, we find that these schools are highly qualified according to this criterion. The research has got a set of conclusions and a set of proposals have been submitted in the hope that they will be taken up by the concerned authorities.

Key words: A Geographical Analysis, Geographical Distribution, Karbala Province.

[1] Researcher, Ministry of Education, Iraq, wasimalnafei@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3436-1707

تحليل جغرافي لمدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء للعام الدراسي 2019 ـ 2020 م

وسيم عبد الواحد رضا النافعي[2]

الملحض:

لقد أضحت المدارس الابتدائية الأهلية جزءًا لا يتجزأ من منظومة الخدمات التعليمية في محافظة كربلاء المقدسة، إذ تضاعفت أعدادها في السنوات القليلة الماضية وأصبحت تخدم نسبة ليست بالقليلة من سكان المحافظة؛ ولذلك هدف البحث إلى معرفة أعداد هذه المدارس وطبيعة توزيعها الجغرافي بحسب الوحدات الإدارية، فضلًا عن بيان كفاءة الخدمات التعليمية التي تقدمها. وقد اشتمل البحث مقدمةً وثلاثةَ مباحث، اقتصر الأول من هذه المباحث على الإطار النظري، وتضمن الثاني التوزيع الجغرافي للمدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء للعام الدراسي 2019 – 2020م، وبالاعتماد على مجموعة من المؤشرات المكانية فقد توزعت فيه (المدارس، والتلاميذ، والشعب الدراسية، والملاك التعليمي) بحسب الوحدات الإدارية، وقد أظهرت هذه المؤشرات تركيزًا واضحًا للمدارس الابتدائية الأهلية في مركز قضاء كربلاء بعدد مدارس بلغ (53) مدرسة من أصل (70) مدرسة. في حين خصص المبحثُ الثالث لدراسة كفاءة المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة، مستندًا على المعايير التخطيطية العراقية المعتمدة في تقييم كفاءة الخدمات التعليمية، وقد أظهرت بعد تطبيقها معدلًا بلغ للمدرسة الابتدائية الأهلية الواحدة نحو (261) تلميذًا، وعند مقارنته بالمعيار المحلي الذي حدد بـ (360) تلميذًا نجد أن هذه المدارس ذات كفاءة عالية وفقًا لهذا المعيار، وقد توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات كما تم تقديم مجموعة من المقترحات على أمل أن يتم الأخذ بها من قبل الجهات المعنية.

الكلمات المفتاحية: التحليل جغرافي، التوزيع الجغرافي، محافظة كربلاء.

مقدمة:

تشغل مرحلة التعليم الابتدائي مكانة هامة بين المراحل الدراسية الأخرى كونها تشكل الركيزة الأساس التي تعتمدها الأمم في تقدمها الاقتصادي والاجتماعي، وهي النواة الرئيسة التي تنهض بواسطتها الشعوب، فيتحقق بذلكَ مستوى متقدم من الرخاء والازدهار والتقدم، ولذلك نجد أن أغلب البلدان قد فرضت التعليم الإلزامي في هذه المرحلة؛ سعياً منها لترسيخ مبادئ المعرفة لدى أفراد المجتمع، وتأسيس قاعدة جيدة ترفد المراحل الدراسية المتقدمة.

وقد عُد التعليم الابتدائي الأهلي في العراق أساس النظام التعليمي ولا سيما في محافظة كربلاء المقدسة، إذ إن مدة الدراسة في المدارس الابتدائية الأهلية لا تختلف عن المدارس الابتدائية الرسمية، فبعد أن يتم قبول المتعلم في سن السادسة تمتد مدة دراسته لست سنوات وبعدها يحق له الدخول إلى الامتحان الوزاري (البكالوريا) (الركابي، 2017)، ويعد هذا الاختبار معيار الدخول إلى الدراسة المتوسطة والإعدادية. وقد أولت وزارة التربية والتعليم (المعارف سابقًا) بعد عام 1958م عناية خاصة بالمدارس الابتدائية الأهلية وجعلتها في مستوى واحدًا، وأخضعتها للرقابة الوزارية في ضوء اعتماد المناهج المقررة للمدارس الابتدائية الرسمية وجعل تدريس اللغة العربية والتاريخ والجغرافية والوطنية بحسب منهج الوزارة وباللغة العربية إلزامياً، فضلاً عن خضوعها لنظام الامتحانات الشهرية والسنوية وشمولها في الامتحان الوزاري المقرر للصف السادس الابتدائي.

وقد انتشرت المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة في السنوات الأخيرة؛ بسبب زيادة مشكلات التعليم في المدارس الابتدائية الحكومية الأمر الذي دفع بأولياء الأمور إلى البحث عن بديل جيد يوفر المتطلبات الأساسية لأبنائهم بالشكل الذي يضمن إكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لهذه المرحلة العمرية، وبغض النظر عن إيجابيات وسلبيات هذه المدارس فقد ازداد عددها في السنوات العشرة الأخيرة ما يؤكد أهمية الظاهرة المدروسة.

[2] الباحث، وزارة التربية، العراق ، wasimalnafei@gmail.com

المبحث الأول: الإطار النظري

مشكلة البحث:

إن الزيادة في معدلات نمو السكان تؤدي وبنتيجة منطقية إلى زيادة في أعداد المتعلمين الراغبين بالالتحاق في المؤسسات التعليمية لا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي؛ لكونها تشكل الركيزة الأساس للمراحل الدراسية الأخرى كافةً، ولما كانت مؤسسات التعليم الابتدائي الحكومي تعاني من عجز كمي ونوعي واضح فيمكن أن تنبثق مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: إلى أي مدى تتماشى أعداد مدارس التعليم الابتدائي الأهلي مع حاجة سكان محافظة كربلاء الفعلية؟

فرضية البحث:

يستند البحث إلى الفروض الآتية:

- هناك حاجة فعلية لسكان محافظة كربلاء المقدسة استلزمت زيادة في أعداد المدارس الابتدائية الأهلية.
- تتركز مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في المناطق ذات الثقل السكاني الأكبر.
- تحقق المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة مستوى كفاءة عالية مقارنة بالمدارس الحكومية.

هدف البحث:

لا بد أن يكون للباحث هدف فائق يدفع باتجاه تحقيق نتيجة علمية في مجال البحث العلمي، وقد هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. معرفة أعداد المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة.
2. دراسة التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء المقدسة بحسب الوحدات الإدارية.
3. أسباب تركز المدارس الابتدائية الأهلية في وحدات إدارية دون أخرى.
4. الكشف عن سبب زيادة الإقبال على مدارس التعليم الابتدائي الأهلي مقارنة بالمدارس الحكومية.
5. التركيز على الخدمات التعليمية التي تقدمها مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء المقدسة.
6. الوقوف على كفاءة الخدمات التي تقدمها مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء المقدسة.

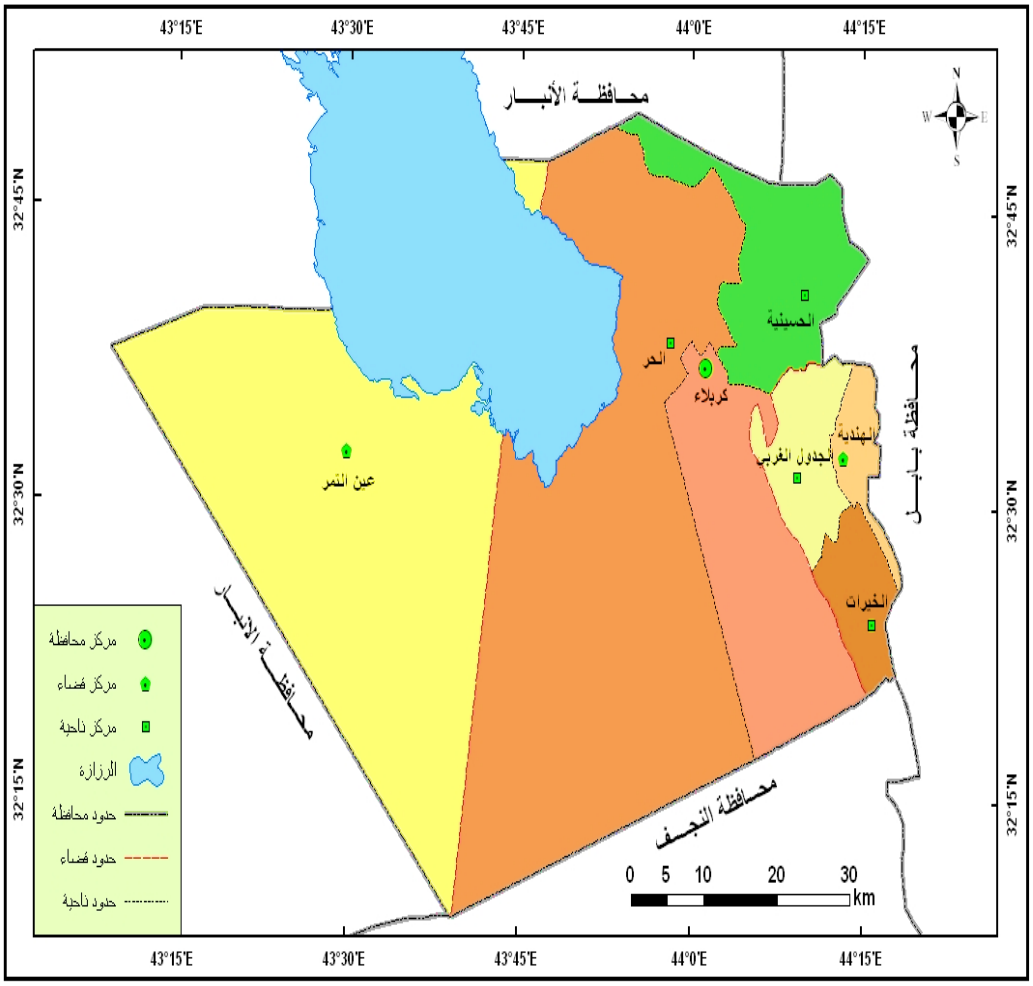
منهجية البحث:

اعتمد الباحث المنهج التحليلي المقترن بالوصف والمرتكز على استعمال الأساليب الإحصائية، وكذلك تم اعتماد برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات واستخراج المخططات البيانية لإظهار طبيعة التباين المكاني في توزيع المدارس الابتدائية الأهلية. كما تم اعتماد برنامج نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في رسم الخرائط وتحديد نمط توزيع الظاهرة الجغرافية محل البحث.

الحدود المكانية والزمانية للبحث

تشتمل منطقة الدراسة على حدود محافظة كربلاء بكامل حدودها ووحداتها الإدارية، إذ تقع - كما في الخريطة (1) - بين دائرتي عرض (45ˉ 31˚ - 45ˉ 32˚) وخطي طول (15ˉ 43˚ - 30ˉ 44˚) شرقاً، ويحدها من الشمال والغرب محافظة الأنبار ومن الشرق والشمال الشـــــــرقي محافظة بابل ومن الجنوب محافظة النجـف، وتبلغ مســـاحتها (5034 كم2) وهي تمثل بذلك نحو (1,2 %) من إجمالي مساحة العراق البالغة (435052 كم2) (الجهاز المركزي للإحصاء، 2008 - 2009).

الخريطة (1) الوحدات الإدارية في محافظة كربلاء



أما الحدود الزمانية فقد اقتصرت على العام الدراسي (2019 – 2020م)، ولكون هذا العام قد شهد اضطراباً غير مسبوق تعطل فيه الدوام في الفصل الدراسي الأول بسبب الاحتجاجات الشعبية التي عمت البلاد، وتوقف الدوام في الفصل الدراسي الثاني بسبب جائحة كورونا، كل هذا دفع الباحث إلى اعتماد أساليب إحصائية متباينة في قياس كفاءة الخدمات المقدمة في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي، منها المعايير التخطيطية المعتمدة في قياس كفاءة الخدمات التعليمية والتي تعتمد على حجم هذه المؤسسات وعدد التلاميذ وعدد المعلمين وعدد الشعب وغيرها، مستندًا إلى بيانات شعبة الإحصاء في مديرية التربية في محافظة كربلاء، وقد تعذر اعتماد دراسة ميدانية تفصيلية عن واقع هذه المؤسسات وطبيعة الخدمات التي تقدمها في المجتمع.

المفاهيم والمصطلحات:

1- التعليم الابتدائي: هو ذلك النوع من التعليم الذي يشغل قاعدة الهرم التعليمي ويلتحق به الأطفال من عمر (6 – 11) سنة، بهدف تحصيل المهارات والمعارف الأساسية وبناء الجوانب الجسمية والعقلية والروحية (عبيد، 1976).

2- المدرسة الأهلية: هي كل مؤسسة يتم إنشائها من فرد أو مجموعة أفراد وتدار من قبلهم وتستمد ماليتها من جهات خاصة أو حكومية أو من كلتيهما وتخضع لإدارة الدولة (نظام التعليم الأهلي والأجنبي وقانون رقم 5، 1968).

3- الكفاءة: هي الكيفية التي يتم بها استعمال المنظمة أو المؤسسة للعناصر البشرية العاملة فيها بصيغة تضمن لها تحقيق أهدافها بأقصر وقت وأقل جهد (سلمان، 2007).

4- المؤسسات التعليمية: هي المؤسسات النظامية التي تخضع لإدارة الدولة، وتدير عملية تربوية أو تعليمية في أية مرحلة من المراحل الدراسية (الرحمان، 2018).
5- الخدمات التعليمية: وهي جميع الخدمات التي تقدم بهدف نشر التعليم في المجتمع والقضاء على التخلف ومظاهر الجهل، وتشتمل على كافة المؤسسات التعليمية بدءًا من رياض الأطفال وصولاً إلى مؤسسات التعليم الجامعي (سلمان، 2007).

المبحث الثاني: التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء

تعد دراسة التوزيع الجغرافي لأي ظاهرة مكانية هدفًا جوهريًا في علم الجغرافية؛ كونه يكشف عن أنواع التباين المكاني وتتبعه في دراسة الواقع، وتحليل الاختلافات المكانية وأسباب التباين (المظفر، 2005). كما أن دراسة المؤسسات التربوية والتعليمية أصبحت الشغل الشاغل لكثير من الباحثين لما لها من دور في إبراز النظام الهرمي لهذه المؤسسات وكشفها عن الكفاءة الوظيفية لهذا النوع من الخدمات (الهادي، 1997).

وإن دراسة طبيعة توزيع مدارس التعليم الابتدائي تعطي صورة واضحة ومؤشرات عامة على مناطق تركز التلاميذ، التي باتت أكثر انتشارًا كونها تشكل قاعدة الهرم التعليمي والمؤسس للمراحل الدراسية الأخرى (نعمة، 2015)، الأمر الذي يدفع بالمجتمعات إلى تطوير المؤسسات التي تعنى بالتعليم وبخاصة التعليم الابتدائي والعمل على تحسين مستواه ورفع كفاءته (الايدامي، 2009)، استشعارًا بالدور الكبير الذي يشغله في بناء الأجيال عن طريق رسم القيم والمعايير الاجتماعية الأصيلة في المجتمع.
وتعد دراسة المدارس الابتدائية الأهلية جزءًا لا يتجزأ من واقع التعليم الابتدائي في منطقة الدراسة لما تستوعبه من عدد ليس بالقليل من التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية، ولتسليط الضوء على هذه المدارس التي انحصر توزيعها في أربع وحدات إدارية فقط وهي (مركز قضاء كربلاء، وقضاء الحسينية، وقضاء الحر، ومركز قضاء الهندية)، سيتم عرضها مكانيًا وبيان المؤشرات المرتبطة بها وعلى النحو الآتي:

أولًا: توزيع المدارس:

بلغ عدد المدارس الابتدائية الأهلية في منطقة الدراسة (70) مدرسة، توزعت على أربع وحدات إدارية، وبحسب بيانات الجدول (1) تصدّر مركز قضاء كربلاء الوحدات الإدارية الأخرى بعدد مدارس بلغ (53) مدرسة شكلت نسبة بلغت أكثر من (75%) من المدارس الابتدائية الأهلية المحافظة؛ ويعود ذلك إلى أن مركز قضاء كربلاء يشكل المركز الحضري الأوسع بالمحافظة بضمه جزء كبير من مدينة كربلاء ذات الثقل السكاني الكبير مقارنة بالمراكز الحضرية الأخرى، الأمر الذي يسبب زيادة في الطلب على المؤسسات التي تقدم خدمات تعليمية ذات جودة عالية مقارنة مع المؤسسات التعليمية الحكومية ذات الزخم المرتفع، فضلًا عن توفر الخدمات المجتمعية والبنى التحتية اللازمة لإنشاء المؤسسات مقارنة بالوحدات الإدارية الأخرى. وجاء بالمرتبة الثانية كل من قضاء الحر ومركز قضاء الهندية بعدد مدارس بلغ (6) مدارس لكل منها، في حين شغل قضاء الحسينية المرتبة الأخيرة بعدد مدارس بلغ (5) مدارس؛ ويعود ذلك إلى طابع القضاء الريفي وانخفاض معدل الدخل، وعند النظر إلى الخريطة (2) نجد أن المدارس توزعت بشكل غير منتظم ويعود ذلك إلى مجموعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والخدمية.
الجدول (1) توزيع مدارس وتلاميذ وشعب وملاك التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020

ت	الوحدة الإدارية	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد الشعب الدراسية	عدد الملاك التعليمي
1	مركز قضاء كربلاء	53	14475	596	1131
2	قضاء الحسينية	5	1130	50	87

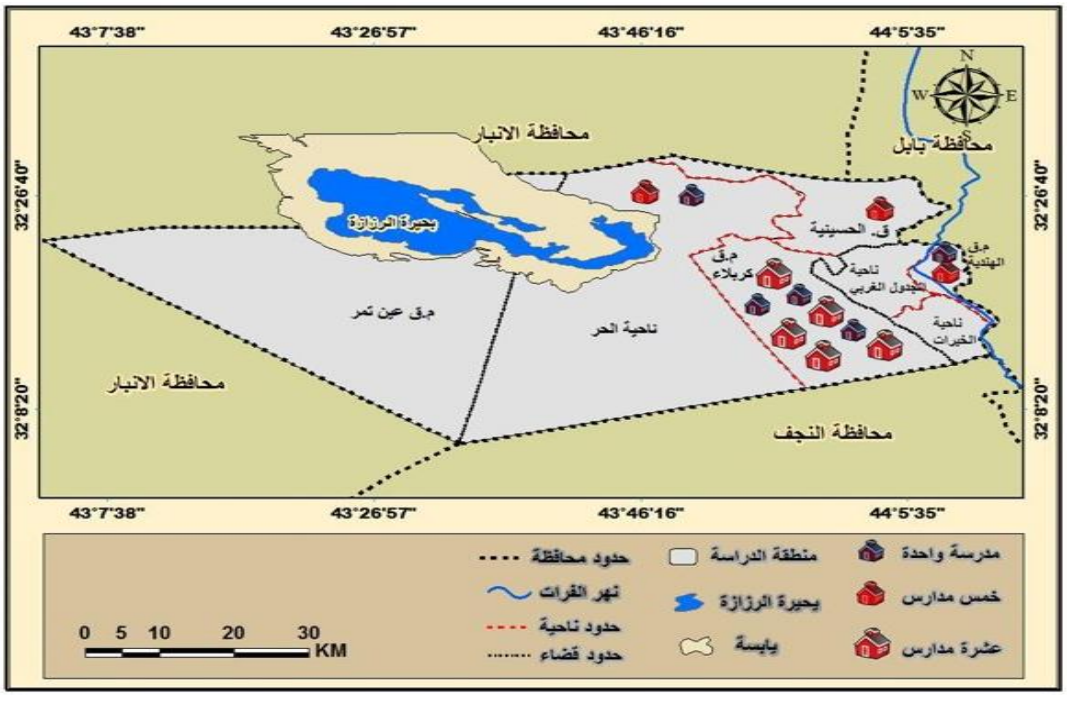
3	قضاء الحر	6	1366	63	111
4	مركز قضاء الهندية	6	1312	65	111
المجموع		70	18283	774	1440

المصدر: الباحث اعتمادًا على: جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية التربية في محافظة كربلاء، قسم التخطيط التربوي، شعبة الإحصاء (بيانات غير منشورة)، 2020.

ثانيًا: توزيع التلاميذ:

احتضنت المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء للعام الدراسي 2019 - 2020 نحو (18283) تلميذًا، وكان لمركز قضاء كربلاء المرتبة الأولى بعدد تلاميذ بلغ (14475) تلميذ؛ ويرجع سبب ذلك إلى العدد المرتفع من المدارس الابتدائية الأهلية، وتركز نسبة كبيرة من سكان المحافظة وبخاصة أصحاب الدخول المرتفعة، مما يزيد من نسبة الأسر القادرة على إدخال أبناءها في المدارس الأهلية، وشغل قضاء الحر المرتبة الثانية بعدد تلاميذ بلغ (1366) تلميذ، وجاء مركز قضاء الهندية في المرتبة الثالثة بعدد تلاميذ بلغ (1312) تلميذ، في حين شغل قضاء الحسينية المرتبة الأخيرة بعدد تلاميذ بلغ (1130) تلميذ، وقد جاء توزيع التلاميذ في المدارس الأهلية في محافظة كربلاء متماشيًا رتبيًا مع توزيع المدارس موجدًا تباينًا مكانيًا واضحًا لعبت فيه العوامل البيئية دورًا واضحًا مضافًا للعوامل الأخرى آنفة الذكر.

الخريطة (2) توزيع المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء للعام الدراسي 2019 – 2020



المصدر: الباحث اعتمادا على: بيانات الجدول (1).

ثالثًا: توزيع الشعب الدراسية:

بلغ عدد الشعب الدراسية في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء نحو (774) شعبة، شغل فيها مركز قضاء كربلاء النسبة الأعلى بعدد شعب بلغ (596) شعبة، وتلاه في المرتبة الثانية مركز قضاء الهندية الذي ضم نحو (65) شعبة، وقد شغل قضاء الحر المرتبة الثالثة بعدد شعب بلغ (6) شعبة، كما شغل قضاء الحسينية المرتبة الأخيرة

بعدد شعب بلغ (50) شـعبة. وعند إمعان النظر في النتائج أعلاه نجد أن هناك تباين طفيف في رتبة توزيع الشعب الدراسية مقارنة مع توزيـع التلاميذ؛ ويعود ذلك إلى تباين أحجام المدارس الابتدائية الأهلية بين وحدة إدارية وأخرى.

رابعًا: توزيـع الملاك التعليمي:

تضم المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء نحو (1440) معلم، يتباين عددهم بحسب الوحدات الإدارية تبعًا لأعداد المدارس والتلاميذ والشعب الدراسية، وعند النظر لبيانات الجدول (1) نجد أن مركز قضاء كربلاء قد شغل المرتبة الأولى بعدد ملاك تعليمي بلغ (1131) معلم، وتساوى كلٍ من مركز قضاء الهندية وقضاء الحر بعدد الملاك التعليمية إذ بلغ لكل منهما نحو (111) معلم، في حين بلغ عدد المعلمين في قضاء الحسينية نحو (87) معلم.

المبحث الثالث: كفاءة التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء

يعد مفهوم الكفاءة من المفاهيم المستخدمة في تقييم وتقويم أداء الأشخاص والمؤسسات على حد سواء، إذ أصبح استعماله واسعًا وبخاصة في الدراسات الاجتماعية والاقتصادية، ومؤشرًا هامًا في أداء الظواهر الجغرافية وبالخصوص البشرية منها، لذا برز في العديد من الدراسات السكانية والحضرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة.

وعادةً ما يتم اعتماد معايير معينة للتعرف على كفاءة المؤسسات ومنها الحجم أو الكثافة أو الكلفة أو المسافة أو درجة الرضا أو الوقت المطلوب للوصول من وإلى مواقع الأنشطة، فضلًا على طبيعة التوقيع المكاني لهذه المؤسسات الذي يعد من أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بالحسبان في عملية التخطيط التربوي والتعليمي.
وقد ركن الباحث في بيان كفاءة خدمات التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء إلى المعايير الوظيفية التي تعد من المؤشرات العالمية في قياس كفاءة النظام التعليمي وجودته في المؤسسات التربوية والتعليمية، وسيتم عرض نتائج استعمال هذه المعايير على النحو الآتي:

أولًا: معيار تلميذ/ مدرسة:

يشير إلى ما تتضمنه المدرسة الابتدائية الأهلية الواحدة من تلاميذ، إذ يبين العلاقة بين عدد التلاميذ وعدد المدارس، وقد حُدد هذا المعيار في العراق بعدد تلاميذ يتراوح بين (300 – 360) تلميذ لكل مدرسة (هيأة التخطيط العمراني، 1983)، على أن يتوفر فيها كافة المتطلبات والمستلزمات مثل الملاك التعليمي والتربوي من المعلمين والمعلمات، والإدارة والشعب الدراسية وساحة اللعب والحديقة والمختبرات والتجهيزات التقنية والخدمات الصحية وغيرها.

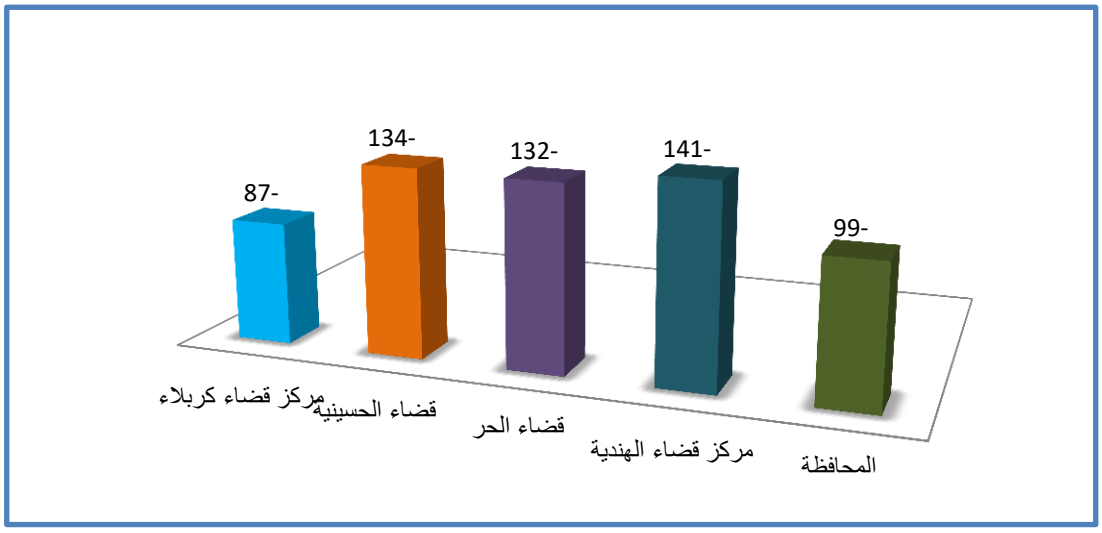
وبملاحظة بيانات الجدول (2) نجد أن معدل ما تتضمنه المدرسة الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء بلغ (261) تلميذ وهو معدل منخفض مقارنة مع المعيار المحلي الذي حدد أعلى سقف بنحو (360) تلميذ؛ ويعزى ذلك إلى أن أغلب المدارس الابتدائية الأهلية تسعى للوصول إلى مستوى مرتفع من الكفاءة الوظيفية والمحافظة على درجة رضا أولياء الأمور وبالتالي تمتنع عن استقبال عدد كبير من التلاميذ، فضلًا عن صغر حجم المدارس واشتمالها على عدد محدود من الصفوف الدراسية بسبب اعتماد جزء كبير منها على بنايات صممت في الأساس دورًا سكنية. أما على مستوى الوحدات الإدارية فنجد مركز قضاء كربلاء سجل أقرب معدل للمعيار بعدد تلاميذ بلغ (273) تلميذ تلاه قضاء الحر بمعدل بلغ (228) تلميذ، كما سجل قضاء الحسينية معدل بلغ (226) تلميذ، في حين ابتعد مركز قضاء الهندية وسجل أدنى معدل بين الوحدات الإدارية بلغ (219) تلميذ. ومن خلال الشكل (1) يتضح الفرق بين الوحدات الإدارية في بعدها عن المعيار، يعكس انخفاضه في مركز قضاء كربلاء ذو الطابع الحضري المستوى المعيشي المرتفع والاهتمام بالتعليم وبالتالي زيادة الطلب على المدارس الابتدائية الأهلية، في حين أن الفرق يرتفع في الوحدات الإدارية ذات الطابع الريفي كما في مركز قضاء الهندية وقضاء الحسينية.

الجدول (2) تطبيق معيار تلميذ/ مدرسة في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020

ت	الوحدة الإدارية	عدد التلاميذ	عدد المدارس	تلميذ/ مدرسة	الفرق عن المعيار
1	مركز قضاء كربلاء	14475	53	273	87 -
2	قضاء الحسينية	1130	5	226	134 -
3	قضاء الحر	1366	6	228	132 -
4	مركز قضاء الهندية	1312	6	219	141 -
المحافظة		18283	70	261	99 -

المصدر: الباحث اعتمادًا على: جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية التربية في محافظة كربلاء، قسم التخطيط التربوي، شعبة الإحصاء (بيانات غير منشورة)، 2020.

الشكل (1) مقدار الفرق في معيار تلميذ/ مدرسة في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020



المصدر: الباحث اعتمادًا على: بيانات الجدول (2).

ثانيًا: معيار تلميذ/ معلم:

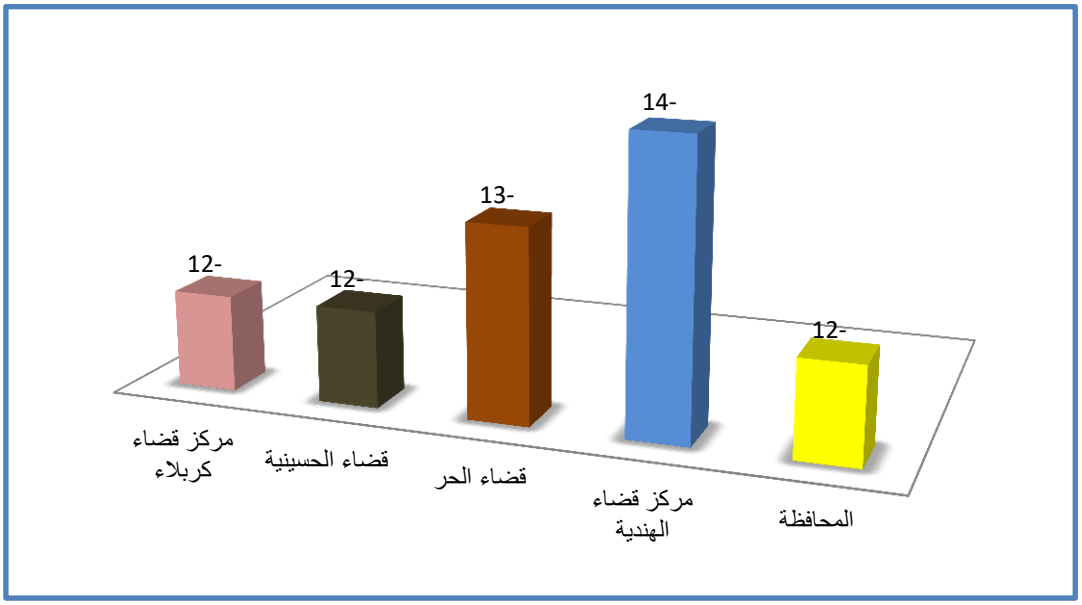
يبين العلاقة بين عدد التلاميذ وعدد المعلمين أي معدل عدد التلاميذ لكل معلم وقد حدد بـ (25) تلميذ/ معلم (هيأة التخطيط العمراني، 1983). ولهذا المعيار أهمية بالغة كونه ينعكس على مقدار اكتساب التلاميذ للخبرات والمهارات وبالتالي كفاءة الخدمة المقدمة. وعند النظر إلى بيانات الجدول (3) نجد أن معدل عدد التلاميذ لكل معلم على مستوى المحافظة منخفض جدًا إذ بلغ (13) تلميذ لكل معلم؛ ويعود ذلك إلى سعي المدارس الابتدائية الأهلية إلى تقديم برامج اثرائية وأنشطة صفية ولا صفية متنوعة الأمر الذي يزيد حاجة هذه المدارس إلى الملاكات التعليمية والتربوية من أجل الوصول إلى مستوى كفاءة مرتفع من الخدمات التعليمية. أما على مستوى الوحدات الإدارية فقد سجل كل من مركز قضاء كربلاء وقضاء الحسينية أعلى معدل بلغ (13) تلميذ لكل معلم، ويعني ذلك أنهما الأقرب بين الوحدات الإدارية في مقدار الفرق عن المعيار ويتضح ذلك من خلال الشكل (2)، وجاء بعدهما قضاء الحر بمعدل بلغ (12) تلميذ لكل معلم، في حين سجل مركز قضاء الهندية أدنى معدل بلغ (11) تلميذ لكل معلم، مما يجعله الأبعد بين الوحدات الإدارية عن المعيار.

الجدول (3) تطبيق معيار تلميذ/ معلم في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020

ت	الوحدة الإدارية	عدد التلاميذ	عدد المعلمين	تلميذ/ معلم	الفرق عن المعيار
1	مركز قضاء كربلاء	14475	1131	13	12 -
2	قضاء الحسينية	1130	87	13	12 -
3	قضاء الحر	1366	111	12	13 -
4	مركز قضاء الهندية	1312	111	11	14 -
المحافظة		18283	1440	13	12 -

المصدر: الباحث اعتمادًا على: جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية التربية في محافظة كربلاء، قسم التخطيط التربوي، شعبة الإحصاء (بيانات غير منشورة)، 2020.

الشكل (2) مقدار الفرق في معيار تلميذ/ معلم في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020



المصدر: الباحث اعتمادًا على: بيانات الجدول (3).

ثالثًا: معيار تلميذ/ شعبة:

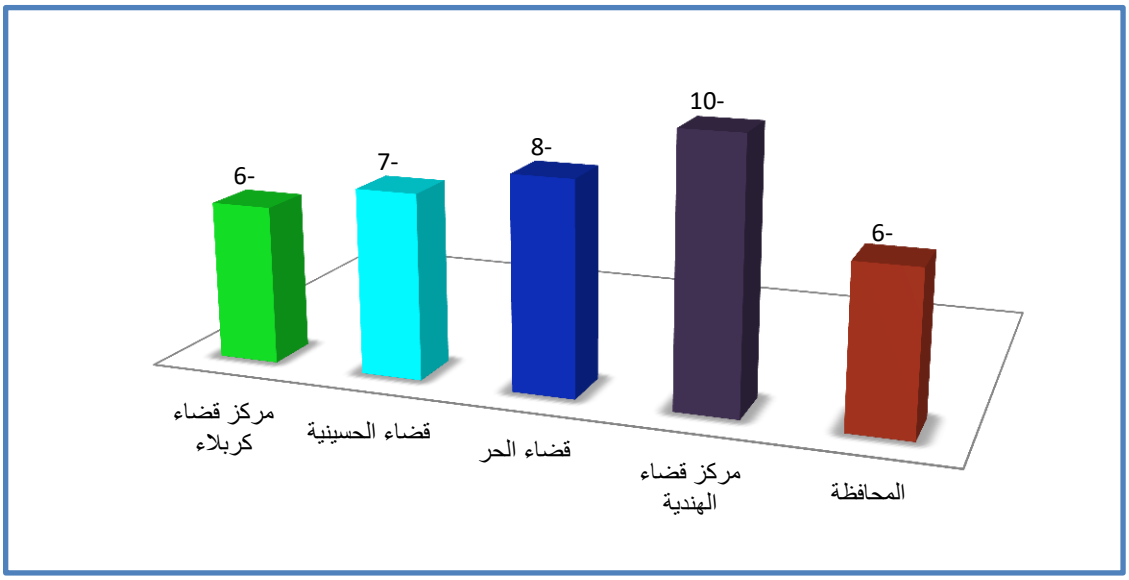
يهدف هذا المعيار إلى بيان نسبة عدد التلاميذ في كل شعبة، وتمثل الشعبة الحيز المكاني الذي يتلقى فيه المتعلم العلوم والمعارف وهي من أهم متطلبات المؤسسات التربوية والتعليمية. وقد حددت المعايير التخطيطية العراقية هذا المعيار بـ (30) تلميذ/ شعبة (هيأة التخطيط العمراني، 1983). وبتطبيق هذا المعيار على واقع المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء نجد أن نصيب الشعبة الواحدة كما في الجدول (4) بلغ (24) تلميذ. أما على مستوى الوحدات الإدارية فقد تصدر مركز قضاء كربلاء الوحدات الإدارية الأخرى بمعدل بلغ (24) تلميذ في كل شعبة، ثم قضاءي الحسينية والحر بمعدل بلغ (23، 22) تلميذ في كل شعبة لكل منهما على التوالي، في حين سجل مركز قضاء الهندية معدل بلغ (20) تلميذ في كل شعبة وهو الأدنى بين الوحدات الإدارية. وعند لحاظ الشكل (3) نستشف أن زيادة الطلب على المدارس الابتدائية الأهلية في مركز قضاء كربلاء قد خفضت مقدار الفرق عن المعيار على العكس من مركز قضاء الهندية الذي نجده الأبعد عن المعيار.

الجدول (4) تطبيق معيار تلميذ/ شعبة في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020

ت	الوحدة الإدارية	عدد التلاميذ	عدد الشعب	تلميذ/ شعبة	الفرق عن المعيار
1	مركز قضاء كربلاء	14475	596	24	6 -
2	قضاء الحسينية	1130	50	23	7 -
3	قضاء الحر	1366	63	22	8 -
4	مركز قضاء الهندية	1312	65	20	10 -
المحافظة		18283	774	24	6 -

المصدر: الباحث اعتمادًا على: جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية التربية في محافظة كربلاء، قسم التخطيط التربوي، شعبة الإحصاء (بيانات غير منشورة)، 2020.

الشكل (3) مقدار الفرق في معيار تلميذ/ شعبة في مدارس التعليم الابتدائي الأهلي في محافظة كربلاء بحسب الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2019 – 2020



المصدر: الباحث اعتمادًا على: بيانات الجدول (4).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العلاقة بين المعايير التخطيطية وبين كفاء الخدمات التعليمية المقدمة علاقة عكسية، أي أن انخفاض عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة أو عدد التلاميذ لكل معلم أو عدد التلاميذ في كل شعبة يعكس كفاءة عالية كونه يزيد من فرصة التلميذ في اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة في هذه المرحلة التعليمية الهامة.

الاستنتاجات والمقترحات:

الاستنتاجات:

1- أظهر البحث تباينًا واضحًا في توزيع المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة، فقد تركزت في مركز قضاء كربلاء المقدسة نحو (53) مدرسة، في حين ضمت الوحدات الإدارية الست الأخرى نحو (17) مدرسة فقط.

2- سجل مركز قضاء كربلاء المقدسة المرتبة الأولى بين الوحدات الإدارية في عدد التلاميذ والشعب الدراسية والملاك التعليمي، إذ بلغ عدد التلاميذ نحو (14475) تلميذًا، وعدد الشعب بنحو (596) شعبة، وعدد الملاك التعليمي بنحو (1131) معلمًا.

3- تركزت أغلب المدارس الابتدائية الأهلية في المراكز الحضرية وبالخصوص مدينة كربلاء المقدسة ذات الثقل السكاني الأكبر والأنشطة الاقتصادية الأعلى دخلاً، وبذلك فقد رسمت العوامل الاقتصادية والاجتماعية صورة التوزيع الجغرافي لهذه المدارس في محافظة كربلاء المقدسة.

4- أظهرت المعايير التخطيطية كفاءة عالية في الخدمات المقدمة في المدارس الابتدائية الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة، فقد بلغ معدل ما تتضمنه المدرسة الواحدة نحو (261) تلميذًا، كما بلغ معدل عدد التلاميذ لكل معلم نحو (13) تلميذًا، في حين بلغ معدل عدد التلاميذ في الشعبة الواحدة نحو (24) تلميذًا.

5- سجل مركز قضاء الهندية أبعد المعدلات عن المعايير التخطيطية مما يشير إلى أعلى مستويات الكفاءة مقارنة بالوحدات الإدارية الأخرى، فقد بلغ معدل عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة نحو (219) تلميذًا، وبلغ معدل عدد التلاميذ لكل معلم (11) تلميذًا، في حين بلغَ معدل في عدد التلاميذ لكل شعبة (20) تلميذًا.

المقترحات:

1- العمل على زج الملاكات التربوية والتعليمية في المدارس الابتدائية الحكومية والمدارس الابتدائية الأهلية في ورش وندوات مشتركة من أجل تبادل الخبرات.

2- إيجاد التشريعات الخاصة بتنظيم عمل المدارس الابتدائية الأهلية وضمان استقرارها كتفعيل قانون حماية المعلم والضمان الاجتماعي أو احتساب مدة العمل في هذه المدارس خدمة فعلية عند العمل في مؤسسات أخرى.

3- تعميم تجربة المدارس الابتدائية الأهلية الناجحة باعتماد الطرائق والأساليب والتقنيات الحديثة المتبعة في المدارس الحكومية والأهلية الأخرى.

4- إجراء دراسات ميدانية في المدارس الابتدائية الأهلية للوقوف على الإيجابيات والعمل على تعزيزها وتعميمها وتحديد السلبيات ومعالجتها.

5- توفير التسهيلات اللازمة لفتح المدارس الابتدائية الأهلية وخصوصًا المؤسسات ذات التجارب الناجحة وبما يتناسب مع المعايير التخطيطية العراقية؛ للتخفيف عن كاهل المدارس الابتدائية الحكومية ذات الكثافة العالية.

المصادر:

الايدامي، رحمن رباط، التحليل الجغرافي للتعليم الابتدائي في محافظة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، المجلد 12، العدد 4، 2009.

جريدة الوقائع العراقية، نظام التعليم الأهلي والأجنبي وقانون رقم ٥، دار العراق، العراق، ١٩٦٨.

جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية السنوية لعام 2008-2009.

جمهورية العراق، وزارة التربية، مديرية التربية في محافظة كربلاء، قسم التخطيط التربوي، شعبة الإحصاء (بيانات غير منشورة)، 2020.

جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، المديرية العامة للمساحة، قسم إنتاج الخرائط، خريطة محافظة كربلاء الإدارية بمقياس 1:150000 لعام 2011.

سلمان، رياض كاظم، كفاءة التوزيع المكاني للخدمات المجتمعية في مدينة كربلاء، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 2007.

عبد الرحمان، بوفارس، البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، 2018.

عبد الهادي، علي عبد المنعم، جغرافية الخدمات الصحية والتعليمية في محافظة الجيزة، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1997.

عبيد، أحمد حسن، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، ط1، دار الطباعة الحديثة، 1976.

المساوي، علي حمزة، ولمى حسين الركابي، التعليم الأهلي والأجنبي في لواء كربلاء 1958- 1963، مجلة جامعة كربلاء، مجلد 15، عدد 4 إنساني، 2017.

المظفر، محسن عبد الصاحب، فلسفة علم المكان (الجغرافيا)، ط 1، دار صفاء، عمان، 2005.
نعمة، محمد عرب، كفاءة خدمات التعليم الابتدائي في قضاء المدينة، مجلة البحوث الجغرافية، العدد 21، 2015.
وزارة التخطيط، هيأة التخطيط العمراني، إعداد وتنفيذ التصاميم الأساسية للمدن، بغداد،

الهوامش:

1. أحمد حسن عبيد. (1976). فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية (المجلد ط 1). دار الطباعة الحديثة.
2. الجهاز المركزي للإحصاء. (2008 -2009). المجموعة الإحصائية السنوية. وزارة التخطيط.
3. بوفارس عبد الرحمان. (2018). البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية. اطروحة دكتوراه، 14. جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية.
4. رحمن رباط الايدامي. (2009). التحليل الجغرافي للتعليم الابتدائي في محافظة القادسية. مجلة القادسية للعلوم الانسانية، صفحة 259.
5. رياض كاظم سلمان. (2007). كفاءة التوزيع المكاني للخدمات المجتمعية في مدينة كربلاء. اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، 250. جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.
6. علي حمزة المساوي، لمى حسين الركابي. (2017). التعليم الأهلي والأجنبي في لواء كربلاء 1958 - 1963. مجلة جامعة كربلاء، مجلد 15، العدد 4 انساني، صفحة 59.
7. علي عبد المنعم عبد الهادي. (1997). جغرافية الخدمات الصحية والتعليمية في محافظة الجيزة. اطروحة دكتوراه، 150. كلية الآداب، جامعة القاهرة.
8. محسن عبد الصاحب المظفر. (2005). فلسفة علم المكان (الجغرافيا) (المجلد ط 1). عمان: دار صفاء.
9. محمد عرب نعمة. (2015). كفاءة خدمات التعليم الابتدائي في قضاء المدينة. مجلة البحوث الجغرافية، صفحة 384.
10. نظام التعليم الأهلي والأجنبي وقانون رقم 5. (1968). جريدة الوقائع العراقية.
11. هيأة التخطيط العمراني. (1983). إعداد وتنفيذ التصاميم الأساسية للمدن. بغداد: وزارة التخطيط.

TEACHERS' USE OF MODERN TEACHING STRATEGIES TO BRIDGE AND REDUCE EDUCATIONAL GAPS AND EDUCATIONAL LOSSES IN THE NORTHERN REGION WITHIN THE GREEN LINE

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-2

Naaila Jeries HADDAD[1]

Abstract:

The study aimed to identify the extent to which teachers use modern teaching strategies to bridge and reduce educational gaps and educational losses. The descriptive survey method was used. The study sample included all teachers in the primary stage in the North region. The sample consisted of (460) male and female teachers. The results of the study showed that the extent to which teachers use modern teaching strategies to bridge and reduce educational gaps and educational losses within the green line was large, and the results showed that there were statistically significant differences in the estimates of the study sample members on the extent to which teachers used modern teaching strategies to bridge and reduce educational gaps and educational losses in the northern region within the green line. It is attributed to the variables (gender, educational qualification, specialization, and years of experience).

Key words: Educational Loss, Educational Gap, Teaching Strategy, North District, Green Line.

[1] Dr., Rimar Academy, Palestinian Interior, naailahaddad@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3092-1914

استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر

نائلة جريس حداد[2]

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، اشتملت عينة الدراسة على جميع المعلمين في المرحلة الابتدائية في منطقة الشمال، حيث تكونت العينة من (460) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي داخل الخط الأخضر كان كبيرًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية على تقديرات افراد عينة الدراسة على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: الفاقد التعليمي، الفجوة التعليمية، الاستراتيجية التدريسية، منطقة الشمال، الخط الأخضر.

مقدمة:

التعليم هو نقل المعرفة من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية من جيل إلى جيل. فإن التعليم هو تلك العملية التي تخلق القوى البشرية الناضجة الضرورية واللازمة لبناء المجتمع وتنميته، وتقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار تستدعي تدريبًا عقليًا مناسبًا، حيث كانت عملية التعليم ولا تزال مطلبًا جوهريًا ووظيفة أساسية من وظائف الحياة الاجتماعية العامة، حيث إنها الأساس الذي تقوم عليه الأمم والمجتمعات. وعليه يلعب التعليم دورًا في إكساب الفرد إيجابية في المواقف المختلفة، تتطلب المشاركة في مناحي الحياة إلى قدر كبير من رجاحة العقل ووجود الفهم. فالمعلمون هم وكلاء المجتمع لأنهم ينشئون التلاميذ صغارًا حتى يتهيؤون للانخراط في المجتمع كبارًا، وأمرًا مثل هذا يقتضي وعيًا بفلسفة المجتمع وبالاتجاهات والمقومات الأساسية لسد وتقليص الفجوات التعليمية.

لذلك تسعى المؤسسات التربوية إلى تَمكين الطلبة من التعلّم بما عليّه وتعمل على تقدم تحصيلهم الدراسي وسد وتقليص الفجوات، ولكي يكون هذا التعلّم، فإنَّ على هذه المؤسسات أن تتبني استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تمكنها من تحقيق أهدافها، وسد الفجوات التعليمة وتقليصها إن وجدت التي تركتها أزمة كوفيد 19 خلال التعلّم عن بعد، وكذلك التغلب على الخلل والإرباك الذي لحق العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة التي هدفت إلى تزويد الطالب بالمعارف والاتجاهات والمهارات، حيث إن التعلم عن بعد زاد من الفجوة العملية التعليمية وبالتالي الفاقد التعليمي، والذي نعني به عدم الوصول للنتائج المتوخاة من السياسة التعليمية. فمشكلة الخسارة التعليمية لا تقع على الأفراد فقط، ولكن أيضًا على المؤسسات نفسها سواء المؤسسات التعليمية او المؤسسات التعليمية من خلال تنمية وَعي الطلاب وأُسرهم بأهمية المعرفة وإطلاق العديد من المبادرات التي تساعد على تقليل الخسائر التعليمية لسد وتقليص الفجوات العملية التعليمية والفاقد التعليمي الذي يشير للجهد، والوقت، والمال المُنفق على التعليم دون الوصول إلى النتائج المرجوة منهُ وذلك نتيجة لعدم استمرار الطلاب في التقدم التعليمي.

لضمان جودة مخرجات التعليم نظرًا لأن هذه الأخيرة لا تتناسب مع مدخلاته، هذه المشكلة واضحة في مدارسنا في الجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص لها طويل والنفقات باهظة، لكن تأتي النتائج هزيلة، وتظهر من خلال تدني مستوى التحصيل الدراسي الذي تظهره نتائج الاختبارات والتقارير ويحذر (السلخي، 2013): "أن مشكلة ضعف التحصيل تعيق المدرسة عن أداء رسالتها على الوجه الأكمل إضافة إلى ما لها من آثار خطيرة على الطلبة، فقد تدفعهم للفشل وتوجههم إلى سوء التكيف الشخصي. والاجتماعي، ولها آثار سلبية على النظام التعليمي، قد تؤدي إلى

[2] د.، أكاديمية ريمار، الداخل الفلسطيني، naailahaddad@gmail.com

هدر في المدخلات يتمثل ذلك في تسرب أعداد الطلبة من المدارس (السلخي، 2013: 16). كانت صدمة جائحة كوفيد - 19 على التعليم صدمة غير مسبوقة. لقد أعادت عقارب الساعة إلى الوراء فيما يتعلق بتحقيق أهداف التعليم الدولية، وأثرت بشكل غير متناسب على الفئات الأشد فقرًا وضعفًا. ولإطلاق العنان لإمكانات الأفراد، وتحقيق الإدراك الذاتي الجماعي، في جميع مجالات الحياة، من خلال الاستثمار في التعليم، هناك زخم غير محدود وموارد غير مستغلة يمكننا الاعتماد عليها لوضع الأمور في نصابها الصحيح، ليس فقط في خدمات التعليم الأساسي، ولكن أيضًا في التطلعات الأساسية المرتبطة بالتعليم. تقع على عاتق الحكومات والمجتمع مسؤولية الوفاء بالمبادئ وتنفيذ الإصلاحات بحيث لا يستعيد الأطفال والشباب مستقبلهم الموعود فحسب، بل يجد جميع أصحاب المصلحة في قطاع التعليم أدوارهم في تحقيق هذا المستقبل (موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها، 2020، الأمم المتحدة).

وعليه، فأن هناك حاجة لامتلاك القدرة على توظيف المحتوى التعليمي وفهمه والإقبال على دراسته من خلال استخدام استراتيجيات حديثة مناسبة تُسهّل الفهم وتحفيز التعليم. وفي ضوء ذلك هنالك ضرورة في جعل دور الطالب دورًا نشطًا ومشاركًا إيجابيًا في تعلمه، وأن هناك حاجةً إلى تحفيز الطالب، لكي يصبح بمقدوره اكتساب المعرفة والمهارات. ولعلّ التحدي الأبرز في المؤسسات التعليمية هو إيجاد أنماط تعليمية تعلّمية ناجعة تسهم في تحسين تحصيلهم في المواد الدراسية، وقد لا يحدث هذا إلّا إذ سبقها موقف تعليمي ومشكلة ما، تتحدى تفكير الطالب وتحرك دافعيته وتحفزه ذاتيًا. ومن المعروف إن الدافعية مرتبطة بخصائص متنوعة مثل: الفضول، والإصرار، والتعلّم والأداء (حميض، 2020). فحين يواجه الطلبة صعوبات في فهم المفاهيم وتطبيقها، الذي أوجد فجوة واسعة بين المعرفة وطريقة تدريسها، ولا تقتصر العملية التعليمية على نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل تتعدى ذلك بكثير، فهي تُعني بنمو الطالب عقليًا ومهاريًا، مما يستدعي فحص واستكشاف طرق واستراتيجيات جديدة متعددة يمكن أن تُسهم في مساعدة الطلبة في تخطي سد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي وقصور في اتقان الطلبة لبعض المعايير الأساسية في المادة نتيجة للانقطاع عن المقاعد الدراسية بسبب جائحة كوفيد 19 أو تدني جودة التعليم وكفاءته. حيث انه الفاقد التعليمي يعتبر مشكلة متوقعة بعد عودة الطلبة للدراسة، او انقطاع الطلاب عن الدراسة اغلب فترة فصول سنة 2020-2021 بسبب الجائحة. لذلك يجب العمل الجاد على تحديد الفاقد التعليمي واعداد الخطط العلاجية المناسبة لكل حالة (صعوبات التعلم، بطء التعلم، الاضطرابات السلوكية، فرط الحركة وتشتت الانتباه، التأخر الدراسي) مع مراعاة الطلبة الذي لديهم صعوبات في التقنية لسد وردم الفجوات التعليمية التي هي عبارة عن تفاوت في الأداء والتحصيل بين فئات الطلبة، وهذا التفاوت يرجع إلى الجنس أو العرق أو القدرات أو الوضع الاقتصادي والاجتماعي، فإنه يشير إلى قضية مهمة وهي تدني جودة وكفاءة النظام التعليمي، وضعف جودة التعليم المتاح في المؤسسات التعليمية، وما يترتب على ذلك من تدني المهارات والقدرات لدى الطلبة (Al Sharpton, 2009: 18). ويترتب على ذلك من يعمل في المجال التربوي أن يكون على قدر من الاستيعاب بتطور مفهوم التربية عبر العصور المختلفة، لأن فهم وإدراك معنى التعليم والتطور الذي مر به يساعدان في تكوين إطار نظري للمربي. بناءً على الأسس التاريخية للنظريات التربوية المختلفة، بحيث يمكن للمربي حينها الاستفادة من هذه النظريات المتراكمة في مناقشة مفهوم التعليم وأهدافه ووظائفه، حيث يعمل التعليم من خلال هذا التعددية لتحقيق الأهداف المشتركة التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية في طريقها لتنمية شخصية المتعلم (Jackson, 2002: 19).

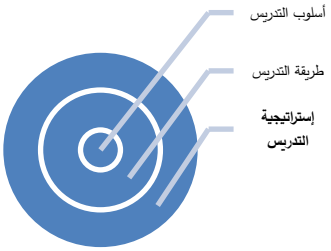
ظهرت في السنوات الأخيرة استراتيجيات حديثة حولت العملية التعليمية من المادة الدراسية والاعتماد على المعلم إلى عملية تعليمية تعتنى بالطالب، الذي يعد في هذه الحالة مركزا للفعاليات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية ومنها التعليم الذاتي (ملحم، 2006: 425). من خلال الاستراتيجيات الخاصة التي يتبعها المعلمون في التعامل مع الطلبة في محاولة لتكييفهم وإلحاقهم بزملائهم في التحصيل الدراسي. فالاستراتيجية التي يستخدمها المعلم في إيصال مفهوم معين للطلبة تعد من العوامل الحاسمة والمهمة في مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم وبنائها بطريقة سليمة. إن الحديث عن استراتيجيات التدريس الحديثة لا يعني تَناوُلَها مقابل استراتيجيات تدريس قديمة أو تقليدية أو كلاسيكية، على اعتبار أن العديد من استراتيجيات التدريس الحديثة ما هي إلا اقتباس أو تطوير لاستراتيجيات قائمة وسابقة، أن استراتيجيات تدريس قديمة أو تقليدية ليس معناهُ أنها استراتيجية لم تعد صالحة للاستعمال، بل مهما اختلفت الاستراتيجيات وتنوعت، توجد نقاط مشتركة بينها، ينبغي مُراعاتها وأخذها بعين الاعتبار وأهمها: التخطيط المحكم للحصة الدراسية وتحفيز الطلبة وتشجيعهم مع الاهتمام بالفروق الفردية، وفتح باب المشاركة أمام جميع

الطلبة. فكما ذكرت الباحثة سابقًا، لقد ألحق تغير طرق التعلم، والانتقال المتكرر بين التعلم عن بُعد والتعليم داخل الصف، واحتمال فرض الحجر الصحي، الضرر بالعملية التعليمية للطلبة. وهذا يُصعب على بعض الطلاب في هذه الفترة متابعة التقدم في الصف، وقد يكتشفون وجود فجوة كبيرة بينهم وبين الطلاب الآخرين من حيث الدراسة. تصعّب هذه الفجوات إمكانية الانخراط في الصف مجددًا، وهي قابلة للاتساع مع مرور الوقت في حال عدم معالجتها. لذلك، اليوم تحول الاهتمام إلى ما يجري داخل الصف من عمليات تعلم وتعليم، إذ أنصب الاهتمام على الاستراتيجيات الدراسية الحديثة التي تشمل طرائق التدريس الفعالة وأساليب التدريس. وتتطلب أساليب التعليم الحديثة أن تكون العادات العقلية هدفًا رئيسيًا على جميع مستويات التعليم. لأن العادات العقلية هي سلوكيات قد يكون من الصعب أداؤها تلقائيًا إذا لم يتم تدريب المتعلمين عليها، وتتوافر الفرص لاستخدامها، اذ أنه لا فائدة من أن يتعلم الطالب محتوى ما إذا لم يتعلم السعي لتحقيق الدقة والوضوح، وتجنب الاندفاع، والمثابرة الذهنية؛ من أجل استخدام المعرفة وتطبيقها، وليس حفظها واستذكارها. فالعادات العقلية يجب أن يمارسها المتعلم مرارًا وتكرارًا حتى تصبح جزءًا من طبيعته. كما تشير الدراسات إلى أن العادات العقلية الضعيفة تؤدي إلى ضعف التعلم، وإهمال استخدام عادات العقل يسبب العديد من أوجه القصور في نتائج العملية التعليمية، لذلك أكدت العديد من الدراسات منذ بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعليم العادات العقلية وتقويتها ومناقشتها مع المتعلمين، والتفكير فيها وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للمتعلمين من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءا من ذاتهم وبنيتهم العقلية (رزق، 2020).

وقد لاحظت الباحثة وهي تعمل في وزارة التربية والتعليم أن هناك ضرورة قصوى لتفعيل الاستراتيجيات من قِبَل المعلمين، والهدف من الاستراتيجيات هو فتح المجال أمام الطلبة للتفكير بحرية وإعطائهم زمام المبادرة لاتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلة وردم الفجوات التي نتجت من ازمة كوفيد 19 وسدها من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.

استراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس

رغم كونها مفاهيم مرتبطة ومتداخلة ومتقاربة إلا أنه يمكن تلخيص الفرق بينها في كون استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، والطريقة أوسع من الأسلوب. فعلى ضوء استراتيجية التدريس يختار المعلم الطريقة المناسبة، والتي بدورها تُحدد أسلوب التدريس الأمثل الذي يتبعه المتعلم. الاستراتيجية إذا هي خطة عامة للتدريس، بينما طريقة التدريس أقرب إلى كونها وسيلة اتصال من أجل الوصول إلى أهداف معينة ومسطرة مسبقا (الخطوات المتخذة نحو تنفيذ استراتيجيات تشارك في الهدف النهائي)، بينما الأسلوب هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس. يمكن أن تقوم استراتيجية التدريس على طريقة واحدة أو على عدة طرق، وذلك حسب الأهداف المسطرة (الخطوات المتخذة نحو تنفيذ استراتيجيات تشارك في الهدف النهائي)، في حين أننا نختار الطريقة لتحقيق هدف متكامل واحد خلال موقف تعليمي معين (شاهين، 2010).



وبالتالي فإن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة (Methodology) والإجراء (Procedure) اللذين يشكلان معًا خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي (زيتون، 2003). قد ذكر سليمان (1988)، أن استراتيجية التدريس عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقًا، وتتضمن أيضا أبعاد مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا، فهي الخطة العامة للتدريس.

إذا، فعملية تدريس منهج ما تعتمد على مراحل ثلاث رئيسة، وتتمثل هذه المراحل في التخطيط والتنفيذ والتقويم. لذا فإن اختيار استراتيجية التدريس المناسبة يعدّ من الركائز الرئيسة لتحقيق أهداف التعلم، ولضمان ذلك لا بد أن تتصف بالمكونات الآتية:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.
- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

فأن تحركات المعلم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي استراتيجية للتدريس، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم (زيتون، 2003، ص. 266).

من أهم استراتيجيات التدريس الحديثة:

الصف الدراسي المقلوب (Flipped Classroom): يعرفها ماركو (Marco, 2010) بأنها: استراتيجية تدريس تجعل الطالب يقوم بنمط التدريس التقليدي بنفسه، حيث يطلب منه أولا قراءة جزء من الكتاب المدرسي بعد المدرسة، ودراسته من خلال مصادر التعلم المتاحة مثل دروس فيديو معدة مسبقًا من المعلم، ثم يناقش فيه في الحصة الدراسية في اليوم التالي، ويمارس عددًا من الأنشطة مع زملائه، ويقيم إتقانه للموضوع.

خرائط المفاهيم (Concept Maps): عرفها (أبو جلالة وعليمات، 2001) بأنها: رسوم تخطيطية تشير إلى العلاقة بين المفاهيم بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، وتحاول أن تعكس التنظيم المفاهيمي بالنسبة لفرع المعرفة، يمكن أن تكون هذه الرسومات ذات بُعد واحد أو أكثر، ويتم التعبير عنها كمنظمات هرمية عبارة عن سلسلة من الأسماء والمفاهيم والكلمات التي تربط أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تعليمية لتسهيل التعلم للمتعلمين ومساعدتهم على فهم البنية الهيكلية للمعرفة وعلاقاتها، وكذلك مساعدتهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية التي يتكون منها البناء المعرفي، والعلاقات بين مفاهيمها. وتساهم في زيادة الانتباه إلى المهمة المعنية لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي متسلسل، مما يؤدي إلى تغيير دور المتعلم السلبي، حيث توضح الأفكار الرئيسية التي تمثل هدف الدرس (Martin, 1991).

الذكاءات المتعددة (Multi-Intelligence): كان يُنظر إلى الذكاء على أنه قدرة فردية يمتلكها الفرد، لكن نظرية الذكاءات المتعددة لها مجال واسع وقدرات تعزز دور استراتيجيات التدريس داخل المؤسسة التعليمية لتطوير مجال التفكير لدى الطلاب والأفراد، كنظرية للذكاء المتعدد. تم ربط الذكاءات المتعددة بالعمليات العقلية المتعلقة بالمعرفة، والذاكرة، والطلاقة، والإدراك، والاستدلال، والانتباه، والفهم، والقدرة العددية. ومع ذلك، يعد الذكاء والتفكير المتعدد من النظريات التي تناولت توضيح وتأسيس موضوع الذكاء في العملية التعليمية للوصول إلى أهداف محددة رسمتها وخططتها وزارة التربية والتعليم في أي دولة (البركاتي، 2008).

استراتيجية التفكير السابر(Probe Thinking Strategy): تعرف استراتيجية التفكير السابر على أنها نوع من أنواع الاستراتيجيات التي تشير إلى احترافية المعلم في طرح الأسئلة أو استخدام العبارات لحث المتعلم على التعرف على الإجابة التي يفتقر إليها، أو تصحيح إجابته الأولية الخاطئة أو الناقصة أو الغامضة أو السطحية أو الخالية من إعطاء دلائل يثبت بها صحة إجابته، ويظل الحوار بين المعلم والمتعلم صاحب الإجابة الأولية أو الأصلية حتى يعرف الإجابة أو يصحح استجابته أو يكلمها أو يوضحها أو يعمقها أو يثبت صحتها (Specht, 2015).

والسؤال السابر: هو السؤال المتعمق، الذي يسبر (يكتشف) أعماق خبرات الطالب، وفهمه وتفكيره، ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير، بهدف تحديد متطلبات الطلبة، وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم، وتطورهم، والسؤال السابر هو الذي يلي إجابة الطالب الأولية ويتم تقديمه إلى الطالب بصياغة جديدة أو إشارات جديدة، بقصد توجيهه إلى الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته.

الدعائم "السقالات" التعليمية (Scaffolding Instructions): تساعد المعلم الطالب على إنجاز مهمة أو إدراك مفهوم لا يستطيع الطالب إدراكه بشكل مستقل. يقدم المعلم مساعدته للطالب حتى يتمكن الطالب من إنجاز أكبر قدر من المهمة بمفرده دون مساعدة الآخرين. عندما يشعر المعلم أن المتعلم يبدأ في حل المشكلة بشكل مستقل، فإنه يعمل على إزالة الدعائم التعليمية تدريجيًا. تعمل الدعائم التعليمية على التزام الطلاب بالمهمة الموكلة إليهم، من خلال عدد من الأساليب والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، حيث يمكن للطالب اتخاذ قرارات بشأن المقرر الذي يختاره، وحول الأشياء التي سيكتشفها من خلال هذا المسلك، لكنه لا يحيد عن المهمة المحددة الموكلة إليه، فالدعائم التعليمية تساعد الطلاب أيضًا على فهم سبب قيامهم بهذا العمل. لماذا هذا العمل مهم؟ ومن خلال عمليات الدعم التي يقدمها المعلم، يقضي الطلاب وقتًا أقل في البحث، والمزيد من الوقت في التعلم والاستكشاف، مما يؤدي بهم إلى التعلم السريع من خلال توجيه الطلاب إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الجيدة لتقليل الارتباك والإحباط. تسير الدعائم التعليمية جنبًا إلى جنب مع تفكير الطلاب في التفسير العلمي لأنها تزيد من قدراتهم على تشخيص مواقف التعلم بشكل صحيح ودقيق، واختيار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المقدمة، مما يزيد من قدرة الطالب على إنهاء ما يمكنه من بناء تابعات من التفسير العلمي، وأن يراقب الاستراتيجية المستخدمة مما يمكنه من تقويم أدائه (رزوقي، ونجم، وأحمد، 2016).

استراتيجية الدعائم "السقالات" التعليمية: هي عبارة عن إجراءات ومواقف مؤقتة وقابلة للتعديل بحيث تكون مرنة، تستخدم لمساعدة المتعلمين في المشاركة في مهارة أو عملية عقلية تسير في تزايد مستمر، ويمكن التخلي تدريجيًا عن استخدام السقالات كلما أصبح المتعلم أكثر قدرة واستقلالًا، وهي مفيدة جدًا في تناول مستويات التفكير العليا (الصعيدي، 2014: 188).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة دنبغ (2021) إلى التعرف على استخدام معلمي غرف المصادر لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومحاولة معرفة أبرز استخداماتهم لها، إضافة إلى التحقق من أثرها على الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم في المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (96) معلّمًا ومعلّمة، وتبين ان (68.8%) من إجمالي أفراد العينة سبق لهم استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية كما تبين أن أكثر استخداماتهم تمثلت في ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، إضافة إلى موافقة المعلمين على وجود أثر على الاستيعاب القرائي عند استخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي غرف المصادر نحو أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعًا لمتغير الصف الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما هدفت دراسة خليل (2021) إلى التعرف على الانعكاسات الناتجة من توظيف استراتيجية الصف المقلوب في صفوف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على الممارسات التدريسية لمعلميها وأداء طلابهم، حيث استخدمت الدراسة المنهج النوعي (دراسة حالات متعددة)، وشملت العينة (2) من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية و(42) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي، من خلال الأدوات الآتية: مفكرة معلم، وملاحظة مشارك، والمقابلة، واستخدمت الدراسة التحليل الموضوعي (الاستنباطي، الاستقرائي)؛ لتحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أسهمت استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الرياضي، والتفاعل الصفي، والاتجاه نحو تعليم الرياضيات وتعلمها، إضافة إلى إسهامها في إتاحة الفرصة للمعلمين بتناول مجموعة من أفكار الدرس، واستخدام العديد من الاستراتيجيات أثناء الحصة الدراسية، والتخطيط والإعداد المناسب للدرس. وقد أجري أبو مغلي (2020) دراسة تعتمد على مسح إلكتروني أجراه مركز الدراسات اللبنانيّة. وقد أُجري المسح بالاعتماد على معلومات تمّ جمعها من إجمالي 678 شخصًا أجاب على المسح الإلكتروني. وتشكلت غالبيّة المجيبين من أولياء الأمور (299)، يليهم الأساتذة (274)، ومن ثمّ التلاميذ (105). ويرسم التقرير الاتجاهات الرئيسة لتأثير كوفيد-19 في إمكانيّة الوصول وجودة التعليم، بالإضافة إلى تأثيره على الأساتذة والتلاميذ وأولياء الأمور. ويوفّر التقرير، استنادًا

إلى البيانات، فهمًا شاملًا لمواقع الفجوات والتحديّات الرئيسة عند القيام بالتخطيط للتعليم عن بُعد في ظروف حالات الطوارئ في لبنان والأردن وفلسطين. وأخيرًا، يقدّم التقرير عددًا من التوصيات التي يجب أن ينظر فيها صانعو السياسات والأساتذة وأولياء الأمور في سبيل الاستجابة الأفضل إلى حالات الطوارئ في المستقبل، ولا سيّما لضمان النفاذ إلى تعليم ذي جودة، مع التركيز على الفئات المهمّشة على نحو خاص. وهدفت دراسة الخميسي (2020) الى تحليل الظروف والوقائع المستجدة في العالم بعد ظهور جائحة كورونا، وما أدت إليه من زلزلة النظم المجتمعية المستقرة، وعلى رأسها نظم التعليم الرسمية في مختلف دول العالم في شتى أرجاء المعمورة. وتعني هذه الورقة تحديدًا بما اضطرت إليه النظم التعليمية المعاصرة من اللجوء إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد في زمن الجائحة. هذه الاستراتيجية التعليمية المنتهجة كبديل ممكن بعد تعليق الدراسة وإغلاق المدارس جعلت "البيت" وسيطًا تعليميًا تعلميًا مرشحًا كبديل لحجرات الدراسة والمدارس. وهذا الوسيط التربوي والتعليمي المرشح في إطار صيغة التعليم عن بُعد يواجه بعض التحديات، ولكنه كخيار تعليمي ممكن، يمتلك بعض الفرص، ويتصف ببعض الخصائص التي تجعل الرهان عليه واردًا، وخاصة حين يعنى المسئولون عن التعليم وغيرهم من الرسميين وغير الرسميين بتجسير الفجوة بين الطرفين الأصيل (المدرسة) والبديل (البيت). ولكي تتحقق هذه الشراكة لتعويض التلاميذ عن حرمانهم من مدارسهم، فإن لذلك متطلبات لابد من توفيرها والوفاء بها، وهو ما تعني به هذه الورقة عبر محاورها الأربعة. وهدفت دراسة المنصور (2019) إلى معرفة الأساليب وطرق التدريس التي يستخدمها المعلمين في الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. ومعرفة الألعاب التعليمية التي يمكن أن تستخدم في الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. ومعرفة واقع استخدام الألعاب التربوية في الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. وأيضا يهدف البحث إلى معرفة أهمية استمرارية مناهج التدريس المتبعة في رياض الأطفال في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية الحكومية. ومن أبرز نتائج البحث إن أبرز النظريات التي أسهمت في فهم طبيعة المتعلم وأسهمت نتائجها في تشكيل مناهج المرحلة الابتدائية، ومنها نظرية بياجيه، ونظرية التعلم القائم على وظائف المخ. ومن الأساليب وطرق التدريس التي يستخدمها المعلمين في الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، ومنها الطريقة الإلقائية، وطريقة المناقشة، والطريقة البنائية. ومن الألعاب التعليمية التي يمكن أن تستخدم في الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض اللعب البدني واللعب التمثيلي واللعب التركيبي البنائي والألعاب الفنية والألعاب الثقافية.

كما أجرى نائر (Nair, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية، واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا يدرسون اللغة الإنجليزية في المدارس الأساسية في منطقة ساواك في ماليزيا، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة ان درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتكنولوجيا الحديثة كان بدرجة مرضية. كما اشارت النتائج إلى ان المعلمين الأصغر (20_30) سنة، أكثر استخدام للتكنولوجيا الحديثة مقارنة مع المعلمين الأكبر عمرا (41_50) سنة، كما ان المعلمين الذين حضروا دورات تدريبة كانوا أكثر استخدام للتكنولوجيا الحديثة مقارنة مع المعلمين الذين لم يحضروا الدورات التدريبة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السعي للتعرف على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر. ونظرًا لأهمية وجهة نظر المعلمين، فقد جاء استخدام الاستراتيجيات مبنيًا على وجهة النظر تلك، لأن التعرف على آرائهم مهم جدًا في تجويد المخرجات التعليمية، وخاصةً أنهم يشكلون المحور الرئيس للعملية التربوية والتعليمية. وتحديدًا سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر؟

2. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات المعلمين لمدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص: "علوم، تربية خاصة، رياضيات، لغة عربية، لغة انجليزية")؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. معرفة مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر.
2. الكشف عن مدى وجود فروق تعزى (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص) في درجة تقديرهم لمدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، وذلك للوصول إلى فهم أفضل وأعمق لواقع هذا الاستخدام والاستفادة من النتائج للتوصية بتحسين وتطوير هذا الواقع.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وهو استراتيجيات التدريس الحديثة التي لها الدور الكبير في سد وتقليص الفجوات والفاقد التعليمي للطلبة حتى يتسنى لهم في التقدم العلمي والتطورات الحديثة، حيث تنقل النشاط في عملية التعليم من المعلم إلى المتعلم مع بقاء دور المعلم مرشدًا وموجهًا يعمل مع طلابه، حيث أن مادة التعليم هي وسيلة وليس هدفًا، بينما يصبح الهدف من عملية التعليم الطالب الذي يُراد أن تتكامل شخصيته مع جميع الجوانب، وأن الثمار الحقيقية للتعلم هي العملية الفكرية الناتجة عن دراسة أي موضوع وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الموضوع (الصوفي، 2001). وتكمن أهمية الدراسة في أنها يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين داخل الخط الأخضر في التعرّف على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، مما يسهم في البحث عن سبل لتحسين استخدام الاستراتيجيات لسد وتقليص الفجوات. كما يمكن أن تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في معرفة مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي داخل الخط الأخضر، وبالتالي اتخاذ القرارات المتعلقة في استخدام الاستراتيجيات الحديثة في سد الفجوات، للعمل على تحسينها وتطويرها. والمساهمة في إثراء الأدب النظري الخاص بموضوع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي داخل الخط الأخضر.

مصطلحات الدراسة:

الفجوة: تعني كلمة فجوة لغوية المتسع بين الشيئين والهوة، وجمعها فجوات، ويقصد بها الاتساع بين الواقع الفعلي والواقع المرغوب فيه، وعرفت أيضا بأنها حدوث تغيير في الشي (مجمع اللغة العربية الوجيز، 2001، ص. 215). ويقصد بهذا التغيير أن يكون سلبيا وينتج عنه قصور في الواقع الفعلي وانخفاض في الأداء على كافة المستويات. من هذا المنطلق، تم تعريف الفجوة على أنها نوع من القصور في قضية أو ظاهرة معينة، ويسهل علاج هذا النقص بأداة علمية، وبنفس المعنى يتم تعريفه على أنه نقص وقصور بين ما هو كائن وماذا يجب أن يكون عليه الوضع، ويحتاج إلى منهج علمي دقيق لمعالجته ووقت وزمن وتكلفة (Al Sharpton, 2009: 13). ويلاحظ في المعنى السابق أن الثغرة المقصود بها القصور ونقاط الضعف يتم دراستها من خلال الأدوات العلمية. يتم من خلالها دراسة الواقع الميداني الفعلي ورصد نقاط الضعف سواء في مجال معين أو في مجال التعليم ويتم تحليل الواقع والجوانب المختلفة المتعلقة به وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوز السلبيات وتحويلها إلى الإيجابيات للوصول إلى الواقع المنشود. في ضوء ما سبق،

تستخلص الدراسة الحالية تعريفًا للفجوة التي تعبر عن وجود قصور ونواقص في التعليم بين ما هو موجود وما يجب أن يكون، سواء على المستوى المحلي أو الدولي، والدراسة الحالية اهتمت بالفجوة التعليمية، وقبل التطرق إلى تعريفها وجد لها بعض المرادفات كما عرفتها (عبد القادر، 2010) منها القصور التعليمي يمكن تفسيره بما يلي:

القصور التعليمي:

يعني القصور التعليمي معاناة المتعلمين من بعض الصعوبات التعليمية والمعوقات التعليمية بنسب ودرجات وأشكال مختلفة تؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها في المؤسسات التعليمية، وهذا التعريف يشير إلى عدم قدرة النظام التعليمي على الارتقاء والتطور المستمر لتحقيق الحد الأدنى من مستويات طموحاته المؤسسية والمتمثلة في أهدافه المعلنة نتيجة ضعف أداء منظومة المؤسسات التعليمية وعدم ارتباطها ببيئتها والمستفيدين منها، مما يجعل من الصعب التغلب على أوجه القصور والخلل في المؤسسات التعليمية.

الفجوة التعليمية:

أنها قضية تربوية تصيب العديد من المجتمعات، وقد تكون مظهرًا من مظاهر عدم المساواة في الوصول إلى الفرص التعليمية، وقلة قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي مدى الحياة، وعدم إكساب المتعلمين القدرة على التعلم ذاتيا مدى الحياة، إلى جانب أن تعليم الأفراد لا يتم بشكل متساو فقد تزداد معرفة بعض الجماعات بموضوع معين مقارنة بجماعات أخرى لا يتاح لها هذا الحق (Walker, 2003)، يشير هذا التعريف إلى قضية تكافؤ الفرص والمساواة في التعليم، وضعف قدرة المتعلمين على مواصلة التعليم بشكل مستمر. بالإضافة إلى ذلك، تناولت الفجوة التعليمية معنى آخر جاء في التعريف التالي وهو ضعف مهارات المتعلمين، وقلة التدريب والتأهيل، والفجوة بين التخصصات والدورات الدراسية، واحتياجات الطلاب (عبد القادر، 2010). وهذا التعريف يشير إلى موضوع التعليم وما ينتج عنه من نقص في مهارات المتعلمين، وتلبية الاحتياجات.

الاستراتيجية:

عرفت الاستراتيجية أصلها اللغوي هو الكلمة اليونانية استراتيجيوس، ومعناها فن القيادة واختيار الأهداف. تم استعمال هذا المصطلح لأول مرة في الميدان العسكري، وتعني استخدام الإمكانيات والمواد والوسائل المتوفرة على أتم وجه لتحقيق الأهداف المنشودة، (إطارٌ مُوجِّه لأساليب العمل). ثم انتقل استخدام هذا المصطلح ليشمل مجالات عدة منها مجال التدريس والتعليم (شاهين، 2010، ص. 22). وعرفها (حمدان، 2009) بانها: "مجموعه من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من المجالات المعرفة الإنسانية بصوره شامله ومتكاملة ينطلق نحو تحقيق الأهداف، ثم نضع أساليب التقويم المناسبة لنعرف مدى نجاحها" (حمدان، 2009: 31).

وعرفها (قطامي، 2015) بأنها: "أداء المدرس أثناء التدريس، مثل تحديد المادة والزمن اللازم لعرضها وأسلوب عرضها وتقديمها" (قطامي، 2015: 254).

تعريف استراتيجيات التدريس: هي سياق من أساليب وطرق التدريس وتقنيات تنشيط الفصل الدراسي المتغيرة حسب معايير عدة، لعل أهمها هو الموقف التدريسي. بكلمات أخرى، هي الاستراتيجيات المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس لتطوير تعليم الطلاب ويمكن تعريفها بأنها مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة للتدريس. وتشير إلى الأساليب والخطط التي يتبعها عضو هيئة التدريس للوصول إلى أهداف التعلم. وهي مجموعة الأنشطة أو الآليات المستخدمة (العرض – التنسيق – التدريب – النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة (شاهين، 2010).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في لواء الشمال وعددهم تقريبًا (4567) معلمًا ومعلمة، خلال الفصل الدراسي الثالث للسنة الدراسية 2021/2020.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من المعلمين خلال العام الدراسي (2020-2021) بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة الالكترونية، وقد اشتملت العينة على (460) مستجيبًا. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	105	22.8%
	انثى	355	77.2%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	80	17.4%
	دراسات عليا	380	82.6%
سنوات الخبرة	اقل من 10 سنوات	80	17.4%
	أكثر من 10 سنوات	380	82.6%
التخصص	لغة عربية	122	26.5%
	لغة انجليزية	82	17.8%
	تربية خاصة	95	20.7%
	علوم	57	12.4%
	رياضيات	83	18.0%
	أخرى	21	4.6%
	المجموع	460	%100

أداة الدراسة:

لغايات تطبيق أداة الدراسة تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة باستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي. تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمًا من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة. وتم حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. حيث تبين أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، كانت أكبر من (0.20) كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة كانت أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة. كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المستجيبين من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاداة والمجالات التي تنتمي إليها. حيث تبين أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية، كانت

مناسبة، حيث جاءت الارتباطات بين فقرات الاداة ومجالات الدراسة وبين فقرات المجالات والأداة الكلية أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لأغراض لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ استخدام طريقتين للتحقق من ثبات أداة الدراسة، الطريقة الأولى هي الاختبار وإعادة الاختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ لفقرات الاستبانة. حيث تم في الأولى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (30 معلمًا) مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (معامل ثبات الاستقرار) بين التطبيقين. كما تم في الطريقة الثانية حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا. والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول (2): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل كوفيد 19	0.891	0.921
المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	0.912	0.901
المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	0.871	0.897
المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	0.856	0.872
الاداة الكلية	0.921	0.931

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.931). أما معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.921). ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

تصحيح أداة الدراسة

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل كبيرة جدًا، والدرجة (4) للبديل كبيرة، وأعطيت الدرجة (3) على البديل متوسطة، وأعطيت الدرجة (2) على البديل متدنية، وأعطيت الدرجة (1) على البديل متدنية جدًا. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات

مدى الفئة= 5-1=4 ÷5=0.8 وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

الجدول (3): المعيار الإحصائي لتحديد درجة المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 أقل من 1.80	متدنية جدًا
من 1.80 أقل من 2.60	متدنية
من 2.60 أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 أقل من 4.20	كبيرة

من 4.20 – 5.00	كبيرة جدًا

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي المتعدد.

عرض النتائج

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر؟
للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات، ويبين جدول (4) ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	4.20	.603	1	كبيرة جدًا
1	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	4.13	.544	2	كبيرة
3	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	3.97	.606	3	كبيرة
4	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	3.94	.683	4	كبيرة
	الاداة الكلية	4.06	.540		كبيرة

يلاحظ من جدول (4) أن ما مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي (4.06) بانحراف معياري (0.540). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر ومرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية وفيما يلي عرض لذلك من خلال الجداول:

الجدول (5): المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	آخذ بعين الاعتبار أهداف الدرس عند اختيار استراتيجيات التدريس	4.41	.725	1	كبيرة جدًا
3	اختار الاستراتيجية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.33	.783	2	كبيرة جدًا
10	أخذ بعين الاعتبار الزمن المخصص للحصة عند اختياري	4.27	.782	3	كبيرة جدًا

	لاستراتيجيات التدريس				
6	أقوم بتمهيد للاستراتيجية المستخدمة التي تحفز الطلبة على القيام بالمهام	4.21	.731	4	كبيرة جدًا
7	أحوّل المحتوى التعليمي حسب الاستراتيجية المستخدمة	4.07	.778	5	كبيرة
9	أخذ بعين الاعتبار اتجاهات الطالب نحو المادة عند اختياري استراتيجيات التدريس	4.05	.800	6	
5	أقوم بالتخطيط بناء على استراتيجية التدريس المختارة.	4.04	.872	7	كبيرة
1	اختار الاستراتيجية التدريسية على حسب عدد الطلبة المشاركين في الحصة	4.03	.854	8	كبيرة
4	اختار الاستراتيجية حسب اتجاهات الطلبة	4.03	.828	9	كبيرة
8	أخذ بعين الاعتبار الامكانيات المادية للمدرسة لاختيار الاستراتيجية	3.85	1.000	10	كبيرة
	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	4.13	.544		كبيرة

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.85) و(4.41) بدرجة (كبيرة إلى كبيرة جدًا). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين قد حصلوا على الدورات التأهيلية والتي تجعلهم يتمكنون من اختيار الاستراتيجية الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية، ولأهمية الاستراتيجيات في مساعدة الطالب لتخطي الصعوبات وترسيخ الأهداف التعليمية وإيمانهم بالطالب أنه هو بالمركز. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أن أن التخطيط والاختيار الجيد يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، كما يمكن من اختيار الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق أغراض التعليم والتعلم.

الجدول (6): المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	أتيح الفرصة للطلبة لتقديم افكار جديدة	4.32	.834	1	كبيرة جدًا
3	استخدم الاستراتيجية من اجل تنمية التفكير لدى الطلبة	4.30	.791	2	كبيرة جدًا
5	أنفذ الاستراتيجية من خلال صياغة مشكلة محددة تناسب المحتوى التعليمي	4.24	.729	3	كبيرة جدًا
7	أشجع الطلبة على ممارسة مهارات التفسير والتحليل والتقويم والاستنتاج	4.23	.849	4	كبيرة جدًا
9	أركز على محورية الطالب في العملية التعلمية التعليمية	4.22	.735	5	كبيرة جدًا
10	اختار الأهداف والأنشطة والوسائل اللازمة لاستراتيجيات التدريس المستخدمة	4.22	.690	6	كبيرة جدًا
1	أقوم بالتخطيط للدرس وفق استراتيجية التدريس	4.21	.802	7	كبيرة جدًا
6	أدرب الطلبة على استخدام الاستراتيجية	4.21	.802	8	كبيرة جدًا
2	أقوم بالتمهيد للحصة باستخدام إجراءات الاستراتيجية المستخدمة	4.17	.789	9	كبيرة
12	أتيح الفرصة للطلبة لتطوير الافكار الجديدة	4.16	.803	10	كبيرة
11	أترجم الأهداف والأنشطة التربوية الى سلوك واقعي محسوس	4.08	.741	11	كبيرة
8	أتأكد من قدرة الطلبة على صنع القرارات تجاه المواقف	4.07	.871	12	كبيرة

	التعليمية				
	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	4.20	.603		كبيرة جدًا

يلاحظ من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (4.07) و(4.32) بدرجة (كبيرة إلى كبيرة جدًا). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعملون على إيجاد بيئة تعلم ملائمة للطلبة، كما أن المعلمين يقومون بإدارة الغرف الصفية بشكل فاعل من خلال تحقيق استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعملون على إيجاد طرق أفضل لإشراك المتعلمين في عمليات التعلم، مما يجعل دور المعلم منحصرًا في خلق الموقف التعليمي وتوفير البيئة المحفزة في التعليم، حيث يسعى المعلمين إلى تنمية المهارات المختلفة للطلبة. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يساهمون بشكل كبير في جعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، كم أن تدريب الطلبة على الاستراتيجيات التدريسية يساهم بشكل كبير في مشاركة الطلبة في وضع الأهداف التعليمية وبالتالي التعلم النشط داخل الغرفة الصفية. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيًا مع نتيجة دراسة دنبغ (2021)، ودراسة نائر (Nair, 2012)، ودراسة خليل (2021).

الجدول (7): المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	تُنمي الاستراتيجية المستخدمة مهارات البحث والتفكير ضمن المادة التعليمية	4.11	.745	1	كبيرة
1	تيسر الاستراتيجية المستخدمة عملية التعلم وتنظيمه	4.03	.841	2	كبيرة
7	تُنمي الاستراتيجية المستخدمة الجوانب الانفعالية والقيمية لدى الطلبة	3.99	.760	3	كبيرة
8	تراعي الاستراتيجية المستخدمة المبادئ النفسية والتربوية لعملية التعلم	3.98	.860	4	كبيرة
3	تشتمل الاستراتيجية المستخدمة على خطوات تتضمن الأنشطة التعليمية-التعلمية، ومصادر التعلم المتاحة، والوقت اللازم لإنجاز التعلم	3.96	.737	5	كبيرة
2	تُوظف الاستراتيجية المستخدمة كل مصادر التعلم المتوافرة في بيئة التعلم	3.95	.758	6	كبيرة
5	تراعي الاستراتيجية المستخدمة الخصائص النمائية للطلبة	3.93	.764	7	كبيرة
4	تحقق الاستراتيجية المستخدمة أهداف التعلم بأقل وقت وجهد	3.84	.864	8	كبيرة
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	3.97	.606		كبيرة

يلاحظ من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.84) و(4.11) بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تطبيق الاستراتيجية يعمل على سد الفجوات التعليمية من خلال اختيار الاستراتيجية المناسبة وتنفيذها بما يحقق الأهداف التعليمية ومراعات الفروق الفردية بين الطلبة. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام الاستراتيجيات التدريسية بأنواعها يساهم في تحقيق أهداف التعليم والتعلم، حيث أن الاستراتيجيات التدريسية تعمل على لفت انتباه الطلبة للتعلم، كما أنها تثير من حماسهم ودافعيتهم، نحو عملية التعليم التعلم. كما تساعد على إشغال الطلبة بشكل مباشر ونشط في عملية التعلم ذاتها. وهذا يعني أنه بدلاً من اقتصار الطلبة على استقبال المعلومات اللفظية والمرئية فإنهم يستقبلون ويشاركون ويفعّلون، وبالتالي فإن الاستراتيجيات المستخدمة تعمل على إشغال الطلبة في عمل شيء ما إلى جانب الاستماع إلى المعلم، وتسجيل ملاحظات، وفي الكتابة والقراءة والتفكير

والتأمل. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيًا مع نتيجة دراسة دنبغ (2021)، ودراسة نائر (Nair, 2012)، ودراسة خليل (2021).

الجدول (8): المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	تعمل على تقويمات متنوعة لمراقبة مدى التقدم عند الطلبة	4.07	.845	1	كبيرة
4	تبدأ بالمهارات الأساسية التي يترتب عليها اتقان المهارات	4.01	.788	2	كبيرة
5	تساعد في وضع الخطة العلاجية المناسبة بحسب الحالة والفجوة الموجودة عند الطالب	4.01	.731	3	كبيرة
3	تصف الطالب وتركز على القدرات التي يتمتع بها	3.90	.823	4	كبيرة
2	تحدد للطلبة المعايير الأساسية المفقودة	3.89	.815	5	كبيرة
6	تراعي الفترة الزمنية بين الطلبة لتحقيق الأهداف	3.88	.833	6	كبيرة
7	تقوم باختبار بعدي للتأكد من إتقان الطلبة للمهارات السابقة والتي تم تحديدها كفاقد تعليمي لسد الفجوة.	3.88	.884	7	كبيرة
1	تحدد للطلبة المتغيرات من خلال التقويم التشخيصي والتقويم القبلي.	3.86	.880	8	كبيرة
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	3.94	.683		كبيرة

يلاحظ من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.86) و(4.07) بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة والتي تم تدريب المعلمين عليها من خلال الورشات التدريبية عملت على الحد من الفاقد التعليمي، حيث يتم اختيار الاستراتيجية التدريسية بناء على الأهداف التعليمية التي يقوم المعلم بتلبيتها. مما يساعد على سد الفجوة في الفاقد التعليمي، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة تساعد الطلبة على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات وتطوير مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تمكنهم من حل العديد من المشكلات التعليمية، وتحمل مسؤولية تعلمه، والتعلم باستقلالية مدى الحياة. كما أن الاستراتيجيات المستخدمة تساعد على اكساب الطلبة مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين، كذلك تساعدهم على مهارة البحث عن طرق حل المشكلات التعليمية التي تواجههم. وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيًا مع نتيجة دراسة دنبغ (2021)، ودراسة نائر (Nair, 2012)، ودراسة خليل (2021).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقديرات المعلمين لمدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر، تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص)؟

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الإحصائي	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	الاداة الكلية

		19				
الجنس						
ذكر	المتوسط الحسابي	3.99	4.00	3.95	3.78	3.93
	الانحراف المعياري	.485	.663	.669	.754	.584
انثى	المتوسط الحسابي	4.17	4.26	3.98	3.98	4.10
	الانحراف المعياري	.554	.572	.587	.654	.520
المؤهل العلمي						
بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.36	4.51	4.02	3.94	4.21
	الانحراف المعياري	.477	.381	.513	.693	.416
دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.08	4.14	3.96	3.94	4.03
	الانحراف المعياري	.545	.621	.624	.681	.558
سنوات الخبرة						
اقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.04	4.10	3.63	3.52	3.82
	الانحراف المعياري	.569	.565	.379	.572	.396
أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.15	4.22	4.04	4.02	4.11
	الانحراف المعياري	.537	.609	.620	.673	.553
التخصص						
لغة عربية	المتوسط الحسابي	4.11	4.19	4.00	4.04	4.09
	الانحراف المعياري	.568	.618	.644	.601	.556
لغة انجليزية	المتوسط الحسابي	4.25	4.26	4.09	4.13	4.18
	الانحراف المعياري	.531	.545	.593	.562	.512
تربية خاصة	المتوسط الحسابي	4.16	4.22	4.02	3.99	4.10
	الانحراف	.421	.597	.598	.700	.520

	المعياري					
علوم	المتوسط الحسابي	4.16	4.39	4.08	3.72	4.09
	الانحراف المعياري	.442	.393	.565	.826	.477
رياضيات	المتوسط الحسابي	4.00	4.03	3.70	3.70	3.86
	الانحراف المعياري	.654	.715	.520	.671	.552
أخرى	المتوسط الحسابي	4.07	4.11	3.88	3.88	3.99
	الانحراف المعياري	.647	.610	.612	.758	.592

يُلاحظ من جدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وفقًا لأثر متغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص) ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الرباعي المُتعدد، ويبين جدول (10) ذلك.

جدول (10) تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace= .117 Sig.=0.000	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	2.624	1	2.624	9.645	.002
	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	5.452	1	5.452	17.171	.000
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	.095	1	.095	.285	.594
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	3.385	1	3.385	8.220	.004
	الاداة الكلية	2.328	1	2.328	8.890	.003
المؤهل العلمي Hotelling's Trace=	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	6.022	1	6.022	22.138	.000

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
.156 Sig.=0.000	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	10.436	1	10.436	32.867	.000
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	.204	1	.204	.612	.434
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	.029	1	.029	.070	.791
	الاداة الكلية	2.485	1	2.485	9.493	.002
سنوات الخبرة Hotelling's Trace= .121 Sig.=0.000	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	2.023	1	2.023	7.437	.007
	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	2.838	1	2.838	8.939	.003
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	12.205	1	12.205	36.647	.000
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	18.098	1	18.098	43.948	.000
	الاداة الكلية	7.364	1	7.364	28.127	.000
التخصص Hotelling's Trace= .171 Sig.=0.000	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	2.297	5	.459	1.689	.136
	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	4.880	5	.976	3.074	.010
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	5.701	5	1.140	3.424	.005
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة	6.742	5	1.348	3.274	.006

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	في الحد من الفاقد التعليمي					
	الاداة الكلية	3.487	5	.697	2.664	.022
الخطأ	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	122.687	451	.272		
	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	143.204	451	.318		
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	150.205	451	.333		
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	185.730	451	.412		
	الاداة الكلية	118.081	451	.262		
المجموع	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	7979.350	460			
	المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	8281.910	460			
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	7428.750	460			
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	7345.781	460			
	الاداة الكلية	7716.066	460			
المجموع المعدل	المجال الاول: اختيار استراتيجية التدريس الحديثة في ظل جائحة كوفيد 19	135.654	459			
	المجال الثاني: تنفيذ	166.810	459			

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كورونا					
	المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	168.410	459			
	المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	213.984	459			
	الاداة الكلية	133.746	459			

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر على حسب متغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمات لديهم اهتمام كبير باختيار الاستراتيجية التدريسية والتي تلائم الطلبة. كذلك وجود على حسب متغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عامل الخبرة قد أثر على اتجاهات المعلمين في اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية. كذلك وجود فروق على حسب متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح بكالوريوس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي بكالوريوس هم من الخريجين الجدد والذين يتم تدريبهم باستمرار ويتم التركيز عليهم، وبالتالي فقد ظهرت النتائج لديهم أعلى من غيرهم. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة دنبغ (2021)، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على حسب متغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام شافيه، وكما يلي:

جدول (11): المقارنات البعدية باستخدام شافيه على مجالات مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة لسد وتقليص الفجوات التعليمية والفاقد التعليمي

المجالات	(I) التخصص	(J) التخصص	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
المجال الثاني: تنفيذ لاستراتيجية التدريس في ظل جائحة كوفيد 19	علوم	رياضيات	.36(*)	.017
المجال الثالث: أثر تطبيق الاستراتيجية على العملية التعلمية التعليمية	تربية خاصة	رياضيات	.32(*)	.017
	رياضيات	لغة عربية	-.30(*)	.019
	لغة انجليزية		-.39(*) .002	
	تربية خاصة		-.32(*) .017	
	علوم		-.38(*) .013	
المجال الرابع: دور الاستراتيجية المستخدمة في الحد من الفاقد التعليمي	لغة عربية	رياضيات	.35(*)	.015
	لغة انجليزية	علوم	.40(*)	.022
	رياضيات		.43(*) .003	
الاداة الكلية	لغة انجليزية	رياضيات	.32(*)	.006

يُلاحظ من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين فئة التخصص العلوم والرياضيات وكانت الفروق لصالح العلوم، وبين فئة تربية خاصة والرياضيات وكانت لصالح تربية

خاصة، وبين فئة اللغة العربية والرياضيات وكانت الفروق لصالح اللغة العربية. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم والتربية الخاصة واللغة العربية واللغة الإنجليزية لديهم مرونة بالتعامل مع الاستراتيجيات أكثر من معلمي الرياضيات، ولربما تعزى إلى أن مادة الرياضيات مادة مجردة فالاستراتيجيات الحديثة لا تساعدهم في العملية التعلمية عند استخدامها كباقي المواضيع والتخصصات التي ذكرت.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:
تَعزيز منحى استخدام التكنولوجيا باستمرار في المدارس لسد الفجوات التعليمية والحد من الفاقد التعليمي.
تفعيل الحوارات الالكترونية ومتابعة المواقع الالكترونية المدرسية بصورة أكبر.
المتابعة المهنية المستمرة لأداء المعلمين ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف.
تطوير الاستراتيجيات التدريسية بما يلائم حاجات الطلبة.
اشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية التعلمية.
اجراء دراسات تجريبية لمعرفة الفاقد التعليمي، من اجل وضع الخطط العلاجية لسد جوانب الضعف لدى الطلبة.
التعديل على المناهج التعليمية والأنشطة التي تتضمنها، بحيث تواكب استخدام الاستراتيجيات التدريس الحديثة في ظل التعلم عن بعد.

المراجع:

أبو جلالة، صبحي حمدان؛ وعليمات، محمد مقبل. (2001). استراتيجيات التدريس العامة المعاصرة. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو مغلي، مي. (2020). التعليم في ظل الحجر الصحي أثناء جائحة كوفيد -19: خبرات المعلمين/ات والطلاب والطالبات والأهالي.

البركاتي، نيفين بنت حمزة شرف (2008): "أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W. L.في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة"، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الملك سعود، السعودية.

حمدان، محمد. (2009). معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط 1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

حميض، أسماء خليل إبراهيم. (2020). أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجية التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة العربية للتربية النوعية، 4(13)، 101-120.

خليل، إبراهيم الحسين إبراهيم. (2021). توظيف استراتيجية الصف المقلوب في صفوف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 4(1)، 497-527.

الخميسي، السيد سلامة. (2020). التعليم في زمن كورونا (COVID-19): الفجوة بين البيت والمدرسة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 51-73.

دنبغ، أبرار سعيد محمد. (2021). استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 5(15)، 453-478.

رزق، إبراهيم عبد القادر. (2020). فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (3)، 112-124.

رزوقي، رعد. نجم، وفاء. وأحمد، زينب. (2016). تدريس العلوم واستراتيجياته. عمان، دار الميسرة للنشر.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التدريس نماذجه ومهارته، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

السلخي، محمود جمال. (2013). التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به. عمان: الأردن: الرضوان للنشر والتوزيع.

سليمان. ممدوح محمد. (1988). أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة. مكتب التربية العربي بدول الخليج. رسالة الخليج العربي، 24(1)، 119 – 143.

شاهين، عبد الحميد حسن. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة. منشورات جامعة الإسكندرية.

الصعيدي، منصور. (2014). فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية المدعومة الكترونيًا في تنمية مهارات التفكير التوليدي من خلال تدريس الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1 (2).

الصوفي، عبد الله إسماعيل. (2001). التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبات المدرسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

عبد القادر، مها محمد. (2010). رؤى مستقبلية لمواجهة الفجوات المتوقعة في التعليم المصري، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية: https://books.google.co.il

قطامي، يوسف. (2015). عادات العقل والتفكير، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

مجمع اللغة العربية الوجيز، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم.

ملحم، سامي محمد. (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

المنصور، أريج بنت محمد. (2019). الفجوة بين مناهج رياض الأطفال والتعليم الابتدائي الأساسي (الصفوف الأولية) في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(10)، 161-175.

موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها آب/أغسطس (2020)، الأمم المتحدة: https://www.un.org

Jackson, Norman (2002). knowledge dge about (QAA) subject benchmarking Quality assurance in education vol 10. No 3.

Al Sharpton, Joel I. Klein: Charter Schools Can Close the Education Gap, Wall Street Journal. (Eastern edition), New York, N.Y, Jan 12, 2009, pgA.13. http://proquest.umi.com/pqdweb

Marco, Ronchetti. (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5 (2), p.45- 48.

Martin, D. (1991). Concept Mapping as an Aid to lesson planning: A longitudinal Study. Journal of Elementary Science Education, 6(2), 11- 30.

Nair, G.A. (2012). ICT and teachers' attitude in English Language Teaching. Asian social socience,8(11),8-12.

Specht, D. (2015). Probe Method's Impact on Students' Motivation and Critical Thinking Skills. Dissertations for Doctoral Studies, Walden University.

Walker, Kristen Leigh. (2003). Bridging the gap in student-faculty interaction: Human dynamics and educational benefits, Ph.D., University of California, Los Angeles, pages 208. http://proquest.umi.com/pqdweb,

THE STUDY AIMED TO DEFINE CONTRIBUTION LEVEL OF TEACHERS' DEVELOPMENT INSTITUTIONS IN BUILDING TECHNOLOGICAL LEARNING SPACES AND ITS RELATIONSHIP TO TEACHING PERFORMANCE AMONG TEACHERS WITHIN THE GREEN LINE

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-3

Sawsan KARA[1]

Nadia GHALIA[2]

Abstract:

The study aimed to define contribution level of teachers' development institutions in building technological learning spaces and its relationship to teaching performance among teachers within the Green Line. The study sample consisted of (413) school teachers selected randomly. To achieve the study objectives, a questionnaire was used. The study results showed that the contribution level of teachers' development institutions in building technological learning spaces within the Green Line was moderate, and that the level of teaching performance among teachers within the Green Line was moderate. The study found that there is a statistically significant correlation between the contribution level of teachers' development institutions in building technological learning spaces and the level of teaching performance among teachers within the Green Line. In light of the results some recommendations were provided.

Key words: Teachers Development Institutions, Technological Learning Spaces, Teaching Performance, School Teachers, Green Line.

[1] Prof. Dr. , Arab Academic College in Haifa, y.kara@bezeqint.net, https://orcid.org/0000-0003-4575-6146

[2] Prof. Dr. , Arab Academic College in Haifa, nadihgali@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9039-5717

درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين: العينة المعلمين العرب في الشمال داخل الخط الأخضر

سوسن يوسف قرا[3]
نادية حسن غالية[4]

الملحض:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (413) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس في الشمال داخل الخط الأخضر اختيروا عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر كانَّ متوسطاً، وإلى أنَّ مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر كانَّ متوسطاً. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات التعلم التكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر. وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات تطوير المعلمين، فضاءات التعلم التكنولوجية، الأداء التدريسي، معلمي المدارس، الخط الأخضر.

مقدمة:

يمر العالم اليوم بالعديد من التغيرات والتطورات خاصةً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي أثرت على العديد من ميادين الحياة بما فيها الميدان التعليمي. وليعمد الميدان التعليمي على مواكبة كل ما هو جديد كانَّ لا بد من أن يعمد على إدخال التكنولوجيا إلى العملية التعليمية وجعلها جزءاً مهماً من الأداء التدريسي للمعلم الذي يقوم بإحداث التغيير في مجريات العملية التعليمية وجعلها أكثر تركيزاً على الطلبة. ففضاءات التعلم التكنولوجية تُعد أداة فاعلة يمكن من خلالها العمل على تطوير عملية التعليم والتعلم، وقادرة على جعل الطلبة ينخرطون أكثر في العملية التعليمية مما يؤثر على أدائهم التدريسي ومخرجاتهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى تزويد المجتمع بمخرجات ذات كفاء عالية قادرة على التعامل مع التغيرات التي تشهدها مختلف المجتمعات.

تُعد أساليب التعلم التقليدية أساليب تعلم تركز في مجملها على المعلم الذي يتولى مهمة تقديم المحتوى في الوقت الذي يستمع فيه الطلبة له وهو الأسلوب الشائع في العديد من دول العالم والذي تسند عليه عملية التقييم، وبالتالي فإنَّ هذه الأساليب لا تدعم ما هو معروف عن أساليب التعلم المناسبة والتي تحقق تعليماً أفضل للطلبة. وهذا الأمر دفع الباحثين للبحث في الأساليب التي يمكن من خلالها اتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة بمبادئ تربوية سليمة لدعم عملية التعليم والتعلم (Finkelstein, Ferris, Weston & Winer, 2016).

ومع التطور المتسارع الحاصل في مجال التكنولوجيا، وتنوع الأدوات الرقمية فقد سعى الباحثون إلى التعرف على الطرق المناسبة لتوظيفها في خدمة عملية التعليم والتعلم ضمن فضاءات التعلم الرسمية وغير الرسمية، نظراً لدورها المهم في دعم العملية التعليمية باسخدام مجموعة من الأدوات والنماذج والتقنيات وأساليب التجريب لفهم العديد من النظريات العلمية وإثراء الخبرات التعليمية باعتبارها ذات طابع تشاركي وتفاعلي (محتسب، 2017).

ويشير الجبر والثويني والعيار (2020) إلى أنهُ بدأ العمل على استخدام التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية باعتبارها ليست مجرد وسيلة تعلم، بل تُعد مجموعة من الوسائل المتضمنة في وسيلة واحدة، والقادرة على القيام بوظائف جديدة تعجز الأساليب الأخرى عن تحقيقها. إذ أنها تعمد على توفير بيئة تعلم تفاعلية ذات اتجاهين، ولها دور مهم في

[3] أ.د.، الكلية العربية للتربية في حيفا، y.kara@bezeqint.net
[4] أ. د.، الكلية العربية للتربية في حيفا، nadihgali@gmail.com

استثارة حواس المتعلم وتنمية تفكيره الإبداعي مما يجعل التعليم أكثر عمقاً وثباتاً في أذهانهم، ومدخلاً ومنهجاً في مجال تعليم موضوعات التعلم المختلفة.

وفضاءات التعلم التكنولوجية كما تعرفها الغامدي وعافشي (2018) هي أحد أشكال التعلم التي تقوم على مجموعة من الإمكانات والأدوات والأنظمة والبرامج التكنولوجية التي يمكن العمل على استخدامها في تقديم محتوى التعلم بحرية من قبل المعلم، وبما يساعد الطلبة على اكتساب المهارة.

في حين تعرفها كراء والرشدان وواهبي (Karra, Alrashdan & Wahby, 2021) بأنها فضاءات تعلم التي تُمكن الطلبة من المشاركة والانخراط بشكلٍ فعال في أنشطة وتمارين التعلم، نظراً لأنها توفر للطلبة مناخًا تعليميًا تكنولوجيًا غنيًا ومتنوعًا مع وجود مدرس يشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم تحت إشرافه وبتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة من محتوى المنهاج الدراسي.

وتتضح أهمية فضاءات التعلم التكنولوجية في كونها تعمد على زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة والاتصال بالمؤسسة التعليمية الأمر الذي يساهم في تحفيزهم على المشاركة في مواضيع التعلم، كما وأنها تتيح الفرصة لتبادل وجهات النظر حول هذه المواضيع، وتتيح للطلبة سهولة الوصول للمعلم، وإمكانية تحوير طرق التدريس بما يتناسب مع الطلبة وتطبيق المصادر بأساليب مختلفة (عبداللطيف، 2020).

ووفقًا لأحدث الأفكار حول كيفية تفضيل الطلبة في وقتنا الحالي استخدام التكنولوجيا وكيفية تأثيرها على تعلمهم، فقد تبين أن استخدام التكنولوجيا والأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة، يؤدي إلى زيادة مستوى التعلم والتفاعل لدى الطلبة، حيث أنها تُعد وسائل أكثر تفاعلية، ومليئة بالجوانب المثيرة للاهتمام، مما يجعل الطلبة أكثر تحمساً للتعلم، وتعليم الطلبة مهارات تكنولوجية جديدة يستطيعون توظيفها مستقبلاً، الأمر الذي يؤدي إلى تسهيل نقل المعرفة وجعلها عملية أكثر فاعلية. ويمكن أن تساهم فضاءات التعلم التكنولوجية في العملية التعليمية من خلال إدراجها كجزء من المنهاج الدراسي، وكوسيلة لإيصال المعلومات، وكوسيلة لتعزيز عملية التعلم بأكملها. كما وأنَّ أنَّ فضاءات التعلم التكنولوجية لها تأثير كبير على التعليم من حيث تعزيز عملية التعلم النشط نتيجة تعزيز مشاركة الطلبة، وتحقيق التعلم التعاوني من خلال تشجيع التفاعل والتعاون بين الطلبة والمعلمين، كما يساعد الطلبة على تعزيز مهارات التواصل، وتحقيق التعلم الإبداعي والتعلم التكاملي (Raja & Nagasubramani, 2018).

ولإنشاء فضاءات التعلم التكنولوجية يشير بابيك (Babic, 2011) إلى أنَّ هناك حاجة إلى توفر محتوى تعليمي، وتوظيف التكنولوجيا، وتوفير الدعم التعليمي والتكنولوجي، والبنية التحتية المناسبة. كما وأنَّ إنشاء بيئة تعلم إلكتروني عالية الجودة، يلزم وجود فريق من الخبراء بما يتضمنه من معلمين ومبرمجين، وخبراء وسائط متعددة، وخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وعلم أصول التدريس، والذي يؤدي إلى تطوير نهج مبتكر لتقديم بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية موجهة نحو الطلبة.

كما وأشارت توصيات العديد من الدراسات وفقاً للراشد (2018) على ضرورة اعتبار المتعلم المحور الأساسي لعملية التعليم، وهذا الأمر أدى إلى تحول الاهتمام من المعلم الذي كان يستأثر بالعملية التعليمية وتوجيهها نحو المتعلم. كما وأنَّ التطورات الحاصلة في مجال التعليم أصبحت تبحث عن تطور جوهري في النموذج التربوي بحيث يصبح موجهاً بواسطة المتعلم وبالاعتماد على عدة مصادر، دون غض البصر عن أهمية دور المعلم الماهر المُتقن لأساليب واستراتيجيات التعلم التكنولوجية والقادر على تطبيقها.

وتؤكد توفيق (2018) على أنَّ عملية تطوير المعلمين وتدريبهم حظيت على الكثير من الاهتمام، انطلاقاً من دوره المهم في تنفيذ السياسات التعليمية، ونظراً لأنَّ تطويره وتنميته مهنياً يعد من أساسيات تحسين العملية التعليمية وتطوير الأداء التدريسي. فالتطوير هو الوسيلة الرئيسية التي يمكن من خلالها إكساب المهارات الأكاديمية والمهنية للمعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج الرسمية التي تقوم بها مؤسسات إعداد وتطوير المعلمين.

ويعرف الحارثي (2020) مؤسسات إعداد وتطوير المعلمين بأنها المؤسسات التي تعمد على تمكين المعلمين من مزاولة مهنة التعليم بعد تخرجهم من الجامعة، وعلى تهيئتهم ليكونوا خبراء في طرق التعامل مع الطلبة وفقاً للمرحلة الدراسية ووفقاً للبرامج المطبقة في المؤسسات التعليمية ومن خلال التعمق بالجانب المهاري والأكاديمي والتربوي.

وفي ضوء ضرورة إتقان المعلم لأساليب التعلم الحديثة القائمة على فضاءات التعلم التكنولوجية في العملية التعليمية، فإنَّ تطوير المعلمين المهني يواجه مطالب التغيير والتطوير السريع، والحاجة إلى إعداد المعلمين وتدريبهم بما يتلاءم مع

كل ما هو جديد في ميدان التعليم، ولمواكبة التطورات التكنولوجية المعاصرة، والعمل على سد الثغرة بين كفايات المعلمين في عملية تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن العملية التعليمية، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى رفع كفاياته التعليمية وتطوير العملية التربوية وتحسينها باعتباره أحد مدخلات عملية التعليم المهمة (أبو لبن، 2017).

ومن أهم المدخلات التي تعمد على تحقيق الأهداف التربوية الأداء التدريسي للمعلم والذي يشمل مجموعة من السلوكيات المتنوعة والمتداخلة التي يتم ممارسها داخل الغرفة الصفية، والذي يتأثر بمجموعة من العوامل كتمكن المعلم من المادة محتوى التعلم، واتجاهاته وقدراته التخطيطية، كما وانَّ السلوكات التي يعمد على ممارستها تقوم بتزويده بالتغذية الراجعة حول العمليات التي يكن القيام بها بهدف إجراء عمليات التحسين والتطوير وهي بالتالي محرك رئيسي لبناء العلاقة بين المعلم والطلبة (الجفرى، 2002).

وتُعد جودة الأداء التدريسي لدى المعلمين من المسائل الحيوية في أنظمة التعليم الحديثة، باعتبار أنَّ دور معلم يمثل دوراً جوهرياً نحو تجويد التعليم وتطويره والعمل على تحسينه، وأنَّ غياب المعلم الفعال يؤدي إلى عدم تحقيق التقدم المنشود في عملية التعليم والتعلم. وينطوي الأداء التدريسي على مجموعة من المعايير التي تتعلق بالمعلمين وتشتمل التخطيط للدرس وإدارة أحداث ما قبل الدرس، وتهيئة الطلبة للعملية التعليمية، وإدارة وقت التعليم بجودة وضبط الغرفة الصفية، واسخدام أساليب وتقنيات التعليم الحديثة، بالإضافة إلى تمكنه من مادة التعلم، والقدرة على تقويم الطلبة (الأسمري، 2020).

ويؤكد إسلاميان وجافاري ونيستاني (Eslamian, Jafari & Neyestani, 2017) إلى أنَّ المعلمين لديهم المساهمة الأكبر في تعلم الطلبة ويحدثون الأثر الأكبر في فعالية النظم التعليمية، كما يُعد الأداء التدريسي والأنشطة المتعلقة بالعملية التدريسية جوهر النظام التعليمي، والذي يمكن أن يؤدي إلى توفير تعليم عالي الجودة، وتحسين الخدمات المتخصصة في المجتمع بطريقة تحدث التميز العلمي بعملية تدريس التقدمية والديناميكية. لذلك هنالك المزيد من الاهتمام اليوم بجودة وفعالية الأداء التدريسي. وبالنظر إلى الدور الرئيسي للتدريس الفعال، فقد تم إجراء العديد من الدراسات لتحديد مكونات الأداء التدريسي الفعال والتي بينت أنَّ أهم هذه المكونات تتمثل في تصميم استراتيجيات التدريس، وتنفيذ استراتيجيات التدريس، وإدارة الفصل الدراسي، والعلاقات الإنسانية، والتقييم، والسمات الشخصية المرغوبة.

ويمثل الأداء التدريسي وفقاً لرواقه ومحمود والشلبي (2005) مجموعة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية وخلال الحصة الدراسية والتي تشتمل مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف وضبطه، والعلاقة المتبادلة بينه وبين الطلبة داخل الغرفة الصفية.

ويعرف الأداء التدريسي بأنهُ درجة قيام المعلم بتنفيذ الأنشطة والعمليات والإجراءات، بالإضافة إلى سلوكه اللفظي والوجداني والمهاري الذي يبين مستوى قدرته على ممارسة المهارات التعليمية المتعلقة بعملية التعليم داخل الغرفة الصفية وخارجها (نصار، 2017).

ويعرفه سواريز وتورو (Suarez & Toro, 2018) بأنهُ الممارسات التربوية التي يمارسها المعلم ويمكن ملاحظتها والتي تعبر عن كفاءته وترتبط بإنجازات التعلم المتوقعة، وتعتمد على مختلف العوامل المتعلقة بجودة التعليم من أجل تحسين مستوى الأداء الأكاديمي وتحقيق مستويات التميز في التعليم،

ويتضمن الأداء التدريسي العديد من المكونات المتفرعة، والتي تشمل كل ما يفعله المعلمون داخل الفصل الدراسي وأحيانًا خارج الفصل الدراسي، ويحتوي على جميع المعارف والمهارات اللازمة للمعلمين ليكونوا مؤهلين لأداء مهامهم التدريسية ضمن مراحلها الثلاث التخطيط والتنفيذ والتقييم (Ba'lousha & Abu-shawish, 2021).

ويتطلب العمل على تحقيق أهداف النظام التعليمي بصورة مُثلى العمل على تقديم المعرفة والإفادة منها من خلال اعتماد أساليب وطرق تدريس تعمد على مواكبة متطلبات العصر وتطوراته بما يتناسب مع قدرات الطلبة، من خلال إتقان أساليب التعليم المناسبة والممارسات التي تؤثر على العملية التعليمية وذلك عن طريق تقويم الأداء التدريسي للمعلمين من أجل المحافظة على مستوى الكفاءة المنشود وإنجاح معام المعلم التعليمية (عبد الجواد، 2010).

وللعمل على تقييم الأداء التدريسي يشير ليدي وغريشابير وبيرنز (Lyde, Grieshaber & Byrns, 2016) إلى وجود نوعين من أساليب التقييم التي يتم استخدامها وتتضمن التقييم التحصيلي للحكم على الأداء التدريسي والذي يؤثر على

القرارات المرتبطة بمنح الترقيات، والتقييم التكويني الذي يعمد على توفير معلومات حول نقاط القوة في الأداء التدريسي ومجالات التحسين لتحسين نتائج الطلبة التعليمية.

ويمكن العمل على تحسين أداء التدريس من خلال معالجة المعرفة والمواقف والمهارة والاعتقاد والشهادة. كل ذلك له دور هام في تحسين الأداء التدريسي. من خلال علاقتهم ، يمكن أن تدعم طريقة أسلوب التدريس من خلال إدارة العملية بالمعنى الذي يركز على تحديد العوامل المؤثرة في أداء التدريس. تم استكشاف بعض الدراسات من حيث الأهمية على هذه المكونات. تم النظر في هذه المكونات بنموذج هيكلي شامل لأداء التدريس. تم تبني صياغة مكونات النموذج في معرفة المحتوى الرياضي لتوسيع الجودة المهنية لأداء التدريس.

وبالتالي، فإنَّ إدارة الفصل الدراسي من خلال مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لمنع سوء السلوك والتأكد من أن الفصل الدراسي يعمل بسلاسة من الأمور المهمة التي تعمد على توجيه عملية تعلم الطلبة بشكلٍ هادف؛ وتؤدي إلى تزويدهم بالخبرات التي تؤدي بهم إلى تحسين مستوى تعلمهم. فالأداء التدريسي يشتمل على مجموعة من الأساليب والهياكل والتقنيات المختلفة التي يستخدمها المعلم أثناء التعليم من أجل تعزيز مستوى تعلم الطلبة، والتي تعكس ما يعتبر سلوكًا فعالًا للمعلم، وبهدف تحديد ما إذا كان الأداء التدريسي للمعلم يسهل تعلم الطلبة وبأنهُ فعال ينبغي العمل على تقييمه (Cocca, Cocca & Martinez, 2018)

الدراسات السابقة

أجرت فيلو وكوموجي وخالد (Veloo, Komuji & Khalid, 2013) دراسة في ماليزيا هدفت إلى تحديد أثر الإشراف الإكلينيكي على الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (33) معلمًا معلمة من معلمي المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الملاحظة. بينت نتائج الدراسة وجود أثر دال احصائياً للإشراف الإكلينيكي على الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية.

قام شافيفكر وروسدي (Ghavifekr & Rosdy, 2015) بدراسة في ماليزيا هدفت إلى تعرف تصورات المعلمين حول فعالية فضاءات التعلم التكنولوجية في دعم عملية التعليم والتعلم. تكونت عينة الدراسة من (101) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى فعالية فضاءات التعلم التكنولوجية في دعم عملية التعليم والتعلم كان كبيراً من وجهة نظر المعلمين. أظهرت النتائج إلى أنَّ إعداد المعلمين الإعداد المناسب للتمكن من اسخدام الأدوات والوسائل التكنولوجية يُعد أحد العوامل الرئيسية في نجاح عملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى برامج التدريب لتحقيق التطوير المهني للمعلمين.

في حين قام كاتولوس وكاتولوس (Catolos & Catolos, 2017) بإجراء دراسة في الفليبين هدفت إلى تعرف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (42) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت النتائج أنَّ مستوى الأداء التدريسي للمعلمين كانَّ مرتفعاً. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير الدورات التدريبية، لصالح المعلمين الحاصلين على الدورات التدريبية. وجود أثر، في حين لم توجد فروق تعزى لمتغير الجس والتحصيل العلمي.

وأجرت الغامدي وعافشي (2018) دراسة في السعودية هدفت إلى تعرف فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (12) طالبة تم اختيارهنَّ قصدياً وتقسيمهنَّ إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية تم تدريسها باستخدام أسلوب التعلم التشاركي والأخرى ضابطة تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التفكير الناقد قبل وبعد تطبيق الدراسة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى التفكير الناقد بين مجموعتي الدراسة تعزى لطريقة التدريس.

هدفت دراسة أوزغينيل وميرت (Ozgenel & Mert, 2019) في تركيا تعرف دور الأداء التدريسي للمعلمين على فعالية المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (426) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس فعالية المدرسة ومقياس تقييم الأداء التدريسي للمعلم. بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الأداء التدريسي

للمعلمين في ضوء متغير الجنس، لصالح الإناث، وفي ضوء متغير المرحلة الدراسية، لصالح معلمي المرحلة الابتدائية والإعدادية، في حين لم توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مستوى فعالية المدرسة في ضوء متغير المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، وفي ضوء متغير المرحلة الدراسية، لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، في حين لم توجد فروق دالة احصائياً في مستوى فعالية المدرسة في ضوء متغير الجنس وسنوات الخبرة. كشفت النتائج وجود هلاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى أداء المعلمين ومستوى فعالية المدرسة، حيث فسر أداء المعلمين 12% من التباين الكلي في فعالية المدرسة.

كما هدفت دراسة كراء والرشدان وواهبي (Karra, Alrashdan & Wahby, 2021) تعرف مستوى مساهمة مؤسسات إعداد المعلمين في اكتساب مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين الجدد. تكونت عينة الدراسة من (390) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطرقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج أنَّ مستوى مساهمة مؤسسات إعداد المعلمين في اكتساب مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة كان مرتفعاً، وأنَّ مستوى أداء المعلمين التدريسي بالمدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم كان مرتفعاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة احصائياً بين مستوى مساهمة مؤسسات إعداد المعلمين في اكتساب مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة ومستوى أدائهم التدريسي داخل الخط الأخضر.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها إحدى الدراسات القلية التي عمدت على دراسة علاقة درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر، حيث لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة تطرق إلى هذا الموضوع وهي دراسة كراء والرشدان وواهبي (Karra, Alrashdan & Wahby, 2021). حيث عمدت دراسة أوزغينيل وميرت (Ozgenel & Mert, 2019) على تعرف دور الأداء التدريسي للمعلمين على فعالية المدرسة، في حين عمدت دراسة شافيفكر وروسدي (Ghavifekr & Rosdy, 2015) على تعرف تصورات المعلمين حول فعالية فضاءات التعلم التكنولوجية في دعم عملية التعليم والتعلم. وبالتالي، فإنَّ الدراسة الحالية ستعمد على إيفاد المكتبة العربية بالمزيد من المعلومات حول المتغيرات المبحوثة في الدراسة ألا وهي فضاءات التعلم التكنولوجية والأداء التدريسي لدى المعلمين. وقد استفادة الدراةس الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وتطوير أدوات الدراسة ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً للتوجه الحديث نحو توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم لكونها أحد مظاهر التطور والتقدم في المجتمعات الحديثة، كان لزاماً على مؤسسات تدريب وتأهيل المعلمين أن تأخذ بعين الاعتبار إعطاء المعلمين المهارات الضرورية ليكونوا قادرين على بناء بيئات تعلم إلكترونية قادرة على توفير خبرات صفية غنية ومحفزة ومشجعة للطلبة. وفي ضوء ذلك، فإن من الضرورة تقييم الوضع الحالي لبرامج إعداد المعلمين ومدى قدرتها على مساعدة المعلمين على بناء فضاءات التعلم الإلكتروني والتي تعد جزءاً أساسياً من عملية التعلم في الوقت الحالي في ضوء ما مرت به دول العالم من جائحة كورونا والتحول إلى التعلم الإلكتروني. ويؤكد ذلك على ضرورة أن تولي برامج إعداد المعلمين مهارات التعليم الإلكتروني أهمية خاصة نظراً لدورها المهم في بناء خبرات تعلم فاعل قادر على تلبية اهتمامات الطلبة وأساليب التعلم المفضلة لديهم إذ أصبح استخدام التكنولوجيا جزءاً مهماً من حياتهم مما يعني أن على الأنظمة التربوية أن تواكب التطورات التي تحدث على أرض الواقع وهذا ما يؤكد ضرورة أن تعمل برامج إعداد المعلمين على تهيئتهم ليكونوا قادرين على التطور والتقدم.

ويعد المعلم أحد أهم ركائز العملية التعليمية مما يشير إلى ضرورة أن يكون الأداء المقدم من قبله ضمن أعلى المعايير التي أكدت عليها مجموعة من الأبحاث والدراسات حيث يشيرالأسمري (2020) على أن المعلم ينبغي أن يتحلى بمجموعة من الخصائص ليكون قادراً على تقديم أداء يلبي المعايير المهنية لمهنة التدريس مثل التخطيط للدرس وإدارة

أحداث ما قبل الدرس، وتهيئة الطلبة للعملية التعليمية، وإدارة وقت التعليم بجودة وضبط الغرفة الصفية، واسخدام أساليب وتقنيات التعليم الحديثة، بالإضافة إلى تمكنه من مادة التعلم، والقدرة على تقويم الطلبة.

ومن خلال خبرتها الميدانية، لاحظت الباحثة أن بناء فضاءات التعلم الإلكتروني من القضايا التي لم تحظَ بالاهتمام الكافي على الرغم أنها مرتبطة بالعديد من المتغيرات التنظيمية الخاصة للمدرسة والشخصية الخاصة بالمعلمين والتي من أهمها أدائهم مما يشير إلى أن هناك ضرورة للمزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول طبيعة هذه العلاقة حيث لم تجد الباحثة أي دراسة سابقة ربطت بين هذين المتغرين وهذا ما يؤكد ضرورة إجراء الدراسة الحالية.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

- تعرف درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية.
- تعرف مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر.
- بيان طبيعة العلاقة بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية ومستوى أدائهم التدريسي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من معلومات حول واقع مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات التعلم التكنولوجية وأثرها على الأداء التدريسي للمعلمين، كما يمكن للباحثين المهتمين في موضوع الدراسة الاستفادة من المعلومات المقدمة لإجراء دراسات بحثية جديدة.

ومن الناحية العملية تتمثل أهمية الدراسة في ما ستقدمه من فائدة للقائمين على العملية التعليمية من أجل تطوير مهارات المعلمين في توظيف فضاءات التعلم التكنولوجية مما ينعكس على مستوى أدائهم التدريسي، وتطوير بيئات تعلم نشطة تجعل المتعلم محور عملية التعليم والتعلم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

مؤسسات تطوير المعلمين: هي المؤسسات التي تعمد على تمكين المعلمين من مزاولة مهنة التعليم بعد تخرجهم من الجامعة، وعلى تهيئتهم ليكونوا خبراء في طرق التعامل مع الطلبة وفقاً للمرحلة الدراسية ووفقاً للبرامج المطبقة في المؤسسات التعليمية ومن خلال التعمق بالجانب المهاري والأكاديمي والتربوي (الحارثي، 2020).

فضاءات التعلم التكنولوجية: هي فضاءات التعلم التي تُمكن الطلبة من المشاركة والانخراط بشكلٍ فعال في أنشطة وتمارين التعلم نتيجة توفير مناخ تعليمي تكنولوجي غني ومتنوع مع وجود مدرس يشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم تحت إشرافه وبتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة من محتوى المنهاج الدراسي (Karra, Alrashdan & Wahby, 2021).

الأداء التدريسي: هو درجة قيام المعلم بتنفيذ الأنشطة والعمليات والإجراءات، بالإضافة إلى سلوكه اللفظي والوجداني والمهاري الذي يبين مستوى قدرته على ممارسة المهارات التعليمية المتعلقة بعملية التعليم داخل الغرفة الصفية وخارجها (نصار، 2017).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اسخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك نظراً لملاءمته في تحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على أسئلتها.

مجتمع الدارسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس داخل الخط الأخضر خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/2020. في حين تكونت عينة الدراسة من (431) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً وبنسبة (21.5%).

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم العمل على تطوير استبانتين تقوم الاستبانة الأولى على قياس مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات التعلم التكنولوجية، في حين تعمد الاستبانة الأخرى على قياس مستوى أداء المعلمين التدريسي من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة على النحو التالي.

أولاً: استبانة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات التعلم التكنولوجية

تم تطوير استبانة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات التعلم التكنولوجية من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة كراء والرشدان وواهبي (Karra, Alrashdan & Wahby, 2021).

صدق الأداة

تم التحقق من صدق محتوى استبانة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات التعلم التكنولوجية بعرضها على (4) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في أصول التربية والإدارة التربوية إذ طُلب منهم النظر في مستوى ملائمة فقرات الاستبانة، وسلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها ومناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) فأكثر من المحكمين.

مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات ودلالات صدق البناء لاستبانة فضاءات تعلم التكنولوجية الحديثة من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية مكونه من (50) معلم ومعلمة داخل الخط الأخضر من غير عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، وحُسبت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبانة فضاءات تعلم التكنولوجية الحديثة، وجميع هذه المؤشرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): مؤشرات صدق البناء المتمثلة بمعاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبانة فضاءات تعلم التكنولوجية الحديثة

بناء فضاءات تعلم التكنولوجيا الحديثة			تخطيط بناء فضاءات تعلم التكنولوجيا الحديثة			تنفيذ بناء فضاءات تعلم التكنولوجيا الحديثة		
الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
1	.617**	.000	6	.582**	.000	14	.566**	.000
2	.791**	.000	7	.848**	.000	15	.651**	.000
3	.646**	.000	8	.751**	.000	16	.706**	.000
4	.800**	.000	9	.482**	.000	17	.916**	.000
5	.891**	.000	10	.536**	.000	18	.815**	.000
			11	.776**	.000	19	.588**	.000
			12	.559**	.000	20	.826**	.000
			13	.853**	.000			

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

ثبات استبانة فضاءات تعلم التكنولوجية الحديثة

تم التحقق من استبانة فضاءات تعلم التكنولوجية الحديثة من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Re-Test)، بتطبيق المقياس مرتين وبفارق زمني مدته أسبوعين على استطلاعية مكونة من (50) معلمٍ ومعلمة من العاملين داخل الخط الأخضر من غير عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، ثم تم العمل على حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.876–0.911)، وبلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.968)، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا للأختبار القبلي، حيث تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.807 – 0.849)، وبلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.883)، والجدول (2) يوضح معاملات الثبات.

جدول (2): معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي استبانة فضاءات تعلم التكنولوجية الحديثة

البعد	معامل ثبات الإعادة Test-Re-Test	معامل ثبات الاتساق الداخلي Cronbach's Alpha
مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	0906.	0807.
مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	0.876	0.824
مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	0911.	0849.
الدرجة الكلية لاستبانة فضاءات تعلم لتكنولوجية	0.968	0.883

ثانياً: استبانة مستوى أداء المعلمين التدريسي

تم تطوير استبانة مستوى أداء المعلمين التدريسي من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة بن عيسى (2020) ودراسة النعيم والسحيم (2020).

صدق الأداة

تم التحقق من صدق محتوى استبانة مستوى أداء المعلمين التدريسي بعرضها على (4) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في أصول التربية والإدارة التربوية إذ طُلب منهم النظر في مستوى ملائمة فقرات

الاستبانة، وسلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها ومناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) فأكثر من المحكمين.

مؤشرات صدق البناء:

تم التحقق من مؤشرات ودلالات صدق البناء لاستبانة الأداء التدريسي من خلال تطبيقها على عينه استطلاعية مكونة من (50) معلمٍ ومعلمة من المعلمين العاملين داخل الخط الأخضر من غير عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، وحُسبت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبانة الأداء التدريسي، وجميع هذه المؤشرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): مؤشرات صدق البناء المتمثلة بمعاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين الفقرة والدرجة الكلية لاستبانة الأداء التدريسي

التخطيط والإعداد للدرس		تنفيذ الدرس			إدارة الصف			التقويم		
الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
1	.635**	.000	15	.496**	.000	29	.766**	.000	34	.838**	.000
2	.572**	.000	16	.724**	.000	30	.767**	.000	35	.311*	.028
3	.289*	.042	17	.378**	.007	31	.681**	.000	36	.833**	.000
4	.817**	.000	18	.331*	.019	32	.710**	.000	37	.529**	.000
5	.371**	.008	19	.542**	.000	33	.899**	.000	38	.704**	.000
6	.333*	.018	20	.637**	.000				39	.555**	.000
7	.552**	.000	21	.814**	.000				40	.636**	.000
8	.315*	.026	22	.354*	.012				41	.471**	.001
9	.752**	.000	23	.669**	.000				42	.608**	.000
10	.426**	.002	24	.464**	.001				43	.442**	.001
11	.507**	.000	25	.546**	.000				44	.622**	.000
12	.598**	.000	26	.449**	.001						
13	.524**	.000	27	.517**	.000						
14	.439**	.001	28	.366**	.009						

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ثبات استبانة الأداء التدريسي

تم التحقق من استبانة الأداء التدريسي من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Re-Test)، بتطبيق الاستبانة مرتين وبفارق زمني مدته أسبوعين على استطلاعية مكونه من (50) معلم ومعلمة داخل الخط الأخضر من غير عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، ثم تم العمل على حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.853 – 0.931)، وبلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.939)، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا للأختبار القبلي، حيث تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.776 – 0.823)، وبلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.910)، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات.

جدول (4): معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي استبانة الأداء التدريسي

البعد	معامل ثبات الإعادة Test-Re-Test	معامل ثبات الاتساق الداخلي Cronbach's Alpha
التخطيط والإعداد للدرس	0907.	0776.

تنفيذ الدرس	0.853	0.795
إدارة الصف	0.931	0.823
التقويم	0.926	0.817
الدرجة الكلية لاستبانة الأداء التدريسي	0.939	0.910

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداتا الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة, موافق, محايد, معارض, معارض بشدة)، والتي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00-2.33 قليلة
- من 2.34-3.67 متوسطة
- من 3.68-5.00 كبيرة

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

$$\frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	3.20	.505	متوسط
2	1	مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	2.97	.408	متوسط
3	3	مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	2.95	.494	متوسط
الدرجة الكلية لاستبانة فضاءات تعلم لتكنولوجية			3.05	.431	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (5) أن درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.05)، بانحراف معياري (0.431)، ويقابله الدرجة المتوسطة، وجاء البعد الثاني ونصه: "مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطه الحسابي (3.20)، بانحراف معياري (0.505)، ويقابله المستوى المتوسط، ثم جاء بالرتبة الثانية البعد الأول ونصه: "مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة"، حيث كان متوسطه الحسابي (2.97)، بانحراف معياري (0.408)، ويقابله المستوى المتوسط، ثم جاء بالرتبة الأخيرة البعد الثالث ونصه: "مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة"، حيث كان متوسطه الحسابي (2.95)، بانحراف معياري (0.494)، ويقابله المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن مؤسسات تطوير المعلمين لا تزال غير مدركة لأهمية تضمين مهارات بناء فضاءات التعلم في خططها الدراسية على الرغم من أهميتها في إكساب المعلمين مهارات كانت في الماضي غير ضرورية ولكنها أصبحت في الوقت الحالي جزءاً مهماً من مهارات المعلمين خاصةً في ضوء التوجهات الحديثة نحو التحول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.

على مستوى فقرات كل بعد من الأبعاد، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات، وذلك على النحو الآتي:

البعد الأول: مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول "مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الأول "مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	توجيه المدرسة حول كيفية استثمار البيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلم النشط.	3.35	.819	متوسط
2	2	تحث المؤسسات المدرسة على وضع خطط باستخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم للأنشطة في المدرسة.	3.09	.967	متوسط
3	1	تستطيع المؤسسات التعاون مع المدرسة في وضع خطط لاستثمار فضاءات التعلم التكنولوجية.	2.89	.780	متوسط
4	5	تحفيز المدرسة لعمل فرق من المعلمين من أجل تنظيم الفضاءات التكنولوجية والبيئة الصفية.	2.83	.708	متوسط
5	4	تشجيع المدرسة على استخدام طرق تدريس تتضمن التعلم النشط من خلال بناء فضاءات تكنولوجية.	2.68	.972	متوسط
الدرجة الكلية لبعد مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة			2.97	.408	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (6) أن مستوى فقرات البعد الأول "مهارات بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (2.97)، بانحراف معياري (0.408)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (3) ونصها: "توجيه المدرسة حول كيفية استثمار البيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلم النشط" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.35)، بانحراف معياري (0.819)، ويقابلها المستوى

المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (7) ونصها: "تشجيع المدرسة على استخدام طرق تدريس تتضمن التعلم النشط من خلال بناء فضاءات تكنولوجية"، حيث كان متوسطها الحسابي (2.68)، بانحراف معياري (0.972)، ويقابلها المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخطط المقدمة في برامج تطوير المعلمين لا تزال قادرة على مواكبة التطورات في حقل التربية والتعليم وتحتاج إلى الكثير من السنوات وعملية إصلاح تربوي قادر على إعطاء تلك الكليات فرصاً إدماج تلك المهارات في المساقات المختلفة المقدمة في هذه الكليات.

البعد الثاني: مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني "مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الثاني "مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	تأهيل المعلمين وتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا.	3.88	.967	متوسط
2	9	تدريب للمعلمين حول كيفية بناء واستغلال فضاءات تكنولوجية.	3.74	.827	متوسط
3	7	تشجيع انتاج فضاءات تكنولوجية لتنمية التفكير الناقد للمعلمين.	3.39	.984	متوسط
4	8	تحفيز المعلمين لبناء فضاءات تكنولوجية متمحورة حول الطالب ومحفزة تربوياً.	3.17	.957	متوسط
5	6	تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين .	3.15	.563	متوسط
6	11	التأكد من وجود بيئة تكنولوجية مناسبة.	2.88	.804	متوسط
7	10	تعمل على أخذ تغذية راجعة من المدرسة لبناء فضاءات تكنولوجية مختلفة داخل وخارج الصف.	2.80	.907	متوسط
8	12	تتعاون المؤسسة والمدرسة لتوفير المستلزمات المطلوبة.	2.61	.784	متوسط
الدرجة الكلية لبعد مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة			3.20	.505	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (7) أن مستوى فقرات البعد الثاني "مهارات تخطيط بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.20)، بانحراف معياري (0.505)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (13) ونصها: "تأهيل المعلمين وتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.88)، بانحراف معياري (0.967)، ويقابلها المستوى المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (12) ونصها: "تتعاون المؤسسة والمدرسة لتوفير المستلزمات المطلوبة"، حيث كان متوسطها الحسابي (2.61)، بانحراف معياري (0.784)، ويقابلها المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التخطيط لبناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى الكثير من المهارات التكنولوجية التي لا زال الكثير من المعلمين غير قادرين على امتلاكها نظراً لأنها تحتاج للكثير من الدراسة والمهارة التكنولوجية.

البعد الثالث: مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث "مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الثالث "مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	توفير التكنولوجيا في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف.	3.48	.756	متوسط
2	15	تحسين العملية التعليمية وبناء فضاءات تكنولوجية حديثة.	3.07	.946	متوسط
3	17	التحسين والتجديد المستمر لملائمة البيئة التكنولوجية متطلبات التعليم.	3.04	.976	متوسط
4	19	ممارسة المعلمين التكنولوجيا خلال العمل التطبيقي.	2.91	.829	متوسط
5	18	تساهم في بناء فضاءات تكنولوجية حديثة.	2.89	.832	متوسط
6	14	يستخدم المعلم التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم في المدرسة.	2.70	.946	متوسط
7	16	توفير الأدوات والوسائل التكنولوجية خارج غرفة الصف.	2.56	.640	متوسط
		الدرجة الكلية لبعد مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة	2.95	.494	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (8) أن مستوى فقرات البعد الثالث "مهارات تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة" لدرجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (2.95)، بانحراف معياري (0.494)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (20) ونصها: "توفير التكنولوجيا في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.48)، بانحراف معياري (0.756)، ويقابلها المستوى المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (16) ونصها: "توفير الأدوات والوسائل التكنولوجية خارج غرفة الصف"، حيث كان متوسطها الحسابي (2.56)، بانحراف معياري (0.640)، ويقابلها المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يحتاجون للكثير من الكفايات التكنولوجية ليكونوا قادرين على تنفيذ بناء فضاءات التعلم التكنولوجية الحديثة التي تحتاج إلى الكثير من المهارة والخبرة في استخدام مختلف الوسائل التكنولوجية. كما وأن توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم يستند بشكل كبير إلى امتلاك اتجاهات ايجابية نحو التكنولوجيا وهذا ما يفتقره الكثير من المعلمين.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	مهارات إدارة الصف	3.19	.431	متوسط
2	1	التخطيط والإعداد للدرس	3.04	.397	متوسط
3	2	مهارات تنفيذ الدرس	3.02	.379	متوسط
4	4	مهارات التقويم	2.84	.391	متوسط
		الدرجة الكلية لاستبانة الاداء التدريسي	3.00	.341	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (9) أن مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.00)، بانحراف معياري (0.341)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاء البعد الثالث ونصه: "مهارات إدارة الصف" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطه الحسابي (3.19)، بانحراف معياري (0.431)، ويقابله المستوى المتوسط، ثم جاء بالرتبة الثانية البعد الأول ونصه: "التخطيط والإعداد للدرس"، حيث كان متوسطه الحسابي (3.04)، بانحراف معياري (0.397)، ويقابله المستوى المتوسط، ثم جاء بالرتبة الثالثة البعد الثاني ونصه: "مهارات تنفيذ الدرس"، حيث كان متوسطه الحسابي (3.02)، بانحراف معياري (0.379)، ويقابله المستوى المتوسط، وأخيرًا جاء بالرتبة الأخيرة البعد الرابع ونصه: "مهارات التقويم"، حيث كان متوسطه الحسابي (2.84)، بانحراف معياري (0.391)، ويقابله المستوى المتوسط.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن برامج إعداد المعلمين لا تزال غير قادرة على تقديم خبرات ايجابية للمعلمين الطلبة نظراً لأنها لا تزال تعتمد على خطط دراسية غير قادرة على مواكبة التطورات في الميدان التربوي وظهور العديد من نظريات التعلم والتعليم الحديثة.

كما تم تحليل البيانات على مستوى فقرات كل بعد من الأبعاد، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات، وذلك على النحو الآتي:

البعد الأول: التخطيط والإعداد للدرس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول "التخطيط والإعداد للدرس" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الأول "التخطيط والإعداد للدرس" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يستطيع بناء الأهداف في دفتر التحضير بشكلٍ واضح.	3.46	.776	متوسط
2	2	لديه مهارة صياغة الأهداف التعليمية بطريقة علمية سليمة.	3.38	.952	متوسط
3	9	لديه مهارات كيفية تحديد الوقت اللازم من أجل انهاء محتوى التعلم خلال الحصة الصفية.	3.32	.860	متوسط
4	8	يمتلك القدرة على تقسيم محتوى التعلم بشكل منطقي ومتسلسل يساعد الطلبة على الفهم.	3.30	.929	متوسط
5	3	لديه المهارات اللازمة لكيفية تغطية الأهداف للجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية في عملية التعلم.	3.14	.877	متوسط
6	4	يستطيع تقديم رؤية أوضح حول كيفية بناء أهداف	3.12	.916	متوسط

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		واقعية وممكنة التحقيق.			
7	12	قادر على اختيار أنشطة التعلم المناسبة التي تساعد المعلم في تحقيق أهداف التعلم.	2.98	.788	متوسط
8	7	يمتلك مهارات الاستعانة بمصادر خارجية في تقديم محتوى التعلم.	2.92	.839	متوسط
9	6	لديه مهارات وضع أهداف تعليمية تراعي تنمية مهارات التفكير العليا والبحث والاستقصاء العلمي.	2.90	.603	متوسط
10	14	تكسب المعلم المهارات اللازمة لمراعاة الفروق الفردية في عملية التقييم.	2.90	.827	متوسط
11	10	يمتلك مهارة استخدام تمارين الإحماء وتهيئة الطلبة للإنخراط في محتوى التعلم.	2.86	.968	متوسط
12	5	قادر على توزيع محتوى التعلم بشكل منطقي ومتسلسل ومنسجم مع أوقات الدوام الرسمي أثناء السنة الدراسية.	2.80	.919	متوسط
13	11	قادر على اختيار طرق التدريس المناسبة من أجل تحقيق أهداف التعلم.	2.80	.918	متوسط
14	13	قادر على استخدام وسائل واستراتيجيات التقييم الملائمة.	2.74	.684	متوسط
الدرجة الكلية لبعد التخطيط والإعداد للدرس			3.04	.397	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (10) أن مستوى فقرات البعد الأول "التخطيط والإعداد للدرس" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.04)، بانحراف معياري (0.397)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (1) ونصها: "يستطيع بناء الأهداف في دفتر التحضير بشكلٍ واضح" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.46)، بانحراف معياري (0.776)، ويقابلها المستوى المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (13) ونصها: "قادر على استخدام وسائل واستراتيجيات التقييم الملائمة"، حيث كان متوسطها الحسابي (2.74)، بانحراف معياري (0.684)، ويقابلها المستوى المتوسط.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى ان بعد التخطيط والإعداد للدرس يتطلب المرور بخبرات تدريسية تنمي لدى المعلم مهارات كيفية توظيف المحتوى التدريسي لبناء خبرات تعلم فاعلة للطلبة في البيئة الصفية. كما وأن الإعداد للدرس والتخطيط له يحتاج إلى توفير بيئة مؤسسية فاعلة قادرة على جعل المعلم قادراً على استخدام ما يتوفر له من موارد بالطريقة الأمثل.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني " تنفيذ الدرس" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الثاني "تنفيذ الدرس" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	يحسّن التفاعل اللفظي مع الطالبات خلال الحصة الصفية.	3.57	.944	متوسط
2	23	يتفاعل مع الطلبة حسب الموقف التعليمي.	3.44	.832	متوسط
3	20	يستطيع إدارة وقت الحصة.	3.41	.931	متوسط
4	22	يحسّن التفاعل غير اللفظي مع الطالبات خلال الحصة الصفية.	3.28	.641	متوسط
5	25	لديه القدرة على شرح كل خطوة من خطوات حل المسائل وإثباتها بالبراهين.	2.99	.876	متوسط
6	27	يقدم تغذية راجعة للطلبة.	2.98	.908	متوسط
7	16	يمتلك مهارات استخدام أساليب مختلفة لتشجيع الطلبة.	2.97	.746	متوسط
8	24	يستخدم المصطلحات الرياضية ورموزها بشكل صحيح.	2.97	.917	متوسط
9	17	يمارس دوره في ضبط الطلبة خلال الحصة الصفية.	2.91	.815	متوسط
10	28	ينهي الدرس بتلخيص النقاط الرئيسية.	2.89	.958	متوسط
11	26	قادر على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وفي الوقت المناسب.	2.86	.788	متوسط
12	15	لديه مهارات استخدام أنشطة قادرة على إثارة اهتمام الطلبة نحو محتوى التعلم.	2.77	.897	متوسط
13	19	يمتلك القدرة على الربط بين الدروس في الحصة الصفية والحياة العامة.	2.67	.795	متوسط
14	18	ينوّع في استخدام طرائق التدريس حسب مقتضيات الموقف التعليمي.	2.52	.783	متوسط
الدرجة الكلية لبعد تنفيذ الدرس			3.02	.379	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (11) أن مستوى فقرات البعد الثاني "تنفيذ الدرس" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.02)، بانحراف معياري (0.379)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (21) ونصها: " يحسّن التفاعل اللفظي مع الطالبات خلال الحصة الصفية" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.57)، بانحراف معياري (0.944)، ويقابلها المستوى المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (18) ونصها: "ينوّع في استخدام طرائق التدريس حسب مقتضيات الموقف التعليمي"، حيث كان متوسطها الحسابي (2.52)، بانحراف معياري (0.783)، ويقابلها المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تنفيذ الدرس ينطوي على توفير مجموعة من المتغيرات المؤسسية والشخصية والتي من أهمها ان يكون الضف مثالياً من حيث العدد والبيئة الصفية وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة من أجل تقديم خبرات تعلم غنية للطلبة.

البعد الثالث: إدارة الصف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث "إدارة الصف" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الثالث "إدارة الصف" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	33	يتعامل مع الطلبة بطريقة ودية.	3.32	.789	متوسط
2	30	يحقق العدل بين الطلبة من خلال توزيع الأسئلة على جميع الطلبة.	3.19	.988	متوسط
3	32	يعمل على اشراك الطلبة في الحصة الصفية والتعبير عن آرائهم.	3.19	.764	متوسط
4	31	يعمل على تطبيق العدل بين الطلبة من خلال الاهتمام بجميع الطلبة حسب الموقف التعليمي.	3.16	.837	متوسط
5	29	يستطيع ضبط الصف.	3.10	.687	متوسط
الدرجة الكلية لبعد إدارة الصف			3.19	.431	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (12) أن مستوى فقرات البعد الثالث "إدارة الصف" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.19)، بانحراف معياري (0.431)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (33) ونصها: "يتعامل مع الطلبة بطريقة ودية" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.32)، بانحراف معياري (0.789)، ويقابلها المستوى المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (29) ونصها: "يستطيع ضبط الصف"، حيث كان متوسطها الحسابي (3.10)، بانحراف معياري (0.687)، ويقابلها المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المدارس العربية تعاني من الاكتظاظ حيث اعداد الطلبة أكبر من قدرة المعلمين على إدارة الصف مما يعني أن على المعلم التعامل مع مجموعة كبيرة من الطلبة وما لديهم من مشكلات انفعالية وأكاديمية وسلوكية وهذا ما يفرض عليه الكثير من التحديات في إدارة الصف.

البعد الرابع: التقويم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع "التقويم" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات البعد الرابع "التقويم" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	38	يعطي واجبات منزلية لتحسين مستوى الطلبة.	3.67	.901	مرتفع
2	37	يوظف أساليب تقويمية متنوعة لتقويم الطلبة.	3.04	.962	متوسط
3	34	يستطيع اعطاء واجبات منزلية.	3.01	.868	متوسط
4	42	يقدم تغذية راجعة بعد نتائج الاختبارات.	2.90	.867	متوسط
5	35	يمتلك أساليب مختلفة لتقويم الطلبة.	2.82	.830	متوسط
6	39	يعرف نقاط القوة والضعف للطلبة.	2.77	.985	

الرتبة	رقم الفقرة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	36	يستخدم أسئلة مقالية وموضوعية مناسبة.	2.76	.736	متوسط
8	41	يوظف نتائج التقويم لتحسين أداء الطلبة.	2.70	.987	متوسط
9	44	يستخدم نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس.	2.56	.910	متوسط
10	40	يعالج نقاط الضعف للطلبة.	2.50	.801	متوسط
11	43	يشجع الطلبة على المشاركة وإبداء رأيهم خلال الحصة الصفية.	2.49	.721	متوسط
الدرجة الكلية لبعد التقويم			2.84	.391	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (13) أن مستوى فقرات البعد الرابع "التقويم" لمستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين داخل الخط الأخضر جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (2.84)، بانحراف معياري (0.391)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (38) ونصها: "يعطي واجبات منزلية لتحسين مستوى الطلبة" بالرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي، حيث كان متوسطها الحسابي (3.67)، بانحراف معياري (0.901)، ويقابلها المستوى المتوسط، وجاء بالرتبة الأخيرة الفقرة (43) ونصها: "يشجع الطلبة على المشاركة وإبداء رأيهم خلال الحصة الصفية"، حيث كان متوسطها الحسابي (2.49)، بانحراف معياري (0.721)، ويقابلها المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مهارات التقييم تحتاج إلى الكثير من البحث والدراسة والوقت. وحيث أن أغلبية المعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر يعانون من زيادة العبء الدراسي عليهم حيث أن جدولهم الأسبوعي مليء بالإضافة إلى ضرورة القيام بالأعمال المكتبية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية والأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر، والجدول (14) يوضح قيم معامل الارتباط.

الجدول (14): معامل ارتباط بيرسون بين هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر

المقياس	الارتباط	استبانة الأداء التدريسي				
		التخطيط والإعداد للدرس	تنفيذ الدرس	إدارة الصف	التقويم	الدرجة الكلية
بناء فضاءات تعلم تكنولوجية	معامل الارتباط	.391**	.386**	.200**	.353**	.411**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد أفراد العينة	431	431	431	431	431
تخطيط بناء فضاءات تعلم تكنولوجية	معامل الارتباط	.686**	.631**	.434**	.690**	.737**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد أفراد العينة	431	431	431	431	431
تنفيذ بناء فضاءات تعلم تكنولوجية	معامل الارتباط	.803**	.601**	.342**	.678**	.754**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد أفراد العينة	431	431	431	431	431
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.737**	.629**	.388**	.680**	.746**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد أفراد العينة	431	431	431	431	431

كشفت نتائج الجدول (14) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين درجة مساهمة مؤسسات تطوير المعلمين في بناء فضاءات تعلم تكنولوجية ومستوى الأداء التدريسي للمعلمين داخل الخط الأخضر، حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية بينهما (**0.746)، بدلالة إحصائية (0.000).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن قدرة المعلم على بناء الفضاءات التكنولوجية مهارة تستدعي أن يكون لديه مستويات عالية من الأداء التدريسي حيث أن إمكاناته على بناء هذا النوع من بيئات التعلم سوف يكون له بالغ الأثر على مساعدته في تقديم خبرات تدريسية فاعلة يستطيع من خلالها أداء أدواره التدريسية بشكل فاعل. كما وأن مهاراته في بناء فضاءات التعلم تتيح له الوقت اللازم ليظهر إبداعاته التدريسية والتي تعد من أهم مكونات الأداء التدريسي الفاعل مما يؤكد العلاقة الإيجابية بين المتغيرين.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- دعوة برامج تطوير المعلمين لإيلاء مهارات بناء فضاءات التعلم المزيد من الاهتمام.
- عقد دورات وورش تدريبية من أجل الإرتقاء بمستوى الأداء التدريسي للمعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات تتناول العلاقة بين بناء فضاءات التعلم التكنولوجي وبين عدة متغيرات مثل فاعلية المدرسية والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

المراجع

المراجع العربية

أبو لبن، إيناس. (2017). التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 2(1)، 137-164.

الأسمري، فايز. (2020). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. مجلة البحث العلمي في التربية، (21)، 224-254.

الأسمري، فايز. (2020). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية مجلة البحث العلمي في التربية، 21(2)، 224-254.

بن عيسى، نجلاء. (2020). تقويم أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء المهارات التدريسية اللازمة بمدينة الرياض. المجلة التربوية، (79)، 1216-1259.

توفيق، فيفي. (2018). متطلبات تحقيق التربية الوجدانية في مؤسسات إعداد المعلم في مصر. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، 34(8)، 489-564.

الجبر، حامد والثويني، صلاح والعيار، غيداء. (2020). أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من وجهة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، (111)، 173-197.

الجفرى، ابتسام. (2002). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، 16(64)، 109-150.

الحارثي، عبدالله. (2020). صيغة مقترحة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تطوير الهوية المهنية للمعلم وفق الخبرات العالمية الناجحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 376-416.

الراشد، مضاوي. (2018). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهاتها نحو اسخدامه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(3)، 407-432.

رواقه، غازي ومحمود، يوسف والشلبي، عبدالله. (2005). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عُمان. مجلة جامعة دمشق، 21(2)، 131-158.

عبد الجواد، إياد. (2010). مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، (172)، 1-39.

عبداللطيف، إبراهيم. (2020). آليات تحقيق التعلم الرقمي بإستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعى للطالب ذوي الإعاقة البصرية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(14)، 487-542.

الغامدي، منى وعافشي، ابتسام. (2018). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نور. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(2)، 83-105.

محتسب، رامي. (2017). توظيف التكنولوجيا الرقمية في فضاءات التعلم غير الرسمي. رؤى تربوية، (57-58)، 122-128.

نصار، أنور. (2017). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(1)، 160-174.

النعيم، مي والسحيم، هيفاء. (2020). نظام تدريبي مقترح لتطوير أداء المعلمات بمحافظة الأحساء. المجلة التربوية، (79)، 932-986.

المراجع الأجنبية

Babic, S. (2011). E-learning environment compared to traditional classroom. MIPRO, 2011 Proceedings of the 34th International Convention, Opatija, Croatia, 23-27 May, 2011, 343-348.

Ba'lousha, I. & Abu-shawish, J. (2021). Enhancing English Majoring Student's Speaking Skill's Teaching Performance through an Experiential Learning-Based Programme. IUGJEPS, 29(2), 575–596.

Catolos, L. & Catolos, F. (2017). Teaching Performance of Selected Public Secondary School Teachers in Tanay, Rizal. ICMSIT 2017: 4th International Conference on Management Science, Innovation, and Technology 2017 Faculty of Management Science, Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand.

Cocca, M., Cocca, A. & Martinez, E. (2018). Correlation between Self-Efficacy Perception and Teaching Performance: The Case of Mexican Preschool and Primary School Teachers. Arab World English Journal (AWEJ), 9(1), 56-70.

Eslamian, H., Jafari, S. & Neyestani, M. (2017). Investigating the Effect of Teaching Aesthetic Skills to Faculty Members on Development of Their Effective Teaching Performance. Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2), 90-106.

Finkelstein, A., Ferris, J., Weston, C. & Winer, L. (2016). Research-Informed Principles for (Re)designing Teaching and Learning Spaces. Journal of Learning Spaces, 5(1), 26-40.

Ghavifekr, S. & Rosdy, W. (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. International Journal of Research in Education and Science, 1(2), 175-191.

Karra, S., Alrashdan, H. & Wahby, C. (2021). The Contribution Level of Teacher-preparation Institutions (Colleges) in the Acquisition of Constructing Modern Technological Learning Spaces Skills: Relationship to Teaching Performance Level of Novice Teachers. Ilkogretim Online - Elementary Education Online, 20(3), 2187-2198.

Lyde, A., Grieshaber, D. & Byrns, G. (2016). Faculty Teaching Performance: Perceptions of a Multi-Source Method for Evaluation (MME). Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(3), 82-94.

Ozgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. IJETSAR (International Journal of Education Technology and Scientific Researches), 4(10), 417-434.

Raja, R. & Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in education. Journal of Applied and Advanced Research, 3(1), 33-35.

Suarez, E. & Toro, R. (2018). Teaching Performance Evaluation Model: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. Propósitos y Representaciones, 6(2), 431-452.

Veloo, A., Komuji, M. & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance ofsecondary school teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93, 35–39.

THE DISTRIBUTION OF POWER AND DOMINANCE IN GEORGE BERNARD SHAW'S SAINT JOAN

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-4

Najlaa Hayyawi ABBAR [1]

Hussein Mezher JASIM[2]

Abstract:

This research aims to investigate the George Bernard Shaw's Saint Joan (1923) from the viewpoint of turn-taking theory. This study will focus on how the turns are distributed in Joan's interactions. The main concern of this study is to explore the way in which the interlocutor tries to hold the other by violating the strategies of turn-taking. Additionally, this study tries to tackle this issue because the previous researches do not pay special attention that applied on this work. The main questions are touched throughout the play, How does the playwright tackle the techniques of turn-taking in his plays in general and Saint Joan particularly? How can the turn-taking strategies help us to depict the main figure in the course of the play? To answer these questions, the present study shows the approach of turn-taking theory. On one hand, this approach centers and examines 'turn-taking theory' through presenting strategies or clarifications on what turn-taking theory shows participants' interaction supposes power over the other participant. On the other hand, as suggested by turn-taking strategy, the interlocutors propose that one of the participants takes his / her role and the other participant stops in a regular conversation. In other words, the roles of participants are managed in different roles among them. Having this strategy which applied to Shaw's play, the findings of this research reveal how the major figures in the play struggle to get the powerful relationship between the participants as explored in their interactions.

Key words: George Barnard Shaw, Saint Joan, Turn-Taking, Power.

[1] Researcher, General Education Directorate of Babylon, Iraq, najlaahayawi@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4575-6146

[2] Researcher, General Education Directorate of Maysan, Iraq, hmja.hm@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9039-5717

Introduction

This study investigates 'turn-taking theory' through offers information about what turn-taking deals with participants' function in their interchange roles. Through turn-taking, interlocutors talk with one another in a regular and systematic conversation. As offers by turn-taking application, the interlocutors suggest that the parts of conversation, one takes the role and the other one stops in an ordinary way. In other words, interlocutors' turn are organized in varied method between them.

In George Bernard Shaw's Saint Joan (1923), turn-taking aspects in what way are presented. It focuses on variety between characters' turns so as to reveal lying their exchanges roles. Moreover, powerful relations between them on the play are examined and who control and dominate the case presented, too. Thus, this study presents the series of turns between the characters. Finally, which reveal that there are powerful relationships exist among the characters from changes in their conversation.

1.2 The Application of Turn-Taking Strategy

In any conversation, communicate is switched between two or more people with each other. One of the speakers talks at the one time only; thus to make a conversation flow in good way, the participants have to identifying what time they talk and at what time they stop and listen to the second one. This case, called 'turn' in linguistics terms. In this case, turn is an exchanges in directions of the dialogue flux which identify a 'normal' conversation from speakers. The theory of turn-taking can be occurs in everyday life. Turn is investigated when the speaker takes the role and gives the chance to the listener to talk. So, it called turn-taking theory is "the process through which the party doing the talk of the moment is changed" (Napitupulu & Siahaan, 2014, p. 38)

Additionally, turn-taking approach considered the mechanism in the process of conversation analysis. It is also shows how the interlocutors to be more respectable and comprehensible by others and how organize our converse in order to avoid abusing others around us. This is because there are some of partakers "who unfortunately will not respect others enough to share their opinions in a group, either because they are not aware that others have a right to speak as well or they just do not care about it" (Khoddamy Pour & Lashkarian Yazd, 2015, p. 59) However, in practicing conversation, people speak with each other and so controlling the flow of conversation easily, the speakers have to recognize the systematic of turn-taking itself. The mechanism of turn-taking theory relates to organization of conversation showing that the conversation has a good organization if the turn-taking rules are followed.

Moreover, the participants usually follow the systematic rules of turn-taking. They show many interactions in their turns and who starts the conversation, and who ends it. It is "managed locally by the participants, turn by turn, in terms of who speaks when, for how long, and about what" (Wilson & Wilson, 2005, p. 957). In conversation analysis the most important issue is that "speech is exchanged nearly continuously by speakers taking turns, with minimal gaps in the talk and minimal overlaps" (Wilson & Wilson, 2005, p. 957) In addition, conversation analysis is also the method of verbal interactivity. It reveals the central parts of discourse analysis in everyday life, which is a technique established relatively lately for investigating and discovering the spoken language. In this case, it is to be studied in spoken discourse, because it is "an approach to the analysis of spoken discourse that looks at the way in which people manage their everyday conversational interactions " (Paltridge, 2012, p. 90)

On one hand, conversation is not limited to deal with the social interaction; it tackles the ways that shift the roles of talking of how the interlocutors engage together in regular conversation. (Wooffitt, 2005, p. 2). On the other hand, people can in their social interaction

communicate “[they] present sets of social rules which indicate which topics are appropriate or how language is to be used for maximum effect” (Liddicoat, 2007, p. 2). In other words, conversation analysis has a wider meaning than just only interchanges words. The principal process of conversation including "eye gaze and body posture, silences and the real world context in which the talk is produced" (Liddicoat, 2007, p.1).

It is noticed that conversation analysis is not restricted, rather it covers more areas of everyday life to examine a widest social aspects. It is referred to as talk-in-interaction because “the speakers jointly create meaning. The talk is about what all parties make it about as the interaction proceeds, in the way they 'orient' to the previous utterances” (Taylor, 2001, p. 16) It is explained as “how speakers coordinate their talk/action by drawing on common knowledge..., sometimes referred to as 'members' methods' because it is shared by the members of a society” (Taylor, 2001, p. 14). These techniques show the way “people know how they 'should' speak in these roles and generally comply or commonly held ideas and beliefs, perhaps discussed in terms of culture " (Taylor, 2001, p. 14).

In addition, conversation analysis is mainly structured with the study of “oral language as actually used interactionally in 'natural' situations” (Have, 2007, p. 10). In other words, it is a process which specialized with the personal interactions and power relation between the figures as “talk-in-interaction is important in social life, both at the level of everyday concerns and at the level of society at large” (Have, 2007, p. 10). Additionally , it tackles in many domains in the power relationship among people, it can be seen as a part of everyday life. In this case, it can consist of “the order, organization, and orderliness of social action” (Have, 2007, p. 39).

Moreover, conversation uncovers something about social communication as well as it is realized as the techniques which have a wider scope of social interactions among people are ordered. In addition, it discusses and illustrates the "rigorous methods of science, so that reproducible results could be obtained by other methods of examining the same phenomena” (Psathas, 1995, p. 1). Therefore, conversation analysis is “the study of talk-in-interaction, representing a methodological approach to the study of mundane social action, which has achieved these desired results.” (Psathas, 1995, p. 1).

Moreover, Liddicoat (2007) examined that conversation can reveal through the process of actions which helps the participants transfer their social standards from one to the other. It can be also the mechanism of the gaining and developing the social relationship among the interlocutors (p. 5). In other words, participants always set their turns in their talking in smoothly way and regular patterns ; this way will determine specifically when the participants always pay special attention to their talking are organized (Liddicoat, 2007, pp. 4-5).

In other words, in the procedure of turn-taking, the interlocutors usually manage their turns rules of talking and stopping. They would make an agreement and harmony in their conversation rules. Consequently, turn-taking theory can be seen as the classifying the roles of talking and pausing, participants would normally follow rules of turn-taking approach. In other words, when they are talking to each other, participants pay special attention to their way of speaking are organized. Furthermore, following these rules of conversation enable the interlocutors to follow the conversation regularity in systematic distribution of turns to make numerous interchanges in their communication. (Herman, 1995, p. 79-80).

Another way to follow the systematic of turn-taking is the sequence of organization. it is considered one of the highly important types in turn-taking theory that applies within the conversation analysis. It shows "how to deal with trouble in speaking, hearing and/or understanding the talk so that the interaction does not freeze in place when trouble arises"(Schegloff, 2007, p. xiv). This type of turn-taking is applied to the “practices of turn-taking that is the resources relied upon by parties to talk-in-interaction to achieve these

outcomes routinely: they talk singly- that is one at a time" (Schegloff, 2007, p.1). In addition, sequence of organization focuses on the "the courses of action enacted through turns-at-talk-coherent, orderly, meaningful succession or 'sequences' of actions or 'moves'" (Schegloff, 2007, p. 2).

According to Aronoff and Miller (2002) notice that turn-taking is a systematic which is central to conversation analysis that can be explained by many regular rules of conversation. It is an operation of interchanges of interlocutors' turns in their talking all the time. They argue that turn-taking is used for making the speakers "'earn' their right to speak, how speaking rights are negotiated and interactionally managed, how the next speaker is selected, how overlaps occur and how they are resolved, and how speakers fix problems in comprehension and miscommunication. (p.437).

Consequently, in Herman's (2002) view, Sacks et al. (1978) expressed that turn-taking rules in two terms according to the participants' turns: whether they managed them or they were obliged to seize the turn. The first one is the 'turn-allocational component' referring to how the participants manage their turn-taking in conversation and how they control their roles in regular ways. This strategy can expose "the order of turns via various speaker selections in a future time" (p. 21). The second one is 'turn-constructional component' referring to the unite type used to construct speakers' turn. It is described as "the size or length and linguistic texture of a turn" (Herman, 2002, p. 21). Otherwise, as cited in Herman's (1995) view, Sacks et al. argued that turn-taking theory aims to give the participants the opportunity to "seize of the turns varies, though the ordering of turns varies" to make numerous exchanges in speakers" turns in their utterances (p.79).

Also, Herman (2002) explains Sacks et al. (1978) suggestions that turn-allocational strategies are conducted in two different types. The first one is that "the current speaker can select a next speaker" (p. 21). This technique can be realized by "naming, by the use of pronouns or address forms, by pointing, or by eye contact and gazing at the selected speaker" (Herman, 2002, p. 20). The second one is allocated by the notion that "the next speaker can self-select" (Herman, 2002, p. 20). This strategy is constructed when the speaker chooses to speak. In other words, such turn changeover can be seen when "the current speaker has not nominated the next speaker, then another speaker can self-select to take the next turn and the person who speaks first takes the turn" (Gorjian & Habibi, 2015, p. 17).

Engaging in conversation, there is a conversation performed by two speakers in different turns. This case reveals that one speaker takes his\ her role and giving the next speaker the opportunity to speak. Such a case , speakers make many gesture which are contributed to flow of the conversation. Sometimes these body movements which help "coordinated in several different ways and at several different level with the flow of speech, tend to be seen as patterned with the rhythm of speaking " (Kendon, 2016 , p.33) This way achieved by "the current speaker can select next speaker by indicating preference by naming" (Herman, 2002, p. 20). Another interchange interaction is performed when "the selected participant may not respond, and so there is a turn-lapse" (Herman, 2002, p. 20). In such a case, "a lapsed turn, the silence that follows, is regarded as an attributable silence, and attributes to the lapser as his or her silence. (Herman, 2002, p. 20).

The distribution of power and dominance can be tackled in every social interaction among people. It is clearly appeared in " the occupational structure, the family division of labor, and other institutional contexts where life chances are determined, has parallel in the dynamics of everyday interaction" (Zimmerman & West, 1975, p. 105). This is because the powerful relationship is the focal core of everyday social exchanges. It is represented a paramount aspect which is practiced in everyday interaction. It is noticed as Zimmerman and West (1975) argued that "power and dominance constitute significant aspects of many recurring interactions such as those between whites and black, adults and children,

and…men and women" (p.105).In other words, power relationship among people depends on what the author reflects the social interactions through the characters in his dramatic by interrupt others, which “is an important indication of their power and confidence in a given speech situation” (Bennison, 2002, p.75).

It is noticed in conversation analysis "the variability of the distribution of turns, turn size and turn content" (Zimmerman and West, 1975, p.107). Moreover, as Zimmerman and West (1975) argue that among the variation of dominance and power relationship in conversation analysis is "pre-allocation of turn, and standardization of turn size; in ceremony, the content of speech is predetermined as well"(p.107) These three principle elements of speech happen at interlocutors' turn interchanges, which indicates the transfer the conversation roles. In general way, the process of transfer in talking roles is essentially take place regularly when " the end of a sentence, is a possible transition place , and the transfer of a turn from one speaker to another properly occurs at that place" (Zimmerman and West, 1975, p.107).

In such a case of power and dominance which practice by one participant over the other one. According to Weber (2002), he defines the power in any conversation as "the ability of people and institutions to influence or control the behavior and material lives of others"(p.114). According to Weber's view (2002), in any social interaction there is a difference between powerful and powerless interlocutors. In one hand, powerful interlocutor is noticed by “disaffiliating, non-supportive, interruptions” (p. 119). On the other hand, powerless interlocutor is marked by “hesitations, repetitions and uncompleted turns" (Weber, 2002, p. 119). In so doing, powerless interlocutor resort to repeat what the other participant says, his\her turns interrupt or overlap , he/she has many hesitation turns as well as uncompleted turns to the conversation.

According to Itakura and Tsui (2004) the dominance and power in every conversation in social interactions depends on the power relationships between the speakers controlling who begins the utterance, who and ends it. This power relationships determines by conversational interaction features such as “amount of talk, interruptions and overlaps, turn-taking, questions, and topic initiations" (p. 223). These aspects in talking interaction regard an essential parts to determine who controls whom in their interactions because they regularly show the role of domination (Itakura & Tsui, 2004, p. 224). They consider that conversation dominance is a “multifaceted nature, and that its interactional features are situated in highly specific contexts” (p. 226).

So, according to Itakura and Tsui (2004) suppose that the interactional aspects are related with two extents 'sequential dominance' and 'participatory dominance'. On one hand, the first extent, sequential dominance, refers to one speaker tries to address the direction speech and hold the flow of conversation and then allows to the other contributor to take his turn.(p.226) According to Itakura (2001) this condition can be achieved “by the distribution of initiations followed by positive responses between speakers” (p. 1867). Meanwhile, the second extent is participatory dominance summarizes as the participant who controls the turn but he/she resorts “to restrict the speaking rights of the other, in particular through interruption and overlap ” (Itakura , 2001, p. 1867).

Therefore, the state of dominance and power can be achieved by the situations, turn's length and power of the speakers controlling the situations and who begins the conversation and who ends it. This progression in the conversation makes the interlocutors “to have control over language, that is, to have control over how much and what one is able to say is to have control over the construction and preservation of that reality, whether it is truth or illusion” (King, 2010, p. 207). Applying dominance and power among people in the discourse makes the participants “prevent others from expressing, identifying, or even recognizing their own interests and desires” (Alashqar, 2015, p. 112). Then , the distribution

of power relationship and dominance practiced by "other domains of communication that focus on the mechanism of conversation in a dramatic text" (Alashqar, 2015, p. 111).
Certainly, the rules of conversation is accomplished to make sure that speakers talk in one time and that the transition of speakers happens as a process of turn-taking theory. Speaker's turn is not regarded as a part of time that speakers talk. Consequently, it is a process of regular and synchronize way in which a participant gains her\his social interaction aims and would not permit the other participant from completing his\her conversation in a systematic way. In addition, in regular way transition point between the speakers' turns normally occurs easily and systematic pausing and speaking between the speaker and listener. It follows that speakers should reveal the conversation by following the exchanges of turns of speaking (Zimmerman & West, 1975, p. 108).
However, when the participants in turn-taking strategy are two the roles of conversation are not equally to all ranks in societies. In most of people sex is an important core for responsibility, tasks and it has reveal in their conversation. This distribution will determine that power relationships and turn-taking are mirror of dominance and powerful. The condition of interruption is a figure of power and dominance in the conversation analysis. In other words, the distribution of turns would be identified by the turn's length or by who starts the turn or who pauses it (Herman,2002 ,p.19) According to Herman's perspective (2002), the conversation is going to be examined according to turn's length, speakers' interruption, overlaps and powerful and powerless situations. In presenting Saint Joan George Bernard Shaw reveals the powerful relationship between the characters. He tries to reflect his character Joan as a prominent figure. It is noticed from the beginning of his Saint Joan there are some signs of male domination in the dialogues. For revealing this, the study focuses on turn-taking theory used by the characters with each other in order to reveal the power relationship between them.

1.3 Power and Dominance in Saint Joan in terms of Turn-Taking

The next extracts of Shaw's Saint Joan are chosen from his prominent play, these extracts have been chosen to reveal the development of the power relationship which formed between the main characters in the play. These main characters in Saint Joan behave their power relations within the conversation flow and explore an important changes in their speaking. Using the approach of turn-taking Joan begins her task as a powerful contributor because she talks in reliability way in the social interaction. This state is clearly appeared in the first encounter between Joan and Robert. Consequently, she attempts to control a conversation with Robert, but Robert reveals his angry and less importance to her utterance when she asks him to give her a horse and armor and some soldiers. This state clearly appears in the following extract:

JOAN. [bobbing a curtsey] Good morning, captain squire. Captain: you are to give me a horse and armor and some soldiers, and send me to the
Dauphin. Those are your orders from my Lord.
ROBERT. [outraged] Orders from your lord! And who the devil may your lord be? Go back to him, and tell him that I am neither duke nor peer at his orders: I am squire of Baudricourt; and I take no orders except from the king.
JOAN. [reassuringly] Yes, squire: that is all right. My Lord is the King of Heaven.
ROBERT. Why, the girl's mad. [To the steward] Why didn't you tell me so, you blockhead? (Shaw. 1.p.6)

Though, Joan continuous her tries to control the conversation as she insists on her decision and rejects to back down. Robert, in his turn stays reluctant and hesitant to obey her

speech by not giving her what her request is about. Nevertheless, Joan resorts to control the situation by saying to him that she will come quite different. This condition is clearly shown in the following excerpt :

JOAN. [impatient, but friendly] They all say I am mad until I talk to them, squire. But you see that it is the will of God that you are to do what He has put into my mind.

ROBERT. It is the will of God that I shall send you back to your father with orders to put you under lock and key and thrash the madness out of you. What have you to say to that?

JOAN. You think you will, squire; but you will find it all coming quite different. You said you would not see me; but here I am. (Shaw. 1.p.6)

Robert also wins to direct the power to himself in the conversation when he shifts his speech to Polly after dismissing Joan to the courtyard. Moreover, the texture length is also appeared in Robert's utterance when he speaks to Polly about Joan. This also assume that Robert holds the flow of conversation. He explains everything about Joan to Polly with a lengthy turn compared to him :

ROBERT. Now listen to me, Polly. I must talk to you like a father.

Poulengey looks up at him gravely for a moment, but says nothing.

ROBERT. It's about this girl you are interested in. Now, I have seen her. I have talked to her. First, she's mad. That doesnt matter. Second, she's not a farm wench. She's a bourgeoise. That matters a good deal. I know her class exactly. Her father came here last year to represent his village in a lawsuit: he is one of their notables. A farmer. Not a gentleman farmer: he makes money by it, and lives by it. Still, not a laborer[…] (Shaw. 1.p.8)

In the following conversation, Joan tries to hold the conversation as she repeats Robert's questions, violating turn-taking rules of giving answers to his questions. This clearly appeared when Robert asks her about her surname, she avoids these questions and asking another questions back to Robert. Therefore, the following extract reveals Robert more powerful participant compared to Joan, because she seems reluctant to give answers to his questions:

ROBERT. What is your surname?

JOAN. Surname? What is that? My father sometimes calls himself d'Arc; but I know nothing about it. You met my father. He—

ROBERT. Yes, yes; I remember. You come from Domrémy in Lorraine,I think.

JOAN. Yes; but what does it matter? we all speak French.

ROBERT. Dont ask questions: answer them. How old are you?

JOAN. Seventeen: so they tell me. It might be nineteen. I don't remember. (Shaw. 1.p.10)

From the beginning of the sixth scene of Saint Joan which begins with the conversations of Warwick, he attempts to reflect his dominance in the conversation over the page. In this extract, he starts his topic and reflect the anticipation of what he should say or should not. For example, he says:

WARWICK. I am aware of that fact. Will it please your impudence to find the Bishop of Beauvais for me, and give him a hint that he can have a word with me here before the trial, if he wishes?

THE PAGE. [going] Yes, my lord (Shaw. 6, p. 55)

It is apparent in the very beginning of Saint Joan, the characters behave as a sequential and participatory dominance. In this regard, Warwick asks the Page to behave him and tries to define direction of his conversations. Hence, when he starts a conversation with Cauchon, he addresses him with a direct question:

WARWICK. May I ask what stage the proceedings have reached? …. (Shaw. 6, p. 56)

According to turn-taking rules Warwick behaves as being directing and controlling the conversation over the other. This state appears clearly in the first encounter between Warwick and the audience :

WARWICK. Ah! prosecutor. Quite, quite. I am very glad to make your acquaintance, Canon D'Estivet.

D'Estivet bows. [He is on the young side of middle age, well mannered, but vulpine beneath his veneer].

WARWICK. May I ask what stage the proceedings have reached? It is now more than nine months since The Maid was captured at Compiègne by the Burgundians [...] (Shaw. 6. p.56)

In several situations in the sixth scene of Saint Joan, Warwick continues his tries to control the conversation as he asks more questions and assaulting turn-taking rules of presenting answers. This state reveals Warwick's power and dominance compared to the others:

WARWICK. Good-morrow to your lordship. Have I had the pleasure of meeting your friends before? I think not.(Shaw. 6.p.55)

Nevertheless, Warwick continues his efforts to hold the conversation as he repeats the Inquisitor's sentences as emphasis and determines which part he would argue with him:

THE INQUISITOR [smiling] It has not yet begun, my lord.

WARWICK. Not yet begun! Why, you have been at it eleven weeks!(Shaw. 6.p.56).

In the previous excerpts which are selected to reveal that how the aspect of dominance and manly discussion determines within the conversation. Increasing the sixth scene Cauchon succeeds to change the dominance and power in the discourse gradually towards himself; here, he reflects the signs of success of the church's authority. Warwick mostly tends to control and hold the conversation but Caushon mostly does not permit the attendances to take their roles to talk. This condition appears when Caushon interrupts D'ESTIVET :

D'ESTIVET. [...] No. Have we ceased to exhort her; to implore her to have pity on herself; to come to the bosom of her Church as an erring but beloved child? Have we—

CAUCHON. [interrupting drily] Take care, Canon. All that you say is true; but if you make his lordship believe it I will not answer for your life, and hardly for my own.

WARWICK. [deprecating, but by no means denying] Oh, my lord, you are very hard on us poor English. But we certainly do not share your pious desire to save The Maid: in fact I tell you now plainly...

CAUCHON. [with fierce and menacing pride] If the Church lets her go, woe to the man, were he the Emperor himself, who dares lay a finger on her!.....

THE INQUISITOR [interposing smoothly] You need have no anxiety about the result, my lord. You have an invincible ally in the matter.... (Shaw. 6, p. 57)

In the former excerpt, there are cases of interruption of the conversation by Cauchon which compared to Warwick's ones. The previous parts, show the changes of dominance from Warwick to Cauchon. However, as Saint Joan progresses Cauchon begins to get power in the several of his turns. Additionally, similar cases can be seen in the following excerpt , but it is revealed that the Inquisitor begins to speak in lengthy turns:

THE INQUISITOR. I submit to you, with great respect, that if we persist in trying The Maid on trumpery issues on which we may have to declare her innocent, she may escape us on the great main issue of heresy, on which she seems so far to insist on her own guilt. I will ask you, therefore, to say nothing, when The Maid is brought before us, of these stealings of horses, and dancings round fairy trees with the village children, and prayings at haunted wells, and a dozen other things which you were diligently inquiring into until my arrival. There is not a village girl in France against whom you could not prove such things [...]

THE INQUISITOR. [dropping his blandness and speaking very gravely] Brother Martin: if you had seen what I have seen of heresy, you would not think it a light thing even in its

most apparently harmless and even lovable and pious origins. Heresy begins .[...] (Shaw. 6.pp.60-61).

Furthermore, the previous excerpt, the texture length which is noticed by Inquisitor's converse when he talks to the attendance is considered that he still controlling the conversation and practices the dominance and power over the other. In other words, his domination is "a multi-dimensional construct consisting of sequential, participatory and quantitative dimensions" (King, 2010, p. 207). Also, following him, Cauchon practices an example of his power when he starts with a lengthier turn in order to control the conversation. This can be seen in the following excerpt:

CAUCHON. You have spoken for me, and spoken better than I could. I do not see how any sane man could disagree with a word that has fallen from you. But this I will add. The crude heresies of which you have told us are horrible; but their horror is like that of the black death: they rage for a while and then die out, because sound and sensible men will not under any incitement be reconciled to nakedness and incest and polygamy and the like. But we are confronted today throughout Europe with a heresy that is spreading among men not weak in mind nor diseased in brain: nay, the stronger the mind, the more obstinate the heretic.[...] (Shaw. 6.pp.62-63)

Then, it appears from the following extract, that Joan enters the court and power is shifted to those in charge of the judgment. This state appears in the first encounter between D'estivet and Joan. However, D'estivet in his turn, shows his authority by asking Joan questions. Though, Joan shows her powerful contrasted to D'estivet because she answered what D'estivet asks her:

D'ESTIVET. Why did you jump from the tower?

JOAN. How do you know that I jumped?

D'ESTIVET. You were found lying in the moat. Why did you leave the tower?

JOAN. Why would anybody leave a prison if they could get out?

D'ESTIVET. You tried to escape?

JOAN. Of course I did; and not for the first time either. If you leave the door of the cage open the bird will fly out.

D'ESTIVET [rising] That is a confession of heresy. I call the attention of the court to it.

JOAN. Heresy, he calls it! Am I a heretic because I try to escape from prison?

D'ESTIVET. Assuredly, if you are in the hands of the Church, and you wilfully take yourself out of its hands, you are deserting the Church; and that is heresy.

JOAN. It is great nonsense. Nobody could be such a fool as to think that.

D'ESTIVET. You hear, my lord, how I am reviled in the execution of my duty by this woman. [He sits down indignantly] (Shaw. 6. p. 64)

Moreover, Cauchon interrupts Joan before she completes her speech. However, the state of the interruption is considered a sign of revealing the power state. In other words, it is explained as a condition "used by the speaker to impose some sort of authority or determination on the other" (Alashqar, 2015, p.118). :

JOAN. I am a faithful child of the Church. I will obey the Church—

CAUCHON [hopefully leaning forward] You will?

JOAN.—provided it does not command anything impossible. (Shaw. 6. P.67)

Furthermore, Cauchon persists on exchanging the situation and then controlling the flow of the discourse. He offenses Joan by interrupting the conversation between Joan and Ladvenu. This reveals his domination over the other. This can be seen in the following excerpt:

CAUCHON. Woman: are you quite mad? Do you not yet see that your voices have deceived you?

JOAN. Oh no: that is impossible.

CAUCHON. Impossible! They have led you straight to your excommunication, and to the stake which is there waiting for you. (Shaw. 6.p.71)

In addition, when Chaplain remains silent, he suddenly interferes the flow of conversation between Joan and Cauchon to talk about something which was more important to him:

THE CHAPLAIN [who has been listening with growing alarm and indignation]

My lord: do you mean that you are going to allow this woman to escape us? (Shaw. 6.p.71)

In the following turn on the same page, Chaplain continues his attempts to hold the conversation as he takes a lengthier turn compared with the other, that is an idea indicating at turn holding and then a sign of acquired the authority than the other:

THE CHAPLAIN [rising, purple with fury] I know that there is no faith in a Frenchman. [Tumult, which he shouts down]. I know what my lord the Cardinal of Winchester will say when he hears of this. I know what the Earl of Warwick will do when he learns that you intend to betray him. There are eight hundred men at the gate who will see that this abominable witch is burnt in spite of your teeth. (Shaw. 6. p.71)

Furthermore, Ladvenu persists on controlling the flow of the conversation. when Ladvenu starts his conversation with a long turn :

LADVENU [reading quietly] 'I, Joan, commonly called The Maid, a miserable sinner, do confess that I have most grievously sinned in the following articles. I have pretended. to have revelations from God and the angels and the blessed saints, and perversely rejected the Church's warnings that these were temptations by demons [...] (Shaw. 6.p.72)

Subsequently, later on Saint Joan, Joan's power begins gradually increases. Despite this, she continues trying, taking a long and short turns. She practices an example of turn-taking rules by asking questions and then attempting to hold the conversation. This state be clearly shown when Ladvenu attempts to interrupt her when the latter preoccupy to complete her conversation. At the same time, Joan's turn's takes to be more lengthier than Ladvenu. This state considers a sign of holding the conversation and then the sign of her authority than Ladvenu:

JOAN [rising in consternation and terrible anger] Perpetual imprisonment! Am I not then to be set free?

LADVENU [mildly shocked] Set free, child, after such wickedness as yours! What are you dreaming of?

JOAN. Give me that writing. [She rushes to the table; snatches up the paper; and tears it into fragments] Light your fire: do you think I dread it as much as the life of a rat in a hole? My voices were right.

LADVENU. Joan! Joan!

JOAN. Yes: they told me you were fools [the word gives great offence], and that I was not to listen to your fine words nor trust to your charity. You promised me my life; but you lied [indignant exclamations]. You think that [....] (Shaw. 6. P.73)

In the following excerpt there is the same case of holding the floor, this condition appears when Cauchon takes the floor to show his angery. Cauchon and the Inquisitor in Saint Joan talk with one another following the rules of turn-taking. The turn length is also appeared in Cauchon's dialogue when he talks to Inquisitor. . In addition, Cauchon seizes and enforces his power over the attendance by taking the floor in the conversation. This instance can be seen in the following:

CAUCHON [turning to go] We must stop that.

THE INQUISITOR. [calmly] Yes; but not too fast, my lord.

CAUCHON [halting] But there is not a moment to lose.

THE INQUISITOR. We have proceeded in perfect order. If the English choose to put themselves in the wrong, it is not our business to put them in the right. A flaw in the procedure may be useful later on: one never knows. And the sooner it is over, the better for that poor girl.

THE INQUISITOR. One gets used to it. Habit is everything. I am accustomed to the fire: it is soon over. But it is a terrible thing to see a young and innocent creature crushed between these mighty forces, the Church and the Law.
CAUCHON. You call her innocent!
THE INQUISITOR. Oh, quite innocent. What does she know of the Church and the Law? She did not understand a word we were saying. It is the ignorant who suffer. Come, or we shall be late for the end.
CAUCHON. [going with him] I shall not be sorry if we are: I am not so accustomed as you. (Shaw. 6. pp.75-76)
Here, there is another case of taking the floor, Chaplain again takes the turn by starting a conversation with Warwick, who attempts to hedge his answers without providing an entire attention to the conversation. This state can be seen in following excerpt:
THE CHAPLAIN. [clutching at his hand] My lord, my lord: for Christ's
sake pray for my wretched guilty soul.
WARWICK [soothing him] Yes, yes: of course I will. Calmly, gently—
THE CHAPLAIN [blubbering miserably] I am not a bad man, my lord.
WARWICK. No, no: not at all.
THE CHAPLAIN. I meant no harm. I did not know what it would be like.
WARWICK. [hardening] Oh! You saw it, then? (Shaw. 6. p.76)
Furthermore, Ladvenu comes to engage in conversation with Warwick and Chaplain. Here, he addresses them questions, he wants to direct a regained power in the discourse to himself:.
WARWICK. I am informed that it is all over, Brother Martin.
LADVENU. [enigmatically] We do not know, my lord. It may have only just begun.
WARWICK. What does that mean, exactly?
LADVENU. I took this cross from the church for her that she might see it to the last: she had only two sticks that she put into her bosom. When the fire crept round us, and she saw that if I held the cross before her I should be burnt myself, she warned me to get down and save myself. My lord: a girl [...] (Shaw. 6. pp.77-78)
Therefore , to the closing part of Shaw's Saint Joan, the sixth scene ends with a question from Warwick wonders if he has seen the final of Joan :
WARWICK [with a wry smile, thinking of what Ladvenu said] The last of her? Hm! I wonder! (Shaw. 6. p. 78).

1.4 Conclusion

This study tackles the definitions of turn-taking theory as presented by several scholars and discussed their different perspectives. Meanwhile, using the strategy of turn-taking to approach Shaw's Saint Joan, this study explores and exercises the power relationship between the main characters. Therefore, the power and dominance which act as an aspect of turn-taking strategy. Turn-taking is a mechanism which occurs in conversations, which is the main idea of people social interaction. The power and dominance role were explicated according to the characters' conversation, interruption and turn length of each character was a sign of the dominance they seize. Having this model applied in Shaw's Saint Joan, the results reveal that power and dominance of the converse change from one participant to another one at every time of the conversation within the sixth scene. In addition, some excerpts have been chosen from the play reveal how the characters compete between them to get the dominance and power in their social interaction.

References

Alashqar, H. M. (2015). Analysis of the discourse of power in Etel Adnan's play Like a Christmas Tree. Advances in Language and Literary Studies, 6 (5), 111-120.

Aronoff, M., & Miller, A. J. R. (Eds.). (2002). The handbook of linguistics. New York: Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online.

Bennison, N. (2002). Accessing character through conversation. In J. Culpeper, M. Short & P. Verdonk (Eds.), Exploring the language of drama: From text to context. New York: Routledge.

Gorjian, B., & Habibi, P. (2015). The effect of conversation strategies on the classroom interaction: The case of turn taking. Journal of Applied Linguistics and Language Learning, 1(1), 14-23.

Have, P. T. (2007). Doing conversation analysis: A practical guide (2nd Ed.) London: SAGE Publications Ltd.

Herman, V. (1995). Dramatic discourse: Dialogue as interaction in plays. London: Routledge.

Herman, V., (2002). Turn management in drama. In J. Culpeper, M. Short & P. Verdonk (Eds.), Exploring the language of drama: From text to context. New York: Routledge

Itakura, H. (2001). Describing conversational dominance. Journal of Pragmatic,33(12), 1859-1880.

Itakura, H., & Tsui, A. B. M. (2004). Gender and conversational dominance in Japanese conversation. Language in Society, 33(2), 223-248.

Kendon, A., (2016). Gesture and sign: Utterance uses of visible bodily action. In K. Allan (Ed.), The Routledge Handbook of Linguistics. London and New York: Routledge

Khoddamy Pour, F., & Lashkarian Yazd, A. (2015). Turn taking in conversation analysis. International Journal of Educational Investigations, 2 (6).

King, R. (2010). Power, struggle and control: An analysis of turn-taking in Edward Albee's Who's Afraid of Virginia Woolf?. Innervate Leading Undergraduate Work in English Studies, 3 (2041-6776), 205-216.Retrieved from https://www.nottingham.ac.uk.

Liddicoat, A. J.(2007). An introduction to conversational analysis. London: Continuum.

Napitupulu, S. & Siahaan, S. (2014). Turn taking of conversation: A case study of Marhata in traditional wedding ceremony of Batak Toba. IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19(5), 36-43.

Paltridge, B. (2012). Discourse analysis: An introduction. London and New York: Bloomsbury Publishing

Psathas, G. (1995). Conversation analysis: The study of talk-in-interaction (Vol. 35). SAGE Publications Ltd.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language, 50(4), 696-735.

Schegloff, E. A. (2007). Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Shaw, G. B. (1923). Saint Joan: A chronicle play in six scene and epilogue. London: Constable and Company Ltd.

Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. In Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.), Discourse as data: A guide for analysis. London: The Open University.

Weber, J. J. (2002). Three models of power in Oleanna. In J. Culpeper, M. Short & P. Verdonk (Eds.), Exploring the language of drama: From text to context. New York: Routledge.

Wilson, M., & Wilson, T. P. (2005). An oscillator model of the timing of turn-taking. Psychonomic Bulletin & Review, 12(6), 957-968

Wooffitt, R. (2005). Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction. London: SAGE Publications Ltd.

Zimmerman, D. H., & West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 4, 211-236.

MEASURING AND ANALYZING THE FACTORS AFFECTING FINANCIAL SUSTAINABILITY IN IRAQ FOR THE PERIOD 1990-2019

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-5

Ghufran Hatem ALWAN [1]

Maan Thabit ARIF [2]

Abstract:

Since the last decades of the last century and until now, the Iraqi economy has witnessed many fluctuations and exceptional circumstances, ranging from many wars and international economic sanctions for many years, which had a bad impact on the Iraqi economy, causing a decline in many economic indicators in it, which At the end of the last century, he called on the government to resort to public debt and issue cash without a cover to finance public spending in order to meet even part of the citizens' requirements. These policies caused high inflation rates and the accompanying deterioration in the value of the local currency, as well as chronic deficits.

After 2003, with the abolition of economic sanctions on Iraq and the increase in oil revenues, we still did not see any change in the situation of the Iraqi economy. Rather, the rentier nature of the economy increased in depth if we followed any directions of the state in formulating its economic policies aimed at addressing structural imbalances and rebuilding the structure The Iraqi economy again.

Therefore, this study aims to study the level of expenditures and revenues and their relationship to financial sustainability. According to these expectations, financial policies are modified, whether by increasing or decreasing public expenditures and revenues. In order to ensure the financial sustainability of the state, the economic, legal and political capacity must be available that enables the government to allow spending programs to grow within certain rates, or to find new sources of revenue or to raise the current rates of revenue. The rapid increase in the ratio of public debt to GDP is one of the most negative factors affecting the continued enjoyment of financial sustainability by countries.

For this purpose, the study was divided into three sections, as the first topic reviewed the theoretical framework of financial sustainability in terms of concept, indicators and influencing factors, while the second topic dealt with the analysis of some of the most important economic and financial indicators in the Iraqi economy for the period 1990-2019 and affecting financial sustainability, While the third topic included measuring and analyzing the relationship between the main economic and financial variables affecting financial sustainability in Iraq for the period (1990-2019) within the framework of joint integration by conducting static tests and determining the causal relationship between the variables, and the research concluded with some conclusions and recommendations.

Key words: Measuring, Financial Sustainability, Economy.

[1] Dr. , Baghdad University, Iraq, dr.gufran@coadec.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0000-0003-4575-6146

[2] Researcher, Nawroz University , Iraq, maan.thabet@nawroz.edu.krd, https://orcid.org/0000-0002-8947-9948

قياس وتحليل العوامل المؤثرة في الاستدامة المالية في العراق للمدة 1990-2019

غفران حاتم علوان[3]
معن ثابت عارف[4]

الملحض:

مُنذُّ العقود الأخيرة من القرن الماضي و إلى الآن شهِدَ الاقتصاد العراقي الكثير من التقلبات و الظروف الاستثنائيه تراوحت ما بين العديد من الحروب و العقوبات الاقتصاديه الدولية لسنوات عديده و التي كان لها الوقع السيء على الاقتصاد العراقي مما تسببِ في تراجع الكثير من المؤشرات الاقتصاديه فيه، مما دعا الحكومة في نهاية القرن الماضي أن تلجأ إلى الدين العام و إصدار النقد بدون غِطاء لتمويل الانفاق العام من أجل سد و لو جزء من متطلبات المواطنين و هذهِ السياسات تسببت في إرتفاع نسب التضخم و ما رافقها من تدهور في قيمة العمله المحليه فضلاً عن العجز المُزمن.
أما بعد عام 2003 ومع إلغاء العقوبات الاقتصاديه على العراق و تزايد العائدات النفطيه لم نزل لا نرى أي تغيير في واقع الاقتصاد العراقي بل إزداد التعمق في الطابع الريعي للاقتصاد لو نلاى أي توجهات للدوله في رسم سياساتها الاقتصاديه التي تهدف إلى معالجة الاختلالات الهيكلية و إعادة بناء هيكل الاقتصاد العراقي من جديد.
لذلك تهدف هذهِ الدراسة إلى دراسة مستوى النفقات و الايرادات و مدى علاقتها بالاستدامه الماليه، اذ يتم بموجب هذه التوقعات تعديل السياسات المالية سواء بزيادة أو خفض النفقات والإيرادات العامة. ولضمان استمرارية الاستدامة المالية للدولة فيجب توافر القدرة الاقتصادية والقانونية والسياسية التي تمكن الحكومة من السماح لبرامج الانفاق من النمو ضمن معدلات معينة، أو إيجاد مصادر للإيرادات جديدة أو رفع معدلات الإيرادات الحالية. وتعد معدلات الزيادة السريعة في نسبة الدَين العام إلى الناتج المحلي الإجمالي من أكثر العوامل المؤثرة سلباً في استمرار تمتع الدول بالاستدامة المالية.
ومن أجل ذلك قسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث، إذ أستعرض المبحث الأول الإطار النظري للاستدامه المالية من حيث المفهوم و المؤشرات و العوامل المؤثره، في حين تطرق المبحث الثاني إلى تحليل بعض أهم المؤشرات الاقتصادية والمالية في الاقتصاد العراقي للمدة 1990-2019 والمؤثرة في الاستدامة المالية، بينما تضمن المبحث الثالث قياس وتحليل العلاقة بين المتغيرات الاقتصادية والمالية الرئيسة المؤثرة في الاستدامة المالية في العراق للمدة (1990-2019) في إطار التكامل المشتركمن خلال إجراء اختبارات السكون وتحديد العلاقة السببية بين المتغيرات، وخلص البحث إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات.
الكلمات المفتاحية: الاقتصاد، القياس، الاستدامة المالية.

المقدمة:

تعتمد الاستدامة المالية على توقعات النفقات والإيرادات، اذ يتم بموجب هذه التوقعات تعديل السياسات المالية سواء بزيادة أو خفض النفقات والإيرادات العامة. ولضمان استمرارية الاستدامة المالية للدولة فيجب توافر القدرة الاقتصادية والقانونية والسياسية التي تمكن الحكومة من السماح لبرامج الانفاق من النمو ضمن معدلات معينة، أو إيجاد مصادر للإيرادات جديدة أو رفع معدلات الإيرادات الحالية.
وتعد معدلات الزيادة السريعة في نسبة الدَين العام إلى الناتج المحلي الإجمالي من أكثر العوامل المؤثرة سلباً في استمرار تمتع الدول بالاستدامة المالية.

[3]د. ، جامعة بغداد، العراق، dr.gufran@coadec.uobaghdad.edu.iq
[4]الباحث، جامعة نوروز، العراق، maan.thabet@nawroz.edu.krd

مشكلة البحث:

يعاني الاقتصاد العراقي من ضعف الاستدامة المالية لكونه اقتصاد مثقل بالدَين العام، مما أدى ذلك إلى إرتفاع نسبة الدين العام إلى الناتج المحلي الإجمالي، نتيجة لعدم الاستقرار الاقتصادي والسياسي الذي مر به خلال مدة الدراسة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث في تحديد أهم العوامل المؤثرة في الاستدامة المالية حيث أن وجود سياسة مالية مستدامة يعني أن الاقتصاد يتمتع بمعدلات نمو ناتج مرتفعة وقدرته في تغطية اقساط وفوائد الدين العام المترتبة عليه.

فرضية البحث:

ينطلق البحث من فرضية مفادها عدم موجود اثر للناتج المحلي الإجمالي وسعر الفائدة على تحقيق الاستدامة المالية في العراق نتيجة لإرتفاع نسبة الدين العام إلى الناتج المحلي الإجمالي.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

1. تحليل لاهم المؤشرات الاقتصادية والمالية للاستدامة المالية.
2. بناء نموذج لقياس وتحليل العوامل المؤثرة في الاستدامة المالية في إطار التكامل المشترك في العراق للمدة 1990-2019.

هيكلية البحث:

من أجل تحقيق هدف البحث تم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، إذ إستعرض المبحث الأول الإطار النظري الاستدامة المالية من حيث المفهوم والمؤشرات والعوامل المؤثرة، في حين تطرق المبحث الثاني إلى تحليل بعض أهم المؤشرات الاقتصادية والمالية في الاقتصاد العراقي للمدة 1990-2019والمؤثرة في الاستدامة المالية، بينما تضمن المبحث الثالث قياس وتحليل العلاقة بين المتغيرات الاقتصادية والمالية الرئيسة المؤثرة في الاستدامة المالية في العراق للمدة (1990-2019) في إطار التكامل المشترك من خلال إجراء اختبارات السكون وتحديد العلاقة السببية بين المتغيرات، وخلص البحث إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للاستدامة المالية

أولا: مفهوم للاستدامة المالية:

تعد الاستدامة (Sustainability) من المفاهيم الشائعة الإستعمال في الوقت الحالي والتي تطورت وجرى تناولها بشكل واسع منذ عام (1978)م، وأصبح مفهوم الاستدامة مقترناً بالتنمية الاقتصادية أكثر من غيرها نظراً للآراء والإسهامات الكثيرة التي طرحت في هذا المجال والتي تبنتها منظمة الأمم المتحدة ومؤسساتها بشكل كبير، اذ برز مفهوم الاستدامة المالية باعتبارها قضية رئيسة في جميع أنحاء العالم في السنوات الأخيرة من القرن المنصرم، بسبب الإختلال الشديد في الأوضاع المالية الذي لحق بالكثير من الدول وبعد الأزمة المالية والاقتصادية العالمية (1929)م، وكذلك بسبب الإرتفاع المضطرد في حجم التكاليف المالية اللازمة للإنتاج على المدى الطويل نتيجة زيادة ندرة الموارد الاقتصادية، وفي العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي تم التركيز في إدارة الدَين العام على مايعرف بالاستدامة المالية، إذ يعد الدَين العام محققاً للاستدامة المالية في حالة، إذا كان يحقق شرط القدرة على سداد الديون. ولكي يتحقق هذا الشرط يجب أن يكون هناك في المستقبل فائض أولي في الموازنة يكفي لسداد هذا الدَين. (Charles wyplosz (2005))

وفي المجال المالي فأن استخدام مفهوم الاستدامة بدء منذ منتصف الثمانينات من القرن المنصرم في كثير من البحوث التجريبية التي انبرت لقياس وتحديد مؤشرات الاستدامة في السياسة المالية لكثير من الدول المتقدمة، اذ اصبحت استدامة السياسة المالية، أو استدامة المالية العامة، من أكثر المواضيع جدلا لانها تعبر عن التحديات المستقبلية التي يمكن ان تواجهها المالية العامة للدول نتيجة لتصاعد مستويات العجز والدين الناشيء عن الافراط في الانفاق العام الامر الذي يعني تفاقم العبء المالي الذي يمكن ان تتحمله الاجيال القادمة بشكل يحد من مستويات الرفاهية لديها نتيجة لتحمل اعباء قرارات لم يشاركوا في اتخاذها أو ربما لم يستفيدو منها اساسا (الامم المتحدة، 1987، 8)

وفي ضوء ذلك، تعددت مفاهيم الاستدامة المالية، إلا إن التطور الكبير في حجم وطبيعة دور الدولة دفع بالأدبيات الاقتصادية إلى إستعراض مفهوم الاستدامة في إطار مايعرف بالتحليل الحديث، وعلى الرغم من تعدد التعريفات، إلا إنه يمكن القول بأنها تتفق جميعاً على إن الشرط الأساسي لضمان استدامة المالية العامة يتمثل في تقييم مدى قدرة الحكومة على الاستمرار في تنفيذ السياسات التي حددتها ماليتها العامة، وتمويل برامج الإنفاق العام المختلفة دون التعرض لحالات التعثر المالي والعجز عن السداد، ويتفق هذا مع ماتبناه صندوق النقد الدولي، إذ أوضح إن مفهوم الاستدامة المالية هو (الوضع الذي يستطيع المقترض أن يستمر في خدمة ديونه دون الحاجة إلى إحداث تغيير جوهري في النفقات والإيرادات العامة مستقبلاً)Izquierdo and panizza Wp.No)،95،Cairo Egypt ،2004.)، وبمعنى آخر أن الاستدامة المالية تقتضي عدم تراكم عجز الموازنة العامة حتى لاتضطر الدولة إلى إعادة هيكلية وترتيب أولويات الإنفاق وآليات تمويل العجز في المستقبل من أجل تمويل أعباء مديونيتها.(مروة فتحي، ص411).

تعرف الاستدامة المالية (Fiscal Sustainability) بأنها (القدرة على تجنب الاستدانة بأفراط من قبل الحكومة)(BLANCHARD & OLIVER،8 :1990).

أو هي (الكيفية التي تزيد من خلالها الحكومة الفائض الأساسي ليس في الأجل القصير وإنما في الأجل الطويل الملائم بشكل كبير لتغطية دَينها الحالي) Ber Dahlby)،1993، (p1

وتعرف الاستدامة المالية (fiscal sustainability) أو استدامة السياسة المالية بانها (القدرة على تحقيق ايرادات صافية كافية على تغطية الدين المتراكم والتزاماتة) (اسكوا، 2006: 26)

وكذلك عرفت بأنها (ممر زمني لنسبة الدَين الحكومي إلى الناتج المحلي الإجمالي يجعل من هذه النسبة تتجة باستمرار إلى حالة الثبات في المستقبل) (BRADFORD،39 :2002).

وعموماً يمكن أن تعرف الاستدامة المالية بأنها (الحالة التي تتحقق عندما يكون هناك دَين عام مقبول يهدف إلى تغطية عجز مطلوب من أجل تمويل نمو مرغوب)Ber Dahlby) ،1993 ،(p2-3

ويتضمن التعريف الاخير ثلاثة عناصر اساسية يعد التوازن فيما بينها مهما لتحقيق الاستدامة، فالعجز لابد منه في بعض الاحيان لتنشيط الانفاق العام ونمو الناتج، والتغطية تكون جزء أو كلا من خلال الدين العام الذي لابد ان يأخذ معدلات الفائدة بنظر الاعتبار. اي انه في حالة وجود عجز دائم فأن الاستدامة تقتضي ضرورة تثبيته على اقل تقدير من أجل المحافظة على استقرارية الدين إلى الناتج وهذه هي وظيفة السياسة المالية

ثانياً: مؤشرات الاستدامة المالية:

في الوقت الراهن غالباً ما تستعمل مؤشرات الدين وخدمته في كثير من الدراسات الاقتصادية لتقييم الاوضاع المالية في الاقتصاد ومدى تعرضه لاخطار الملاءة والسيولة المرتبطة بالدين العام، ونعني بالملاءة المالية هنا هو الاستعداد والقدرة على الدفع، وتنشأ مشكلة الملاءة المالية في البلد عندما يعجز عن خدمة ديونه وخصوصا الديون الخارجية من خلال موارده الذاتية، وهنا يقال ان البلد في حالة عدم استدامة مالية لانه لا يستطيع تحمل عبء دينه. وهذا ما يؤكد ان هناك دور محوري للدين العام في قياس الاستدامة، وعلى هذا الاساس فان تحليل مؤشرات الدين واتجاهاته يعد مؤشرا مهما على الاستدامة المالية، وهي مؤشرات معتمدة في كثير من دول العالم والمنظمات الدولية. وتتمثل هذه المؤشرات فيما يأتي:

1-مؤشرات الدَين العام الداخلي:

يعد الدَين العام الداخلي أو (المحلي) المصدر الرئيس لتمويل عجز الموازنة العامة للدولة، وأداة من أدوات السياسة المالية لإدارة الاقتصاد القومي، وهو بذلك يعتبر ظاهرة اقتصادية توجد في جميع الدول، لذا يتضح أن إدارة الدَين الداخلي تعد من أولويات مهام السياسة المالية، وأصبح من الضروري السيطرة على الدَين العام، وبالأخص الدَين الحكومي المحلي الذي يمثل الجزء الأكبر منه، وذلك من خلال خطة توازن بين التمويل اللازم من المدخرات الحقيقيه لتمويل الإستثمارات وإحتياجات التنمية ومتطلبات موازنة الدولة من ناحية، وبين مقتضيات تخفيض هذا الدَين ومن ثم تخفيض أعبائه(Neqime 2005: 63،). وفي ضوء ذلك، سوف نستعرض أهم مؤشرات الدَين الداخلي وكالآتي:

أ- مؤشر نسبة الدَين العام المحلي إلى الناتج المحلي الإجمالي:

على الرغم من بساطة هذا المؤشر إلا أنه يعد من مؤشرات التدفق والذي يعبر عن مدى خطورة الدين العام من خلال ارتباطه بالمتغير الأكثر تاثيرا في الاقتصاد والمتمثل بالناتج المحلي الإجمالي وهو معبر دقيق عن قدرة الموارد التي يحققها الاقتصاد على الايفاء بديونه، وان إرتفاع قيمة هذا المؤشر تدل على ان معدل نمو الدين اصبح يفوق معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي في الاقتصاد أي أن تطور نسبة الدَين العام إلى الناتج المحلي يعد مؤشراً إسترشادياً يمكن من خلاله تقييم الموقف المالي للحكومة، والتحقق من الإلتزام بالضوابط الأولية لتحقيق الاستدامة التي تستند إلى أهمية عدم استمرار الحكومة في الإقتراض لتمويل أعباء الديون السابقة، وقد تم الإعتماد علية كأساس للإنضمام إلى الإتحاد الاوربي وفقاً لمعاهدة (مايسترخت) عام (1992)م، إذ تشترط المعاهدة أن لا تزيد نسبة الدَين العام المحلي والخارجي عن (60%)من الناتج المحلي الإجمالي، فتجاوز النسبة يعد مؤشراً على دخول الحكومة في أزمة مديونية (RoLand Sturm and Markus M.Muller1999. p.7)

ب - مؤشر خدمةالدين / الناتج المحلي الإجمالي

يعد من مؤشرات التدفق النقدي التي تستعمل لتقييم الملاءة المالية في الاقتصاد، ويعبر عن مدى قدرة الاقتصاد على الايفاء بالتزاماته في الحدود الدنيا، في الواقع ان إرتفاع قيمة هذا المؤشر يعني ان البلد بحاجة إلى استنفاذ الكثير من موارده لمواجهة أو لخدمة دينه (Blanchard، 1990: 223).

2-مؤشرات الدين العام الخارجي:

لقد أتفق أغلب الاقتصاديين أن الدَين الخارجي يمكن أن يؤدي إلى زيادة معدل النمو الاقتصادي في بلد ما عن طريق زيادة الموارد المتوفرة لهذا البلد شريطة أن الدَين يستخدم لتمويل إستثمارات ناجحه هذا من الناحية النظرية، أما الناحية العلمية، فان العديد من الدراسات توصلت إلى نتيجة إن إرتفاع مستوى الدَين سوف يؤثر سلباً على النمو الاقتصادي. وأن من الضروري الإشارة إلى مؤشرات الدَين العام الخارجي وتطورها من خلال إيجاد العلاقة بين كلفة الدَين وبعض المتغيرات الاقتصادية الكلية خلال فترة زمنية محددة ويمكن عرضها كما يأتي:

أ-مؤشر الدَين الخارجي إلى الصادرات:

إن مؤشر نسبة الدَين العام الخارجي للصادرات يعد بمثابة المؤشر الأفضل، لان الصادرات هي أحد المصادر الأساسية للنقد الأجنبي، وبالتالي أحد أهم مصادر الإيرادات لسداد أعباء هذا الدَين، وبالتالي فان إرتفاع هذه النسبة تدل على إن الديون أصبحت أكثر من موارد البلد الاساسية من العملات الاجنبية.(هالة حلمي السعيد، 2015) اذ يستعمل هذا المؤشر لمعرفة قدرة الاقتصاد على مواجهة مخاطر الملاءة المالية، ويظهر عبء الدين الخارجي على موارد التصدير (العملات الاجنبية)، وعادة يستعمل هذا المؤشر برفقة خدمة الدين من أجل مقارنة النفقات غير المنتجة مع مستوى تحصيل العملات الاجنبية.

وقد قام صندوق النقد الدولي بتشجيع مجموعة من الدول على تبني وتطبيق مجموعة من القواعد والمعايير، لمساعدتها على التخلص من مشاكل تراكم الديون والوصول إلى قدر من الاستدامة المالية.

ب-مؤشر صافي الإحتياطيات الدولية / الدَين الخارجي:

Net International Reserves / External Debt:

يدل هذا المؤشر على عدد مرات زيادة الخصوم الخارجية على رصيد العملات الأجنبية. ويستعمل هذا المؤشر مع الدَين الخارجي كنسبة مئوية لسرعة تراكم الإحتياطيات.(5) في مثل هذا الحال يقصد بذلك السنوات المطلوبة لتسديد الدَين الخارجي الحالي بسرعة تساوي سرعة التراكم (الأنتوساي، 2010، 13).

ج-مؤشر إستهلاك الدَين / مدفوعات الدَين الخارجي:

يقيس هذا المؤشر مستوى إستهلاك الدَين كنسبة من مدفوعات الدَين الخارجي.وهذا المؤشر عبارة عن نسبة دوارة (Revolring Ratio) ويدل على إعادة تمويل الدَين بواسطة إصدارات جديدة. فاذا زاد هذا المؤشر على (100%) لايتم تمويل الدَين بواسطة دَين جديد. (الأنتوساي، 2010، 13-14). ولا يوجد نظام عالمي موحد لتحديد الحدود الدنيا والحدود العليا لهذه المؤشرات إذ تختلف وجهات النظر في هذا المجال.

ثالثاً: أهم العوامل المؤثرة على الاستدامة المالية:

تخضع الاستدامة المالية لمجموعة من العوامل الاقتصادية والتي تمارس نحوها تاثيرات مختلفة (ايجابية وسلبية) مباشرة وغير مباشرة ويعد كلا من سعر الفائدة ومعدل النمو الاقتصادي من بين ابرز تلك العوامل ذات التاثير المباشر.

1- سعر الفائدة:

إن سعر الفائدة يؤدي دوراً كبيراً في البناء الفكري الاقتصادي، ويعد من أهم المؤشرات التي تستخدم لتحليل حركة واتجاه الاقتصاد الكلي، كأداة للتأثير، إذ أثار ظهور مفهوم سعر الفائدة في عصر النهضة، واتجاه الفلسفة الكنسية للسماح بإباحة سعر الفائدة بحجة الاستثمار، إذ جمع الاقتصاديون الكلاسيك بين الربح والفائدة دون تمييز يذكر بين قيمة النقود وعائد المخاطرة، أما كينز فقد بين الفرق بين الكفاية الحدية لرأس المال ومحدداتها وبين سعر الفائدة ومحدداته (As Hansen، 1999، GH5). اذ يعد سعر الفائدة من العوامل الاقتصادية التي يمارس تأثيره بصورة مباشرة على الاستدامة المالية، إذ يرتبط كلٍ من سعر الفائدة والاستدامة المالية بعلاقة عكسية مباشرة ناشئة عن حقيقة أن إرتفاع أسعار الفائدة يعني إنخفاض في قدرة البلد على إصدار الديون نظراً لإرتفاع تكاليف هذه الديون، سواء أكانت هذه الديون داخلية أم خارجية الأمر الذي يعني تحمل الدولة لأعباء مالية إضافية في مجال خدمة هذه الديون وهذا ما يؤثر سلباً على الاستدامة المالية، وإن سعر الفائدة يخضع لعاملين أساسيين (من بين مجموعة عوامل عديدة) هما: الإدخار الخاص (Private Saving) والإستثمار الخاص(Private Investment)، إذ يتأثر سعر الفائدة سلباً بالإدخار الخاص، والذي بدوره يعتمد على قرارات الأفراد في الإدخار و/أو الإستهلاك، وكذلك يتأثر سعر الفائدة إيجاباً بالطلب على الإستثمار الخاص، والذي يخضع بدوره لمقدار الإستثمار الأجنبي المرتبط بقرارات الإستثمار الأجنبي في أي بلد من جهة أخرى. (Scot. T. Fullwier، 2006، p11) (6)

2-معدل النمو الاقتصادي:

تؤثر الاستدامة المالية على الأداء الاقتصادي بطرق واشكال مختلفة، اذ ان استدامة الوضع المالي الحكومي له تاثير حقيقي على تكاليف رأس المال من جهة وعلى قابلية الحكومة في اصدار الدين من جهة اخرى وذلك لكون قيود الاقتراض تكون أكثر شدة مع عدم الاستدامة المالية الامر الذي يمكن ان يؤدي إلى بروز ظاهرة التزاحم في الاقتصاد وهذا يؤدي إلى إرتفاع تكاليف رأس المال (اسعار الفائدة) في البلد نتيجة لإرتفاع اقساط المخاطرة باضافة تكاليف جديدة حول الاقراض يتحملها كل من الحكومة والقطاع الخاص والنتيجة النهائية هي تدهور خطير في الاستثمارات الخاصة والنمو الاقتصادي، وقد اوضح كلا من سيرجنت، ووالس (1985) (BURNSIDE، 2005: 36) ان ضعف الاستدامة

(5) الأنتوساي، مؤشرات الدَين العام , مصدر سبق ذكره , ص13 .

(6) Scot . T. Fullwier ,Interst Rates and Fiscal Sustainability , IMF , Working paper NO .53,2006,p11. http: // twitter .com / Aleqtisadiah.

المالية يعني عدم قدرة الحكومة على اصدار سندات جديدة لتمويل الانفاق وهذا سوف يؤدي إلى توقعات بان يمول الدين الحكومي بواسطة الاصدار النقدي الجديد والذي قد يؤدي إلى توقعات متشائمة حول إرتفاع معدلات التضخم حالياً ومستقبلاً والتي تتطلب إجراءات انكماشية تؤدي ايضا إلى ضعف نمو الناتج والاستخدام، هذا من ناحية ومن ناحية اخرى فان امتلاك الافراد والمنشأت حالة من التأكد أو اليقين حول برامج الحكومة الانفاقية يساعدهم في اتخاذ قرارات الاستثمار فمثلا تاكد الافراد والمنشأت من نوع واتجاه الانفاق على البنى الارتكازية في البلد يدفعهم لتصميم خططهم الاستثمارية بما يتلائم وهذا التوجه. وفي ضوء ذلك، يرتبط النمو الاقتصادي بعلاقة طردية مع الاستدامة المالية وتكون هذه العلاقة من خلال قدرة النمو الاقتصادي على رفع مستويات الدخل ومن ثم زيادة الحصيلة الضريبية، وهذا مايؤدي إلى تقليل الفجوة بين الإيرادات والنفقات العامة من جهة، ورفع معدلات الإستهلاك والإدخار والإستثمار من جهة أخرى، الأمر الذي يعني عدم الحاجة إلى الإنفاق التعويضي من الحكومة الذي غالباً مايمول عن طريق الدَين العام ومن ثم الإتجاه نحو الاستدامة المالية، والعكس صحيح في حالة تراجع معدلات النمو الاقتصادي، والذي يخضع لمجموعة من المتغيرات منها التأثير المباشر للإستثمار الخاص والإستثمار الحكومي، والإستخدام المرتبط بمبادرات القطاع الخاص. (Ayumu yamauchi، 2004، 417). فضلا عن ما سبق فان هناك عوامل اخرى تمارس تاثيراً على الاستدامة المالية منها الدين وخدمة الدين (الخارجي والداخلي) وكذلك الهبات والتبرعات التي تحصل عليها الدولة من الدول والمؤسسات المالية الدولية وكذلك الدور المحوري للايرادات والنفقات الحكومية والفجوة بينهما التي تعد من المتغيرات الاساسية في التاثير في استدامة السياسة المالية في اي بلد. (محمد إبراهيم السقا، 2012).

المبحث الثاني: تحليل بعض المؤشرات الاقتصادية والمالية في العراق للمدة 1990-2019

1- تطور مؤشر الناتج المحلي الإجمالي والدين العام في العراق:

تبين المعطيات الإحصائية في الجدول (1) أن الناتج المحلي الإجمالي في العراق شهد حالة متذبذبة صعوداً و هبوطاً من التغير بالأسعار الثابتة إذ إنتقل من أدنى مستوياته (134.8،7) مليار دينار بالأسعار الثابتة وبمعدل تغير سنوي سالب بلغ (- 56.4) عام (1991) إلى أعلى مستوياته (211800.00) مليار دينار عام (2019)، وهو يعبر عن حقيقة إرتفاع معدلات التضخم نتيجة إرتفاع مستويات الأسعار في الاقتصاد العراقي وخاصة خلال مدة فرض العقوبات الدولية على العراق خلال فترة التسعينات من القرن الماضي. وحرب الخليج الأولى، إلا إن (GDP) بالاسعارالثابتة أخذ بالتصاعد ليصل عام (1993) م إلى (318.4،13) مليار دينار وبمعدل تغير سنوي بلغ نحو (48.57)، وهذا يعود إلى قيام الحكومة بأستخدام الخزين المتوفر لدى القطاع العام وإستخدامه في الإنتاج وإعادة البنية التحتية المدمرة وأيضاً إستعمال سياسة النقود الرخيصة لتمويل الإنفاق، إلا إنه خلال المدة (1995-1999) شهدت إنخفاض في هذا الخزين مما أدى إلى إنخفاض الناتج المحلي الإجمالي ليصل إلى (376.8،10) مليار دينار و بمعدل تغير سنوي سالب (-18.3%) لعام (1995)، ومن ثم أرتفع (GDP) في عام (1999) إلى (771.1،41) مليار دينار وبمعدل تغير سنوي (17.58%)، بسبب تطبيق مذكرة التفاهم التي أدت إلى تدفق النفط العراقي إلى السوق الدولية، وأخذ الناتج المحلي الإجمالي بالنمو وصولاً إلى أقصاه إذ بلغ (335.1،43) مليار دينار عام (2001) وبمعدل تغير سنوي بلغ (2.3%)، إلا إنه إنخفض بعد ذلك عام (2003) إلى (990.2،26) مليار دينار وبمعدل تغير سنوي سالب بلغ (-33.1%)، نتيجة الحرب و العمليات العسكرية على العراق وما تولد عنها من دمار وتخريب للبنى التحتية، أما في عام (2004) شهد الناتج المحلي الإجمالي إرتفاعاً ملحوظاً إذ بلغ (607.8،41) مليار دينار وبمعدل تغير سنوي بلغ (54.2%)، وبلغ (GDP) (720.8،54) مليار دينار وبمعدل تغير سنوي بلغ (2.8%) لعام (2009)، ويعود ذلك إلى إعتماد إيرادات البلد على القطاع النفطي على الرغم من حدوث أزمة الرهن العقاري الأمريكية عام (2008) تحولها إلى إزمة اقتصادية ضربت معظم الاقتصادات العالمية، إذ إن للقطاع النفطي في العراق تأثير على (GDP) مقابل نسبة محدودة لعدد من الأنشطة الخدمية و التوزيعية وإن أي توقف أو تباطؤ للنشاط الاقتصادي في قطاع النفط لأي سبب كان فانه سرعان ما ينعكس على (GDP) وإستمر (GDP) بالاسعارالثابتة بالإرتفاع بسبب إرتفاع سعر برميل النفط الخام وكميته وهذا يعود أساساً كون عام (2003) قد بدأت به العمليات العسكرية و الحرب و الإحتلال، وتدمير وتوقف الاقتصاد من جهة، ومن جهة أخرى زيادة إنتاج النفط لعام (2013) و إرتفاع أسعاره. وبالتالي نستنتج من ذلك هيمنة القطاع النفطي على الاقتصاد

العراقي سيخلف وسيساهم في إيجاد تشوهات اقتصادية وسوقية مستقبلية،، لذا من الضروري الإستفادة القصوى من عائدات النفط في توليد نمو متوازن للقطاعات الاقتصادية الأخرى.

أما فيما يخص الدَين العام في العراق للمدة (1990-2019)، مما لاشك فيه إن الاقتصاد العراقي يرزح تحت أعباء مديونية ضخمة تقدر تقريباً بحوالي (125)مليار دولار نهاية عام (2002) (اياد كاظم، 56)، تراكمت على البلاد نتيجة الحروب المستمرة التي خاضها و سنوات الحصار الطويلة، مما أدى إلى تدهور الاقتصاد بشكل حاد و أثر سلباً على المستوى المعيشي للمواطن العراقي، وتشير بيانات الجدول (1) أن إجمالي الدَين العام في العراق سجل أعلى مستوى له(533.28،209) مليار دينار عام (2003) مقابل أدنى مستوى له بلغ (202.250) مليار دينار عام (1990)، وشهد أعلى معدل لنمو الدَين العام (552%) عام (1994)، وبالنظر إلى نسبة الدين العام / GDP نلاحظ إنها قفزت إلى أعلى مستوى لها (1114.1%) عام (1995)، في حين شهد عام (1990) أدنى نسبة له (1.2%)، وهذا يبدو واضحاً من إرتفاع الدين العام في العراق خلال تلك المدة لنفس الأسباب التي ذكرناها سابقاً خلال عقد التسعينات.

جدول (1)

تطور مؤشر الناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الثابته والدين العام في العراق (100=1988)

للمدة (1990-2019) (مليار دينار)

السنوات	GDP بالأسعار الثابته	معدل التغير السنوي %	إجمالي الدَين العام	معدل التغير السنوي %	إجمالي الدَين %GDP
1990	373.4،16	-	202.250	.	1.2
1991	134.8،7	56.4-	550.173	172	7.7
1992	964.0،8	25.6	222.42،1	122.2	13.6
1993	318.4،13	48.57	565.7،4	273.5	34.3
1994	703.4،12	4.6-	766.74،29	552	234.3
1995	376.8،10	18.3-	613.1،115	288.4	1114.1
1996	527.8،15	49.6	493.15،85	26.1-	550.5
1997	342.7،26	69.96	720.1،113	33	431.7
1998	525.0،35	34.85	503.0،132	16.5	372.9
1999	771.1،41	17.58	266.12،170	28.5	407.6
2000	358.6،42	1.4	734.18،175	3.2	414.8
2001	335.1،43	2.3	296.5،185	5.4	427.5
2002	344.9،40	6.9-	813.88،199	7.8	495.4
2003	990.2،26	33.1-	533.28،209	4.8	776.3
2004	607.8،41	54.2	237.06،166	20.6-	399.5
2005	438.8،43	4.4	729.178،119	28-	275.6
2006	851.4،47	10.2	472.7،98	17.75-	205.7
2007	510.6،48	1.4	713.024،88	9.9-	182.8
2008	205.2،53	9.7	290.7،73	17.4-	137.75
2009	720.8،54	2.8	410.95،76	4.3	139.6
2010	495.9،57	5.1	901.0،75	0.67-	132
2011	081.7،64	11.5	721.86،80	6.4	126
2012	201.3،70	9.5	833.02،73	8.5-	105.2

2013	158.0،73	4.2	721.45،72	1.5-	99.4
2014	234.10،75	2.84	386.621،76	5.04	101.5
2015	453.03،82	9.6	407.518،99	30.14	120.6
2016	476.60،199	141.92	639.751،131	32.42	65.99
2017	201059.363	0.793	634.40،967	635.062	481.26
2018	202129.298	0.532	535202.98	-44.689	264.78
2019	211800.000	4.784	521939.07	-2.478	246.43

المصدر: من أعداد الباحثان بالاعتماد على بيانات:

1. وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للأحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعات الإحصائية لسنوات متفرقة.
2. البنك المركزي العراقي، المديرية للإحصاء و الأبحاث، النشرة الإحصائية السنوية، لأعداد متفرقة.
3. وزارة المالية العراقية، دائرة الدَين العام، قسم الدَين الخارجي، لسنوات مختلفة.

2- تطور مؤشر سعر الفائدة (سعر السياسة) في العراق:

أن مسألة تحديد اسعار الفائدة يستدعي سياسة تشجيع الادخار وكيفية توجيه واستخدام الموارد بما ينسجم واهداف التنمية والتغيرات الهيكلية في الاقتصاد العراقي سواء تحديد اسعار الفائدة الدائنة أو المدينة (الشماع- باقر، 2000، 14)، ان هيكل اسعار الفائدة في الاقتصاد العراقي خلال فترة التسعينات يتسم بالجمود والثبات وكما موضح ذلك في الجدول (2).

فعلى الرغم من إرتفاع سعر الفائدة بعد عام 1995 وذلك نتيجة المذكرة التفاهم التي عقدت بين الامم المتحدة والعراق فأن اسعار الفائدة عاودت إلى الثبات والجمود وهذا يوضح لنا ان اسعار الفائدة كانت تحدد بشكل اداري خلال فتره التسعينات لا دخل لقوى السوق كالعرض والطلب على الاموال المعدة للإقراض دوراً يذكر.جعلت السلطات النقدية في عام 1999 هامش مرونة لأسعار الفائدة (+، -) 3% سنوياً للتعامل فيما بين المصارف، كما يمكن توضيح المشكلة التي كان يعاني منها الاقتصاد العراقي خلال فترة التسعينات هي مشكلة سيولة كبيرة ليست خارجه وبالتداول بل داخل الجهاز المصرفي وخاصة الودائع الثابتة والتي لم تأخذ دورها للاستثمار لأسباب كثيرة ومعقدة أهمها الاختلالات الهيكلية في الاقتصاد العراقي سواءً أكانت اختلالات مالية أم نقدية وسوء ادارة السياسات المالية والنقدية، وعدم وجود اسواق مالية ونقدية متطورة لذلك لم يكن هنالك دوراً يذكر لأسعار الفائدة في التأثير على متغيرات الاقتصاد العراقي، (خنجر، 2010، 69).

وعلى الرغم من إرتفاع اسعار الفائدة بعادة عام 2004 لتصل إلى (10.42%) و (20%) (16.75%) عام 2006 و2007 و2008 على التوالي، إلا انها عاودت الانخفاض والثبات مرة اخرى لتصل (6%) وهو ما كانت عليه خلال فترة التسعينات كذلك من النتائج السلبية لانخفاض سعر الفائدة أنها تشجع التحول نحو النقد الاجنبي والعودة إلى ظاهرة الدولرة خاصة في ظل تدهور قيمة الدينار العراقي، بالإضافة إلى أن سياسة النقد الرخيص (Cheap money) التي فيها تحيز لصالح الاستثمارات الكثيفة لرأس المال حيث أن ذلك يجعل من عنصر رأس المال رخيص بالمقارنة مع عنصر العمل لذلك فأنها تدفع باتجاه رفع معدل البطالة على الرغم من إرتفاعها أصلا، وأخيرا يستنتج أنه على الرغم من إرتفاع سعر الفائدة في النصف الثاني من عقد التسعينات في العراق فأن دورها كان سلبيا في تقليل حدة التقلبات السعرية *

جدول (2)

تطور مؤشر اسعار الفائدة (سعر السياسة) في العراق للمدة (1990-2019)

السنوات	سعر السياسة	معدل التغير السنوي %
1990	6.5	-
1991	6.5	0

0	6.5	1992
0	6.5	1993
0	6.5	1994
11.54	7.25	1995
0	7.25	1996
0	7.25	1997
1.38	7.35	1998
0	7.35	1999
0	7.35	2000
0	7.35	2001
-13.61	6.35	2002
0	6.35	2003
-5.51	6	2004
16.67	7	2005
48.86	10.42	2006
91.94	20	2007
-16.25	16.75	2008
-47.28	8.83	2009
-29.22	6.25	2010
-4	6	2011
0	6	2012
0	6	2013
0	6	2014
0	6	2015
-28.33	4.3	2016
-6.97	4	2017
0	4	2018
0	4	2019

المصدر:البنك المركزي العراقي- النشرات السنوية 1990-2019 (المديرية العامة للاحصاء والابحاث 1990-2019)

* بسبب عدم وجود أسواق مالية ونقدية متطورة تؤدي إلى تفعيل دور سعر الفائدة في تشجيع وتعبئة المدخرات لكي تأخذ طريقها نحو الاستثمار (عدم توفر المؤسسات والأدوات لتفعيل آلية عمل سعر الفائدة).

3- تطور مؤشرات الدَين العام الخارجي و الصادرات في العراق:

تعد الديون الخارجية في العراق من المشاكل الكبيرة التي تواجه الدولة وخاصة فيما يتعلق بتقديراتها التي تختلف من جهة إلى أخرى وتعويضاتها، اذ يرى البنك الدولي إن إجمالي الديون تقدر بـ(125) مليار دولار ويقدر نادي باريس الديون بـ(120) مليار دولار، وتقدر (شركة إيكزوتيكس) المتخصصة في تجارة الديون إن ديون العراق تتراوح بين (103.4) إلى (129.4) مليار دولار وهي تشمل أصل الدَين و الفوائد المترتبة عليها، في حين يعترف العراق فقط بالأرقام المقدمة إلى الأمم المتحدة عام (1990) م و البالغة (41) مليار دولار ليس من بينها ديون السعودية والكويت، أما فيما يتعلق بالتعويضات التي تصل قيمتها إلى (320) مليار دولار بحسب ما أعلن عنها صندوق التعويضات في الأمم المتحدة، وإن تحديد مبلغ الديون الخارجية للعراق و مبالغ التعويضات جرت مناقشتها و إقرارها من دون أية مشاركة عراقية كطرف

أساسي في موضوع الديون الخارجية العراقية، وقد تبرع البنك الدولي خلال مؤتمر المانحين في طوكيو في تشرين الأول عام (2004) م بتقديم تفصيل عن ديون العراق الخارجية و البالغة بحسب رأيه (125) مليار دولار. (أياد كاظم حسون، مصدر سبق ذكره، ص67).

وتشير معطيات الجدول (3) إلى تصاعد الديون الخارجية في العراق خلال عقد التسعينات من أدنى مستوى لها (202.250) مليون دينار عام (1990) إلى أعلى مستوى لها (989.6،203) مليار دينار عام (2003)، فسجلت المدتين (1990-1994) م و(1995-1999) م إرتفاعاً متسارعاً في حجم الديون الخارجية وصل إلى أعلى مستوى له (061.1،168) مليار دينار عام (1999)، وكان أعلى معدل تغير سنوي لها (565%) لعام (1994) وهو أعلى معدل تغير خلال مدة الدراسة وهذا يعود إلى جملة من الأسباب منها حرب الخليج الثانية، وفرض العقوبات الدولية على العراق والذي نجم عنه توقف تصدير النفط بشكل كامل و توقف الحصول على الإيرادات النفطية، مما دفع الحكومة العراقية إلى اللجوء للإقتراض الخارجي من المؤسسات الدولية وبعض الدول العربية ومنها قرض بـ(94) مليون دولار من ليبيا عام (1993)، وقرض آخر من الجزائر بقيمة (100)مليون دولار في عام (1994) (أياد كاظم حسون، مصدر سبق ذكره، ص67.)

أما المدة (2000-2004) م فشهدت هي الأخرى إرتفاعاً متصاعداً في ديون العراق لتصل إلى أعلى مستوى لها (989.6،203) مليار دينار عام (2003) ويعتبر هذا العام نقطة تحول مهمة في العراق، لأن العراق كان منقطعاً عن العالم الخارجي بسبب العقوبات الدولية ولم يحصل على أي قرض أو مساعدة وكذلك لم يقم بخدمة ديونه من دفع أقساط الدَين والفوائد المترتبة عليه ولم تقام له أي جدولة لديونه مما أدى إلى تراكم الفوائد المترتبة عليه.

فيما شهدت المدتين (2005-2009) و (2010-2015) إنخفاضاً تدريجياً في الديون الخارجية، فأنخفضت من أعلى مستوى لها (473.6،113) مليار دينار عام (2005) إلى أدنى مستوى لها (713،264،67) مليار عام (2015)، وهذا ما تؤكده معدلات النمو السالبة للدَين الخارجي خلال نفس المدة، وذلك لدخول العراق مفاوضات مع صندوق النقد الدولي و الحصول على تخفيض في ديونه وأيضاً الإتفاق مع نادي باريس عام (2004) بتخفيض ديونه وإعادة جدولتها.

أما بالنسبة للأهمية النسبية للدَين الخارجي / الصادرات في العراق، نلاحظ إن هذه النسبة إنخفضت أيضاً من أعلى نسبة لها (3753.2%) في عام (1994)، إلى أدنى نسبة لها (37.4%) عام(2015) وهذا الإتجاه التنازلي للأهمية النسبية يدل على قيام العراق بعد رفع الحصار الاقتصادي عنه عام (2003) حصوله على موارد مالية متآتية من تصديره للنفط نتج عنه زيادة في إحتياطاته من العملات الأجنبية و زيادة قدرته على تسديد ديونه الخارجية فيما بلغ معدل للنمو السنوي للدين الخارجي عام (1990-2015) أعلى مستوى له (565%) عام (2004) وأدنى مستوى له (-26.5%) عام (2006).

جدول (3)

تطور مؤشر إجمالي الدَين الخارجي و الصادرات للعراق للمدة (1990-2019) (مليار دينار)

السنوات	إجمالي الدَين الخارجي	معدل التغير السنوي %	إجمالي الصادرات	معد التغير السنوي%	الدَين الخارجي / الصادرات%
1990	202.250	-	54.840	-	368.8
1991	503.7	149.0	17.304	68.4-	2910.8
1992	147.1،1	127.7	44.268	155.8	2591.2
1993	428.1،4	286.0	132.786	200	3334.7
1994	443.5،29	565	784.5	490.8	3753.2
1995	686.1،114	289.5	286.1،3	318.8	3490.0
1996	221.5،84	26.5-	235.0،3	1.6-	2603.4
1997	240.8،112	33.3	392.7،9	190.3	1194.9
1998	537.2،130	16.3	033.1،12	28.1	1084.8

652.2	114.1	768.1،25	28.7	061.1،168	1999
535.8	25.4	313.3،32	3.03	148.3،173	2000
762.8	26.1-	865.8،23	5.1	054.0،182	2001
973.5	16.1-	032.2،20	7.1	015.3،195	2002
1044.6	2.5-	526.7،19	4.6	989.6،203	2003
619.9	32.4	860.1،25	21.4-	312.0،160	2004
325.9	34.6	811.5،34	29.2-	473.6،113	2005
208.0	28.6	786.0،44	17.9-	165.7،93	2006
168.8	10.9	681.7،49	10-	857.7،83	2007
90.5	53.0	025.2،76	17.9-	835.4،68	2008
147.3	39.3-	133.1،46	1.2-	976.9،67	2009
110.2	31.3	564.0،60	1.8-	720.2،66	2010
76.9	57.4	298.5،95	9.8	275.0،73	2011
61.3	15.2	804.6،109	8.2-	285.5،67	2012
50.6	23.1	216.4،135	1.75	465.9،68	2013
65.1	24.02-	738.4754،102	2.34-	866.602،66	2014
37.4	75.22	014.171،180	0.60	264.713،67	2015
18.1	158.33	032.10،465	25.29	277.600،84	2016
7.1	47.29	952.10،684	-41.75	084.644،49	2017
11.9	-84.76	322.880،104	-74.58	473.80،12	2018
11.3	-1.686	563.121،102	-6.94	607.66،11	2019

المصدر: من إعداد الباحثان بالأعتماد على:

1. البنك المركزي العراقي، المديرية للإحصاء و الأبحاث، النشرة الإحصائية السنوية، لأعداد متفرقة.

2. وزارة المالية العراقية، دائرة الدَين العام، قسم الدَين الخارجي، لسنوات مختلفة البنك المركزي العراقي، المديرية للإحصاء و الأبحاث، التقرير الاقتصادي السنوي للبنك المركزي العراقي، للأعوام (2011 و 2012 و 2013 و2014 و2015و2016و2017و2108و2019)

المبحث الثالث

عرض وتحليل نتائج الأنموذج القياسي للعوامل المؤثرة في الاستدامة المالية في العراق 1990-2019 في إطار التكامل المشترك

يهدف هذا المبحث إلى استعراض وتحليل النتائج القياسية للعلاقة بين العوامل المؤثرة في الاستدامة المالية في العراق للمدة 1990-2019 من خلال التكامل المشترك والسببية بين هذين المتغيرين لتحديد اتجاه السببية في الآمدين القصير والطويل، بعد ان يتم إجراء تحليل الخصائص الاحصائية للسلاسل الزمنية بين المتغيرات الآتية:

1. متغير نسبة الدين العام للناتج المحلي الإجمالي Pd/GDP
2. متغير الناتج المحلي الإجمالي GDP
3. متغير سعر الفائدة r.

أولا:-اختبار السكون stationarity

تم اختبار سكون متغيرات الانموذج وتحديد رتبة التكامل المشترك للسلسلة الزمنية ومعرفة هل ان المتغيرات ساكنه أم لا.ويتم ذالك من خلال تطبيق اختبار جذر الوحدة لفيلبس بيراون (P.P) ولديكي فوللر الموسع (ADF) ويتم أولا إجراء اختبار جذر الوحدة (ADF)الموسع وحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول (4)

جدول (4)اختبار ديكي فوللر الموسع لجذر (ADF)

الفروق الأولى			المستوى			المتغير
بدون حد ثابت ولا اتجاة عام	حد ثابت واتجاة عام	حدثابت فقط	بدون حد ثابت ولا اتجاة عام	حد ثابت واتجاة عام	حد ثابت فقط	
Prbo	prbo	Prbo	prbo	prbo	prbo	
0.0285***	0.0096***	0.1850	0.9397	0.6975	0.9888	Pd/GDP
0.0002***	0.0010***	0.0128***	0.1468	0.8507	0.3998	GDP
0.0000***	0.0001***	0.0000***	0.6517	0.0658*	0.5661	r

*معنوية عندالمستوى10%

***معنوية عند المستوى1%،5%،10%

المصدر:من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات البرنامج الاحصائيEviews5

*ملاحظة:اتم ستخدام المعلمةالاحتمالية prob هواسلوب متقدم يحل محل مقارنة t المحتسبة للمعالم مع قيمة t(الحرجة) ووفقا لهذا الاختبار،فان اذا كانت قيمة probأكبرمن 0.05% فالمعلمة غير معنوية اما اذا كان اقل 0.05%فالمعلمة معنوية.

نلاحظ من خلال الجدول(4) بان السلاسل الاصلية كانت غير ساكنه عند المستوى، لذلك تم إجراء اختبار جذر الوحدة بالفروق الأولى (first-difference) للسلسلة الاصلية تبين ان المتغيرات جميعها استقرت عند مستوى معنوية (5%) وعلية ستكون المتغيرات متكاملة (cointegration) من الدرجة الأولى 1(1) سواء أكان ذلك بوجود حد ثابت أم بوجود حد ثابت واتجاة عام أم بدون حد ثابت ولا اتجاة عام.

جدول (5) اختبار فيلبس بيراون لجذور الوحدة (p.p)

الفروق الأولى			المستوى			المتغير
بدون حد ثابت ولا اتجاة عام	حد ثابت واتجاة عام	حدثابت فقط	بدون حد ثابت ولا اتجاة عام	حد ثابت واتجاة عام	حد ثابت فقط	
Prbo	prbo	Prbo	prbo	prbo	prbo	
0.0289***	0.0937*	0.2347	0.8572	0.6606	0.9525	Pd/GDP
0.0000***	0.0008***	0.0010***	0.6139	0.7285	0.1708	GDP
0.0000***	0.0000***	0.0000***	0.9751	0.0709*	0.7169	r

*معنوية عندالمستوى10%

***معنوية عند المستوى1%،5%،10%

المصدر:من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات البرنامج الاحصائيEviews5

ونلاحظ من خلال الجدول (5) بان السلاسل الاصلية لم تختلف كثيراً وفق اختيار فيلبس بيراون عما كانت علية وفق اختيار ديكي فولر الموسع مما يعطيها مصداقية اكبر، حيث ان السلاسل الاصلية كانت غير ساكنه عند المستوى ايضاً ونلاحظ عند المستوى حد ثابت واتجاة عام معنوي عند المستوى 5% يدل على ان الاتجاه العام يلعب دوراً كبيرا في سكون المتغير وترى الباحثة من أجل استبعاد اثر الاتجاة العام فتحتاج البيانات إلى الفروق الأولى.لذلك تم اختبار جذر الوحده الفروق الأولـــى (First- Difference) للسلسة الاصلية تبين ان المتغيرات جميعها أستقرت عند المستوى معنوية (5%) وعلية ستكون المتغيرات متكاملة(cointegration) من الدرجة الأولى 1(1) سواء أكان ذلك بوجود حد ثابت فقط أم حد ثابت واتجاه عام أم بدون حد ثابت ولا اتجاه عام.

ثانياً: نتائج اختبار التكامل المشترك بين العوامل المؤثرة في الاستدامة المالية.

قبل إجراء التكامل المشترك للعلاقة بين العوامل المؤثرة والاستدامة المالية، فأن الامر يتطلب معرفة عدد مدد الإبطاء المثلى لهذه المتغيرات، وبعد إجراء الاختبار كانت النتائج كما في الجدول(6) اذ يتم تحديد مدد الإبطاء المثلى بالاعتماد على معيار اكايك (AIC) و معيار سكوارز (SC) ومعيار هانان– كوين بصورة أساسية اذ يتم اختيار مدة الإبطاء التي تحمل اقل قيمة لهذه المعايير:-

جدول (6) عدد مدد الإبطاء

Lag	AIC	SC	HQ
0	6.002893	6.301328	0.007661
1	-2.591423	-0.502378	2.138047
2	*-8.008210	*-4.128556	*-2.166226

* تشير إلى عدد فترات الإبطاء المثلى وجميع الاختبارات معنوية مستوى (5%)

AIC: معيار اكايك، SC:معيار سكوارز، HQ:معيار هانان - كوين

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات البرنامج الاحصائي

ومن خلال الجدول (6) نستنتج ان عدد مدد الإبطاء هو مدتين بالاعتماد على المعايير المذكورة AIC و SC والتي تحمل أقل قيمة عند مدة الإبطاء الثانية وعلية ستكون مدة الإبطاء المثلى.

بعد الحصول على سكون السلاسل الزمنية والتعرف على درجة تكامل هذه السلاسل للمتغيرات المستخدمة في الدراسة والذي يعد الشرط الأول الذي يمكننا استخدام اختبار التكامل المشترك للاختبار وجود علاقة توازنية طويلة الأجل والذي يشترط في ذلك ان تكون متغيرات بيانات السلاسل الزمنية متكاملة من الدرجة نفسها.نقوم بالكشف عن علاقة المدى الطويل باستخدام اختبار جوهانسن جيسليوس(Johansen and Juseli tesf) الذي يعطينا قيمة Trace)، (MaxEigen للعلاقة بين الناتج المحلي الإجمالي ونسبة الدين العام للناتج وسعر الفائدة ونسبة الدين العام للناتج المحلي الإجمالي وكما موضح في الجداول (7) و(8) على التوالي.

جدول (7)

إختبار (Juselius -Johansen) للتكامل المشترك بين GDP وPd/GDP في العراق للمدة (1990-2019)

الإحتمالية Probability	الفرضية البديلة Alternative	فرضية العدم Null	القيمة الجدولية Critical Value at 5%	قيمة الأثر المحتسبة Trace Statistic	القرار
اختبارtrace					
0.0000	r ≥1	r = 0	15.49471	38.50402	نرفض فرضية العدم يعني يوجد تكامل(لتوجد علاقة

					سببية)
0.0021	r ≥ 2	r ≤ 1	3.841488	9.49710	توجد معادلة واحدة على الاقل متكاملة
اختبارmaximum					
0.1958	r = 1	r = 0	14.26460	10.25349	نرفض العدم يعني يوجد تكامل (توجد علاقة سببية)
0.0580	r = 2	r ≤ 1	3.841466	3.503009	توجد معادلة واحدة على الاقل متكاملة

المصدر: من عمل الباحثان بالإعتماد على بيانات الجداول (1و2و3) ومخرجات برنامج (EViews9)

*تعني معنوي بمستوى 5%

جدول (8)

إختبار (Juselius -Johansen) للتكامل المشترك بين r وPd/GDP في العراق للمدة (1990-2019)

الإحتمالية Probability	الفرضية البديلة Alternative	فرضية العدم Null	القيمة الجدولية Critical Value at 5%	قيمة الأثر المحتسبة Trace Statistic	القرار
اختبارtrace					
0.0873	r ≥1	r = 0	1715.494	13.84640	نقبل بالعدم يعني لايوجد تكامل(لاتوجد علاقة سببية)
0.0580	r ≥ 2	r ≤ 1	663.8414	3.592908	لاتوجد معادلة واحدة على الاقل متكاملة
اختبارmaximum					
0.1958	r = 1	r = 0	14.26460	10.25349	نقبل العدم يعني لا يوجد تكامل (لا توجد علاقة سببية)
0.0580	r = 2	r ≤ 1	3.841466	3.503009	لا توجد معادلة واحدة على الاقل متكاملة

المصدر: من عمل الباحثان بالإعتماد على بيانات الجداول (1و2و3) ومخرجات برنامج (EViews9)

وتشير نتائج نموذج (J.J) للتكامل المشترك وكما نلاحظ من جدول (7) إلى وجود علاقة طويلة الأجل للتكامل المشترك لسلسلتي نسبة الدَين العام للناتج والناتج المحلي في العراق للمدة (1990 -2019)، إذ أظهر إختبار الأثر (Trace

Test) أن القيمة المحتسبة لمعدل الإمكان الأعظم كانت أكبر من القيمة الجدولية، أي وجود علاقة طويلة الأجل للتكامل المشترك عند (r=0) و(r ≥ 1).

أما بالنسبة للجدول (8) والذي يوضح إختبار (J-J) للتكامل المشترك لسلسلتي سعر الفائدة ونسبة الدين العام للناتج العراق للمدة (1990 -2019)، إذ أظهر إختبار الأثر إن القيمة المحتسبة لمعدل الإمكان الأعظم كانت أقل من القيمة الجدولية، أي عدم وجود علاقة طويلة الأجل للتكامل المشترك عند (r=0) و(r ≥ 1).

ثالثاً:-اختبار السببية لكرانجر (granger causality test)

يستخدم اختبار كرانجرمن أجل تحديد اتجاة السببية بين متغيرات الدراسة، فيما اذا كانت باتجاه واحد أو اتجاهين متبادلتين أو ان كلا المتغيرين مستقلين عن بعضهما وكانت النتائج كما موضحة في الجدول(9).

جدول (9)اختبار السببية لكرانجر

القرار	العلاقة	فترة الارتداد الزمني	F.statistic	probability
توجد علاقة سببية	Pd/GDP ⟶ Gdp	2	8.95339	0.0072
لا توجد علاقة سببية	Gdp ⟶ Pd/GDP	2	2.84511	0.1072
لا توجد علاقة سببية	r ⟶ Pd/GDP	2	0.17079	0.6838
لا توجد علاقة سببية	Pd/GDP ⟶ r	2	1.05508	0.3166

المصدر: من عمل الباحثان بالإعتماد على بيانات الجداول (1و2و3) ومخرجات برنامج (EViews9)

*تعني معنوي عند مستوى 5%

يوضح الجدول (9)، نتائج تقدير العلاقة بين المتغيرين نسبة الدَين العام للناتج والناتج المحلي الإجمالي، عدم وجود علاقة سببية معنوية متجهة الناتج المحلي الإجمالي (GDP) إلى نسبة الدَين العام للناتج، وهذا يعني أن هناك تأثير ضعيف للـ(GDP) على الدَين العام، وذلك نتيجة دخول العراق عدة حروب وما تولد عنها من دمار وتخريب للبنى التحتية، وتعرض العراق إلى العقوبات الدولية والحصار الاقتصادي، مما أدى إلى إنخفاض معدلات النمو، نتيجة توقف صادرات النفط، مما دفع بالحكومة العراقية إلى التوقف عن الإيفاء بالتزاماته المالية مع العالم الخارجي، ولكن هناك علاقة سببية بين متجهة نسبة الدَين العام للناتج إلى الناتج المحلي الإجمالي، أي أن الدَين العام يؤثر تأثيراً معنوياً على الناتج المحلي الإجمالي.

كما أظهرت نتائج تقدير العلاقة السببية، بين كل من المتغيرين سعر الفائدة ونسبة الدين العام للناتج المحلي الإجمالي وكما موضح في الجدول (9)، إلى عدم وجود علاقة سببية معنوية قصيرة الأمد وبإتجاهيين بين المتغيرين، أي إن لا يوجد تأثير معنوي لكل من المتغيريين أحدهما على الآخر ويأتي ذلك نتيجية لإنعكاس الحروب التي دخلها العراق ومن ثم فرض العقوبات الدولية عليه.

الاستنتاجات

1. إتسم الاقتصاد العراقي حالة عدم الإستقرار الاقتصادي و المالي للمدة (1990-2005)، لكونه اقتصاداً ريعياً يعتمد على العوائد النفطية بالدرجة الأساس في الحصول على موارد، إلا إنه نتيجة للحرب العراقية الايرانية وحرب الخليج الأولى وما ترتب عليها من فرض العقوبات الدولية عليه وما شهدته الاقتصاد العراقي من احداث بعد عام 2003، ما تولد عنها من دمار و تخريب للبنى التحتية، تاركاً إختلالات هيكلية في الاقتصاد العراقي، كلها جعلت من الاقتصاد العراقي مثقلاً بالدين العام، وما يؤكد ذلك إرتفاع نسبة الدين العام إلى الناتج المحلي الإجمالي خلال مدة البحث.

2. من خلال قياس وتحليل العلاقة بين متغيرات الأنموذج تبينت انها غير مستقرة عند المستوى وانها استقرت بالفرق الأول خلال مدة التحليل.
3. يوجد تكامل مشترك طويل الأجل بين كل من الناتج المحلي الإجمالي ونسبة الدين إلى الناتج في معادلة واحدة فقد، وبالتالي وجدت علاقة سببية باتجاه واحد من نسبة الدين للناتج إلى الناتج المحلي الإجمالي فقط.
4. يوجد تكامل مشترك طويل الأجل بين كل من الناتج المحلي الإجمالي ونسبة الدين إلى الناتج في معادلة واحدة فقد، وبالتالي وجدت علاقة سببية باتجاه واحد من نسبة الدين للناتج إلى الناتج المحلي الإجمالي فقط خلال مدة البحث.
5. عدم وجد تكامل مشترك طويل الأجل بين كل من سعر الفائدة ونسبة الدين للناتج، وبالتالي عدم وجود علاقة سببية بين المتغيرين خلال مدة البحث.

التوصيات

1. تطوير سوق الدَين العام الداخلي في العراق من أجل المساهمة في توفير كافة الأدوات اللازمة للاستدامة المالية وتعزيز النمو الاقتصادي.
2. التنسيق و التناغم بين السياسة المالية و إدارة الدَين العام، لغرض تبادل المعلومات و تنسيق النشاطات بين متخذي القرارات المتعلقة بأحتياجات الحكومة الحالية و المستقبلية من السيولة.
3. الشفافية بالأرقام و البيانات و دراستها من قبل مراكز متخصصة اقتصادية وعلمية، والاستعانة بالخبرات المحلية والعالمية لغرض إتاحة المعلومات للجمهور. نتيجة ٍ لعدم وجود علاقة سببية بين بعض المتغيرات الاقتصادية ذات العلاقة بالاستدامة المالية في العراق.
4. لتجنب تذبذبات الدخل النفطي وبناء الموازنة العامة على أساس سعر نفط معتدل بسيناريوهات متوسطة الأجل والإحتفاظ بفوائض مالية في صناديق إستقرار مالي تساهم في تخفيض عبء الدَين لذى نجد من الضرورات القصوى وضع سقوف حذرة لنسبة الدَين إلى الناتج.

المصادر:

أولا:المصادر العربية:

مروة فتحي السيد البغدادي، مؤشرات الاستدامة المالية والمخاطر التي تهددها في مصر، جامعة المنصورة – كلية الحقوق / قسم الاقتصاد والمالية العامة، مصر، ص411، على الموقع الالكتروني:
www.abufara.net/index.php/2012-10-21-10-56-42/2012-10-21-10-57-16/30-2013-.07-21-10-85-42/1272-000005

الأمم المتحدة، اللجنة الاقتصادية والإجتماعية لغربي آسيا -آسكوا، التوقعات والتنبؤات العالمية لمنطقة الآسكوا: التوقعات النقدية والمالية، العدد (3)، 2006، ص26.

هالة حلمي السعيد، الديون الخارجية والاستدامة المالية، أخبار اليوم، 2015، على الموقع الالكتروني:
http;//www.m.akbarelyom.com/artcale/55a918a 6995F2b964 cc25bdF.

محمد إبراهيم السقا: استدامة الدَين العام، صحيفة الاقتصادية الالكترونية، العدد 6906، 2012.

http // www.aleqt.com 2012/9/7 Article-690356 html. على الموقع الالكتروني:

ثانيا: المصادر الأنكليزية:

Charles wyplosz (2005)، "Debt Sustainability Assessment ; The IMF Approach and Aiternatives، Graduate institute of international studies"، Geneva Economics، HEL working paper NO، 03/2007.

(2)Izquierdo and panizza: FiscaL Sustainability:''Issues for emerging market countries''، Egyptian of Economic studies، Wp.No،95، Cairo Egypt،2004.

(3)

Ber Dahlby،Sustainability Fiscal Policy in Alberta،Wecentre،For Economic Research in formation on Bulletin 13، AL berta، 1993،p1

(5)Deiong j;bradford، Macroeconomics،updated Edition Mcgraw –Hill، Newyork، 2002، p399

RoLand Sturm and Markus M.Muller: public deficits a comparative study of their economic and political consequences in Britain، Canada،Germany، and the united states، Longman، Newyork، U.S.A 1999. p.7

Scot. T. Fullwier،Interst Rates and Fiscal Sustainability، IMF، Working paper NO.53،2006،p11. http: // twitter.com / Aleqtisadiah.

Ayumu yamauchi، Fiscal Sustainability – cas of Eritrea، IMF،Working paper، wp.10417.2004.

As Hansen: Monetary Theory and fiscal policy. (New York: Mc. Graw Hill book Company، Inc،1999) CH5.

oliver J. Blanchard، Suggestions for a new set of fiscal Indicators، OECD working paper no.79،OECD Publishing، 1990.

DEIONG J.BRADFORD، MACROECONOMICS، UPDATED EDITION، MC GRAW- HILL، NEW YORK، 2002.

A VIEW INTO MULTILINGUALISM AND LANGUAGE TEACHING

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-6

Muna DALAF[1]

Samer YOUNIS[2]

Abstract:

This world is a diverse world. With the huge amount of languages which is spread, multilingualism can appear. It can be seen that there are many types of people who can speak different languages and have different accents. In linguistics, one of the branches is the branch of sociolinguistics. Within this branch, the topic of multilingualism is one of the most important topics to study. This study is an attempt to investigate the topic of multilingualism and the connection to education. Moreover, this study tries to explore the advantages that multilingual people can have and also the difficulties that non multilingual people can experience. This study is important since it tries to examine the phenomenon of multilingualism so as to give the Iraqi EFL college instructors an understanding of this topic. Also, it is useful to organize more workshops about this topic so that it can contribute in increasing the background knowledge of the Iraqi EFL college instructors about this topic.

Key words: Multilingualism, Students, Education, Teaching, Language.

[1] Researcher, AL- Mustansiryiah University, Iraq, muna.dalaf@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-7296-949X

[2] Researcher, Baghdad University, Iraq

1. Introduction

The various amount of languages spoken around the world is something that can be noticed. Therefore, this study aims to explore the phenomenon of multilingualism. This study is significant since it tries to give an understanding to the Iraqi EFL college instructors and students about the topic of multilingualism and increase their background knowledge about it.

The first thing to mention is the definition of multilingualism. According to Crystal (2008, p.318) the term multilingual can function as 'an adjective'. As an adjective, this word is defined as a term which is found and used in the subject of sociolinguistics to point to a speech community. Within this speech community, there is a usage of more than two languages or a usage of two languages in communication. This term can also function as both 'an adjective or a noun'. In other words, the term multilingual can be used to point to individual speakers who possess the ability to use more than two languages or two languages. Another term which is found and contrasts with the term 'multilingual' is the term 'monolingual'.

The term monolingualism is defined by Wardhaugh (2010, p.92) as the capability of using just a single individual language. Wardhaugh (2010, p.93) also continues by saying that in various parts of the world, having the capability of using two languages or more than two languages is not viewed as a remarkable thing at all. In such parts, the individual who uses only one individual language is seen as a one who lacks a significant skill of communication. This skill which the monolingual individual lacks is the skill which allows him to be capable of communicating with the other speakers of different languages. In various parts of the world, being speakers who are capable of using more than two languages is a necessity of daily living. The reason for this is that in such parts, one language may perhaps be used in the village, and perhaps one language or more than that at home. Another language may perhaps be needed when it comes to matters such as 'trade'. Usually, such languages are obtained unselfconsciously and in a natural way. He also mentions that those people, who are able to use two languages or more than that, do not necessarily have the same capabilities in these languages.

Hudson (1996, p.52) says that in a community who is labeled as a multilingual, every different situation requires the usage of a different language. The reason for this thing is that the social rules always control or determine the choice of the language. In other words, one of the languages will only be restricted for its usage at home and another language will be used when people communicate in the wider community, such as when they go to shopping.

Sridhar (1996, p.47) says that both of the terms of bilingualism and multilingualism are used in an interchangeable way to refer to two things. This reference is for a community or to the individual usage or knowledge of more than one language. Multilingualism may be more than just a magnification of bilingualism. Individual multilingualism and societal multilingualism are two ways through which multilingualism can be studied. If multilingualism is regarded or seen as an individual phenomenon, then the focus will be on issues such as how can two languages or more than that be acquired in childhood or later, the focus will also be on how the representation of these languages is done inside the mind. If multilingualism is regarded or seen as a societal phenomenon, the focus will be on things such as the languages' roles within the society, the focus will also be on matters such as the things that determine the choice of these languages, and the connections between language use and social factors such as the factor of the 'class'.

2 . Multilingual Advantages

The person who speaks two languages or more than that possesses some advantages. Baker (2007, p.1) says that the decision that children are raised to become bilingual speakers is an important thing. This thing will bring a positive effect on the children's life and on their parents' life. For many children, speaking one language or more than that may have an effect on their schooling, thinking, marriage, social arrangements, travel, employment. Being a bilingual speaker can bring an educational, cultural, economic and social consequences. One of the advantages is that the children will be capable of communicating with each of their parents with the own first language of the parents. The communication of the mother and the father with the child by using their own first language is an important thing since it may facilitate a fine texture of a relationship. For many parents, a full intimate, expressive, and natural type of communication can only be achieved if the communication is done in the preferred first language of the father and the preferred first language of the mother. With such thing, parts of the parents' heritages and parts of their past can be passed to the child.
Baker (2007, p.1-2) says that if the relatives of the monolingual child speak one language which is different, then the child who is a monolingual will not be capable of communicating with the relatives. However, a bilingual child can do so and he can be considered as a bridge that connects between the generations. Also, unlike a monolingual, a bilingual person will be capable of communicating with a wide number of people when he travels outside to different countries. When it comes to international travelling, the bilingual children will be capable of creating new relationships by using their languages. A Monolingual will only communicate with its individual language.
Baker (2007, p.4) also says that being a bilingual speaker, who is literate in both of the languages, can open the way to access the literature of the two languages. This will open up different ways of thinking, different ideas, and traditions. In addition, another advantage that a bilingual speaker will have is that he will possess multiple worlds of experience. The reason for this thing is that in every language there will be traditions, ways of conversing, histories, appreciated stories, ideas and beliefs, ways of joking, and wise folk sayings. A wider cultural experience comes when having two or more languages. A monolingual speaker can experience different cultures from his neighbors, and he can also travel and experience the cultures of the countries he is travelling to. However, to be fully engaged in the core of the culture of the other country, then this thing requires from the person to know the language of this country. In this matter, a bilingual person has a better chance.
Baker (2007, p.5) also says that a bilingual speaker will have the chance of specific advantages when it comes to 'thinking'. In other words, knowing two languages means that the bilingual children will have two words or more than that to refer to one idea or to an object. It happens sometimes that different connotations will be found among the same corresponding words in the different languages. An example of this is the word 'kitchen'. Traditionally, in the English language, this word would refer to a place where there is a hard work. In the French language, the word 'cuisine', which means 'kitchen', refers to a place of creativity. Also, it refers to the place where the family meet and socialize. When words have different associations, the bilingual person may be capable of being more flexible and creative in his thinking. Also, making transitions between the different languages may make the bilingual person have more language awareness and become more sensitive in his communication. When bilinguals meet people who have a difficulty in speaking their language, they may be more patient in listening to them. An additional advantage is the economic one. More economic opportunities will be available to bilingual speakers. Such people will be needed in fields like teaching, marketing, and tourism.

3. Bilingual Education

Baker and Sienkewicz (2000, p.90) say that a bilingual education is something that refers to schools in which there are two languages and these languages are presented in these schools. However, this thing is a simple label.

Baker and Sienkewicz (2000, p.90) continue by saying that there are some questions that need to be focused on. One of the things to consider is whether there will be a usage of both of the languages inside the class. Also, an additional thing to enquire about is how much of the time is devoted to the use of these languages in the school. In addition, another thing is to ask whether the usage of these two languages is done by some of the students or all of them. Moreover, another thing to ask about is whether the usage of these languages is done by the students only or by the teachers only. Also, it is important to consider whether the aim of this education will be that the home language will be supported, or that this education has an aim such as moving to an alternative majority language. Furthermore, whether the aim will be that a second language will be taught or that there will be teaching through the usage of a second language.

Baker and Sienkewicz (2000, p.90) also say that there are some of the aspects that show the complexity of bilingual education. They mention that in the international structure of this education, there are some crucial aspects that can help in unravelling the complexity. One of these aspects is a distinction between the kinds of schools. It may be noticed that in some of the schools, bilingual and multilingual children can be found, however, the educational aim in such schools is to make those students developed in only one individual language. Making the child integrated in the mainstream society is the teachers' main language aim here. In other schools, the educational aim is that a complete bilingualism and literacy are developed. Two languages are taught to the children in these schools by the medium of these two languages. Another aspect is that there is another distinction between schools that aim at teaching a second language and other schools where this second language is taught through its medium. In other words, it can be noticed that some of the schools will add to the curriculum a subject such as 'second language teaching'. In such situation, the language which is taught as a second language will be taught as an ordinary subject. In other schools, the curriculum's content will be presented to the students through the medium of the second language.

Baker and Sienkewicz (2000, p.91) also say that such education is something that spans to include all groups form different ages. In other words, internationally, this education is something that can chiefly be found at the level of the primary school. However, in some of the countries, this education extends and can be found at the level of the secondary school. Bilingual education can furtherly be extended and be founded at the higher education levels.

In addition, Baker and Sienkewicz (2000, p.91-92) say that the term which is given to this education is an umbrella term. The trilingual and multilingual type of education can be included under this umbrella term. Also, they say that there is a differentiation between the bilingual schooling and the bilingual education. The bilingual schooling is a type which is formal and which is directed to include students between the age of five to the age of sixteen. For bilingual education, informal aspects of learning are encompassed in such education. These aspects start from the first day of life and extends to later stages of life. Processes like attitudes and beliefs, socialization, and enculturation are involved in bilingual education. In addition, they say that when it comes to analyzing the aims of such education, then contextual factors are needed to be included, and there are questions such as whether the language minority within the region have a prestige or lacks the status.

4. Multilingual Environment

Concerning this matter, Coelho (2012, p.194) says that the process of teaching in schools that are considered as multilingual is a challenging thing, however, this process is an exciting one. Getting the knowledge about the different languages and the different cultures used to be a privilege only for people who could afford to travel abroad, but now it is possible that the world can be embraced in the classrooms. Also, while becoming a professional user of the school's language is an important thing for the students, it is also important that the own languages of the students play a role in the school. In addition, schools that are multilingual provide exciting opportunities to use the linguistic resources which are taken from the community.

As for the environment of the school, Coelho (2012, p.202) says that teachers can cooperate with the students and the other members of the community. Such thing can help in creating an environment of the school that celebrates linguistic diversity and also at the same time gives a raise to language awareness. In addition, families and also the students are helped in viewing their languages as a valuable thing that can also be used to help, just as the language which is used inside the school. Moreover, parents and the other people in the community are seen as an invaluable resource that can help in maintaining and developing the first language. Parents can be encouraged by the teachers to continue with the usage of their own first language at home with their children. A rich environment of the language can be provided to the children by the parents by reading and the usage of stories. Various types of events of the community can also help the children when the parents involve them in these events. Television programs can be discussed and newspaper articles which are published in the community language can be talked about between the parents and the children. Children can also be helped when their parents provide them with materials which are translated in their own first language from the public library.

Coelho (2012, p.203) also says that some of the children go to community language classes. These are the classes that teach in the same languages of the children. Parents can be encouraged by the teachers to make their students enter such type of classes. Perhaps, school premises can also be used after school or at the weekends as a place for such type of classes. The other fellow teachers who teach in the community language programs who may need to understand the education system can be helped by the teachers who teach in the schools. Also, an integration of community language classes into the regular programs of the schools can be made. This thing can be as an optional thing to the students. In addition, signs, notices which are found inside the schools can also be made by dividing the efforts between the educators from one side and students and the parents from the other side. If such signs and notices carry significant information, then it is essential that this information be demonstrated in the community languages. Such thing can give the parents a chance to contribute. Moreover, morning announcements can also be provided by the students by the usage of various languages which can be presented in an oral form or printed in the form of bulletin. Such thing can help the students because, too often, it happens that second language learners miss a great deal of the essential announcements about the different activities because they are unable to understand these announcements.

When it comes to teaching, Coelho (2012, p.166) says that it is important that there would be a positive reflection to the cultural diversity in the content of the curriculum. With such curriculum, which is described as more inclusive, the students can be prepared to work and live in an effective way in the culturally diverse workplace and communities. Students will have a benefit if the curriculum encourages them to value or appreciate the linguistic diversity. Furthermore, they will benefit from such curriculum that will make their cultural knowledge enriched, make their world view expanded, and help them to understand the experiences of the other people who are different in their backgrounds from them.

Coelho (2012, p.186) says that in classes that combine students and teachers who have different backgrounds, then for some students, a mismatch between the teaching of teacher and the learning style of the students is likely to be happened. He also continues by saying that it is important to have an awareness of the individual styles that some students have. It is also important not to expect that all students who share a similar background will have a preference to learn in a specific way. Individuals who share a similar background will have many differences. Teaching every student according to his learning style is a difficult thing and undesirable thing at the same time. This is undesirable thing because students are required to more flexible learners and make their learning strategies adapted to different contexts. Furthermore, different variations of instructional techniques need to be used. This is an important thing so that every student can expand its capability to learn in different ways.

Coelho (2012, p.187) says that suggestions can be given such as making cooperative tasks in an effective way to support group work. Also, instructions are needed to be given in an explicit way so that every student can understand. In addition, providing the students with models of performance so as that they know what to do and how to do it.

Coelho (2012, p.189) also continues by saying that the teacher needs to modify his usage of the language when he is in the classroom. Moreover, a big picture can be made for the unit by using visual organizers such as classification trees. This can be done so that students can be taught to make connections between the ideas and the information. Also, students need to be taught the approach that they should take. In other words, when the students rely on intuition or when they use analysis. This thing is done by the teacher by using explicit instructions. Also, there need to be an alternation between the tasks that require from the students to concentrate for a long period of time and tasks that require from them a good deal of interpersonal interaction.

Coelho (2012, p.190) says that convergent and divergent thinking also need to be promoted by the teacher. In the first type, there is only one correct answer to a question. In the second type, there may be variations and creativeness in the answers. Furthermore, second language learners need to be given different types of tasks so that they can experience success no matter what the degree of their proficiency. Support from the teacher is also needed to be given to those students who are learning a second language so that they can catch up to the level of their classmates in language proficiency.

Conclusion

This study is an attempt to explore the topic of multilingualism and the connection to education and teaching. One can see that the huge numbers of the types of languages around the world show the importance of multilingualism. In addition, the literature on this topic shows the importance of such topic and the potential and further researches that can be done about this topic. Such topic can be extended and furtherly studied by doing more researches on it. From what has been mentioned, it can be seen that people who are multilingual have numerous advantages than people who are monolingual. In addition, bilingual education is something that need to be focused on since it can elevate the process of education and help in developing the students and preparing them to work and live in the culturally diverse societies. A multilingual teaching environment is also an important thing that need to be promoted to support the students. Also, it will be very helpful and valuable to organize more workshops that are directed to discuss this matter. Such thing will give a clear view to the Iraqi EFL college instructors and also support in increasing their background knowledge about the topic of multilingualism.

References

Baker, C. (2007). A parents' and teachers' guide to bilingualism (3rd ed). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C., & Sienkewicz, A. (2000). The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals. Clevedon: Multilingual Matters.

Coelho, E. (2012). Language and learning in multilingual classrooms: A practical approach. Bristol: Multilingual Matters.

Crystal, D. (2008). A dictionary of linguistics and phonetics (6th ed). Oxford: Wiley-Blackwell.

Hudson, R. (1996). Sociolinguistics (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Sridhar, K. (1996). Societal multilingualism. In S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp.47-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Wardhaugh, R. (2010). An introduction to sociolinguistics (6th ed). Oxford: Wiley-Blackwell

INDUSTRIAL INVESTMENT-FRIENDLY ENVIRONMENT AND ITS ROLE IN THE SUSTAINABILITY OF ECONOMIC RESOURCES WITH REFERENCE TO INDUSTRY LAMPS IN IRAQ

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-7

Manahel Mustafa Abdulhameed AL-OMARI[1]

Mohanad Ali Hussein AL-MUNIM[2]

Abstract:

The research aims to demonstrate the role of the shift towards investment in environmentally friendly industries using technology, knowledge and technology in achieving sustainability of natural resources and economic and social returns, using the lamps industry in Iraq as a model to achieve this. The research adopted the hypothesis that "investment in environmentally friendly industries contributes to sustainable economic resources, reduces production costs, and achieves economic and social welfare". Depending on the descriptive, inductive and analytical method, and using the theoretical basis and the applied practical model, to reach the validity of the hypothesis or not.

The research concluded that the Iraqi economic resources need more work and serious efforts to maintain their sustainability through the use of environmentally friendly production inputs and the possibility of benefiting and recycling industrial consumables to preserve the natural resources. Therefore, the research recommends serious work to harness technology, applied science and art in directing investment towards environmentally friendly products in Iraq, by finding industrial alternatives that enter cleaner production and compensating them for the inputs with environmental risks.

Key words: Industrial Investment, Lamps, Economic Resources.

[1] Dr. , Baghdad University, Iraq, manahelalomary@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3654-9946

[2] Researcher, Baghdad University, Iraq

الاستثمار الصناعي الصديق للبيئة ودوره في استدامة الموارد الاقتصادية مع إشارة لصناعة المصابيح في العراق

مناهل مصطفى عبد الحميد العمري[3]
مهند علي حسين علي المنعم[4]

الملحض:

يستهدف البحث بيان دور التحول نحو الاستثمار في الصناعات الصديقة للبيئة باستخدام التقنية والمعرفة والتكنولوجيا في تحقيق الاستدامة للموارد الطبيعية والعوائد الاقتصادية والاجتماعية، متخذاً من صناعة المصابيح في العراق نموذجاً لتحقيق ذلك. وقد تبنى البحث فرضية مفادها "يسهم الاستثمار في الصناعات الصديقة للبيئة في استدامة الموارد الاقتصادية، وتقليل التكاليف الإنتاجية، وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي". ومعتمداً على الأسلوب الوصفي والاستقرائي والتحليلي واستخدام الأساس النظري والنموذج العملي التطبيقي للوصول إلى صحة الفرضية من عدمها.

ليتوصل البحث إلى أن المصادر الاقتصادية العراقية بحاجة إلى المزيد من العمل والسعي الجاد من أجل المحافظة على استدامتها من خلال استخدام المدخلات الإنتاجية الصديقة للبيئة وإمكانية الاستفادة وإعادة تدوير المستهلكات الصناعية للحفاظ على المصادر الطبيعية. لذلك يوصي البحث بالعمل الجاد لتسخير التكنولوجيا والعلوم التطبيقية والفنية في توجيه الاستثمار نحو المنتجات الصديقة للبيئة في العراق، من خلال إيجاد البدائل الصناعية التي تدخل بالإنتاج الأكثر نظافة وتعويضها عن المدخلات ذات الضرر البيئي.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار الصناعي، المصابيح، موارد اقتصادية.

المقدمة:

يعد القطاع الصناعي من الروافد الرئيسة في التنمية بجميع جوانبها الاقتصادية لكونها القاطرة التي تتقدم معها القطاعات الأخرى، وبزيادة الاستثمار الصناعي وتعدد جوانبة ودخول المنافسة الحاسمة للصناعات التي تتخذ من انخفاض التكاليف والضغط على الموارد الطبيعية والاقتصادية وعلى حقوق الاجيال القادة في الحق بحياة في بيئة سليمة فضلا عن وجود قاعدة اقتصادية مستدامة.

إن إدراك المخاطر البيئية التي تولدها الصناعات العشوائية التي تهدف إلى المنافع الخاصة على الاقتصاد على المدى البعيد وعلى مصادر الاقتصادية الطبيعية بل وحتى المصادر الحرة من أجل المصالح الضيقة القصيرة الآجل إلى إعادة مناهج وأساليب الصناعة، ان الأساليب الصناعية الصديقة للبيئة أصبحت هدف للصناعات التي تدعمها التكنولوجيا والعلوم والتصميم الفني والتي تحقق هدف الاستدامة والرفاه دون المساس بالأساس البيئ وضمان حقوق الاخرين وسلامتهم.

لم يكن العراق بعيداً عن المساهمة في سلامة وحماية البيئة على المستوى العالمي من الالتزام بتعليمات والمعايير البيئية وانظمة الحوكمة الدولية، والمستوى المحلي من خلال اجراء الكثير من التحولات من الصناعات التقليدية الملوثة للبيئة إلى الصناعات الصديقة للبيئة ومواكبة الانظمة الصناعية العالمية في الصناعات المثيلة لها، ومنها صناعة المصابيح الكهربائية كنموذج صناعي حيث يرى الباحث أنها من المنتجات التي تتلامس مع الحياة الإنسانية اين ما وجدت الحضارة العصرية وما تحتوى هذه الصناعة نماذج تصميم مختلفة تراعي الأهمية في الاستدامة وسلامة ورفاه الإنسانية.

هدف البحث: يهدف البحث لبيان دور التحول نحو الاستثمار في الصناعات الصديقة للبيئة باستخدام التقنية والمعرفة والتكنولوجيا في تحقيق الاستدامة للموارد الطبيعية والعوائد الاقتصادية والاجتماعية.

[3] د. ، جامعة بغداد، العراق، manahelalomary@gmail.com
[4] الباحث، جامعة بغداد،العراق

مشكلة البحث: هنالك الكثير من الصناعات التي ينبغي ان تلتزم بالجانب البيئي من خلال صناعات صديقة للبيئة كهدف من أهداف الصناعات التي تتطلع لاستدامة الموارد والرفاه الاقتصادي.

فرضية البحث: يسهم الاستثمار في الصناعات الصديقة للبيئة في استدامة الموارد الاقتصادية وتقليل التكاليف الإنتاجية وتساهم في تحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي.

منهجية البحث: استخدم الباحث الأسلوب الوصفي والاستقرائي والتحليلي واستخدام الأساس النظري والنموذج العملي التطبيقي للوصول إلى صحة الفرضية من عدمها.

المحور الأول: نظرة عامة على الاستثمار الصناعي الصديق للبيئة وأثره التنموي

1-1- ميزات الاستثمار الصناعي الصديق للبيئة:

في كثير من الحالات تكون السياسة الصناعية للشركات المصنعة في دمج أهدافها مع الأهداف الأخرى المرافقة بما يعرف بتكامل السياسة الإنتاجية مثل السياسة البيئية والطاقة والنقل مع مجمل القواعد والقوانين الدولية ذات الصلة (Farah, and Rossi, 2011: 235)، و نتيجة لتزايد أعداد الشركات المصنعة المتنافسة في الأسواق العالمية، ولدت الحاجة المتزايدة لتطوير الشراكات الدولية التعاونية وكذلك الرسمية لصناعاتها وفق لما تتطلبه مصالحها ومنافع المستخدم من الزبائن في التجارة والاقتصاد والسياسة، ويمكن للسياسات الصناعية المتباينة عبرالشركات ان تصبح حاجز أمام النشاط الصناعي إن لم يكن موجه بشكل صحيح نحو منتج متكامل من جميع جوانبه بما فيها الشكل التصميمي العام والأداء الفني والأداء البيئي والتكلفة الإنتاجية المنافسة. (التقرير السنوي للمنظمة الدولية للتوحيد القياسي أكتوبر ص 201 ؛أبريل 2011)

توصلت كثير من الصناعات إلى ان تكاليف التعامل مع المنتوج الصناعي الصديث للبيئة في الحقيقة على القرارات الاستثمارية من خلال تحقيق مكاسب مادية واجتماعية، لذلك عندما تنفق كثير من الدول الصناعية استثمارات لترفع المنشآت المنتجة كفاءتها في استهلاك الطاقة نتيجة لخفض في كمية الطاقة المستخدمة في العملية التصنيعية حيث يؤدي هذا إلى خفض ملحوظ في تكاليف الإنتاج والانبعاثات الضارة الناتجة من حرق الوقود وهذه الآلية ضمن برنامج ترشيد استهلاك الطاقة.

تعد المنافسة بين المؤسسات المنتجة على المستوى المحلي والدولي إلى استخدام المنتوج الصناعي السليم كضمانة فريدة للتوفير في استخدام المواد الأولية من الخامات والطاقة والمياه وتحسين صورة المنتج، حيث المنظمات والهيئات البيئية مع الجهات المختصة لتطبيق كفاءة وتصميم المثالي للمنتوج من أجل الوصول إلى تنمية مستدامة، من هذه الانظمة التي تحرص المؤسسات الإنتاجية تنظيم عملها بموجبه هي: نظام الايزو(ذو التسلسلات المتعددة). (التقرير السنوي للمنظمة الدولية للتوحيد القياسي أكتوبر ص 201 ؛أبريل 2011)

يعد الإنتاج وفق أسلوب المنتجات الصناعية الصديقة للبيئة منهج وقائي وهو مصطلح يحتوي مفاهيم الكفاءة الصناعية والفنية وهو لا يتعارض مع النمو الاقتصادي وليس محدد له بل هو سعي لأن يكون النمو مستدام ويحقق المنفعة والربح للجميع، فضلاً عن انه يحمي البيئة ويحافظ على الموارد الطبيعية ويحسن الكفاءة التشغيلية للاستثمارات الصناعية والقدرات التنافسية الصناعية، ويشمل المنتج الصناعي الحفاظ على الطاقة والمواد الخام والقضاء على المواد الضارة للبيئة، كما يعد التصميم الإنتاجي الصناعي "عملية إنتاجية تقوم من خلالها استبعاد المواد العالية التكاليف والأقل كفاءة في الإنتاج وإحلال بدلاً عنها المواد الأقل كلفة والاعلى كفاءة من المقارنة التقليدية عالية التكاليف. كما انه " عملية ديناميكية مستمرة كاستراتيجية وقائية تتضمن العمليات التصنيعية والتسويقية والخدمية، وهدفها زيادة الكفاءة الإنتاجية والاقتصادية والتقليل من الاخطار التي تلحق الضرر بالبيئة والإنسان" (El-Haggar, 2007: 256). أو هو "عملية تتطلب من خلالها تكيف الوحدات الصناعية وتغيير سياسات والاجراءات الحكومية. (صبري، 2010: 248)

يعمل الاستثمار الصناعي من خلال كفاءة في المنتجات الصناعية الصديقة للبيئة على تقلل التكاليف التشغيلية وتحسين الربحية وسلامة العمال وتقليل الضرر البيئي، وأن لتخفيضات التكلفة التي يمكن أن تحقيقها المشروعات من خلال اعتماد تقنيات الفنية الصديقة للبيئة في كثير من الأحيان، حيث يتطلب الحد الأدنى من النفقات الرأسمالية أو تلاشي وجودها لتحقيق مكاسب اقتصادية واجتماعية جديرة بالاهتمام، مع فترات استرداد سريع للتكاليف الرأسمالية، اذ غالباً ما يعمل أسلوب الإنتاج االصديق للبيئة على خفض معالجة النفايات والرسوم البيئية وإعادة استخدام المواد الخام والأولية وانخفاض في أقساط التأمين، إلى جانب انخفاض المخاطر المحتملة ومن الواضح أن التصميم الإنتاجي الكفوء يعتبر لتقنيات الإنتاج والتجارة الجيدة للصناعة الصديقة للبيئة، ومن الممكن تلخيص ميزات الاستثمار في الإنتاج الصديق للبيئة في النقاط التالية:

1. تقليل كلفة التخلص من العيوب الإنتاجية والاخطاء الصناعية ويؤدي لزيادة في الإيراد.
2. تقليل كلفة المواد الخام باستخدام البدائل النظيفة يقلل من الانبعاثات والاضرار البيئية والرسوم البيئية ويؤدي إلى الزيادة في الإيراد الاقتصادي.
3. تقليل كلفة الاضرار البيئية ويعزز السلامة الصحية، مما يزيد من المنافع الاجتماعية والرفاهية.
4. تحسين العلاقات وتعزيز الثقة العامة للجمهور في المنتجات ذات التصميم الصناعي الجيد مما يخلق حافز لزيادة الطلب على منتوجات هذا الاستثمار النظيف.
5. تحسين الأداء المنتوج حيث يعمل المستثمر الصناعي في التصاميم الجيدة في إعادة تقييم ومراجعة وتصحيح مستمرة للعملية الإنتاجية.
6. تحسين القدرة التنافسية بسبب القبول من المستهلك ولزيادة الطلب على المنتج النظيف للسوق المحلي والدولي.
7. المساعدة في الامتثال وتطبيق لأنظمة واللوائح لحماية المنتج ورضى المستهلك.
8. تقليل من خطورة وتفاقم المشاكل والاضرار الصناعية.

إن العمل على اختيار التصاميم الإنتاجية المصنعة الكفوءة من قبل المؤسسات المنتجة سواء من جراء استخدام الطاقة والمواد الخام أو استخدام المياه والتعبئة والتغليف من خلال تقليل هذه المواد وإعادة تدويرها واستخدامها وتتحمل المؤسسات المنتجة الصناعية مسؤوليتها الادبية والاخلاقية في تقديم المنتوج للمستهلك بأعلى كفاءة وأقل تكلفة.

تتم الحلول المستدامة للقطاع الصناعي من خلال استخدام التدفق الدوري للموارد، واستخدام دورة الحياة للتقييم لتوجيه الحلول، لهذه الأسباب ان هناك مشجع حقيقي لوضع التصاميم الصناعية التي تلبي منافع ورغبات المستخدمين وحاجاتهم، من أجل تحقيق الاتي: (Callan, and Thomas, 2013 P 512)

أ- تقليل النفايات أو القضاء عليها لتقليل المخاطر.

ب- توجيه البيئة الصناعية لتفضيل استخدام التصاميم الكفوءة في جميع عمليات الإنتاج الأخرى.

ت- استخدام التصميم الصناعي كأحد الحلول للمشاكل الفنية والاقتصادية والتسويقية للشركات المنفردة في القطاع الصناعي بشكل رئيسي.

ث- تقليل تكلفة المنفعة المنظورة من المكاسب المحتملة من العملية الإنتاجية للوحدات الصناعية لتكون المسؤلية مشتركة.

1-2- الأثر التنموي للاستثمار الصديق للبيئة:

يعد الاستثمار الزيادة في الابعاد المادية للاقتصاد، ويستخدم الطاقة والعوامل الأخرى مثل اليد العامل ورأس المال مع النفايات كمنتجات ثانوية غير ممكن تجاوزها، ويسعى علم الاقتصاد للاستدامة من خلال التصاميم الصناعية الصديقة للبيئة المواد من أجل الاجيال القادمة، لذا يسعى هذا العلم لتحقيق الاستثمار في الإنتاج النظيف من خلال الاتي: (طحطوح، 2015: 115)

1. الإحلال بين رأس المال والموارد الطبيعية محدود، كما ان إحلال المستلزمات المادية بعوامل الإنتاج (اليد العاملة ، رأس المال) محدودة ايضاً، حيث إنتاج كمية معينة تتطلب زيادة بمواد المستلزمات والعمل المنتج.

2. استخدام الطاقة الحرارية بشكل كامل أو إعادة استخدامها غير ممكن، إضافة إلى محدودية التدفق للطاقة الشمسية يضيف معوقات أخرى على الاستثمار في الإنتاج النظيف.
3. العمل على تقليل التداخل في الوظائف المتعددة للبيئة كونها العامل الإنتاج الأساس ومستودع للمستهلك من السلع والنفايات عاملاً محدداً على الاستثمار الصديق للبيئة.

كما ان هنالك نتائج داعمة للتوجه البيئي في الاستثمار الإنتاجي باعتبارها عملية تطويرية متبادلة بين الاقتصاد والبيئة، غالباً ما تحصل تغذية راجعة مستمرة تعمل على تطوير الإنتاج وتحسين البيئة، ويتوقع في المستقبل القريب تغير النظم البيئية كنتيجة طبيعية لكثرة وتعدد الملوثات نتيجة لتوسع الاستثمار الإنتاجي الذي ادى إلى التغير البيئي والتكيف الاقتصادي مع الظروف البيئية المتجددة، فمنظومة البيئة والاقتصاد أو الانظمة البيئية الطبيعية تعتبر السكان والثقافة والنظم الاقتصادية والسياسية والتكنولوجيا جزء منها، لذا هي تتداخل في جميع العوامل بشكل مستمر.

ان خيار الاستثمار في الإنتاج النظيف ليس مجرد تفضيلات المستثمر الفردية المحسومة، بل هي توافق وصياغة مشتركة للسياسات ونظم حماية البيئة والموارد الطبيعية وما يتعلق بحماية الموارد الطبيعية إلى الحد الادنى من الاضرار.

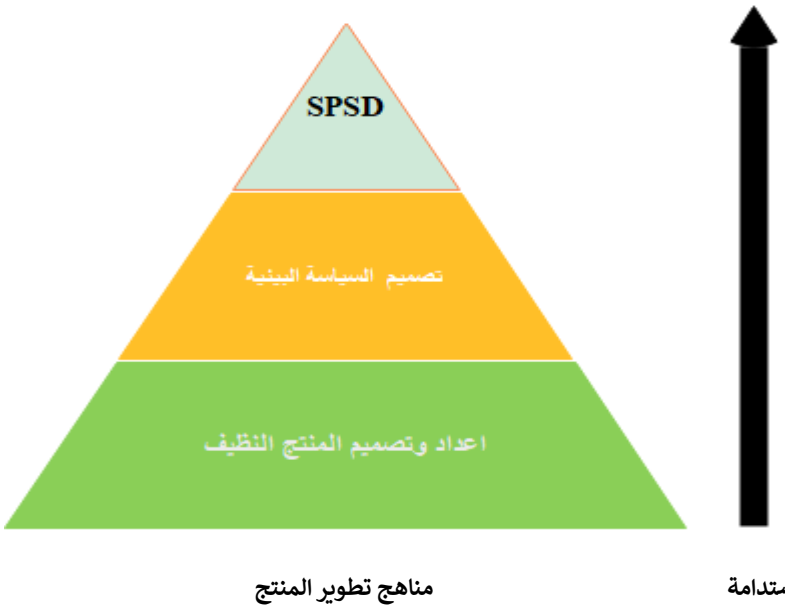
يعد الرأسمال الطبيعي القيمة الجوهرية للبيئة وأنظمتها المعيشية للحفاظ على احتياجات المجتمعات البشرية، بتقليل التلوث ونضوب الموارد من رأس المال هذا من خلال التدابير الحماية الحالية، لكون السعي إلى تحقيق الناتج المحلي الإجمالي المتزايد ولا تأخذ في الاعتبار قيمة نضوب الموارد الطبيعية، والتي يرسل إشارات اقتصادية خاطئة إلى المنتجين والمستهلكين. (Eccleston, and March, 2016: 258 – 259)

يقوم الاستثمار في الإنتاج الصديق للبيئة بالتوفيق بين جودة البيئة والنمو الاقتصادي كفرض من فروض الاستدامة، اذ تشير التقديرات الاحصائية بان يتطلب ان ينمو متوسط دخل الفرد عالمياً بنسبة 2% كحد ادنى سنوياً للحد من الفقر في العالم وتقليل الفارق بين الاغنياء والفقراء وهذا يستدعي ان يتواصل النمو الاقتصادي باستدامة، علاوة على ذلك ان النمو السكاني العالمي يتزايد بنسبة 1.7% سنوياً ولكون النمو الاقتصادي المتمثل بزيادة الاستثمار ودوره على البيئة يستدعي ان يخفض اثره السلبي على البيئة لكل مصدر من مصادر الدخل بمعدل (3.5% - 4%) سنوياً لتجنب المزيد من التلوث البيئي واستنزاف الموارد الاقتصادية بالاستثمار في الإنتاج بالطريقة النظيفة، وهنالك امثلة كثيرة في العالم مثل نمو السكان في اوغندا والصومال بحدود 3% (United Nations, 2004: 483)، ويتزايد الطلب أيضاً السلع والخدمات وهنالك امثلة على ذلك الزيادة المتوقعة في استهلاك الطاقة كدول للصين والهند اللتين تمثلان معاً نحو 21% من استخدام الطاقة في جميع أنحاء العالم في عام 2008، ومن المتوقع أن يتضاعف بين عامي 2008 و2035، ليصل إلى 315 من استخدام الطاقة العالمي في عام 2035 (United State America, 2011: 9 - 10)، لذلك لم تستطع القدرة الإنتاجية للاقتصاد استيعاب النمو السكاني، لتنشأ فجوة النقص في الموارد ويساء استخدامها في محاولة تعويض النقص (Callan, and Thomas, 2013: 483).

تكون الأساليب الاستثمارية من خلال التعرف على تفاعلات محددة بين الثقافة السائدة والهيكل الاقتصادي والتكنولوجيا المستخدمة، وعملية الإنتاج الصديقة للبيئة تستخدم كأداة لعملية التنمية المستدامة، التي تطور وتحسن من هذه العملية لتحقق الأمثلية في استخدام الموارد الطبيعية وتعمل على تحسين البيئة، كما تم ممارسته في العقود الأخيرة من خلال دعم منظمة الامم المتحدة لبرامج السياسات والمبادرات الصناعية التي ينتظر منها الحصول على الثمار من هذه السياسات. (Jansen, 2003: 231 – 245). مصممي السياسات البيئية يستندون على البحوث التي تنظر وبشكل متزايد للحلول الإنتاجية المبتكرة من قبل الشركات التصنيعية التي تعمل على إنتاج منتج مصمم لحماية البيئة. (Lewis, 2016: 6 - 19)

يوضح الشكل (1) هرم المنتجات والخدمات الصديقة للبيئة التي تخدم عملية التنمية المستدامة من أجل توضيح تطور نهج التصميم الصناعي الذي يدعم الإنتاج المستديم للبيئة وتطوير الخدمات Sustainable Clean Production for the Environment and Development of Services (SPSD)، ويمكن تطبيق هذا النهج على المنتج و / أو الخدمة المقدمة، من أجل تحقيق فرص أكثر للتنمية بصورة أكثر استدامة بالأخص فيما يتعلق بالبيئة.

الشكل (1) يمثل هرم استدامة المنتجات والخدمات



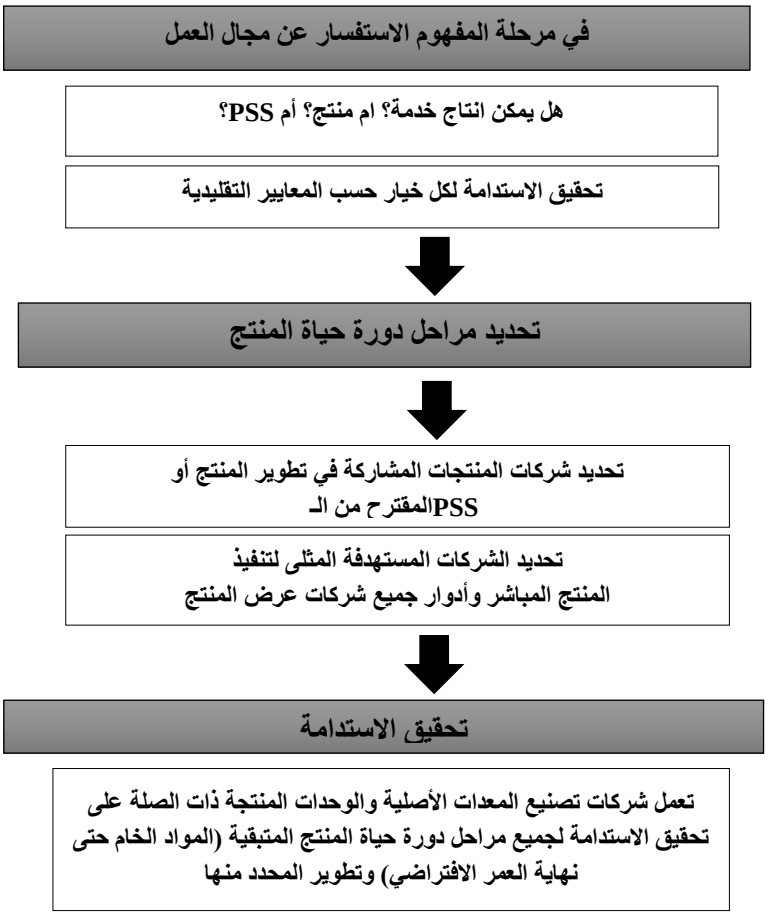
Source: Gavrilescu, Maria, Environmental Engineering and Management Journal, Vol.3, No.1, 2004, P. 45.

يوضح الشكل الخطوات الرئيسية لعمليةSPSD فهو النهج الذي يمكن تطبيقه على المنتجات والخدمات (Mont, 2001; Reiskin, 2000)، فيما يتعلق تحويل تركيز تصميم العملية بعيداً عن إنتاج المنتجات إلى توفير وظيفة محددة لها، وما إذا كان يمكن توفير الوظيفة بواسطة خدمة أو منتج على مستوى الشركة المنتجة للإنتاج النظيف، كما في التغييرات التي يتم إجراءها في مواصفات المنتج و / أو الخدمة.

يعد تطوير المنتج فن قائم على الموازنة بين الطلبات الكثيرة ذات الطبيعة التنافسية والمتضاربة فيما بينها في الكثير من الأحيان، ذلك فيما يتعلق بالوظيفة والحجم والتصميم والمواد الخام المستخدمة وخصائص الإنتاج وجودة المنتج ونوعيته وسعره وغيرها من المواد. (Lindhqvist, 2000)

ان المصممين المعنيين للمنتج الصديق للبيئة يهتمون في الغالب بنوعية المنتج ومستوى عرضه على المستهلك من حيث التسويق، ويجب أن يأخذوا بعين الاعتبار تأثير تفاصيل تصميم المنتج النظيف في مستوى الطاقة المستخدمة بالنسبة إلى حجم الاحتياجات من المواد الخام المستخدمة للتصنيع الصديق للبيئة (المنتج النظيف يجب ان يتمتع بخاصية إعادة التصنيع وعملية إعادة تدويره مرة أخرى). كما يجب على الشركات أن تولي اهتماماً أكبر بعملية استخدام الطاقة ومستويات الانبعاثات المضرة للبيئة. وغالباً ما يمكن تحقيق التحسينات في عملية تبني الأسلوب النظيف للإنتاج إلى تحقيق الكفاءة باستخدام الطاقة وبتكلفة منخفضة أو حتى بدون كلفة تذكر، من خلال استخدام برامج السياسات المستهدفة لحماية البيئة.

المخطط (1) ملخص عملية SPSD



Source: Maria, Gavrilescu, Environmental Engineering and Management Journal, Vol.3, No.1, 2004, P. 46.

بالطبع لا يوجد قانون أساسي يستبعد الخصائص البيئية كمعيار مهم للامتثال لسياسات تطوير المنتج، مع ذلك فمن الناحية العملية فإن الخصائص البيئية لمعظم المنتجات كانت ذو أهمية هامشية في مراحل تصميم المنتج، فيعد التصميم المنهجي لاستراتيجيات البيئة والموافقات سمة جديدة في فترة التسعينيات من القرن المنصرم.

تشمل السياسات المتاحة لتشجيع الاستهلاك المستدام الأدوات الاقتصادية (مثل الضرائب والرسوم لاستيعاب التكاليف الاجتماعية والبيئية ذات المؤثرات الخارجية لإنتاج السلع، والعمل على تشجيع التقنيات الجديدة والمتطورة لتحقيق الفائدة لمصلحة حماية البيئة المحيطة بنا)، أو من خلال القيود التنظيمية، أو المعايير والأدوات الاجتماعية ذات النهج الطوعي (كما في معايير المنتج الصديق للبيئة والحملات الإعلامية، ووضع العلامات البيئية المحذرة). وعموماً فإن عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يشير إلى أن هذه السياسات يجب أن تعمل على الآتي: (Maria, 2004: 50)

1. التفريق بين أنواع الاستهلاك بدلاً من تطبيق السياسات المستدامة على الاستهلاك الكلي.
2. تغيير كل من المنتجات والبنية التحتية بحيث تدعم عملية حماية البيئة، وموقف المستهلكين منها.
3. أن تكون إجراءات حماية البيئة جزءاً من حزمة متكاملة من التدابير والقرارات التنموية المستديمة للموارد الطبيعية.
4. بما هو ممكن فيجب أن تكون التدخلات الحامية للبيئة موجهة نحو عملية الإنتاج ذو النهج النظيف، وتطبيقه على المنتجين أو الموردين أو على مستوى استخراج المواد الخام.

وهناك بعض المتطلبات الأساسية التي يستوجب الاخذ بها حتى تكون الاستثمارات النظيفة مستدامة وبالطريق الصحيح:

أ- أن يكون هناك استعداد للمحاولة بوسائل وطرق جديدة وعقل متفتح لتبني الافكار والأدوات الجديدة.

ب- العمل وفق ديناميكيات الفريق ضمن منهجية واضحة ومنظمة.

المحور الثاني: الاستثمار الصديق للبيئة في صناعة المصابيح واستدامته للموارد الاقتصادية في العراق

للتخفيف على الضغوط على الموارد الطبيعية وخاصة الاقتصادية منها هي بحد ذاتها عملية استدامة للموارد الطبيعية، اذ يسعى العلم والمعرفة والتقدم التكنولوجي في تسخير الصناعة نحو منتجات صديقة للبيئة من خلال جملة الاجراءات التي سبق ذكرها، وفي العراق الذي يسعى إلى هذا التوجه رغم الكثير من التحديات والصدمات التي يمر بها فكان من استيراد من العلوم والتكنولوجيا وتطوير في التصاميم الفنية للمنتجات فيها نصيب كبير في الإنتاج الصديق للبيئة.

2-1- صناعة المصابيح ذو النمط التقليدي في العراق:

هنالك العديد من النماذج في الصناعية في العراق اتخذت من المنتجات الصديقة للبيئة هدفاً أساسياً لنشاطها الإنتاجي ونمط من أنماط السياسة البيئية اتجاه استدامة الموارد باستخدام الأدوات التكنولوجية والعلمية الحديثة، ومنها نموذج صناعة المصابيح الكهربائية حيث ارتبطت هذه الصناعة بعصر العلم واكتشاف الكهرباء وإلى يومنا هذا في مراحل مختلفة من الأنماط الإنتاجية وكانت الأهداف الاقتصادية والكفاءة الإنتاجية هي الأهداف الرئيسة قبل تفاقم المشاكل البيئية والضغوط على الموارد الذي غير من الأسلوب الصناعي في العالم والعراق ايضاً.

إن للتحول في صناعة المصابيح الكهربائية من الأنماط الإنتاجية القديمة إلى الأسلوب الإنتاجي الصديق للبيئة تخفيف الضغط على الموارد الاقتصادية وعلى البيئة العراقية.

وهناك عدد من الاستثمارات النمطية ذات التكنولوجيا القديمة في العراق والتي تعد الأكثر استمرار خلال فترة الزمن ويتكون هذا الجيل من المنتجات:

1. المصابيح الوهاجة (الكروية والانبوبية): وتختلف قدرات هذا المنتج (40، 60، 100) واط التي تستخدم بشكل واسع لغرض الإنارة والمصابيح الوهاجة الملونة ذات القدرات (15، 25، 60) واط وغالباً ما تستخدم للإنارة الهادئة والديكور.

2. مصابيح الفلورسنت (الشمعة المترية ونصف المترية): وهذا النوع من المصابيح من المنتجات النمطية لكنه متقدم على المصابيح الوهاجة ويستخدم لاغراض الإنارة والديكور، ومنها صناعات ذات إضاءة ملونة ومصممة لاستهلاك قدرات(40، 20) واط وتعطي شدة إنارة أكثر من النموذج السابق.

يمكن أن نتصور الحاجة إلى المصابيح الكهربائية ليس من المبيعات لدى المصنع التي بلغت في أحسن الظروف الإنتاجية في عقد التسعينات من القرن المنصرم والتي تقدر أكثر 12 مليون مصباح مختلف الانواع سنوياً، لكون المستهلك المحلي يعتمد على المستورد، والذي نريد اضهاره حجم الطاقة التي تستهلكها المصابيح الكهربائية وخاصة إذا كانت هذه المصابيح مبددة للطاقة وحجم الضرر الاقتصادي من حجم الاستهلاك الضروري وغير الضروري لهذه السلعة الضرورية فضلاً عن الاضرار الاجتماعية المصاحبة لها، لذا كان التوجه بالاستثمار نحو إنتاج انظف في الانتقال في الجيل الأول من هذه المنتجات لتوضيح الفكرة ويمكن تمييز الفرق في توفير الطاقة والكفاءة لمصابيح الجيل القديم من خلال الجدول (1) التالي:

الجدول (1) القدرة والكفاءة وكلفة الاستهلاك والأداء البيئي لصناعة المصابيح التقليدية في العراق

نوع المصباح	القدرة المستهلك (واط)	العمر الافتراضي (ساعة)	الكفاءة (شدة الإضاءة / لومن)	الكلفة الاستهلاك (50 دينار) (كيلو واط / ساعة)	الأداء البيئي
مصباح وهاج	40	2500	415	3	تحتوي على الزئبق، استهلاك عالي للطاقة، تحويل الطاقة إلى حرارة هالكة للاوزون، انبعاث غازات
	60	2500	710	4	
	100	2500	1340	5	
	15	1000	122	1.5	

					كاربونية، غير صديق للبيئة
فلورسنت متري، نصف متري	40	10000	2670	1	كاربونية غير صديق للبيئة نفس الموذج السابق لكن اقل
	20	7500	1050	0.6	

المصدر: الجدول من عمل الباحث بالاستناد إلى: بيانات القسم الفني / البحث والتطويرفي مصنع المصابيح.

يتضح من الجدول (1) الانتقالة النوعية في كفاءة المنتوج السابق بالمقارنة بالاسبق، حيث يعطي استخدام فلورسنت قدرة 40 واط كفاءة في شدة الإضاءة تبلغ 6.43 ضعف حيث يعطي الفلورسنت 2670 لومن بالمقارنة بالمصباح الوهاج يعطي 415 لومن فقط، اما العمر التشغيلي للفلرسنت الذي يبلغ اربعة اضعاف عمر المصباح الوهاج ، كما يخفض استخدام الفلورسنت في كلفة استخدام الطاقة ذات القدرة إلى الثلث على افتراض اسعار الكهرباء 50 دينار لكل كيلوواط / ساعة حيث تبلغ كلفة تشغيل الفلورسنت للساعة دينار واحد بينما المصباح الوهاج 3 دينار/ساعة.

الأهمية الأكثر توضيح من الجدول ان المصابيح الوهاجة تدخل في صناعتها مجموعة من المواد الملوثة للبيئة وهي مصدر لكثير من الأمراض السرطانية والتنفسية والصحة العامة مثل مادة اكاسيد الزئبق والصناعات الزجاجية التي تصاحب العملية الإنتاجية التي تؤثر على العاملين، كما تعد هذه المنتجات الباعثة للحرارة والمبددة للطاقة التي تعمل على حرق الهواء المحيط بها مولدة غازات الكربونية المتصاعدة، حيث نبهت هيئة الامم لهذا الخطر لكثرة المصابيح التي تتوهج جميعها في اوقات الليل ومجتمعة ولعدد كبير جداً من المدن تشكل خطراً بيئياً كبيراً يفوق الضرر الذي تحققه كبار المصانع الملوثة للبيئة، ولمصابيح الفلورسنت نفس الدور السلبي على البيئة حيث تدخل نفس المواد الإنتاجية الأولية تقريباً وهو مشع للحرارة ايضاً لكن الاضرار البيئية تكون أقل وتحويل الطاقة إلى الحرارة أقل وهذا واضح من شدة الإضاءة يكون اكبر، اذن هي عملية تحول الاستثمار من إنتاج ملوث للبيئة إلى منتج أقل تلوثاً وهذا بحد ذاته تحول في الاستثمارنحو إنتاج صديق للبيئة.

كان طموح صناعة المصابيح في العراق يتساير مع مستجدات نوعيات التي تطرحها الصناعات الوافدة من المصابيح داخل الاسواق المحلية في اعداد دراسات لإقامة مصنع لإنتاج الجيل الديد من انواع المصابيح وهو المصباح المعروف بالاقتصادي وهي ذات تكلفة إنتاجية أكثر وان تكلفة هذا النوع سوف يتم استرداده بفترة قصيرة لكون المنتج يقلل من تكاليف الطاقة المستهلكة إلى أقل من الربع حيث يعطي مصباح اقتصادي ذو قدرة 13-15 واط كفاءة في الإضاءة اعلى من مصباح ذات 60 واط من النوع الوهاج فضلا عن عمر المصباح الاقتصادي ذات عمر تشغيلي أكثر تقدر 8000 ساعة، ان هذا النوع المصابيح أكثر صداقة للبيئة من الجيل الذي قبله وهو أقل انبعاث للحرارة وأقل استهلاك للطاقة لذا هو أكثر منفعة الاقتصاد والمجتمع، ان هذا المشروع الاستثماري لم ينفذ بسبب اغراق الاسواق المحلية بالمصابيح المماثلة من مختلف المناشء الخارجية. (معمل المصابيح الكهربائية في بغداد، دائرة البحث والتطوير، ودائرة التخطيط والمتابعة)

لم يكتفي التقدم التكنولوجي والعلمي بهذا التحول نحو استثمار بالإنتاج الأقل تلويثاً للبيئة وكذلك التوجه في الصناعة العراقية في هذا الفرع من المنتجات الملامسة والملازمة للحياة الاجتماعية بطبيعتها وبمساندة ونصائح تقاريرالمنظمة الدولية نحو الإنتاج المستدام شرع الاستثمار الصناعي في العراق لأنشاء مصنع متطور لإنتاج جيل حديث في صناعة المصابيح الكهربائية الذي يعرف بمصابيح اللد LED.

2-2- مصنع مصابيح اللد LED الحديث ذو التوجه الصديق للبيئة في العراق: سعى العراق في إقامة استثمارات في هذه الصناعات مؤخراً وتعد هذه الصناعة من الصناعات المستقبلية بالنسبة للعراق لكونه سوق مستهلكة للبضاعة المماثلة المستوردة وهذا ما يضمن تسوق منتجات صناعة العراق لهذا النوع من المنتجات مستقبلاً.

لعدم وجود ربط إنتاجي في طبيعة النمط اللإنتاجي من صناعة المصابيح الكهربائية اللد LED والأنماط الإنتاجية القديمة لكون الحديثة تعتمد بمحتواها الإنتاجي على الدوائر والخرائط الالكترونية الدقيقة لذا شرعت شركة العز للصناعات الالكترونية المدمجة مع الشركة العامة للصناعات الكهربائية بانشاء مصنع في شمال محافظة بغداد كتجربة لهذه

الصناعة التي تحضى بالاستخدام العام، حيث كان التمويل لهذا المشروع بالشراكة مع القطاع الخاص وهو وسيلة للتوجه للشراكة بين القطاع خاص والعام وهي جزء من السياسة الصناعية الجديدة في العراق.

انشأ هذا المشروع الصناعي ومازال هذا المشروع الصناعي الاستثماري بدون افتتاح رغم انتهاء الاعمال الانشائية والفنية فيه وهو يعتبر ضمن فترة التشغيل التجريبي، لكن وجود بيانات إنتاجية لعام 2019 و2020 يفسر وجود اسباب أخرى تحول دون الافتتاح بالشكل الرسمي، من المؤمل ان ينتج هذا المشروع الاستثماري انواع مختلفة من مصابيح اللد LED الالكترونية الاقتصادية من إنارة المنازل الداخلية والإنارات الخارجية وإنارات الشوارع والمرافق العامة وكل منتج يحتوي على نماذج ذوقية وفنية مختلفة، كما يتضمن المصنع الطاقات الإنتاجية والتصميمية الموضحة في الجدول (2) التالي:

الجدول (2) منتجات مصابيح اللد LED وطاقاته التصميمية والمنتجة والمخططة للسنتين 2019 و2020

مقترحات خطة الإنتاج 2020			اسعار المخططة 2019 (الف دينار)	خطة إنتاج عام 1019 بالعدد			اسعار المخطة 2019 (الف دينار)	الطاقات المنتجة		الطاقات التصميمية بالعدد		اسم المنتج
حصة الشركة	القيم	الكميات بالاف		حصة الشركة	القيم	الكميات بلالف		القيم	كميات بالاف	القيمة بالدينار	كميات بالالاف	المنتجات الاستثمارية
90	900	200	200	90	900	200	5.4	4500	1000	4500	1000	مصابيح الإنارة الداخلية LED (pulb+spot+شمعات)
112	1125	25	45	425	4250	25	170	2700	60	2700	60	مصابيح الإنارة الاقتصادية الداخلية LED panl (60*60)
250	2500	10	250	250	2500	10	250	2350	13	3250	13	تراكيب إنارة LED 150w (إنارة الشوارع)
350	3500	10	350	350	3500	10	350	4550	13	4550	13	تراكيب إنارة LED 250w(إنارة شوارع)

المصدر :الجدول من عمل الباحث بالاستناد إلى بيانات الشركة العامة للصناعات الكهربائية، قسم الدراسات والتخطيط.

حيث يوضح الجدول (2) ان الإنتاج الحالي يركز على اربعة نماذج إنتاجية رئيسية وهذا بما يتطلب له السوق على هذه السلعة، ومن المنتجات الحالية هي مصابيح الإنارة الداخلية يشكل شمعات بطاقة تصميمية لهذا النوع من المنتج تصل إلى مليون مصباح شمعة والإنتاج الفعلي المتحقق عام 2019 فقط 200000 مصباح شمعة اي خمس الطاقة التصميمية وهي نفس الخطة التي وضعت لسنة 2020، اما المتحقق لإنتاج مصابيح الإنارة الاقتصادية بشكل مصابيح (60×60) فيو 25000 مصباح من الطاقة التصميمية والفعلية البالغة 60000 مصباح اي بنسبة 41% من طاقتها التصميمية، ومصابيح إنارة الشوارع ذات قدرات (150، 250) واط حيث تحقق إنتاج 10000 مصباح لكل نوع من الطاقة التصميمية لك منتج وهذا يعني وجود طلب على إنارة الشوارع بنوعي المنتجات، ويجدر الاشارة إلى ان هذا المشروع الصناعي ينتج حسب الطلب وان كل ما ينتج يباع ولا وجود لفترة خزن لكونه ضمن تكامل الطلب للدوائر الرسمية وشبه الرسمية لذا لم نشهد نماذج المنتجات في الاسواق المحلية، يعمل المشروع الصناعي ضمن الطاقة التصميمية وهي نفسها الطاقة الفعلية لكون المشروع الصناعي حديث ولا يتضمن فترات توقف للصيانة وغيرها، ولا تختلف الخط الإنتاجية للمصابيح لعام 2020 باستثناء تعديل السعر لمنتج المصابيح الإنارة الاقتصادي ليكون سعر

تنافسي، ان البيانات المتحققة لهذه المنتجات لا يمكن الاعتماد عليها في تحليل معمق ودقيق لكون بيانات 2019 هي سنة افتتاح وتجميع قطع إنتاجية نصف مصنعة وسنة 2020 سنة غير طبيعية لكون تخللتها فترات توقف طويلة نتيجة الوضع الصحي العالمي الناتج من صدمة جائحة كورونا.

الذي يفيدنا في هذا النموذج الصناعي الاستثماري هو تحول الإنتاج في هذا القطاع نحو منتجات صديقة للبيئة تتحقق فيها المنافع الاجتماعة من قلة وانحسار الضرر الناتج عن الصناعة بشك خاص ويعمم النموذج على الصناعة بعموميتها، فضلاً عن تحقق الزيادة في العوائد الاقتصادية من خلال:

أ- انخفاض الطاقة الازمة لإنارة نفس العدد من المصابيح ولنفس القدرات.

ب- زيادة في كفاءة المنتج نتيجة لكون الإضاءة تكون مضاعفة عن المنتجات التقليدية.

ت- عمر المنتج من المصابيح يكون اطول وهذا يبرر إرتفاع أسعاره عن مثيلاتها التقليدية.

ث- أكثر سلامة وأقل مخاطر على سلامة العاملين وأكثر ربحية اقتصادية.

ج- منتج صديق للبيئة ولا يحتوي في إنتاجه المواد عالية الخطرة والسمية مثل المصابيح التقليدية.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات:

1. المصادر الاقتصادية العراقية بحاجة إلى المزيد من العمل والسعي الجاد من أجل المحافظة على استدامتها من خلال استخدام المدخلات الإنتاجية الصديقة للبيئة وإمكانية الاستفادة وإعادة تدوير المستهلكات الصناعية للحفاظ على المصادر الطبيعية.
2. لم يكن الواقع البيئي يرضي المجتمع العراقي، ولم يكن افضل حالاً من عقود السنوات الماضية، اذ مازالت الكثير من الصناعات مصدر للتردي ومن شأنه ان يؤدي إلى المزيد الاضرار البيئية على المجتمع والاقتصاد بشكل عام، وهذا ناتج عن ضعف في التحول نحو المنتجات الصناعية الصديقة للبيئة.

ثانياً: التوصيات:

1. العمل بجدية في تسخير التكنولوجيا والعلوم التطبيقية والفنية في توجيه الاستثمار نحو المنتجات الصديقة للبيئة في العراق، من خلال إيجاد البدائل الصناعية التي تدخل بالإنتاج الأكثر نظافة وتعويضها عن المدخلات ذات الضرر البيئي.
2. إعادة تقييم المشاريع والصناعات القائمة من الناحية البيئية، وإدخال بجدية الجدوى البيئية للاستثمارات الحديثة والزام الجميع بالمحددات والشروط والمواصفاة البيئية العراقية وإحلال المشاريع الصديقة للبيئة التي تعمل وفق الإنتاج النظيف وتقديم مختلف انواع الدعم كبديل عن المشاريع الملوثة والضارة بالبيئة.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

التقرير السنوي للمنظمة الدولية للتوحيد القياسي في أبريل لعام 2011.

صبري، مقيمح، الإدارة البيئية وتكنولوجيات الإنتاج الانظف إمكانية التطبيق بالمؤسسة الصناعية الجزائرية: دراسة حالة مؤسسة سوناطراك، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، 2010، م 4، ع 6.

طحطوح، مسعود، الأدوات الاقتصادية في الطاقة المتجددة، مجلة دراسات وابحاث اقتصادية في الطاقات المتجددة، كلية العلوم الاقتصادية / جامعة لخضر باتنة، الجزائر، 2015 ، ع 3.

معمل المصابيح الكهربائية، دائرة البحث والتطوير، ودائرة التخطيط والمتابعة.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

Callan, Scott J., and Thomas, Janet M., Environmental Economics & Management: Theory, Policy, and Applications, 6th Edition, South – Western, Cengage Learning, USA, 2013.

Eccleston, Charles H., and March, Frederic, Global Environmental Policy: Concepts, Principles, and Practice, CRC Press; Taylor and Francis, New York, USA, 2016.

El-Haggar, Salah, Sustainable Industrial Design and Waste Management, Elsevier Academic Press, Burlington, USA, 2007.

Farah, Paolo Davide, Rossi, and Piercarlo, National Energy Policies and Energy Security in the Context of Climate Change and Global Environmental Risks, European Energy and Environmental Law Review, V. 20, Is. 6, 2011.

Gavrilescu, Maria, Environmental Engineering and Management Journal, Vol.3, No.1, 2004.

Jansen, L., The challenge of sustainable development, Journal of Cleaner Production, No. 11, 2003.

Lewis, Helen, Gertsakis John, Horne, Ralph, and Ryan, Chris, Reflecting on the Centre for Design's Contribution to Research and Practice, RMIT Design Archives Journal, Vol. 6, 2016.

United Nations, Population Division, Department of Economics and Social Affairs, 2004.

United State America, Energy Information Administration, Department of Energy, 2011.

HUMAN RIGHTS IN LIGHT OF CONTEMPORARY GLOBAL CHALLENGES

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-8

Wafaa NAJM[1]

Abstract:

The idea of human rights in its contemporary form is a development of the oldest idea, namely, natural rights. God has honored man with the gift of reason and thought and the ability to create and innovate. God has distinguished man from the rest of the creatures, and this honor has rights stemming from the nature of humanity inherent to him as a human being, which is inalienable and closely related to man in himself, and this is what is stipulated by man-made legislation as well as heavenly legislation . The man to be able to preserve, protect and defend his rights, he must know them fully and how to protect them and their guarantees, and this knowledge of human rights is of great importance in building the political system in any country in the world. This research aims to know human rights by defining the right and human rights in language and terminology, and ensuring this right by addressing the guarantees and protection of human rights. Also the research sheds the light on many violations of human rights, which considered to be one of the most important issues on the world and the basic condition for human development at all levels, especially after the human being has struggled for ages for his right in terms of security, stability and living in peace and tranquility. In addition, the research has raised several questions: Can a man obtain the most basic of his rights as stipulated in international and legal texts, despite persistent and continuous attempts to enhance the protection and freedoms of human rights, consolidate their values, spread awareness of them, and contribute to ensuring their achievement? Do societies, with regard to the Arab world, still suffer from these violations in all areas of life? Has a person been forced to leave his homeland and seek refuge, displacement and migration to other countries due to armed and unarmed violations and for the sake of security and an inspection of livelihoods? The answer to these questions will be in the contents of the research. Finally, the study recommends to intensify global efforts to ensure the adoption of human rights issues and give them the priority through humane treatment.

Key words: Human Rights, Global Challenges, Heavenly Legislation.

[1] Dr. , Basrah University, Iraq, wafaa.y.n76@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7583-3179

حقوق الإنسان في ظل التحديات العالمية المعاصرة

وفاء ياسين نجم[2]

الملحض:

إن فكرة حقوق الإنسان بشكلها المعاصر ما هي إلا تطور للفكرة الاقدم إلا وهي الحقوق الطبيعية، فقد كرم الله الإنسان فوهبة العقل والفكر والقدرة على الإبداع والابتكار، وهذا ما وردة بقولة تعالى " ولقد كرمنا بني أدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً "، فقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن باقي المخلوقات، وهذا التكريم الذي كرمة الخالق جلت قدرته له حقوق نابعة من طبيعة البشرية ملازمة له بوصفة إنساناً وهي غير قابلة لتصرف ولصيقة للإنسان بحد ذاته، وهذا ما نصت عليها التشريعات الوضعية فضلاً عن التشريعات السماوية، ولكي يتكمن الإنسان من المحافظة على حقوقه ويدافع عنها ويسعى بشتى الوسائل من أجل حمايتها، لذا لا بد له من معرفتها معرفه تامة وكيفيه حمايتها وضماناتها، ولهذه المعرفة بحقوق الإنسان لها أهمية كبيرة في بناء النظام السياسي في أي دولة من ودول العالم، لذا يهدف هذا البحث لمعرفة حقوق والإنسان من خلال تعريف الحق وحقوق الإنسان في اللغة والاصطلاح، وضمان هذا الحق من خلال التطرق إلى ضمانات حقوق والإنسان وحمايتها، وتكمن أشكالية البحث هو ما شهد العالم العالمي في سنوات الاخيرة من كثرة الانتهاكات لحقوق الإنسان والتي اعتبر حقوق الإنسان من أهم المواضيع على الساحة العالمية والشرط الأساسي للتنمية البشرية على الاصعدة كافة، وبخصوص بعد ما كافح الإنسان منذ عهود طويلة عن حقه من حيث الأمن والاستقرار والعيش بسلام وطمأنينة. ويمكن أن يتحقق ذلك عبرت عدة تساؤلات منها هل يستطيع الإنسان ان يحصل على أبسط حق من حقوقه كما نصت عليها النصوص الدولية والقانونية، بالرغم من المحأولات الحثيثة والمستمرة لتعزيز حماية وحريات حقوق الإنسان وترسيخ قيمها ونشر الوعي بها والاسهام في ضمان تحقيقها؟ هل مازالت المجتمعات وبخصوص العربية تعاني من تلك الانتهاكات وفي المجالات الحياة كافة، هل اضطر الإنسان ترك وطنة واللجوء والنزوح والهجرة إلى أوطان أخرى بسبب الانتهاكات المسلحة والغير المسلحة ومن أجل الأمن وتفتيش على لقمت العيش سوف تكون الإجابة على تلك التساؤلات في مضامين البحث، فقد توصي الدراسة بتكثيف الجهود العالمية في ضمان تبني قضايا حقوق الإنسان وإعطائها الأولوية عبر المعالجة الإنسانية لها.

الكلمات المفتاحية: حقوق الإنسان، التحديات العالمية، التشريعات السماوية.

المقدمة:

يعد موضوع حقوق الإنسان من المسائل الجوهرية كونه يؤثر بصورة مباشرة على الطبيعة البشرية، وبالرغم من أن الحرية قد أقضت مضاجع الفلاسفة وعلماء السياسة والباحثين منذ القدم، وكان مفهومها مثاراً لصراعات ايديولوجية بين مختلف المذاهب والمدارس الفكرية، حيث كان من الصعب صياغة نظرية واضحة عنها، وبالخصوص عندما نريد التوفيق بين النظرية والممارسة، لكن من الصحيح أن تبقى الحرية تأهباً مستمراً لمعركة دائمة، لذا تجنب إعادة قراءتها بشكل دائم ولكن صحيح. و بما ان حقوق الإنسان هي حقوق لصيقة بطبيعة الإنسانية وملازمة لها وجدت مع الإنسان منذ ان خلق الله سبحانه تعالى إلى ان يرث الله الأرض ومن عليها، وان ممارسة هذه الحقوق أمر يختلف من عصر إلى أخر حسب التشريعات التي تحكم وتنظم ممارسة هذه الحقوق، ومر الاهتمام بحقوق الإنسان بمراحل عديدة ومختلفة منذ بدايات الأولى إلى يومنا هذا والتي أولت الإنسان حقوقه عناية كبيرة لكن بدرجات متفاوته من بلد الأخرى وحسب تشريعات كل بلد.

وبالرغم من ان مصطلح "حقوق الإنسان" مصطلح حديث، لكن المبدأ الذي يستند الية هذا المصطلح يتزأمن مع عمر البشرية، والذي يعني ان بعض الحريات والحقوق هي حقوق أساسية لبقاء البشر، وهي استحقاقات أصلية يتمنع بها كل شخص لكونه إنسان والتي تقوم على أساس احترام حقوق وحريات وكرامة كل إنسان أو فرد بالمجتمع. وهي لم تكن

[2] د. ، جامعة البصرة، العراق، wafaa.y.n76@gmail.com

منحه منحتها الحكومات ولا يمكن سحبها أو حجبها بسلطة التعسفية، ولا يمكن الغاءها أو انكارها على أي شخص بذريعة ارتكاب جريمة أو خرق قانوناً.

تعد حقوق الإنسان في الوقت الراهن من اوسع المجالات التي تستقطب الاهتمام في العلاقات الدولية، وعلى هذا الأساس وبعد ما كان الدراسات تنصب اهتماماتها حول الدولة ومالها وما عليها من الحقوق وواجبات والتزامات، فقد أصبح الإنسان نفسه مجالا للدراسة من جانب الحقوق التي يجب أن يتمتع بها ومن تلك الحقوق هي(حرية الرأي والتعبير والفكر وحرية المعتقد والحق في الحياة والعمل والتعليم والصحة والمساواة والحماية...)، وتعد هذه الحقوق مكتسبة لكل فرد من أفراد المجتمع وفي أي مكان في العالم، ويتم المطالبه بها تلقائياً من قبل الجهات المكلفه بها.

وبالرغم من الجهود الدولية المبذولة وعلى وجه الخصوص جهود وأعمال ومواقف المنظمات الدولية من حقوق الإنسان والتي تضمنتها الإعلانات والاتفاقيات الدولية والتي تبني صياغة القواعد القانونية الدولية التي تنص على حماية حقوق الإنسان والتطور الذي يرافق الطبيعة القانونية لتلك القواعد، إلا ان هذا الاهتمام لم يكن مجزيا وكافيا لاحترام حقوق الإنسان إذ لم يرافقه ضمانات قانونية كافية التي تحول دون حدوث انتهاكات على تلك الحقوق.فالتحدي الذي تواجه الأمم المتحدة في الوقت الراهن، يعد بمثابة أعمال وتنفيذ قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان. لذا تنبع أهمية الدراسة من أن:

أولا: أهمية الدراسة

تعد حقوق الإنسان أحد أهم معايير الرقي والتقدم البشري وان استمرار الحرية ضرورة إنسانية تتجلى أهميتها من خلال موقعها بالنسبة إلى حياة الفرد وكرامته وطاقاته الإبداعية، وحرمانه منها تتكبل طاقات الخلق والإبداع فيه، وان هذه الحقوق ليس عبث وانما حقوق الالزامية لانها المؤسسة للمبأدىء الإنسانية، وهأدمة للمبأدى المناقضة لها والتي تهدف إلى السمو بالإنسان نحو الأكمل والأفضل. لذا فقد وهبه الله سبحانة وتعالى الإنسان عدة حقوق فلماذا تنهب تلك الحقوق على أرض الواقع، وهذا ما سوف يتم توضيحة في الدراسة.

ثانياً: هدف الدراسة:

يهدف هذا البحث معرفة حقوق والإنسان من خلال تعريف هذا الحق وحماية في منظومة الأمم المتحدة، الني عنيت بهذا الحق للإنسان، بعدما شاهد العالم في نهاية هذا القرن حركة عارمة من الإعلانات الخاصة بحقوق الإنسان ويكثر فيها إعداد المواثيق الأقليمية والدساتير المحلية التي تتجاوز فقراتها المئة وحتى المئتين، ما يجعلها تفقد حيويتها ومعناها الفعلي لانها تمزج الحقوق الأساسية بالحقوق الفرعية والحقوق الثانونية لتطرحها بالدرجة ذاتها من الأهمية رغم التفاضل بينها.

ثالثاً: أشكالية الدراسة

تكمن أشكالية الدراسة ان حقوق الإنسان هي قديمة في المفهوم وهذه الأشكالية تكبر يوم بعد يوم مع تفاقم الأزمات والتي تطال قضية حقوق وحريات الإنسان ممارسة مشروعها التي تواجهها المجتمعات المعاصرة، وتشهد على ذلك الاخفاقات المتلاحقة والانهيارات المفاجئة وخاصة في مجال الأمن، حيث يتحول العالم إلى مسرح لفوضى والاضطراب، هو ما شهد العالم العالمي في سنوات الاخيرة من كثرة الانتهاكات لحقوق الإنسان والتي اعتبر حقوق الإنسان من أهم المواضيع على الساحة العالمية والشرط الأساسي للتنمية البشرية على الاصعدة كافة، وبخصوص بعد ما كافح الإنسان منذ عهود طويلة عن حقه من حيث الأمن والاستقرار والعيش بسلام وطمائنية، لذا فقد عنت الإعلانات والاتفاقيات الدولية لتحقيق حقوق الإنسان وسط تحديات كبيرة التي تهدد أمن واستقرار الإنسان منها النزاعات المسلحة وهجرة وتهجير الإنسان إلى عدة دول والتي بدورها فتحت انفاق كبيرة هددت أمن وكيان الإنسان كل ذلك شكلة أشكالية واضحة يجب الوقف عندها وتمحيص فيها من خلال عدة تسأولات: هل يستطيع الإنسان أن يحصل على أبسط حق من حقوقه كما نصت عليها النصوص الدولية والقانونية، بالرغم من المحأولات الحثيثة والمستمرة لتعزيز حماية وحريات حقوق الإنسان وترسيخ قيمها ونشر الوعي بها والاسهام في ضمان تحقيقها؟ هل ان المجتمع العالمي مازال يعاني من تلك

الانتهاكات وفي المجالات الحياة كافة، هل اضطر الإنسان ترك وطنة واللجوء والنزوح والهجرة إلى أوطان أخرى بسبب الانتهاكات المسلحة والغير المسلحة ومن أجل الأمن وتفتيش على لقمت العيش ؟ ماهي الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان وهل الضمانات كافية لحقوق الإنسان كيف حماية تلك الحقوق في الوقت الراهن، هل المجتمعات مازالت تعاني من انتهاكات لأبسط حقوقها؟ ماهي تلك الانتهاكات. كل ذلك سوف يتم توضيحة في ثنايا البحث، وفضلا عن المقدمة والخاتمة فقد قسم البحث إلى ثلاث مباحث وكل مبحث يحتوي على فرعيين: حيث تناول المبحث الأول: مفهوم حقوق الإنسان وتطرقنا إلى تعريف الحق وحقوق الإنسان أما المبحث الثاني فتناول الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان وتناولنا الضمانات السياسية والضمانات الاجتماعية، أما المبحث الثالث فتضمن أشكالية حقوق الإنسان في ظل التحديات الراهنة وتناول انتهاك حقوق الإنسان أثناء النزاعات المسلحة وحماية حقوق الإنسان في الوقت الراهن ،اما بخصوص المنهج المتبع فهو المنهج الوصفي في وصف وتحليل ذاك الحق الذي يبحث علية الإنسان من بدايات الأولى وإلى هذا اليوم.

المبحث الأول: مفهوم حقوق الإنسان

يعد موضوع حقوق الإنسان وحرياته مسألة جوهرية كونه يؤثر مباشرة على الطبيعية البشرية، فقد تعددت المفاهيم والمصطلحات المستخدمة للدلالة على حقوق الإنسان، ولكي نصل إلى تعريف منضبط لفكرة حقوق الإنسان يجب ان نرجع المسالة اصولها وذلك بالاسناد إلى تعريف الحق لأن مصطلح حقوق الإنسان يتكون من كلمتين مندمجتين، الشق الأول يتعلق بالإنسان موضوع الحق، والشق الثاني يتعلق بمعنى الحق التي تكون لهذا الإنسان، وعلى هذا الأساس سوف تناول في الفرعين التالين تعريف الحق وحقوق الإنسان:

الفرع الأول: الحق لغةً واصطلاحاً

تشير كلمة الحق في اللغة إلى حق الشيء إذا الثبوت والوجوب، والأمر الثابت، وتطلق كلمة الحق أيضا على المال والملك الموجود الثابت ومعنى حق الشيء وقع ووجب بلا شك(1). وعرف ابن منظور الحق نقيض الباطل، وجمعة حقوق وحقاق، ويستعرض استعمالات جديدة تدور حول معاني الثبوت والوجوب والاحكام والتحقيق واليقين والصدق(2)، كما جاء في قولة تعالى " ولا تلبسوا الحق بالباطل وتكتموا الحق وأنتم تعلمون"(3)، ووردة أيضا في قولة تعالى " فورب السماء والأرض إنه لحق مثل ما أنتم تنطقون"(4).

وبناءً على ذلك يمكن القول ان كلمة الحق تعني العدل والنصيب وهي نقيض الباطل.

أما من حيث معجم مصطلحات حقوق الإنسان فقد عرفه الحق بانه " قدرة لشخص من الأشخاص على أن يقوم بعمل معين يمنحه القانون له ويحميه تحقيقاً لمصلحه يقرها، وان كل حق يقابلة واجب"(5). في حين عرف فقهاء القانون الحق" هو كل مركز شرعي من شأنه ان ينتفع به صاحبه أو غيرة"(6). وبناء على ذلك فقد درج الفقه القانوني الوضعي والمقارن والقانون الأوروبي أساساً على التمييز بين إتجاهات أو مذاهب ثلاث إتجاهات أساسية تتعلق بتعريف الحق:

الإتجاه الأول: المذهب الشخصي أو ما اصطلح عليه بنظرية الإرادة الذي يعرف الحق من خلال النظر إلى صاحبه، فالحق هو " قدرة أو سلطة ادارية يخولها القانون شخصاً معيناً ويرسم حدودها"(7).

الإتجاه الثاني: المذهب الموضوعي أو ما يصطلح عليه بنظرية المصلحة، ووفقاً لهذا الإتجاه، فإن الحق" مصلحة يحميها القانون"، إذ يعرف أنصار هذا الإتجاه الحق بالنظر إلى موضوعية(8).

الإتجاه الثالث: وهو المذهب المختلط أو ما يطلق علية بالنظرية " المختلطة" ، وهذا الإتجاه تولد من التزاوج بين الإتجاهين السابقين، فهو يجمع بين المذهبين الشخصي والموضوعي(الإرادة والمصلحة) لتعريف الحق، بانة" إرادة ومصلحة في ان واحد" ، وإذا كان انصار هذا الإتجاه يتفقون في هذا الجمع، إلا انهم يختلفون ايهما (الإرادة أو المصلحة) يغلبون، فبعضهم رجح عنصر الإرادة فقال الحق" قدرة إرادية اعطيت لشخص في سبيل تحقيق مصلحة". وبعضهم رجح اعتبار المصلحة فقال: "الحق مصلحة محمية تسهر على تحقيقها والذود عنها قدرة إرادية"، ويرى الفقهاء ان هذا الاختلاف ليس ذي قيمة، المهم أن هذا المذهب يقوم على الجمع بين الإرادة والمصلحة محققاً بذلك التوازن والتوافق بين الإتجاهين الشخصي والموضوعي في تعريف الحق. فالحق عند هذا المذهب هو (سلطة إرادية ومصلحة محمية) فالحق يثبت حيث تقرر مصلحة لشخص يباشر بشأنها سلطاته الإرادية (9).

الفرع الثاني: حقوق الإنسان اصطلاحاً

تعد مسألة تحديد الاصول التاريخية لفكرة حقوق الإنسان من الأمور التي كثيراً ما يثار حولها الجدل، وتتعدد بصددها الاراء، فهناك من يرى ان أصل الفكرة يرجع إلى بداية الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان ذلك الاهتمام الذي يمثل في وضع قواعد قانونية دولية لمكافحة الرق والقضاء على تجارة الرقيق وضع قوانين لحماية جرحى وأسرى الحرب، أي يرجع أصل فكرة حقوق الإنسان إلى وضع قواعد القانون الدولي الإنساني(10).

فمفهوم حقوق الإنسان من المفاهيم الحضارية التي دخلت إلى بلدان العالم ضمن حزمة من المفاهيم تنتمي تقريبياً كلها إلى المنظومة غربية المرجع والتوجه، فقد اكتسب هذا المفهوم قبولاً واسعاً، سواء كان ذلك على المستوى الاكاديمي أم على المستوى الدولي، ومن شدة شيوع استخدامة فإن كثيراً ممن تناولوه في كتاباتهم لم يهتموا بتأصيله حتى أصبح يستعمل بدون تمحيص وكان لا مجال لمراجعته(11). ان عبارة حقوق الإنسان كما هو ظاهر من تركيبها اللفظي هو تركيب ملتبس ومركب وهو مفهوم الإنسان بابعاده المختلفة بعد الانا بكل تناقضاتها العقلية منها والمادية بعد الاخر بتعدده واختلافاته: الاخر الفرد أو الجماعة أو السلطة أو إنسان خارج الحدود أو الدول. فليس هناك اتفاق على مصطلح واحد لحقوق الإنسان، بل هناك مصطلحات عدة تستخدم للدلالة عليها منها "حقوق الإنسان، الحقوق الإنسانية، حقوق الشخصية الإنسانية، فهي مصطلحات استخدمت للدلالة على الموضع نفسه، لكن أخذ أكثر المصطلحات شيوعاً ومنذ القرن التاسع عشر وحتى يومنا هذا هو" حقوق الإنسان". وعرفت حقوق الإنسان بانها" تلك الحقوق التي يتمتع بها الأفراد والجماعات بالفعل ويمارسونها بغض النظر عن الالتزام الرسمي الذي تقوم بها الحكومات نحو الاتفاقيات والمعاهدات الدولية المعنية بحقوق الإنسان"(12).

أما مفهوم حقوق الإنسان مفهوم حديث نسبياً، إذ يعود إلى الربع الاخير من القرن الثامن عشر، أما استخدام مصطلح " حقوق الإنسان" فهو استخدام لم يبدأ بالظهور، وتعرف الأوروبيون على استخدامه كمفهوم مستقل- عن الحقوق الطبيعية على سبيل المثال الفترة التي تمثلت بصعود وسقوط النازية في اوربا والعالم، لكن حداثة المفهوم لا تعني بالضرورة حداثة مضمونه، فحقوق الإنسان بوصفها مضموناً سابقة لظهور هذا المفهوم وذلك بقررون وقرون، حيث نستطيع القول ان عبارة " حقوق الإنسان" بوصفها مضموناً ترجع إلى ذلك الوقت الذي ظهر فيه كل من مفهوم (الإنسان و الحق) وهو وقت لا يمكن تحديده ولا تخمين بدايه له(13). على هذا الأساس نستعرض مجموعة من التعارف لتحديد هذا المصطلح: فقد عرفت حقوق الإنسان " هي مجموعة الحقوق الطبيعية التي يمتلكها الإنسان واللصيقة بطبيعته والتي تظل موجودة وان لم يتم الاعتراف بها، بل أكثر من ذلك حتى ولو انتهكت من قبل سلطة ما". وعرف (رينية كاسان) وهو أحد واضعي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بأنها " فرع خاص من الفروع الاجتماعية يختص بدراسة العلاقات بين الناس استناداً إلى كرامة الإنسان وتحديد الحقوق والرخص الضرورية لازدهار شخصية كل كائن إنساني"(14). وكما عرفت حقوق الإنسان من قبل الأمم المتحدة بأنها " ضمانات قانونية عالمية لحماية الأفراد والجماعات من إجراءات الحكومات التي تمس الحريات الأساسية والكرامة الإنسانية، ويلزم قانون حقوق الإنسان الحكومات ببعض الأشياء ويمنعها من القيام بأشياء أخرى"(15). فإن مفهوم حقوق الإنسان يقع خارج وفوق اطر القانون الوضعي، فانه يتعدى كثيراً هذا الإطار ليلامس كل ما تحتاجه الطبيعة الإنسانية، حد ادنى من الأمن المادي، حد ادنى من الحماية الصحية، قد ظهرت هذه الحقوق في مختلف الإعلانات العالمية والشرع والمواثيق الدولية والأقليمية وكذلك في الدساتير الوطنية بصيغ متعددة وبتسميات متباينة وغالباً ما اقترنت بحقوق الإنسان الأساسية وحرياته العامة، وجاءت على سبيل التعداد دون تعريف واف ومحدد للحقوق، نرى تلك الحقوق هي مزيج من حقوق طبيعية وأخرى اكتسبت مع تطور المفاهيم الإنسانية والحضارة على مر التاريخ فاتصل ما هو فطري وما هو مدني بما هو ذاتي وما هو موضوعي " وهذا يعني ان تلك الحقوق تتصل بما تتطلبه البيئة القانونية والاجتماعية من ناحية وبما توصية الاخلاق من ناحية ثانية، أما الواقع فليس سوى ما تستلزمة الوقائع الاجتماعية وما تفرضه من قوانين"(16). لذا ان الحقوق لا يمكن ان تنشأ إلا بين طرفين على الاقل فهي ظواهر اجتماعية لا تنشأ إلا ضمن المجتمع ونتيجة للعلاقات بين الأفراد، وان الاعتراف بالحقوق لا يكفي لوحدة بل يجب وضع تلك الحقوق موضع التنفيذ، فاذا اشارنا إلى الحقوق يجب ان نحدد الوسائل التي تمكن من التمتع بها(17). إذا كانت البشرية بحاجة إلى عالمية حقوق الإنسان بما تفترضه من احترام لهذه الحقوق وإنسانيتها وبما تقوم عليه من خصوصية الأمم والحضارات تقابلنا عولمة حقوق الإنسان،

والعولمة لا تؤمن بخصوصية الشعوب ولا بالشعوب الضعيفة والمغلوبة على أمرها، عولمة تقوم على سلطة المال ونفوذ القوة، وتتحول الحقوق تبعاً للمنطق الجديد حقوق الاقوياء واغتصاب حقوق الضعفاء، وهكذا يجد الإنسان نفسه أمام مازقه الوجودي: ذلك ان إنسانيتنا التي نعتز بها ونقدسها تولد ما نشكو منه، أي البربرية بالذات(18).

وبناء على ذلك يمكن القول ان مصطلح حقوق الإنسان يشير بصفة عامة إلى مجموعة المطالب التي يجب توافرها بالنسبة إلى عموم الأشخاص، دون أي تمييز بينهم بسبب الجنس أو اللون أو لغة أو بسبب المعتقد..الخ، ويحدث ذلك في أي مجتمع. ويتضح من التعارف السابقة ان حقوق الإنسان موجودة منذ ان خلق الإنسان، فهي ليست وليدة التطورات الاجتماعية والأحداث العالمية فعلى سبيل المثال ان حق الملكية لم يكن موجودة في بدايات الأولى للإنسان، لكن عرفها الإنسان عند تطور المجتمعات وظهور الاختراعات، بحيث أصبحت الناس بحاجة إلى ضمان يحمي حقوقهم. أما بخصوص حقوق الإنسان الأساسية فهي موجودد منذ خلق الله سبحانة وتعالى الإنسان لأن كل إنسان بحاجة إلى تلك حقوق ولا يستطيع العيش بدونها فلكل الإنسان الحق بالحياة والحرية والكرامة.... وهذا ماسوف يتم التحدث فيه في المبحث الثاني من خلال التطرق إلى الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان.

المبحث الثاني: الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان

إن حقوق الإنسان وحرياته الأساسية هي حقوق وحريات اصيله لايمكن المساس بها أو التنازل عنها، وقد ناضل الإنسان من أجلها جيلاً بعد جيل، وقد جاهد بروحه ودمائهم في سبيل اقتضائها كاملة وغير ناقصه، وإن تعدي على تلك الحقوق أو المساس بها يبدد طاقة الوطن، وبالتالي يؤخر مسيرة التقدم، وإن الدفاع عن تلك الحقوق يعد واجب لا يجوز التقصير، وإن الاعتراف بها ضروري كونه تكرس شرعية هذه الحقوق على الصعيد الداخلي والخارجي، وإن الاعتراف وحدة لا يكفي وإن جاء بنصوص قانونية لها قوة الدستور، فالنص بالرغم من أهميته يبقى في الإطار النظري أما تطبيق فهو بحاجة إلى عناصر عملية لتؤمنه بطريقة سليمة وفعالة، وهذا لا يكون إلا بتوفير حماية كافية وضمانه منطقية لممارسة الحقوق، وإلا بقيت تلك الحقوق جامدة بلا حياة وعرضة للانتهاكات، لذا تحتاج إلى ضمانات وحمايات من أجل تشكيل أرضية صالحة لنمو الحقوق بطريقة طبيعية الأساسية لحقوق الإنسان، سوف تناول ذلك من خلال الفرعين التالين:

الفرع الأول: ضمانات السياسية

تتمثل الضمانات الداخلية لحقوق الإنسان سواء كانت ضمانات اجتماعية أو سياسية أو قانونية هي إحدى الوسائل الأساسية في حماية حقوق الإنسان وحرياته، تعتبر الضمانات السياسية إحدى الوسائل الكفيلة بضمان حقوق الإنسان، والمعيار الرئيسي لتحديد المساحة المناسبة والضرورية لممارسة الحقوق والحريات، طالما الإنسان بحاجة دائماً لمجتمع منظم، وإذا ما عدنا لغاية السياسية الأساسية نجد انها تامين هذا النظام وتوفير مستقبل أفضل للإنسان. تتمحور الضمانات السياسية حول السلطة والنظام الذي توفرة بالاضافة إلى القوى المجتمعية المختلفة التي تمارس نشاطاً سياسياً وتستطيع التأثير من خلال الضغط الذي بامكانها ان تقوم به، وعلى هذا أساس نركز على المبأدىء الرئيسية للضمانات السياسية التي يتم المعالجه فيها على النحو التالي(19):

أ- مبدأ سيادة القانون: يعد هذا المبدأ من المبأدىء المستقرة في الدولة القانونية المعاصرة، ومفاده التزام جميع أفراد الشعب حكاماً أو محكومين وسلطات الدولة على السواء باحترام القانون كأساس لمشروعية الأعمال التي يؤدونها، وان سيادة القانون لا تعني فقط مجرد الالتزام بمضمون أو جوهر القانون، لأن القانون يجب ان يكفل الحقوق والحريات للأفراد جمعياً، وهذا هو جوهر سيادة القانون، أما في حال حصل العكس من ذلك وكان القانون يأبه بحقوق الأفراد وحرياتهم، فإن تلك الحقوق والحريات سيتحول إلى مجرد عزاء تافه لضحايا القانون(20).ويصبح مبدأ سيادة القانون عد فاعلية في حال عدم تحقيقة في ادنى مستوى من الأمن والاستقرار الحقيقي للأفراد، فالقانون ليس مجرد اداة سلطات الدولة فقط، وانما ضمان يكفل حقوق الأفراد في مواجه السلطة(21). ويعتبر هذا المبدأ من الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان، وجاء نتيجة صراع طويل للشعب مع السلطة الحاكمة لاجبار السلطة الحاكمة على الحد من سلطتها وعلى التنازل عن مظاهر الحكم المطلق وذلك عبر اجيال متعاقبة مرت على الإنسانية، وفي حال غياب دولة القانون يبقى الحديث عن الحريات وحقوق مجرد كلام لاننا نكون ضمن دولة استبدادية حيث لا يلتزم حكماها بقواعد قانون ولا يخضعون لاحكامه، وكل من يمارس السلطة في أي مجتمع لا بد من ان يقع تحت اغراء اساءة استعمالها، لذا من

الضروري منع السلطة من التصرف العشوائي واخضاعها لضوابط قانونية معينة عن طريق القواعد القانونية، وعلى هذا أساس يصبح القانون بمثابة الحكم بين السلطة والأفراد، لكن القواعد القانونية لوحدها لا تشكل ضمانه نهائية حتى ولو جاءت في نصوص دستورية، لأن النصوص الدستورية ضروري للحرية ولا غنى عنها، إلا ان مجرد وجدها لا يكفي في حد ذاته لتحقيق حرية الناس، وان تحقيق سيادة القانون قولاً وفعلاً يكون ذلك بحترام القانون وبذلك تصبح سيادة القانون من المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها دولة القانون، وهذا الموقع المميز للقانون يعود لطبيعة من حيث الشكل ومضمون، فمن الناحية الشكلية يعد القانون اداة للتعبير عن الإرادة العامة كما جاء في قول جون جاك روسو " وهو القاعدة الصادرة عن الشعب أو من يمثله" " ولا يمكن لهؤلاء ان يضعوا قوانين تقمع حرياتهم"، كون القانون الصادر من السلطة التشريعية، لذا يترتب على السلطة التنفيذية وهيئاتها الادارية ان تحترم جميع ما يصدر عنها من تشريعات، أما من ناحية الموضوعية يتصف القانون بالعمومية لذا يجب على السلطة الادارية تستند الإجراءات التي تتخذها إلى قواعد عامة مجردة من الشخصية فهو ينطبق على كل الناس بالتساوي دون تمييز(22).

وبناء على ذلك يمكن القول ان مبدأ سيادة القانون من مبأدىء المستمرة في الدولة القانونية المعاصرة، ويجب التزام جميع أفراد المجتمع (الحكام ومحكومين وسلطات الدولة) باحترام القانون على أساس المشروعية للأعمال التي يقوم بها، وان سيادة القانون لا تعني الالتزام بمضمون أو جوهر القانون فقط، لأن القانون يكفل حقوق الأفراد كافة، وهذا هو جوهر سيادة القانون، أما إذا حصل على العكس من ذلك أي بمعنى القانون لا يحمي حقوق الأفراد وحرياتهم، فبهذا يحول القانون إلى مجرد عزاء تافه لضحايا القانون.

ب- مبدا الفصل بين السلطات: تعتمد معظم الدول الديمقراطية اليوم مبدأ الفصل بين السلطات لتنظيم حياتها الدستورية والسياسية، ويعتبر الكثير من علماء السياسة والقانونين ان هذا المبدأ من العناصر الأساسية للديمقراطية، والمقصود به عدم تجمع السلطات الأساسية في الدولة بيد سلطة واحدة وذلك منعاً للاستبداد بها. ويعود الفضل في ارساء مبدأ الفصل بين السلطات إلى الفقية الفرنسي (مونتسكيو) حيث جسدة في ابهى صورة في كتابة الشهير(روح القوانين) الصادر عام 1748م، وان مضمون هذا المبدأ: (ان كل إنسان ذي سلطة يميل إلى اساءة استعمالها ويسعى جاهداً إلى تحقيق مصلحته الخاصة على حساب المصلحة العامة، فاذا تجمعت سلطات الدولة الثلاث (التشريعية والتنفيذية والقضائية) في يد واحدة فإن هذا مدعاة لاستخدام التشريع والقضاء في خدمة اهداف واغراض السلطة التنفيذية، الامر الذي يجعلها في النهاية سلطة متحكمة أو استبدادية تهدد حقوق الأفراد وحرياتهم)(23). ويرى مونتسكيو ان هذا المبدأ يشكل ضمانة لصيانة الحرية، ذلك لأن حرية المواطن السياسية تنشأ عن راي كل واحد حول سلامته كما يقول انه " إذا كانت السلطتين التشريعية والتنفيذية في يد شخصس واحد أو هيئة واحدة انعدمت الحرية، إذ يخشى ان يسن ذلك االشخص أو تلك الهيئة قوانين جائزة تنفيذها بطريق ظالم، كما تنعدم الحرية في حال عدم انفصال سلطة القضاء عن سلطة التشريع، لأن من شأن ذلك ان يضع حقوق الأفراد وحرياتهم تحت رحمة القاضي مادام هو الشرع، وإذا اتحدت السلطة القضائية مع السلطة التنفيذية فإن القاضي سيكون طاغياً لا محاله(24). وهنا يجب التوقف عنده عبارة الفصل بين السلطات، لأن غير جائز ان نستعمل كلمة "فصل" بمعنى فصل تام أو قطع، وعندها لا يؤدي هذا المفهوم إلى العملية المرجوه، وإذا كان االفصل تام بين السلطات معنى ذلك زوال الديمقراطية وفقدان النظام البرلماني السياسي، إذ ينغلق على ذاته لاي نفوذ أو تاثير على المجتمع المدني أو على الدولة، فقد فسر بعض الباحثين ماقصده مونتسكيو من هذه العبارة، فإن ماقصده هو مسألة الحد من السلطات أكثر مما هو مسألة الفصل بينهما، ذلك تبعاً لتوزيع الوظائف الدولة على المؤسسات الأساسية فيها صاحبة القرار، ويصبح فصل السلطات بمعنى تقسيمها مع الابقاء على الاتصال فيما بينها وتعاونها دون المساس باستقلالية الواحدة عن الأخرى(25). فقد اشار إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي لعام 1789م، إلى هذا المبدأ وتحديداً في المادة السادسة عشرة منه " كل مجتمع لا تكون فيه ضمانة للحقوق الشخصية ولا يكون فيه الفصل بين السلطات محدداً لا يكون له دستور"(26).

وبناء على ذلك يمكن القول ان فكرة مونسكيو بالفصل التام بين السلطات الثلاث، تبعاً لمبدأ السلطة توقف السلطة لكي لا تحتكر السلطة من قبل شخص واحد، وبالتالي يؤدي ذلك إلى سهولة انحرافها واساءة استعمالها يوصل إلى الاستبداد والطغيان، لذا لابد من مراقبة السلطة والحد منها من قبل السلطات الأخرى حفاظ على مبدأ التوازن فيما بينهما وتجنب سيطرة احدهما عن الاخرة، وبنفس الوقت المقصود بالفصل التام ليس الفصل الجامد أو قطع وانما يبقى التعاون فيما بينهما دون الماس باستقلالية الواحدة إتجاه الأخرى.

الفرع الثاني: الضمانات الاجتماعية

الضمانات الاجتماعية لا تقل أهمية عن الضمانات السياسية وإنما تكملها وتنسجم معها، هذه الضمانات عديدة، ستتناول أبرزها:

أ- مبدأ المساواة: "المساواة ليست هدفاً تكنوقراطياً بل هي التزام سياسي جامع"، بهذة الكلمات ينهي (غوستاف سبيث) مقدمته المثيرة لتقرير التنمية البشرية عام 1995، ذلك التقرير الذي خصص لا وضاع المرأة في العالم على أبواب الألفية الثالثة، وقد اشار سبيث إلى أن المساواة في الحقوق ليست عملاً من أعمال البر من جانب من هم في السلطة، بل هو عمل لازم من أجل تقدم كل مجتمع، وهذه المساواة منصوص عليها في الإعلانات العالمية والعربية بدءاً من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وصولاً إلى مختلف الدساتير الوطنية الحديثة(27)، ونظراً لا تباطها بإنسانية الإنسان وكرامته، وهي من المبأدىء العامة والأساسية، لذا تصدرت جميع الشرع والإعلانات العالمية كما اكدتها الديانات السماوية المختلفة، والمساواة هي أساس ومرتكز لمختلف الحريات والحقوق، فعلى سبيل مثال حرية الرأي تقتضي. تطبيق قاعدة قانونية تضمن هذه الحرية وتطبق على جميع أفراد المجتمع دون تفرقه " وبغير المساواة في تطبيق هذه القاعدة القانونية لا يمكن القول ان حرية الرأي مكفولة في المجتمع"(28). وهنا يجب تاكد على العلاقة القوية بين الحرية والمساواة لكن يجب ان يتوفر الجو الديمقراطي لها لكون هذا المبدأ يكمل بعضهما البعض، حيث يرى هارولد لاسكي ان " روح الحرية وغرضها وحياتها هي الإتجاه نحو المساواة"، وان تقدم أي دولة في الحرية لابد من ان يتوفر فيها المساواة، لكن المساواة ليست هي الحرية، فمن الممكن ان يكون الناس متساوون تماماً في نظام استبدادي لكنهم مع ذلك ليسوا باحرار. لذا فالمساواة تعني بوجه عام عدم التفرقة وانتفاء التمايز بين الأشخاص في الحقوق والواجبات لاي سبب كان باعتبارهم يولدون متساوين في الطبيعة(29). وقد اكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948م على المساواة أمام القانون فقد نص على ان" لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان دون أي تمييز، كالتمييز بسبب الجنس أو اللون أو اللغة أو الأصل أو الراي..الخ"(30)، كما نصت أيضا ان " الناس جميعاً سواء أمام القانون، وهم يتساون في حق التمتع بحماية القانون دون تمييز، كما يتساوون في حق التمتع بالحماية من أي تمييز يخل بهذا الإعلان ومن أي تحريض على تمييز كهذا"(31).

فالمساواة القانونية تعني ان يكون جميع الأفراد سواء أمام القانون، أي بمعنى تنطبق القواعد القانونية على الجميع، ويبرز هنا تناقض أخر في تطبيق المساواة لأن المساواة القانونية تتميز بانها مساواة سلبية بحيث تكتفي الدولة بالامتناع عن وضع اية تفرقة قانونية بين المواطنين لكي يصبحوا متساويين، وبذلك لا تحقق هذه المساواة التقليدية نوعاً من المساواة الحقيقية بين الأفراد، لأن الأفراد غير متنساويين في القدرات الشخصية، فإن ذلك نعكس على واقع حياتهم عن طريق ظهور تفاوت حقيقي وتمايز فعلي بخصوص في التقدم العلمي والتكنولوجي، أي بمعنى ان الفوارق الطبيعية بين الأفراد من حيث القوة الجسمية والعقلية جعلتهم لا يتساوون مطلقاً من حيث المكانة الاجتماعية التي يستطيع ان يحتلها كل منهم، فظهرت الفوارق بين الأفراد أولا ثم أخذت تزداد اتساعاً بفعل نظام الوراثة الذي أدى بدورة إلى النظام الطبقي(32).

بناء على ذلك يمكن القول بالرغم من النصوص التي نصت على مبدأ المساواة في الدساتير الوطنية والإعلانات العالمية، إلا ان هذا المبدأ غير مطبق على أرض الواقع العملي ظهور خروقات في تطبيقه، ويوجد تمييز واضح بين الدول العالم كافة، وعلى سبيل المثال تمييز الواضح بين المرأة والرجل في الحقوق والحريات، وأيضا خرق مبدأ المساواة في حرية الاستنساب في استعمال حق الفيتو في مجلس الأمن، والذي يتنفى مع مبدأ المساواة والعدالة.

ب- عامل التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي: إن الضمانات المختلفة التي عالجناها فيما سبق من سياسية واجتماعية تبقى محدودة القيمة، مالم تتوفر لها ظروف ملائمة لنموها وجعلها ذات تاثير وفعالية، والتقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ذات علاقة جدلية فيما يؤثر الواحد على الاخر، وهذه العلاقة تحكم مقدار ما يتمتع به المجتمع وبالتالي من حريات وحقوق، وتعتبر مجموعة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقاغية من أهم حقوق الإنسان لما تتمتع به من خصوصية تجعلها مرتبطة بكيان الإنسان، والتي قد يترتب على الحرمان منها حدوث اضطرابات في البلاد ودخولها في حالة من الفوضى والعنف، و وسوف نوضح ماهية هذه الحقوق وأنواعها كالحق في التمتع العمل ورعاية الصحية والضمان الاجتماعي والتعليم والحق في التعبير عن الرأي والمشاركة في الحياة الثقافية، وهذه الحقوق التي

تخول الأفراد الحق في الحصول على خدمة أساسية من الدولة باعتبارها الجماعة السياسية التي يعيشون في كنفها، وقد ترتبت هذه الحقوق انطلاقاً من الاعتراف بحق الفرد في الكرامة، فلكي يتمتع الفرد بكرامته كإنسان لابد من ان يتمتع بتلك الحقوق، ويجري استعراض أهم مزايا تلك الحقوق كالاتي(33):

1- الحق في العمل: للإنسان في مجال العمل ثلاث حقوق أساسية اولها حقه في العمل المقصود بها حقه في حرية العمل أي في مزاولة العمل أو الامتناع عن مزاولته دون قسر أو اجبار وحريته في اختيار نوع العمل الذي يزاوله، وثانياً حريته في تشكيل النقابات التي يدافع بها ان مصالحه وحرية الانضمام إلى هذه النقابات، وما إلا ان حريته في العمل التي هي ليست مطلقة وانما مقيدة بما يتوافر لديه من خبرات ومؤهلات تمكنه من مزاولة المهنة التي يختارها لكن بشروط مرضية لحمايته من البطالة، وثالثاً حقه في أجر عادل يؤمن له ولعائلته حياة تتفق مع كرامة الإنسان، كما وردة في مقدمة ميثاق منظمة العمل الدولية " بإن حق العمل يعد أحد الحقوق الأساسية التي يقوم عليها مبدأ حقوق وحريات الإنسان، وتحقيق هذا الحق ليس ضرورياً فقط لمعيشة الإنسان، ولكن لتنمية شخصيته أيضا"(34). ووردة أيضا نصوص عن الحق العمل في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ان" حق كل فرد في العمل وفي حرية اختيار هذا العمل وفي التمتع بشروط عادلة ومرضية وفي الحماية من البطالة والحصول على اجر متساو عن العمل المتساوي وذلك لكل الأفراد بلا تمييز"، ونص أيضا حق انشاء النقابات والحصول على مكافآت عادلة ومرضية تكفل عيشة لائقة بالكرامة البشرية"(35).ونص أيضا العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على حق العمل وبشكل تفصيلي في مواده 6-7-8 " إعطاء الحق في الاستراحة واوقات الفراغ والاجازات الدورية المدفوعة وأيضا تساوي المراة والرجل فيما يتضمنه هذا الحق، كما قد أمن العهد ممارسة هذا الحق من خلال عمل توجيهات وتدريبات فنية ومهنية، كما نص على حق عمل النقابات"(36).

وبناءً على ذلك يمكن القول بان القانون الدولي لحقوق الإنسان قد توسع في تصنيف الحق في العمل والحماية من البطالة وان تضمن الدولة وتوفر لكل فرد عمل بشروط مناسبة وإنسانية توفر مستوى معيشي يليق بالكرامة الإنسانية، لكن عند التطبيق على أرض الواقع ان الامر منافي للحقيقة والنصوص والعهود الدولية مجرد حبر على الورق وانا البطالة وحصول على العمل وبالخصوص في القطاع الدولة من الصعب جداً وان كرامة الإنسان تهدر بسبب العمل والحصول على آجور العمل.

2- الحق في التعليم والثقافة: شددت الشرعية الدولية لحقوق الإنسان على حق الإنسان وبدون تميز في التعليم بأشكال معينه من الثقافة، فالحق في التعليم والثقافة يعد مفتاحاً مهماً لتنمية الشخصية الإنسانية لنيل وتعظيم الحقوق الأخرى، وهذا مانص علية الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ان "حق التعليم لكل إنسان ومجانيته في مرحلتيه الابتدائية الأساسية وان يستهدف هذا التعليم التنمية الشاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية وأن يعزز التسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العرقية على اختلاف أنواعها"(37)، ونص أيضا العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والزمت" بوضع خطة عمل مفصلة للتنفيذ الفعلي والتدريجي لمبدأ الزامية ومجانية التعليم للجميع خلال عدد مقبول من السنين، وحق كل فرد في المشاركة في الحياة الثقافية والاستمتاع بالفنون والاسهام في التقدم العلمي وما ينتج عنه من فوائد"(38).

وبناء على ذلك يمكن القول ان الحق في التعليم والثقافة هو حق مكفول للجميع بدون تميز واكدت الشرعية الدولية الزاميته ومجانيته في مراحل الأولة والأساسية من التعليم، إلا ان الواقع عكس ذلك لاتزال هناك فئات مهمشة في بعض المجتمعات ومحرومة من هذا الحق مع عدم تدارك ذلك من المنظمات الدولية المعنية، وان مسالة مجانية التعليم هي بحد ذاتها غير عادلة، فضلاً عن الظروف التي تمر بها الدول بسبب جائحة كورونا أخذ التعليم يتراجع في العديد من الدول بسبب التخبط بالقرارات التي تأخذها السلطات المسؤولة عن ذلك واعتماد نظام الالكتروني والذي يسعى إلى فشل التعليم في كافة المراحل، وبالتالي اين هي حقوق الإنسان.

3- الحق في الرعاية الصحية: حق كل فرد في التمتع بأعلى مستوى من الصحة الجسمية والعقلية ومن أجل ذلك فعلى الدول الاطراف في عهد العمل على خفض معدل الوفيات والعمل على نمو الطفل نمواً صحياً وتحسين جميع جوانب الصحة البيئية والصناعية والوقائية من الامراض الوبائية وعلاجها ومكافحتها وتامين الخدمات الطبية والعناية للجميع في حالة المرض(39).

وبناء على ذلك يمكن القول بالرغم من النصوص الدولية التي تنص على الاهتمام بالوضع الصحي للجميع الدول الآن ان هناك اهمال واضح في الشان الصحي في العديد من الدول وأخذ الوضع بالتراجع بالخصوص بالوقت الراهن في ظل الظروف تنامي الوباء كوفيد 19 حيث كشف هذا الوباء الحقيقة الوضع السابق وزاد الطين بله في الوق الحاضر، حيث اتضحت عجز جميع الدول العالم عن توفير الخدمات والأجهزة الطبية والوقائية وعلى رئس تلك الدول امريكا، بستثناء الصين حيث استطاعت إعادة نشاطها وتجهز دول العالم بمختلف الادوات الطبية، وبتالي لابد من معرفة حقيقة هي ان حقوق الإنسان مهدورة والنصوص التي تنص على تلك الحقوق مجرد حبر على ورق.

4- حق الضمان الاجتماعي: نصت الشرعية الدولية لحقوق الإنسان على حق كل فرد في الضمان الاجتماعي، وحق كل شخص في مستوى معيشي يكفي لتأمين الصحة والرفاهية له ولأسرته خاصة فيما يتصل بالغذاء والكساء والسكن والعناية الطبية والخدمات الاجتماعية الضرورية وله الحق في حالات البطالة والعجز والمرض والشيخوخة والترمل، كما اهتمت بحق الامومة والطفولة في الرعاية(40).

وبناء على ذلك يمكن القول أن حق تامين الرعاية تعمل فيه معظم دول العالم لكن هناك العديد من الدول العربية أخذ هدر تلك الحقوق شياً فشياً فعلى سبيل المثال أخذ بعض الدول اجبار موظفي الدولة على التقاعد مع تقليل مرتب المتقاعد، زيادة نسبة البطالة بين شباب مما أدى ذلك إلى غليان الشارع العربي ففجرة ثورة الربيع العربي وبالتالي هدرت تلك الحق التي ثبت من زمن طويل.

المبحث الثالث: أشكالية حقوق الإنسان في ظل التحديات الراهنة

منذ مطلع التاريخ والعلاقات بين البشرية يتنازعها صراع جدلي بين الخير والشر، إلا ان سعت البشرية بصورة دائمة في مثلها العليا لتحقيق العدل والمساواة والأمن والامان والاستقرار لكافة البشر، داخل المجتمع الواحد وبين المجتمعات المختلفة دون تفرقة أو اجحاف بحق إنسان واخر، والجميع سواسية يستحقون الحياة بكرامة وبصورة لائقة تحقق إنسانية الإنسان الكاملة والوافية، لكن من ناحية أخرى اصطدمت المثل العليا دائما مع الحاجة، مما انتج صراعاً دائماً ومستمراً بين البشر داخل مجتمعاتهم وبينها وبين غيرها من المجتمعات من أجل الاستحواذ على اكبر قدر من المصادر المحدودة، وكانت نتيجة ذلك الصراع أدى إلى تقسيم البشر إلى شعوب وطبقات وفئات ومجموعات متناحرة ومتنازعة، فبدلاً من تحقيق العدل والمساواة والأمن والامان والاستقرار لكل البشر، حل محله تكريس التباين والتميز والتفرقة والاستغلال بين بعضهم البعض مما أدى ذلك إلى نشوب النزاعات بين البشر انتهكت حقوق الإنسان الأساسية، سوف يتم التعرف على ذلك من خلال الفرعين التالين:

الفرع الأول: انتهاك حقوق الإنسان أثناء النزاعات المسلحة

لابد ان نعلم ان فكرة حقوق الإنسان ليست وليدة اليوم في المجتمعات، بل كانت هناك محأولات قديمة لصياغة قوانين تحمي الشعوب من الظلم والطغيان(41). فعرفت الإنسانية الحروب والنزعات المسلحة عبر التاريخ، ذلك لأن الحروب ضرورة إنسانية واجتماعية تلزمها الحركة التدافعية للمجتمعات والحضارات، فكانت سنواب الحروب والنزاعات في تاريخ البشرية أكثر منها في سنوات السلام والاستقرار فقد اشار جويلي من انه" على مدى خمسة الاف سنة حدثت (14555) حرباً تسببت في موت(25) مليار إنسان تقريباً، وعلى مدى(3400) سنة الاخيرة من حياة البشرية لم تنعم الدول والمجتمعات الابمائتين وخمسين سنة من سلام فقط، أي ان البشرية شهدت (213) سنة حرب مقابل سنة واحدة سلام، وخلال (185) جيلاً لم ينعم بسلم مؤقت، إلا عشرة اجيال فقط، فمنذ الحرب العالمية في القرن العشرين شهد العالم ما يقارب مائتين وخمسين نزاعاً مسلحاً دولياً وداخلياً بلغ عدد ضحاياها(170) مليون شخصاً أي بمعنى يحدث كل خمسة شهور تقريباً نزاع مسلح، ينتج عنها خسائر في الارواح والممتلكات والمعدات، وبالتاكيد هذه الاحصاءات تنامت أكثر فأكثر في ظل التداعيات الأمنية الاخيرة التي شهدتها كثير من الدول خاصة بالمنطقة العربية في العقد الاخير من القرن الواحد والعشرين والتي تشهد مقتل وتشرد المئات والالاف من الضحايا الابرياء معظمهم من النساء والأطفال والمدنيين، من أجل ذلك حاولت المجتمعات البشرية منذ القدم وضع قواعد وضوابط واعراف يلتزمون المحاربين باتباعها ومما رستها في ميدان القتال، وفي العصور الحديثة التي ازدادت فيها قوة الصراع والمنازعات والعنف المفرط سنت الدول المتطورة ما اسمته بالقانون الدولي الإنساني الذي هو مضمونة القانوني(42) هو"جملة من القواعد

الدولية التعاهدية أو العرفية الرامية تحديداً إلى حل المشكلات الناشئة مباشرة عن النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية ويحمي هذا القانون الأشخاص الذين يتأثرون والممتلكات التي تتأثر أو قد تتأثر بالنزاع المسلح، كما يقيد حق اطراف النزاع في اختيار اساليب ووسائل القتال"(43)، انطلق هذا القانون من اتفاقية جنيف 1864م وتلتها عدة اتفاقيات وبروتوكولات هامة، ويتكون من فرعين أساسيين هما: الأول: قانون لاهاي ويحدد القواعد التي تحكم تصرف المحاربين في الحرب. ثانيا: قانون جنيف ويحدد المبأدىء والقواعد التي تحمي الشخصية الإنسانية في حالة الحرب، والغرض من هذا القانون هو حماية الأشخاص المدنين في حالة الحرب(44). كما اشارت المواثيق والاتفاقيات الدولية إلى حماية حقوق الإنسان من الانتهاكات المسلحة، فقد اشار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ان " لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه" ونص أيضا " لا يعرض أي إنسان للتعذيب ولا للعقوبات أو المعاملات القاسية أو الوحشية أو الحاطة بالكرامة"(45). إلا ان طبيعة النزاعات المسلحة والحروب أصبحت أكثر تعقيداً، فأصبح من الصعب فصل نوع من النزاعات عن الأنواع الأخرى مثل الحرب التقليدية أو الحرب الاهلية أو النزاع العرقي فهي غالبا ما تتداخل، والمثل الحي على ذلك ما يجري في العراق منذ الفترة 2003 وإلى الان، من أعمال حربية وأشكال من العنف تتشابك فيها ممارسات الاحتلال وأعمال المقاومة والأعمال الارهابية التي تستهدف المدنيين وممارسات التهجير والنزوح الطائفي وما تقوم به احياناً عناصر منتمية إلى جهات غير معروفة. لكن الأهم من كل ذلك ان مختلف أشكال النزاعات المسلحة والحروب كان لها وما زال انعكاسات على المواطنين كافة، لكن على وضع المرأة بوجه خصوص لم تكن حياتهن سهلة فقد تحولت إلى سلسلة من المعاناة نتيجة النزوح واللجوء والتهجير القسري وعذاب فقدان الزوج والأولاد، وكما حدث في مدينة الموصل من تهجير ونزوح بسبب الارهاب وانتهاك لحقوق الإنسان الأساسية، مما أدى إلى هروب العوائل من أجل الماذ امان والعيش بسلام، وبذلك فقد تحولت حياتهن بدلاً من الترقي اجتماعيا أصبحت متعلقة بسلامتهن وراحة عائلاتهن، وأخذت الانتهاكلت الحقوق والحريات تتزايد من اطراف أخرى ففي احيان كثيرة كانت قوات الاحتلال الامريكي تروع المدنيين، بل ان بعض جنودها ارتكب القتل والاغتصاب في أماكن عديدة من المدن العراقية، وتشير تقارير الأمم المتحدة تعرض الشعب العراقي للتعذيب في السجون والمعتقلات وتتداول الإعلام ذلك مثلا في سجون ابو غريب(46). كان سجل الولايات المتحدة الامريكية في ميدان حقوق الإنسان سيئاً طيلة فترة الادارة الامريكية المباشرة للعراق والممتدة من نيسان 2003 ولغاية الآن، على الرغم من انضمام هذه الدولة إلى اتفاقية جنيف لسنة1949، والاتفاقيات الأخرى ذات صلة بهذا الموضوع، على خلفية ممارستها غير منسجمة مع حقوق الإنسان وقدمت اللجنة الدولية للصليب الاحمر تقريراً يتضمن وصفاً لانتهاكات خطيرة للقانون الإنساني كانت قوات الاحتلال قد ارتكبتها في العراق تروع المدنين بل بعض جنودها ارتكب القتل والاغتصاب في أماكن عديدة من المدن العراقية تضمن استخدام الوحشية في السجون ضد المتهمين في بدايات اعتقالهم(47).

بناء على ذلك يمكن القول أن الانتهاكات لحقوق الإنسان مستمرة سواء كان في النزاع المسلح أم في غير ذلك، ويعود ذلك إلى أن الشعوب العربية تعرضت لحروب عدة بعضها أقليمي وبعضها نزاعات مسلحة داخلية وكان سائر ضحاياها (النساء والرجال والأطفال والمسنين)،فالانتهاكات مستمرة والمعاناة كبيرة، وماتزال هناك حروب تشن باسم حقوق الإنسان وتقدم على انها حروب إنسانية، وبالتالي فإن ايلاء العنف الذي يتعرض له المدنيين أثناء النزاعات المسلحة وبعدها يستحق الاهتمام والمعالجة. وبالرغم من المحأولات الجادة والمستمرة لتعزيز وتحقيق حماية حقوق الإنسان من خلال الاتفاقيات والمعاهدات والمؤتمرات الدولية وقوانين الدولة، لكن للاسف فإن هذة القوانين لم تنجح في ردع الاطراف المتحاربة ذلك ان المعتدي لا يفرق بين المدني والعسكري ولا امرأة ولا رجل ولا كبير ولا طفل وعنف وقتل وتهديد وتشرد، ولكن مازال معظم ما يتم طرحة والمطالبة بتطبيقة مجرد حبر على ورق.

الفرع الثاني: حماية حقوق الإنسان في الوقت الراهن

يعد التزام الدول باحترام وحماية وأعمال حقوق الإنسان من خلال التشريعات وتدابير الحماية وسبل الانتصاف تعويضاً عن الانتهاكات شرطاً أساسياً لضمان حقوق الإنسان في لتماس العدالة، واشارة اللجنة المعنية بحقوق الإنسان إلى انه لا يمكن ضمان احترام حقوق الإنسان وحمايتها بغياب نظم فعالة متاحة للجميع، وميسرة الكلفة على صعيد الادارة القضائية والتي من شأنها ان تضمن توفر سبل انتصاف قضائية وادارية لأشخاص الذين تعرضوا لانتهاكات بحقوق

الإنسان، وفي هذا السياق على الدول الحرص على ان توفر قوانين الحماية الفعالة لحقوق الإنسان، فضلاً عن انشاء الهيكليات والمؤسسات اللازمة لمعالجة الانتهاكات، أما في إطار الوفاء بالتزام الحماية، يجب على الدول ان توفر تدابير حمائية عادلة وفعالة(48).فقد تركزت جهود الأمم المتحدة في بداية الامر في مجال حماية حقوق الإنسان على صياغة واعتماد على مجموعة من الاتفاقيات والإعلانات العالمية، ففي مراحل عملها الأولى تمكنت من المحافظة على نوع من التوازن بين موضوع الحماية واحترام عدد من المبأدىء المستقرة في القانون الدولي، ابرزها مبدأ احترام السيادة الوطنية للدول، وعدم التدخل في الشؤون الداخلية والتجاوز على اختصاصاتها الوطنية، ساعد ذلك على الظروف السائدة انذاك، أما في الوقت الراهن فقد تميزت حماية حقوق الإنسان بعدد من المميزات وهي تمثل الإطار العام الذي تمارس فيه الأجهزة المعنية بحماية حقوق الإنسان نشاطها وتعبر عن طبيعة هذه النشاطات ومن ابرز تلك الحماية هي(49):

أولا: تطور الاهلية الاجرائية الدولية للأفراد:

إن تطور القانون الدولي التقليدي إلى ما عرف اليوم بالقانون الدولي حقوق الإنسان، والذي تميزة بعلوه على سائر القوانين الوطنية والدولية جعل لذاتية مستقل عن القانون الوطني، وقد أدى الاهتمام المباشر بالأفراد على اعتبار أحد عناصر الكيانات السياسية والاجتماعية والذي أصبح حقيقة بمرور الوقت واضحة في الكتابات الأولى، وبعد قيام الأمم المتحدة بدأ عهد جديد للفرد وحماية حقوقه، باعتراف بعض المواثيق الدولية بحق الفرد في تقديم شكوى تتعلق بانتهاك حقوق الإنسان إلى أجهزة الأمم المتحدة المختصة أو غيرها من الأجهزة التي انشائها الاتفاقيات والتي أبرمت في إطار الأمم المتحدة، لكن بالرغم من ذلك إلا ان هذه الاهلية مرهونة بادارة الدولة، أي بمعنى استخدام الحق في الشكوى أمام الهيئات الدولية تتوقف على رضا الدولة المسبق على استخدامة، وعلية فهو التزام تعاهدي يترك تقديرة للدولة وحدها(50).

بناءً على ذلك يمكن القول ان قيام الأمم المتحدة بحماية حقوق الأفراد عن طريق اجهزتها عن طريق تقديم شكوى إلى الأمم المتحدة أو أحد فروعها، إلا ان يبقى هذا الحق مرهون بيد الدولة فتقديم أي شكوى يبقى تقديرة بيد الدولة.

ثانياً: الاختصاص الداخلي وأجهزة الاشراف الدولية

كان القانون الدولي التقليدي يعتبر مسالة حقوق الإنسان من المسائل أو مواضيع السيادة الوطنية التي لايجوز التدخل فيها، أما الآن فإن هناك تحولات هامة بهذا الصدد بحكم التطور الذي طرأ على المجتمع الدولي ذاته، ما يعني ان الإتجاه الحديث في العالم المعاصر هو اعتبار مسالة حقوق الإنسان من المسائل ذات الطابع الدولي والتي يحق للمجموعة الدولية ان تضغط بشأنها. وقد ظهر ذلك وبشكل واضح في النصف الثاني من القرن الماضي حيث تعددت أجهزة الحماية الدولية لحقوق الإنسان وقويت صلاحياتها. وقد أدى ادراك الدول تدريجياً للطبيعة القانونية للنتائج الدولية لتسوية مشاكل الانتهاكات المتتابعة لحقوق الإنسان إلى جعل التطور في هذا المجال امراً واقعاً، بالاضافة إلى انه كان هناك اهتمام دائم بمنع التنازع بين الاختصاصات الدولية والداخلية، ونتيجة لذلك فقد نص مشرعوا الاتفاقيات والصكوك الدولية لحقوق الإنسان على مبدأ الاستنفاذ المسبق لسبل العلاج المتاحة في القانون الداخلي، وبالتالي إعطاء الأولوية لتعديل وأصلاح القانون الوطني أولا والأخذ به واستنفاذ وسائله لمعالجة موضوع الشكاوى، وقد اعتبر هذا شرطاً لقبول الشكاوى عند تطبيق نظام حماية حقوق الإنسان(51).

ثالثاً: الاعتراف بعدم قابلية بعض الحقوق الأساسية للانتقاص:

إن عدم قابلية بعض الحقوق الأساسية للانتقاص لم يعد مجرد إتجاه عقائدي وانما انعكس ذلك وتجسد في الاتفاقيات الخاصة بالحماية الدولية لحقوق الإنسان على المستوى العالمي. ويمكن أيضاح هذه الفكرة بالقول ان عدداً من اتفاقيات حماية حقوق الإنسان تنطوي على نصوص لمواد استثنائية تتيح بها للدول وفي حالات استثنائية عدم الالتزام الكامل بمراعاة بعض الحقوق التي ترد في هذه الاتفاقيات، والظرف الاستثنائي هو الذي يحدد مدى التزام الدول باحكام الاتفاقيات.ولكن من بين هذه الحقوق والتي تلتزم بها الدول توجد بعض الحقوق والتي توصف بانها (جوهرية) ولهذا فانها لا تقبل التقييد أو الانتقاص وتحت أي ظرف من الظروف. ومثال على ذلك نجد ان المادة (4) الفقرة (2) من

العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية توضح بعض النماذج لتلك الحقوق والتي لا تقبل الانتقاص(كالحق في الحياة ، الحق في عدم التعرض للتعذيب أو المعاملة القاسية أو المهينة أو اللإنسانية أو العقاب عليها، التحرر من الرق والاستعباد والعمل الجبري، الحق في عدم الحبس بسبب عدم الوفاء بالتزامات مدنية، الحق في الاعتراف بالشخصية القانونية للفرد، حرية الفكرة والعقيدة والدين، عدم تطبيق القانون الجنائي باثر رجعي). هذا ويرى البعض بانه أصبح من المسلم به ان بعض الحقوق الأساسية تتميز باكتسابها الصفة الآمرة والتي لا تقبل أي نوع من الانتقاص بغض النظر عما يتم الاتفاق عليه باسلوب متبادل ومنصوص عليه في الاتفاقيات ويقال عنه بأنه انتشار بعض قواعد حقوق الإنسان الأساسية هذه في داخل قواعد ومبادئ القانون الدولي العام، وهو إحدى صور التفاعل بين المعاهدات والقانون الدولي العرفي(52). وقد ذهب البعض الاخر إلى راي محكمة العدل الدولية في الرأي الاستشاري لها عام 1951 فقد اقرت تلك المبادئ الإنسانية والتي اعتبرتها (حقوقاً أساسية) والواردة في اتفاقية منع جريمة ابادة الجنس البشري والمعاقبة عليها باعتبارها ملزمة للدول حتى دون وجود التزام اتفاقي(53).

وبناءً على ذلك يمكن القول ان حقوق الإنسان بالرغم من تعدد صياغتها وتقسيماتها وتعدد الاتفاقيات والإجراءات الحديثة للحماية على المستويين الأقليمي والعالمي، ان كل ذلك يتركز ويتبلور في شخص الإنسان ذاته، وان تكامل حقوق الإنسان والجهود تهدف الوصول إلى الحقوق الأساسية. وان تحقيق حماية حقوق الإنسان يعتمد على الأمم المتحدة واجهزتها وعلى الاتفاقيات بكل أشكالها القديمة والحديثة، إلا ان بالرغم من كل ذلك فما زالت حقوق الإنسان تتعرض إلى الانتهاكات وتلك الأجهزة والاتفاقيات مجرد نصوص دولية.

الخاتمة:

شهدت الانظمة القانونية الوطنية اهتمام ملحوظ بموضوع حقوق الإنسان، وعلى وجه الخصوص بعده انشاء منظمة الأمم المتحدة عام 1945م، حيث توالت الاتفاقيات والمعاهدات والمنتظمات الدولية بهذا الجانب، فضلا عن الاهتمام المتزايد بمواضيع القانون الدولي الإنسان، وهو ما عكس الارتباط وربما التدخل النسبي في موضوعات القانونين (قانون حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني)، وبقدر تعلق الامر حالة حقوق الإنسان، فلا يمكن القول بتوافر البيئة التي احترمت حقوق وحريات الإنسان وبخصوص في بلدان المنطقة العربية على مستوى التطبيق، بالرغم من توافر الإطار الدستوري والقانوني المناسب لحد ما، فهناك كثير من الانتهاكات لحقوق وحريات الأفراد وبالخصوص في النزاعات المسلحة، ونظراً لطبيعة النظم السياسية والظروف الاستثنائية التي ولدت حروب مستمرة التي فرضت على دول المنطقة العربية، اثرت بشكل سلبي للغاية على مستوى تمتع الإنسان بحقوقة المختلفة، فضلاً عن الانتهاكات لحقوق الإنسان التي شكلت خرقاً لقواعد القانون حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني." في حقيقة الامر نحن نعيش في زمن أصبح الرقص على دماء الحرية مشرعاً، ونحاول الغوص في بحر الحرية من جديد، بحر لا يهدأ فيه موج ولا يستكين به مد ولا جزر، بوقت أصبح الإنسان رقماً زائداً أو ناقصاً لا فرق حيث يموت هذا الإنسان مجاناً وبالصدفة الغاشمة، ويتحول القاتل ضحية، والظلم عدلاً، والواقع وهماً، ويصبح من الصعب الحديث عن حرية حقيقية ويعد الكلام عن الحقوق في نظر الكثيرين نوعاً من الفلسفة القانونية". لكن الحياة تستمر ويبقى البحث عن حقيقة حتى ولو كانت سراباً.

النتائج والتوصيات

فقد توصلت الدراسة إلى:

1- نشر الوعي بحقوق الإنسان بين شعوب الدول كافة وعبر وسائل الإعلام مع تفعيل دور مؤسسات حقوق الإنسان ونقابات ومنظمات المجتمع المدني لما لها من دور مؤثر في الضغط نحو احترام حقوق الإنسان.

2- مطالبة الحكومات بتقديم تقاريرها بشأن التدابير التي تعتمدها فيما يتعلق بحقوق الإنسان.

3- دعوة المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان إلى النظر في امكانية معالجة مسألة دور منع الانتهاكات في تعزيز وحماية حقوق الإنسان في إطار المحافل الدولية والأقليمية ذات العلاقة.

4- تتطلب ضمانات حقوق الإنسان بوجود مجلس تشريعي يمثل مصالح المجتمع ويدافع عن حقوقة وحرياته من أجل التصدي لكل الانتهاكات التي يمكن ان تتعرض لها حقوق الإنسان.

5- تحسين حالات حقوق الإنسان على أرض الواقع ووفاء الدول بالتزاماتها وتعهداتها المتعلقة بحقوق الإنسان، على أساس مبدأ تعزيز عالمية جميع حقوق الإنسان وترابطها وعدم قابليتها للتجزئة وتشابكها.

6- ان تأخذ المفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان دورها الحقيقي على إعلام مجلس حقوق بانتظام بالتطبيقات العملية لمفهوم منع الانتهاكات في سبيل تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها، استناداً إلى مشاوراتها مع الدول والمنظمات الدولية والأقليمية والمؤسسات الوطنية ذات الصلة بحقوق الإنسان وغيرها ممن الجهات المعنية وصاحبة المصلحة.

7- ضرورة تكثيف الجهود العالمية في ضمان تبني قضايا حقوق الإنسان وإعطائها الأولوية عبر المعالجة الإنسانية لها.

المصادر والمراجع

أولا: القران الكريم

ثانياً: المعاجم

ابن منظور ، لسان العرب، منشورات الحوزة، قم، ج1، 1405هـ.
اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، معجم مصطلحات حقوق الإنسان،منشورات كتب عربية مصر،2006.
مجد الدين محمد بن الفيروز ابادي، القاموس المحيط، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ج3.

ثالثاً: الكتب

أحمد الرشيدي، حقوق الإنسان – مفاهيم الاسس العلمية للمعرفة،منشورات المركز الدولي للدراسات المستقبلية والاستراتجية، القاهرة، العدد 24، 2006.
أحمد كمال ابو المجد، الرقابة على دستورية القوانين في الولايات المتحدة والأقليم المصري، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1960.
باسيل يوسف، حقوق الإنسان في فكر الحزب (دراسة مقارنة)، دار الرشيد للنشر، بغداد 1981.
حسين النوري، النظرية العامة للحق، المطبعة العالمية، القاهرة ، بدون سنة.
حقوق الإنسان وانفاذ القانون، مفوضية الأمم المتحدةالسامية لحقوق الإنسان، الأمم المتحدة، نيويورك- جنيف، 2002.
حيدر يحيى ثامر، دور اللجنة المعنية بحقوق الإنسان في حماية ضحايا الانتهاكات، رسالة ماجستير، كلية الحقوق- جامعة النهرين، 2007.
خالد بن محمد الشنيبر، حقوق الإنسان في اليهودية والمسيحية والاسلام مقارنة بالقانون الدولي، مركز البيان للبحوث والدراسات، الرياض، ط1، 1435هـ، ص19.
سبل تعزيز دور المراة في حل النزاعات وبناء السلام دراسات حالة فلسطين ولبنان والعراق، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا(الاسكوا)،الأمم المتحدة، نيويورك، 2009.
علاء قاعود، الأصيل والمكتسب: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2002.
عيسى بيرم، حقوق الإنسان والحريات العامة مقارنة بين التص والواقع، دار المنهل اللبناني، ط1، 2011.
غازي صباريتي، الوجيز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، مكتبة دار الثقافة، ط1، عمان، 1995.
فهيمة شرف الدين و امين شعراوي،، دعم مشاركة المراة في الحياة السياسية في لبنان، تجربة الانتخابات البلدية والنيابية: بالتعاون مع اللجنة الاهلية لمتابعة قضايا المرأة، مؤسسة فريدريش ابيرت، لبنان، 1998-2000.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا، تقرير حول وضع المرأة العربية، حق التماس العدالة في الصكوك الدولية والأقليمية: من تصديق الصكوك الدولية إلى تطبيقها، الأمم المتحدة، بيروت، الاسكوا، 2014.

لقمان عثمان احمد علي، حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية " الخطاب الاسلامي انوذجاً"، رسالة ماجستير، كلية القانون- جامعة الموصل، العراق، 2003.

ماهر صلاح علاوي الجبوري واخرون، حقوق الإنسان والطفل والديمقراطية، جامعة تكريت- العراق، 2009.

مجموعة مؤلفين، المرأة العراقية: استلاب داحقوق الإنسان في العراق، قراءة في حقوق الإنسان في العراق في مرحلتي ماقبل الاحتلال وبعده، الملف الاجتماعي، التقرير الستراتجي العراق، 2008.

محمد حافظ غانم، الوجيز في القانون الدولي العام، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.

محمد سعيد المجذوب، الحريات العامة وحقوق الإنسان، جروس برس، طرابلس –لبنان.

مصطفى ابراهيم الزلمي، حقوق الإنسان وقت الحربين الشريعة الاسلامية والقانون الدولي، بحث مقدم إلى: مؤتمر حقوق الإنسان في المجتمع العربي، جامعة مؤته، الاردن،2005.

هبة رؤوف عزت، المرأة والعمل السياسي- رؤية اسلامية، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، 1995.

وفاء اسماعيل خنكار، الحماية الخاصة للنساء والأطفال في النزاعات والأزمات مضمون وتعليم، المركز الدولي للدراسات الاستراتجية والإعلام، بيروت، ط1، 2014.

رابعاً: المواثيق والإعلانات الدولية

المادة (16) من إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي لعام 1789م.

المادة (2) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

المادة (7) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

المادة (23) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.لعام 1948.

المادة (26-27) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948.

المادة (14- 15) من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

المادة (12) من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

المادة (22-25) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

المادة (3، 5) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

خامساً:المواقع الالكترونية

نسرين محمد عبده حسون، حقوق الإنسان المفهوم والخصائص والتصنيفات والمصادر، 2015، على الموقع الالكتروني https//www.academia.edu تاريخ الدخول 2021/6/20 الساعة العاشرة ليلاً.

محمد الحربليه، حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الدساتير، المنتدى القانوني السوري، 2019،على الموقع الالكتروني: http;// WWW.syrianlegalforum.net تاريخ الدخول 2021/8/19 الساعة العاشرة ليلاً.

سادساً: الكتب باللغة الانكليزية

David p. forsythe, human Rights and world politics, university of Nebraska, London, second Edition, p.7.

Normans marsh: commission international dos jurists Le Principe de Le Legalite dansune societe Libre (Rapport sur Kes travaux ducongres international dos jurists tenu anew Delhi. Janvier 1959, p 20.

Gudmundur Alfredson & Asbjorn Eide (Editors), The Universal DecIaration of Human Rights: A Common standard of Achievement, Martinus Nijhoff publishers, London, 1999,p.780.

F;przetacznik ; latitude des etats soc jalistes; a legard de labrotection in ternational des droit de lhomme ; 1974 ; p 176 – p 180.

الهوامش

(1) مجد الدين محمد بن الفيروز ابادي، القاموس المحيط، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ج3،ص222.
(2) ابن منظور ، لسان العرب، منشورات الحوزة، قم، ج1، 1405هـ،ص46-56.
(3) سورة البقرة اية رقم 42.
(4) سورة الذاريات اية رقم23.
(5) اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، معجم مصطلحات حقوق الانسان،منشورات كتب عربية مصر،2006، ص209.
(6) مصطفى ابراهيم الزلمي، حقوق الانسان وقت الحربيين الشريعة الاسلامية والقانون الدولي، بحث مقدم الى: مؤتمر حقوق الانسان في المجتمع العربي، جامعة مؤته، الاردن،2005، ص2.
(7) حسين النوري، النظرية العامة للحق، المطبعة العالمية، القاهرة ، بدون سنة، ص7.
(8) احمد الرشيدي، حقوق الانسان – مفاهيم الاسس العلمية للمعرفة،منشورات المركز الدولي للدراسات المستقبلية والاستراتجية، القاهرة، العدد 24، 2006، ص10-11.
(9) لقمان عثمان احمد علي، حقوق الانسان بين العالمية والخصوصية " الخطاب الاسلامي انوذجاً"، رسالة ماجستير، كلية القانون- جامعة الموصل، العراق، 2003، ص11.
(10) David p. forsythe, human Rights and world politics, university of Nebraska, London, second Edition, p.7.
(11) هبة رؤوف عزت، المرأة والعمل السياسي- رؤية اسلامية، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، 1995، ص83.
(12) نسرين محمد عبده حسون، حقوق الانسان المفهوم والخصائص والتصنيفات والمصادر، 2015، على الموقع الالكتروني تاريخ الدخول 2021/6/20 الساعة العاشرة ليلاً. https//www.academia.edu
(13) لقمان عثمان احمد علي، مرجع سابق، ص6-7.
(14) باسيل يوسف، حقوق الانسان في فكر الحزب (دراسة مقارنة)، دار الرشيد للنشر، بغداد 1981، ص12.
(15) حقوق الانسان وانفاذ القانون، مفوضية الامم المتحدةالسامية لحقوق الانسان، الامم المتحدة، نيويورك- جنيف، 2002، ص25.
(16) عيسى بيرم، حقوق الانسان والحريات العامة مقارنة بين التص والواقع، دار المنهل اللبناني، ط1، 2011، ص25-26.
(17) محمد سعيد المجذوب، الحريات العامة وحقوق الانسان، جروس برس، طرابلس –لبنان، ص59-65.
(18) عيسى بيرم، مرجع سابق، ص27.
(19) عيسى بيرم، مرجع سابق، ص215.
(20) Normans marsh: commission international dos jurists Le Principe de Le Legalite dansune societe Libre (Rapport sur Kes travaux ducongres international dos jurists tenu anew Delhi. Janvier 1959, p 20.
(21) ماهر صلاح علاوي الجبوري واخرون، حقوق الانسان والطفل والديمقراطية، جامعة تكريت- العراق، 2009، ص75-76.
(22) عيسى بيرم، مرجع سابق، ص216-217.
(23) أحمد كمال ابو المجد، الرقابة على دستورية القوانين في الولايات المتحدة والاقليم المصري، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1960، ص115-116.
(24) ماهر صالح علاوي الجبوري وآخرون، مرجع سابق، ص77-78.
(25) عيسى بيرم، مرجع سابق، ص226.
(26) المادة (16) من اعلان حقوق الانسان والمواطن الفرنسي لعام 1789م.
(27) فهيمة شرف الدين و امين شعراوي،، دعم مشاركة المراة في الحياة السياسية في لبنان، تجربة الانتخابات البلدية والنيابية: بالتعاون مع اللجنة الاهلية لمتابعة قضايا المرأة، مؤسسة فريدريش ابيرت، لبنان، 1998-2000، ص11.
(28) غازي صباريتي، الوجيز في حقوق الانسان وحرياته الاساسية، مكتبة دار الثقافة، ط1، عمان، 1995، ص223-224
(29) عيسى بيرم، مرجع سابق، ص240-241.
(30) المادة (2) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948.
(31) المادو (7) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948.
(32) عيسى بيرم، مرجع سابق، ص242-243.

(33) محمد الحربليه، حقوق الانسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الدساتير، المنتدى القانوني السوري، 2019،على الموقع الالكتروني: http;// WWW.syrianlegalforum.net تاريخ الدخول 2021/8/19 الساعة العاشرة ليلاً.

(34) Gudmundur Alfredson & Asbjorn Eide (Editors), The Universal DecIaration of Human Rights: A Common standard of Achievement, Martinus Nijhoff publishers, London, 1999,p.780.

(35) المادة (23) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان.لعام 1948.

(36) علاء قاعود، الأصيل والمكتسب: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان، القاهرة، 2002، ص41.

(37) المادة (26-27) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان عام 1948.

(38) المادة(14- 15) من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

(39) المادة (12) من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

(40) المادة (22-25) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948.

(41) خالد بن محمد الشنيبر، حقوق الانسان في اليهودية والمسيحية والاسلام مقارنة بالقانون الدولي، مركز البيان للبحوث والدراسات، الرياض، ط1، 1435هـ، ص19.

(42) وفاء اسماعيل خنكار، الحماية الخاصة للنساء والاطفال في النزاعات والازمات مضمون وتعليم، المركز الدولي للدراسات الاستراتجية والاعلام، بيروت، ط1، 2014، ص27-28.

(43) مجموعة مؤلفين، المرأة العراقية : استلاب داحقوق الانسان في العراق، قراءة في حقوق الانسان في العراق في مرحلتي ماقبل الاحتلال وبعده، الملف الاجتماعي، التقرير الستراتجي العراق، 2008، ص393.

(44) وفاء اسماعيل خنكار، مرجع سابق، ص29.

(45) المادة (3، 5) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948.

(46) سبل تعزيز دور المراة في حل النزاعات وبناء السلام دراسات حالة فلسطين ولبنان والعراق، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا(الاسكوا)،الامم المتحدة، نيويورك، 2009، ص16.

(47) مجموعة مؤلفين، المر أة العراقية : استلاب داحقوق الانسان في العراق، مرجع سابق، ص393-394.

(48) اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا، تقرير حول وضع المرأة العربية، حق التماس العدالة في الصكوك الدولية والاقليمية: من تصديق الصكوك الدولية الى تطبيقها، الامم المتحدة، بيروت، الاسكوا، 2014، ص21.

(49) حيدر يحيى ثامر، دور اللجنة المعنية بحقوق الإنسان في حماية ضحايا الانتهاكات، رسالة ماجستير، كلية الحقوق- جامعة النهرين، 2007، ص36.

(50) محمد حافظ غانم، الوجيز في القانون الدولي العام، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص334-338.

(51) حيدر يحيى ثامر، مرجع سابق،ص39-40.

(52) F ; przetacznik ; latitude des etats soc jalistes; a legard de labrotection in ternational des droit de lhomme ; 1974 ; p 176 – p 180 .

(53)حيدر يحيى ثامر، مرجع سابق،ص43.

THE ECONOMIC ASPECTS OF THE BOOK "THE COMPENDIUM OF OYOUN AL-RAWDATAIN IN AKHBAR AL-DAWLATAIN AL-NOURIAH AND AL-SALAHIAH BY ABI SHAMA

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-9

Sahar Mahdi AHMED[1]

Abstract:

The research deals with the economic aspects in the book "The compendium of Oyoun Al-Rawdatain in Akhbar Al-Dawlatain Al-Nouriah and Al-Salahiah" . So the economy of any country is the mainstay of it's establishment, strength and prosperity. Although the book deals with the biograghy of two sultans, Nur Al-Din Zangi and Salah Al-Din Al-Ayyubi,and focus on the political and military aspects, because of what this period witnessed of various wars and conflicts. That, the author of the book, Abu Shama did not neglect the economic, social, urban and cultural aspects, that is why this study came to clarify the economic aspect of these two contries, and knowing their bright and dark sides, bacause the strength of any country is not only related to wars and military vivtories . It is necessary to know it is economy because it is the measure of the independence and prosperity of the state and it is appearance in a bright and prosperous appearance in order to enhance it is strength and sobriety.

Key words: Economic Aspects, Al-Nouri State, Al-Salahiah State, Al-Rawdatain Eyes, Abi Shama.

[1] Dr. , Basrah University, Iraq, saharalnagafi702@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5777-3851

الجوانب الاقتصادية لكتاب "مختصر عيون الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية لأبي شامة"

سحر مهدي أحمد[2]

الملحض:

يتناول البحث الجوانب الاقتصادية في كتاب "مختصر عيون الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية"، إذ يعد اقتصاد أي دولة من الدول المرتكز الأساسي لقيامها وقوتها وازدهارها، وعلى الرغم من أن الكتاب يتناول سيرة سلطانين هما نور الدين زنكي، وصلاح الدين الأيوبي، وركز على الجوانب السياسية والعسكرية، بسبب ما شهدته هذه الفترة من حروب وصراعات متنوعة، فإنه لم يغفل مؤلف الكتاب ابي شامة من سرد الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية والثقافية، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتوضح الجانب الاقتصادي لهاتين الدولتين، ومعرفة الجوانب المشرقة والمظلمة لهما، لأن قوة أي دولة من الدول لا ترتبط فقط بالحروب والانتصارات العسكرية، لابد من معرفة اقتصادها لأنها المقياس لاستقلال الدولة ورفاهيتها وظهورها بمظهر مشرق وزاهر، من أجل تعزيز قوتها ورصانتها.

الكلمات المفتاحية: الجوانب الاقتصادية، الدولة النورية، الدولة الصلاحية، عيون الروضتين، ابي شامة.

المقدمة:

يتناول البحث الجوانب الاقتصادية لكتاب "مختصر عيون الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية" الذي الفه ابو شامة، وتناول فترتين مهمتين من الناحية السياسية لما أمتازت به هذه الفترة من فتن داخلية وأطماع خارجية وحروب متنوعة، ولكنه لم يغفل عن الجانب الاقتصادي التي نراها في ثنايا الكتب.

فجاء البحث مركزاً في بدايته عن حياة مؤلف الكتاب ابي شامة، ودراسة حياته بصورة مختصرة، وأهم الموارد التي استقى منها معلوماته والشخصيات التي أثرت عليه، والمناصب التي تقلدها ثم تناول البحث نبذه عن الكتاب وما يحويه من سيرة السلطان نور الدين زنكي والذي حكم عشرين سنة حتى وفاته، وكذلك صلاح الدين الأيوبي الذي حكم هو الأخر عشرين سنة، أي أن مجموع السنوات هي أربعين سنة من حكم هذين السلطانين، فجاء البحث مقسم إلى الانفاق العسكري وما يحويه من رصد الميزانيات للدولتين على الجند وتجهيزاتهم، ثم الكوارث الطبيعية من زلازل واعاصير وفيضانات وما خلفته من دمار وفواجع أثرت على الناحية الاقتصادية، ثم كيف جاءت الحلول لتخفيف هذه الكوارث على السكان والبلاد، ثم تناول البحث الانفاق في الأوجه المتعددة والصدقات، وما أمتاز به بعض الشخصيات المرموقة والمتنفذة لاعمال البر والخير والتي أثرت على المجتمع، وهكذا جاء البحث بصورة مختصرة ومكثفة لحياة اقتصادية شملت هذه الفترة في ظروف سياسية صعبة .

نبذة عن مؤلف الكتاب أبي شامة:

هو عبد الرحمن بن اسماعيل بن ابراهيم بن عثمان بن ابي بكر بن عباس . (ابن كثير، 1998، ج/17، ص472). ابو القاسم المقدسي، الدمشقي، الشافعي، المعروف بأبي شامة . (ابن الجزري الدمشقي، 2006، ج/1، ص335). وسمي بأبي شامة لشامة كبيرة فوق حاجبه الأيسر . (اليافعي، 1993، ج/4، ص164).

ولد سنة تسع وتسعين وخمسمائة بدمشق . (الصفدي، 2000، ج/18، ص68، الكتبي، 1987، ج/1، ص527). وأبي شامة ذو الفنون المتنوعة، ختم القرآن الكريم، وله دون عشر سنين واتقن فن القراءة على الشيخ السخاوي وله ست عشر سنة . (النعيمي، 1990، ج/1، ص18). ووصف بأنه كان عالماً فاضلاً، عنده مشاركة في كثير من العلوم، واستقلال ببعضها . (اليونيني، 1955، مج/2، ص372).

[2] د.، جامعة البصرة، العراق، saharalnagafi702@gmail.com

سمع من الشيخ الموفق1 (ت 620 هـ / 1223 م)، والشيخ عبد الجليل بن مندوبه2 (ت 610 هـ / 1213 م) . (الذهبي، 1985، ج/3، ص313). واخذ عن شيخ الإسلام عز الدين بن عبد السلام ايضاً . (السبكي، 1918، ج/8، ص167). وسمع بالاسكندرية من الشيخ ابي القاسم عيسى بن عبد العزيز، وروى الحروف عنه . (الكتبي، 1987، ج/1، ص528).

أما من تأثر به فقد أخذ عنه القراءات الشيخ شهاب الدين حسين بن الكفري، والشيخ احمد بن مؤمن اللبان، وكان اوحد زمانه صنف الكثير من الكتب في مختلف أنواع العلوم، فشرح الشاطبية مطولاً ولم يكمله، ثم اختصره، وهو الشرح المشهور، والف كتاب (شرخ الحديث المقتفى في مبعث المصفى) وكتاب (ضوء الساري إلى معرفة رؤية الباري)، وكتاب (المحقق في الاصول) . (ابن الجزري الدمشقي، 2006، ج/1، ص331). وكتاب (ضوء القمر الساري إلى معرفة الباري)، وكتاب (البسملة الاكبر) وكتاب (السواك) وكتاب (الاصول من الاصول)، وكتاب (مقدمة نحو) وكتاب (مفردات القراء) . (الصفدي، 2000، ج/18، ص68).

وله العديد من الكتب في مختلف الفنون لا يسع المجال لذكرها، ولكن ذكرنا بعضها لمعرفة التنوع المعرفي لدى ابي شامة.

ويقال إنه كان ينظم اشعاراً منها ما هو مستحلى، ومنها ما لا يستحلى . (ابن كثير، 1998، ج/17، ص472).

ووصف بانه كان كثير الغض من العلماء والأكابر والصلحاء والطعن عليهم، وذكر مساوئ الناس، ولم يكن بمثابة من لا يقال فيه فقدح الناس فيه، وتكلموا في حقه، فسقط من أعين الناس، مع ما كان عليه من ثلب العلماء والأعيان وذكر ما يشينهم . (اليونيني، 1955، مج/2، ص372).

ومن المناصب التي تقلدها تولى مشيخة الاقراء بالتربة الأشرفية، ومن ثم مشيخة دار الحديث الأشرفية سنة (662 هـ / 1263 م)، وقد حضر درسه قاضي القضاة شمس الدين بن خلكان (ت 681 هـ / 1282 م)، وجمع من الاعيان والعلماء، وذكر في هذا المجلس اول تصنيفه في كتاب (المبعث)، الخطبة والحديث والكلام على سنده ومتنه، وقد مدح الشعراء هذا المجلس والفوا به القصائد والاشعار ومن هذه الابيات:

العـلـم والمـعلـوم قد ادركـتـه وسماعك البحر المحيط بمحدث
وبعثت في دار الحديث بمعجز وابان عنه لك افتتاح المبعث
مكثت له الالباب طائعة الندى والحسن من طرب به لم يمكث

(الصفدي، 2000، ج/18، ص68).

اجمعت اغلب المصادر ان وفاته كانت سنة خمس وستين وستمائة للهجرة . (اليافعي، 1993، ج/4، ص164، السيوطي، 1979، ج/2، ص78، النعيمي، 1990، ج/1، ص19).

وسبب وفاته انه دخل عليه اثنان جبليان إلى بيته الذي بطواحين الاشنان، لا يعرف من سلطهما فضرباه ضرباً عظيماً كاد ان يموت منه ثم ذهبا . (ابن الجزري الدمشقي، 2006، ج/1، ص331). ولم يدر احد به ولا اغاثه فتوفي في التاسع عشر من رمضان، ودفن بباب الفراديس . (الصفدي، 2000، ج/18، ص68).

وله اشعار متنوعة، منها ما ذكره عندما دخل الرجلان الجبليان ليقتلاه:

قلت لمن قال إلا تشتكي ما قد جرى فهو عظيم جليل
يـقيض الله نعالى لـنـا من يأخذ الحق ويشفي الغليل
اذا توكلـنا عليه كفى فحسبنا الله ونـعم الـوكـيـل

(اليونيني، 1955، مج/2، ص373).

نبذة عن كتابه مختصر عيون الروضتين:

بعد ان تطرقنا إلى مؤلف الكتاب ابي شامة حياته وولادته ووفاته، لابد ان نعرج قليلاً على كتاب "مختصر عيون الدولتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية" فقد تناول ابي شامة حياة سلطانين وهما نور الدين زنكي3 (ت 569 هـ / 1173 م)، وصلاح الدين الأيوبي4 (ت 589 هـ / 1193 م)، إذ تذكر المصادر ان سنة 569 هـ وهي سنة تولي نور الدين زنكي ملك دمشق هي سنة صعبة على أهل دمشق إذ غلت الاسعار لانقطاع الواصلين بالغلات، ووصل نور الدين إلى دمشق

وبعد معارك استطاع فتحها وسر الناس لما هم عليه من الجوع وغلاء الاسعار، والخوف من منازلة آلافرنج، وامر نور الدين بالمناداة بالامان للرعية والمنع من انتهاب شيء من دورهم . (ابن القلانسي، 1908، ص327).

ويذكر ابي شامة ان نور الدين ملك دمشق سنة تسع وأربعين وخمسمائة للهجرة، وملكها صلاح الدين سنة سبعين فبقيت دمشق في المملكة النورية عشرين سنة وفي المملكة الصلاحية تسع عشر سنة . (ابي شامة، 1999، ص24).

ويروى الكثير من الروايات عن إنجازاته الاقتصادية والعمرانة علاوة على إنجازاته العسكرية في مقاتلة الفرنجة، إذ بنى المدارس وسور دمشق، واسقط ما كان يؤخذ من جميع المكوس5، وبنى المكاتب للايتام ووقف عليها الاقاف، وبنى الربط6، والبيمارستان، واقطع العرب الأقطاعات لئلا يتعرضوا للحجاج. (ابن العماد الحنبلي، 1991، مج/6، ص378).

وكان لا يأكل ولا يشرب، ولا يتصرف في شئ يخصه إلا من ملك اشتراه من سهمه من غنائم الكفار. (ابن الاثير، 1966، ج/11، ص403).

وتناول الكتاب ايضاً زمن صلاح الدين الأيوبي، وأكثر الذي تناوله حروبه مع الصليبيين ونرى انحياز واضح له وأكثر تمجيد لانتصاراته وحروبه، أما الناحية الاقتصادية عنه تكاد تكون قليلة جداً، وأكثر الكتب لم تتناول الحياة الاقتصادية والجوانب المالية في زمن صلاح الدين، ولكنه في كتابه عيون الدولتين بدأ حديثه عن صلاح الدين بانه ما ان أكمل إشادة دولته ووحد أجزاءها حتى شرع في تفتيتها عندما وزعها إلى أقطاعات على بعض جنده وأهل بيته. (ابي شامة، 1991، ج/1، ص6).

هذا النظام الذي أتبعه صلاح الدين مرتبط بنظام الأقطاع العسكري7 وهو نظام له مساوئه إذ انه يحول بين المقاتلين وبين البقاء تحت السلاح مدة طويلة وخاصة في موسم فلاحة الارض ومواسم جني المحاصيل الزراعية. (ابي شامة، 1991، ج/1، ص7).

وعلاوة على ذلك فقد اتسم عصره بالحروب والفتوحات حسب ما ذكرت المصادر التاريخية وهذه الفتوحات كانت تجبى منها الأموال، وتنظف خزائن الأموال مثل فتح يافا التي وصفت بالفتح العظيم، إذ امتلأت الأيدي بغنائم المدينة، وفاز المسلمون بالغنائم العديدة. (الاصفهاني، 1987، ص312).

ويبدو ان الأوضاع الاقتصادية السيئة التي كانت نتيجة الحروب الصليبية والفتن الداخلية، على الرغم من الغنائم فذكرت المصادر ان الدولة الأيوبية صارت تصرف رواتب الجند بالدراهم الفضية على الرغم بانها مقدرة بالدنانير الذهبية وخفض عيار العملة النقدية من أجل خفض النفقات الحكومية، وأصبح الدرهم من النحاس القليل القيمة بعد ان كان من الفضة. (فهمي، 1964، ص160).

الجوانب الاقتصادية لكتاب مختصر عيون الروضتين:

على الرغم من طبيعة كتاب مختصر الروضتين السياسية والعسكرية، لكنه لم يخلو في طياته من أمور مالية واقتصادية شملت فترات زمنية قبل مجئ نور الدين إلى الحكم وتوليه أمور البلاد، إذ تناول الكتاب اصل البيت الزنكي، وهو جد نور الدين قسيم الدولة آق سنقر ثم والد نور الدين عماد الدين زنكي.

وهذه الفترة شملت نواحي متنوعة من الحوادث والصراعات مع الفرنجة وفتوحات لبلدان ومدن متنوعة في بلاد الشام وكوارث طبيعية وغيرها، وما رافق ذلك من تأثيرات اقتصادية ومالية متنوعة ومتعددة الجوانب، ولهذا قسمت هذه الأمور إلى تنوعها وليس فتراتها الزمنية.

الانفاق في الأمور العسكرية:

نبتدأ الكتاب مثل ما سبق وان أوضحنا إلى أحوال الدولة الزنكية زمن جد نور الدين زنكي وما رافقها من أمور مالية متنوعة ومتعددة.

إذ يروى انه في سنة 532 هـ، اغار اتابك زنكي8 (ت 541 هـ /1146 م)، على حصن الفرنج بالشام، إذ رحل ملك الروم، وترك المجانيق والات الحصار، واستطاع زنكي الظفر بطائفة منهم، وغنم وقتل واسر، واخذ جميع ما خلفوه، وأرسله إلى قلعة حلب. (ابي شامة، 1999، ص63).

وفي سنة 558 هـ عندما سار نور الدين إلى حمص من أجل قتال الفرنج، إذ يروى انه أرسل من حلب ودمشق الأموال على شكل دواب واسلحة وخيام، وسائر ما يحتاجه الجيش، أما من قتل من الجيش فقد اقر لأولاده من بعده أقطاع. (ابي شامة،1999، ص107).وكان نور الدين يكثر من الخرج أي انه في يوم واحد قسم على جنده ما قيمته مائتي الف دينار على شكل دواب وخيام وسلاح من أجل الصمود وقتال الفرنجة. (ابي شامة، 1999، ص108).

عندما سيطر الفرنجة على مصر، واستقروا بالقاهرة سنة 562 هـ، جعلوا لهم بها نائب يتولى أمرها، على ان يجبى من دخل مصر كل سنة مائة الف دينار، وتكون لهم هذه المبالغ يستولون عليها. (ابي شامة، 1999، ص129). ثم في سنة 564 هـ سير نور الدين إلى التجهيز للمسير إلى مصر، وامر اسد الدين9 (ت 564 هـ / 1169 م)، بأن يتوجه إلى مصر واعطاه مائتي الف دينار سوى الثياب والدواب والالات والاسلحة، وحكمه في العساكر والخزائن، فاختار الف فارس، واخذ المال، وجمع من التركمان ستة آلاف فارس، وسار مع نور الدين إلى دمشق، إذ اعطى نور الدين كل فارس من عسكر اسد الدين عشرون ديناراً معونة لهم على الطريق حتى حققوا النصر على الفرنجة10 (ابي شامة، 1999، ص132).

وفي سنة 566 هـ، عندما دخل نور الدين الموصل وفتحها مع ما فتح من البلاد، اطلق المكوس، وامر ببناء الجامع النوري بالموصل على اسمه، ثم بعد ذلك رجع إلى الشام. (ابي شامة، 1999، ص147).

هذه بعض الانفاقات على الجيش وتجهيز الجيش وفتح المدن سواء في بلاد الشام أو العراق أو مصر أو غيرها من البلاد الإسلامية في زمن نور الدين، إذ نرى اهتمامه بالجيوش وحتى اسقاط المكوس والضرائب عن البلاد التي يتم فتحها.

أما عندما تملك صلاح الدين الأيوبي، فقد شهدت فترة حكمه صراعات وحروب مع الفرنجة، وقبل هذه الحروب، إذ عندما تملك مصر بعد الدولة الفاطمية، كان في قصر الفاطميين مكتبة ضخمة تحوي أكثر من مائة الف كتاب، وكانت من الكتب الكبار، إذ شملت بعض منها خمسين أو ستين جزءاً فأخرجت هذه الكتب من خزانتها من قبل بائعي الكتب وبيعت بأرخص الاثمان، لان هؤلاء الباعة لا يعرفون بقيمتها فكانت خسارة كبيرة للعلم. (ابي شامة، 1999، ص195).

أما في سنة 579 هـ، عندما فتح صلاح الدين مدينة آمد11، وجد فيها من الغلات والسلاح والات الحصار اشياء كثيرة لا توجد بأي بلد اخر، إذ وجد في ابراجها مائة الف شمعة، وكان بها خزانة كتب فيها الف الف وأربعون الف كتاب، وباع وإليها الجديد الذي جعله صلاح الدين والي عليها من ذخائرها وخزانتها مما لا حاجة له به مدة سبع سنين حتى امتلأت الارض من ذخائرها. (ابي شامة، 1999، ص217).

وفي سنة 583 هـ عندما فتحت بيت المقدس، بلغ عدد الأسرى ثلاثون الف، وبلغ سعر الاسير بدمشق ثلاثة دنانير، واستغنى عسكر الإسلام من الاسرى والأموال والغنائم، إذ بلغ سعر الرجل وزوجته وثلاث بنين وابنتان بثمانين ديناراً. (ابي شامة، 1999، ص234).

ووصل المال الذي وصل لصلاح الدين من فتح بيت المقدس مائتي الف دينار وعشرين الف، فرقها كلها على العلماء والأمراء، ولم يبق معه أي شئ من المال. (ابي شامة، 1999، ص243).

وقد شرع الفرنج في إخلاء البيوت، وبيع ما أدخروه من الأثاث والقوت، وأمهلوا حتى باعوا بأرخص الاثمان، وكان خروجهم بالمجان، خصوصاً للذي تعذر حمله لثقله وصعب حمل البضائع الثقيلة. (ابي شامة، 1999، ص268).

عموماً هذا ما جرى زمن صلاح الدين الأيوبي، ولكن عندما مات سنة 589 هـ، لم يخلف في خزائنه إلا سبعة وأربعين درهماً ناصرية، ودينارا واحداً ذهباً صورياً. (ابي شامة، 1999، ص372)، وانقسمت ممالكه بين اخوته وأولاده، إلى ان انتهى البيت الأيوبي سنة 648 هـ، بتملك الأمور وإزاحتهم من السلطة. (ابي شامة، 1999، ص390).

وهكذا نرى ان الأقطاع العسكري الذي انتهجه صلاح الدين في حياته وتقسيم الأراضي بين أخوته وأولاده وجنده قد جعل الأوضاع الاقتصادية صعبة خصوصاً الحروب التي خاضها مع الفرنجة والتي حصلت كما تقدمنا ذكره إلى انهاك الميزانية وأصبح التعامل بالنقد الرخيص ذات المعادن الرخيصة لحاجة الدولة إلى الأموال من خلال الحروب المستمرة ونظام الأقطاع الذي أتبعه.

الكوارث الطبيعية:

تعد الكوارث الطبيعية من زلازل واعاصير وفيضانات من الأمور المهمة في تغيير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية فقد روي أنه في سنة 511 هـ، غرقت سنجار من سيل المطر، وهلك خلق كثير، ويروى أنه حمل مهداً لطفل وتعلق بالشجرة، فنجى الطفل وهلك اهله. (ابي شامة، 1999، ص57).

وفي نفس السنة أي 511 هـ حصل زلزال بأربل (بلدة في شمال العراق). (ابي شامة، 1999، ص58). وهزت الكوارث الطبيعية الشام، خصوصا في سنة 551 هـ، إذ كثرت الزلازل، وتوالت حتى أحصيت ست مرات، وتهدمت مواضع كثيرة في حلب وحماة، وانهدمت منازل كثيرة وقتل عدد كبير من السكان. (ابي شامة، 1999، ص94). واستمرت الزلازل في مدن الشام حتى انهدمت حماة وسائر منازلها على أهلها من الشيوخ والشبان والأطفال والنساء حتى لم يسلم إلا القليل. (ابي شامة، 1999، ص95).

واستمرت حتى سنة 552 هـ الزلازل حتى أصبحت زلزلة شديدة ذات رجفات عظيمة خربت البلاد واهلكت البلاد، وتهدمت الحصون كحصن المعرة وغيرها، وهلك اعداد كثيرة من الخلق، وروي بأن الدور سقطت وانهدم الكتّاب على الصبيان وماتوا جميعهم. (ابي شامة، 1999، ص97).

واستمرت الزلازل خصوصاً سنة 565 هـ، إذ عمت أكثر البلاد من الشام ومصر والجزيرة والموصل والعراق، لكن اشدها كان بالشام، وسقطت الدور على أهلها، وهلك من الناس اعداد كبيرة، ثم ان نور الدين زنكي ذهب لبعلبك ليعمر ما انهدم من اسوارها وقلعتها، فلما وصله خبر خراب باقي البلاد، سار إلى هذه البلاد ليعمر اسوارها مثل حمص وحماة وخصوصاً بارين لانها كانت قريبة من الفرنج، فكان خوفه على سورها لتبقى امنة. (ابي شامة، 1999، ص142).

هذه الحوادث كلها كانت بسبب الزلازل التي ضربت البلاد عموماً والشام خصوصاً، إذ استمرت سنوات طويلة وأثرت على العباد والبلاد، وأثرت على اقتصاد الدول من خلال الخراب الذي سببته للمعالم الأثرية والبيوت وتسببت في مصرع العديد من الأشخاص.

وكان على الجانب الأخر والذي يعد من الكوارث الطبيعية هو الجفاف الذي عم العراق ومصر وديار بكر والجزيرة والشام، وكان ذلك سنة 574 هـ، ونتيجة لهذا الجفاف اشتد الغلاء، وعم الجوع وتعقب هذا، وباء شديد، مات على اثره اعداد لا تحصى، حتى انقضى ذلك بفضل الله نعالى. (ابي شامة، 1999، ص199).

نرى مما تقدم ان الكوارث الطبيعية بأنواعها عصفت بالدولة الزتكية وكان هناك اجراءات وقائية على اثرها وتعمير لما تهدم من البنى التحتية لمختلف العمائر.

الانفاق والصدقات:

روي الكثير من صدقات واوجه الانفاق التي كان يقوم بها الأمراء والسلاطين والوجهاء، وكان الغاية منها البر والاحسان والمساهمة في تحسين المستوى المعاشي للمجتمع فقد روي أن صدقات عماد الدين اتابك زنكي (ت 541 هـ)، كان يتصدق كل جمعة بمائة دينار اميري ظاهراً، ويتصدق فيما عداه من الأيام سراً. (ابي شامة، 1999، ص73).

وكان كذلك ينهى اصحابه على اقتناء الاملاك، ويقول لهم ان الأقطاعات تغني عنها، لان ان اخرجت البلاد من ايدينا تذهب الاملاك معها. (ابي شامة، 1999، ص68).

أما ما روي عن إنجازات نور الدين الاقتصادية، خصوصاً انه كان حريصاً على فعل الخير. (ابن سباط، 1993، ج/1، ص136). إذ عني نور الدين بالناصية العمرانية والانفاق عليها خصوصاً بعد ان اتسع ملكه، وخطب له في الحرمين واليمن، وكذلك كان يخطب له بمصر. (العمري، 1971، ج/27، ص57).

وقد استشاره بعض اصحابه في قطع ادرارات وصلات كثيرة كانت لنور الدين للفقهاء والفقراء والصوفية والقراء ليسدد بها نفقات الجيش، فقال: كيف اقطع صلات قوم يقاتلون عني وانا نائم بسهام لا تخطئ، واصرفها إلى من يقاتل عني، اذا رآني بسهام قد تخطئ وتصيب، ثم هؤلاء القوم لهم نصيب في بيت المال اصرفه إليهم، فيسكتوا. (ابي شامة، 1999، ص108). أما عن سخاء الوزير جمال الدين الاصفهاني12 (ت 559 هـ) فيروى الكثير، وأنه كان من أسخى الناس، وأكثرهم عطاءاً وبذلاً للمال، إذ جدد بناء مسجد الخيف بمنى، وغرم عليه أموالاً عظيمة، وبنى الحجر بجانب الكعبة

وزخرف الكعبة الشريفة بالذهب، وعمّر المسجد الذي على جبل عرفات وعمل الدرج الذي يصعد فيها إليه، وعمل بعرفات مصانع للماء، وأجرى الماء إليها. (ابي شامة، 1999، ص119).

وكذلك يروى الكثير من اعمال البر التي قام بها فقد بنى سوراً في مدينة الرسول (صلى الله عليه واله وسلم)، لانها بدون سور كان ينصبها الأعراب، وكان أهلها في ضنك، وعلاوة على ذلك كان يتصدق كل يوم مائة دينار اميرياً على باب داره، وبنى جسر على دجلة عند جزيرة بن عمر بالحجر المنحوت والحديد والرصاص والكلس، وبنى الربط بالموصل وسنجار وكان مقصد الصوفية ومشايخهم والعلماء. (ابي شامة، 1999، ص120).

أما عندما تملك صلاح الدين الأيوبي مصر، أمر ببناء قلعة، وحفر اودية، وأمر ببناء مدرسة بالتربة المقدسة الشافعية، وكذلك إتخاذ دار في القصر بيمارستان للمرضى، واوقف على البيمارستان والمدرسة اوقافاً. (ابي شامة، 1999، ص196).

وروي كذلك عنه انه كان يأخذ من حاج المغرب رسم ينسب إلى الضرائب والمكوس، وإذا لم يوف الحاج المبلغ يحبس، ولا يؤدي عرفة، فقام صلاح الدين بإرسال مبلغ ثمانية آلاف أردب13 قمح إلى ساحل جده، فسقطت المكوس، وكان هذا سنة 572 هـ. (ابي شامة، 1999، ص198).

الخاتمة

نرى مما تقدم ان الناحية الاقتصادية في كتاب ابي شامة متنوعة الروافد والسبل على الرغم من أن الكتاب سياسي يتناول دولتين من الناحية العسكرية والسياسية ولكنه لم يخلو من النواحي الاقتصادية لإنها بمكانة عالية من الأهمية، ولا يمكن تجأهلها بأي صورة كانت، لانها تلعب دوراً أساسياً في تكوين الدول وتطورها.

قائمة المصادر والمراجع:

ابن الاثير، ابو الحسن علي بن ابي المكرم الشيباني (ت 630 هـ / 1233 م)، (1987)، الكامل في التاريخ، ط/1، تحقيق/ ابو الفداء عبد الله القاضي ود. محمد يوسف، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن الجزري، شمس الدين ابي الخير الدمشقي الشافعي (ت 833 هـ / 1429 م)، (2006)، غاية النهاية في طبقات القراء، ط/1، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن القلانسي، ابي يعلى حمزة (ت 555 هـ / 1160 م)، (1908)، ذيل تاريخ دمشق، مط/ الاباء اليسوعيين، بيروت.

ابن سباط، حمزة بن أحمد بن عمر (ت 926 هـ / 1520 م)، (1993)، تاريخ ابن سباط، ط/1، عني به وحققه/ عمر عبد السلام تدمري، طرابلس.

ابن عساكر، ابي القاسم علي بن الحسن (ت 571 هـ / 1175 م)، (1995)، تاريخ مدينة دمشق، دراسة وتحقيق/ علي سيري، مط/ دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

ابن كثير، عماد الدين ابي الفداء اسماعيل القرشي الدمشقي (ت 774 هـ / 1372 م)، (1998)، البداية والنهاية، ط/1، تحقيق/ د.عبد الدين عبد المحسن التركي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابي شامة، عبد الرحمن بن اسماعيل بن ابراهيم المقدسي الدمشقي (ت 665 هـ / 1266 م)، (1999)، مختصر عيون الروضتين في أخبار الدولتين، ط/2، تعليق وفهرسة/ د.محمد بن حسن بن عقيل، دار الاندلس الخضراء للنشر والتوزيع، جدة.

الاصفهاني، ابي عبد الله محمد بن محمد بن حامد (ت 597 هـ / 1201 م)، (1987)، الفتح القسي في الفتح القدسي، دار المنار.

جواد _ مصطفى، 2006، الربط الصوفية البغدادية وأثرها في الثقافة الإسلامية، ط/1، الدار العربية للموسوعات بيروت.

الحنبلي، ابن العماد شهاب الدين ابي الفلاح الدمشقي (ت 1089 هـ / 1678 م)، (1991)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ط/1، حققه وعلق عليه/ محمود الارناؤوط، دار ابن كثير، بيروت.

الدوري، عبد العزيز، (1969)، مقدمة في التاريخ الاقتصادي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت 748 هـ / 1349 م)، (1985)، العبر في خبر من غبر، ط/1، حققه/ ابو هاجر محمد سعيد، دار الكتب العلمية، بيروت.
السبكي، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي (ت 771 هـ / 1370 م)، (1918)، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق/ عبد الفتاح محمد الحلو ومحمود محمد، دار احياء الكتب العلمية، القاهرة.
السيوطي، الحافظ جلال الدين عبد الرحمن (ت 911 هـ / 1505 م)، (1979)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، ط/2، تحقيق/ محمد ابو الفضل ابراهيم، دار الفكر، بيروت.
الصفدي، صلاح الدين خليل بن ايبك (ت 764 هـ / 1362 م)، (2000)، الوافي بالوفيات، دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
العمري، ابن فضل الله (ت 749 هـ /1348 م)، (1971)، مسالك الابصار في ممالك الامصار، حققه/ مهدي النجم، دار الكتب العلمية، بيروت.
فهمي، عبد الحميد، (1964)، النقود العربية ماضيها وحاضرها، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة.
الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد الشيرازي (ت 817 هـ / 1415 م)، (2005)، القاموس المحيط، ط/2، تحقيق/ محمد نعيم العرقسوس، مؤسسة الرسالة، بيروت.
القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (ت 682 هـ / 1283 م)، (بلات)، اثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر، بيروت.
الكتبي، محمد بن شاكر بن احمد بن عبد الرحمن (ت 764 هـ / 1362 م)، (1987)، فوات الوفيات، حققه/ محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة السعادة، القاهرة.
النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي (ت 978 هـ / 1570 م)، (1990)، الدارس في تاريخ المدارس، ط/1، دار الكتب العلمية، بيروت.
هنتس، فالتر، (1970)، المكاييل والاوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ترجمة/ د.كامل العسلي، عمان.
اليافعي، ابو محمد عبد الله بن اسعد بن علي (ت 768 هـ / 1366 م)، (1993)، مرآة الجنان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، ط/2، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
اليونيني، قطب الدين موسى بن محمد (ت 726 هـ / 1326 م)، (1955)، ذيل مرآة الزمان، ط/1، دائرة المعارف العثمانية، الهند.

الهوامش:

1 موفق الدين المقدسي، ولد بجماعيل سنة 541 هـ، ارتحل الى بغداد، صاحب التصانيف. (ابن العماد الحنبلي، 1991، مج/7، ص155).
2 عبد الجليل بن ابي غالب الاصفهاني ابو مسعود، الصوفي المقرئ، نزيل دمشق. (ابن العماد الحنبلي، 1991، مج/7، ص78).
3 نور الدين بن محمود بن زنكي بن اقسنقر صاحب الشام وديار الجزيرة ومصر، توفي بعلة الخوانيق، ودفن بقلعة دمشق، ونقل منها الى المدرسة التي انشأها عند سوق الخواصين، (ابن الاثير، 1987، مج/11، ص402).
4 يوسف بن ايوب بن شاذي صاحب مصر والشام والجزيرة، مولده بتكريت، (ابن الاثير، 1987، مج/12، ص95).
5 مكس: جبى مالاً، النقص، والظلم، ودراهم كانت تؤخذ من بائعي السلع في الاسواق في الجاهلية. (الفيروزابادي، 2005، ص98).
6 الربط: اطلق الرباط على رباط الخيل في بداية الاسلام، واخذت المرابطة من ملازمة ثغر العدو، بارتباط الخيل في الغالب، وصارت المرابطة عبادة الصوفية وتزهدهم . (جواد، 2006، ص706).
7إذ وزعت الاراضي والقرى اقطاعات للامراء والجند، وترك بعضها اقطاعات للسلطان، وبعضها اقطعت للقبائل. (الدوري، 1969، ص104).
8 عماد الدين زنكي بن قسيم الدولة اق سنقر التركي، صاحب الموصل وحلب وغيرها من بلاد الشام والجزيرة، قتل على يد مماليكه. (ابن كثير، 1998، ج/16، ص341).
9 شيركوه بن شادي، تولى دمشق مدة، وقام بحروب الفرنج وفتح حصونهم. (ابن عساكر، 1995، ج/23، ص274).
10 لمزيد من المعلومات عن هذه الحادثة ينظر كتاب مسالك الابصار في ممالك الامصار للعمري ج/27 وكتاب زبدة الحلب في تاريخ حلب لابن العديم ج/2.
11 مدينة حصينة مبنية بالحجارة من بلاد الجزيرة على تشز من الارض، ودجلة محيطة بها من جوانبها الا من جهة واحدة على شكل الهلال. (القزويني، بلات، ص491).

12 محمد بن علي بن ابي منصور الاصفهاني، خدم عماد الدين زنكي، ثم بعده وزر لولده سيف الدين، ثم قطب الدين حتى وشي به عند قطب الدين فحبسه حتى مات بالحبس. (ابي شامة، 1999، ص117-118).

13 مكيال مصري للحنطة خاصة، ويساوي ست ويبات، وكل ويبة تساوي 8 اقداح كبيرة، واردب الحنطة = 125،73 كيلو غراماً. (هنتس، 1970، ص58).

THE RULE OF POETIC NECESSITY IN CONTEMPORARY POETRY

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-10

Bekir MEHMETALI[1]

Abstract:

Poetry flowed from the tongue of the Arab poets in a natural flow in the early days of his era, and it preceded its cradle in the pre-Islamic era, and accordingly the saliqa and innate nature took place. Classical Arabic in which he produced his poetry, in rules and linguistic laws, and by analogy with them, his poetry will be studied in meaning and structure, and that he will be mistaken in saying this, and the linguist will seek to find linguistic ways to penetrate the poet into the Arab rule that was made by the grammatical extrapolation. Hence the term poetic necessity, which is to find a nice linguistic way out because the poet's statement is not inconsistent with the made linguistic rule. There was a lot of disagreement between the grammarians on this subject. The problem of the research is manifested in the permissibility of using the poetic necessities of the contemporary poet who lives in our time, or the impermissibility of that, and he wonders: Is it permissible for the contemporary poet to use the poetic necessities that the ancients used? And how much is permissible to use it? Does he use it consciously and intentionally, compared to the ancients, or are they linguistic errors that he falls into without being aware of them? The research is theoretical and applied on two collections of poetry by two contemporary Arab poets who live in a non-Arab spatial and linguistic environment (Turkey), namely Ayman al-Jabali and Khaled al-Muhaimid. The study relied on the descriptive approach, which describes some of the poetic necessities used by the ancients, and which were mentioned by specialized sources and references. The importance of the research lies in its problem and topic, and the conclusions drawn from the research are presented at the end.

Key words: Necessity, Poetry, Contemporary, Judgment.

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

حكم الضرورة الشِّعريّة في الشعر المعاصر

باكير محمد علي[2]

الملحض:

سال الشِّعرُ على لسان الشُّعراء العرب سَيَلاناً طبيعياً في أوّل عَهدِه، وسابق مَهدِه في الجاهليّة، وعلى ذلك جرت السَّليقة، والفِطرة، ولم يَكن الشَّاعر العربيّ، وهو صاحبُ الفَصاحة والبلاغة، يَظُنّ أنّه كان يَخترِق القواعد اللغويّة، وأنّه سيأتي زَمنٌ سَتفسُدُ فيه السَّليقة، وستكون اللغةُ العربيّة الفصيحة التي أنتج بها شِعره، في قواعِد، وقوانين لُغويّة، وبالقِياس عليها سيُدرَس شعره معنىً ومَبنىً، وأنّه سيُخطَّأ في قوله هذا، وسيَسعى اللُّغويّ إلى إيجاد مَخارِج لُغويّة لاختراق الشاعرِ القاعدةَ التي صنعها النّحوي بناء على استقرائه لغة العرب الفُصحاء. ومن هُنا برز مُصطَلَح الضرورة الشعرية التي هي إيجاد مَخرَج لُغويّ لطيف لعدم توافُق قولِ الشَّاعر مع القاعدة اللغويّة المَصنوعة. وكثُرَ الخلاف بين النُّحاة في هذا الموضوع. وتتجلَّى مُشكلةُ البحث في جَواز إباحة استخدام الضَّرورة الشِّعريّة للشاعر المعاصر الذي يعيش في زمننا هذا أو عدم جواز ذلك، ويَتساءل: هل يَجوز للشاعر المعاصر استعمال الضَّرورات الشِّعريّة التي استعملَها القُدماء؟ وما مِقدار جواز استعماله لها؟ وهل يَستعملُها استعمالاً واعياً مقصوداً قياساً على القُدماء أم هي أخطاء لغويّة يَقع فيها دون أن يَعيَها؟ والبحثُ نَظريٌّ تطبيقيّ على ديوانَين شعريَّين لشاعرين من الشُّعراء العرب المعاصرين الذين يعيشون في بيئة مكانية، ولُغويّة غير عربيّة (تُركِيا)، هما أَيْمَن الجَبَلِيّ، وخالد المحيميد. واعتمَدَت الدراسة المنهج الوصفي الذي يَصف بعضاً من الضرورات الشعريّة التي استعملها القُدماء، وذكرتها المصادر والمراجع المتخصِّصة، وكذلك يَتَّكِئ على المنهج التَّحليلي للضرورات الشعرية المستعملة لدى الشَّاعرَين المعاصِرَين اللذين شملتهما الدراسة. وتكمن أهميّة البحث في مشكلته، وموضوعه، وورَدَت النتائج المستخلَصة من البحث في نهايته.

الكلمات المفتاحية: الضرورة، الشعر، المعاصر، حكم.

المقدمة:

لا شكّ أن كلام العرب مَقسوم إلى مَنظوم، ومَنثور، فالمَنظوم يُسمَّى شِعراً، ولهُ أدواتُه التي يَقوم عليها، ومن دونها لا يُمكنُ أن يُسمّى شعراً، ولا يستقيمُ أن يكون مُنتجُه شاعراً، فقولُ الشعر يَحتاج إلى سعة في اللغة، وبَراعة في الإعراب أي تمكُّن في علم النّحو؛ لأنّ العناصر اللغويّة تأتلف في جُمل بناءً على قواعده، ويحتاج أيضاً إلى العلم بأيّام العرب، وأنسابها، وأحسابها، وأحداثها، وإلى رواية فنونها، وآدابها: " الشّعرُ- أسعَدكَ اللهُ- كلامٌ منظوم، بائنٌ عن المنثور الذي يستعملُونه في مُخاطَباتهم" (ابن طَباطبا، 2005م، ص: 9) ولعلّ النَّغَمَ الموسيقيّ يُعدّ أبرز خصائص الشّعر(الرّاضي، 1968م، 9) فالكلامُ المَنثور من خُطبة، أو رسالة، أو حكاية، أو قصّة، أو مَثَل قد يقومُ كالشّعر على الخَيال، والعاطفة، والأحاسيس الذاتيّة، والصُّور البيانيّة، ولكنّه يفتقدُ إلى الوزن الشّعري المَعروف القائم على ستّةَ عشر بحراً شعرياً نظم العربُ أشعارهم عليها ثمّ اكتشف الخليلُ بنُ أحمد الفراهيدي هذا القانون الموسيقي في شعر العرب، فجعله في قَوالب، وقوانين سُمّيَت علم العَروض. فالعروضُ هو علمُ موسيقا الشعر، والجانبُ الصّوتي فيه يَربطُه بالموسيقا بصفة عامّة، ولا بُدَّ من الإلمام به لمعرفة الشعر الصَّحيح من غيره (عتيق، 1987، ص: 12) ولذلك كانت الضّرورةُ الشّعريّة وثيقة الصّلة بعلم العَروض أي بالجانب الصَّوتي للبيت الشعري، فعلاقتُها به من حيثُ المَبنى لا المَعنى في الغالب؛ لأنّ مُخالفة الشاعر قواعد اللغة في البيت الشعري تَقَع منه عَفْواً أو قَصداً لإقامة الوزن الذي يَنظُم قصيدته عليه، وصار نَظْمُه مَحكوماً بقواعد هذا الوزن، فهو إمَّا أن يَكسر القاعدة العروضيّة الصّوتيّة، الموسيقيّة دون أن يمسّ القاعدة النّحويّة، أو الصّرفيّة، أو الصّوتيّة، أو الإملائية بخلل، وإمّا أن يُحافظ على القاعدة العروضيّة الموسيقية على حساب مُخالفة القاعدة اللغويّة؛ ولذلك كان من الضرورة أن نَعرف طبقات الشُّعراء العرب عند النُّقّاد العرب من حيثُ تَرتيبُهم الزّماني، وهذا ضروري؛ لأنّ

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

الفَصاحة اللغويّة، والاحتجاج بها مرهونة بقيْدي الزّمان، والمكان، فجعلَهم ابنُ رشيق القَيرواني في كتابه المَشهور(العُمدة) أربع طبقات، فقال: "طبقاتُ الشعراء أربع: جاهليٌّ قَديم، ومُخَضْرَم، وهو الذي أدركَ الجاهليّة والإسلام، وإسلاميّ، ومُحدَث ثُمَّ صار المُحدثونَ طَبقات: أُولى وثانية على التّدريج، وهكذا في الهُبوط إلى وقتنا هذا" (القَيرواني، 1981م، ص: 114/1) وكلامُ ابن رشيق هامٌّ لنا في بَحثنا هذا؛ لأنّنا سنرصدُ الضّرورة الشّعريّة في نَماذج من الشّعر العربيّ المُعاصر، وهُم بالنسبة إلى من سَبَقهم محدَثون لا يعيشون في فصاحة لُغويّة لا من حَيثُ المَكان ولا الزّمان، وسنناقشُ حكمَها في جواز استخدامهم لها، وما مقدار هذا الاستخدام في حال كان الرأيُ إجازةَ استعمالهم لها؟ ومِمَّا لا خلاف فيه أنّ العربَ أجازوا الضَّرورةَ الشّعريّة بحذف أو زيادة (الإشبيليّ، بلاتاريخ، ص: 13).

2. مَفهوم الضّرورة الشّعرية:

لعلّ الشّاعر العربيّ صاحبَ اللغة الفصيحة بالفطرة والسَّليقة، والمُمارسة اليوميّة حين استعملَ الضّروة الشعريّة بمفهومها المَعروف فيما بعده لم يَكُن يَتوقّع أنّ اللغةَ الفصيحة ستفسُدُ ألسنةُ النَّاس في استعمالها في زمن ما نتيجة عوامل متعدّدة، منها مُخالطةُ العرب للأعاجم نتيجة الفُتوحات الإسلاميّة التي دفَعت العربيّ الفصيح، المُسلم إلى مُغادرة جزيرته العربيّة الفصيحة ذات الإطار المَكانيّ الضّيّق في ذلك الوقت، وإلى تَجاوز الحُدودَ المكانيّة، والاجتماعيّة للغته الفصيحة إلى بيئات مكانيّة، واجتماعيّة، ولُغويّة غير فصيحة، ولعلّه لم يَكُن يَعدُّ نفسَه مُخترقاً القواعد اللغويّة التي هو مُتحكّمٌ بها، ومُقتدر على استعمالها. إذن، مصطَلَح الضَّرورة الشّعريّة ظهَر، وتبلورَ لاحقاً في عصر اللّحن، وجمع اللغة، وتَدوينها، وتَقعيدها. وتناوَل أوائل اللغويّين الضَّرورةَ الشّعريّة بمفهومها، وحُكمها، وفي مُقدّمتهم سيبويهِ الذي أجاز استعمالَها بقوله الواضح: "اِعلم أنَّه يَجوزُ في الشّعر ما لا يَجوزُ في الكلام من صرْف ما لا يَنصرف..." (سيبويه، 1966، ص: 26/1) وعرّفها ابنُ السَّرّاج، وذكر أنواعها، وحُكمها، وحُكم ما يمتنع فيها قائلاً: "ضرورةُ الشّاعر أنْ يُضْطَرَّ الوزنُ إلى حذف أو زيادة أو تَقديم أو تأخير في غير موضعه، أو إبدال حرفٍ أو تغيير إعراب عن وَجهه على التأويل، أو تأنيث مذكّر على التأويل، وليس للشّاعر أن يَحذف ما اتّفق له، ولا أن يزيد ما يشاء بل لذلك أُصولٌ يعمَل عليها" (ابن السّرّاج، 1998م، ص: 435/3) فهو يذكُر الدّافع إلى الضّرورة، وهو الوزنُ، ولولاه، لمَا خالفَ الشّاعرُ القاعدة اللغويّة، وهذا يعني أنّ الضّرورة الشّعريّة خُروج واعٍ من الشّاعر، وانزياح مقصود عن القاعدة لضرورة موسيقية بَحتَة، وحدَّد أنواعها، وذكَر أنّها مضبوطة بمعنى إنّ الضّرورة الشّعريّة عنده حاجة شعريّة مقيَّدة بقيود، ولا يَجوز أن تتحوّل إلى فَوضى لُغويّة، ولذلك نَجدُه لا يُجيز للشَّاعر بحجّة الضَّرورة: "فأمّا ما لايجوز للشّاعر في ضَرورته، فلا يَجوز له أنْ يُلحِقَ لتسوية قافية، ولا إقامة وزن بأنْ يُحرّك مَجزوماً، أو يُسكّنَ مُعرباً، وليس لَه أنْ يُخرج شيئاً عن لفظه إلّا أن يكونَ يُخرجه إلى أَصلٍ قد كانَ له، فيردُّه إليه، لأنّه كان حقيقته"(ابن السّرّاج، 1998م، ص: 435/3- 436) والضّرورةُ في العصر الحَديث رُخَصٌ شعريّة في مُخالفة القواعد اللغويّة النَحويّة، والصَّرفيّة، وأُصولها المألوفة بهدف إقامة الوزن، وتَحسين الصّورة الشعريّة امتازَ بها الشّاعرُ دون الناثر، وهي مراتبُ متعدّدة، فبعضُها مَقبولٌ، وبعضُها مُستَقبحٌ، وقسمٌ ثالثٌ بينهما (يَعقوب، 1991م، ص: 304) ونَجدُ هذا المَفهومَ نفسَه عند حماسة عبد اللطيف، لكنّه يجعلُ الحاجة إلى إصلاح القافية دافعاً آخر إلى جانب إقامة الوزن للوقوع في الضّرورة الشعريّة (عبداللطيف، 1996م، ص: 10) وقرَنها سعدالدين المصطَفى بالشُّذوذ، وذهب إلى أنّ مُصطلحَ الشُّذوذ وُلِد من رحمِ الضّرورة، وكلاهُما يَعني الخُروج على القاعدة ثُمّ صارت الضَّرورةُ خاصّة بالشّعر، والشُّذوذُ مَقصوراً على النَّثر(المصطَفى، بلاتاريخ، ص: 6) فهي بالنسبة لهُ: "مُخالفة لقواعد معياريّة وضعها النَّحويُّون، وخالَفَها الشُّعراء، وخرجوا بها عن الأصل لمتطلَّبات الشّعر من وزن، وقافية، ومُوسيقا" (المصطفى، بلا تاريخ، ص: 6) وهي عند سامي عوض: "خُروج عن التَّقعيد الشُّموليّ الذي يلتزم به النَّاثر" (عَوض، 2011م، ص: 46) وذهب إلى أنّ معالمها لم تتوضّح عند علماء اللغة حتّى جاء الخليلُ بن أحمد الفراهيدي (ت: 175هـ) فوضع علمَ العروض بوعيه العَميق، ففرّق بين اللغة الشّعريّة، ولغة الكلام العاديّ، ومن هذا التَّفريق تبلورت الضّرورةُ الشّعريّة (عَوض، 2011م، ص: 47) ورأى زَرموح أنّ الدّاعي إلى الضّرورة الشّعريّة إلى جانب إصلاح الوزن رَغبةُ الشَّاعر في اختيار ألفاظ ذات رَنين موسيقيّ، وجمال فنيّ يُريد تَدقيقهما؛ لأهميّتهما في عمله الشّعريّ (زَرْموح، 2015م، ص: 133-134) إذن، فكلُّ الآراء السابقة القديمة منها والحديثة تَذهَبُ إلى أنّ الضَّرورة الشّعريّة مُخالفةٌ للقاعدة اللغويّة النّحويّة أو الصّرفيّة لحاجة

موسيقيّة، وهي إقامةُ الوزن الشّعريّ، أو لإصلاح القافية عند بعضهم، أو لرغبة الشاعر في اختيار ألفاظ ذات جرس موسيقيّ يُريد أن يُميّز بها عمله.

وبناء على ماسبق يُمكننا القولُ: الضّرورة الشّعريّة هي مُخالفَة الشّاعر للقاعدة اللغوية النحويّة، أو الصَّرفيّة، أو الصَّوتيّة، أو الإملائيّة المشهورة، المُتَّفَق عليها بهدف إصلاح وزن البيت الشّعريّ المَحكوم بقيد تفعيلات البحر الشّعري الذي نُظِمَ عليه. وهذا الخُروجُ برأينا واعٍ، مَقصود، وكان بإمكان الشّاعر أن يختار من مَخزونه اللغوي الواسع كلمةً أُخرى يُقيمُ بها الوزنَ دون تجاوز القاعدة. ومُصطلَح الضَّرورة تخريجٌ لُغويٌّ طريف، وظَريفٌ من علماء اللغة لهذه الظّاهرة في شعر العرب دون نثرهم كيلا يردُّوا كلاماً من فَصيحٍ مُقتدِر، فيقع الشكُّ في كلّ كلام فصيح من كُلّ فصيح، وكيْلا تكونَ الضّرورةُ ستاراً لإثارة الفوضى في اللغة عن قَصد، وحقد أو عن عَجْزٍ وجهل.

3. حالات الضّرورة الشّعريّة:

ذكر الألُوسيّ أنّ الضَّرائر الشّعريّة التي وردت في شعر العرب كثيرة لا تنحصرُ بشواهد، ومواضع مَعدودة؛ لأنّ شعرَ العرب لم يُحِط بجميعه أحدٌ من العرب أو غيرهم (الآلُوسي،1922م، ص: 24) ونحنُ نَذهبُ إلى ما ذَهب إليه، ورأينا أنّ كتابَه في هذا الموضوع من أوفى الكُتُب التي ذكرَت الضّرورات الشّعريّة التي استعملَها الشّعراء العرب في أشعارهم، وأقرَّها علماء اللغة في كُتبهم من عهْد الخليل إلى الآن، ولعلّ الضّرورات الشعريّة التي أثبتها الأستاذ محمود فاخوري في كتابه (مُوسيقا الشِّعر) تُعَدُّ أشْهَر الضَّرورات الشّعريّة الواردة في أشعار المتقدّمين من الجاهليين، والمُخضرَمين، والإسلاميين، والمُحدَثين، وسنجعل هذه الضّرورات أساساً في دراستنا للضرورات المستعمَلَة في شعر أيمَن الجَبَليّ وخالد المحيميد المُعاصِرَين، ونُعالج حُكمَ إباحتها للشُّعراء المُعاصرين من عدمها، وهذه الضّرورات، هي (فاخوري، 1996م، ص: 130-133):

3. 1. صرفُ ما لا يَنصرف، ومَنعُ المنصرف من الصَّرف: الصَّرف هو تنوين الاسم، ومنع الصّرف هو عدمُ تَنوينه، فمن الأول تَنوين كلمة (أَندلُسٍ) للضرورة الشعريّة في قول أبي البقاء الرَّندي، والأصل عدمُ تنوينه؛ لأنّه اسمُ علمٍ أعجميّ تَمنع القاعدةُ الصَّرفيّة تنوينه:

أعندَكُم نبأٌ من أهلِ أندلُسٍ فقدْ سرى بحديث القَوم رُكْبانُ

ومن الثّاني عدمُ تنوين اسم العلم (مِرْداسَ) للضرورة الشّعريّة في قول العبّاس بن مِرْداس السُّلمي، والأصلُ صرفُه وتنوينُه؛ لأنّه اسمُ علم تُوجبُ القاعدةُ الصّرفيّة تنوينَه:

وما كان حِصْنٌ ولا حابِسٌ يَفُوقانِ مِرْداسَ في مجْمعِ

3. 2. قَصرُ الممدود، ومَدُّ المقصور: الممدود اسمٌ ينتهي بهمزة قبلها ألف زائدة للمدّ نحو(حمراء، والبُكاء، والسَّماء) والمَقصورُ اسمٌ ينتهي بألف أصليّة أو زائدة نحو (العَصا، الفَتى، الحَلْوى) فيحذفُ الشاعرُ للضرورة الشّعريّة همزة الممدود، فيصيرُ من حيث الشّكل مقصوراً، فلا تُمَدُّ الألف في القراءة، وهذا يُسمّى قصر الممدود كحذف همزة (البُكاء) في قول كُثَيِّر عزّة:

وما كُنْتُ أَدري قَبْلَ عَزَّةَ ما البُكَا ولا مُوجِعاتِ القلْب حتَّى تولَّتِ

أو يمُدّ المقصور، فيزيدُ في آخره همزة، فيصير في شكل الاسم الممدود، فتُمَدُّ الألفُ في القراءة، وهذا يُسمَّى مدَّ المَقصور كزيادة الهمزة في آخر المقصور (غِنى) في قول الشّاعر:

سيُغنيني الَّذي أَغناكَ عَنّي فلا فَقْرٌ يدومُ ولا غِناءُ

3. 3. إبدال همزة القَطْع وَصلاً، والعكسُ: همزتا القطع والوصل أوّليّتان تردان في أوّل الكلمة، فهمزةُ القَطع تُكتَب، وتُقرَأ أينما وردت، وهمزةُ الوَصل لا تُقرأ في دَرْج الكلام، فيجعلُ الشّاعرُ للضرورة الشّعرية همزةَ القَطْع وصلاً، فلا تُقرأ، ومنه قولُ الشّاعر:

ومَنْ يَصْنَع المَعروفَ في غَيْر أهلِهِ يُلاقِ الذي لاقَى مُجيرُ امِّ عامِرِ

والأصل (أُمّ) أو يَجعلُ همزة الوصل قَطعاً، فتُقرأ في درج الكلام، ومنه قولُ الشَّاعر جَميل بُثَيْنَة:

أَلَا لا أَرَى إِثْنَيْنِ أحسنَ شِيْمةً علَى حدثانِ الدّهْرِ مِنّي ومِنْ "جُملِ"

والأصل (اثنين).

3. 4. تَخفيفُ المشدَّد، وتثقيل المُخفَّف: المشدَّد هو الحرف المضعَّف، وتَخفيفُه يكون بحذف شَدّته أي بإسقاط حرف منه، والمُخفَّف هو الحرف غير المشدّد، وتثقيلُه يكون بتشديده أي بزيادة حرف فيه، فمن الأوّل تخفيفُ الصّاد في كلمة (التّقاصُ) والأصل (التَّقاصُّ) في قول الشّاعر:

فقالُوا: القِصاصُ وكان التّقاصُ حقّاً وعدْلاً على المُسلمينا

ومن الثّاني تشديدُ حرف الميم في كلمة (دَمّك) والأصل (دَمُكَ) في قول الشّاعر:

أهان دَمَّكَ فَرْغاً بعدَ عِزَّتِهِ ياعَمْرُو بَغيُكَ إضْرَاراً على الحَسَدِ

3. 5. تَسكينُ المتحرِّك: أي إحلال السكون بدل الحركة فوق الحرف كتسكين الجيم المضمومة في كلمة (الرَّجُل) في قول الشّاعر:

وقد يُقالُ عِثارُ الرِّجْلِ إنْ عَثَرَتْ ولا يُقالُ عِثَارُ الرَّجْلِ إنْ عَثَرَا

3. 6. تَخفيف الهمزة: أي إبدال الهمزة حرف علّة من جنس حركتها كإبدال الهمزة المتوسّطة ألفاً في كلمة (هَنَاكِ) والأصلُ (هَنَأَكِ) في قول الفرزْدَق:

ومَضَتْ لِمسْلَمَةَ الرِّكابُ مُوَدَّعاً فارْعَيْ فَزَارةُ لاهَنَاكِ المَرْتَعُ

وفَزارةُ اسمُ قبيلة.

3. 7. تَنوينُ المنادَى المَبني (فاخوري، 1996م) ص: 132): يُبنَى المنادَى على ضمَّة واحدة إذا كان مفرداً علماً نحو (يا مُحمدُ، ويا سعيدُ) أو نكرةً مَقصودة نحو (يارجلُ، ويا باحثُ) ولكنّ الشّاعر قد يَحتاج إلى تنوينهما بالرَّفع أو بالنّصب في شعره للضّرورة كتنوين المنادَى المفرد العَلَم (يا مَطَرٌ) وهو اسمُ جَمل المَحبوبة، بالرّفع، والأصلُ (يا مَطرُ) في قول الشّاعر الأَحْوَص:

سَلَامُ اللهِ "يا مَطَرٌ" عَلَيْها ولَيْسَ عليكَ يا مَطرُ السّلامُ

وتنوين المنادَى المفرد العلم (ياعَدِيّاً) بالنَّصب، والأصل (ياعَدِيُّ) في قول الشّاعر مُهَلهل بن رَبيعة:

ضرَبَتْ صَدْرَهَا إِلَيَّ وقالَتْ ياعَدِيّاً لقدْ وَقَتْكَ الأَواقِي

3. 8. إشباعُ الحَركَة حتَّى يَتولَّد منها حرفُ مدّ: الأصلُ إشباعُ حركة الحرف الأخير في نهاية الشّطر الشّعري، فيتولّد منها حرفُ علّة من جنسها، فيتولّد من إشباع الفتحة ألفٌ (الكأسَ: الكأسَا) ومن إشباع الضمّة واو (الأبُ: الأبُو) ومن إشباع الكسرة ياءٌ (الكتابِ: الكتابِي) ولكنّ الشّاعر قد يُولّد بإشباع الحركة حرف عِلّة في غير هذا الموضع، وذلك للضرورة الشّعريّة كإشباع فتحة الكاف، وتوليد ألف منها في كلمة (الكَلْكَال) والأَصل (الكَلْكَل) في قول الشّاعر:

أَقُولُ وقدْ خَرَّتْ على الكَلْكَالِ يا ناقتي ما جُلْتِ مِنْ مَجالِ3

3. 9. حذفُ الفاء من جواب الشّرط الواجب اقترانُه بها: مواضعُ وُجوب اقتران جواب الشّرط بالفاء الرَّابطة كثيرة، ولا يَتّسعُ المَقامُ لذكرها جميعاً هنا، ومنها أن يكون الجواب جملة اسميّة، ولذلك كان حذفُ الفاء من جملة (اللهُ يَشكُرُها) والأصل (فاللهُ يَشكُرُها) ضرورة شعريّة في قول عبدالرَّحمن بن حسَّان بن ثابت:

مَنْ يَفْعَلِ الحَسَناتِ اللهُ يشكُرُها والشَّرُّ بالشَّرِّ عِنْد اللهِ مِثْلَانِ

3. الكَلْكَال: الصَّدر، وخرّت على الكَلْكَال: سَقطت على صدْرها، فهو يَصفُ بُروكَ النّاقة.

3. 10. حذفُ جزءِ كلمة: أي حذفُ حرف منها كحذف النون من كلمة (العِنا) والأصلُ (العِنانُ) في قول الشّاعر ابن سَنَاء المُلْك:

ولَقدْ كَفَفْتُ عِنَانَ عَيْنِي جَاهِداً حَتّى إذا أَعْيَيْتُ أَطْلَقْتُ العِنا

3. 11. فكُّ الإدغام: ومنه فكّ إدغام اللام في كلمة (الأَجْلَلِ) والأصلُ (الأجلّ) في قول الشّاعر أبي النَّجْم العِجْليّ:

الحَمدُللهِ العلِيّ الأَجْلَلِ الوَاحِدِ الفَرْدِ القَدِيمِ الأوّلِ

3. 12. تذكيرُ المؤنَّث وتأنيث المذكَّر: أي معاملة الاسم المؤنّث كالمذكّر، ومُعاملة الاسم المُذكّر كالمُؤنَّث، ومنه تذكيرُ الاسم (ناراً) بإعادة الضّمير المستتر في الفعل (تأجّجَ) بصيغة المذكّر، والأصل (ناراً تأجَّجت) في قول الشّاعر الحُطَيْئَة:

مَتَى تَأْتِنا تُلْمِمْ بنا في ديارنا تجِدْ حَطَباً جَزْلاً ونارا تَأَجَّجَا

ومنهُ تأنيث الاسم المذكّر(الصّوت) بالإشارة إليه باسم الإشارة (هذهِ) بدل (هَذا) في قول الشّاعر رُوَيشِد بن كُثَيِّر الطَّائيّ:

يا أَيُّها الرّاكبُ المُزْجِي مَطِيّتهُ سَائِلْ بَني أَسَدٍ ما هَذهِ الصّوتُ[4]

والأصلُ (ما هَذا الصَّوتُ).

3. 13. الإضمارُ قبل الذِّكْر: الأصلُ أنْ يُذكَر الضَّميرُ بعد اسم من معناه، فعائدُ الضّمير يكون قبلَه في الجملة، ولكنّ الشّاعر قد يُضطَرُّ، فيذكُر الضَّمير قبل عائده، ومنه ذكرُ الضّمير هاء الغائب في كلمة (طالبُوه) قبل الاسم العائد إليه (مُصعَباً) في قول الشّاعر:

لَمّا رَأَى طَالِبُوهُ مُصعَبَاً ذُعِرُوا وكادَ لَو ساعَدَ المَقْدُورُ يَنتَصِرُ

والأصلُ (لمّا رأى مُصعباً طَالبُوهُ).

3. 14. الإتيان بالضّمير متّصلاً بعد (إلّا): الأصلُ أن يُؤتى بالضّمير بعد (إلّا) الاستثنائية مُنفصلاً، ولكنّ الشّاعر قد يأتي به متّصلاً للضرورة الشّعريّة، ومنهُ قولُ الشَّاعر:

وما عَلَينا إذا ما كُنتِ جارتَنا أَلّا يُجاوِرَنا إلّاكِ دَيَّارُ[5]

3. 15. الفَصلُ بين المتضايفين: الأصلُ أن يأتي المضافُ إليه بعد المُضاف مُباشرة؛ لأنّهما بمنزلة الكلمة الواحدة، وقد يَفصلُ الشّاعرُ بينهما للضرورة الشعرية كالفصل بظرف الزّمان (يوماً) بين المُضاف (كَفّ) والمُضاف إليه (يهوديٍّ) والأصلُ (بكَفّ يَهُوديٍّ) في قول الشّاعر أَبي حَيَّةَ النّميريّ:

كَما خُطَّ الكتابُ بكَفّ يَوماً يَهوديٍّ يُحاولُ أو يُزيلُ

وهناكَ ضرورات كثيرة أوردها الألوسيّ في كتابه (الضّرائر وما يسوغُ للشَّاعر دون النّاثر) لا تَسمَح طبيعةُ البَحث بالوقوف عليها جميعاً، منها حذف نون الوقاية، ونون لكنْ، وأنْ النّاصبة...(الألوسي، 1922م، ص: 65- 70).

4. الضّرورة الشّعريَة في الشّعر المُعاصر:

لا شكّ أنّ الضّرورةَ في الشّعر أُجيزت للقُدَماء في العصرين الجاهليّ والإسلامي أي للشّعراء الذين كانوا في عَصر الفَصاحة والاحتجاج، وأُجيزت للمُحدَثين والمُولّدين الذينَ جاؤوا بَعدَهم في العَصرين الأُمَويّ والعبّاسيّ، وهذا ما نجدُه في الحوار الدّائر بينَ عَلَمين من أعلام اللغة أبي عليّ الفارسيّ، وتلميذه ابن جنّي الذي قال في هذا الموضوع: "سألتُ أبا عليٍّ –رحمَهُ اللهُ- عن هَذا[يقصد الضّرورة الشّعريّة] فقال: كما جازَ أنْ نقيس منثورَنا على مَنثورهم، فكذلك يجوز لنا أن نَقيسَ شعرَنا على شعرهم. فما أَجازَتْهُ الضَّرورةُ لَهم، أجازتْهُ لَنا، وما حَظَرتْهُ عليهم، حَظرَتْهُ علينا... وإذا كان كَذلكَ، فما كان من أَحسن

4. المُزجي مَطيَّتَه: الذي يسوقُ دابّتَه التي يَركبُها.
5. دَيّار: ساكنُ الدّار، وصاحبُها.

ضروراتِهم، فليَكُن من أَحسن ضروراتنا، وما كان من أَقبَحها عندهم، فليكنْ من أَقبحها عندنا، وما بينَ ذلك بين بينَ" (ابن جنّي، 1418هـ، ص: 276/1) وهذا يعني أنّها مسألة قياسيّة، وذهب الآلوسيّ إلى أنّ الضرورةَ الشعريّة سماعيّة يَسلُكُ فيها الشَّاعرُ المُحدَثُ، المولَّد مَسلَكَ القُدَماء، ولا يَحقُّ له أن يَبتدعَ ضرورةً جديدة لم يقعوا فيها؛ لأنّه لا يَصحُّ له أنْ يَسلُكَ مَسلكاً لم يسلُكوه (الآلُوسي، 1922م، ص: 9) ومنَع أ. محمود فاخوري المولَّدين من استعمال أكثر هذه الضَّرورات؛ لأنّها تدلُّ على ضَعفهم، وقِصر باعهم، ولأنّها وردت عند المُتقدّمين شُذوذاً، وقد يَجوز استعمالُهم بعضَها كصرف الممنوع، وقصر الممدود، ووصل همزة القَطع... (فاخوري، 1996م، ص: 133) وقد التفت النحاة العرب إلى إبراز أغراض المتكلم التي ينوي إبلاغها للسامع بوصفها وسيلة مهمة في التقعيد النحوي، وبوصفها أداة إجرائية تسهم في ضبط الوظائف الإعرابيّة وتحديدها على الوجه الذي ينبغي أن تكون عليه، وقرينة أساسيّة لتخريج التراكيب وتحقيق مبدأي الفائدة وأمن اللبس، على مستوى تفعيل العمليّة التواصليّة المتوخّى منها الفهم والإفهام (قدوم، 2015م، ص: 187) والحقيقةُ أنّ الضّرورة الشّعرية في الشّعر المُعاصر مسألةٌ شَائكة لا سيّما مع هجرة كثير من الشّعراء العرب منذ الثلاثين سنة الأخيرة إلى بُلدان غير عربيّة، فعاشوا، وما زالُوا يعيشُون في بيئات غير فصيحة من حيثُ اللغة، والمُجتمع؛ ولذلك وقفنا عند هذه المسألة متسائلين: إنْ كان الشّاعرُ المعاصرُ يَستعملُ الضّرورة الشّعريّة؟ وهل يسيرُ بها على نهج القُدماء قياساً وسماعاً؟ وهل وقعَ في ضرورات ما وقعوا فيها، وهو بالنسبة إلى من قبلَه يُعدُّ مُحدَثاً، مُولَّداً؟ وهل استعمل الضَّرورةَ في شعره عن وَعي وقَصد أم ساقَتْهُ المُصادَفة، والعَفويّة إلى ذلك؟ ولمّا أردنا أن يكون كلامُنا يُلامسُ الواقع، رصدنا الضَّرورة الشّعريّة في مجموعتين شعريّتَين لشاعرَيْن مُعاصرين يَعيشان في المَهجَر التُركيّ منْذُ أكثر من خمس سنَوات، هما خالد المحيميد في مجموعته الشّعريّة (خارج أسوار الوقت) وأَيمن الجَبليّ في مجموعته الشّعريّة (العابرون على عَتَبات وَطَن) ولعلّنا نجدُ في أشعارهما أجوبةً على تساؤلاتنا، وضرورات تَجعلُ رُؤيَتنا واضحة في هذه المسألة. ونجدُ أنّهما استعملا ضرورةَ حذف الفاء الرابطة من جواب الشّرط، فقال خالد المحيميد (المحيميد، 2020م، ص: 42):

وإذا المنيَّةُ أَقبَلَتْ
مُتْ واقفاً

والأصلُ (فَمُتْ واقفاً) لأنّ جواب الشّرط جملة فعليّة، فعلُها طلبيّ، وهذا موضعٌ يَجب فيه اقتران جواب الشّرط بالفاء، وقال أَيمن الجَبلي (الجَبَلي، ديوان غير مَطبوع، ص: 68):

وإنْ غُلّت سِلالُ الأَرض قَفْراً سَيلْقى النَّاسُ ما يَرجون عندي

والأصل (فسيلْقى) لأن الجواب جملة فعليّة مسبوقة بالسين، وهذا موضع يجب فيه اقتران جواب الشرط بالفاء، وقَصر الشّاعران المَمدود للضّرورة الشّعرية، فقال المحيميد(المحيميد، 2020، ص: 28):

والقَهْوةُ السَّمراءُ في كَفِّ المَسَا
أَودَى بدفْءِ شفاهِها التَّأْجيلُ

وقال الجبليّ (الجَبَليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 31):

فيكَ الحَبيبُ إمامُ كُلِّ الأَنْبِيا صلَّى بهِمْ فالكوْنُ فيهِمْ أَزْهَرُ

والأصلُ (المساء، والأنبياء) ومن ذلك تَسكينُهما المتحرّكَ، قال المحيميد (المحيميد، 2020م، ص: 108):

شيئاً فشيْئاً
تَقصُرُ الخُطْوَاتُ
تُطْوَى السِّنونَ
وتُوأَدُ البَسْماتُ

وقال الجبليّ (الجبلي، غير مَطبوع، ص: 24):

سَنَرْوي كَيْفَ سالَ الدَّمْ ونَهْرَاً كانَ دَمْعَ الأُمْ

والأصل (الخُطُوات، والبسَمات، والدَّمُ، والأُمُّ) ومن ذلك تَخفيفُ الهمزة، فقال المحيميد (المحيميد، 2020م، ص: 13):

ما أَطْيبَ الكاسَ إنْ صُبَّتْ بِهَا القِيَمُ

وقال الجَبليّ (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 91):

وأَنينَهُ هلَّا سَمِعْتِ لَعلَّهُ يُنْبِي فقدْ صارَ الكَلَامُ كلَامَا

والأصل (الكَأْسُ، ويُنبِئ) ومن ذلك تَحريكُ السَّاكن، فقال الجبَليّ (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 53):

العَدْلُ ضاعَ فَعَيْنُهُ سَهرَانَةٌ ويَنامُ جَلَّادُ الكَريمِ قَريرَا

والأصل (سهْرَانةٌ) ومن ذلك صرف الممنوع، فقال المحيميد (المحيميد، 2020م، ص: 19):

لنا في جِنانِ العُمرِ تِسْعُ حَدائِقٍ رعَاهَا الجَفَافُ الوَغْدُ والماءُ ناظِرُ

وقال الجبَليّ (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 20):

تاللهِ ما نَرْجُو بِمَوْلِدِ أحْمَدٍ إلَّا اتِّبَاعاً صادِقاً لِهُدَاهُ

والأَصل (حَدائقَ، وأحمدَ) ومن ذلك مَنع المَصروف، فقال المحيميد (المحيميد، 2020، ص: 27):

مَقْهىً
ورَغْدٌ ثائرٌ...فَهُطُولُ
وعلَى النّوافذِ بكى أيْلُولُ

وقال الجَبليّ (الجبَليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 15):

وإذا رآكِ عَليُّ قُولي لَهُ لمْ نَخْتَلِفْ مِنْ بَعْدِهِ لمْ نَفْتَتِكْ

والأصل (فهُطولٌ، وعَليٌّ) ومن ذلك تشديد المخفَّف، وتَخفيفُ المشدّد، فقال الجبليّ (الجبليّ، ديوان غير مطبوع، ص: 47):

عَجَنَتْهُ بالقَهْرِ المُعتَّقِ صُورةً عنْ طِفْلِهِ عَنْ دَمِّهِ المَهْدُورِ

والأصل (عنْ دَمِه) وقال (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 67):

يا مَعْبَداً لِلْعَاشقينَ وكُلُّهُمْ مُتبتِّلٌ نَحْوَ الإيَابِ يَسُوعِي

والأصل (يَسُوعيّ) ومن ذلك قطْعُ همزة الوصل، وصلُ همزة القَطع، فقال الجَبليّ (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 15):

أَوَّاهُ منْ هَذا البِعَادِ وغُرْبَةٍ مِنْ حَرِّها كَبدي إلْتَظَى فَتَجَمَّرا

والأصل (إلْتَظَى) وقال (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 78):

تَحريرُ الأَقْصَى منْ خلَاصِ الشَّامِ يَبْـ ـدَأُ باخْتِصارِ هذهِ كُلُّ القَضيَّهْ

والأصلُ (الأَقصى) ومن ذلك إيرادُ الضّمير متَّصلاً بعد (إلّا) الاستثنائيّة، فقال الجَبليّ (الجَبليّ، ديوان غير مَطبوع، ص: 21):

في يوْمِ لُقْيَا اللهِ يَفْزَعُ كُلُّهُمْ مَنْ لِلْخَلَائق يَومَها إلَّاهُ

والأَصل (إلّا هُو) فنحنُ نَجدُ أنّ الشّاعرين ترسَّما رَسْمَ القُدماء في الضَّرورة الشِّعريّة، فقاسا عليهم، وسارا على نَهجهم، ولدينا قَناعة أنّهما وقعا في هذه الضّرورات عَفواً، وطَبعاً دون قصد، وذلك تَحت ضغْط العاطفة، والمشاعر الهائجة، والحالة الشّعريّة التي عانيَاها، فلم يَجدا حرَجاً في اختراق قواعد اللغة هنا وهناكَ اخْتراقاً مَضبوطاً لا يَكادُ يَخرُج عن نَهج القُدَماء، وقد تكوَّنت لدينا هذه القَناعة نتيجة المُعايَنة الدّقيقة للبناء اللُّغويّ الذي حوى شعريهما، فوجدنا شعراً مُتماسكَ البناء، مَتينَ التَّرابُط، غَزيرَ الصُّورة الشّعريّة المرسومة بإحساس الشّاعر الذي عاش التَّجارب، فأنتجَها شعراً عَربيّاً فصيحاً من حيثُ المعنى، والبناءُ، والموسيقا، فلم نَجدْ في المَجموعتين الشّعريّتين فَساداً لُغويّاً، ولا غَثاثة، فكُنّا نَطرب كلّما انتقلْنا من صُورةٍ إلى صورة، ومن لوحة شعريّة إلى لوحة شعريّة أُخرى حتَّى أَيقنَّا بحسّ الدَّارس أنّنا أمام شَاعرين يمتلكان مفاتيح العالم الشّعريّ. فهُما مولَّدان مُحدَثان قياساً إلى السَّابقين، ولكنَّهما يقيسان قياسهم، ويَنهَجان نهْجَهم في تركيب الجملة، وابتكار الصُّورة، والنَّظم على الإيقاع الشّعريّ المَعهود عندَهم. وبناء على رأي أبي عليّ الفارسيّ الذي أجاز الضّرورةَ الشّعريّةَ للشُّعراء المُحدَثين المُولَّدين في عصره، وعلى أَخذ ابن جنّي برأي أُستاذه، وعلى ما ذهب إليه أ. محمود فاخوري نرى أنّه لا حرجَ في أن يقع الشَّاعرُ المُعاصرُ في الضَّرورة الشّعريّة التي وَقَع فيها القُدماء ما دام يَقيسُ عَليهم، ويَهتدي بِهدي قَوانينهم الشّعريّة، فطبيعيٌّ أن تُجازَ لهُم الرُّخَصُ اللُّغويّة الشّعريّة المَعهودة التي باتت تأتي في الأشعار عَفْوَاً، وكأنّها صارت سُنّةً مُتَّبعةً فيه، وكأنّ الشّاعر يشعُر بنقصٍ في كيانه الشّعريّ إنْ لم يَقع في الضّرورة الشّعريّة، فتقادُمُ الزَّمن عليها، وإجازتُها في العُصور السّابقة من قِبل اللغويّين جعلتها مُستحسنَةً عند الشُّعراء في كلّ مكان وزمان، فكأنّ العِبْرة بتطبيق القاعدة لا باختلاف الزَّمان والمَكان. فالشّاعرُ المُعاصِرُ لا يرغبُ بأنْ يكون مَنعُه من استعمال الضَّرورة الشِّعريّة عَقبَةً أمام إبداعه، وسدّاً أمامَ خياله، فهو لا يُريد، وهو يَعيشُ ذُروَةَ عاطفته وإبداعه، أن يَجلس لاختيار

لَفظة يَستقيمُ بها وَزنُ بيته دونَ خرق القاعدة، فلمّا كانت هناكَ في الأصل سَعةٌ في استعمال اللغة في الشّعر، كان من الأفضل أن يَركّب هذه السَّعةَ اللغويّة التي تُعينُه على تَفريغ رؤيته، ومشاعره في هذا القالِب اللّغوي. ونحن إذ جعلنا هذين الشّاعرين نَموذجين لشَاعرين مُعاصرَين استعملا الضّرورة الشّعريّة سيراً على نهج القُدماء لم نَجد عندهما فوضى لُغوية، ولا تمرُّداً على الأُصول اللغويّة المُتَّبَعة.

النتيجة:

الضّروة الشّعريّة سُنَّةٌ مُتَّبَعة في الشّعر العربيّ قديمه، وحديثه، ومعاصره، وهو لا يَقودُ إلى فوضى في اللُغة ما دام يَقومُ على أُسس، وقواعد، وما دامت صُوَرُه مَحدودة. وهي مُعينٌ للشّاعر على الإبداع، وتركيب الصّورة الشّعريّة في لَحظة إبداعيّة لا يَستطيع فيها أنْ يَختار غير هذه اللفظة بشكلها الخارق للقاعدة اللغويّة العامّة، وهو حين يَهدأ، وتَبرُد عاطفتُه، ويَنطفئ انفعالُه الشّعري لا يَرغَبُ أنْ يَخدشَ بالتَّصحيح والتَّنقيح الصُّورةَ الشّعريّة التي ركَّبَها في لَحظة غاب فيها عن الواقع الذي كان يعيشُ فيه بين النّاس، فخرج في لَحظة الإبداع، والإنتاج الشّعري ممتطياً صهوةَ خياله إلى عالَمٍ خاصٍّ به، فهو قد يَجدُ أنّ أيّةَ كلمةٍ أَنتجها في ذلك العالَم الخاصّ لَبنةٌ أساسيّة في ذلك البناء الذي شَكّلَه هُناك حيثُ حلَّق وحدَه، وكأنّ تصحيحَ ما أباحتْه اللغةُ يُعدُّ خيانةً لذلك العالَم الذي شكَّل الوعاء المكاني والزّماني لتجربته الشّعريّة؛ ولذلك لا نَرى حَرجاً في استعمال الشّاعر المُعاصر الضَّرورةَ الشّعريّةَ التي استعملَها القُدماءُ بشرط أن تتوافَر فيه مُقوِّماتُ الشّاعريّة، وأن يُدركَ بعد صحوته من حالته الشّعريّة أنّه وقع في مَحظور لُغويّ يَجوز في الشّعر دون غيره، وأنّه محظور لُغويّ جاز لهُ قياساً على أَسلافه في عَهْد الفَصاحة، وأنّه امتدادٌ لَهم، ووريثٌ لقوانينهم، فأُجيزَ للوارث ما أُجيزَ للموروث. ونوصي بعدم اللُّجوء إليها لُجوءاً مَقصوداً دون حاجة المعنى، أو الانفعال الشّعريّ لذلك. فالرُّخصةُ تُستعمَل لغاية ماسّة لا للتكلُّف والتَّزيين، وخرْق القاعدة لمُجرَّد التَّقليد فقط. فنحنُ مع الضّرورة الشّعريّة التي تَصدُر عن شاعرٍ مَطبوع لا مُتكلّف، وعن شاعرٍ متمكّن في اللغة لا عن مُستشعِر، أو مُتشاعر، أو شُوَيعر.

المَصادر والمراجع:

ابن السَّرَّاج، أبوبَكر، الأُصُول في النّحْو، تح: عبدالحسين الفَتْلي، ط3، مؤسَّسة الرّسالة، 1408هـ-1998م.

ابن جِنّي، أبو الفَتْح عُثْمان، الخَصائص، تح: عبدالحَكيم بن محمّد، المكتبة التَّوفيقيّة، 1418هـ.

ابن طباطبا، محمد أحمد، عِيَار الشّعر، تح: عبّاس عبد السّاتر، ط2، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1426هـ-2005م.

الإشبيلي، ابن عصفور، ضرائر الشعر، تح: السّيّد إبراهيم محمد، ط1، دار الأندلس، بلا تاريخ.

الآلوسي، محمود شكري، الرّائر وما يسوغ للشّاعر دون النَّاثر، المكتبة العربيّة، بغداد، والمكتبة السّلفيّة، القاهرة، 1431هـ- 1922م.

الجبَليّ، أيمن، العابرون على عَتَبات الوَطن، ديوان غير مَطبوع.

حماسة، عبداللطيف، لغة الشعر/دراسة في الضّرورة الشعريّة/، دار الشروق، القاهرة، 1416هـ-1996م.

الرّاضي، عبدالحميد، شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، مطبعة العاني، بغداد، 1388هـ- 1968م.

زَرْموح، عبدالحميدعثمان، مصطلح الضّرورة الشعريّة، مجلة كليّة الآداب، ليبيا، جامعة مصراتة، ع3، حزيران 1436هـ – 2015م.

سيبويه، عَمْرو بنُ عُثمان، الكتاب، تح: عبدالسّلام هارون، ط1، دار الجيل، بَيروت، 1966م.

عتيق، عبدالعزيز، علم العروض والقافية، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1407هـ- 1987م.

عَوض، سامي، مفهوم الضّرورة الشعريّة عند أهمّ علماء العربيّة في نهاية القرن الرّابع الهجري، مجلة دراسات في اللغة العربيّة، جامعة سمنان، إيران، وجامعة تشرين، سوريا، ع6، صيف 2011م.

فاخوري، محمود، موسيقا الشّعر العربي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعيّة، حلب، 1416هـ- 1996م.

قدوم، محمود، نحو النص ذي الجملة الواحدة: دراسة تطبيقية في مجمع الأمثال للميداني، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2015.

القيروانيّ، الحسن بن رشيق، العمدة، تح: محومد محي الدين عبدالحميد، ط5، دار الجيل، بيروت، 1401هـ – 1981م.
المحيميد، خالد، خارج أسوار الوقت، ط1، دار مُزاييك للدّراسات والنَّشر، إسطنبول، 2020م.
المصطفى، سعدالدّين إبراهيم، الضّرورة الشعريّة/دراسة نحويّة في شعر ابن عقيل/، الآلوكة.
يَعقوب، إميل، المعجم المفصّل في علم العَروض والقافية وفنون الشّعر، ط1، دار الكتب العلميّة، 1411هـ- 1991م.

COMPULSIVE PHOBIA AND HOW TO TREAT IT IN THE LIGHT OF THE HOLY QURAN

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-11

Abbas Mohammed RASHID[1]

Abstract:

Phobias or compulsive disorder is considered in the International Classification of Diseases to avoid the largest inherent in the use of the terms (disease-disease) or (illness) and is used here to express the presence of a group of diseases or behaviors that can be distinguished clinically (clinically) and which are accompanied in some cases by distress and confusion of functions in Personal and religious and social deviation or conflict that is not accompanied by a performance defect in personality should not be included within the mental disorders defined within the International Classification of Mental Diseases, so the nature of the research required that I divided it into several demands

The first requirement: the causes of phobia and obsessive disorder in the light of the Holy Qur'an

The second requirement: his purposes

The third requirement: its effects

The fourth requirement: its treatment in the light of the Noble Qur'an

Finally: the conclusion and the most important sources.

Key words: Compulsive Phobia, Quran, Phobias.

[1] Dr. , Baghdad University, Iraq, abassmoh340@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9159-6078

الرهاب القهري وكيفية علاجه في ضوء القرآن الكريم

عباس محمد رشيد الجبوري[2]

الملحض:

يعد الرهاب أو الاضطراب القهري في التصنيف الدولي للأمراض لتجنب أكبر متأصله في استخدام المصطلحات (داء _ مرض) أو (علة) ويستعمل هنا ليعبر الوجود جمله من الأمراض أو التصرفات التي يمكن تميزها سريريا (اكلينيكيا) والتي تكون مصحوبة بعض الحالات بضائقه وتشوش في الوظائف في الشخصية والدينية ولا ينبغي إدراج الانحراف أو النزاع الاجتماعي الذي لا يصاحبه خلل أدائي في الشخصية ضمن الاضطرابات النفسية المعرفة ضمن التصنيف الدولي للأمراض النفسية لذا اقتضى طبيعة البحث ان قسمته إلى عدة مطالب

المطلب الأول: أسباب الرهاب والاضطراب الوسواس في ضوء القرآن الكريم

المطلب الثاني: أغراضه

المطلب الثالث: آثاره

المطلب الرابع: علاجه في ضوء القرآن الكريم

واخيرا: الخاتمة واهم المصادر.

الكلمات المفتاحية: الرهاب، القهر، القرآن.

المقدمة:

المطلب الأول: تعريف الوسواس القهري لغةً واصطلاحاً:

أولا: تعريف الوسواس لغةً واصطلاحاً:

الوسواس لغةً:

(هو من [وسوس] (الوَسْوَسةُ: حديث النفس. يُقال: وَسْوَستْ إليه نفسه وَسْوَسَة ووِسْواسا بكسر الواو، والوَسواس بالفتح الاسم، مثل الزَلزال والزِلزال. وقوله تعالى:{فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ} (1) يُريد إليهما، ولكن العرب توصل بهذه الحروف كلها الفعل)(2).

حديث النفس والشيطان بما لا نفع فيه ولا خير، كالوسواس بالكسر، والاسم:

الوسواس اصطلاحاً:

(يقصد بالوسواس الأفكار والمشاعر التي تتكرر وتدفع إلى القسر)(3).

ثانيا: تعريف القهر لغةً واصطلاحاً:

القهر لغةً:

هو [قهر] قهره قهرا، غلبه. وأقهرته: وجدته مقهورا والقاف والهاء والراء كلمة صحيحة تدل على عَلَية وعُلُو. يقال قَهَرَه قَهْرَا. والقاهِر: الغالب. وأقْهِرَ الرجل، إذا صُير في حال يُذل فيها(4).

[2] د.، جامعة بغداد، العراق، abassmoh340@gmail.com

والقهر في الاصطلاح:

(يعني هذا المصطلح وجود دافع لا يقاوم لتكرار القيام بعمل ما بصورة قهرية، ويحدث ذلك في حالات اضطراب الوسواس القهري)(5).

تعريف الوسواس القهري اصطلاحاً:

جاء تعريف الوسواس القهري بتعريفات منها:

1- (قيام الفرد بعمل ما على خلاف إرادته ودون أن يستطيع مقاومة ذلك، ويقوم المريض بهذا العمل دون توجيه إرادي بل استجابة لدافع داخلي ولا يستطيع المريض رد ذلك على الرغم من قدرته على الاستبصار)(6).
2-(حالة نفسية قهرية تبدو في صورة أفكار وخواطر شاذة غير منطقية تستبد بالمريض وتلازمه كظله ولا يستطيع الخلاص منها مهما بذل من جهد ومهما حاول إقناع نفسه بالعقل والمنطق، رغم شعوره بشذوذ أو تفاهة هذه الأفكار)(7).
3- (حالة مرضية نفسية، تتضمن الشعور المفاجئ عند المريض بورود فكرة أو رغبة أو خيال في ذهنه، يدرك المريض بأنها طارئة على وعيه، وخارجة عن إرادته وممزوجة عليه، وتثير في نفسه الرغبة في مقاومة تسلطها عليه، وإذا تأملها بعد انقضائها، تبين له عقمها وسخفها. أما الأعمال الإلزامية الملحة فلها عين الصفات، يضاف إليها قيام المريض بالحركة والعمل التي يقتضيها الفكر التسلطي)(8).
التعريف الراجح: (حالة نفسية قهرية تبدو في صورة أفكار وخواطر شاذة غير منطقية تستبد بالمريض وتلازمه كظله ولا يستطيع الخلاص منها مهما بذل من جهد ومهما حاول إقناع نفسه بالعقل والمنطق، رغم شعوره بشذوذ أو تفاهة هذه الأفكار)(9).
اضطراب الوسواس أو الرهاب القهري من الاضطرابات التي اهتم البحث بها من قبل العلماء قديما وحديثا، ولم يسلم من الوسوسة حتى الصحابة (رضي الله عنهم) حيث جاء في الحديث الشريف عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: جَاءَ نَاسٌ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وآله وصحبه وَسَلَّمَ، فَسَأَلُوهُ: إِنَّا نَجِدُ فِي أَنْفُسِنَا مَا يَتَعَاظَمُ أَحَدُنَا أَنْ يَتَكَلَّمَ بِهِ، قَالَ: «وَقَدْ وَجَدْتُمُوهُ؟» قَالُوا: نَعَمْ، قَالَ: «ذَاكَ صَرِيحُ الْإِيمَانِ» (10).

المطلب الثاني

أسباب اضطراب الوسواس في ضوء القرآن الكريم

الحياة الدنيا ميدان للصراع بين الإنسان وبين الشيطان وجعل موطن هذا الصراع وميدان هذه المعركة هو قلب الإنسان، فإذا عمر هذا القلب بالإيمان بالله سبحانه وتعالى،والعلم بشريعته والعمل بها تمكن من القلب وطرد الشيطان، وحري بنا ذكرها من تبيان الأسباب وهي:

أولا: عداوة الشيطان:

من الأسباب الرئيسة لاضطراب الوسواس هو عداوة إبليس للإنسان والتي تبرز من خلال الاستفزاز الذي يمارسه الشيطان هو: هذه الأفكار التسلطية التي تزعج الإنسان وتصيبه بالخوف والضيق والله عزَّ وجل منذ بدء الخلق حذرنا منه وقال سبحانه: {فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلى حِين} (11).
وقوله تعالى (فَأَزَلَّهُمَا) بتشديد اللام، بمعنى: استزلهما، من قولك زلَّ الرجل في دينه: إذا هفا فيه وأخطأه فأتى ما ليس له إتيانه فيه، وأزله غيره: إذا سبب له ما يزل من أجله في دينه أو دنياه، ولذلك أضاف الله تعالى ذكره إلى إبليس خروج آدم وزوجته من الجنة، فقال: (فَأَخْرَجَهُمَا) يعني: إبليس (مِمَّا كَانَا فِيهِ)، لأنه كان الذي سبب لهما الخطيئة التي عاقبهما الله عليها بإخراجهما من الجنة والله جل ثناؤه قد أخبر في الحرف الذي يتلوه بأن إبليس أخرجهما مما كانا فيه(12).

ثانيا: نسيان ذكر الله سبحانه

ومن الأسباب التي تؤدي بالإنسان إلى دخول وسوسة الشيطان وتستحوذ على تصرفاته وأفعاله هي عدم ذكر الله سبحانه – ففي ذكره يستنير ويستيقظ العقل من براثن الهوى وتحل محله النفس الذاكرة التي لا يجرأ الشيطان عليها فلا تكون له سلطة في التلاعب بأفكار المؤمن وبذلك ينهزم خاسئا.
والذي ينسى ذكره – سبحانه وتعالى – ينسيهم الله أنفسهم ففي قوله عز وجل: {وَلاَ تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ أُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُون} (13). فمعنى قوله تعالى: (نَسُوا اللَّهَ) أي: نسوا حقه فجعلهم ناسين حق أنفسهم بالخذلان حتى لم يسعوا لها بما ينفعهم عنده أو فأراهم يوم القيامة من الأهوال ما نسوا فيه أنفسهم، وهذا تنبيه للناس وإيذان لهم بأنهم لفرط غفلتهم وقلة فكرهم في العاقبة وتهالكهم على إيثار العاجلة وأتباع الشهوات كأنهم لا يعرفون الفرق بين الجنة والنار والبون العظيم بين أصحابهما، وأن الفوز مع أصحاب الجنة فمن حقهم أن يعلموا ذلك وينبهوا عليه(14).

المطلب الثالث

أعراضه

الأعراض تكون واضحة يمكن مشاهدتها فالمصاب باضطراب الوسواس له عرضان هما النسيان بصورة ملفتة للنظر وكثرة الشك في أمور الحياة منها خاص بالحياة الاجتماعية ومنها ما هو خاص في الأمور الدينية مما ينغص العيش، والنسيان والشك ذكر في آيات كثيرة وسنجيز بعضاً منها في ذكر الأعراض وهي:

أولا: كثرة (النسيان)(15)

إنَّ النسيان عرض يتخذه الشيطان سبيلا لأحزان بني البشر والآية الكريمة تشير إلى ذلك قال عزَّ من قال: {قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إلى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَانِيهُ إِلاَّ الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا} (16).
ومعنى قوله جل ثناؤه: (قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إلى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَانِيهُ إِلاَّ الشَّيْطَانُ) وما أنساني الحوت إلا الشيطان بوسواسه فذهب بفكره كل مذهب حتى اعتراه النسيان، (أَنْ أَذْكُرَهُ) فأن في موضع نصب ردا على الحوت ؛ لأن معنى الكلام: وما أنساني أن أذكر الحوت إلا الشيطان سبق الحوت إلى الفعل، ورد عليه قوله (أَنْ أَذْكُرَهُ) ، أي: وما أنساني ذكره إلا الشيطان(17).

ثانيا: كثرة الشك:

ومن الأعراض التي يمكن ملاحظتها على المصاب باضطراب، الوسواس القهري هو الشك، (والشك: نقيض اليقين)(18).
(وكثير من الموسوسين العالمين بالشريعة يعترفون بخطئهم، ويفتون بخلاف ما يفعلون، ويقولون لا تقتدوا بنا، وهذا عجب ! إذا كانوا قادرين على ترك الخطأ ويعرفون أنه خطأ ثم لا ينكرونه مع أنه ليس من اللذات ولا من شهوات النفس ولا فيه معنى سوى تعذيب النفس والغلو في الدين ومخالفة السنة وطاعة إبليس وقبول غشه)(19).
(والشك هو نوع من الجهل، وهو أخص من الجهل، ولذلك قيل: إن كل شك جهل، وليس كل جهل شكا)(20)، ففي قوله تعالى: {وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ فَاخْتُلِفَ فِيهِ وَلَوْلاَ كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ وَإِنَّهُمْ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ مُرِيب} (21).
ومعنى قوله تعالى: (وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ) الكتاب هو التوراة (فَاخْتُلِفَ فِيهِ) معناه: فاختلف في العمل بما فيه الذين أوتوه من اليهود وقوله عزَّ وجل:(وَلَوْلاَ كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ) أي: ولولا ما سبق من قضاء الله وحكمه فيهم أنه آخر عذابهم إلى يوم القيامة، وقوله تعالى: (وَإِنَّهُمْ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ مُرِيب) معناه: وإن الفريق المبطل منهم لفي شك مما قالوا فيه [مريب] يريبهم قولهم فيه ما قالوا، لأنهم قالوا بغير ثبت، وإنما قالوه ظنا(22).

إذن: فالشك هو مرض يعتري قلب الإنسان وهو عرض يلحظه الإنسان على نفسه ويلحظه الناس من حوله، ينغص عيشه، نسأل الله النجاة من كل سوء والمعافاة من كل شر إنه هو الرؤوف الرحيم.

المطلب الرابع

آثاره

للوسوسة آثار ومضار دينية ودنيوية على الموسوسين ويحرمه كثير من المنافع فإذا انشغل بهذا الوسواس تفرغ الشيطان له، مما يؤدي إلى ضرر عظيم فيمكن تقسيم الآثار إلى:

أولا: آثار دينية على الموسوس:

فالآثار الدينية أن هذا الموسوس قد يبغض كثير من أمور الدين بسبب ما ابتلي به من الوسواس، وربما لا يكتفي ببغضها بل قد يتركها، والآيات الكريمة تنهى عن الغلو في الدين ؛ لأنها تضل عن سواء السبيل قال تعالى: {قُلْ يَاأَهْلَ الْكِتَابِ لاَ تَغْلُواْ فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلاَ تَتَّبِعُواْ أَهْوَاء قَوْمٍ قَدْ ضَلُّواْ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّواْ كَثِيرًا وَضَلُّواْ عَن سَوَاء السَّبِيلِ} (23).

وهذا خطاب من الله تعالى ذكره لنبيه محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) أي: قل يا محمد لهؤلاء الغلاة من النصارى في المسيح،(يَاأَهْلَ الْكِتَابِ) يعني: الإنجيل،(لاَ تَغْلُواْ فِي دِينِكُمْ) أي: لا تفرطوا في القول فيما تدينون به من أمر المسيح، فتجاوزوا فيه الحق إلى الباطل، فتقولوا فيه: هو الله، أو ابنه ولكن قولوا: هو عبد الله وكلمته ألقاها إلى م ريم وروح منه(24).

وقوله تعالى:(غَيْرَ الْحَقِّ) صفة للمصدر: أي: لا تغلوا في دينكم غلوا غير الحق: أي: غلوا باطلا، لأن الغلو في الدين غلوان: غلو حق وهو أن يفحص عن حقائقه ويفتش عن أباعد معانيه ويجتهد في تحصيل حججه كما يفعل المتكلمون من أهل العدل والتوحيد (رضوان الله عليهم أجمعين)، وغلو باطل وهو أن يتجاوز الحق ويتخطاه بالإعراض عن الأدلة وإتباع الشبه كما يفعل أهل الأهواء والبدع(25).

ثانيا: آثار دنيوية على الموسوسين:

ولما علم عدو الله إبليس أن المدار على القلب والاعتماد عليه ؛ اجلب عليه بالوساوس، وأقبل بوجوه الشهوات إليه، وزين له من الأحوال والأعمال ما يصده به عن الطريق، وأمده من أسباب الغي بما يقطعه عن أسباب التوفيق، فلا نجاة من مصايده ومكايده إلا بدوام الاستعانة بالله تعالى والتعرض لأسباب مرضاته، والتجاء القلب إليه وإقباله عليه في حركاته وسكناته(26).

إن الإنسان الذي ابتلي ببلاء الوسواس،مثلا في الطهارة، فهذا الوسواس قد يحرم الإنسان من المنافع الدنيوية، فيؤدي به بعدم التوفيق في حياته من ترك طلب العلم والدراسة أو التجارة أو غير ذلك، لأنه انشغل بهذا الوسواس فضلا عن المضار الصحية والجسمية، كمن يمكث في دورات المياه لمدة طويلة، والغريب في ذلك أنهم يضنون بذلك زيادة في الطهارة، قال تعالى: {قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالأَخْسَرِينَ أَعْمَالاً.الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا} (27).

وقوله عزَّ وجل:(قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ)أَيْ: نُخْبِرُكُمْ (بِالأَخْسَرِينَ أَعْمَالاً) ؟ ثُمَّ فَسَّرَهُمْ فَقَالَ: (الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا) أَيْ: عَمِلُوا أَعْمَالًا بَاطِلَةً عَلَى غَيْرِ شَرِيعَةٍ مَشْرُوعَةٍ مَرْضِيَّةٍ مَقْبُولَةٍ، (وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا) أَيْ" يَعْتَقِدُونَ أَنَّهُمْ عَلَى شَيْءٍ، وَأَنَّهُمْ مَقْبُولُونَ مَحْبُوبُونَ، ومعنى هذا عن علي "رضي الله عنه": أن الآية الكريمة تشمل "الحرورية"(28) كما تشمل اليهود والنصارى وغيرهم، لا أنها نزلت في هؤلاء على الخصوص ولا هؤلاء بل هي أعم من هذا ؛ فأن هذه الآية مكية قبل خطاب اليهود والنصارى وقبل وجود الخوارج بالكلية، وإنما هي عامة في كل من عبد الله على غير طريقة مرضية يحسب أنه مصيب فيها، وأن عمله مقبول، وهو مخطئ، وعمله مردود (29).

المطلب الخامس

علاجه

من سمات وصفات الدين الاسلامي العظيم المستديمة التوسط والاعتدال في جميع الأمور، في العقائد، والعبادات، والمعاملات، والمباحات، إذ لا تفريط فيه ولا إفراط، ولا تشدد وتزمت، ولا تسيب وتفلت، ولقد نهى الإسلام عن التشدد والغلو، وحذرنا من ذلك في آيات كثيرة، وآثار من السنة المطهرة والسلف الصالح الذين ينصحون أخوانهم المسلمين ويذكرونهم بخطورة ذلك على الدين، وأن الغلو والتشدد مرده في كثير من الأحيان إلى كيد الشيطان ومكره وخبثه، وعلاج الوسواس يحتاج إلى قوة الإرادة، وصدق العزَّيمة، ومما ورد في آيات الذكر الحكيم والسنة النبوية المطهرة في علاج الوسواس نذكر منها:

أولا: الاستعاذة بالله سبحانه من الشيطان الرجيم:

(اعلم أنَّ مثل إبليس مع المتقي والمخلط كرجل جالس بين يديه طعام، فمر به كلب فقال له: أخسأ فذهب فمر بآخر بين يديه طعام ولحم فكلما أحساه لم يبرح، فالأول مثل المتقي يمر به الشيطان فيكفيه في طرده الذكر، والثاني مثل المخلط لا يفارقه الشيطان لمكان تخليطه، نعوذ بالله من الشيطان)(30).

وفي قوله تعالى: {وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيم}(31)، يعني جل ثناؤه، وإما يغضبنك من الشيطان غضب يصدك عن الإعراض عن الجاهلين، ويحملك على مجازاتهم (فَاسْتَعِذْ بِاللهِ) أي: فاستجر بالله من نزغه وقوله تعالى: (إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيم) معناه: إن الله الذي تستعيذ به من نزغ الشيطان (سَمِيعٌ) لجهل الجاهل عليك، ولاستعاذتك من نزغه، ولغير ذلك من كلام خلقه، لا يخفى عليه منه شيء(عَلِيم) بما يذهب عنك نزغ الشيطان، وغير ذلك من أمور خلقه(32).

نزغ الشيطان عبارة عن وساوسه ونخسه في القلب بما يسول للإنسان من المعاصي، وقيل: النزغ الإزعاج، وأكثر ما يكون عند الغضب، في هذه الحالة يجد الشيطان مجالا في حمل ذلك الإنسان على ما لا ينبغي، فبين الله تعالى ما يجري مجرى العلاج لهذا الغرض فقال عزَّ وجل: (فَاسْتَعِذْ بِاللهِ)، والاستعاذة بالله عند هذه الحالة أن يتذكر المرء عظيم نعم الله عن مقتضى الطبع والإقبال على أمر الشرع، وهذا الخطاب وأن خص به الرسول إلا أنه تأديب عام لجميع المكلفين لأن الاستعاذة بالله لطف مانع من تأثير وساوس الشيطان، ولذلك قال تعالى: {فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيم.إِنَّهُ لَيْسَ لَهُ سُلْطَانٌ عَلَى الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُون} (33)، إذن: ثبت بالنص أن لهذه الاستعاذة أثرا في دفع نزغ الشيطان، ولذا وجبت المواظبة عليه في أكثر الأحوال(34).

بين الله سبحانه في الآية الكريمة: {وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيم}(35) عند نزغ الشيطان علاجه الاستعاذة بالله، وأن النزغ قد يحصل للنبي محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) لأن الرسول لا يحصل له من الشيطان إلا النزغ الذي هو كالابتداء في الوسوسة أما حال المتقين ما يزيد عليه ففي قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُون}(36) معناه أن يمسهم طائف من الشيطان، وهذا المس يكون لا محالة أبلغ من النزغ(37).

ومعنى قوله جل ثناؤه:(إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوا) أي: إن الذين اتصفوا بتقوى الله تعالى، (إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ) أي، لمة منه وطاف بالشيء إذا دار حوله وجعل الوسوسة طائفا للإيذان بأنها وإن مست لا تؤثر فيهم فكأنما طافت حولهم ولم تصل إليهم وجوز أن يكون من طاف طيف الخيال إذا ألم في المنام فالمراد به الخاطر وذهب غير واحد إلى أن المراد بالطائف الغضب، وقوله تعالى: [تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ] أي: تذكروا عداوة الشيطان وكيده، وبسبب ذلك التذكر مبصرون مواقع الخطأ ومناهج الرشد فيحترزون عما يخالف أمر الله تعالى وينجون عما لا يرضيه سبحانه(38).(والطائف: العسس، شبه به بدء وسوسة الشيطان ؛ لأنه عليه اللعنة يأتي متلصصا ؛ وبعد أن يتمكن من ضحيته يتحكم فيها يأمرها بالمنكر ونهيها عن المعروف)(39).

فالاستعاذة بالله وتذكر في العقول ما نهى الله عنه سبحانه سوف يزول مس طائف الشيطان ويحصل النور، وينشق ثوب(الدُجى)(40)وبذلك نتخلص من وساوس الشيطان.

ثانيا: التنور بالشريعة الإسلامية واستصحاب قاعدة (اليقين لا يزول بالشك).

إنَّ الجهل بالشريعة الإسلامية هي مدخل من مداخل الشيطان يوسوس بها للعبد المؤمن، وخاصة في موضوع طهارة البدن ويبدأ يشكك به وبطهارته ولكن هناك قاعدة فقهية استندت إلى أصول شرعية وهي قاعدة (اليقين لا يزول بالشك).

واليقين العلم الذي لا تردد معه، وهو في أصل اللغة الاستقرار، ولا يشترط في تحقق اليقين الاعتراف والتصديق بل يتصور مع الجحود، قال تعالى: {وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ} (41)، واليقين في اصطلاح العلماء هو: الاعتقاد الجازم المطابق للواقع الثابت، وهذه القاعدة من أمهات القواعد التي عليها مدار الأحكام الفقهية، وقد قيل أنها تدخل في جميع أبواب الفقه والمسائل المخرجة عليها، من عبادات ومعاملات وغيرها(42).

ومعنى القاعدة: أن الأمر المتيقن بثبوته لا يرتفع بمجرد طروء الشك، ومستند هذه القاعدة قوله (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم): «إِذَا وَجَدَ أَحَدُكُمْ فِي بَطْنِهِ شَيْئًا، فَأَشْكَلَ عَلَيْهِ أَخَرَجَ مِنْهُ شَيْءٌ أَمْ لَا، فَلَا يَخْرُجَنَّ مِنَ الْمَسْجِدِ حَتَّى يَسْمَعَ صَوْتًا، أو يَجِدَ رِيحًا» (43)، أو شك في طهارة الماء، فإذا تيقن طهارة الماء وشك في نجاسته، أو تيقن نجاسته، وشك في طهارته، فالتيقن لا يزول بالشك(44).

فمن بلغته رسالة محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وبلغه القرآن فقد قامت عليه الحجة فلا يعذر بعدم الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر فلا عذر له بعد ذلك بالجهل، وقد أخبر الله سبحانه بجهل كثير من الكفار مع تصريحه بكفرهم ووصف النصارى بالجهل مع أنه لا يشك مسلم في كفرهم، ونقطع أن أكثر اليهود والنصارى اليوم جهال مقلدون، ونعتقد كفرهم وكفر من شك في كفرهم(45).

فلا عذر لمن لا يتبع الحق سبحانه وإتباع تعاليمه وعدم اللجوء إلى الظن لأن الشريعة الإسلامية واضحة المعالم فيقول تعالى ذكره: {وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلاَّ ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لاَ يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا إِنَّ اللّهَ عَلَيمٌ بِمَا يَفْعَلُون} (46)، أي: وما يتبع أكثر هؤلاء المشركين إلا ظنا، إلا ما لا علم لهم بحقيقته وصحته بل هم منه في شك وريبة وقوله جل ثناؤه: (إِنَّ الظَّنَّ لاَ يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا) أي: أن الشك لا يغني من اليقين شيئا، ولا يقوم في شيء مقامه، ولا ينتفع به حيث يحتاج إلى اليقين، وقوله تعالى: (إِنَّ اللّهَ عَلَيمٌ بِمَا يَفْعَلُون) أي: إن الله ذو علم بما يفعل هؤلاء المشركون، من إتباعهم الظن، وتكذيبهم الحق اليقين، وهو لهم بالمرصاد، حيث لا يغني عنهم ظنهم من الله شيئا(47).

إذن فقد علم الله سبحانه أزلا أن بعضهم في خبايا نفوسهم يوقنون بقيمة الإيمان، لكنهم يجحدونها، فالحق سبحانه وتعالى عليم، ولا يخفى عليه أنهم كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه، وبعضهم لم يفهم قيمة الإيمان، ومن علم منهم قيمة الإيمان جحدها، عنادا واستكبارا، ويقول الحق سبحانه: {وَمَا كَانَ هَذَا الْقُرْآنُ أَن يُفْتَرَى مِن دُونِ اللّهِ وَلَكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ الْكِتَابِ لاَ رَيْبَ فِيهِ مِن رَّبِّ الْعَالَمِين} (48) وحين تستمع للقرآن وما فيه من سر الأعداد والأخبار بالمغيبات التي لا تخضع لمنطق الزمان، ولا لمنطق المكان، فالفطرة السليمة توقن أن هذا القرآن لا يمكن أن يفترى، بل لابد أن قائله عليم خبير، لأن القرآن جاء مصدقا لما بين يديه من الكتب السابقة، وأن ما به دائما هو أمام الناس، أو مواجه لهم، ولا شك فيه، يكشف الكفار ويفضح ارتيابهم وكذبهم(49).

فعلاج الوسواس يكون بالعلم وعدم الجهل بأمور الدين والدنيا وبالفهم الصحيح لما شرع الله سبحانه لكي لا يجعل للوساوس الشيطانية مدخلا.

ثالثا: الالتزام بصلاة الجماعة وقيام الليل:

لا يختلف المسلمون أن ترك الصلاة المفروضة عمدا من أعظم الذنوب وأكبر الكبائر وأن إثمه أعظم من أثم قتل النفس وأخذ الأموال ومن أثم الزنا والسرقة وشرب الخمر وأنه متعرض لعقوبة الله وسخطه وخزيه في الدنيا والآخرة(50).

وصلاة الجماعة فضلها عظيم وثوابها كبير وتزيد على صلاة المنفرد بدرجات ولها فائدة للمصابين بالوسواس لعدد الركعات التي يصليها، إذ بصلاة الجماعة يقتدي الموسوس بإمام المصلين فيزول تدريجيا الشك بصلاته، وأمر الله سبحانه بصلاة الجماعة إذ قال في كتابه العزيز: {وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِين} (51).

فقوله جل ثناؤه: (وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ) أمر معناه الوجوب ولا خلاف فيه، وقوله تعالى:(وَآتُواْ الزَّكَاةَ) أمر أيضا يقتضي الوجوب، والإيتاء، آتيته: أعطيته والزكاة مأخوذة من زكا الشيء إذا نما وزاد، يقال: زكا الزرع، والمال يزكو إذا كثر وزاد ورجل زكي أي: زائد الخير وسمي الإخراج من المال زكاة وهو نقص منه من حيث نمو البركة أو بالأجر الذي يثاب به المزكي، وقيل الزكاة مأخوذة من التطهير، فكأن الخارج من المال يطهره من تبعة الحق الذي جعل الله فيه للمساكين وقد قال تعالى: {خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاَتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللّهُ سَمِيعٌ عَلِيم} (52)، وقوله جل ثناؤه: (وَارْكَعُواْ) الركوع في اللغة: الانحناء بالشخص وكل منحن راكع، و الانحناء يعم الركوع والسجود ويستعار أيضا في الانحطاط في المنزلة، والركوع فرض، قرآنا وسنة، وكذلك السجود لقوله سبحانه: {يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُون} (53)، وزادت السنة الطمأنينة فيهما والفصل بينهما(54).

وأيضا معنى(قوله تعالى: (وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ) خطاب لليهود، وذلك يدل على أن الكفار مخاطبون بفروع الإسلام، فإن قيل: قوله: (وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ) أمر بالصلاة، وقوله: (وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِين) أمر بالصلاة أيضا، فيكون تكرارا، فالجواب: أن قوله: (وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِين) أي: صلوا مع المصلين، ففي الأول أمر بالصلاة، وفي الثاني أمر بفعلها في الجماعة فلا تكرار، وقيل: أن اليهود لا ركوع في صلواتهم، فخص الركوع بالذكر تحريضا لهم على الإتيان بصلاة المسلمين، وقيل: الركوع: الخضوع، فيكون نهيا عن الاستكبار المذموم)(55).

وقوله عزَّ وجل: (مَعَ الرَّاكِعِين) (مع) تقتضي المحبة والجمعية ولهذا قال جماعة أهل التأويل بالقرآن أن الأمر بالصلاة أولا لم يقض شهود الجماعة فأمرهم بقوله مع شهود الجماعة، وقد اختلف العلماء في شهود الجماعة على قولين: فالذي عليه الجمهور أن ذلك من السنن المؤكدة ويجب على من أدمن التخلف عنها من غير عذر العقوبة، وقد أوجبها بعض أهل العلم فرضا على الكفاية لإجماعهم على أنه لا يجوز أن يجتمع على تعطيل المساجد كلها من الجماعات فإذا قامت الجماعة في المسجد فصلاة المنفرد في بيته جائزة لقول النبي محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم): «صَلَاةُ الْجَمَاعَةِ أَفْضَلُ مِنْ صَلَاةِ الْفَذِّ بِسَبْعٍ وَعِشْرِينَ دَرَجَةً» (56)، وأن الاجتماع سنة من سنن الهدى وتركه ضلال(57).

فضلاً عن الوسوسة في عدد الركعات والتي علاجها هو التزام صلاة الجماعة، فهناك الوسوسة في نية الصلاة وأن الوسوسة في نية الصلاة مسببها خبل في العقل وجهل بالشرع، ولكشف هذا التلبيس أن يقال للموسوس: إن كنت تريد إحضار النية فالنية حاضرة لأنك قمت لتؤدي الفريضة وهذه هي النية ومحلها القلب لا اللفظ إن كنت تريد تصحيح اللفظ فاللفظ لا يجب ثم قد قلته صحيحا فما وجه الإعادة أ فتراك تظن وقد قلت أنك ما قلت ؟ هذا مرض(58).

والمداومة على قيام الليل من شأنها الأخذ بيد المصاب باضطراب الوسواس إلى النجاة ومرضاة الرب سبحانه، والله سبحانه وتعالى لما أمر نبيه محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم): (بصلاة الليل أمره بترتيل القرآن حتى يتمكن الخاطر من التأمل في حقائق تلك الآيات ودقائقها فعند الوصول إلى ذكر الله سيستشعر عظمته وجلالته، وعند الوصول إلى الوعد والوعيد يحصل الرجاء والخوف، وحينئذ يستنير القلب بنور معرفة الله، والإسراع في القراءة يدل على عدم الوقوف على المعاني، لأن النفس تبتهج بذكر الأمور الإلهية الروحانية، ومن ابتهج بشيء أحب ذكره، ومن أحب شيئا لم يمر عليه بسرعة)(59)

وأكدت الآية الكريمة ذلك في قوله عزَّ وجل: {يَاأَيُّهَا الْمُزَّمِّل.قُمِ اللَّيْلَ إِلاَّ قَلِيلاً.نِصْفَهُ أو انقُصْ مِنْهُ قَلِيلاً.أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً.إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلاً ثَقِيلاً.إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْءًا وَأَقْوَمُ قِيلاً}(60).

وسبب نزول قوله تعالى: (يَاأَيُّهَا الْمُزَّمِّل)، انه: اجتمعت قريش في دار الندوة فقالت سموا هذا الرجل اسما يصدر عنه الناس قالوا كاهن قالوا ليس بكاهن قالوا مجنون قالوا ليس بمجنون قالوا ساحر قالوا ليس بساحر فبلغ ذلك النبي (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) فتزمل في ثيابه فتدثر فيها فأتاه جبريل فقال: يا أيها المزمل يا أيها المدثر، وروي عن عائشة (رضي الله عنها) قالت: لما نزلت:(يَاأَيُّهَا الْمُزَّمِّل.قُمِ اللَّيْلَ) قاموا سنه حتى تورمت أقدامهم فأنزلت فاقرءوا ما تيسر منه وأخرج ابن جرير مثله عن ابن عباس(61).

في قوله تعالى: (يَاأَيُّهَا الْمُزَّمِّل.قُمِ) أنها دعوة السماء وصوت الكبير المتعال، قم للأمر العظيم الذي ينتظرك، والعبء الثقيل المهيأ لك، قم للجهد والنصب والكد والتعب، قم فقد مضى وقت النوم والراحة، أنه الإعداد للمهمة الكبرى بوسائل الإعداد الإلهية المضمونة.. قيام الليل، وقد صح عن وتر رسول الله (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم)

بالليل أنه لم يتجاوز إحدى عشرة ركعة، ولكنه كان يقضي في هذه الركعات ثلثي الليل إلا قليلا، يرتل فيه القرآن ترتيلا(62).

وقوله عزَّ وجل: (قُمِ اللَّيْلَ إِلاَّ قَلِيلاً.نِصْفَهُ أو انقُصْ مِنْهُ قَلِيلاً.أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً) بين سبحانه وتعالى المراد من المقدار المطلوب قيامه بما جاء بعد نصفه أو انقص منه أي: من نصفه أو زد عليه، أي على نصفه، وفي الآية الكريمة بيان لكيفية القيام، وهو بترتيل القرآن، وقوله تعالى:(إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلاً ثَقِيلاً) معلوم أن القول هنا هو القرآن، ولكن وصفه بالثقل مع أن الثقل للأوزان وهي من المحسوسات فقال بعض المفسرين: إن الثقل في وزن الثواب،وقيل من أثناء نزول الوحي عليه وكل ذلك ثابت للقرآن الكريم، فهو ثقيل في وزنه ثقيل في تكاليفه، ولكن يخففه الله وييسره لمن هداه ووفقه إليه(63).

وقوله تعالى: (إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْءًا وَأَقْوَمُ قِيلاً)، قال العلماء: ((ناشئة الليل أي أوقاته وساعاته ؛ لأن أوقاته تنشأ أولا فأول، والمراد الآية فضل صلاة الليل على صلاة النهار، وأن الاستكثار من صلاة الليل بالقراءة فيها ما أمكن أعظم للأجر، وأجلب للثواب، وكان علي بن الحسين (رضي الله عنه) يصلي بين المغرب والعشاء ويقول: هذا ناشئة الليل))، وقوله تعالى: (هِيَ أَشَدُّ وَطْءًا) [وطئا] بكسر الواو وفتح الطاء والمد،د فهو مصدر واطأت وطاء مواطأة أي موافقة، و بفتح الواو معناه، أي: من قولك اشتدت على القوم وطأة سلطانهم، أي ثقل عليهم ما حملهم من المؤن، فالمعنى أنها أثقل على المصلي من ساعات النهار، وذلك أن الليل وقت منام وتودع وإجمام، فمن شغله بالعبادة فقد تحمل المشقة العظيمة، وعلى القراءة الثانية بالمد فالمعنى أشد موافقة بين القلب والبصر والسمع واللسان بانقطاع الأصوات والحركات(64).

وقوله تعالى: (وَأَقْوَمُ قِيلاً)، (وقرأ أنس بن مالك (رضي الله عنه) "وأصوب قيلا" فقيل له: إنما هو أقوم فقال: أقوم وأصوب واحد)(65).

وقوله عزَّ وجل: (وَأَقْوَمُ قِيلاً) لأن للذكر فيها حلاوته،وللصلاة فيها خشوعها وللمناجاة فيها شفافيتها، وأنها لتكسب في القلب أنسا وراحة وشفافية ونورا، قد لا يجدها في صلاة النهار وذكره، والله الذي خلق هذا القلب يعلم مداخله وأوتاره، ويعلم ما يتسرب إليه وما يوقع عليه، وأي الأوقات يكون فيها أكثر تفتحا واستعدادا وتهيؤا، وأي الأسباب أعلق به وأشد تأثيرا فيه، والله سبحانه – وهو يعد عبده ورسوله محمدا (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم)، ليتلقى القول الثقيل، وينهض بالعبء الجسيم، اختار له قيام الليل، لأن ناشئة الليل هي أشد وطأ وأقوم قيلا ؛ ولأن له في النهار مشاغله ونشاطه الذي يستغرق كثيرا من الطاقة والالتفات(66).

فقيام الليل هو أشد تأثيرا في النفس ليطهرها في هذا الوقت-وقت الليل- ما علق بها من براثن النهار، إذ فيها يجد الإنسان صفاء الروح ويختلي بالله سبحانه والناس نيام، والاتجاه الكلي لله بالعبادة والذكر، وحضور الحواس بكاملها مع الله عزَّ وجل فحتما سوف يخلصه من كل سوء ومكروه ومن أمراض النفس التي لا تطيب إلا بذكره سبحانه.

الخاتمة

وبحمد الباري ونعمة منه وفضل ورحمة نضع قطراتنا الاخيرة بعد رحلة عبر (اربعة مواني،) بين تفكر وتعقل، وقد كانت رحلة جاهدة للارتقاء بدرجات العقل ومعراج الافكار، فما هذا الا جهد مقل ولا ندعي فيه الكمال ولكن عذرنا انا بذلنا فيه قصارى جهدنا وشاهدنا هو الرب الرحيم والليالي الطوال، فان اصبنا فذاك مرادنا وان اخطئنا فلنا شرف المحاولة والتعلم واضعين امامنا قول الباري عزَّ وجل: {وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ} (67).

أهم نتائج البحث هي:

1- لا يخلو أي إنسان من اضطرابات نفسية تعترضه حينما تقسو عليه الحياة فبالإيمان يتخلص منها وبإتباع نهج القرآن وشريعته وسنة نبيه الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم)، فسوف ينال الامن والاستقرار النفسي.

2-يجب على كل انسان أن يضع في باله أن كل شيء مهدد بالزوال الصحة والمال والأولاد، ولا يبقى سوى الواحد الاحد، وان الحياة هي موضع بلاء وامتحان قال تعالى:{الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُور} (68).

3- إنَّ المضطرب نفسيا ليس فيه خلل في خلايا الدماغ، ولكن اصبح مضطرباً بسسبب عوامل بيئية خارجية، إإذن فهو لايحتاج إلى عقاقير كيميائية بقدر احتياجه إلى تحويل تلك البيئة الخارجية إلى بيئة دينية نابعة من خلق أشرف المرسلين محمد(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم)، وبذلك سوف تنتهي كل الاضطرابات النفسية السائدة في سائر المجتمعات.

المصادر والهوامش

(1) سورة الأعراف، الآية : 20.
(2) الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، 988/3.
(3) لطفي الشربيني، معجم مصطلحات الطب النفسي، 125.
(4) ينظر : الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، 801/2 ؛ وابن فارس، معجم مقاييس اللغة، 35/5.
(5) لطفي الشربيني، معجم مصطلحات الطب النفسي، 32.
(6) الزراد ، فيصل محمد خير، الأمراض العصابية والذهانية والإضطرابات السلوكية، 137.
(7)الهابط ، محمد السيد، حول صحتك النفسية – الأمراض النفسية – الأمراض العقلية – مشكلات الأطفال وعلاجها – كيف تحافظ على صحتك، (اسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1989)، 87.
(8) كمال ، علي، النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، 208.
(9) الهابط ، محمد السيد، حول صحتك النفسية – الأمراض النفسية – الأمراض العقلية – مشكلات الأطفال وعلاجها – كيف تحافظ على صحتك، (اسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1989)، 87.
(10) مسلم، صحيح مسلم، كتاب الايمان ،باب بيان الوسوسة في الايمان وما يقوله من وجدها ، رقم الحديث :132، 119/1.
(11) سورة البقرة، الآية : 36.
(12) ينظر : الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 534/1 – 535.
(13) سورة الحشر، الآية : 19.
(14) ينظر : الزمخشري، الكشاف، 4/ 86 – 87.
(15) وهو عزَّوب الشيء عن النفس بعد حضوره لها، والنسا : عرق في الفخذ، لأنه متأخر عن أعالي البدن في الفخذ، مشبه بالمنسي الذي أُخر وترك ؛ ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، 422/5.
(16) سورة الكهف، الآية :63.
(17) ينظر : الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 60/18 ؛ والزمخشري، الكشاف، 2/ 491 – 492.
(18) الفراهيدي، العين، 5 / 270.
(19) ابن قدامه، عبد الله بن محمد بن قدامه الجماعيلي المقدسي، (ت 620 هـ)، ذم الموسوسين، تحقيق : أبو الأشبال الزهيري حسن بن أمين آل مندوه، ط1 (الفاروق الحديثة – مكتبة التوعية الإسلامية، 1407 هـ)، 41.
(20) الزين، سميح عاطف، معرفة النفس الإنسانية، 2 / 219.
(21) سورة فصلت، الآية : 45.
(22) ينظر : الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 21 / 486 – 487.
(23) سورة المائدة، الآية : 77.
(24) ينظر : الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 487/10.
(25) ينظر : الزمخشري، الكشاف، 1 / 635.
(26) ينظر : ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن شمس الدين، (ت 751 هـ)، إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان، تخريج : الألباني، محمد ناصر الدين، (ت 1420 هـ)، تحقيق : علي بن حسن بن علي بن عبد الحميد الحلبي، دار ابن الجوزي، 1 / 37 – 38 ؛ والمصدر نفسه، تحقيق : محمد حامد الفقي،(الرياض، مكتبة المعارف)،1/ 5.
(27) سورة الكهف، الآيتان : 103-104.
(28) بفتح الحاء وضمها وحر يحر من باب تعب، حرارا بالفتح صار حرا، والحرورية، فرقة من الخوارج كان أول اجتماعهم بمدينة (حروراء) بالقرب من الكوفة وتعمقوا في أمر الدين حتى مرقوا فيه، ينظر : الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، (ت 770 هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (بيروت، المكتبة العلمية)، 1 / 128 ؛ ورجب عبد الجواد إبراهيم، معجم المصطلحات الإسلامية في المصباح الميز، ط1 (القاهرة، دار الآفاق العربية، 1423هـ)، 60.
(29) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، 202/5.
(30) ابن الجوزي، تلبيس إبليس، 37.

(31) سورة الأعراف، الآية : 200.
(32) ينظر : الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 332/13-333.
(33) سورة النحل، الآيتان : 98 – 99.
(34) ينظر : الرازي، مفاتيح الغيب، 435/15-436.
(4) سورة الاعراف، الآية : 200 .
(36) سورة الأعراف، الآية : 201.
(37) ينظر : الرازي، مفاتيح الغيب، 436/15 – 437.
(38) ينظر : الآلوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، 148/9.
(39) ابن الخطيب، محمد محمد عبد اللطيف، (ت 1402 هـ)، أوضح التفاسير، ط1 (مصر، المطبعة المصرية ومكتبتها، 1383 هـ)، 209.
(1) سواد الليل مع غيم، وأن لا ترى نجما ولا قمرا، وقيل : هو إذا ألبس كل شيء وليس هو من الظلمة ؛ ينظر : ابن منظور، لسان العرب، 249/14.
(41) سورة النمل، الآية :14.
(42) ينظر : محمد الزرقا، أحمد بن الشيخ محمد، (ت 1285 هـ)، شرح القواعد الفقهية، تحقيق : مصطفى أحمد الزرقا، ط2 (سوريا، دار القلم، 1409 هـ) 79، 81.
(43) مسلم ، صحيح مسلم ، كتاب الحيض ، باب الدليل على ان من تيقن الطهارة ثم شك في الحدث فله ان يصلي بطهارته تلك ، رقم الحديث : 362 ،276/1.
(44) ينظر : الزحيلي، محمد مصطفى، القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة، ط1 (دمشق، دار الفكر، 1427 هـ)، 97/1، 101.
(45) ينظر : أبو بطين، عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد العزِّيز بن عبد الرحمن بن عبد الله، (ت 1282 هـ)، الكفر الذي لا يعذر صاحبه بالجهل، ط1 (القاهرة، المكتب الإسلامي لإحياء التراث، 1425هـ)، 7.
(46) سورة يونس، الآية : 36.
(47) ينظر : الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، 89/15.
(48) سورة يونس، الآية :37.
(49) ينظر : الشعراوي، تفسير الشعراوي – الخواطر، 5930/10،5936.
(50) ينظر : ابن قيم الجوزية، الصلاة وأحكام تاركها، (المدينة المنورة، مكتبة الثقافة)، 31.
(51) سورة البقرة، الآية : 43.
(52)سورة التوبة، الآية : 103.
(53) سورة الحج، الآية : 77.
(54) ينظر : القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 343/1 – 345.
(55) أبو حفص الحنبلي، سراج الدين عمر بن علي بن عادل، (ت 775 هـ)، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط1 (بيروت، دار الكتب العلمية، 1419 هـ)، 2 / 26.
(56) مسلم ، صحيح مسلم، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب فضل صلاة الجماعة وبيان التشديد في التخلف عنها، رقم الحديث: 649 ، ، 450/1.
(57) ينظر : القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 348/1، 350.
(58) ينظر : ابن الجوزي، تلبيس إبليس، 134.
(59) الرازي،مفاتيح الغيب، 30 / 683.
(60) سورة المزمل : الآيات : 1 – 6.
(61) ينظر : السيوطي، لباب النقول في أسباب النزول، تحقيق : أحمد عبد الشافي، (بيروت، دار الكتب العلمية)، 204 – 205.
(62) ينظر : سيد قطب، في ظلال القرآن، 3744/6.
(63) الشقنيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر، (ت 1393 هـ)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، (بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415 هـ)، 357/8 – 359.
(64) ينظر : البغدادي، السبعة في القراءات ،658 ؛ و القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 39/19 – 41.
(65) الثعالبي، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف، (ت 875 هـ)، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تحقيق : محمد علي معوض وعادل أحمد عبد الموجود، ط1 (بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1418 هـ)، 503/5.
(66) ينظر : سيد قطب، في ظلال القرآن، 6 / 3746.
(67) سورة التوبة، الآية:105.
(68) سورة الملك، الآية : 2.

DETERMINATION OF SIMPLE TIME NOTIFICATION (NEWS) MODES IN NURETTIN TOPÇU'S "ISLAM AND HUMAN MEVLANA AND MYSTICISM"

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-12

Osman TÜRK[1]

Fatma KOÇ[2]

Abstract:

Language is the symbol of being a human. Language, which is the necessity of being a human, the development of thought and emotion, the indispensability of respect and love, is a legacy that nations have inherited from the past to the present and the future. It is a known fact that individuals speaking the same language have the same background, culture and values, that is, a common destiny. Language occurs by carrying the traces of a society. It clearly embodies the values and social elements, beliefs and traditions of our nation and plays an important role in conveying the above-mentioned things to future generations with the help of the language of which it is a part. News modes constitute the scope of this study. In the study, the predicates of the sentences used in Nurettin Topçu's work titled "Islam and Human Mevlana and Sufism" were determined and indicated according to the page and line numbers of the determined times. In the research, simple news moods (seen past tense, learned past tense, present tense, future tense, present tense) identified in the novel were examined. The page numbers and line numbers of the detected news modes are given. The frequency degrees of the modes we detected are also given. In this study, it is important to recognize the news moods in their daily lives and to use these moods in a healthy communication, in accordance with the grammatical structure of the language.

Key words: Nurettin Topçu, Grammar, Tense, Moods.

[1] Dr. , Harran University, Turkey, osmanturkgau@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9379-6225

[2] Dr. , Turkey, fatma_koc_1991@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2736-5459

NURETTİN TOPÇU'NUN "İSLAM VE İNSAN MEVLANA VE TASAVVUF" ESERİNDE BASİT ZAMANLI BİLDİRME (HABER) KİPLERİNİN TESPİT EDİLMESİ

Osman TÜRK[3]
Fatma KOÇ[4]

Özet

Dil insan olmanın simgesidir. İnsan olabilmenin gereği, düşünce ve duygunun gelişmişliği, saygı ve sevginin vazgeçilmezliği olan dil, milletlerin geçmişten günümüze ve geleceğe devraldıkları bir mirastır. Aynı dili konuşan bireylerin aynı geçmiş, kültür ve değerlere yani ortak bir kadere sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Dil bir toplumun izlerini taşıyarak meydana gelir. Ulusumuzun değer ve sosyal unsurlarını, inançlarını, geleneklerini belirgin bir biçimde bünyesinde taşımakta ve parçası olduğu dil yardımıyla da yukarıda sıralananları gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir rol üstlenmektedir Çalışmanın esas konusu haber kipleri oluşturacaktır. Yapılan çalışmada, Nurettin Topçu'nun "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf" isimli eserinde kullanılan cümlelerin yüklemleri tespit edilmiş ve tespit edilen zamanların sayfa ve satır numaralarına göre belirtilmiştir. Araştırmada romanda tespit edilen basit haber kipleri (görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman, geniş zaman) incelenmiştir. Tespit edilen haber kiplerin sayfa numarası ve satır sayısı verilmiştir. Tespit ettiğimiz kiplerin sıklık dereceleri de verilmiştir. Bu çalışma günlük yaşamalarında haber kiplerini tanımaları ve bu kipleri sağlıklı bir iletişimde, dilin gramer yapısına uygun bir şekilde kullanmaları önemlidir.
Anahtar Kelimeler: Nurettin Topçu, Dilbilgisi, Zaman, Haber Kipleri.

Giriş:

Dil insan olmanın simgesidir. İnsan olabilmenin gereği, düşünce ve duygunun gelişmişliği, saygı ve sevginin vazgeçilmezliği olan dil, milletlerin geçmişten günümüze ve geleceğe devraldıkları bir mirastır. Aynı dili konuşan bireylerin aynı geçmişe, kültür ve değerlere yani ortak bir kadere sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Dil belli bir coğrafyanın o coğrafyada yaşayan belli bir toplumun izlerini taşıyarak meydana gelir (Türk, 2017; 2020). Ulusumuzun değer ve sosyal unsurlarını, inançlarını, geleneklerini belirgin bir biçimde bünyesinde taşımakta ve parçası olduğu dil yardımıyla da yukarıda sıralananları gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir rol üstlenmektedir. Her ulusun yaşanmışlığı, kendi varlığının ve benliğinin aynasıdır (Türk, 2020).

Nurettin Topçu (1909–1975), çocukluğu, imparatorluğun son yıllarının sıkıntıları arasında geçmiş, Cumhuriyet döneminin ilk etkilerini hissetmiş, altı yıl boyunca Fransa'da bulunmasından dolayı batıyı tanımış, Fransa dönüşü tek parti döneminin ve 1950'li yıllarla birlikte de Demokrat parti ve devamı olan siyasî anlayışın uygulamaları karşısında da düşünsel bir tavır takınmıştır. O, hem geleneksel değerleri hem de batılı değerleri tanıyan birisidir. Erzurumlu bir ailenin çocuğu olması, çocukluğunun İstanbul'da geçmesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumu olan Valide Sultan Mektebi'nde öğrenime başlaması O'nun geleneksel değerleri; Büyük Reşit Paşa Numune Mektebi, Vefa İdadisi, İstanbul Lisesi ve Fransa'daki altı yıllık öğrenimi de batılı değerleri tanımasını sağlamıştır.

[3] Dr. , Harran Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, osmanturkgau@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9379-6225
[4] Dr. , fatma_koc_1991@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2736-5459

Anadolu gerçeğinden bir milliyetçilik ideali ve bu ideale uygun düşecek tarzda da bir sosyalizm anlayışı ortaya koymuştur. Batı kültür ve medeniyetini her sahada; edebiyatta, toplumsal hayatta, sanayileşmede, pozitivizm ve sosyolojizm gibi fikir akımlarının aynen alınmasında yaşanan bir taklitçilikten başka bir şey değildir. Topçu, batıcılığın ve batıcılık zihniyetinin batılılaşma çabalarının taklitten öteye gidemeyişinin nedenini kültür ile medeniyetin birbirine karıştırılmasında görür. Medeniyet, insanlığın muayyen tarihi devirlerinde bir zümre cemiyetin benimsediği vasıtalarla çalışarak ortaya koyduğu ve yaşattığı teknik eserlerin ve yaşayış şekillerinin bütününe denir. Kültür ise, bir cemiyetin kendi tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümlerinin bütünüdür (Topçu, 1978).
Kültürel kaynaklarımız, batılı toplumlarla ortak olmadığı için batılılaşma gayretlerimiz taklitçilikten başka bir şey olamaz. Çünkü kendi kültürünü kendisi yaratamayan ve kültürel beraberliği olmayan bir toplumun aynı kaynaktan beslenen toplumların oluşturduğu medeniyetteki durumu; misafirin ev sahibi karşısındaki durumu gibidir. Bir medeniyetin oluşumuna emeği geçmeyen bir toplum, o medeniyetten olamaz. Bundan dolayı da, Ziya Gökalp'ın "batı medeniyetindenim" sözü bir anlam ifade etmez. Çünkü medeniyet, "ilim gibi, sanat gibi kültür çalışmalarının netice halinde elde ettikleri tatbikatın hayata bahşişi, cemiyete hediyesidir, lütfudur, ihsanıdır." Kültürü bir yana bırakarak, medeniyetten hareket etmek, sonuçtan sebebe gitmektir. Topçu'ya göre yapılacak olan iş, batının değeri takdir edilen metotlarını kullanarak kendi bilim zihniyetimizi oluşturmak, "kendi mazimizin, kendi kaynaklarımızın mahsulü olan kültürü, Garbın ve bütün insanlığın büyük eseri olan metotlarla" yoğurmaktır (Topçu, 1078).
Toplu eserler içinde iki eserden oluşan 6. kitap diğer kitapları bütünleyen insan ve tasavvuf üzerinde duruyor. Türlü sefaletlerle ihtirasların parça parça böldüğü hasta bir vücudu andıran İslâm dünyası, en bedbaht devirlerinden birini yaşıyor ve her İslâm memleketinde ruhlar birbirinden ayrılmış, birbirlerine saldırıyorlar. Her sene yüzbinlerle ziyaretçi ile dolan Kâbe'nin etrafında ruh birliği ve beraberliği meydana gelemiyor. Bunun sebebi ne siyasî, ne iktisadî, ne de esasında ilmî ve fikrîdir. Bu halin sebebi, İslâm'ın temeli ve Kur'an'ın özü olan ahlâkın kaybedilmiş olmasıdır. Bugünkü Müslümanlar, birtakım geleneksel hareketleri dikkat ve titizlikle yapmaktan başka endişesi olmayan, ilkçağın ve ilkel devrin sihirbazlarını andırıyorlar.

Bildirme Kipleri

Bildirme kipleri olumlu ve olumsuz olarak, yapılan veya yapılacak olan hareketleri haber verdiğine göre hareketin zamanını da gösteriyor. Fiillerin zaman bildiren bütün çekimleri şekil bakımından bildirme kipleri içinde toplanırlar. Bildirme kiplerini yapan şekil ekleri aynı zamanda zaman ekleri durumundadırlar. Aynı zamanda şekil fonksiyonları aynı olduğu, ancak zaman bakımından birbirinden ayrıldıkları için bu ekler zaman fonksiyonlarıyla anılırlar. Şimdiki, gelecek zaman eki gibi. Aynı şekilde bildirme kipleri de zaman kipleri olarak zamanlarına göre adlandırılırlar. Fiil çekiminde ikisi geçmiş zaman olmak üzere beş zaman vardır: geniş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman kipleridir (Ergin, 2000).

a) Görülen Geçmiş Zaman

Fiilin bittiği kavramın içinde bulunan zamandan önce olup bittiğini bildiren zaman ekidir. Türkçede görülen geçmiş zaman kipi: al-dı-m, al-dı-n, al-dı, al-dı-k, al-dınız, al-dı-lar şeklindedir (Gülensoy, 2000). Bu ek hem şekil hem de zaman ifade eden bir ektir. Şekil bakımından bildirme, zaman bakımından görülen geçmiş zaman ifade eder. Yani bu ek hareketin görülen geçmiş zamanda ortaya çıktığını haber veren bir şekil ve zaman ekidir. Bu ekin ifade ettiği zamana görülen geçmiş zaman söylememizin sebebi hareketin geçmiş zamanda, konuşanın gözü önünde olmuşsa o hareketi ifade için görülen geçmiş zaman ekini kullanırız. Görülen geçmiş zaman eki bugün: -dı, -di, -du, - dü, -tı, -ti, -tu, -tü şeklindedir

(Ergin, 2000). Konuşma anında önce olup biten olayları anlatmak için yapılan bu kipleme, fiillere getirilen –dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü, ekleriyle yapılır (Güneş, 2001). Eylemin konuşma anından önce yapıldığını, konuşanın eylemin yapılıp bittiğini kesin olarak bildiğini bildirir. Fiil kök ve ya da gövdelerine ünlüler uyumuna ve ünsüzler benzeşmesine göre –di getirilerek yapılır. gel-di, al-dı, gül-dü, oku-du gibi (Ediskun, 1988).

b) Öğrenilen Geçmiş Zaman

Kipleme bütün şahıslarda ortak kullanılan olay konuşma anında önce olup bitmiş, fakat anlatıcı tarafından görülmemiş olayların naklinde kullanılır. Kipleme –mış, - miş, -muş, müş ekiyle gerçekleşir (güneş, 2001). Kimi durumlarda başkasında duyma, öğrenme, kimi durumlarda farkına varma anlamında kullanılır. Söz gelimi yukarıdaki söz, büyük annesinin gençlik fotoğrafına bakarak torun tarafından söylenmiş olabilir, ama yeni tanıştığı birine "doktormuşsun" diyen kişi, bu bilgiyi birinden almış olduğunu da söyler (Hepçilingirler, 2004). Eylemin konuşma anında yapıldığını konuşmanın, eylemin yapılıp bittiğini kesin olarak bilmediğini, ya başkasından ya da sonradan farkına vardığını haber verir (Ediskun, 1988). Fiilin belirttiği kavramın, içinde bulunulan zamanda öce olup bittiğini başkasından duyarak veya belirsiz olarak bildiren zaman ekidir (Gülensoy, 2004).

c) Şimdiki Zaman

Temel işlevi, içinde bulunan zamanda yapılmakta olan, tamamlanmamış olan bir işi anlatmaktadır. Kimi kez, yakın gelecekte yapılacak bir işin anlatmak için de kullanılır ve kesinlik bildirir (Can, 1986). Hem şekil hem de zaman ifade eden eklerden biridir. Şekil olarak bildirme zaman eki olarak da şimdiki zaman ifade eder. Bugünkü şimdiki zaman eki "–yor" dur. –yor eki bugün eklendiği fiilin açık orta hece durumunda kalan (a, e) vokalin tesirleriyle çok belirli bir şekilde darlaştırmaktadır: başlıyor (başla– yor), titriyor (titre – yor) misallerinde olduğu gibi (Ergin, 2002). Fiilin belirttiği kavramın, içinde bulunan zamanda başladığı ve devam etmekte olduğunu bildiren zaman ekidir. Türkçede şimdiki zaman kipi –yor ekiyle kurulur. –yor şimdiki zaman zaman yori- "yürümek" fiilinin –r geniş zaman ekiyle kurulmuş yorı-r şeklinde çıkmıştır. al-ı-yorum, al-ı-yor-sun, al-ı-yor şeklinde çekimleri vardır (Gülensoy, 2000).

d) Gelecek Zaman

-acak, -ecek ekiyle şekillenen bir kiptir. Bu ek ünsüz ile biten fillere doğrudan, ünlüyle biten fiillere ise "y" yardım sesi katılarak getirilir. Bu kip konuşma anından sonraki bir zamanda mutlaka gerçekleşecek bulunan olayların anlatımında kullanılır (Güneş, 2001). Fiilin belirttiği kavramın, içinde bulunulan zamandan sonraya ait olduğunu sınırlı bir biçimde gösteren zaman ekidir. Türkçede gelecek zaman eki kipi –acak, -ecek ekiyle bulunur. al-acak-ım, al-acak-sın, al-acak şeklinde çekimi yapılır (Gülensoy,2000). Eylemin konuşma anından sonra yapılacağını, sonsuzluğa uzanan bir gelecek zamanın herhangi bir anında bir eylemi yapmaya niyetli oluşu bildirir. Fiil kök ya da gövdelerine –ünlüler uyumuna göre-ecek eki kullanarak yapılır. gel- ecek, al- acak vb.Fiil ya da gövdesinin sonu bir ünlü ile bitiyorsa oraya "y" kaynaştırma harfi girer: di (y) ecek, oku (y) acak vb. Fiil kök ya da gövdelerinin sonunda geniş-düz (a,e) varsa bunlar yazımda olduğu gibi kalır, ama konuşmada ve okumada a-ı, e-i olur. ağla (y) acak yazarız, ağlı (y) acak diye okuruz (Ediskun, 1988). Geleceğin bildirmesi henüz gerçekleşmemiş bir kılışı anlatır ve konuşulan zamandan sonraki bir zamanı kapsar (Banguoğlu,1990).

e) Geniş Zaman

Bu ekler fiilin geniş zamanda ortaya çıktığını ve çıkacağını bildirirler. Adında anlaşılacağı gibi her zaman içine alan, fiilin her zaman ortaya çıktığını ve çıkacağını ifade eden zamandır. Bu ekler üç çeşit zaman ifade ederler: 1. Her zaman. 2. Geçmiş zamanla şimdiki zamanı içine alan zaman. 3. Gelecek zaman. Bunlardan –r bugün umumi geniş zaman durumundadır. Fiil kök ve gövdelerine, vokali biten bütün fiil kök ve gövdelerine, tek heceli fiil kök ve gövdelerinin de bir kısmına bu ek getirilir. açıl-ı-r, unut-u-r, başla-r misallerinde olduğu gibi. –ar, -r ise yalnız tek heceli fiil kök ve gövdelerine, fakat bunların büyük kısmına getirilen geniş zaman ekidir. Tek heceli fiillere geniş zamanı vokal veya konsonantla biten az bütün tek heceli fiillere –ar, -er eki getirilir. yap-ar, kes-er misallerinde olduğu gibi (Ergin, 2000). Eylem, zamandan bağımsızdır; geçmişte ve şimdi de sürmektedir. sev-er-im, sev-er-sin, sev-er gibi (Hepçilingirler,2004). Geniş zaman ifadesi için, Eski Türkçede –r, -ar, -er, -ur, -ür ekleri kullanılırdı. Sonraları –ur, ür eki kullanıştan düşerek, yerini –ar, -er ekine bırakmıştır. Günümüzde bu ek fiillere –r veya –ar, er eki getirilerek sağlanır. –ar, er eki ünsüzle biten tek heceli fiillere; -r eki ise ünlü ya da ünsüzle biten çok heceli fiillere getirilir (Güneş, 2001). Geçmiş zamanda başlayıp alışkı halinde veya araklılarla yinelenen işi, içinde bulunan zamanda da sürmekte ve gelecekte zaman içerisinde de sürmesi beklenmektedir (Can, 1986).

Bulgular

Duyulan Geçmiş Zaman Sayfa No/Satır No

açılmış 60/28
açılmıştır 20/7
alışmış 221/32
almış 77/2, 162/3
almıştır 21/11
anlamış 83/32
anlamıştır 49/9
anlaşmış 64/16
anlatmış 134/9, 179/5
ayırmış 169/24
ayrılmış 114/11
bağlanmış 25/13, 45/11, 47/8
bağlanmışlardır 33/21
bezenmiş 25/2, 51/4
bırakmış 178/33
bırakmış 169/27
bırakmıştır 23/10, 61/24
bildirilmiş 65/29
bilenmiş 24/28
birleşmiştir 36/2
birleştirmiş 193/15
boyun bükmüş 180/1
buğulanmış 182/29
bulanmış 158/30
bulmuş 152/15, 159/6
bürünmüş 25/2, 58/24, 58/26, 159/23
çalışmışlardır 50/4
çıkarmış 199/22
çıkmış 174/6
çürütmüşler 84/10
dalmış 156/34
devam etmemiş 60/27
doğmuş 168/11
doğmuştur 58/9
doldurmuş 68/7
dolmuş 159/2, 160/13
düşmüş 80/16
düzenlemiş 65/19
düzenlemiştir 35/14
elde edilmiş 221/26
ezmiştir 33/5
fışkırmış 52/4
gelmiş 81/25, 168/10
gelmişler 81/15
gelmiştir 39/16
genişlememiş 77/14
geriletmiş 61/24
gidebilmiş 175/1
gitmiş 69/9
gömülmüş 59/13, 60/16
gönderilmiş 64/9, 96/28
görülmüş 69/2
görülmüştür 63/10
halletmiş 178/15
hapsedilmiş 142/13
hapsetmiştir 53/28
hazırlanmıştır 36/27
ihmal etmiş 149/10
inmiş 143/5
kaldırmış 143/7
kalkışmışlar 37/26
kalmış 80/3, 81/26, 93/11, 97/10
kalmıştır 62/17, 64/27
karartmış 23
karşılaşmıştır 66/7
katılaşmış 115/24
kavuşmuş 97/12
kaybetmemiş 52/34
kaybetmiş 40/9, 53/25, 81/10
kazanılmış 222/39
kazanmış 55/12, 65/15 , 98/27
kemâlini bulmuş 218/13
konulmuş 199/9
konuşmuş 178/11
koymuş 33/20, 190/15
koymuştur 25.
kurban etmiş 178/10
kurtulmuş 97/10
kurulmuş 189/6

kuşatılmamıştır 54/13
nüfuz etmiş 175/28
olmuş 71/3, 169/7
olmuştur 33/10, 40/8, 63/11
ortaya koymuş 57/11
ortaya koymuştur 60/17
öğretilmiş 222/23
öldürülmüş 102/30
ölmüş 80/13, 181/8
örtülmüş 33/12
örülmüş 53/27
reddolunmuş 57/30
sarılmış 26/20, 61/8
sarmış 82/1
sıyrılmış 58/26, 73/16, 74/31, 160/11
sinmiş 48/9
sokulmuş 80/31
söylemiş 40/11, 60/3
sunulmuş 33/9, 36/6, 128/26
terennüm etmiş 193/18
terkedilmişken 28/14
tertiplenmiştir 65/31
teslim olmuş 169/28
tırmanmış 64/24, 0/5
ufalanmış 178/6
ulaşmış 158/24, 199/3
ulaştırmış 152/13
unutmuş 73/16
unutulmuş 81/21
uzaklaşmış 223/1
uzaklaştırılmış 23/3
yapılmış 82/11, 171/20, 222/11
yapmıştır 36/18
yaşamış 33/6
yaşamışlardır 33/13
yaşatılmış 66/22
yetişmemiş 74/26
yıkmış 81/18
yıkmışlar 84/9
yok edilmiş 184/9
yükselmiş 98/26
yükseltmiş 61/25

Geniş Zaman
Sayfa No/Satır No

açar 103/33
affedilir 52/32
akar 160/16
akseder 36/5
Alır 162/11
alırlar 132/20
andırır 170/2, 150/23
anlar 22/2
aranır 59/24
arar 65/34
ararız 60/7
ararlar 18/21, 18/28
artar 148/27, 148/25
arttırır 18/24, 28/26, 135/7
aşar 103/28
avutur 28/25
aydınlatır 20/18
ayırt eder 19/33, 223/4
ayırır 51/25, 162/8
ayrılır 207/24
bağlanırlar 206/21
bağlarlar 19/20, 20/6
başlar 19/4, 50/8, 65/32 , 103/28 , 148/21 , 150/15
beklenir 38/20, 136/10
bilinir 38/20
birleşir 151/15
boğar 82/32
bulaştırır 80/6
bulunur 21/3, 21/25, 29/27, 44/14, 197/15, 198/30, 198/31, 198/33
bulunurlar 200/19
bulur 68/32, 145/5, 185/17
buluruz 97/31
çalışır 39/14, 162/12, 200/16
çalışırlar 132/22
çalışırlar 148/33
çeker 18/29
çekerler 19/22
çıkar 18/30
çıkarır 18/34, 19/1, 20/24, 80/8, 166/4
çıkarırım 138/14
çürütür 19/14
dağılır 151/13
daldırır 173/27
dayanır 198/1
değiştirirler 162/14, 202/20
devam eder 151/11
dizilirler 36/7
doğar 160/16
doldurur 173/28
durur 151/11
dururlar 52/15
duyar 52/10
duyarlar 97/25
düşer 162/19
düşürür 80/1
eder 136/12
ederler 132/32
eder 136/12, 139/10
ederim 139/11, 139/12
edilir 135/14
eğilir 98/19
eğlendirirler 131/28
emer 35/17
erir 101/19
evrimlendirir 63/4
ezerler 132/27
fışkırtırlar 49/6
geçer 136/10
geçirir 148/20
geçirirler 49/5
gelir 206/22
gelirler 71/30
getirir 19/32, 20/3, 20/22, 46/25, 218/15
gider 172/2
giderilir 51/13
girer 189/5
girilir 42/29
gömer 60/24
gönderir 162/2
görülür 44/3, 44/15, 50/9
görür 36/12, 104/1, 126/23, 143/34, 144/33, 154/24,154/27, 185/16
görürler 59/29
görürsünüz 36/6

görürüz 37/25, 196/15
gösterir 100/8, 149/31
götürür 22/8, 52/5, 60/24
götürür 22/8, 52/5
götürürler 19/22
gülüşür 170/15
hisseder 21/27, 199/5
hoşlanır 36/11
ısırır 35/16
idare eder 21/21
ilgilenir 189/4
inanılır 44/1
inceler 189/3, 200/14
iner 80/8, 139/18, 189/7
ister 21/29, 37/7
isterler 19/28, 162/20
işaret eder 20/18, 80/4
kaçar 103/19
kabil olur 63/5
kabul eder 163/27
kabul ederler 214/33
kabul edilir 44/2
kaçar 103/19
kaçarlar 132/28
kahreder 19/14
kaldırır 52/22, 75/17
kalır 150/1, 99/21
kalırlar 28/34, 71/5, 72/21
kalkar 207/25, 151/14
kaptırır 39/10
karıştırır 20/20
karşı koyar 162/9
karşılarlar 162/22
katar 82/14
kavuşur 19/5, 20/26, 22/3, 20/26, 151/9
kaybeder 66/3, 102/14
kazandırırlar 59/26
kazanır 18/32 , 96/3
kebap olur 182/19
kesilir 150/1
korkar 21/26
korkarlar 52/25
koyar 20/1 , 20/22 , 46/6
koyarlar 162/19
kudururlar 18/22
kullanır 36/10
kumanda ederler 52/16
kurtarır 20/5, 68/3, 150/8
kurtulur 108/27
kurulur 21/2
mahkumeder 163/30
mahveder 82/32
nefret eder 21/28
nur olur 182/21
nüfuz eder 21/33
olur 18/9, 26/32, 39/10, 44/9, 90/1, 135/13, 136/16
olurlar 151/29, 170/23, 171/20, 198/8, 199/3
36/8, 46/2, 51/11, 132/31
öğer 35/15
öldürür 19/13, 173/27
över 139/10
övülür 44/1
parlar 148/15
saldırır 35/16
saptırır 161/14
sayar 131/33
sever 21/27 , 22/2
sevindirirler 27/8
sevinirim 173/23
sıçratır 80/5
sığınır 162/13
sıyrılır 22/2
siner 99/23 , 151/11
söyler 80/9
söylerler 162/1
tadar 108/31
taklit eder 39/9
tanır 127/26 , 199/4
tavsiye eder 163/3
temizler 20/20
tercih eder 111/15
teslim eder 127/24
teşkil eder 218/29
tutar 207/23
tutarlar 132/26
ulaşır 20/26, 52/8
unutur 162/20
uzaklaştırır 20/12
uzaklaştırır 148/25
uzanır 103/29
verilir 36/13
yakalar 108/30
yaklaşır 42/2, 170/21
yanar 182/20
yapar 19/1, 19/2, 47/26, 60/7, 65/35
yaparlar 132/20
yapılır 182/11, 136/11, 136/15 , 135/5
yapıştırır 148/35
yaranırım 173/25
yarar 46/24
yaraşır 29/22
yaşanır 136/12
yaşar 21/26, 127/26, 108/30
yerinirim 173/25
yetiştirir 42/9, 46/29

Gelecek Zaman
Sayfa No/Satır No
açacak 59/4
açacaksınız 84/17
açacaktır 68/19
açılacak 84/23
açılacaktır 62/15, 86/6
adayacak 83/23
affolunmayacak 61/28
alacağız 209/6
alacağız 112/9
alacak 74/34
alkışlayacaksınız 42/33
anlamayacak 167/5, 167/12
aratacak 58/26
arayacağım 93/10
arayacağız 204/10
arayacak 165/5
arayacaktır 179/4
asılacak 157/15
aşılayacaksınız 84/15
atlayacaktır 148/12
başlayacağız 42/30, 99/4
başlayacak 62/24

başlayacaktır 43/16, 112/13 , 149/23 , 68/15
besleyecek 65/31
bırakacak 80/14
bırakmayacak 68/7
bileceksiniz 84/32
birleşecektir 155/2
bulabilecek 165/8
bulacağız 124/10
bulacaksın 179/29
bulamacağım 155/26
bulamayacaksın 155/25
bulunacaksınız 84/25
bulunacaktır 71/33
çalışacağız 204/12
çalışacak 83/27
çıkaracağız 204/14
çıkartacak 57/29
çözemeyecek 183/5
çürütülmeyecek 46/19
denebilecek 223/10
derinleşecek 222/9
diyebilecek 90/5
doğacaktır 98/21, 98/23
doymayacak 82/13
dönecek 170/7, 140/7
duracaksınız 86/4
edecek 41/25
edeceklerdir 41/10
edilecektir 62/27
engellemeyecek 65/23
eriyecek 149/4
fışkıracaktır 175/34
gecikmeyeceksiniz 84/12
gelecek221/7
gelecektir 207/30
gelemeyecek 197/1
gerçekleştirecek 69/11
getirecek 83/25
getireceksiniz 84/16
gidilecek 61/7
girecek83/22
girecekler 45/5, 162/5
görecek 168/34
göreceksiniz 102/4
görülmeyecek 50/6
gösterecek 72/2
götüreceğiz 38/2
götürülecektir 92/26
hitap edecek 144/20
ibret alacak 80/13
inkâr edecektir 149/26
kabul edeceğiz 208/23
kalacak 179/2
kalmayacak 183/18
karşılayacak 132/4
kâtileşecektir 221/14
kavuşacak 142/22
kavuşturacak 95/19
kavuşturacaktır 90/18
kazanacaktır 108/3, 119/10
kendini adayacak 75/11
konuşacaksınız 84/30
korkmayacak 79/14
koruyacak 132/26
koyacak 118/11, 74/25
kurtaracak 84/33, 74/6
kurtaracaklar 100/11
kurtulamayacak 38/1
kurulacak 75/27
nüfuz edecek 152/14
okutacaksınız 84/8
okuyacaklar 48/26
okuyacaksınız 84/8
olabilecek 222/11
olabilecekler 74/26
olacak 41/17, 169/34, 174/24, 83/20, 83/21, 83/21, 72/8, 72/19, 76/18
olacaksınız 84/13, 84/20
olacaktır 56/1, 108/1
olmayacaktır 48/2
öğreneceğiz 206/15
öğretecek 100/10
öğreteceksiniz 84/9
ölebilecek 179/13
önleyecektir 149/27
örteceksin 179/11
peydâ olacak 222/7
saldırtacak 65/1
sarılacak 179/3
sayılmayacak 50/5
sıralanacak 47/19
sıyrılmayacaktır 61/11
son vereceklerdir 100/12
sunacak 62/14
sunulacak 90/15
susturacaktır 115/32
sürecek 221/2
süsleyecek 82/28
takip edecek 75/8
tanıtacak 48/7
tapacaksınız 42/32
taşıyacak 82/26
terk edeceğim 220/14
terk edecektir 148/13
teşkil edecektir 206/18
tıkayabilecek 179/8
tutacağız 131/10
tutacak 175/31
uçmayacaktır 133/19
ulaşacağımızın 180/27
ulaşacağız 93/14
ulaşacak 142/19, 75/1
ulaştıracak 99/4
ulaştıracaktır 75/2
uzanacak 84/20
uzatacaksınız 84/18
varacağız 93/3
verecek 41/27
verilecek 176/10
vermeyecek 65/30
yapabilecek 83/33
yapacak 60/34, 97/30, 71/32
yapmayacaksınız 86/13
yerleşecektir 140/8
yetiştirecek 41/26, 94/9
yoğrulacak 90/16
yoğuracağız 42/32
yok edeceksiniz 84/14
yok edecektir 149/25
yükleyecek 41/32
yükseltecek 115/31
yürüyeceğiz 112/9

Şimdiki Zaman
Sayfa No/Satır No

açabiliyoruz 106/11
açılıyor 20/11, 95/24
af diliyoruz 106/12
affediliyor 157/18
ağır oluyor 34/24
ağırlıyor 156/18
ağlatıyorlar 117/13

aldanıyor 118/34
aldatılıyor 119/1
alevlendiriyor 26/4
alıyor 32/25, 105/33
alıyorlar 53/15
andırıyor 107/30, 180/27
anlaşılamıyor 41/5
anlatıyor 98/6, 140/10
anlıyor 17/15
anlıyoruz 147/17
arıyor 20/11, 63/7, 82/3, 84/13, 147/11, 180/12, 180/80
arıyorlar 129/1, 181/31
arıyorsun 155/21, 155/24
arıyorum 155/22, 213/3
arıyoruz 95/13
artıyor 218/2
atılıyorum 213/1
atılıyoruz 180/25, 181/3
atıyor 181/1, 181/1, 181/5
ayırıyor 154/30, 191/20
ayrılıyor 51/22
bağırıyor 157/11
bağırtıyorlar 117/35
bağışlıyor 157/10, 157/23, 205/27
götürüyor 222/16
götürüyorlar 58/25, 91/6
gözüküyor 37/28
gözükmüyor 223/2
güzelleşiyor 95/24, 97/7
hayat veriyor 218/7
haz duyuyorlar 129/19
hazırlanıyor 37/15
hazırlanıyoruz 112/6
hazırlıyor 63/9
hissediyor 219/16, 221/33
hissediyorlar 214/7
icabediyor 219/23
iddia ediyorlar 208/10
idrak ediyor 17/17
iftira ediyorsunuz 69/7
ilave ediyor 158/6
inandırabiliyorlar 47/12
inanıyor 95/13, 203/5, 165/26
inanıyorum 213/5
inanıyoruz 207/28, 208/29
iniyor 221/3
inkâr ediyorlar 130/31
istiyor 82/16, 212/12, 222/10, 94/15, 95/7
istiyorlar 157/13, 94/28
istiyorum 79/23, 144/3, 144/4, 144/6, 212/34
istiyoruz 95/13
isyan oluyor 105/5
kabil oluyor 141/11, 222/22
kabul ediyoruz 37/8, 204/26
kalamıyor 20/10
kaldırabiliyor 159/26
kaldırıyor 145/11
kalıyor 41/31, 159/25, 171/6, 221/20, 221/21, 221/30
kalkıyor 38/9
kalkıyorlar 166/10
kalmıyor 223/4
kapanıyor 156/13, 156/19
kapanıyorlar157/4, 157/10
karartılıyor 119/19
karşılaşıyoruz 63/2, 132/13
karşılıyoruz 209/14
kavuşturuyor 17/14
kavuşuyor 18/9, 38/26
kavuşuyorlar 214/8
kavuşuyoruz 20/14
kaybediyor 32/28
kaybediyorlar 205/8, 214/4
kayboluyor 36/34, 38/24, 221/29
kazanıyor 203/19
kırıyor 183/13
kısırlaştırıyor 56/19
kışkırtıyorlar 26/4
korkuyor 46/32
koruyamıyor 45/33
koşuyor 180/10
kovalıyor 31/3, 31/5
kovuyor 31/19, 191/26, 94/29
köstekleniyor 56/27
kötülüyorlar 71/19
kullanıyor 36/31, 145/17
kullanıyorlar 171/1, 118/3, 118/8, 214/2
kusuyorlar 104/22
kutsallaştırıyor 31/22
lazım geliyor 84/18
mani oluyor 166/11
murada eriyor 183/16
nihayetlendiriyor 34/29
okutuluyor 59/12
okutuyor 117/34
okuyorlar 117/2
olabiliyor 37/2
olamıyoruz 172/26
olmuyor 221/33
sürüyorlar 104/28
sürüyorlar 209/20
tadılıyor 125/4
tadıyoruz 158/25
tanıtıyor 123/8
tanıtıyorlar 161/1, 165/17
tanıyoruz 204/23
tapınıyoruz 207/29
tapıyorlar 104/24
tarif ediyor 17/2, 66/26, 88/12, 208/24
tasalanıyor 221/30
tasvir ediyor 212/30
taşıyor 31/4, 36/30
tecelli ediyor 165/3
tehdit ediyor 29/9
telkin ediyor 222/34
terk ediyor 18/12
teslim ediyorum 213/3
teslim oluyor 46/33
tükürüyorlar 88/12
unutuyoruz 106/4
utanıyorum 163/10
utanmıyor 104/27
uyduruyor 94/17
uzaklaşıyor 157/6

uzaklaşıyoruz 95/11
uzanıyor 180/19
ümit ediyorum 213/1
varlık oluyor 18/11
veriliyor 157/28
veriyor 31/21, 156/20, 157/6, 157/29
veriyorlar 36/19, 36/23
vermiyor 53/24
vuruyor 31/20
vuruyorlar 66/30
yağdırıyor 82/6
yalvarıyorum 213/1
yanılıyorlar 33/32
yanıyor 171/13
yapılıyor 201/22
yapıyor47/6
yaratıyor 31/23, 102/18
yaratıyorlar 34/5, 71/17
yarışıyorlar 25/36
yarıyor 173/1
yaşatılıyor 81/16
yaşatıyor 183/14
yaşayabiliyorlar 110/8
yaşıyor 143/19, 133/28, 176/5
yaşıyorlar 36/20
yaşıyoruz 125/5, 167/13
yaşayabiliyorlar 47/19
yetişmiyor 53/35
yetiştiriliyorlar 68/19
yetmiyor 20/10
yoruyor 47/8
yükseliyor 151/7, 197/19
yükseltiyor 53/30, 96/33, 152/7, 201/26
zannediyorlar 28/20
zarureti oluyor 222/35
zevk alıyorum 155/26
zevkleniyoruz 167/6
zincirliyorlar 41/8

Görülen Geçmiş Zaman
Sayfa No/Satır No
açıkladılar 180/22
açmadılar 67/1
açtım 181/17
aktardılar 25/11
aldandılar 175/23
aldı 25/3, 173/23, 178/18
aldık 79/29, 79/30
aldılar 55/8,137/18
anladı 38/15, 130/21
anlaşıldı 64/5
anlattı 38/16
aradılar 153/7,175/24
aştık 183/24, 174/18
atabildi 55/9
baktı 155/26
başladı56/7, 116/5,140/4, 163/19
başvuruldu 67/10
bayıldı 133/25
bekledi25/22
belirdi 40/17
benimsedi 61/31, 197/23
bertaraf etti 184/5
beslendi 178/23
bıçakladılar 162/30
bıraktılar 88/2
birleştirdiler 154/21
boğdular 62/4
boyadı 178/2
bulamadılar 153/8
bulamadım155/24, 175/11
buldular 132/,162/29
buldum 174/11
bulundurdu 130/27
büründüm 184/15
bütünledi 93/10
canlanabildi 24/30
çalıştı 45/21
çevrildi64/30
çıkardı 45/4, 96/31, 110/2, 136/30,198/24
çıkardılar 47/30, 160/3, 162/29
çıktı 40/21, 46/15, 127/15,155/6
çıktılar95/3
çıktım 155/21
çıldırdım 130/23
çöktü 112/1
çullandılar 24/6
daldı 152/30
damgaladı 57/11
dayanamadı 38/21
dediler 154/19
dedim 157/31
denildi 183/2
derdi 163/13
devam ettiler 45/8
dikeldi 24/17
dikildi 66/18
diriltti 157/34
doğmadı 79/7
doğurdu 67/25
dolaştı 64/34, 128/30
doldu 181/22
doldurdu 117/23
durduk 109/15
durmadı 132/34
duyuldu 177/12
düştü 133/25,172/8
düşündüler 160/1
düşürmedi 79/13
elde ettik 152/28
erdi 38/22
eritti 24/12
ettiler 137/21,154/18
fark ettim 155/23
fırlattı 87/13
galebe etti 173/21
geçirmedi 55/5
geçti 24/9, 66/19
geçtik 183/22, 174/16
geçtim 158/21, 181/16, 181/17, 181/23
geldi 24/07, 116/11, 164/2, 181/21, 178/24
gelişti 117/8
gelmedi 166/30
genişlettiler 25/7
getirdi 93/10
getirildi 67/16
getirildiler 59/9
girdi 104/34, 136/34,142/12,158/29
gönderildi 166/30
gördü 171/34
gördüm 144/30, 155/21
görmedim 165/34
görüldü 55/2
göründüm 184/16
gösterdi 138/1
göstermediler 88/9
gözüktü 66/33, 143/15,155/6, 190/18
güldü 163/20

hakîm kıldı 62/17
hakim oldu 55/6
harcadılar 162/31
harcandı 66/12
himaye etti 24/21
hissettim 220/11
iade etti 61/27
ibaret oldu 130/28
içtik 183/21, 174/15
içtim 181/20, 182/17
ihmal etmediler 162/28
ilerledi 134/2
indi 61/28
iriştim 181/18
istedi 162/35
istedim 175/11
işlediler 116/7
kabul edildi 88/3
kabul etti 196/20
kabul ettiler 56/13
kabul ettirdi 138/7
kaldı 40/18, 58/3,152/30,152/30,154/8
kaldılar 67/1, 67/20
kandım 181/19
kapatıldı 57/24
kapladı 190/12
kararttılar 105/5
karattı 65/3
karıştı 136/34,143/18
karşıladılar 105/3
katledildi 24/32
kavuştu 143/16
kavuştular 55/3
kayboldu 80/24
kaynadı 158/29
kesti 133/7
kıldı 181/21
kırdı 130/21
kırdım 130/24
kibir oldu 117/29
konuştu 160/7
kopardı 116/14
kopardılar 116/7
koştu 79/16
koydu 138/5
koydum 52/11, 144/28
koyuldu 80/30
koyuldum 158/30
kullandılar 57/30
kullandılar 87/7
kurmuştu 79/14
kurtardı 41/14, 41/14
kül olduk 174/19
mağlup etti 62/4
mümessili oldular 56/9
neyledi 172/9, 172/11
oldu 67/17, 40/15, 87/10, 88/3
olduk 40/14, 93/14
oldular 116/13
oldum 220/19
olmadı 25/21
ortaya çıktı 57/15
ortaya koydu 57/20
öldürüldü 95/2
peyda oldu 127/14
raks etti 133/21
rastlamadılar 67/25
sahip oldu 55/10
sardı 66/16
sarıldılar 132/7
sayıldı 67/18
sıyrıldı 25/1
sirayet etti 80/24
sordular 163/8
sordum 155/22
söyledi 163/20, 162/32
söyledik 21/17
söylemedim 157/30
söylenmedi 154/5
sürüklediler 91/2
şekil aldı 196/28
şiddet oldu 117/30
şiddetli oldu 173/19
takip etti 64/31
tamam oldu 93/11
tamamladı 93/11
tanıdılar 160/2
tanımadı 65/9
tanınmaz oldu 81/2
tanıttı 160/5
tavsiye etti 52/9
tefsir ettiler 56/12
tekrarladı 65/5
tekrarladılar 61/34
telakki ettiler 87/9
telaş etmedi 79/15
temaşa edildi 184/2
tembih etti 163/16
tenkit etti 57/7
terk edildi 87/14
teşekkül etti 25/4
teşhir edildi 67/9
teşkil ettiler 117/20
ucube oldu 47/33
uçtuk 183/26
ulaştı 198/10
ulaştırdı 173/22
ulaştırdılar 79/10
unutturdu 42/18
usandım 181/19, 181/23
uyandı 130/20
uzaklaştılar 59/8
uzaklaştırıldı 62/8
verdi 155/22, 157/33
verdiler 79/18
verdim 164/6, 172/10
verdin 164/4
yaptı 62/4, 130/27,141/3, 157/34
yaptılar 67/3, 25/12
yaptırdı 160/5
yarattı 45/1
yaşadı 57/16
yaşatıldı 62/5
yaşattı 160/5
yaşattılar 66/23
yayıldı 136/34,137/3
yazdı 130/25
yazıldı 124/15
yer vermedi 87/12
yıkıldı 25/20
yıktılar 117/16
yırtıldı 143/14
yok ettiler 45/9
yok oldu 143/17
yükseltebildi 24/15
yürüdüler 79/6
yüzdüler 162/30
zehirlendi 24/26

Sonuç

Bu araştırmada Nurettin Topçu'nun "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf" adlı romanındaki haber kiplerinin tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, romanda haber kiplerinin basit türlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı kiplerin birçok defa tekrar edildiği için yalnızca kullanılan farklı kipin sayısı verilmiştir. Tespit edilen bu haber kipleri şunlardır: 236 görülen geçmiş zaman, 166 şimdiki zaman, 186 geniş zaman, 123 öğrenilen geçmiş zaman, 153 gelecek zaman; 20 görülen geçmiş zamanın olumsuzu, 3 şimdiki zamanın olumsuzu, 19 gelecek zamanın olumsuzu, 5 öğrenilen geçmiş zamanın olumsuzu, Bu da Nurettin Topçu'nun "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf" adlı romanının "zaman" kavramı yönünden zengin bir anlatıma sahip olduğunu söyleye biliriz. Romanda sık kullanılan haber kiplerinden de anlaşılacağı gibi yazar içinde bulunulan zaman ile geçmişte yaşanan zaman kiplerinin birleşimiyle olayları anlatma yolunu seçmiştir. Romanda olumsuzluklar yer verildiğinden olumsuzluk bildiren kiplere ise yazarın çok az yer verdiğini söyleye biliriz. Çalışmamızda basit haber kipleri ele alınmıştır. Bunlar; geniş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman kipleridir. "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf adlı romanında tespit edilen kelimelerden de anlaşılacağı gibi Topçu, romanında yabancı kelimelere yer vermemiz, günümüz neslinin anlayabileceği sadelikte bir dil kullanmıştır.

Öneriler

Nurettin Topçu'nun "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf" adlı romanında yer alan haber kipleri bu çalışmanın ürünüdür. Bu araştırma romanda tespit edilen kelimeler vasıtasıyla ortaöğretim öğrencilerine Nurettin Topçu'nun "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf adlı romanında kullanmış olduğu dil ve üslubu hakkında bilgi verme yönünden yardımcı kaynak niteliği taşıyabilir. Araştırmada çıkarılan bulgular göz önünde bulundurulduğunda romanda haber kiplerinin bütün türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrenilen haber kipleri konusunda detaylı bilgi sahibi olmaları açısından bu çalışma kaynak niteliği taşıyabilir. Nurettin Topçu'nun "İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf adlı romanı öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırma, anadilin sağlıklı bir şekilde kullanabilme, hayata geniş çevrenden bakabilme gibi nitelikler kazanmasını sağlayabilir. İnsanlar yaşamalarında her türlü eylem ve etkinliklerini, iletişimlerini belli bir zaman süreci içerisinde gerçekleştirirler. Bu insanlar içinde bulundukları zamanı doğru ve düzgün kullanmaları için haber kiplerinin önemini kavramları germektedir. Bu yönüyle yapılan çalışma insanlara ön kaynak niteliği taşıya bilir. Uzaman kişiler rehberliğinde titizlikle yapılan bu çalışma ileriki zamanlarda buna benzer yapılacak çalışmalara da ön kaynak niteliği taşıyacağı umulmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, K. (1995). Modern Türk Edebiyatın Ana çizgileri. İstanbul: İnkilap.
Banguoğlu, T. (1990). Türkçenin Grameri. Ankara: Türk TTK basımevi.
Ediskun, H. (1988). Türk Dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
Ergin, M. (2000). Türk Dilbigisi. Ankara: Bayrak Yayın.
Güneş, S. (2001). Türk Dilbilgisi. İzmir: Çağlayan Matbaası.
Topçu, N. (1978). Milliyetçiliğimizin Esasları. İstanbul: Dergâh Yayınları.
Türk, O. (2017). Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma İlgileri Ve Sınıf İçinde Kullandıkları Konuşma Dili Üzerine Bir Araştırma. Turkish studies, 12(6), 783-798.
Türk, O. (2020). Sabri Esat Siyavuşgil'in Şiirlerinde Geçen Kelime Grupları Resimler ve Biblolar Şiirinin Tahlili. Düsbed, 12 (24), 161-172.
Türk, O. (2020). Kültürel Miras Olarak Hayvanların Atasözlerimize Kattıkları Anlam Üzerine Bir Değerlendirme. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 11 (44), (320-334).

Uyguner, M. (1993). Reşat Nuri Güntekin Yaşamı, Sanatı, Yapıtlarından Seçmeler. Ankara: Bilgi

THE CONVERSATIONAL SPEECH IN THE EDUCATIONAL SITUATION

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-13

Fadila HELIMAOUI [1]

Fatiha LALAOUI [2]

Abstract:

The stimulation of the conversational speech in the society and the rise of its culture can take place only by the initial configuration and the basic education of the individual. The family and the school are the foundre of it.

We can not aquire it as a behaviour if we do not practice it as a behaviour in everyday life.

The family also is not councious about the coversational speech. When it is not included in the socio-educational project that the state embaraced. Giving the chance to the learner to express his view and to free him from the restrictions and fear complex. İt enables him to boost his creativity and to adapt with all the new situations.

İf the conversational speech could achieve educational and learning goals designed in the state curriculum. To what extent is important managing conversation of the learning situation in the Algerian School? What is the degree of counciousness of the teacher in this method?

Our aim in this research is to show the extent of the conversational speech as a way of teaching. The role that plays in the construction of the personality of the learner and to develop its creative and imaginative abilities. İn addition to reveal the reality of education and teaching style in the Algerian School through oral expression class.

The collection of data was by live filning of a learning situation in Arabic Language. Activity of oral expression of the 5th grade class.

We relied in this research on the descriptive and analytical method. Which allowed us to find the nature of the speech in the learning situation in the Algerian School.

We found that the conversational speech is far from the pedagogical and educational behaviour in Algeria due to some reasons. As the lack of the configuration of the profesor. The size and the nature of the program. These made the communication unable to take a long path. Furthermore the educational reality is still stumbled in the old teaching methods.

We concluded by giving some recommendations. The necessity of practicing conversation with the learner in all possible situations. The necessity to form teachers by the innovative teaching methods. The openness of the educational programs and the school to their environment. The intensification of various activities that includes communication with the family. The organaization of common activities and sensitizing programs.

Key words: The Conversational Speech, Educational Situation, Arabic Language..

[1] Researcher , Algiers 2 University, Algeria, doctorat.fadela.helimaoui@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3204-1731

[2] Prof. Dr. , Algiers 2 University, Algeria

الحوار في الوضعية التعليمية

فضيلة حليماوي[3]
فتيحة لعلاوي[4]

الملخص:

إنّ تفعيل الخطاب الحواري في المجتمع وقيام ثقافته لا يُوجِده إلاّ التكوين الأول والتربية القاعدية للفرد، فالأسرة والمدرسة هما المنطلق المؤسِّس له، ولا يُكتسَب كسلوك ما لم نمارسه في حياتنا اليومية، ولن تعيه الأسرة ما دام لم يُدرج في المشروع الاجتماعي التربوي الذي تتبناه الدولة .فإعطاء المتعلم فرصة التعبير عن الرأي والتحرر من القيود وعقدة الخوف، تُمكّنه من إشعال فتيل الإبداع والتأقلم مع كل المستجدات.

إذا كان الخطاب الحواري يحقق الأهداف التربوية التعلمية المسطرة في منهاج الدولة، فإلى أي مدى تم الاهتمام بإدارة الحوار في الوضعية التعليمية في المدرسة الجزائرية؟ وماهي درجة وعي المعلم لأهمية هذه الطريقة التي تتنوع أنشطتها ويتسع حيزها المكاني والزماني؟

هدفنا من هذه الدراسة تبيان مدى إسهام الخطاب الحواري- كأسلوب تدريس -في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته الإبداعية والخيالية والكشف عن الواقع التعليمي و أسلوب التدريس في المدرسة الجزائرية من خلال حصة التعبير الشفوي.

تم جمع البيانات عن طريق تصوير مباشر لوضعية تعليمية في مادة اللغة العربية نشاط التعبير الشفوي لقسم السنة الخامسة ابتدائي.

اعتمدنا في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، الذي مكننا من الوصول إلى معرفة طبيعة الخطاب في الوضعية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية.

وخلصنا إلى نتائج الدراسة منها لا زال الخطاب الحواري بعيدا عن السلوك التربوي التعليمي في الجزائر لأسباب متعددة ،كنقص تكوين المعلم ،حجم وطبيعة المقرر،مما مما جعل التواصل لا يأخذ مسارا طويلا ولا زال الواقع التعليمي يتخبط في الأساليب التدريسية القديمة

كانت لنا بعض التوصيات كضرورة ممارسة أسلوب الحوار مع المتعلم في جميع الحالات الممكنة، عن طريق تكوين المعلّم في مجال طرائق التدريس الحديثة،إعداد برامج تربوية تعطي الفرصة لانفتاح المدرسة على المحيط وتكثيف النشاطات المتنوعة بما فيها فتح مجال التواصل مع الأسرة وهذا بتنظيم نشاطات مشتركة وبرامج تحسيسية.

الكلمات المفتاحية: الحوار، الوضعية التعليمية، اللغة العربية.

المقدمة:

تطوّر الاتصال في العالم رغم تباعد المسافات واختلاف الحضارات، فقد كان بالأمس عن طريق السّفر و الهاتف و غيرها ... أما اليوم نشهد أعلى درجات التّطور التّكنولوجي المتجلّي في مواقع الاتصال وشبكاته المختلفة، التي تجعل الإنسان في ارتباط مع أبعد نقطة في هذا العالم، بل صرنا نشهد جلسات ونقاشات بين جماعات ودول دون أن يتحرك أحد منهم من مكانه، ونجد الحضارات اليوم في صراع و تنافس كبير لإثبات كل واحدة وجودها وتواجدها، ولن يتأسس هذا إلا إذا تمّ الاتصال بالطرف الثاني لا للحروب أو مناورات العنف، بل لتبادل المعارف والأفكار بالمناقشات والمحادثات التي تكون في شكل حوار إيجابي بناء، هذا الأسلوب الذي وُجد قبل وجود الإنسان أصلا، وبحثنا هذا لا يمد للأمور السياسية أو الإيديولوجية بصلة، بل نود فقط الوقوف عند أهمية الحوار وإبراز فوائده انطلاقا من البيئة التربوية له لنبين أهميته التي لا نزال نحن في غفلة عنها رغم اهتمام الدول المتطورة به ووعيها له، " ففن الحوار والتواصل مع الآخرين، له أهمية كبرى في التواصل والتعارف، والتأثير المباشر في الآخرين، أنشأت الدول السفارات، وأرسلت البعثات، وأنشأت

[3] الباحثة، جامعة الجزائر 2، الجزائر، doctorat.fadela.helimaoui@gmail.com
[4] أ.د.، جامعة الجزائر 2، الجزائر

المؤسسات والشركات وحدات متخصصة تسمى(العلاقات العامة)، وصار هذا فنا وعلما وقواعد وأصول تدرس في الجامعات ومعاهد العلم، والمهنة الأولى لهذه الوحدات حسن الاتصال مع الآخرين لاقتناع برأي، أوترويج سلعة أو تصحيح فكرة، أو التمهيد لقضية ما" i

فالحوار كان وأصبح ثقافة عالمية يتحقّق بها الوعي العلمي، بل هو ضرورة حياتية أولتها الدوّل المتقدّمة اهتماما كبيرا " على المستوي الشخصي والديني والسّياسي والاجتماعي والإقليمي والعالمي يرتكز على الموضوعية والإنصاف والعدل وصولا إلى الحقيقة " ii

لكن الاهتمام بالحوار وترسية أسسه بتفعيله في مجتمعنا ليس بالشيء السّهل، لأن قيام ثقافة ما في دولة بخصوصياتها و مميزاتها واختلافاتها، لا يُوجِدُه إلاّ التكوين الأول والتربية القاعدية للإنسان أو الفرد، ولا نرجعه إلا لخليتي المجتمع، الأسرة والمدرسة، فلن يُكتسب ونحن لا نمارسه في حياتنا اليومية خاصة وأننا أمّة نادى دينها بالحوار والشورى، لكن مع الأسف نجد واقعنا يعكس هذه النظرة بشكل سلبي، حتى أصبحنا نتخبط في نزاعات وتعصبات وانغلاق فكري بعيدين عن سبل التفاهم والتحاور رغم وحدة الدين والعرق، " إننا في حاجة ملّحة إلى إشاعة الحوار والتّفاوض داخليا وخارجيا، لمزيد من التّفاهم بين المسلمين، ذلك التّفاهم الذي يكاد يكون مفقودا أو على الأقل غير فاعل حتى وصل الأمر إلى التّعصب و الاختلاف وإضاعة الفرص وتمكين العدوّ منّا، في المقابل نجد العالم المتقدم قد أدرك أهمية هذه الثقافة الآنية و المستقبلة فما أحوجنا إليها ..." iii

إننا من هذا الباب قد طرقنا موضوعنا بشكل عام وواسع لنسقط الضّوء على لبّ المشكل الحقيقي في انعدام الحوار ألا وهو انعدام حرية التّعبير وغياب التواصل المؤسّس على الاستماع واحترام الآراء، الذي لا وجود له حتى على مستوى الأسر والمؤسسات التربوية التعليمية، فلو تحقق ذلك لشهدنا اليوم جيلا بعيدا عن العصبية بل متفاهم، محاور، متعايش، مساير للتطور واع بزمام الأمور ومتمكن من حل مشاكله، ونخص كلامنا بالدرجة الأولى على دور المؤسسات التربوية في بناء هذا الجيل، فالحوار في الوضعية التعليمية هو العتبة لصعود سلم التطور والتحضّر بل هو التأسيس الأول والبناء الأول، وبالنسبة إلى هذه الورقة البحثية، اخترنا من طرائق التدريس طريقة المناقشة دراسة وتحليلا، وغايتنا في ذلك تبيان، ومعرفة مدى انعكاس الحوار على المسار التربوي التعليمي، وعليه يمكن صياغة الإشكالية على النّحو الآتي:

كيف يتجلى الحوار في الوضعية التعليمية ؟

إنّ " التربية الحوارية تربية على منهج العقل المنضبط بالشرع، لذا ينبغي أن نسعى في تربية الناشئة وطلب العلم على هذا النوع من التفكير المنهجي لكي ينطلق الطالب في تعلمه من قاعدة ومنهج بدلا من سير عشوائي ليس له ضوابط تضبطه " iv

1. مفهوم الحوار:

✓ في اللغة

مأخوذ من الفعل حار بمعنى رجع v" أصله من الحَوار(بفتح الحاء وسكون الواو)وهو الرجوع عن الشيء وإلى الشيء

قال لبيد : وما المرء إلا كالشهاب وضوئه يحور رمادا بعد إذا هو ساطع " vi

تتفق كتب اللغة كلها في أن كلمة الحوار تدل على التحاور والتجاوب، و تحاوروا أي تراجعوا الكلام بينهم "vii

الحوار مواجهة ومراجعة إما بين الفرد و الذات، أو الفرد والآخر بل أن الحوار أصبح فنا من الفنون الأساسية في إطار علم التفاوض الذي أصبح له أسس وقواعد"viii

✓ في الاصطلاح:

" هو نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر به أحدهما دون الأخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصّب " ix

أيضا " هو الحوار والمحاورة والتحاور بمعنى المراد في الكلام وهو يدل في الأصل على وجود طرفين فردين أو أكثر في مواجهة، يريد كل منهما إثبات رؤية أو وجهة نظرة حقا كانت أما باطلا، هذا الأصل في الحوار ... وليس بالضرورة في

الحوار أن يكون بين الطرفين متعارضين، إنما قد يكون بين أطراف متحدة أو متقاربة في المنهج و الرؤية، وذلك لحل قضية أو مسألة أو تعلم أو استخبار..."x

إذن مهما تعددت الرؤى لمفهوم الحوار فهي لن تختلف على أنه نوع من الكلام أو الحديث بين فريقين أو شخصين، بحيث يتم تبادل أطراف الكلام بإتباع آداب وقواعد تحكم هذا الحوار وليس الحوار مخصص لتسوية الأوضاع بين طريفين متعارضين دائما، بل قد يكون سلوكا تتبناه مجموعة قصد طرح جميع الأفكار والآراء لموضوع محدد للوصول إلى حل مشكلة أو اكتساب معرفة أو غيرها وهذا ما نقصده في بحثنا هذا .

2. أهمية وفوائد الحوار:

إنّ الحوار مهمّ كأسلوب تعامل إمّا في الحياة اليومية أو الحياة التعليمية، أو غيرها من الوضعيات التي تهدف دائما إلى تحقيق التواصل وتحقيق أهداف معينة في إطار علاقات متبادلة مبنية على التفاهم والاقتناع، دون اللّجوء إلى أسلوب التسلط واحتكار الأفراد والآراء فيه، نتحكم بالعقل ونوجه به المتعصبات من جهة ومن جهة أخرى للوصول إلى حقيقة مجهولة وتوحيد الأفكار بل اقتناع النّفوس بحقيقة معينة لم تفرض عليها بل وصلت لها هذه النفس بإقرار واقتناع، ودائما مرجعنا القرآن فالله عز وجل خالقنا ومالكنا انتهج أسلوب الحوار مع مخلوقاته ليس إلاّ لأن طبيعة البشرية وعقليتها تتزن بالتحاور، وتلجأ إلى التفكير العقلي قبل أي شيء، لأننا في الحوار لا نخاطب إلاّ العقل الذي ينتظر أسبابا ونتائج أو أمورا منطقية، فللحوار أهمية بالغة في إيصال معلومات أو الكشف عن مبهمات، والمعلم أو صاحب رسالة لا يمكنه فرضها، بل يجب إقناع المستقبل برسالته وإعطائه فرصة المشاركة حتى يتنحى الغموض وتترجم الرموز التي قد تعيق تفكير هذا المتلقي، ونجد أن الحوار يجعل كلا من المرسل و المتلقي مشاركين في العملية التواصلية مهما اختلفت طريقة الحوار: إما بالكتابة أو المخاطبة .

" ثقافة الحوار هي التي تحقق التواصل بين الناس والأديان والثقافات، وتحقق الانفتاح بين المسلمين وغيرهم ليقيموا علاقات إنسانية وروحية تؤدي إلى التعاون على البر، والتعايش والتعارف دون طمس للخصوصية أو مساومة على المبادئ أو تهاون في الحقوق " xi

تظهر أهمية الحوار في عدة جوانب منها الجانب التربوي و الاجتماعي و الإنساني، ففي الجانب التربوي النفسي يتحقق به الإعداد الجيد للأفراد بحيث يكون كوسيلة ناجعة لحل المشاكل وتخطي الأزمات خاصة في سن المراهقة، وزيادة إلى أنه ينمي القدرات الإبداعية و المهارات في التعامل مع الآخر، و يرسخ القيم، كما يجعل المتعلم (الفرد) مشاركا فعالا في دائرة التواصل بحيث يساهم في إبداء آرائه وتقبل آراء الغير، فتتقرب الرؤى دون تعصب ويزوده بشجاعة وفصاحة بحيث يستطيع التعبيرومواجهة المشكلات الجديدة وتعزيز الثقة بالنفس .

أما من الجانب الاجتماعي فينمي السلوك الاجتماعي للفرد، ويطور العلاقات في شكلها الايجابي القائم على حسن التعامل والمحبة والتفاهم رغم الاختلاف، و كما أنه ينمي روح الانتماء والمواطنة، والسّعي من أجل المصلحة العامة لا الخاصّة، فالتحضّر يظهر في المجتمع من خلال حواره وعلاقاته الاجتماعية بين أفراده و يحدّ من كثرة تباين الآراء و يقرب بين فئات المجتمع مهما اختلفت الديانات و الإيديولوجيات ويزيد الاتفاق والوفاق بينها.

ونجد أهميته بالدرجة الأولى في العملية التربوية والتي تنطلق من الأسرة فالحوار فيها أحدا الأساليب التربوية الأساسية التي يتربى عليها النشء ويكمل المربي أو المعلم المهمة في المدرسة فيمارس حرية التعبير عن الرأي ليكتسب سلوكا حضاريا أساسه احترام الرأي والرأي الآخر .

يمكن الوقوف عند فوائد الحوار عامة والتي نلخصها في النقاط التالية:

1. الحوار وسيلة لتبادل ونقل الأفكار والمعلومات وتوطيد علاقات التواصل مع الآخرين
2. الحوار وسيلة جيدة للتعلم واكتساب الوعي المؤسس على الاقتناع.
3. الحوار وسيلة تعارف وتصحيح الأفكار، فالتعارف يكمن أن يكون في المجتمع الواحد أو مجتمعات متعددة .
4. الحوار وسيلة لتصحيح وتعديل سوء الذي قد يؤدي إلى الصراعات .
5. الحوار يبين المقاصد ويهدأ النفوس.
6. الحوار وسيلة لنشر العلوم وتحقيق التواصل بالمحاضرات والمؤتمرات وغيرها.

7. الحوار يقوي المجتمع و يشكل التعايش السلمي فيضمن المجتمع بالحوار الممارسة الديمقراطية وحرية التعبير بعيدا عن الفوضى والانقسام.
8. الحوار وسيلة لتحسين العلاقات بين الأفراد في المجتمع وبين الدول والحضارات.

3 .آداب وشروط الحوار

إنّ الحوار فن له آدابه و شروطه التي تحققه و في غياب هذه الآداب أو الشروط لا ينجح الحوار ولا تتحقق الأهداف المبتغاة منه، ولو أمعنا النظر ودققنا في الحوارات الواردة في القران و السنة لوجدنا شروطا كثيرة وآدابا أكثر تتعلق بالمحاورين أو المكان و الزمان، ويمكن تلخيص آداب او شروط الحوار في النقاط الاتية :

- أن يتحقق الاستعداد للحوار: أي أن تكون نية المحاور من أجل بلوغ حقيقة و ليس لإظهار براعته أو الاشتهار.
- اختيار الموضوع الذي يكون فيه الحوار وهذا حتى يتحقق الاهتمام من طرف المتحاورين فلا يمكن أن نتحاور في أمور تافهة لا معنً لها.
- اختيار مع من نتحاور أي أن نتحاور مع من يفقه الحوار وليس المتعصّب المتشدد برأيه.
- الإلمام بموضوع الحوار والصّدق فيه إذ لا يمكننا أن نتحاور في شيء نجهله أو لا نعلم مصدره حتى لا نقع في الخطأ ونكون كذابين. فالإلمام بعناصر موضوع الحوار والبرهنة عليها يحقق نجاحا كبيرا.
- احترام الآخرين وعدم التّكبر عليهم أو الاستهزاء بأفكارهم.
- الصبر والتواضع وخفض الجناح.
- حسن الاستماع إلى الطرف الثاني وتجنب تخطئته.
- انتقاء الكلمات وحسن استعمالها.
- المحبة رغم التباين، فالاختلاف في الرأي ليس معناه العداوة.
- الهدوء والسكينة والبعد عن التعصب.
- التحلي بآداب السؤال قصد الاستعلام وليس قصد التعجيز.
- الوضوح والبيان والبساطة حتى تتجلى الأمور ليسود الاقتناع.
- تحكيم العقل في انتقاء الآراء وليس السيطرة بالرأي من أجل تحقيق الغلبة.

4.الحوار في الوضعية التّعلميّة:

إنّ الإنسان في سعي دائم للبحث في خبايا محيطه، محاولا اكتشافه وفك رموزه، والتماشي وفق شروطه ومتطلباته لتحقيق غايات تخدمه في مجالات متعددة، ولعل أبرز سلوك لترجمة هذا السّعي هو وجود مؤسسات تربوية وتعليمية تهدف إلي تنمية القدرة العقلية والجسمية والنفسية...، للوصول بالفرد إلى درجات أعلى من التّطور المعرفي الذي يجعله يختلف عن الإنسان البيولوجي الشبيه بالحيوان، فالتّعلم هو السّلوك الايجابي الذي يسلكه الإنسان في عملية تربوية[xii] معينة مضبوطة بعناصر أساسية وأهداف مرجوّة.

1.4. الوضعية التعليمية التعلمية مفهومها:

إنّ الوضعية التّعليمية التّعلمية هي السّياق الذي تتحدد فيه الظّروف والمثيرات وكل المعطيات المطروحة، من أجل التّعلم، بل هي التّي تطرح المشكل أو مجموعة من المشاكل التّي يجب حلّها من طرف المتعلّم، حتى تتبيّن كفاءته التّعلمية، و" الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظّروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلّم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التّعليمية التّعليمة والمهنية." [xiii]

ونجد للوضعية التّعليمية التّعلمية خصائص نذكر منها:

1. أن تكون الوضعية منتقاة من واقع المتعلم الاجتماعي أو المهني.
2. -أن تحتمل الوضعية فرضيات وتفسيرات مؤقتة.

3. أن تكون على علاقة بوضعيات سابقة حتى يتمكّن المتّعلم من تجنيد مكتسباته القبلية لتوظيفها
4. أن تكون هادفة لتعلّم جديد وكفاءة أو مهارة جديدة.
5. أن تتّسم بالوضوح والتوجيه.
6. أن تتماشى وفق مستوى المتعلمّ أي أن تتميز بالتدرج في التّعليم.

" يرى روجيرس أن الوضعية لا تكتسب معن محددا إلا إذا توافرت على مواصفات تعبر عن دلالة معينة بالنسبة للمتعلّم من حيث قدرتها على حثّ هذا الأخير علèٰ تجنيد مكتسباته المتنوعة والمناسبة وتمنح له معن معين بما يتعلمه، وتستحق استنفاذ مجهودات للتعامل، وبهذا المعنى تنطوي الوضعية على نوع من التّحدي ينبغي أن يواجهه في حينه xiv"

ترتكز الوضعية التعليمية على عناصر مهمّة هي المعلّم المتعلّم والمحتوى التّعلّيمي، ونجد العلاقة بينهم مبنية على التّفاعل المتبادل في شكل فعل تربويّ، الذي ينشأ من مجموع العلاقات المتداخلة، أين يكون المتعلم الرّكن الأساسي في العملية، بل هو سبب وجودها، أما المعلّم يتميّز بقدرة التّخطيط والتجديد المعرفي والتوجيه، و المحتوى التّعليمي (المادة التعليمية) هو المقرّر في ضوء المنهاج التّربوي له مواصفات خاصة به .

حدد بروسو الوضعية التّعليمية التّعليمة على أنّها مجموع العلاقات القائمة بين المتعلم و المعلمين وكل الوسط بأدواته و النّظام التّربوي، من أجل اكتساب المتعلمين مهارات وكفاءات جديدة.

ونجد النّظريات الجديدة قد جاءت كرد فعل لسابقتها وأصبحت ترتكز على المتعلمين والفروق الفردية، بحيث أصبحت للمتعلّم مشاركات إيجابية في العملية التعليمية وأُتيحت له فرصة الاختيار

و إبراز الميول، ولم يعد التّركيز في الأهداف على تلقين وتخزين المعلومات، وإنما تحوّل التّركيز على تنمية القدرات الفكرية و الأدائية، أي المهمّ أن يتعلم المتعلم كيف يفكر بدلا من فيما يفكر، وأن يتمكّن من حلّ مشكلات بأسلوب علمي ومنطقي، وأن يكتسب آداب التّعلم وفق الحوار وديمقراطية السّلوك واحترم وجهات النّظر المتباينة، فالتعليمية ركزّت على أهمية التّفاعل القائم في الوضعية التّعليميّة التّعلميّة وأعطت معن متكاملا بين التّعليم والتّعلّم، و جمعت بينهما في شكل موحد.

2.4. الحوار والمناقشة طريقة تعلّمية:

إنّ التفكير في العلاقات بين عناصر الوضعية التعلمية و طرائق التدريس المختلفة يجعلنا نتوقع بيئة التعلم وصورة الانسجام فيها من وضعية تعليمية إلى أخرى، خاصة في ضوء المقاربة بالكفاءات يوقفنا عند أهم مميزات هذه المقاربة التي تكسب المتعلم مهارات ومعارف بل قدرات تجعله يدير وضعيات صعبة معقدة في سياق تربوي معين، فهذه المميزات هي دليل كاف علي أن المتعلم في الوضعية التعليمة يتمتع بنشاط متواصل وتحدٍّ واع وبناء معرفي مدمج، ونجد أن أدوار عناصر الوضعية التعليمة ترقى إلي الأحسن، بحيث لم يبق المتعلم في نفس المقام السابق، يتلقى المعلومات جاهزة و يخزنها بشكل تلقائي بعيدا عن الفهم والاستدلال.

وفي نفس الوقت لم يحتفظ المعلم بدور الملقّن السلبي مالك المعلومات بل حتى المحتوى التعليمي أصبح ينطلق من مشكلة في سياق معين، يرقى إلي وضعية مدمجة جامعة هادفة مقدمة بطريقة تدريجية وصولا إلي تحقيق أهداف مدروسة .

فالمناقشة والحوار طريقة تعليمية تتمثل في تبادل الأسئلة والإجابات بين طرفين أو عدة أطراف في الموقف التعلمي، بحيث تتميز هذه الطريقة بالتنوع والكثرة و الإثراء الفكري المعرفي لدى المتعلمين وعلى اختلاف أنوع الناقشات، وهي طريقة تفاعلية تنتج الخطاب الحواري بين المعلم و المتعلمين

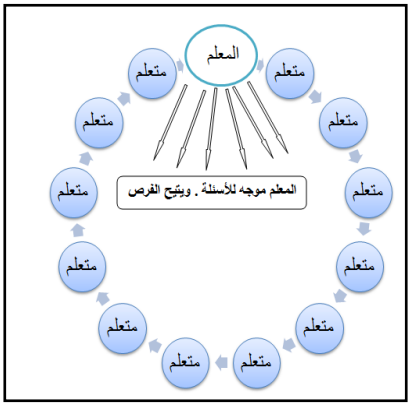
و الوصول بهم عن طريق الاستجواب إلى حقيقة علمية لم يكونوا يعرفوها من قبل، فالمعلم هنا له دور فعال في تحسين وإدارة الحوار والنقاش ليخدم هدف الدرس طبعا في وجود إمكانات ومكيفات تجعل المتعلم مستعدا لممارسة هذا السلوك الذي سيخرج به إلى العالم الخارجي و يتبنى وضعيات معقدة يجد لها حلولا مناسبة ، فيصبح كفرد فاعل و نشيط، كما أن نظام الفصل له دوره أيضا، فترتيب المقاعد على شكل دوائر أو شكل نصف دائرة يعطي الفرصة للجميع ويبعث نوعا من الثقة عندما يتوسط المعلم هذا الترتيب كأنه يخاطب كل متعلم دون إهمال الثاني، فالعلاقة الشخصية

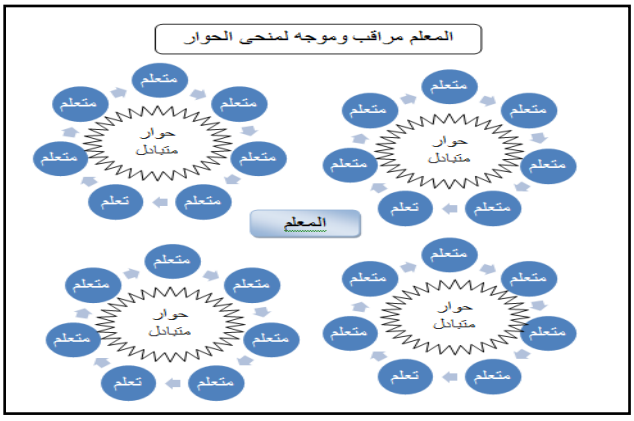
الإيجابية بين المعلم والمتعلم تعد عنصرا هاما، " أثبتت تجربة الفلسفة مع أقسام (CM2) لفرنسا أن الحوار الفلسفي مع التلميذ جعل من هذا الأخير يتساءل أكثر عن الأجوبة، إذ تحولت المدرسة من خلال هذا الحوار إلى مكان لا يختبر فيه المعلم مدى مراجعة التلميذ للدرس السابق أو مدى جهله للدرس القادم، بل و لأول مرة يجد التلميذ نفسه أمام معلم يسأل لكنه لا يعرف أكثر من التلميذ فيشعر بأنه يرافق المعلم لاكتشاف الأجوبة، و لأول مرة يغير التلميذ موقعه ليصبح بجانب المعلم بدلا أن يكون خلفه و كأنه في فسحة يكتشف فيها العالم بتركيباته و تعقيداته." [xv]

3.4.أنواع المناقشة أو الحوار:

أشهر أنواع الحوار السقراطي أين تكون المناقشة موجهة ويكون المعلم ومرشدا موجها لمنحى الحوار حتى لا يخرج عن الموضوع فيحضر وينتقي الأسئلة المناسبة ويساعد المتعلمين على الإجابة، وهناك نوع آخر أين تكون المناقشة حرة ومفتوحة والمعلم بدوره مناقش أيضا ومحاور مثله مثل المتعلمين وربما يكون هذا النوع أنسب مع المتعلمين الكبار.

4.4. أنواع الجلسات الحوارية:





5.4.طبيعة الموقف التعلمي في ضوء الحوار:

يرتكز الحوار في التعليم على أهم عنصر لا بد من توفره في بيئة التعلم، ألا وهو التربية الديمقراطية المؤهلة إلى تشكيل أجواء مناسبة لبناء العلاقات التفاعلية بين المتعلمين وتوليد طاقات إبداعية وعطاء عقلي معرفي كثيف، فالحرية الممنوحة للمتعلم تساعد على تحقيق توازنه الشخصي وتنمية ملكاته العقلية التي تنعكس على سلوكاته بالإيجاب حيث تكون العلاقة بين المعلم و متعلميه علاقة أفقية تتميز بالمودة والاحترام المتبادل والتقدير ويكون المعلم هنا قدوة للمتعلمين إذ يمكنه غرس أي فكرة إبداعية أو قيم إنسانية فيهم، " يؤكد منظرو التربية على أهمية الحرية في بناء العقل، و التفكير فكشفت أبحاث و الدراسات في مستوى علم النفس عن هذه الحقيقة و تؤكد بأن تفتح العقل و بناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود في المناخ التربوي الذي يحيط بالأطفال و الناشئة "[xvi]

فإذا تحقق الحوار كمبدأ تعلمي تحقق معه التفاعل المدرسي الذي هو الركيزة الأساسية للتفاعل الاجتماعي داخل وخارج المؤسسة التربوية وبالتالي يكون هذا مؤشرا على سلامة العمل التربوي،

و السلوك الديمقراطي لا يمكن ممارسته إلا في شروط منها:

1. التعاون والاشتراك في العمل مع تحقيق العدالة والمساواة.
2. تفهم أحاسيس الآخرين واحترام رغباتهم.
3. تجنب العنف والتعصب و الاعتماد على لغة الحوار و الإقناع.

وستتضح طبيعة بيئة التعلم في ضوء الحوار عند تناولنا لدور المعلم والمتعلم في الموقف لتعلمي.

6.4. مرتكزات الحوار في الوضعية التعلمية التعليمية:

جرت العادة إلى زمن قريب على أنّ دور مدير المدرسة هو مجرد مراقبة دخول المعلمين
و المتعلمين إلى الأقسام في التوقيت المحدد، والتزامهم بجدول التوقيت هذا، واستمر الاعتقاد أيضا أنّ مهمة المعلم هي التلقين والتحفيظ، واقتصر التقويم على الامتحان الذي يكون فيه رد بضاعة سلمت من قبل، وهنا ضاعت شخصية المعلم والمتعلمين بل ساد الوضعية التعلمية نوعا من الجمود والخمول، بل الروتين الذي تسبب في عدة مشاكل منها الانقطاع عن الدراسة والتسرب المدرسي وغيره.

إنّ النظرة الجديدة التي جاءت على أعقاب أبحاث بياجيه ونظرية البناء والتطور جعلت من الوضعية التعليمية التعلمية ساحة للتفاعل والنشاط، بل عكست أدوار كل من المعلم والمتعلم، بحيث أصبح هذا الأخير مسؤولا بالدرجة الأولى عن بناء معارفه وتوظيفها في حياته اليومية، والأمر لم يتوقف عنده بل أسندت أدوار إيجابية للمعلم الذي أصبح عنصرا فعالا في الفصل، وكل هذا تحت ضوء المناهج العاكسة للأهداف السياسية التربوية التي سطرتها الدولة في برنامجها أو مشروع المستقبل، في دائرة عولمات اقتصادية اجتماعية ثقافية وغيرها .

تتأسس الوضعية التعليمية التعليمة على عناصر ثلاثة هامة، تتحقق بالتكامل القائم بينها في شكل اتصال واع أساسه المتعلم لإعداده وتحقيق حاجاته الخاصة و العامة .

" إنّ العملية التربوية هي كل متكامل من منهاج ومعلم ومتعلم ولذا فان العملية التربوية تتوجه إلى شخصية الفرد بكاملها من جسم وعقل و عاطفة روح وتعمل على تمكين هذه الشخصية من النمو بشكل منظم، والعنصر الأساسي في هذه العملية هو المتعلم لأن التربية هو اتصال عقل بعقل ونفس بنفس وشخصية بالشخصية "[xvii]

ونجد عناصر الوضعية التعليمية التعلمية من متعلم ومعلم ومحتوى تعليمي قائمة على علاقة التواصل والتفاعل، وإن استعمل المعلم أيّة طريقة من طرائق التدريس فنجده لا يخرج عن سلوك الحوار الذي هو وسيلة تواصل بينه وبين المتعلم وأقرانه، هذا الحوار هو التواصل القائم على استقبال المتبادل لأطراف الحديث، وتبقي بعض التفاوتات من وضعية تعلمية إلى أخرى فيما يخص كيفية الحوار ومميزاته ووضعية المتعلم في الوضعية التعلمية من ناحية الحرية في التعبير والديمقراطية ، بل في ممارسة حق التعلم المتحضّر وبمعرفة هذه التفاوتات و السلوكات الحوارية والتي هي لب بحثنا هذا لابد لنا من الوقوف عند عناصر الوضعية التعليمية التعليمة لإبراز دور كل عنصر، و يعطي أحمد إسماعيل حجي أهمية للعلاقة بين المعلم والمتعلم فيما سماه بمناخ الفصل فيقول " ويعتبر مناخ الفصل فعالا عندما يكون سلطة المعلم في تنظيمه وإدارته لأنشطة التعلم مقبولة من التلاميذ، والاحترام المتبادل والوئام والوفاق تام بينهم، وأن الجو السائد يؤكد الثقة ويحقق أهداف التعلم "[xviii]

ويؤكد أيضا عبد الكريم غريب على أن للتواصل أهمية كبرى في الوضعية التعلمية وشبيهة بالمحرك بين الأفراد والجماعات في ظروف مادية معرفية معينة فيقول: " يكتسي التواصل أهمية بالغة في حقل التربية والتعليم، ذلك أنه يعد المحرك الأساس لعلاقات مادية ومعرفية ما بين الأفراد والجماعات، وبالتالي، فهو يشكل ممارسة ضرورية، إذ تقوم بين مختلف أطرافه علاقات تبادل للمعرفة،

والتواصل "[xix]

وسنتناول عناصر الوضعية التعلمية من أجل إبراز التواصل الذي يجب أن يكون حتى تتحقق الرسالة النبيلة التي هي التعليم والتعلم

المعلم

ودوره في تفعيل الحوار:

إن المميزات الأساسية للمعلم تلعب دورا هاما في إنجاح تفعيل العملية التربوية التعلمية، بحيث يكون المتعلم صورة عن شخصية المعلم طوال السنة، وكم من متعلم نجح في مساره الدراسي اقتداءً بمعلمه، " أثبتت التجارب والاستطلاعات المتعددة أن الصّورة التي يشكلها التلاميذ عن مدرسهم في بداية الموسم الدراسي، غالبا ما تترسخ في ذاكرتهم و من ثم فهي تشكل جزءا من تمثلا تهم لطريقة التعامل معه "[xx] وتحدث ابن القيم عن أهمية شخصية المربي مقتديا بالنبي صلّى الله عليه وسلم "إنّ النبي صلى الله عليه وسلم أوصى بطلبة العلم خيرا و ما ذاك إلا لفضل مطلبهم وشرفه... فقال

(إن الناس لكم تبع، وإن رجالا يأتونكم من أقطار الأرض يتفقهون في الدين فإذا أتوكم فاستوصوا بهم خيرا) "xxi فالمعلم هو الموجه والمنشط والمرشد فهو الذي يسهل للعملية التعلمية بطريقة محكمة وهادفة شاملة من خلال تكوينه بطريقة تؤهله للقيام بهذا الدور على أحسن وجه، واطلاعه على شروط التعليم والتعلم حتى يحقق هدفه، " إنّ كل معلم هو بمعنى (مصلح) و المصلحون في هذه الأمة، هم أناس حققوا الصلاح في أنفسهم وتملكوا من الطاقة والخبرة والمقصد الحسن ما يمكّنهم من إشاعة الخبر والاستقامة والمعرفة في مجتمعنا... وهي بذلك أشبه بحوار برأي الأنبياء ومهامهم في الحياة جزء من مهام نبيهم عليه السلام ..."xxii

يعتمد الفعل التربوي بصورة أساسية على المعلم لأنه هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في علمنا الجديد، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثرا ايجابيا في تلاميذه... و يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائل الإيضاح ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، ويبقى دوره مهمّ رغم التطور التكنولوجي الذي اجتاح المدارس في أنحاء العالم، فلا يمكن أن نتخيل نشاطا تعليميا بدون معلم أو بوجود وسائل تكنولوجية فقط ، ويختلف هذا الدّور بحسب الطريقة المطبقة في الدرس ويمكن الوقوف مبدئيا عند دوره في جميع الحالات عند النقاط التالية :

1. تزويد المتعلمين بالمهارات والقدرات اللازمة وانتقاء المعارف.
2. توجيه الطلاب علميا ونفسيا واجتماعيا وتربويا.
3. إتباع ما تنص عليه المنظومة التربوية وتحقيق الأهداف التعليمية بتطبيق المنهاج (التخطيط واستعمال الوسائل والتكوين).
4. تحمّل مسؤولية تحقيق القيم الاجتماعية والإسهام في بناء جيل الغد وتطوير المجتمع

إن أسلوب المناقشة والحوار هو تقنية غير مستقلة بل هي ممارسة أساسية في التنشيط و التواصل داخل وخارج الصف تحدث بين المعلم والمتعلمين عن طريق الاستجواب من أجل كشف حقائق مجهولة، وتزيد من فاعلية التعلم والتعليم نحو تحقيق أهداف معرفية بمستويات مختلفة، بحيث يكون المتعلم في موقف التحدي والمشاركة و يشعر بأهميته كفرد فعال ونشيط. ونجد أن للمعلم دور هام في بعث هذا التفاعل في أسلوب الحوار المتبادل بحيث تتحقق نتائج ممتازة على أصعدة مختلفة، وهذا أسلوب حضاري لأنه يحقق قيما عديدة في عدة مواقف داخل الصف و وخارجة ولإنجاح هذا الأسلوب الفعال لابد للمعلم المحاور من معرفة شروط تحقيقه قبل الشروع فيه، ونذكر من بين الشروط ما يلي:

1. اختيار موضوع غني ومهم تتوفر فيه خبرة المتعلم الحياتية.
2. تبيان الطريقة الحوارية وشروطها للمتعلم والاتفاق معه باحترام الشروط (التحضير النفسي).
3. توفير الجو الديمقراطي الحر للمتعلم لتحقيق الارتياح النفسي لديه.
4. تنظيم محتويات الموضوع بشكل منطقي متماشي مع أسلوب الحوار.
5. إثارة دافعية وشوق المتعلم إلى البحث وتوجيهه بالأسئلة المناسبة لمستواه.
6. تشجيع المتعلم وفسح المجال له وعدم احتكار الكلمة.
7. احترام آراء المتعلم ومحاولة إقناعه دون قمعه بألفاظ أو إيماءات.
8. بث روح الديمقراطية والتعبير عن الرأي بشكل واع وحضاري.
9. التحكم في الحوار وتوجيهه نصب الهدف المرغوب لتحقيقه.
10. إعطاء فرصة لجميع المشاركين في الحوار.
11. استخدام أسلوب مرح في الحوار وتحسسيهم بأهميتهم في المشاركة (استخدام ألفاظ تشعرهم بالاحترام والتقدير.. من فضلك – شكرا –أحسنت ...)
12. أن ينادي المعلمُ المتعلمَ باسمه.

7.4. المعلم ومهارة الاستجواب وطرح السؤال:

"يمكن تعريف مهارة طرح الأسئلة على أنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال ومدى استخدامه بجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال"[xxiii]

عملية طرح الأسئلة واستجواب التلاميذ مهارة من مهارات التعليم التي تحتاج إلى ممارسات ذكية تحوّل الجانب المعرفي إلى مهارة تربوية، ولها دور فعال في النشاط التعليمي بحيث يمثل قسما كبيرا من وقت الدرس، فالمعلم الماهر الناجح هو الذي يمتلك مهارة طرح الأسئلة التي تحقق التفاعل اللفظي أو غير اللفظي داخل الصف، وتعتبر هذه المهارة ركنا من أركان طرائق التدريس الأخرى، و توظيفها بشكل جيد والتعامل مع إجابات المتعلمين من الركائز الأساسية في نجاح عمل المعلم، ونجد نوع الأسئلة يختلف من أسئلة التذكر إلى أسئلة الفهم وأخرى للتطبيق وغيرها، والمعلم الناجح هو الذي يتمكن من تطبيق مهارة طرح الأسئلة بإتباع الخطوات الآتية :

صياغة السؤال اعتماد على:

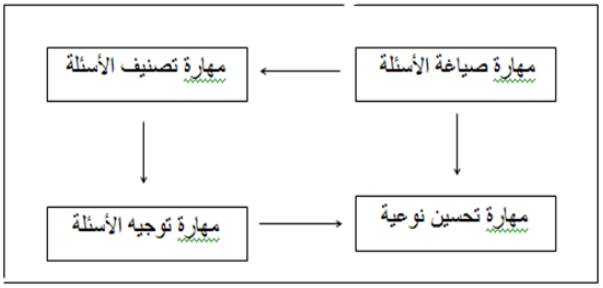
1. الابتعاد عن السؤال الغامض بل اعتماد الوضوح فيه.
2. تجنب الأسئلة المباشرة التي تكون إجابتها نعم أو لا.
3. السؤال الجيد هو الذي يحتمل فكرة وليس مجموعة أفكار مختلفة.
4. ألا تتمثل الإجابة في شكل صياغة السؤال.
5. أن يكون السؤال في متناول استعداد المتعلمين وقدرتهم.
1. تصنيف الأسئلة وتنويع طبيعتها وأهدافها:
2. أسئلة من المستوى الأدنى إلى أسئلة من مستوى وسط وأسئلة من مستوى أعلى
3. أسئلة تعكس حقائق أو أسئلة تأويلية استنتاجيه وأخرى واقعية أو خيالية (أسئلة فهم – تركيز – تحليل ...)
4. توجيه الأسئلة للوصول إلى الهدف:
5. توجيه السؤال إلى كل المتعلمين واختيار من يجيب عن السؤال.
6. توجيه السؤال لمتعلم وإحالة نصف السؤال إلى آخر وهكذا.
7. يحفز المعلم المتعلم على طرح السؤال ويوجه هو بدوره.
8. مهارة تحسين نوعية الأسئلة:
9. تجنيب المعلم التكرار الحرفي لجواب المتعلم.
10. تجنب المعلم التعليق السالب على الإجابات المقدمة.
11. تنبيه بشكل ذكي لتصحيح أو إضافة المتعلم شيء لإجابته دون كشفه بشكل سلبي.
12. احترام رأي المتعلم وعدم مقاطعته.

" إن نجاح المعلم في مهارات طرح السؤال لا يقاس بكثرة الأسئلة التي يطرحها وإنما في نوعية هذه الأسئلة، وطرق صياغتها وكيفية إلقائها بشكل مشوق يجلب انتباه الطلبة ويحرك تفكيرهم "[xxiv]

ويجب مراعاة القواعد الأساسية في طرح الأسئلة داخل الصف:

1- ألا يكون الجواب مبلورا في صيغة السؤال.
2- أن تكون الأسئلة بحسب مستويات الطلبة ومراعاة الفروق الفردية.
3- توزيع الأسئلة بصورة عادلة على المتعلمين.
4- أن تتعدى الأسئلة الحقائق والمسلمات لتفسح المجال للخيال.
5- أن تتاح الفرص لجميع المتعلمين لإبداء أرائهم.

" أسلوب المعلم في معاملة الطلاب مهم، فإذا كان الأسلوب ديمقراطيا، ليس فيه تحقير للشخصية أدى إلى زيادة الثقة بالنفس وزيادة في التحصيل الدراسي، حيث يشعر المعلم الديمقراطي طلابه بالحب ويشجعهم على النجاح فيفعلون ما يتوقع منهم، والدراسة العلمية لأساليب المعلمين أو المربين بدأت بدراسة أجراها (K.Lewin -1939) حيث ظهر أن المربين الديمقراطيين يشيعون في طلابهم روحا معنوية عالية على العكس من المربين الأوتوقراطيين والمتسيبين "[xxv]



المهارات الفرعية لفن السؤال

المتعلّم:

يعتبر المتعلم محور العملية التعلمية وهو الهدف الرئيس للنظام التعليمي و المعيار الأساسي لقياس نجاحه، فالنظام المدرسي التربوي التعليمي. بكل مكوناته البشرية والمادية أنشأت خصصا لتربية
وتكوين هدا المتعلم لمواجهة الحياة بجميع شروطها.
لذلك تسعى المدرسة إلى تكوين هذا المتعلم و إعداده في مختلف مناحي النمو العقلية والجسمية، الاجتماعية و النفسية...إلخ، وهو باعتباره العنصر الحساس في الوضعية التعليمية لأنه مادة خام يتحمل في النهاية نتائج التخطيط و استراتيجيات التعليم المسطر من طرف الدولة و قد يصبح هذا العنصر الحساس أقوى عنصر إذا تحقق نجاح في التربية التعليمية.
" التلميذ هو من الأساس الهام الذي يوضع عليه ومن أجله المنهاج وبعبارة أوضح فإن نتائج دراسة نفسية التلميذ وسلوكه ثم تغير حاجات المجتمع هما اللذان يمليان التغيرات التي تجرى على المنهاج من حين لآخر، "[xxvi]
"إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملة التعليمية التربوية، فإن التلميذ (الطالب) المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة"[xxvii]
كما أنّ للمتعلم مميزات يجب أن تتوفر فيه حتى تتم العملية التعليمية التعلمية بشكل صحيح والكلام عن خصائص المتعلم نقصد بها المتعلم السليم لأننا لا يمكننا أن نطبق بعض الأساليب التعلمية التعليمية مع متعلم يعاني من مشاكل جسمية كالإعاقة أو عقلية أو غيرها بل هذا الوضع هنا يكون له إجراءات وشروط أخرى تحكمها.

مميزات المتعلّم: يمكن أن نلخص مميزات المتعلم في نقاط هي:

1. الاستعدادات والقدرات العقلية:

" تعتبر الاستعدادات عن قدرات الفرد الكامنة ومهاراته في مجال معين او أكثر من مجال، وعن طريقها يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، وهذا الاستعداد يجعل الفرد قادرا على تعلّم النشاط العقلي في سهولة ويسر وسرعة بأقل جهد ممكن، والاستعدادات مؤهلات فطرية أو مكتسبة تمكن من تعلم معطيات خاصة ومن تحقيق مردودية في مجال معين كالاستعداد للرسم أو الرقص أو الرياضة"[xxviii]
وتتعلق هذه الاستعدادات والقدرات بجوانب تتجلى فيها نذكر منها:
1. الوقت المستغرق لإنجاز نشاط معين.
2. الكيفية والطريقة التي يتم بها استقبال المعارف.
3. الكيفية التي ينجز بها المتعلم نشاطه وهي تختلف من واحد إلى آخر.

2. الجانب الوجداني العاطفي:

يتعلق هذا الجانب بالحس والشعور اتجاه المدرسة ومكوناتها ويدخل هنا علاقة المتعلم بالمعلم وبالمحتوى نفسه مما يزيد أو يقص في دافعيته نحو التعلم.

" يتعلق هذا الجانب بكل المعطيات ذات الطبيعة الوجدانية التي تؤثر على المتعلم من حيث تعامله مع المادة وإقباله على انجاز النشاطات التعليمية وموقفه من المدرس والمادة التعليمية"xxix

ويمكن الوقوف عند متغيرات تتلخص في:

1. شعور المتعلم بحاجته إلى النشاط والمعرفة لتلبية رغباته المعرفية.
2. المواقف التي تتأسس على الخبرة، هذه الأخيرة التي تدعم المتعلم لمواجهة وضعية معينة.
3. المحفزات التي تعزز دافعية المتعلم فالتعلم يكون من أجل التعلم والاكتشاف أو من أجل الانتقال إلى مستويات أعلى وتحقيق أهداف اجتماعية أخرى.

1. الجانب الحركي: تتمثل في مهارة الحركات التي تدخل في النشاط التعليمي كطريقة الجلوس للكتابة و مسك القلم و استعمال المدور و الكوس و غيرها من الحركات التي تتنوع بحسب تنوع النشاط التعليمي و طبيعة المادة، " تمثل المهارات الحركية أساس الاتصال بالمحيط و التأثير عليه

و هي أسلوب للتكيف معه والتواصل مع الآخرين تتعلق بكل السلوكات الحركية التي لها علاقة بالفضاء الداخلي الفيزيولوجي للإنسان والفضاء الخارجي الفيزيائي المتشكل من العالم المحيط به" xxx

دور المتعلم في الموقف التعليمي:

يكمن دور المتعلم في الوضعية التعلمية التعليمية في مميزات شخصيته من حيث إمكانيته في التواصل داخل الموقف التعلمي والمساهمة في بناء التعلمات، ولا يمكن تحقيق هذا إلا إذا كان المتعلم يتميز بمؤهلات تمكنه من ذلك ونجد أن المؤهلات تنتج عن عدة أسباب نذكرها منها:

1. الوسط الأسري ومدى وجود سلوكات تواصلية وحوارية .
2. التنشئة الاجتماعية القائمة على الثقة بالنفس وإبداء الآراء دون أدنى خوف.
3. الإمكانات الذهنية والتي تمكّن المتعلم من التحليل والتفسير للوصول إلى الفهم و الاقتناع.
4. العلاقات داخل المدرسة ومدى حرية المتعلم التي تحدد دوره في الموقف التعلمي داخل الصّف أو المدرسة.
5. ممارسة النشاطات اللاصفية الإبداعية وإبراز المهارات الفنية والثقافية وغيرها .

يختلف دور المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي بحسب طور التعليم، وكلما كان المتعلم في مستوى أعلى من مستويات التعليم كان له دور أكبر، فعندما يدخل أول مرة يكون يجهل عدة أمور كما أن نضجه العقلي والجسمي لا يمكنه من القيام بأدوار أكبر، ولكن هذا لا يعني أن له دور سلبي بل العكس تماما. " يشق الحديث عن مهام المتعلم، خاصة في الأطوار التعليمية الأولى، لأنه يكون لازال بعد لم يكتمل نضج إمكاناته الذهنية بالأساس والتعرف على المسار الذي يمكن سلوكه، فهو في هذه الحالة تابع لأسرته ومدرسته"xxxi

" ... أما الطرائق البيداغوجية الجيدة، المتميزة بتثمين استقلالية المتعلمين والإلحاح على الطبيعة التدريجية التعاونية للتعليمات، فهي تتيح للتلاميذ إفراد المزيد من الإستراتيجيات، وتبقى هذه الأخيرة بالمقابل أكثر يسرا في بنائها " xxxii والمتعلم عموما ليس مسؤولا عن نتائج التعليم بل هناك عدة أسباب التي تتحكم في هذه النتائج.

المحتوى التّعليمي:

إن المحتوى التعليمي يعكس سياسة المنظومة التربوية وأهدافها المسيطرة في المشروع التربوي القائم على التخطيط المتماشي مع متطلبات العصر المتطور من حيث التكنولوجيا الحديثة والارتكاز على المقومات والأصالة الخاصة بالمجتمع، فالمحتوى هو الرسالة الموجهة إلى المتعلم أثناء تفاعله مع المعلم و هي ركن عام في الوضعية التعليمية بل

هو نظام واضح ودقيق من المعارف والقدرات والمهارات والمواقف و السلوكات التي ينبغي على المتعلم اكتسابها في العملية التعليمية التعلمية، بل هو المضمون الذي يتم بواسطة تحقيق الأهداف التربوية ويتمثل المضمون في الحقائق والمفاهيم المعارف والقوانين وغيرها من النظريات والمبادئ إلى جانب المهارات التي تنبع من الجانب التربوي الوجداني المحقق للقيم الإنسانية، والمعتقدات والاتجاهات .. إلخ. " المحتوى هو نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين، وكلمة المعارف تشير إلى كل ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات مفاهيم ومهارات وقواعد ونظريات، وما يرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول"[xxxiii]

وينظر في بناء المحتوى التعليمي عدة نقاط أساسية هي:

1. أن يكون المحتوى هادف ويحقق متطلبات تربوية تعليمية وتدريسية وتنظيمية اجتماعية ... إلخ
2. ترتيب المحتوى وتدرجه بحيث يدل على البنية المعرفية.
3. الوحدة العضوية للمحتوى والتماسك بين عناصر بنائه.
4. أن يحقق بناء المحتوى متطلبات المتعلم ويتماشى ونموه العقلي الوجداني الاجتماعي من أجل الوصول إلى توازن محمي ونوعي له.
5. أن تكون لبيئة المحتوى صلاحية طويلة الأمد نسبيا وأن تحقق المتطلبات المتنوعة لمرحلة زمنية معينة.
6. أن يعكس المحتوى التطور الحاصل في العالم وعلى جميع الأصعدة وأن يرتكز على مبادئ إنسانية عقلانية في ظل عولمة سائرة ويمكن النظر إلى المحتوى من جانب في جانبه المعرفي وجانبه الطرائقي. فالجانب المعرفي هو كل ما يضم من معلومات هامة وأهداف مسطّرة.

إذا أردنا تحقيق التّفاعل بين المتعلّم و المعلّم في الموفق التّعليمي و تأسيس آليّات الحوار شروطه لابدّ من مراعاة نوعيّة المحتوى الّذي هو المادّة الرّابطة بين نقطة التقاء الأفكار وموضوع الحوار، و لا يمكننا الجزم بأنّ المحتوى مهما كان يمكن المناقشة فيه و هذا لعدّة أسباب منطقيّة, فبعض المواضيع تكون مغلقة أو مجهولة لا خبرة لنا فيها كمتعلّمين أو معلّمين، و عليه حتّى يتسنّى لنا تحقيق حوار تعلّمي و تفاعل في الوضعيّة التعلّمية لابدّ من توفّر بعض الشّروط أو العناصر المهمّة في المحتوى ليصبح سهل التّناول ويمكننا أن نذكر بعض الشّروط منها:

1. أن تكون مواضيع المحتوى نابعة من خبرة المجتمع بل من بيئة المتعلّم.
2. أن يكون المحتوى يضمّ عدّة نقاط ثانويّة لهدف واحد حتّى تتعدّد الآراء والأفكار.
3. أن يراعي المحتوى جميع الفروقات الفرديّة لدى المتعلّمين حتّى يعطي فرصة المناقشة للجميع.
4. ألا يكون المحتوى مباشر ومغلق فينتهي النّقاش في بدايته.
5. أن يضمّ المحتوى جميع الجوانب الوجدانيّة المنطقيّة الاجتماعيّة وغيرها.
6. أن يكون المحتوى بعيدا عن الأفكار المبهمة.
7. أن يضع المحتوى ذهن المتعلّم في دائرة المناقشة والاستجواب.
8. أن تسمح طبيعة المحتوى للمتعلّم التّفكير الحرّ والإبداع دون قيود.

الخاتمة

الحوار هو الطريقة المثلى لتحقيق الانسجام والتكامل بين عناصر الوضعية التعليمية التعلمية، خاصة في ضوء المقاربة بالْكفاءات، فالمتعلم المتحاور هو الذي يتمكن من الوصول إلى بناء تعلماته، والخروج من وضعيات معقدة بتوجيهات المعلم واستجواباته، وتقريب الهدف عن طريق المحاورة والنقاش.

والمناقشة طريقة تدريسية تتطلب حرية التعبير والديمقراطية في الموقف التعليمي، وتمكن المتعلم من التميز والانفتاح والتخلص من ثقافة الخوف داخل أو خارج الصّف، كما أنها تنمي شخصيته وتزيد دافعيته وتجعله في نشاط وابداع متواصل من جهة، وتنقص من عناء المعلم في تحقيق أهدافه التربوية من جهة أخرى. ولتحقيق قناة الحوار بين المتعلمين والمعلم لابد من وجود قناة حوار بين المتعلم وأسرته، وبين الأسرة والمدرسة، من أجل الوصول إلى نتائج جيدة، كما أن الانفتاح والتواصل لدى المتعلم ينطلق من المحيط الأسري بالدرجة الأولى. ولا بد من المحافظة على

حرية وتلقائية المتعلم التي كان يتمتع بها في كنف الأسرة أو في الشارع وتهيئة الفرص التي ينشط فيها نشاطا تلقائيا وحرا بحسب رغباته وميولاته.

إن السعي لتكوين فرد مؤسس على المواطنة والأصالة، مثقف متمكن من ممارسة معالم التحضّر كالحوار و الانفتاح على العالم هو مشروع طويل وهام ، بدايته تكون في الأسرة ثم المؤسسة التربوية المتميزة، والواعية لاستراتيجيات جديدة في التربية التي تتيح فرص الإبداع وتنمية الشخصية اعتمادا على موقف تعلمي متفاعل ومدمج لجميع الخبرات وتطورات الحياة فالنظرة للمتعلم تغيرت من حيث كيفية التعامل والتوجيه وتوسعت لتجعله محور التجديد والبحث من أجل الوصول به ومعه إلى تحقيق نجاحات مختلفة الميادين على رأسها بناء شخصية المتعلم المتحضر .

قائمة المراجع:

السّيد علي خضر.الحوار في السيرة النبوية.(دط).رابطة العالم الإسلامي .مصر.

عباس محجوب الحكمة والحوار علاقة تبادلية (دط).عالم الكتب الحديث .الأردن.2006 .

سعد بن ناصر الشتري. أدب الحوار .(دط).كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع . السعودية .2006.

يحي بن محمد حسن بن أحمد زمزمي . الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة .ط1 .دار التربية والتراث. مكة المكرمة . 1994

الفيروز أبادي .القاموس المحيط..ط8 .مؤسسة الرسالة . مصر. 2005.

Maykel Efrige Hot Debates . ترجمة إيهاب كمال .الحوارات الساخنة .دط.نوميديا.الجزائر 2012.

محمد الصالح حثروبي. الدليل البيداغوجي بمرحلة التعلم الابتدائي .دط. دارالهدى.الجزائر 2012.

مليكة بن دودة و المستاري الجيلالي. التربية الديمقراطية من خلال الحوار الفلسفي. دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر بسكرة.

علي أسعد وطفة وآخرون علم الاجتماع المدرسي. ط1 .مجلس النشر العلمي .الكويت .2003.

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التربية وعلم النفس. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية .الجزائر 2004 .

أحمد إسماعيل حجي. إدارة بيئة التعليم والتعلم. النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة (ط1). دار الفكر العربي .القاهرة.2001 .

حسن بن علي بن حسن الحجاجي. الفكر التربوي عند ابن القيم ط1. دار حافظ للنشر والتوزيع. جدة .1988.

سعاد عبد الكريم عباس. (مهارات طرح السؤال في تدريس اللغة العربية). مجلة العلوم التربوية. المجلد 35. العدد20. الأردن. 2008.

زعيمة منى. الأسرة والمدرسة ومسارات التعلم والعلاقات بين خطاب الوالدين.رسالة ماجستير .غير منشورة .كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية .قسم علم النفس الأرطفونيا. منتوري .قسنطينة .2012.

الهوامش:

i .السّيد علي خضر.الحوار في السيرة النبوية.(دط).رابطة العالم الإسلامي .مصر.(دت).ص 55

ii.عباس محجوب الحكمة والحوار علاقة تبادلية (دط).عالم الكتب الحديث .الأردن.2006 .ص 138.

iii. السيدعلي خضر.الحوار في السيرة النبوية.(دط). ص 60 .

iv. المرجع نفسه . ص 60

v. سعد بن ناصر الشتري. أدب الحوار .(دط).كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع . السعودية .2006. ص 8 .

vi. يحي بن محمد حسن بن أحمد زمزمي . الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة .ط1 .دار التربية والتراث. مكة المكرمة . 1994 .ص 55

vii. الفيروز أبادي .القاموس المحيط..ط8 .مؤسسة الرسالة . مصر. 2005. ص 381

viii. عباس محجوب .الحكمة والحوار علاقة تبادلية (دط).ص 135

ix. الحوارات الساخنة .Maykel Efrige Hot Debates.ترجمة إيهاب كمال. دط.نوميديا.الجزائر 2012. ص 05

x. السيد علي خضر.الحوار في السيرة النبوية.(دط). ص 18
xi. المرجع السابق ص xi46

xiii. . محمد الصالح حثروبي. الدليل البيداغوجي بمرحلة التعلم الابتدائي .دط. دارالهدى.الجزائر 2012.ص 275
xiv .المرجع السابق .ص278.
xv . مليكة بن دودة و المستاري الجيلالي. التربية الديمقراطية من خلال الحوار الفلسفي. دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر بسكرة .ص 70
xvi- علي أسعد وطفة وآخرون علم الاجتماع المدرسي.ط1 .مجلس النشر العلمي .الكويت .2003. ص100
xvii. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التربية وعلم النفس.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية .الجزائر 2004 . ص38
xviii .أحمد إسماعيل حجي . إدارة بيئة التعليم والتعلم .النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة (ط1) .دار الفكر العربي .القاهرة.2001 ص.75
xix.عبد الكريم غريب.مستجدات التربية والتكوين.ص 125
xx.المرجع السابق.ص116
xxi. حسن بن علي بن حسن الحجاجي. الفكر التربوي عند ابن القيم ط1. دار حافظ للنشر والتوزيع. جدة .1988.ص 449.
xxii.عبد الكريم بكار. حول التربية والتعليم. ط 2. دار القلم. دمشق .2011. ص 155.
xxiii. كمال عبد الحميد زيتون. التدريس نماذجه ومهاراته. ط 1.ص 487
xxiv. سعاد عبد الكريم عباس. (مهارات طرح السؤال في تدريس اللغة العربية). مجلة العلوم التربوية. المجلد 35. العدد20. الأردن. 2008. ص311

xxv. زعيمة منى .الأسرة والمدرسة ومسارات التعلم والعلاقات بين خطاب الوالدين.رسالة ماجستير .غير منشورة .كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية .قسم علم النفس الأرطفونيا.منتوري .قسنطينة .2012.2013 .ص 84
xxvi . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. التربية وعلم النفس. ص 39
xxvii . كمال عبد الحميد زيتون. التدريس نماذجة ومهاراته.ط 1. ص81
xxviii. المرجع السابق. ص85
xxix.المرجع السابق.ص 90
xxx . كمال عبد الحميد زيتون. التدريس نماذجة ومهاراته.ط 1. ص 495
xxxi[xxxi]. عبد الكريم غريب. مستجدات التربية والتكوين. ص 82
xxxii. المرجع نفسه ص. 97.
xxxiii . كمال عبد الحميد زيتون. التدريس نماذجه ومهاراته. ص 198

WORLD HEALTH DIPLOMACY AND THE MULTILATERAL SYSTEM DILEMMA IN INTERNATIONAL HEALTH GOVERNANCE AFTER COVID-19

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-14

Basma Khaleel NAMUQ [1]

Abstract:

The COVID-19 pandemic has affected international relations and caused diplomatic tensions due to problems with some countries trying to monopolize medical supplies and preventing their export outside their borders, or tensions over the trade and transportation of medicines, diagnostic tests and hospital equipment for the 2019 coronavirus disease. The pandemic was also the reason for a United Nations Security Council resolution calling for a global ceasefire. The pandemic is likely to lead to significant changes in the international system and may necessitate a significant rethinking of current approaches to international relations, focusing more on issues such as health diplomacy, crisis politics, and border policies.

Key words: Pandemic, Covid-19, Health_Governance, WHO World_Health_Organization, Multilateral_sytem, WTO, World_Trade_Organization, International_Partenerships.

[1] Assistant Professor, Baghdad University, Iraq, bassma.col@copolicy.uobaghdad.edu.iq, https://orcid.org/0000-0002-0075-975X

دبلوماسية الصحة العالمية وإشكالية تشكيل نظام متعدد الأطراف لتعزيز الحوكمة الصحية العالمية بعد COVID- 19

بسمة خليل نامق[2]

الملحض:

أثرت جائحة COVID-19 على العلاقات الدولية وتسببت في توترات دبلوماسية بسبب مشكلات تتعلق بمحاولة بعض الدول احتكار المستلزمات الطبية ومنع تصديرها خارج حدودها، أو توترات حول تجارة ونقل الأدوية والاختبارات التشخيصية ومعدات المستشفيات لمرض فيروس كورونا 2019 .

كما كانت الجائحة سبب إصدار قرار من مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة يطالب بوقف إطلاق النار العالمي .

ومن المرجح أن تؤدي الجائحة إلى تغييرات كبيرة في النظام الدولي وقد يستلزم إعادة التفكير بشكل كبير في المناهج الحالية للعلاقات الدولية، مع التركيز بشكل أكبر على قضايا مثل دبلوماسية الصحة، سياسات الأزمة، وسياسة الحدود.

الكلمات المفتاحية: جائحة، كوفيد-19، الحوكمة_الصحية، منظمة_الصحة_العالمية، نظام_متعدد_الاطراف، منظمة_التجارة_العالمية، الشراكات_الدولية.

المقدمة:

بالنظر إلى الفوضى المطلقة التي ألحقت بالصحة العامة العالمية والنظام الاقتصادي الدولي الذي تهيمن عليه التجارة الأمريكية والتصنيع الصيني الذي تغذيه الدول المنتجة للنفط والغاز في منطقة الشرق الأوسط، اذ جرى النقاش حول تأثير جائحة فيروس كورونا على هياكل السلطة الموجودة في النظام الدولي.

ومن أجل التغيير، وكي لا تملي الأحداث السياسية العالمية من قبل قوة عظمى واحدة أو اثنتين، لكن الحكومات في كل مكان تتسابق الآن لمواجهة نفس التحدي، حيث تتبنى أساليب مختلفة من الحجر الصحي الكامل والإغلاق إلى تحصين القطيع.

وعلى الرغم من أن الفيروس نشأ في ووهان الصينية، إلا أنه كان أحد أعظم المعادلات العالمية في العالم. وعلى عكس البشر، لا تهتم الفيروسات بالمكان الذي يأتي منه ضحاياه، أو الدين الذي يتبعونه، أو الأيديولوجية التي يؤمنون بها. وكلهم معرضون للخطر، ومع إغلاق الاقتصادات واستنفاد الموارد، قد تشهد ديناميات القوة الدولية تحولًا في العصر من فيروس كورونا.

أولا: أهمية البحث

لما كانت قضايا الجوائح الصحية من الأزمات العالمية التي تمس حياة البشر بشكل مباشر وحاد مما يجعلها من قضايا الآمن ذات الأولوية القصوى حيث أن تأثيرها على حياة الانسان العنصر المحوري الأهم في مختلف القضايا الاقتصادية والسياسية يجعلها قضية من قضايا السياسة والعلاقات الدولية التي تستدعي اهتماماً من المختصين والباحثين في هذا الشأن لمحاولة تقصي المعلومات عن العوامل ذات التأثير المباشر في تطورها سلبا أو إيجابا وبناء قاعدة معرفية ذات طبيعة علمية موثوقة تكون أساساً رصيناً لأصحاب الشأن في التعاطي مع هذه القضايا.

تاتى أهمية البحث من كونه محاولة بحثية جادة للمساهمة في هذا المجال ومراجعة الطروحات الأولية والفورية التي تم آثارتها عقب وقوع الجائحة. نأمل أن تكون هذه المحاولة والتي اعتمدت منهجا علميا في التقصي وجمع المعلومات وتحليلها وفق قواعد منهجية اكاديمية.

[2] أستاذ مساعد، جامعة بغداد، العراق، bassma.col@copolicy.uobaghdad.edu.iq

ثانيا: هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على مفهوم أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة، أو ما اصطلح عليه باسم " الحوكمة ".وبخاصة الحوكمة الصحية العالمية مما لا شك فيه أن الحوكمة أصبحت تحتل أهمية كبيرة على مستوى العالم الآن . ولقد زاد الحديث مؤخرا بعد انتشار كوفيد 19عن حوكمة الصحية العالمية ودورها في تحسين الاداء العام للمؤسسات الصحية العاملة تحت إدارة منظمة الصحة الدولية، وبرزت ضرورة تطبيقها ومتابعة انظمتها في اغلب النشاطات الصحية الدولية لضمان حقوق التنسيق التام بين هذه المؤسسات الصحية العاملة بمختلف الدول لتحجيم جائحة كوفيد 19 ومنع انتشارها عبر سلسلة متناغمة من الإجراءات الوقائية الصحية إضافة الى التنسيق المختبري لقياس مدى فاعلية اللقاحات المتداولة ودراسة نتائجها الايجابية وتقليل آثار الصحية الجانبية و مفهوم الحوكمة بشكل عام كمجموعة من الإجراءات والعمليات التي يتم من خلالها توجيه المنظمات والتحكم بها، بحيث يتضمن الإطار العام للحوكمة تحديد وتوزيع الحقوق والمسؤوليات على مختلف الاطراف في المنظمة أو المؤسسة من مجلس إدارة ومدراء ومساهمين وغيرهم من أصحاب المصلحة، إضافة إلى أنه يعمل بلورة وارساء قواعد وإجراءات صناعة القرار في تلك المنظمة ، ويستند نظام الحوكمة الجيد الى تحقيق المستوى الأمثل من الفحص والضبط والرقابة المتوازنة وتضمين خطوط التواصل الداخلية والخارجية، ذات الفاعلية، بالإضافة الى تعزيز ثقافة المسؤولية والمساءلة من خلال وضع وتطوير نظام للقياس والتقييم.

ثالثا: إشكالية البحث

تنطلق إشكالية بحثنا من التساؤلات الرئيسية الآتية:
هل كشفت جائحة (COVID-19) عن فشل الحوكمة الصحية العالمية والوطنية للاستعداد لحالات للطوارئ كعنصر مهم من عناصر التأهب في لمعالجة تأثير وأبعاد انتشار الجائحة بكل بقاع العالم ؟
هل يعود الاخفاق في التأهب لمواجهة كورونا إلى فشل الحوكمة في العمل الجماعي العالمي، نتيجة قلة الاستثمار في التأهب بما في ذلك التنسيق والمشاركة مع الأنظمة المتعددة الأطراف، والتمويل ؟

رابعا: فرضية البحث:

تنطلق فرضية بحثنا من الآتي:
أولا: أظهر COVID-19 مدى الفشل في النظر بشكل كافٍ في أهمية الحوكمة الصحية على مستوى العالم وعلى الصعيد الوطني اذ قوضت إجراءات التأهب للوباء نجاح أي جهود لتصحيح ذلك.
وسيتوقف الفشل، بما في ذلك إصلاح ترتيبات الحوكمة الصحية الحالية، على فعالية
نظام متعدد الأطراف يلتزم بتوفير الدعم المالي والسياسي الكافي للمؤسسات والقوانين والأعراف العالمية.
ثانيا: أدى تهميش منظمة الصحة العالمية، كمحور الحوكمة الصحة العالمية، مع تحرك الرئيس الأمريكي دونالد ترامب لسحب كل التمويل الأمريكي لمنظمة الصحة العالمية في 14 أبريل 2020 إلى فشل النظام الصحي العالمي والذي تم تطويره لتوفير استجابة عالمية للأوبئة فشلاً ذريعًا انتشر Covid-19 في جميع أنحاء العالم، مما أدى إلى إغلاق بلدان بأكملها، وبذات الدول تتنافس بشدة على المخزونات الطبية النادرة، في حين تعطلت سلاسل التوريد الحيوية بسبب قيود التصدير الحكومية.

خامسا: هيكلية البحث

ينقسم البحث إلى أربعة محاور:
المحور الأول: ماهية الحوكمة
المحور الثاني: . تعريف الحوكمة الصحية للتأهب الوبائي
المحور الثالث: إدارة الصحة العالمية والقيود على منظمة الصحة العالمية

المحور الرابع: نقاط القوة المحتملة للمؤسسات الصحية متعددة الأطراف
الخاتمة
المراجع

المحور الأول: ماهية الحوكمة

مفهوم الحوكمة لغة

هو الحكم وما يتطلبه ذلك من الالتزام والانضباط والسيطرة بوضع القواعد والضوابط التي تحكم السلوك، وبصورة تضمن إدارة وقيادة قوية ورقابة منضبطة حازمة.
الحكمة بما تتطلب من توجيه وإرشاد وتوعية وإدراك لكافة الظروف الداخلية والخارجية للعمل في المنظمات.
والاحتكام وما يقتضيه من وجود مرجعيات قانونية وأخلاقية وإدارية وثقافية يتم الرجوع إليها، وكذلك تراكم تجارب وخبرات يتم الاستفادة منها.

مفهوم الحوكمة اصطلاحاً

الحوكمة هي النشاط الذي تقوم به الإدارة. وهي تتعلق بالقرارات التي تحدد التوقعات، أو منح السلطة، أو التحقق من الأداء. وهي تتألف إما من عملية منفصلة أو من جزء محدد من عمليات الإدارة أو القيادة. وفي بعض الأحيان مجموعة من الناس تشكل حكومة لإدارة هذه العمليات والنظم.
وإنّ الحوكمة هي مجموعة من القواعد والقوانين والمعايير والإجراءات التي تجري بموجبها إدارة المنظمات، والرقابة الفاعلة عليها، ويقع على عاتقها مسؤولية تنظيم العلاقة بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة، وأصحاب المصالح، وتساعد القائمين تحديد توجه وأداء المنظمة، ويمكن من خلالها حماية المصالح والاستثمارات المالية للمساهمين، وكذلك تعظيم أرباح المنظمة وقيمتها السوقية على المدى البعيد، وتنظيم العلاقة بين الإدارة العُليا التي تشمل (الإدارة التنفيذية ومجلس الإدارة) وبين حملة الأسهم وأصحاب المصالح المرتبطين بالمنظمة.
من حيث التمييز بين الحوكمة والحكومة – "الحوكمة" هي ما تقوم به "الحكومة" من أنشطة.
وهي قد تكون حكومة جغرافية - سياسية (دولة قومية)، أو شركات حكومية (كيان تجاري)، أو حكومة اجتماعية - سياسية (قبيلة، أسرة، الخ)، أو أي عدد من أنواع مختلفة من الحكومات.
لكن الحوكمة هي الممارسة الحركية لسلطة الإدارة والسياسة، بالرغم أن الحكومة هي الأداة (بشكل إجمالي) التي تقوم بهذه الممارسة.
كما يستخدم تجريديا مصطلح الحكومة كمرادف لمصطلح الحوكمة، كما هو الحال في الشعار الكندي، "السلام والنظام والحكومة الجيدة"
وتتعلق الحوكمة الرشيدة بالموازنة بين المسؤليات الاسترآتيجية والتشغلية بطريقة منظمة ومدروسة.
وتتعلق الحوكمة ايضا بالقيادة والتاكد ان المنظمة يتم ادارتها وتسير اعمالها بالشكل الفعال والسليم كما تعرف بانها النظم والعمليات المعنية بضمان التوجية الكلي وفعالية الاشراف ومساءلة المنظمة.

فوائد الحوكمة الرشيدة:

· تساعد اعضاء المجلس والمديرين المتنفذين في تحقيق الاهداف واتخاذ القرارات بافضل الطرق.
· تضمن الالتزام تجاة المنظمة والالتزام بالقوانين والانظمة.
· تضمن حماية المصالح والموجودات.
· تحدد المسئوليات والمهام.
· تضمن الموازنة بين المسؤوليات الاسترآتيجية والتشغيلية.
تستند الحوكمة على قواعد اساسية مهمة منها
القاعدة الأولى: الاسترآتيجية الواضحة.

القاعدة الثانية: النظام الموثق.
القاعدة الثالثة الثقافة المؤسسية المناسبة.
وتعتبر المشاركة حجر الاساس في الحوكمة الرشيدة و تتطلب الحوكمة الرشيدة هياكل قانونية عادلة يتم فرضها بشكل نزية بحيث تتضمن حماية كاملة لحقوق الانسان وخصوصا الاقليات.
والشفافية وتعني ان المعلومات متوفرة ومتاحة للأشخاص المتأثرين بالقرارات ومضمونها وتعني ان هناك معلومات مؤسسية كافية متاحة وسهلة الوصول إليها.
والتجاوب: ان الحوكمة الرشيدة تتطلب التجاوب مع متطلبات جميع الشرائح ضمن أطر زمنية معقولة ومحددة.
والكفاءة والفاعلية: عمل المؤسسات في المجتمع موجة لتحقيق احتياجات المجتمع اما الكفاءة فتعني الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
وتعتبر الحوكمة نتيجة نهائية لعمليات متعددة الأوجه وطويلة الأمد يجب التخطيط لها جيداً وتنفيذها بعناية، وأن يكون هناك إيمان لدى القائمين على المؤسسة بالأثر الإيجابي لتطبيق هذه المبادئ في المنظمة، بحيث تشمل هيكل وعناصر وعمليات يتم ربطها وترتيبها كأساسات للإدارة الجيدة الرشيدة، ويتم من خلالها الاستغلال الأفضل للموارد الموجودة، وإدارتها بصورة سليمة، وفق معايير معينة، مثل الكفاءة، الفاعلية، والاستدامة، والأثر.

المحور الثاني: تعريف الحوكمة الصحية للتأهب الوبائي

الحوكمة الصحية العالمية مهمة للتأهب للجائحة كورونا على المستويين العملي والفني, من الناحية الإجرائية، فإن الإدارة الرشيدة لعملية التأهب نفسها أمر بالغ الأهمية لضمان العالمية و النظم الوطنية هي الأفضل تجهيزًا للاستجابة للجائحة. جوهريا، وترسيخ عناصر قد يسهم الحكم الرشيد في مختلف جوانب التأهب للوباء في زيادة السرعة، نظم استجابة فعالة ومرنة للوباء.
وهناك مجموعة من التعريفات للحوكمة والصحة العالمية، اعتمادًا على المؤسسات المعنية وما إذا كانت الصحة هي ولايتها الأساسية.
قد تكون الحوكمة الصحية العالمية يُعرَّف على نطاق واسع بأنه "استخدام المؤسسات والقواعد والعمليات الرسمية وغير الرسمية من قبل الدول والمنظمات الحكومية الدولية والجهات الفاعلة غير الحكومية للتعامل مع التحديات التي تواجه الصحة التي تتطلب عملًا جماعيًا عبر الحدود للتصدي بفعالية"، اذ تشارك بشكل أساسي عبر منظمة الصحة العالمية (WHO) مع الاستعداد في منتديات مثل جمعية الصحة العالمية (WHA) ومع الاتفاقيات الدولية بما في ذلك اللوائح الصحية الدولية (2005) (اللوائح الصحية الدولية). بالإضافة إلى الحوكمة الصحية العالمية
فإن هذه المؤسسات العالمية تلعب، دورًا فاعلا في حوكمة الصحة العالمية لإجراءات التأهب
بالنسبة لـ COVID-19، اذ ان هناك خمسة عناصر مشتركة للحوكمة الصحية العالمية الرشيدة ذات اعتبار خاص, المساءلة والشفافية والإنصاف والمشاركة وسيادة القانون
لان اللوائح الصحية الدولية هي صك مركزي لإنشاء نظام قانوني دولي للتأهب و الاستجابة هي تقنين قواعد السلوك المتوقع للدول الأطراف ومنظمة الصحة العالمية
لحالات طوارئ الصحة العامة ذات الاهتمام الدولي لضمان وضوح المسؤولية وتحسين عملية صنع القرار في المستقبل.
وقد يقترن ضمان المساءلة بآليات لمعالجة حالات الإخفاق في عدم الامتثال أو مراقبة الامتثال للالتزامات والقواعد.

المحور الثالث: إدارة الصحة العالمية والقيود على منظمة الصحة العالمية ((كمنظمة مختصة لحالات للطوارئ والتأهب في لمعالجة تأثير وأبعاد انتشار الاوبئة))

أصبح دور منظمة الصحة العالمية في إدارة الصحة العالمية نقطة اشتعال في جائحة COVID-19 للتوترات بين توقعات منظمة الصحة العالمية وحدود السلطات التي منحتها إياها الدول الأعضاء وقد تفاقم هذا بسبب التوترات الجيوسياسية القائمة واستعداد الدول الأعضاء للمشاركة في التعددية.
وقد سلط هذا البحث الضوء على فجوات الاستعداد في توقعات الإدارة المتأصلة

والقيود على منظمة الصحة العالمية من أجل التأهب للوباء والاستجابة لها، مع قدرتها على دعوة الدول الأعضاء والمنظمات الدولية الأخرى والمنظمات غير الحكومية إلى التعاون معها لمواجهة الجائحة
فيما يتعلق بالشهرين الأولين من بدء الوباء كان يعتقد أن الوباء إقتصرفي الغالب على الصين.
الامر الذي جعل منظمة الصحة الدولية مقيدة بالصلاحيات الممنوحة لها بموجب اللوائح الصحية الدولية من قبل الدول الأطراف، اذ كانت منظمة الصحة العالمية مقيدة في قدرتها العملية والقانونية على البحث عن علم الأوبئة والجينات وتسلسل البيانات اللازمة لفهم العامل الممرض الجديد، وإجراء تقييمات المخاطر، و تطوير تدابير مضادة، مثل اللقاحات. توقيت وعملية التصريح عن الصحة العامة واعلان حالة الطوارئ الصحية الدولية وبالتالي استخدام مصطلح الجائحة، ومع ذلك، فإن الانهيار السريع القواعد الصحية المعمول بها لتدابير الرقابة الصحية، مثل التدخلات غير الصيدلانية من مختلف الجهات الطبية وإجراءات التقييد الصحي وحظر السفر الدولي، اذ كشفت الجائحة عن وجود فجوات في الاستعداد للحوكمة الصحية العالمية فيما يتعلق بـ الالتزامات الدولية والاعتماد على خبرة منظمة الصحة العالمية وإرشاداتها الفنية.
ولا تزال ثغرات التأهب لحوكمة الصحة العالمية في المستقبل قائمة لمرض كوفيد -19. على وجه الخصوص، دور منظمة الصحة العالمية في تسهيل التوزيع العالمي العادل لمعدات الحماية الشخصية، ووسائل التشخيص، العلاجات واللقاحات.
إذ أظهرت الأشهر الستة الأولى من جائحة COVID-19 كيف يجب مراعاة الفشل للحكومة الصحية العالمية بعد ان كانت الحوكمة الصحية العالمية تعد في السابق اولى إجراءات التأهب الصحي بل من أهم الحواجز التي تحول دون حدوث جائحة فعالة الاستجابة وحماية صحة الإنسان وإنقاذ الأرواح.
على وجه الخصوص، يتم توضيح في المجالات الرئيسية الآتية:

- أولاً، الفصل بين جائحة COVID-19 الأكثر تدميراً و معدلات الوفيات في الجائحة حتى الآن، والحالات التي تم تقييمها على أنها الأكثر استعدادًا في تظهر المقاييس الرائدة لتقييم التأهب للوباء التقليل من التقدير أو التقليل من القيمة الإدارة في عملية التأهب للجائحة
- ثانياً، ضعف الحوكمة الصحية العالمية مما أدى إلى إخفاقات كبيرة في التنسيق العالمي والعمل الجماعي
- ثالثا، حالات الفشل في حوكمة الصحة العالمية نتيجة ضعف التمويل المالي لاستعدادات التأهب بالإضافة إلى هذه التحديات، أظهر COVID-19 نقصًا عامًا في الاستعداد في نظام متعدد الأطراف يعمل بشكل تعاوني ومتماسك.

وعند اعلان حالة الصحة العامة حالة طوارئ ذات اهتمام دولي (PHEIC)، وحتى عندما أصبح COVID-19 وباءً، لم تنتقل المؤسسات الدولية بالكامل إلى نمط الاستجابة الكافية لتقديم الدعم لمنظمة الصحة العالمية والحكومات الوطنية وتسهيل التعاون عبر المنظمات على سبيل الاستعداد، تم وضع إجراءات وآليات للتعاون العالمي السريع والشامل والعمل الجماعي بما في ذلك حماية وضمان التوريد العالمي للمستلزمات الصحية لحماية الافراد
خاصة معدات الحماية (PPE) والمواد الأساسية الأخرى بما في ذلك الغذاء وإدارة البحوث
والتطوير من أجل - والتوزيع العادل - للتشخيصات والعلاجات واللقاحات.

المحور الرابع: نقاط القوة المحتملة للمؤسسات الصحية متعددة الأطراف - خبرتها في الموضوع، والالتزامات القانونية المتعلقة بها

الدول والمعايير - لم يتم حشدها بسرعة أو المشاركة فيها بطريقة منسقة أو جماعية. بالإضافة إلى ذلك، أن التنسيق القائم على أساس المجموعات موجود داخل نظام الأمم المتحدة،
قد أظهر الوباء كوفيد 19 أن التأهب له كجائحة يتطلب آليات عمل جماعي دولي متعدد الاطراف وليس طرف دولي واحد وهذه أبرز سمة ايجابية للجائحة العجز التام للدول فردى لمواجهتها وإدراك الدور الحاسم للمؤسسات الصحية الدولية غير التابعة للأمم المتحدة، مثل منظمة التجارة العالمية، والمؤسسات العامة والخاصة وتلعب الشراكات الدولية دورا في معالجة هذا التشرذم من باب التأهب لمواجهة الجائحة ومن خلال الحوكمة الصحية العالمية قد يكون ضروريًا لتسهيل وضمان قدر أكبر من التنسيق للعمل الجماعي الدولي. والحكم العالمي الأوسع للصحة يتضمن مجموعة من

المؤسسات الدولية التي لها التأثير على التعاون والتعاون والمشاركة الدولية في النظم المتعددة الأطراف. سلط COVID 19 الضوء على تحديات حوكمة الصحة العالمية التأهب لهيئتين على وجه الخصوص:

أولا: مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة

في أبريل 2019، اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة القرار 270/74 "التضامن العالمي لمكافحة مرض فيروس كورونا 2019 (COVID-19) "، داعياً إلى تكثيف التعاون الدولي، تطبيق توصيات منظمة الصحة العالمية، ودعوة منظومة الأمم المتحدة إلى تعبئة تنسيق الاستجابة العالمية للوباء وآثاره الضارة.9 حجم الجائحة، ومضاعفاتها
خطر الانتقال وضعف السكان النازحين أو المتأثرين بالصراع، والتهديد كوفيد -19 يطرح على السلم والأمن الدوليين بقيادة الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريش نداء من أجل قرار مجلس الأمن الدولي يدعو إلى وقف إطلاق النار العالمي.
بينما كانت لحظة غير مسبوقة في السلام والأمن العالميان، وتصعيد التوترات بين عضوين دائمين في مجلس الأمن، هما الولايات المتحدة الدول والصين، على ما يُزعم بشأن أصول COVID-19، والامتثال لالتزامات اللوائح الصحية الدولية، وأدى دور منظمة الصحة العالمية إلى تأخير اعتماد القرار.11 في 1 يوليو 2020، أجمع مجلس الأمن الدولي بالإجماع اعتمد القرار 2532 (2020)، الذي يعرب عن القلق البالغ بشأن الأثر المدمر لفيروس كورونا على الصعيد العالمي، لا سيما في الدول المتضررة من النزاعات المسلحة، والدول الخارجة من النزاعات، والنزاعات الإنسانية، الأزمات، والمطالبة بوقف عام وفوري لجميع الأعمال العدائية، والاعتراف بالتأثير الاجتماعي والاقتصادي غير المتناسب لـ COVID-19 على النساء والفتيات والأطفال واللاجئين، المشردين داخليا وكبار السن والأشخاص ذوي الإعاقة.
في حين أن دور مجلس الأمن الدولي في حالات الطوارئ الصحية العامة كان محدودًا، إلا أنه كان سابقًا منذ وباء الإيبولا تفشي المرض في غرب إفريقيا، أظهر اعتراف مجلس الأمن الدولي بالمخاطر التي يشكلها تفشي المرض على مستوى العالم السلام والأمن والأهداف التأسيسية للأمم المتحدة.
هذا يدل على ان مجلس الأمن لا يملك القدرة على التصرف نتيجة للسلطات النقض للأعضاء الدائمين، على الرغم من التهديد الكبير يشكل جائحة كوفيد -19 خطورة على الاستقرار والأمن. هذا يزيل واحدة من أقوى منتديات متعددة الأطراف بموجب القانون الدولي من إدارة التأهب للأوبئة العالمية.

ثانيا: منظمة التجارة العالمية

أدى COVID-19 إلى اضطراب غير مسبوق في التجارة والاقتصادات العالمية، على الصعيد الدولي: حظر السفر يحد من حركة الأشخاص والسلع ويقلل من الاستهلاك ويحول الإنتاج يحتاج. أدخلت البلدان مجموعة من التجارة الدولية والتدابير المتعلقة بالتجارة في الاستجابة لـ COVID-19. ما يقرب من 57 ٪ من الإجراءات سعت إلى إلغاء التعريفات والتعجيل من الإجراءات الجمركية، لكن الحكومات تحركت أيضًا لتقييد الصادرات، مما أدى إلى تعطيل حاسم الحصول على المواد الغذائية والطبية من خلال تنفيذ 109 إجراءات مقيدة للتجارة نظام التجارة العالمي، وعدم الوضوح بشأن قيود الصادرات، والتعريفات واللوائح الجمركية الجديدة تم تنفيذه استجابة لـ COVID-19 يمكن أن يسبب اضطرابات غير ضرورية، من خلال عدم اليقين وخطأ، بما في ذلك منع البضائع الطبية على الحدود أو انقطاعها أثناء العبور.
لقد تم انتقاد منظمة التجارة العالمية لعدم ردها بشكل كاف بسرعة أو صراحة للرد على التدابير التي يفرضها الأعضاء لضمان الحركة العالمية للسلع الأساسية خلال الأشهر الأولى من الوباء. استجابة للتدابير، دعت منظمة التجارة العالمية إلى زيادة الشفافية وتبادل المعلومات، مع آليات الشفافية المدمجة في عدد من الاتفاقات والعمليات داخل نظام منظمة التجارة العالمية. بموجب هذه الاتفاقات، على الأعضاء التزامات الإخطار، مع تلقي منظمة التجارة العالمية 219 إخطارًا اعتبارًا من 4 أغسطس 2020. 15 ومع ذلك، فإن منظمة التجارة العالمية لديها أيضًا إنشاء مستودعات غير شاملة لتتبع التجارة والتدابير المتعلقة بالتجارة للسلع، الخدمات، 17 والملكية الفكرية، تم جمع 18 من مصادر رسمية والتحقق منها من قبل منظمة التجارة العالمية الأمانة على أساس مخصص.
منظمة التجارة العالمية هي منظمة يقودها الأعضاء. نتيجة لذلك، كان عدد من استجابات COVID-19 بقيادة أعضاء منظمة التجارة العالمية، بما في ذلك بيان وزاري مشترك يدعو إلى "تكثيف التعاون بين منظمة التجارة العالمية

والمنظمات الدولية الأخرى لدعم استجابة متسقة لهذا والأزمات الصحية المستقبلية "، ودور منظمة التجارة العالمية في مراقبة تنفيذ التدابير المتعلقة بالتجارة، وأكثر من ذلك الإجراءات الملموسة التي اتخذتها منظمة التجارة العالمية "تهدف إلى تسهيل التدفقات عبر الحدود للإمدادات الطبية الحيوية والسلع والخدمات الأساسية الأخرى ."19 بالإضافة إلى ذلك، يعتمد نظام تسوية المنازعات في منظمة التجارة العالمية على رفع الأعضاء منازعات ضد أعضاء آخرين يُزعم أن لديهم حواجز تجارية لتسويتها من خلال عملية تسوية المنازعات. ومع ذلك، تم إعاقة تشغيل هذه العملية من قبل رفض الولايات المتحدة الموافقة على أعضاء جدد في هيئة الاستئناف للنظام الضروري لها للعمل، مع الإشارة إلى نية الانسحاب من نظام تسوية المنازعات لمنظمة التجارة العالمية في غضون ذلك، أنشأ 16 عضوا نظاما جديدا لتسوية المنازعات يتوافق مع النظام الحالي القوانين الدولية، المعروفة باسم ترتيب الاستئناف المؤقت متعدد الأطراف (MPIA). كالأوروبي وأشار الاتحاد في إعلانه عن بدء MPIA، إصلاح أوسع للتجارة، بما في ذلك النزاع عمليات الحل، "أكثر أهمية الآن بعد أن أعيد التأكيد على حالة الصحة العامة الحاجة إلى نظام تجاري عالمي عامل متعدد الأطراف وقائم على القواعد ".

كما تجري منظمة التجارة العالمية مراجعات دورية للأعضاء من خلال آلية مراجعة السياسة التجارية الخاصة بها، مثل بالإضافة إلى أن الإنتاج نصف السنوي لمراجعة السياسة التجارية. هذه العمليات لا تعمل فقط على التحسين الشفافية ولكن أيضا المساءلة وسيادة القانون داخل نظام منظمة التجارة العالمية.

يعتمد التأهب للوباء على التزام ودعم المؤسسات المتعددة الأطراف والعالمية إلى جانب أولئك الذين لديهم تفويض صحي. ومع ذلك، فإن تجزئة المؤسسات العالمية عبر المجالات من القانون الدولي يسلط الضوء على فجوات الاستعداد المحتملة. عضو في جمعية الصحة العالمية اعتمدت الدول القرار WHA73.1 بشأن الاستجابة لفيروس كورونا، والذي تضمن دعوة دولية المنظمات لتسهيل الوصول في الوقت المناسب ومنصف ومعقول التكلفة إلى التشخيص والعلاجات و اللقاحات المتوافقة مع اتفاقية الجوانب المتعلقة بالتجارة من حقوق الملكية الفكرية(اتفاق تريبس) وأوجه المرونة في إعلان الدوحة بشأن اتفاق تريبس و الصحة العامة. ومع ذلك، من منظور التأهب، فإن إدراج هذا الاعتبار في من غير المحتمل أن يستبق قرار جمعية الصحة العالمية النزاعات المحتملة التي تنشأ بموجب اتفاقية تريبس.

على الرغم من السعي إلى سحب العضوية من نظامي منظمة الصحة العالمية ومنظمة التجارة العالمية، الولايات المتحدة قد قدم اعتراضه على هذا الحكم وهذا يعكس التحديات الحالية والمستقبلية مع العالمية التجارة وتأثيراتها على الصحة ودور منظمة التجارة العالمية في دعم منظمة الصحة العالمية والحوكمة الصحية العالمية.

ومع ذلك، في حين أن قابلية النقل قد تكون محدودة بالنظر إلى حوافز المشاركة و لدعم الفلسفات، قد تكون هناك دروس في السياق المعياري والقانوني لمنظمة التجارة العالمية التزامات الأعضاء بالشفافية والمساءلة وسيادة القانون للحوكمة العالمية للصحة.

ثالثا: أثر الشراكات الدولية كنظام متعدد الاطراف في زيادة فاعليات الفرق الطبية في المكافحة والتشخيص والعلاج واللقاحات الخاصة بكوفيد 19أظهرت جائحة COVID-19 ثغرات كبيرة في الحوكمة الصحية العالمية الحالية للبحوث،

التطوير والتوزيع العادل للتشخيصات والعلاجات واللقاحات لمجموعة من الأمراض، بما في ذلك COVID-19. في أبريل 2020، عدد من الدول ومجموعة من المنظمات - منظمة الصحة العالمية، ومؤسسة بيل وميليندا جيتس، والتحالف من أجل الوباء (CEPI)، التحالف العالمي للقاحات والتحصينات (GAVI)، الصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا، UNITAID، The Foundation for Innovative New

قامت كل من (FIND) و Wellcome Trust ومجموعة البنك الدولي ومنظمة الصحة العالمية بإطلاق برنامج Access، ومسرع ACT هو إطار حوكمة التعاون من أجل التطوير والتوزيع العادل لتشخيص وعلاجات وعلاجات COVID-19 لقاحات (COVAX) وتقوية النظم الصحية.

على الرغم من أنه ليس هيئة رسمية لصنع القرار، فإن الحاجة إلى ACT Accelerator توضح أن الفشل في ضمان وجود أطر حوكمة مناسبة للتعاون السريع وتسهيل البحث والتطوير في التأهب للوباء والاستجابة لها. بينما الفردية الدولية استجابت في وقت أقرب، واستغرق التعاون عدة أشهر قبل الإعلان عنه علنًا التي ربما تقلصت إذا وضعت الدول

أطر حوكمة للتعاون في مجال مكافحة الأوبئة قبل COVID-19. على سبيل المثال، تهديد جائحة الأنفلونزا، والمخاوف بشأن الإنصاف أدى الوصول إلى التشخيصات والعلاجات واللقاحات سابقًا إلى مفاوضات جمعية الصحة العالمية واعتمادها من إطار التأهب لجائحة الأنفلونزا (PIP) في عام 2011. عدم وجود إطار مماثل تمت الإشارة إلى إطار الحوكمة الخاص بالأنفلونزا غير الوبائية في مراجعات إطار PIP، وكذلك فيما يتعلق بتطورات القانون الدولي الأخرى مثل تأثير الوصول والمزايا.

أنظمة المشاركة

يعد التعاون بين القطاعين العام والخاص أمرًا بالغ الأهمية في البحث والتطوير في مجال التشخيص،المداواة، واللقاحات، ويتطلب دراسة متأنية للحكم الرشيد، بما في ذلك واضح قواعد الشفافية والمساءلة والمشاركة والإنصاف، لا سيما في القرارات المتعلقة توزيع وسائل التشخيص والعلاج واللقاحات التي تعتمد بشكل كبير على الثقة لتحقيق الفعالية الاستجابة الوبائية.

الحوكمة من أجل الصحة العالمية: الثغرات في صنع القرار الوطني في حالة عدم وجود علاجات أو لقاحات معتمدة، فإن جهود الحكومة الوطنية للحد من انتقال العدوى من COVID-19 يعتمد على استخدام التدخلات غير الصيدلانية، مثل الفيزيائية متطلبات التباعد، وحظر التجمعات الجماعية، وإغلاق الأعمال غير الأساسية. هؤلاء كانت التدابير حيوية لوقف انتقال المرض والتأكد من أن أنظمة الرعاية الصحية ليست كذلك طغت، أثناء تنفيذ تدابير الصحة العامة المعمول بها للاختبار، وتتبع الاتصال،الحجر الصحي وعزل المرضى ودعمهم. ومع ذلك، فشلت العديد من البلدان في التحرك بسرعة على الرغم من إعلان المدير العام لمنظمة الصحة العالمية عن حالة طوارئ صحية أو سلوك وطني مناسب تقييم المخاطر. ونتيجة لذلك، صنع القرار الوطني فيما يتعلق بتوقيت، ونطاق، والغرض من كانت التدخلات غير الصيدلانية في كثير من الحالات مخالفة للصحة العامة أو منظمة الصحة العالمية وقد شمل ذلك التوترات الناشئة بسبب عدم اليقين العلمي الكامن في مُمْرِض جديد (مثل متطلبات القناع)، التصورات الخاطئة للصحة العامة مقابل الاقتصاد

الانقسام (مثل تأخير فرض قيود التباعد الجسدي) وحجم الجائحة تحدي القواعد المقبولة سابقًا (مثل حظر السفر الدولي، المستخدم بشكل عام أو بلد محدد). بالإضافة إلى ذلك، فشلت استجابات الحكومات، ولا سيما في وقت مبكر من الوباء، في استيعابها النظر في نقاط الضعف الفريدة واحتياجات مجموعات سكانية معينة، والتأثير غير المتناسب لـ COVID-19 والتدابير على مجموعات سكانية مختلفة. ضمان المساءلة يعتمد على الشفافية في صنع القرار، في حين أن الحكم الرشيد يتطلب الشمولية المناسبة في المشاركة في الهيئات الاستشارية. في أستراليا والولايات المتحدة المملكة، وقد تعرضت الهيئات الاستشارية العلمية الوطنية لانتقادات لافتقارها للشفافية العضوية أو الطبيعة المحددة للمشورة المقدمة إلى الحكومة. 25

يشمل التأهب التحديد المسبق للتكوين (بما في ذلك متطلبات التمثيل) ونطاق القضايا والقيود من سلطة الهيئات الاستشارية. تفعيل تحليل هيئات الحوكمة بشكل صريح لتقديم المشورة العلمية فيما يتعلق بـ COVID-19، وجد صانعو القرار في 24 دولة نقصًا في الشفافية حول من هو المسؤول اتخاذ القرارات وكيفية اختيارها وكيفية اتخاذ القرارات (إجرائيا وفي جوهرها)، والمواقف الدقيقة للمستشارين، واتساع وطبيعة الخبرة التي تمت استشارتهم.26

هذا يثير المزيد من التساؤلات حول مستوى المشاركة في الهيئات الاستشارية الوطنية. للاستعداد، يجوز إنشاء مشاركة تمثيلية بشكل مناسب قبل تفشي المرض من حيث مرجع لهيئات صنع القرار، بما في ذلك الخبرة متعددة التخصصات لمجتمع بأكمله النظر في تدابير الاستجابة وتأثيراتها.

كما أظهر تحليل الهيئات الاستشارية الوطنية تفاوتا صارخا بين الجنسين في التمثيل، حيثما كانت هذه المعلومات متاحة، مع وجود أقلية من النساء في الهيئات الاستشارية، أو غير ممثلة إطلاقا.27

أن مزيد من الدراسة حول مشاركة الأفراد عبر العرق، والإعاقة، والدين في الهيئات الاستشارية سيكون أيضًا ذا صلة لتحديد المشاركة في صنع القرار المتعلق للآثار غير المتناسبة والمختلفة للتدابير وما يرتبط بها من ردود فعل سياسية على الفئات السكانية الضعيفة.

بالنسبة للدول الديمقراطية، يتم تحقيق المساءلة أيضًا من خلال العملية الانتخابية. مهما يكن هنا هو خطر أن الحكومات سوف تستخدم الوباء لتبرير تأجيل الانتخابات بشكل شرعي أو غير شرعي أو الفشل في توفير بدائل آمنة (مثل التصويت البريدي). في الأشهر الأربعة الأولى من الجائحة، ما لا يقل عن 62 دولة وإقليم على مستوى العالم أجلت الانتخابات الوطنية ودون الوطنية بسبب COVID-19، بما في ذلك 18 دولة تؤجل الانتخابات والاستفتاءات الوطنية 28

خطر أن تكون فرص المساءلة عن صنع القرار الوطني خلال COVID-19 تقوضت أو فقدت مع الحكومات غير قادرة أو غير راغبة في فرض أقل التدابير تقييدًا ضرورية لحماية الصحة، مثل توفير طرق تصويت بديلة آمنة تفي بالمعايير الدولية الالتزامات بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان لحماية الحقوق المدنية والسياسية، وكذلك الحق في الصحة.

الخاتمة

وُجد شكل من أشكال الحوكمة الصحية الدولية منذ تفشي الكوليرا على الأقل في أوروبا في منتصف القرن التاسع عشر. ولكن لم تظهر آليات الحوكمة العالمية لمعالجة الأوبئة إلا بعد اندلاع مرض الالتهاب الرئوي الحاد (سارس) في 2002-2003.

حتى الآن، كانت اللوائح الدولية محدودة إلى حد ما. ركزوا على إدارة الحدود الدولية - المطارات والموانئ ونقاط التفتيش الحدودية - وطالبوا الحكومات فقط بمراقبة انتشار عدد صغير من الأمراض المعدية استخدام الدول بمختلف انظمتها السياسية الحجر الصحي وعزل المرضى ودعمهم. ومع ذلك، فشلت العديد من البلدان في التحرك بسرعة على الرغم من إعلان المدير العام لمنظمة الصحة العالمية عن حالة طوارئ صحية أو سلوك وطني مناسب الا ان الخطا كان في تقييم المخاطر. ونتيجة لذلك، صنع القرار الوطني فيما يتعلق بتوقيت، ونطاق، والغرض منه، كانت التدخلات غير الصيدلانية في كثير من الحالات مخالفة للصحة العامة أو منظمة الصحة العالمية وقد شمل ذلك التوترات الناشئة بسبب عدم اليقين العلمي الكامن في مُمْرِض جديد (مثل متطلبات القناع)، التصورات الخاطئة للصحة العامة مقابل الاقتصاد الانقسام (مثل تأخير فرض قيود التباعد الجسدي) وحجم الجائحة، تحدي القواعد المقبولة سابقًا (مثل حظر السفر الدولي، المستخدم بشكل عام أو بلد محدد). بالإضافة إلى ذلك، فشلت استجابات الحكومات، ولا سيما في وقت مبكر من الوباء، في استيعابها النظر في نقاط الضعف الفريدة واحتياجات مجموعات سكانية معينة، والتأثير غير المتناسب لـ COVID-19 والتدابير على مجموعات سكانية مختلفة.

ضمان المساءلة يعتمد على الشفافية في صنع القرار، في حين أن الحكم الرشيد يتطلب الشمولية المناسبة في المشاركة في الهيئات الاستشارية. في أستراليا والولايات المتحدة، وقد تعرضت الهيئات الاستشارية الصحية العلمية والوطنية لانتقادات لافتقارها للشفافية العضوية أو الطبيعة المحددة للمشورة الطبية المقدمة إلى الحكومات.

ويشمل التأهب التحديد المسبق للتكوين (بما في ذلك متطلبات التمثيل) ونطاق القضايا والقيود من سلطة الهيئات الاستشارية.

وفيما يتعلق بـ COVID-19، وجد صانعو القرار في 24 دولة بما فيها الدول الخمس دائمة العضوية بمجلس الامن نقصًا في الشفافية حول من هو المسؤول اتخاذ القرارات الصحية وكيفية اختيارها وكيفية اتخاذ القرارات (إجرائيا وفي جوهرها، والمواقف الدقيقة للمستشارين، واتساع وطبيعة الخبرة التي تمت استشارتهم.

هذا يثير المزيد من التساؤلات حول مستوى المشاركة في الهيئات الاستشارية الصحية والوطنية. للاستعداد، ويجوز إنشاء مشاركة تمثيلية بشكل مناسب قبل تفشي المرض من حيث مرجع لهيئات صنع القرار، بما في ذلك الخبرة متعددة التخصصات لمجتمع بأكمله النظر في تدابير الاستجابة وتأثيراتها. بالنسبة للدول الديمقراطية، يتم تحقيق المساءلة أيضًا من خلال العملية الانتخابية. مهما يكن هنا هو خطر أن الحكومات سوف تستخدم الوباء لتبرير تأجيل الانتخابات بشكل

شرعي أو غير شرعي أو الفشل في توفير بدائل آمنة (مثل التصويت البريدي). في الأشهر الأربعة الأولى من الجائحة، ما لا يقل عن 62 دولة وإقليم على مستوى العالم أجلت الانتخابات الوطنية ودون الوطنية بسبب COVID-19، بما في ذلك 18 دولة تؤجل الانتخابات والاستفتاءات الوطنية خطر أن تكون فرص المساءلة عن صنع القرار الوطني خلال COVID-19 تقوضت أو فقدت مع الحكومات غير قادرة أو غير راغبة في فرض أقل التدابير تقييدًا ضرورية لحماية الصحة، مثل توفير طرق تصويت بديلة آمنة تفي بالمعايير الدولية الالتزامات بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان لحماية الحقوق المدنية والسياسية، وكذلك الحق في الصحة.

التوصيات:

ولتحسين الاستعداد للحوكمة الصحية ، يجب على الدول أن تقوم بسرعة بما يلي:

1. إعادة إرساء قواعد عالمية للتضامن والتعاون المتعدد الأطراف ، بما في ذلك من خلال الأمور الحاسمة لوضع قواعد عامة بإصلاحات اللوائح الصحية الدولية ، وتنفيذ المراجعة المنتظمة عبر عقد المؤتمرات الدولية الصحية والنظر في الصكوك أو الآليات الدولية الجديدة لدعمها عبر مشاركة البيانات الدولية والبحث والتطوير والوصول العادل إلى التشخيص والعلاجات واللقاحات والسلع الطبية
2. المعالجة الفورية لقيود التمويل على منظمة الصحة العالمية من خلال الزيادات في الاشتراكات المقدرة وتحديد أولويات الاستثمار في التعزيز متعدد الأطراف للأنظمة صحية متاحة وميسرة ومقبولة وعالية الجودة
3. تطوير الأطر والعمليات من أجل تنسيق أكثر تماسكًا واستجابة فيما بينها المؤسسات الصحية الدولية وغرس التأهب للوباء في جميع السياسات على مستوى المستوى الدولي؛
4. الإدماج الفعال لمبادئ الحكم الرشيد في هيئات وعمليات صنع القرارات الصحية الدولية والوطنية ، ولا سيما عمليات ضمان المساءلة والشفافية ، العدالة والمشاركة وسيادة القانون

المراجع

(2005)Emergency Committee Regarding the Outbreak of Novel Coronavirus (2019-NCoV).” accessed January

(2005)Emergency Committee Regarding the Outbreak of Novel Coronavirus (2019-NCoV).” accessed January

2020 ,30https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-theinternational-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronaviru s-

53World Health Organization. “Statement on the Second Meeting of the International Health Regulations

“ 58Australia to Pursue Coronavirus Investigation at World Health Assembly.” Reuters, April 23, 2020 .

attributed to recent simulations: Breen, Michael. “What’s Fueling Korea’s Coronavirus Success — and Relapse ”.

Coronavirus in China,” January 23, 2020. Available at: https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/transcripts/ihr-emergency-committee-for-pneumonia-due-to-the-novel-coronavirus-2019 -

Devi, Sharmila. 2020. “Travel Restrictions Hampering COVID-19 Response.” The Lancet 395(10233): 1331–

Enterprise.” The Lancet 395, no. 10234 (May 2, 2020): 1452–56.

Health Organization, 2020. Available at: https://www.who.int/publications/m/item/weekly-update-on-covid-19 ---
http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_20-en.pdf
http://www.who.int/ihr/publications/concept_note_201407.pdf?ua=1 ; WHO, "WHO Simulation Exercise Manual "
http://www.who.int/influenza/preparedness/pandemic/influenza_risk_management/en/ .
https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-australia-china-idUSKCN2251G7.34
https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020 -statement-on-ncov-press-briefing-transcript-23012020.pdf?sfvrsn=c1fd337e_2
o health, and solidarity must drive multilateral recovery
POLITICO, May 15, 2020. https://www.politico.eu/article/whats-fueling-south-korea-coronavirus-covid19 -
Regulations (2005). Report by the Director-General" (18 May 2016 .(
Regulations (2005)." BMJ Global Health 5, no. 5 (May 1, 2020): e002629 .
See, for example, South Korea's initial successful response to COVID-19, which has been anecdotally partly
Shiffman, Jeremy, and Yusra Ribhi Shawar. "Strengthening Accountability of the Global Health Metrics
success-and-relapse./
the International Health Regulations (2005)", p. 3 .
the JEE .
Tigerstrom, Barbara von, and Kumanan Wilson. "COVID-19 Travel Restrictions and the International Health
WHO, "Concept note: Development, monitoring and evaluation of functional core capacity for implementing
WHO. Weekly update on COVID-19, April 8–15, 2020. Health Emergencies Programme. Geneva: World
World Health Organization. "Statement on the Second Meeting of the International Health Regulations
World Health Organization. "WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID ",19March 11, 2020. https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-themedia-briefing-on-covid-19---11-march-2020.

STUDYING THE MORPHOLOGICAL LEVEL IN LINGUISTICS BOOKS THE BOOK (LINGUISTICS) BY DR. ALI ABDEL WAHED WAFI AS A MODEL

http://dx.doi.org/10.47832/RimarCongress3-15

Saleem Majdi AJEL[1]

Ebaa Mahdi MADHLOOM[2]

Abstract:

It is not possible to deny the value of the ancient Arabic linguistic heritage, and the efforts of the ancient Arab scholars, in their various linguistic studies - in general and morphology in particular - but we have always been so proud of it

But in understanding and knowing modern linguistic studies, and trying to benefit from them in the Arabic language lesson, we deserve praise for every effort.

Likewise, it can be said that the findings of modern linguists contributed to the understanding and knowledge of many linguistic phenomena that were marred by some complexity and lack of clarity.

Accordingly, the research will seek to present the basic concepts of studying the morphological level of modern linguists, according to one of the figures of contemporary linguistic thought, Dr. Ali Abdel Wahed Wafi.

The research traced the phenomena and issues related to morphology that he touched on in his book (Linguistics), and balanced them with the studies of other modern linguists, so that the research is divided into an introduction and two chapters, and then the conclusion:

Introduction: Dr. Ali Abdel Wahed Wafi and his book Linguistics - Research Focus - In Briefs.

The first topic: includes the morphological level and its relationship to morphology.

While the second came under the title: The morphological level and its relationship to the division of human languages.

And a conclusion in which the most important findings of the research.

Key words: Dr. Ali Abdel Wahed Wafi, Linguistics, Arab Scholars.

[1] Researcher, Holy Karbala Education Directorate, Iraq, saleemalkaby4@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1505-367X

[2] Researcher, Holy Karbala Education Directorate, Iraq, ebaamhdi20@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1024-9024

دراسة المستوى الصرفي في كتب علم اللغة
كتاب (علم اللغة) للدكتور علي عبد الواحد وافي أنموذجاً

سليم مجدي عاجل محمد الكعبي[3]
اباء مهدي مظلوم الغزالي[4]

الملحض:

لا يمكن التنكر لقيمة التراث اللغوي العربي القديم، وجهود علماء العربية القدامى، في شتى دراساتهم اللغوية - عموماً والصرفية خصوصاً - بل لطالما تغنينا بذلك وافتخرنا به، ولكن في استيعاب الدراسات اللغوية الحديثة ومعرفتها، ومحاولة الإفادة منها في الدرس اللغوي العربي ما يستحق من الثناء لكل جهد.

وكذا يمكن القول أن ما توصل إليه علماء اللغة المحدثون ساهم في فهم ومعرفة الكثير من الظواهر اللغوية التي كان يشوبها شيء من التعقيد وعدم الوضوح.

وبناءً على ذلك سيسعى البحث الى أن يعرض المفاهيم الأساسية لدراسة المستوى الصرفي لدى علماء اللغة المحدثون، عند واحد من أعلام الفكر اللغوي المعاصر وهو الدكتور علي عبد الواحد وافي.

وقام البحث بتتبع الظواهر والقضايا التي تخص علم الصرف والتي تطرق إليها في كتابه (علم اللغة)، وموازنتها بدراسات علماء اللغة المحدثين الآخرين، ليستوي البحث على مقدمة ومبحثين ومن ثم الخاتمة:

المقدمة: الدكتور علي عبد الواحد وافي وبكتابه علم اللغة - مدار البحث – في سطور .

المبحث الأول منهما: تضمن المستوى الصرفي وعلاقته بالمورفولوجيا.

بينما جاء الثاني بعنوان: المستوى الصرفي وعلاقته بتقسيم اللغات الإنسانية.

وخاتمة فيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

الكلمات المفتاحية: الدكتور علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، العلماء العرب.

المقدمة:

تعريف موجز بالدكتور علي عبد الواحد وافي:

ولد الدكتور علي عبد الواحد وافي في الثالث من آذار / مارس عام 1901م بمدينة أم درمان بدولة السودان، كان والده - الشيخ عبد الواحد وافي - من أول دفعة تخرجت في دار العلوم أستاذاً للغة العربية والشريعة الاسلامية بالمدارس الأميرية برشيد التي بقي بها مدة طويلة (المشهراوي، 2015، صفحة 2).

وبعد انتهاء مدة عمل الشيخ في المدارس الأميرية عاد مع أسرته إلى القاهره، وفي سن الرابعة عشر التحق ابنه (علي) بالأزهر الشريف، وبقي لمدة ست سنوات قبل أن يلتحق بمدرسة دار العلوم (كلية دار العلوم حالياً) وتخرج فيها عام 1925م، حصل على بعثة من وزارة المعارف بمصر إلى فرنسا، وحصل من جامعة باريس على دبلومات عالية في الفلسفة وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد، الأخلاق والتربية، من عام 1925م إلى عام 1928م، ثم على لسانس الفلسفة عام 1929م. (المشهراوي، 2015، صفحة 2)

لم تتوقف دراسته عند هذا الحد، فحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة باريس عام 1931م بدرجة امتياز عن رسالتين هما: نظرية اجتماعية في الرق، والفرق بين رق الرجل ورق المرأة، وهاتان الرسالتان طبعتا عام 1931م باللغة الفرنسية وتحت إشراف الأستاذ وعالم الاجتماع الفرنسي (فوكونيه) تلميذ (دوركايم) الذي ينسب إليه تأسيس علم الاجتماع)) (جريدة الجمهورية، 1991، صفحة 9).

توفي الدكتور علي عبد الواحد وافي في 19 / ديسمبر / عام 1991م، بعد أن أثرى المكتبة العربية بأربعة كتب في اللغة العربية وعلومها بقيت إلى يومنا هذا مصدراً رئيساً ومرجعاً هاماً للدارسين والباحثين، والكتب هي: فقه اللغة، وعلم اللغة،

[3] م. ، مديرية تربية كربلاء المقدسة ، العراق، saleemalkaby4@gmail.com
[4] م. ، مديرية تربية كربلاء المقدسة ، العراق، ebaamhdi20@gmail.com

ونشأة اللغة عند الانسان والطفل، واللغة والمجتمع، بالإضافة إلى أربعة عشر كتاباً تحدث فيها عن الاسلام ومقاصده ودوره وعطائه للبشرية ورد فيها عن شبهات المستشرقين والملحدين. (المشهراوي، 2015، صفحة 2)

تعريف بكتاب (علم اللغة):

يقع الكتاب في ثلاثمئة ووست وأربعين صفحة، قد طُبع لأول مرة عام 1940م بمطبعة دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع بالقاهرة، أطراه مجمع اللغة العربية بالقاهرة وتقرر تدريسه بجامعة القاهرة.
تكوّن من مقدمة وتمهيد عرّف فيه بعلم اللغة، وبابين ضم الأول منهما: فصلين فصل في نشأة اللغة عند الانسان، وفصل في نشأة اللغة عند الطفل، والباب الثاني: ضم ستة فصول: الأول: تفرع اللغة إلى لهجات ولغات، والثاني: فصائل اللغات، والثالث: صراع اللغات، والرابع: التطور اللغوي العام، والخامس: أصوات اللغة حياتها وتطورها، وأخيراً الفصل السادس: الدلالة وتطورها، ثم قائمة بالمراجع التي غلب عليها المراجع الأجنبية.

المبحث الأول: المستوى الصرفي والمورفولوجيا:

يُعد المستوى الصرفي واحداً من مستويات التحليل اللغوي، ويعنى بدراسة بنية الكلمة التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية (المقصود، 2006، صفحة 93) وقد أطلق عليه الدارسون الأوربيون مصطلح المورفولوجيا، وهي الدراسة التي تتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازين الصرفية، وعلاقاتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى، ثم تناول ما يتصل بها من ملحقات سواء كانت هذه الملحقات صدوراً، أو أحشاءً، أو أعجازاً، (حسان، 1979، صفحة 204)
فعلم الصرف يبحث في موضوعات عدة مثل أبنية الأفعال والأسماء والمشتقات وقد حدد الباحثون مجال بحثه في الوحدات الصرفية المسماة بالمورفيمات، دون أن يتطرق إلى مسائل التركيب النحوي، وأهم أمثلة المورفيمات هي الكلمات وأجزائها ذات المعاني الصرفية كالسوابق واللواحق (المقصود، 2006، الصفحات 95,96).
وبحسب تقسيم علماء اللغة المحدثين لمستويات اللغة، فإن المباحث الصرفية شغلت المنطقة الوسطى بين المستوى الصوتي والمستوى النحوي؛ إذ إن " علم الصرف يعتمد في مسائله وقضاياه على نتائج البحث الصوتي وهو في الوقت نفسه يخدم النحو ويسهم في توضيح مشكلاته " (بشر، 1986، صفحة 86) فتقسيم اللغويين التحليل اللغوي إلى هذه المستويات ما هو إلا تقسيم منهجي ؛ لأن اللغة في حقيقتها جسم واحد كل عضو فيه يخدم الآخر.
وتتمثل دراسة المستوى الصرفي العربي على واقعين أولهما: الواقع التراثي العربي، والآخر: واقع الدرس الحديث، ويمكن إيجاز ذلك على النحو الآتي:

أولاً: دراسة المستوى الصرفي في الواقع التراثي العربي:

قام اللغويون العرب القدامى على الدرس الصرفي، فاستوفوا مختلف جهات التركيب الداخلي للكلمات في اللغة العربية، فعالجوا مختلف الكلمات ببيان حروفها عدداً وضبطاً وترتيباً وأصالة وزيادة، وتناولوا مختلف التغييرات التي تطرأ على الكلمات عند اشتقاق بعضها من بعض، أو عند تصريف الكلمات على أوجه مختلفة، من تذكير وتأنيث، وإفراد إلى تثنية أو إلى جمع.. إلخ.
وقد كان استيفائهم للجوانب المختلفة للتركيب الداخلي للكلمات في الدرس الصرفي على مرحلتين:
المرحلة الأولى: ما كشفه كتاب سيبويه (ت 180 هـ) في جانبه الصرفي الذي قام على دراسة الأبنية وتصنيفاتها والتدريب عليها فيما يسمى بمسائل التمرين، يقول سيبويه: " هذا باب ما بنت العرب من الاسماء والصفات والأفعال غير المعتلة والمعتلة وما قيس من المعتل الذي لا يتكلمون به ولم يجيء في كلامهم إلّا نظيره من غير بابه وهو الذي يسميه النحويون التصريف والفعل "، (سيبويه، 1982، صفحة 242/4) إذ يُفهم من النص أن سيبويه يعالج الأبنية وفق ما يقدمه الميزان الصرفي الذي يسميه الفعل، ويصنف الأبنية إلى صحيح ومعتل، ويهتم بمسائل التمرين وتسمى التصريف.
المرحلة الثانية: ويمكن أن يمثل لها بكتب عدة منها كتاب: (التصريف الملوكي) لابن جني (ت392هـ)، الذي جعل التصريف على معنيين؛ إذ قال: " التصريف هو أن تأتي إلى الحروف الأصول فتتصرّف فيها بزيادة حرف أو تحريف بضرب

من ضروب التغيير، فذلك هو التصرّف فيها والتصريف لها نحو قولك: (ضَرَبَ)، فهذا مثال للماضي، فإن أردت المضارع قلتَ: (يَضْرِب)، أو اسم الفاعل، قلتَ: (ضَارِب)، أو المفعول، قلتَ: (مضروب)، أو المصدر، قلتَ: (ضَرْباً)، أو فِعل ما لم يُسَمَّ فاعله، قلتَ: (ضُرِب)، وإن أردتَ أن الفعل كان من أكثر من واحد على جهة المقابلة، قلتَ: (ضَارِب)، فإن أرت أنّه استدعى الضَّرب قلتَ: (استضرب)، فإن أرتَ أنه كثّر الضرب وكرره، قلتَ: (ضَرَّب)، فإن أرتَ أنه كان فيه الضّرب نفسه مع اختلاج وحركة قلتَ: (اضطرب)، وعلى هذا عامة التصريف في هذا النحو من كلام العرب، فمعنى التصريف هو ما أريناك من التلاعب بالحروف الأصول لما يُراد فيه من المعاني المُفادة منها وغير ذلك " (جني، 2001، صفحة 7)

ومنها كتاب (التكملة) لأبي علي الفارسي (ت 377هـ)، الذي عرض فيه أبواب التثنية والجمع السالم والنسب وتخفيف الهمزة والمقصور والممدود والعدد والتأنيث والتذكير وجمع التكسير والتصغير والإمالة والمصادر والمشتقات والزيادة والإبدال والقلب والإدغام، وغيرها من أبواب الصرف المعروفة. (الفارسي، 1981، صفحة 4)

وبذلك فقد كشف لنا الدرس الصرفي العربي عن إنجاز لغوي فريد لعنايتهم بكل ما يحيط به متغيرات.

ثانياً: دراسة المستوى الصرفي في الواقع اللغوي الحديث:

بدأت دراسة المستوى الصرفي تأخذ حيزاً أكبر واهتماماً مستقلاً من علماء العربية المحدثين منذ دخول الأفكار والمبادئ الوصفية والبنيوية في اللسانيات الغربية إلى العالم العربي في القرن العشرين، ومن أوائل اللسانيين العرب الذين تأثروا بالبحث اللساني الغربي الدكتور علي عبد الواحد وافي من خلال كتابيه (علم اللغة) و(فقه اللغة) اللذين صدرا في عام 1941م، إذ قسّم كتابه الأول على قسمين أساسيين: الأصوات والدلالة، جاعلاً القسم الدلالي شاملاً لأكثر من مستوى لغوي، منها علم الصرف أو ما يسميه المورفولوجيا. (مروان، 2009، صفحة 80)

وكذلك تمثلت دراسة المستوى الصرفي في كتاب (اللغة العربية مبناها ومعناها)، للدكتور تمام حسان، فقد قدم عرضاً للمستوى الصرفي للغة العربية مبنيا على قيم خلافية شكلية ووظيفية، ويمكن لهذا المستوى ـ بحسب رأيه ـ أن يمثل في صورة جدول تتشابك فيه العلاقات طولاً وعرضاً حتى يبدو مترابطاً وفي صورة وحدة عضوية مفردة حيث أوضح المؤلف غايته من تأليفه بقوله: " والغاية التي أسعى وراءها أن ألقي ضوءاً جديداً كاشفاً عن التراث اللغوي العربي كله منبعثاً من المنهج الوصفي في دراسة اللغة". (حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، 1979، صفحة المقدمة)

ومن الكتب الاخرى التي تمثل بها دراسة المستوى الصرفي عند علماء اللغة العربية المحدثين كتاب: (التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث)، والذي مثل محاولة لكشف بعض خصائص النظام الصرفي العربي، (البكوش، 1973، صفحة 22) و(المنهج الصوتي للبنية العربية رؤية جديدة في الصرف العربي)، التي تقوم على دراسة بنية الكلمات العربية صوتياً، (شاهين، 1977، صفحة 216) و(دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها) حيث أكدت الباحثة سبب اختيار هذا الموضوع ؛ قيام هذا الجانب من الدراسة النحوية عند علماء العربية على أصول يعاد القول فيها الآن، وتبنى على أساسها نظريات حديثة مهمة، (النجار، 1994، صفحة 17) وغيرها من دراسات المحدثين.

ويمثل المستوى الصرفي عند علماء اللغة المحدثين فرعاً من فروع اللغة ومستوياتها الأخرى (الصوتية، والنحوية، والدلالية)، ويطلقون عليه مصطلح (المورفولوجيا). ويتناول البحث اللغوي في المستوى الصرفي الكلمة خارج التركيب، فيدرس صيغ الكلمات من حيث بنائها، والتغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة، وأثر ذلك في المعنى كصياغة المشتقات والتثنية والجمع والتصغير ونحوها، وما لا يؤدي إلى تغيير في المعنى كالإعلال والإبدال والقلب ونحوها، وبذلك جاء الدرس الصرفي العربي مجموعاً في وصف أبنية الكلم وتصنيفها ورصد تغيراتها وتحديد وظائفها الصرفية.

فاختص علم التصريف العربي بالبحث في الاسماء المتمكنة، والأفعال المتصرفة، ولا يبحث في الاسماء المبنية ولا في الأفعال غير المتصرفة، ولا في الحروف والأدوات، يقول ابن جني(ت392هـ): " وهذا القبيل من العلم أعني التصريف يحتاج إليه أهل العربية أتم حاجة، وبهم إليه أشد فاقة ؛ لأنه ميزان العربية وبه تُعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها، ولا يُوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به، وقد يؤخذ جزء من اللغة كبير بالقياس، ولا يُوصل إلى ذلك إلا بالتصريف " (جني، المنصف في شرح التصريف، 1954، صفحة 2/1) ويقول أيضاً في إجابته عن سؤال السائل عن عدم ذكر الحروف مع الاسماء والأفعال عند الحديث عن التصريف: " إنه إنما قصد أن بمثل الاسماء والافعال ليرى أصلها من

زائدها لأنها مما يُصرف ويُشتق بعضها من بعض، والحروف لا يصح فيها التصريف والاشتقاق لأنها مجهولة الأصول... فالحروف لا تمثل بالفعل لأنها لا يُعرف لها اشتقاق "، (جني، المنصف في شرح التصريف، 1954، صفحة 7/1) ثم يضيف قائلاً: " وقول أبي عثمان المازني الاسماء: يعني الاسماء المتمكنة التي يمكن تصريفها واشتقاقها، نحو: (رجل، وفرس)، ولا يريد الاسماء المبنية الموغلة في شبه الحروف، لأن تلك الاسماء في حكم الحروف... فهذه الاسماء المبنية في حكم الحروف لا تشتق، ولا تمثل في الفعل، كما أن الحروف كذلك، وكلما كان الاسم في شبه الحروف أقعد كان من الاشتقاق والتصريف أبعد ". (جني، المنصف في شرح التصريف، 1954، الصفحات 8,9/1)

ويتضح من كلام ابن جني (ت392هـ) أن علم التصريف لا يبحث في مسائل الاسماء المبنية ولا الحروف وإنما يختص بمسائل الاسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة، وهو بذلك يستبعد جملة من كلمات اللغة ومنها الكلمات التي تُعرف بالوظيفية، نحو: حروف الجر وحروف العطف وأدوات الشرط والاستفهام ووغيرها مما يمثل جزءاً مهماً في مجال الاستعمال اللغوي وربط الكلام بعضه ببعض.

أما علم المورفولوجيا الحديث فهو علم يختص بالبحث في بنية الكلمة اللغوية، وتحديد وظيفتها التي تؤديها في الاستعمال اللغوي من غير نظر في تمكنها أو عدم تمكنها في الاسمية، ومن غير نظر إلى كونها حرفاً أو اسماً أو فعلاً متصرفاً أو غير متصرف، فهو يلتقي مع علم التصريف بمفهومه التقليدي في كل ما يتناوله ويزيد عليه بتناول البحث في الكلمات الأخرى التي لا يتناولها، فهو لا يتطابق معه تماماً، ومن هنا لا يمكن القول أن علم التصريف هو علم المورفولوجيا بالمفهوم الحديث إلّا على سبيل التسامح في التعبير أو على سبيل التغليب، وإن كان من الباحثين المحدثين من يساوي بينهما فيرى علم المورفولوجيا الحديث هو علم التصريف في العربية.

ولمصطلح المورفولوجيا مقابلات مختلفة تبعاً للحقل المعرفي الذي ينتمي إليه هذا المصطلح، فهو في علم النبات أو علم الأحياء يختلف عن علم اللغة، ويمكن أن يتحدد مفهومه في مجال اللغة بأنه " علم يبحث في صيغ الكلمات واشتقاقها "، (حمزاوي، 1977، صفحة 125) وربما ترجمه آخرون بمصطلح (بنية)، أو مصطلح (الصرف). (حمزاوي، 1977، صفحة 86)

ويقترح الدكتور علي عبد الواحد وافي في ترجمة هذا المصطلح بـ(علم البنية)، ويعرّفه بقوله: " البحث في القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها وتغير أبنيتها بتغير المعنى وما يتصل بذلك، ويطلقون على هذا البحث اسم (المورفولوجيا Morphologie)، أي علم البنية ". (وافي، 2004، صفحة 8)

ويرى أن لهذا العلم ثلاثة أنواع هي:

1. (المورفولوجيا التعليمي) أي علم البنية التعليمي، وهو الذي يدرس القواعد السابق ذكرها في لغة ما لمجرد جمعها وترتيبها وتنسيقها ؛ حتى يسهل تعلمها وتعليمها ومراعاتها في الحديث والكتابة، ومن هذا النوع علم الصرف في اللغة العربية.

2. (المورفولوجيا التاريخي) أي علم البنية التاريخي ؛ يدرس القواعد في لغة ما

دراسة تاريخية تحليلية، فيدرس الأشكال التي كانت عليها في أقدم مراحل هذه اللغة، وما طرأ عليها من تغيير في مختلف العصور والأمم، وعوامل تطورها ونتائجه، والقوانين التي تسير عليها في مختلف مظاهرها... وما إلى ذلك.

3. (المورفولوجيا المقارن) أي علم البنية المقارن، وهو ما يدرس القواعد السابقة دراسة تاريخ وتحليل ومقارنة في فصيلة من اللغات الانسانية أو في جميع اللغات، فهو يمتاز عن الشعبة السابقة بالموازنة التي يجريها بين اللغات فيما يتعلق بقواعد البنية في كل منها.

ويرى أن القسمين الأخيرين هما اللذان يدخلان في نطاق علم اللغة، أما القسم الأول وهو (المورفولوجيا التعليمي)، فليس من بحوث علم اللغة، بل من بحوث القواعد التعليمية.

كما يرى أن المؤلفين العرب قد وضعوا اسماء لبحوث تشبه بعض البحوث السابقة، فوضعوا اسم (الصرف) لبحوث من فصيلة (المورفولوجيا التعليمي). (وافي، 2004، صفحة 15)

وعرّف المورفولوجيا غيره بأنها دراسة صيغة الكلمة والقواعد التي تنظمها، من خلال تناول البنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية. (عياد، 1997، صفحة 90)

وإذا علمنا أن التحليل الصرفي في اللسانيات الحديثة هو ثاني هذه المستويات: مستوى الأصوات، مستوى الصرف، مستوى النحو، مستوى الدلالة، فلا غرابة في وجود نقاط التقاء له مع المستوى الصوتي السابق له من جهة، والمستوى النحوي التالي له، فهو حلقة وسطى بين المستويين الصوتي والتركيبي في تحليل اللغة، فأصوات اللغة ـ مثلاً ـ تتأثر كثيراً بالصيغ والعكس صحيح، والصوت والصيغة كلاهما يتأثران - وغالباً بالمعنى - كذلك يوجد تبادل مطرد بين الصرف والنحو كما هو الحال في بعض اللغات ؛ فحين تستعمل واحداً منهما تستغني عن الآخر، ولهذا فإنّ الصرف والنحو كثيراً ما يجمعان تحت اسم واحد هو التركيب القواعدي. (العزيز، صفحة 205)

المبحث الثاني: المستوى الصرفي وتقسيم اللغات الانسانية:

قُسّمت اللغات بحسب أشهر النظريات في تقسيم اللغات الانسانية على ثلاث فصائل:

- الفصيلة الأولى: اللغات المتصرفة أو التحليلية.
- الفصيلة الثانية: اللغات اللصقية أو الوصلية.
- الفصيلة الثالثة: اللغات غير المتصرفة أو العازلة.

وهذا التصنيف يقوم على الشكل الذي تتبعه اللغة في بناء كلماتها وتراكيبها، وتُنسب هذه النظرية إلى (شليجل)، الذي كان من أبرز من طبق الأسلوب المقارن في الدراسات اللغوية التاريخية، وأسهم في تصنيف اللغات على هذا الأساس (قدور، 1999، صفحة 137)

وقد أشار الدكتور علي عبد الواحد وافي إلى هذا التقسيم للغات الانسانية في كتابه (علم اللغة)؛ إذ قال: " وأشهر نظرية بهذا الصدد هي النظرية التي قال بها العلامة شليجل وتابعه فيها جمهرة كبيرة من علماء اللغة، وهي تقسم اللغات الانسانية في هذه الناحية إلى ثلاثة أقسام: (القسم الأول) اللغات المتصرفة أو التحليلية... (القسم الثاني) اللغات اللصقية أو الوصلية... (القسم الثالث) اللغات غير المتصرفة أو العازلة " (وافي، 2004، صفحة 115،117)

وتمتاز لغات القسم الأول (المتصرفة أو التحليلية) من الناحية التصريفية بأن كلماتها تتغير معانيها بتغير أبنيتها، ومن الناحية التنظيمية بأن أجزاء الجملة فيها يتصل بعضها بروابط مستقلة تدلّ على العلاقات المختلفة، يقول الدكتور علي عبد الواحد وافي: " وذلك كاللغة العربية، فإنّ كلماتها تتغير معانيها بتغير بنيتها: فتقول (عِلْم) للدلالة على المصدر، و(عَلِمَ) للدلالة على الفعل في الماضي، و(علّمَ)، للدلالة على تعدي الفعل، و(أعلمْ)، للدلالة على الأمر، و(العلوم) للدلالة على جمع العلم، و(المعلوم) للدلالة على ما وقع عليه العلم، و(العلّامة) للدلالة على وسيلة العلم...

وهلم جراً " (وافي، 2004، صفحة 115)

وتمتاز لغات القسم الثاني (اللغات اللصقية أو الوصلية) من الناحية التصريفية والتنظيمية بأن تغيّر معنى الأصل وعلاقته بما عداه من أجزاء الجملة يشار إليهما بحروف تلتصق به، وتوضع هذه الحروف أحياناً قبل الأصل فتسمى سابقة (Prefixes) وأحياناً بعده فتسمى لاحقة (Suffixes)، ويعلل الدكتور علي عبد الواحد سبب تسميتها باللصقية أو الوصلية بقوله:" وسُمّيت هذه اللغات باللصقية أو الوصلية للطريقة التي تَتبِعُها حيال الأصل، إذ تلصق به حروفاً زائدة عن حروفه لتوضيح المعنى المقصود منه أو للإشارة إلى علاقته بما عداه من أجزاء الجملة ".

أما لغات القسم الثالث (غير المتصرفة أو العازلة) فتمتاز من الناحية التصريفية بأن كلماتها غير قابلة للتصرف، لا عن طريق تصرف البنية ولا عن طريق لصق حروف بالأصل، فكل كلمة تلازم صورة واحدة وتدلّ على معنى ثابت لا يتغير. (وافي، 2004، صفحة 117)

ويزعمُ القائلون بهذه النظرية أي أصحاب نظرية (شليجل) أنها تدل على تطور اللغات، بدءاً بمرحلة العزل، ثم ترتقي إلى مرحلة استخدام السوابق واللواحق، إلى أن تصل أرقى مراحلها وهي المرحلة التصريفية، ويرون أيضاً أن بعض اللغات قد تتوقف عند مرحلة معينة لا تتجاوزها مستدلين بذلك بلغات الأطفال ولغات بعض الأمم البدائية. (الاسود، صفحة 274)

وهذا الافتراض مرفوض؛ فاللغة الانجليزية ـ على سبيل المثال ـ كانت لغة متصرفة في أول عهدها، ثم فقدت كثيراً من جوانبها التصريفية عبر الزمن، وصارت لغة غير متصرفة إلى حد كبير. (عياد، 1997، صفحة 19)

وقد رد الدكتور علي عبد الواحد هذا الرأي ؛ بقوله: " وليس من بين أدلتها ما ينهض برهاناً قاطعاً على صحتها، بل قامت أدلة كثيرة على خطئها " (وافي، 2004، صفحة 117،118) إذ استند برده على دليلين: أحدهما ما يوجد في اللغة العربية وهما: (الصالح، 2007، صفحة 45،46)

الأول: الأساليب الثلاثة التي تعرض لها، وهي (التصرف، واللصق، والعزل) توجد مجتمعة في كل لغة انسانية، وأنه من المتعذر أن نعثر على لغة عارية عن أسلوب منها.

الثاني: اللغة العربية كما يوجد بها مظاهر من أسلوب التصرف والتحليل، كذلك يوجد بها مظاهر كثيرة من الأسلوبين الآخرين (اللصق والعزل)، فهي تسير على طريقة اللصق بالحروف (اللاحقة)، و(السابقة) في حالات كثيرة، كجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والتعدي بالهمزة (قائم قائمون، زينب زينبات، قام على وأقام على الصلاة)،... وهلم جراً.

وتسير كذلك على طريقة العزل في كثير من التراكيب: فبعض الجمل الاسمية والجمل الفعلية لا ترتبط عناصرها بعضها ببعض بأي رابط ملفوظ، وإنما تُفهم العلاقة بينها من ترتيبها أو السياق نحو: (ضرب موسى عيسى).

وبهذا المفهوم تكون دراسة المستوى الصرفي تتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ وميزانها الصرفي وعلاقاتها التصريفية من جهة، والاشتقاقية من جهة أخرى، ثم تتناول ما يتصل بها من ملحقات سواء أكانت هذه الملحقات سوابق (prefixes)، أم لواحق (Suffixes) أم أحشاء أو جذوراً (Infixes)، والوحدة الصرفية أو ما اصطلح عليه بالمورفيم (Morpheme).

وقد ظهر مصطلح المورفيم في اللسانيات الحديثة بعد أن واجهت اللغويين صعوبة تحديد الكلمة بشكل ثابت ومستقر عندما تبنوا المنهج البنيوي الحديث القائم على تجزئة التركيب اللغوي وفق نسق معين. (العزيز، صفحة 222)

ويُعرّف المورفيم بأنه أصغر وحدة لغوية مجردة ذات معنى، أو وظيفة صرفية في اللغة (البركاوي، صفحة 122)

ويقسم المورفيم إلى عدة أقسام من حيث شكله ومبانيه، وبحسب دلالته ومعانيه:

أ- المورفيم الحر: وهو مورفيم اشتقاقي أو معجمي، ويسمى: (مورفيم الجذع) باعتباره الأساس الذي تنبني عليه اللواصق سوابق ولواحق وأحشاء، وهو يصلح أن يقوم بنفسه في الاستعمال اللغوي، كما يمكن جعله في أول الجملة أو آخرها، وعند تنقله تنقل معه المورفيمات المرتبطة به نحو: (عالم)، إذ نقول: (هو عالم)، و (العالم حضر) (خليل، 2010، صفحة 177)

ب- المورفيم المقيّد: وهو الذي لا بدّ له من الاعتماد على ما سواه من المورفيمات، (العزيز، مدخل إلى علم اللغة ، صفحة 222) فهو دائماً في حالة إلصاق بغيره كمورفيم الجمع (s) في اللغة الانجليزية في مثل كلمة (books)، وكمورفيم التعريف (ال) في اللغة العربية؛ إذ لا يمكن فصله ونقله من مكان إلى آخر، بل يبقى ملتصقاً وملازماً للمورفيم الاشتقاقي والمعجمي.

ويُقسّم المورفيم المقيد من حيث مبناه على ثلاثة أقسام تسمى اللواصق (affixes)، وهي:

1. اللواحق (Suffixes): وهي لواصق تتصل بنهاية المورفيم الحر؛ لتبيين وظيفة قواعدية، (النجار أ.، 2006، صفحة 26)أي لتغيير وظائفه أو معانيه الأصلية، مثل مورفيم الاعراب والعدد (ون) في (مسلمون)، ومورفيم الجنس (ت) في (ذهبتْ). (الباروني، 2011، صفحة 35)
2. السوابق (Prefixes): وهي عناصر تلتصق بأول المورفيم الحر وتتصدره، ومثلها أداة التعريف (ال)، وحرف المضارعة في (يكتب)، وهمزة التعدية في(أجلسَ)، (حسان، مناهج البحث في اللغة ، 1979، صفحة 221)
3. المقحمات (Infixes): ويقصد بها ما يتوسط المورفيم الحر من عناصر أو مورفيمات إلصاقية، مثل: التضعيف في الفعل، والألف في (عالم) الدالة على اسم الفاعل، وتسمى أيضاً (الدواخل) و ا(لأحشاء). (حجازي، 1998، صفحة 89)

ج . المورفيم الصفري: وهو ما ليس له علامة ظاهرة، أي: " انعدام وجود المورفيم مع أن الجذر يتغير معناه أو صيغته أو استعماله وفقاً للسياق دون تعديل في بنيته الصوتية "، (خليل، 2010، صفحة 186) مثل (صبور، عجوز، حامل)، كلمات تستعمل في وصف المذكر والمؤنث من غير حاجة إلى علامة تأنيث، وقد أشار إليها (فندريس) بدوال النسبة الصفرية. (فندريس، صفحة 110)

وخلاصة القول في أنواع المورفيم من حيث الشكل والاستعمال يمكن ايجازها فيما يأتي: المورفيم نوعان، حر، ومقيد، والمقيد على ثلاثة أنواع، منه ما يكون في نهاية الكلمة (لاحقة)، أو في أولها (سابقة)، ومنه ما يكون في حشو الكلمة (داخلة، أو مقحمة)، والمورفيم الصفري، وهو عدم ظهور المورفيم لا نطقاً ولا كتابة، ولكن القارئ يقدر وجوده.
وقد ذكر الدكتور علي عبد الواحد وافي (وافي، 2004، صفحة 220) المورفيمات في معرض تحليله للكلمات الهندية . الأوربية، إذ قال: " أن جميع أصول الكلمات الهندية الأوربية كانت في عصورها الأولى تستخدم وحدها عارية من كل زيادة "

ثم عرض مجموعة من المورفيمات في اللغات الهندية الأوربية أسماها: (اللاحقة، الخاتمة، السابقة، شكل النطق، موقع الكلمة في الجملة)، مشيراً إلى بقاء الأصل دالاً على معناه العام.
وعرّف اللاحقة بأنها " أصوات تلحق الاسم فتدل على نوع الكلمة، كونها اسماً أو فعلاً أو حرفاً، اسم فاعل أو مفعول.. إلخ، وأصل الكلمة مع لاحقتها يسميان مادة الكلمة (Theme) ". وقال أيضاً: " وقد يتصل بالأصل أكثر من لاحقة واحدة للدلالة على عدة معان في الكلمة من هذا القبيل، وقد تعرو الكلمة من اللواحق، ولكن تجردها منها يشير هو نفسه إلى معنى خاص فيها ".
وعرّف الخاتمة بأنها " أصوات تأتي عقب اللاحقة فتختم بها الكلمة لتعيين وظيفتها في الجملة (كونها فاعلاً أو مفعولاً أو مضافاً إليه إلخ) وزمنها (ماضياً أو مضارعاً.. إلخ)، ونوع اسنادها (كونها مسندة إلى ياء المتكلم أو المخاطب أو الغائب.. إلخ)، ودلالتها على مذكر أو مؤنث، مفرد أو مثنى أو جمع.. وهلم جراً ".
وقال أيضاً (وافي، 2004، صفحة 221): " ولا يلحق الأصل أكثر من خاتمة واحدة، وقد تتجرد الكلمة من (الخواتم)، ولكن تجردها يشير هو نفسه إلى معنى خاص فيها ".
وعرّف السوابق بأنها: " أصوات تسبق الأصل فتلصق بالكلمة في مبدئها للدلالة على معان من نوع المعاني التي تدل عليها الأصوات اللاحقة السابق ذكرها".
أمّا شكل النطق فذكره بقوله: " في بعض اللغات الهندية الأوربية يتغير معنى الكلمة بتغير طريقة النطق بأجزائها، ففي الانجليزية مثلاً تتردد بعض الكلمات بين الاسمية والفعلية تبعاً لطريقة النطق بها، فإذا ضغط في النطق على جزئها الأول كانت اسماً، وإذا ضغط على جزئها الثاني كانت فعلاً ".
وكذلك موقع الكلمة في الجملة، فذكره بقوله: " ففي بعض اللغات الهندية . الأوربية لا يتميز الفاعل من المفعول الا بتقديمه في الجملة ".

الخاتمة وأهم النتائج:

بعد رحلة مع كتاب من كتب علم اللغة، لواحد من أبرز علماء العربية في العصر الحديث لبيان دراسته لمستو من مستويات التحليل اللغوي وهو المستوى الصرفي، خلُص البحث إلى النتائج الآتية:
1. يرى الدكتور علي عبد الواحد وافي أن أكثر مصطلح في العربية يتناسب مع مصطلح المورفولوجيا هو مصطلح علم البنية.
2. يُقسم المورفولوجيا على ثلاثة أقسام: التعليمي، التاريخي، والمقارن، ويرى أن القسم الأول لا يدخل في بحوث علم اللغة، بل هو من بحوث القواعد التعليمية.
3. مما ميّز به اللغات المتصرفة أو التحليلية، واللغات اللصقية أو الوصلية، واللغات غير المتصرفة أو العازلة، قابلية كلماتها للتصرف عن طريق تغيير البنية، أو عن طريق لصق حروف بالأصل.
4. ذكر مما يغير المعنى العام للأصل في اللغات الهندية الأوربية ما اسماه بالعلامات، وهي اللاحقة، والخاتمة، والسابقة، وشكل النطق بأجزاء الكلمة، وموقع الكلمة في الجملة، وهو ما يُعرف بالمورفيمات الحرة والمقيدة والصفرية، وإن لم يسمها.
5- كان للدكتور علي عبد الواحد وافي موقفٌ من بعض المسائل الخلافية الصرفية سيما المتعلقة بتقسيمات المورفولوجيا.

6- ظهر من خلال البحث اهتمام الدكتور علي عبد الواحد وافي بالعِلّة والتعليل؛ إذ نجده كثيراً ما يورد التعليلات التفسيرية في كتابه.

التوصيات

أوصي باعتماد كتاب علم اللغة للدكتور علي عبد الواحد وافي ككتاب منهجي ضمن الكتب المعتمدة في الدراسة لمراحل الأولية في الجامعات.
كما احثُّ الباحثين الى الغوصِ في لججِ هذا البحرِ العلمي لينهلوا منه؛ لما فيه من لآلئَ تغنيهِم بالمعرفةِ سيما الباحثينَ الدَّلاليين والصَّرفيين منهم.

مصادر البحث ومراجعه:

ابراهيم خليل. (2010). مدخل إلى علم اللغة. الاردن: دار الميسرة.
ابن جني. (1954). المنصف في شرح التصريف (المجلد 1). مصر: دار احياء التراث.
ابن جني. (2001). التصريف الملوكي (المجلد 1). بيروت: المكتبة العالمية.
أبو علي الفارسي. (1981). التكملة (المجلد 1). الرياض: جامعة الرياض.
احمد خليل المشهراوي. (2015). علي عبد الواحد وافي وجهوده اللغوية. غزة.
احمد محمد قدور. (1999). مبادئ اللسانيات (المجلد 2). دمشق: دار الفكر.
أشواق النجار. (2006). دلالة اللواصق التصريفية (المجلد 1). عمان: دار دجلة.
الطيب البكوش. (1973). التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث. تونس: الشركة التونسية لفنون الرسم.
تمام حسان. (1979). اللغة العربية معناها ومبناها (المجلد 2). مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
تمام حسان. (1979). مناهج البحث في اللغة. المغرب: دار الثقافة.
تمام حسان. (1979). مناهج البحث في اللغة. المغرب: دار الثقافة.
جريدة الجمهورية. (العدد 25 ديسمبر، 1991). مصر.
سامي عياد. (1997). معجم اللسانيات الحديثة. لبنان: لبنان ناشرون.
سيبويه. (1982). الكتاب، سيبويه (المجلد 2). القاهرة: مكتبة الخانجي.
صبحي الصالح. (2007). دراسات في فقه اللغة (المجلد 18). بيروت: دار العلم للملايين.
عبد الحميد غيث مروان. (2009). النظام الصرفي في اللغة العربية، من خلال اللسانيات الحديثة. ليبيا: جامعة الفاتح.
عبد الصبور شاهين. (1977). المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي (المجلد 1). مصر: مطبعة جامعة القاهرة.
عبد الفتاح البركاوي. (بلا تاريخ). دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة لحديث.
عبد المقصود محمد عبد المقصود. (2006). دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية (المجلد 1). بيروت: دار العربية للموسوعات.
علي عبد الواحد وافي. (2004). علم اللغة (المجلد 9). القاهرة: نهضة مصر.
عمر علي سليمان الباروني. (2011). اللواصق التصريفية في اللغة العربية. الاردن: كلية الآداب جامعة اليرموك.
فندريس. (بلا تاريخ). اللغة. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
كمال بشر. (1986). دراسات في علم اللغة (المجلد 6). مصر: دار المعارف.
لطيفة ابراهيم النجار. (1994). دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها، الدكتورة، ط 4، دار البشير، الأردن، 1994م: 17 (المجلد 4). الاردن: دار البشير.
محمد حسن عبد العزيز. (بلا تاريخ). مدخل إلى علم اللغة. القاهرة: دار الفكر العربي.
محمد حسن عبد العزيز. (بلا تاريخ). مدخل إلى علم اللغة. القاهرة: دار الفكر العربي.
محمد خليفة الاسود. (بلا تاريخ). التمهيد في علم اللغة (المجلد 2). الزاوية: جامعة السابع من ابريل.

محمد رشاد حمزاوي. (1977). المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية،،، تونس، العدد 14، 1977م: 125. تونس: الجامعة التونسية.

محمود فهمي حجازي. (1998). ومدخل إلى علم اللغة. القاهرة: دار قباء.

ISBN 978-605065859-0

III. International Research Congress of Contemporary Studies in Social Sciences

III. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Çağdaş Araştırmalar Kongresi

المؤتمر العلمي الدولي الثالث للدراسات المعاصرة في العلوم الاجتماعية (مؤتمر ريمار3)

Tam Metin Kitabı
Full Text Book
كتاب وقائع المؤتمر

ISBN 978-605065859-0

0090 539 600 53 02
rimar.turkey@gmail.com
www.rimarcongress.com