III. Uluslararası Eğitim ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kongresi

المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الإنسانية والتربوية

III. International Congress of Humanities and Educational Research

Full Text Book of IJHER Congress 3

www.rimaracademy.com

Rimar Academy
Publishing House

ISBN 978-605735533-1

FULL TEXT BOOK OF IJHER CONGRESS 3

ISBN 978-605735533-1

EDITÖR
(المحرر)

DR. OSMAN TÜRK- HARRAN UNIVERSITY
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-93796225

HAZIRLAYAN
(إعداد)

RIMAR ACADEMY- أكاديمية ريمار

YAYIN KOORDINATÖRÜ
(منسق النشر)

EMEL KAPLAN

ISBN

978-605-73553-3-1

BASKI
(تاريخ الطباعة)

2022 (APRIL) نيسان

MATBAA SERTIFIKASI NO
(رقم شهادة المطبعة)

47843

COPYRIGHT © PUBLISHED BY
RIMAR ACADEMY PUBLISHING HOUSE

III. Uluslararası Eğitim ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kongresi

المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الإنسانية والتربوية

III. International Congress of Humanities and Educational Research

برعاية

III. Uluslararası Eğitim ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kongresi

المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الإنسانية والتربوية

III. International Congress of Humanities and Educational Research

Bitlis Eren Unviersity

www.beu.edu.tr

Rimar Academy

www.rimaracademy.com

RIMAK Journal

International Journal of Humanities and Social Sciences

www.rimakjournal.com

ISSN: 2717-8293

IJHER Journal

International Journal of Humanities and Educational Research

www.ijherjournal.com

ISSN: 2757-5403

Rimar Congress

Congresses of Rimar Academy

www.rimaracademy.com

هذا الكتيب مسجل رسمياً ISBN في وزارة الثقافة التركية

ISBN 978-605065853-8

9 786050 658538

الرؤساء الفخريون
Honorary Committee

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

رئيس جامعة القدس
Rector of Al-Qods University

فلسطين–PALESTINE

الأستاذ الدكتور نجم الدين ألماستاش
Prof. Dr. Necmettin ELMASTAŞ

رئيس جامعة بيتليس أران
Rector of Bitlis Eren University

تركيا–TURKEY

الأستاذ عامر كابلان
Mr. Amir KAPLAN

مدير أكاديمية ريمار
Manager of Rimar Academy

تركيا–TURKEY

رؤساء الهيئات
Presidents of committees

رئيس الهيئة العلمية
CHAIRMAN OF
SCIENTIFIC COMMITTEE

الدكتور عثمان ترك
Dr. Osman TÜRK

جامعة حران
Harran University

تركيا–TURKEY

رئيس الهيئة التحضيرية
CHAIRMAN OF
ORGANIZING COMMITTEE

الأستاذ الدكتور خليل الدمير
Prof. Dr. Halil ALDEMİR

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

تركيا–TURKEY

رئيس الهيئة الإستشارية
CHAIRMAN OF
CONSULTATIVE COMMITTEE

الأستاذ الدكتور إبراهيم الحمادي
Prof. Dr. Ibrahim ALHAMMADI

أكاديمية ريمار
Rimar Academy

تركيا–TURKEY

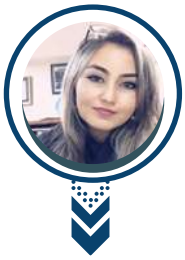
الهيئة التحضيرية

Prof. Dr. Mahmood Fawzi ABDULLAH
Iraqi University
Iraq

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

Prof. Dr. Hajredin HOXHA
Rimar Academy
Kosova

Dr. Mohammed Amer JAMEEL
Ministry of Education
Iraq



Dr. Dinara MAZHITOVNA
Rimar Academy
Qazakistan

Dr. Muhammed Murtaza ÇAVUŞ
Dokuz Eylül University
Turkey

Dr. Bekir Mehmetali
Kilis7 Aralık University
Turkey

Dr. Elzarug ABDULHAMEID ALI
Misurata University
Libya

الهيئة الإستشارية

Prof. Dr. Mundher Mubdir ALABASI
Diyala University
Iraq

Prof. Dr. Abderrazak HABBANİ
Mohammed I University
Morocco

Prof. Dr. Ghadir GOLKARİAN
Yakın Doğu University
Cyprus

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

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

Dr. Ahmet ADIGÜZEL
Iğdır University
Turkey

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

Dr. Djamila GHRIEB
Anaba University
Algerie

الهيئة العلمية

Prof. Dr. Azza Adnan Ahmed EZZAT

Zakho University

Iraq

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK

Mimar Sinan Fine Arts University

Turkey

Prof.Dr. Sawsan Yousef KARA

Ministry of Education

Palestine

Prof. Dr. Eman Fathi Yahya

Mustansiriyah University

Iraq

Prof. Dr. Suhaila Najem ALIBRAHIMI

Baghdad University

Iraq

Prof. Dr. Muhtar KAZIMOĞLU

Director of National Academy of Sciences Institute of Folklore

Azerbaijan

Prof. Dr. Jamaal Hameid RASHEED

Baghdad University

Iraq

Prof. Dr. Ahlam DARAWSHEH

Rimar Academy

Palestine

Dr. Necib Hafisa

University Pôle of Kolea

Algeria

Dr. Fatma Hamad Mohammed AL-NAIMI

Ministry of Education

Saltanat of Oman

Dr. Bülent Kaya

Kilis 7 Aralık University

Turkey

Prof. Dr. Khalil-M-H-ODEH

An_Najah_National University

Palestine

Prof. Dr. Driss JOUIDI

Mohamed Ben Abdallah University

Morroco

Prof. Dr. Abdulrazaq Eyada Mohammed ALLHAYBI

Bilad Alrafdain College

Iraq

Prof. Dr. Mohamed Mahmoud KALOU

Adıyaman University

Turkey

Prof. Dr. Sumaia ALZABOOT

Rimar Academy

Jordan

Prof. Dr. Luma Ibrahim Al-BARZENJI

Diyala University

Iraq

Prof. Dr. Nadia GALIA

Rimar Academy

Palestine

Prof. Dr. Omar Abdullah Najamuldin Alkailani

Dean of Islamic Sciences3

Faculty Diyala University

Iraq

Dr. Merve KARAÇAY TÜRKAL

Gümüşhane University

Turkey

Dr. Kalthoum BOUKHAROUBA

Algiers University

Algeria

Dr. Anwer Mohamed Ahmed Abujanah

Ben Walid University

Libya

Prof. Dr. AbdelsalamElsayed HAMED

Qatar University

Qatar

Prof. Dr. Faeza Abdulameer Nayyef Al Hudeeb

University of Baghdad

Iraq

Prof. Dr. Lubna Akrush

University of Jordan

Jordan

Prof. Dr. Majeed Khairullah RAHI

Wasit University

Iraq

Prof. Dr. Eyal Fayez Isami

Rimar Academy

Dr. Şefaattin Deniz

Kocaeli University

Turkey

Dr. Muhammed Elmehdi Rifai

Kırıkkale Üniversitesi

Turkey

Dr. Ikhlas Alhaib

Rimar Academy

Dr. Maher Mubdir ABDULKAREEM

Diyala University

Iraq

Dr. Muhammet ABAZOĞLU

Rimar Academy

Turkey

Dr. Sabrina TEBBOUCHE

Constantine university

Algeria

Dr. Mehmet Alptekin
Kilis 7 Aralık University
Turkey

Dr. Fouad BENDIFALLAH
Montreal university
Canada

Dr. Fatma Saad B AAL-NAIMI
Qatar University
Qatar

Dr. Dhuha Badr Meften AL-LAMI
University of Baghdad
Iraq

Dr. Youness ESSALHI
Mohamed Ben Abdallah University
Morocco

Dr. Rili Nacera
Abdel Rahman Mira University
Algeria

Dr. Nahidh Falih SULAIMAN
Diyala University
Iraq

Dr. Mona Hasan NSIRAT
Rimar Academy
Palestine

Dr. Ersin KIRCA
Kocaeli University
Turkey

Dr. Mohammed Saleh Mohammed ALAJMI
Sohar University
Sultanate of oman

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

Dr. Mahmud KADDUM
Bartın University
Turkey

Dr. Ilhem Sefra
Médéa university
Algeria

Dr. Mohamed Ali MOHAMED
Dean of faculty of Arts
Mosul University
Iraq

Dr. Samia Nazish AFRA
International Islamic University
Pakistan

Dr. Rawan Wael Siaj Ju'beh
Rimar Academy

Dr. Naela Jeries HADDAD
Rimar Academy
Palestine

Dr. Alaa Abdulkadhim JABBAR
karbala university
Iraq

Dr. Mustafa KAYAPINAR
Sivas Cumhuriyet University
Turkey

Dr. Salwa Jirjees SALMAN
Kirkuk University
Iraq

Dr. Souad Salem MohammedABU SAAD
Tripoli University
Libya

Dr. Karima KRIM
Djillali Liabès University
Algeria

Dr. Latifa ALAHYANE
Rimar Academy
Morocco

Dr. Saad JORANI
Al-Mustansiriyah university
Iraq

Dr. Amal AL ABDULLAH
Basra University
Iraq

Dr. Yakup GÖÇEMEN
Kilis 7 Aralık University
Turkey

Dr. Hayder Sahib SAHKIR
Samarra University
Iraq

Dr. Hadda GUERGOUR
Mohammed bodiaf University
Algeria

Dr. Ahmet ADIGÜZEL
Iğdır University
Turkey

Dr. Farida BENAMROUCHE
Algiers 3 University
Algeria

Dr. Assad Abed Hasan AL-TEMEMY
Associate Dean of the Higher Institute of Communications and Posts
Iraq

Dr. Turgay GÖKGÖZ
Kilis 7 Aralık University
Turkey

Dr. Ezdihar GABARIN
Rimar Academy
Palestine

Dr. Mohamad TURKEY
Ankara University
Turkey

Dr. lamyaa Hussein ALI
Baghdad University
Iraq

Dr. Ismahane ABDERREZAK
Alger University
Algeria

Dr. Aslam JANKIR
Mardin Artuklu University
Turkey

Dr. Ateka Fakhari Khairullah AL.AADHAMI
Technical Medical Institute / Baghdad
Iraq

Dr. İlhan GÖK
Gümüşhane University
Turkey

Dr. Amani Harith Malik AL GHANIMI
University of Al-Qadisiyah
Iraq

Dr. Hussein Salim MAKAON
Ministry of Education
Iraq

Dr. Ahmed Khalid MHMOOD
University of Baghdad
Iraq

Dr. Mekki HAYAT
Zayan Achour University
Algeria

Dr. Ahmed Adil Al-ANI
Diyala University
Iraq

Prof. Chèrif Fatima zohra
Professor off Général Surgery and Oncology
Algeria

Dr. Sura ahmed salih
Oswl Al-Dean University College
Iraq

Dr. M. Salem Assad
Rimar Academy
Turkey

Dr. Nahlah Hafedh Jawad Hussain
Rimar Academy
Iraq

Dr. Zahrah Abbas Hadi AL-BARAZANCHI
University of middle technilogy
Iraq

Dr. Khaled MOHAMMED
Ministry of education
Sultanate of oman

Dr. Shaymaa Fadhil HAMMODI
Baghdad University
Iraq

Dr. Osman TAŞKIN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Turkey

Dr. Sarra BOUKERMA
University of Algiers 2 Abu Alqassim Saad Allah
Algeria

Dr. İbrahim Çeçen
Ağrı University
Turkey

Dr. Payman Jalal Ahmed ALHAIDARI
Baghdad University
Iraq

Dr. Khalid Ahmed Hassan AHMED
Omdurman Islamic University
Sudan

Dr. Ismaeil ALZAIDI
aliraqia unversity
Iraq

Dr. CHETTOUH KHADRA
University of Msila
Algeria

Dr.Alghalia Salim Khalifa Almughairi
Rimar Academy
Sultanate of oman

Researcher Mohammed Zuhair Hussain JANJON
Rimar Academy
Turkey

Dr. Radia AIMOUR
University of Laghouat
Algeria

Dr. Ibrahim ALŞİBLİ
Mardin Artuklu University
Turkey

Dr. Salima GAID
College of Bouzaréah
Algeria

Dr. Iman Abdul Satar Attalla ALKUBIASI
College of fine art
Iraq

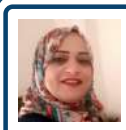
Dr. Mahmut Benras
Giresun University
Turkey

Dr. Riyam Salih Abbas AL-KHAFAJI
Hilla University College
Iraq

Dr. Ahmet KAYA
Harran University
Turkey

Dr. Samira Mohamed BEN ALI
University of 20 Août 1955 Skikda
Algeria

Dr. Mohamad ALAHMAD
Gümüşhane University
Turkey



Dr. Safanah Jasim Mohammed AL-GBURI
Iraqi University
Iraq

Dr. MEHMET FATİH GÜLOĞLU
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Turkey

Dr. Oumar CHeck OUSMAN
University of Maroua
Cameroon

Table of contents –المحتويات

Hanane El GHOUAT

THE DISTANCE EDUCATION, BETWEEN PLANNING AND THE AUDACITY, DURING THE COVID-19 PANDEMIC- MOROCCO MODEL **3**

Bekir MEHMETALI

THE IMAGE OF THE MARTYR IN THE PALESTINIAN RESISTANCE POETRY **25**

Sura Ahmed SALIH

TIME IN THE POETRY OF JAMIL BUTHAINA **39**

Muhammet ABAZOĞLU

CAUSES OF ARABIC LANGUAGE STUDIES AND STAGES OF LANGUAGE STUDIES IN THE CLASSICAL PERIOD **51**

علي نور الدين سالم كمبه

الْكَافِيَة فِي نَظْمِ عِلْمَيْ الْعَرُوضِ وَالْقَافِيَة..... **69**

May Faisal AHMED, Omar Azhar Ali ARWA & Khalil IBRAHIM

UNIVERSITY ADMINISTRATION AND ITS ROLE IN APPLYING ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABILITY STANDARDS AT THE UNIVERSITY OF BAGHDAD **95**

Shaimaa Jassim TOMAN, Aymen Raheem ABDULAALI & Ruqaya Adel HAMZA

THE AUTHORTY OF THE ADMINISTRATIVE INVESTIGATION AUTHORTY TO GRANT AMNESTY TO THE EMPLOYEE WHEN REPORTING CASES OF ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL CORRUPTION..... **117**

Abdelilah DANI

THE CONCEPT OF THE CURRICULUM BETWEEN THE NATURAL SCIENCES AND THE HUMAN SCIENCES **137**

Saleḥ ABBOUD

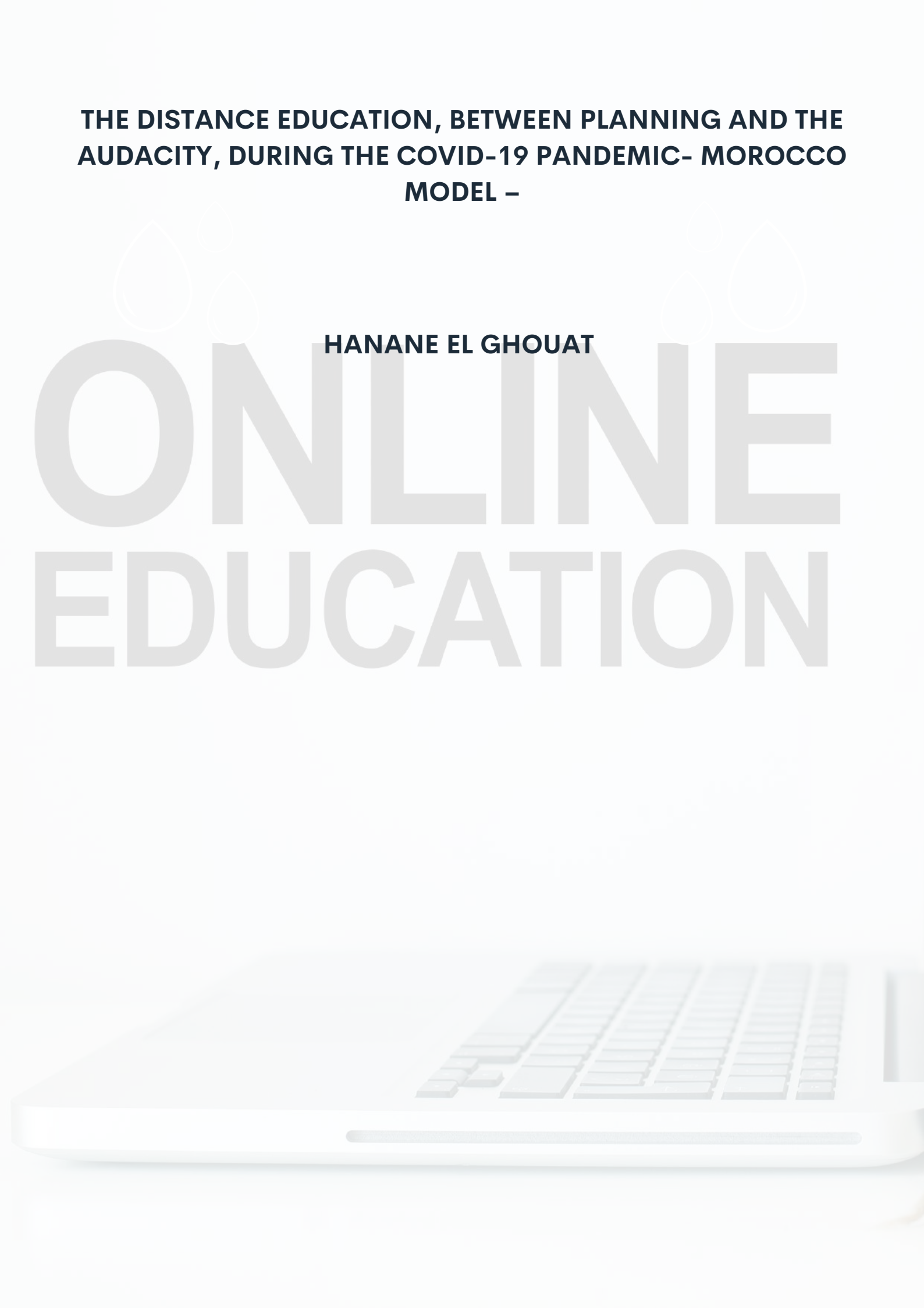
IBN AL-ALSIKKĪT AND HIS LINGUISTIC CONTRIBUTION TO HIS BOOK IṢLĀḤ AL-MANṬIQ **153**

Osman TÜRK

THE PLACE OF EDUCATION IN MEHMET AKIF'S THOUGHTS AND WORKS **163**

THE DISTANCE EDUCATION, BETWEEN PLANNING AND THE AUDACITY, DURING THE COVID-19 PANDEMIC- MOROCCO MODEL –

HANANE EL GHOUAT



THE DISTANCE EDUCATION, BETWEEN PLANNING AND THE AUDACITY, DURING THE COVID-19 PANDEMIC- MOROCCO MODEL –

Hanane El GHOUAT [1]

Abstract:

This paper is an extrapolation of the Moroccan experience, related to the audacity of the distance education/learning pattern, during the Covid-19 crisis, which generally produced educational problems and educational learning disabilities, the reform of which requires great effort and time.

We have tried, through our reading of the reality of this audacity, to take into consideration the views of the various stakeholders in this process, in response to the following implicit problematic question:

Has the boldness of the distance education model in Morocco achieved its desired goals and established in the national educational vision? What is the extent of the harmony between theorizing and educators audacity in Moroccan education?

This paper revealed the great gap between the organizational theoretical visions of educational work, and the strategies of his audacity, as there is a clear lack of harmony between the ambition of directed educational documents, and the frustrations of repeated boldness. Its generality is with haste and urgency, rather than the gradualness and readiness that directed educational documents call for.

Invoking the modern educational view, which considers the learner the center of the learning process, it is necessary to adopt principles of learning agreed upon by those working in the field of education and psychology together, and can be applied through educational applications of educational technology, including:

- The learner must learn on his own, that is, through self-learning.
- Each learner has his own rate, and this is achieved by adopting the educational program.
- The large and gradual amount of learning is achieved through programmed learning.
- General Proficiency This is achieved by dealing with the Bloom Model of Learning and Proficiency.
- Learning motivation, where the learner must be aware of his role as a manager of learning resources and be trained on a set of jobs.

Key words: Distance Education, Self-Learning , Moroccan Strategic Educational Vision.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-1

[1] Higher Education in Regional center for education and training professions/ Fes-Meknes- Morroco, elghouathanane8@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5777-8188

التعليم عن بعد، بين التخطيط وواقع الأجرأة، أثناء أزمة الكوفيد19-المغرب نموذجا-

حنان الغوات [2]

الملخص:

تعتبر هذه الورقة، بمثابة استقراء للتجربة المغربية، المتعلقة بتنزيل نمط التعليم/التعلم عن بعد، أثناء أزمة الكوفيد 19، والتي أنتجت عموما مشاكل تربوية، وإعاقات تعليمية تعلمية، يستدعي إصلاحها مجهودا وزمنا كبيرين.

وقد حاولنا من خلال قراءتنا لواقع هذا التنزيل، الأخذ في الاعتبار وجهات نظر مختلف المتدخلين في هذه العملية، وذلك تفاعلا مع السؤال الإشكالي الضمني الآتي:

هل حققت تجربة تنزيل نمط التعليم عن بعد بالمغرب، أهدافها المنشودة والمسطرة في الرؤية التربوية الوطنية؟ وما مدى الانسجام بين التنظير والأجرأة التربويين في التعليم المغربي؟

وقد كشفت هذه الورقة، على الهوة الكبيرة بين الرؤى النظرية التنظيمية للعمل التربوي، واستراتيجيات تنزيلها، ذلك أن هناك لا انسجام واضح بين طموح الوثائق التربوية الموجهة، وإحباطات التنزيل المتكررة، فالواقع الإصلاحي لهذا الأخير، وبغض النظر على ظروف أزمة الكوفيد 19، قد تميز في عموميته بالتسرع والاستعجالية، بدل التدرج والاستعدادية اللذين تدعو لهما الوثائق التربوية الموجهة.

وباستحضار النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعلمية، وجب الأخذ بمبادئ للتعلم يتفق عليها المشتغلين في ميدان التربية وعلم النفس معا، ويمكن تطبيقها عن طريق التطبيقات التربوية للتكنولوجيا التعليمية ومن بينها:

- على المتعلم ان يتعلم بنفسه أي عن طريق التعلم الذاتي.
- لكل متعلم معدله الخاص ويتحقق ذلك عن طريق اعتماد البرنامج التعليمي.
- القدر الكبير والمتدرج للتعلم ويتحقق ذلك عن طريق التعلم المبرمج.
- الإتقان العام ويتحقق ذلك بالتعامل مع نموذج بلوم للتعلم والإتقان.

دافعية التعلم، حيث على المتعلم ان يعي دوره كمدير لمصادر التعلم وان يتم تدريبه على مجموعة من الوظائف.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، التعلم الذاتي، الرؤية التربوية الاستراتيجية بالمغرب.

المقدمة

أحدثت الوضعية الوبائية في زمن جائحة الكوفيد 19، والتي عرفها العالم عامة والمغرب بشكل خاص، ارتباكا ملحوظا في تدبير مجموعة من القطاعات الحيوية وقد تأثر قطاع التعليم بشكل كبير ليس فقط على مستوى التدبير والحكامة، بل على المستوى التربوي والبيداغوجي أيضا، الشيء الذي نتج عنه في الموسم الدراسي 2019-2020 تعليق التعليم الحضوري على المستوى الوطني، شمل جميع المستويات من الأولي إلى الجامعي، وتقرير التعليم عن بعد بدء من تاريخ 16 مارس 2020 في ظروف جد دقيقة لم تكن المنظومة التربوية المغربية قد أرست حينها بعد أسسها لهذا النمط من التعليم، لأنها تجربة جديدة على النظام التعليمي

[2] المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة فاس مكناس، المغرب، elghouathanane8@gmail.com

المغربي على حد قول البعض[3]– ورغم شح الإمكانات التقنية واللوجيستيكية لتنفيذ هذا النمط الجديد، الذي يعتمد أساسا على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، عرفت هذه المرحلة انخراط مختلف الأطر التربوية (هيئات التدريس والمراقبة التربوية، والإدارة ...) حيث انخرط الجميع في تعبئة مجموعة من الموارد، لإنتاج دروس معدة للتلفزيون، وموارد رقمية ملائمة لتسهيل التواصل مع المتعلمين، عبر بعض القنوات التلفزية، ومنصات التواصل الرسمية من قبيل Teems، أو غير الرسمية مثل Zoom، أو Meet...أو غيرها من وسائل التواصل.

والجذير بالذكر، وبالرغم من الانتقادات التي وجهت للنظام التربوي المغربي في زمن الكوفيد 19(مثل الاكتفاء بثلثي المقرر..)، إلا أن الوزارة المعنية استطاعت تنظيم امتحانات البكالوريا في الوقت الذي عمدت دول أخرى إلى إلغائها، كما تم اعتماد فروض المراقبة المستمرة في باقي المستويات والاحتفاظ بالامتحان الجهوي للأولى بكالوريا للموسم الموالي.

أما بخصوص التحصيل الدراسي للمتعلمين، وبناء على نتائج التقويمات التشخيصية التي أجريت ما بين 7 و 13 شتنبر 2020 (الوطنية و.، المقرر الوزري المغربي ، 2019-2020)، والتي أخذت بعين الاعتبار بعض المؤشرات منها: (نسبة انخراط المتعلمين في التعليم عن بعد، نسبة الحضور في الأقسام الافتراضية، نسبة التغطية بالانترنت خصوصا بالقرى والمناطق الجبلية، انعدام الوسائل، والاشتغال بالوسائل الذاتية للمدرسين والتلاميذ.....) فقد كشفت عن تدني مستوى التحصيل لدى المتعلمين خصوصا في مضامين الأسدوس الثاني من الموسم الدراسي المعني بالدراسة (2019-2020)*.

وفي هذا السياق، يجب أن نعترف بأهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال، على اعتبار أنها أحد مؤشرات تطوير وتحسين منتوج العملية التعليمية التعلمية، لأن نجاح التربية في تحقيق أهدافها يقاس بسرعة استجابتها وتفاعلها مع المتغيرات العالمية، وعليه فإن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم يعتبر استجابة لهذه المتغيرات والتي ستؤدي إلى صياغة أدوار جديدة لكل من المدرس والمتعلم، والكتاب والفصل الدراسي لمواكبة التطورات السريعة التي تشهدها المنظومات التربوية العالمية.

I. المسار التشريعي للتعليم عن بعد بالمغرب: مظاهر وتجليات التخطيط

انسجاما مع التصورات الحديثة في تدبير العملية التعليمية التعلمية، بادر المغرب – وقبل جائحة الكوفيد 19- إلى تبني التعليم والتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، عبر مجموعة من الوثائق أعطت انطلاقتها التوجيهات الملكية السامية :

"....و حرصا منا على إعداد الأجيال الصاعدة لتكون قادرة على التحكم في هذه التكنولوجيات الحديثة و استيعاب ما ينجم عنها من تغيير في أساليب العمل وأنماط العيش والثقافة، فقد جعلنا من التكوين في مجال تكنولوجيا الاتصال والإعلام إحدى الوسائل الأساسية والأهداف المركزية والتي يتضمنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، متطلعين لأن يكون لكل مؤسسة تعليمية من المدرسة إلى الجامعة مركز متعدد الوسائط في أقرب الآجال.كما ينبغي إنشاء مراكز الموارد لإنتاج المواد والمحتويات التربوية المتفاعلة وجعلها رهن إشارة كافة المتعلمين، اقتناعا منا بأن تكنولوجيا الإعلام تشكل رافدا قويا من روافد التعليم والتعليم الذاتي والتحصيل والتثقيف"*

وقد اعتبرت هذه التوجيهات الملكية السامية بمثابة أسس ومرتكزات قامت عليها وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين*، معتبرا الاهتمام بتكنولوجيا الإعلام والاتصال من أهم روافد التعلم الذاتي، وقناة تجويد التحصيل والانخراط في عالم المعرفة والكونية.

---

[3] بناء على مجموعة من التصريحات التي جاءت بها معظم وسائل التواصل الاجتماعي (الفايسبوك / الأنستغرام....)

*حسب ما جاء في التقارير التعليمية الأولى الصادرة عن هيئة تدريس مادة الفلسفة بإقليم ورززات.

* مقتطف من الرسالة السامية لصاحب الجلالة إلى المشاركين في المناظرة الإستراتيجية الوطنية لإدماج المغرب في مجتمع الإعلام والمعرفة فاس 23 أبريل 2001

* وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهو وثيقة رسمية حول إصلاح التعليم، فهو بمثابة دستور تربوي مغربي

وتجسيدا لهذه التوجهات جاء في وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

" –سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وخاصة في مجال التكوين المستمر. ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع أي خلط بين السعي إلى هذا الهدف وبين التصور الشامل للوسائط التكنولوجية وكأنها بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام. ونظرا للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات سيستمر استثمارها في المجالات الآتية، على سبيل المثال لا الحصر :

معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم ؛

الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة ؛

السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات،وشبكات التواصل مما يسهم، بأقل تكلفة، في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية.

ومن هذا المنظور، ستعمل السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة، على التصور والإرساء السريعين لبرامج للتكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، على أن يتم الشروع في عمليات نموذجية في هذا المضمار، ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000 – 2001، من أجل توسيع نظامها تدريجيا) المغربية، 2000).

يتبين من هذا المقطع ان الميثاق لم يلغي أهمية التعلم الحضوري لصالح التعلم عن بعد، بل حدد استعمالاته في الحالات التي يستعصي فيها التعلم الحضوري، ومن بينها الأزمات، وذلك امتثالا للحق في التعليم، وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص، إلا انه ووفاء منه لمبدأ التدرج، أعطى انطلاقة التكوين المستمر عن بعد، مع بعض التجارب الأخرى في التعلم عن بعد منذ الموسم الدراسي 2001/2000، وهذا يعني أن نمط التعليم عن بعد، ليس نمطا جديدا فرضته ظروف جائحة الكوفيد، بل ومن الناحية الوثائقية والتربوية، والتنظيمية التشريعية، قد تمت الدعوة إلى العمل به منذ إصلاح وثيقة الميثاق، الشيء الذي يجعلنا نطرح سؤالا جوهريا حول واقع تنزيل هذه الرؤية ؟ خاصة أننا أشرفنا على مرور عقدين من الزمن على طرحها، كما نتساءل أيضا عن مآلات المشاريع المدرجة في هذه الوثيقة؟

واسترسالا منا في استحضار الرؤية التوجيهية لمنظومتنا التربوية، نذكر الكتاب الأبيض باعتباره تصورا ورؤية مؤطرة للمناهج التربوية المغربية، فقد جاء فيه في هذا السياق :

"انطلاقا من هذا التصور للمناهج التربوية في علاقتها بوظائف نظام التربية والتكوين وبدينامية المجتمع المغربي، ولما يحيط إعدادها أو مراجعتها من صعوبات وإكراهات، وللضمانات التي من شأنها أن تجعلها ثابتة الصلاحية ومستوفية لمختلف المجالات التربوية ومجالات المعرفة والتكنولوجيا ومستجيبة لمنتظرات القطاعين الاجتماعي والاقتصادي، ترى وزارة التربية الوطنية أن إمكانية التحكم في استمرار مواءمة المناهج التربوية الجديدة مع متطلبات المجتمع في مجال تكوين الرأسمال البشري تستوجب، من جهة، الإبقاء على مراجعة المناهج مفتوحة من خلال إخضاع تنفيذها للتتبع والتقييم بكيفية مستمرة، وإدخال التصحيحات اللازمة كلما دعت الضرورة إلى ذلك، ومن جهة ثانية، توخي اليقظة تجاه تطور المناهج التربوية للدول الشريكة، خاصة في مجال المعرفة والتكنولوجيا والمجالات موضوع الشراكة مع هذه الدول لأن أنظمتها التربوية أصبحت عبارة عن شبكة أنظمة منفتحة بعضها على بعض، ودائمة التفاعل فيما بينها" (المغربية و.، 2000)

وهنا إشارة صريحة إلى ضرورة انفتاح البرامج والمناهج المغربية على الأنظمة التربوية الشبكية، وهذا يعني التعديل والتنقيح التدريجي للمناهج والبرامج التعليمية، بالشكل الذي يروم في النهاية تكييفه مع نمط التعلم عن بعد، ضمانا لبلوغ التعلم الذاتي، ثم التعلم مدى الحياة، وهو ما ستدعو له وثائق تربوية أخرى لاحقا .

وفي سنة 2007 حين انطلق إصدار وثائق التوجيهات التربوية الخاصة بكل مادة على حدة، نستحضر سياقيا على سبيل المثال لا الحصر وثيقة التوجيهات الخاصة بمادة الفلسفة (الوطنية م.، 2007) :

" لم تعد الوسائل السمعية البصرية تلعب دور الوسيط فقط، بل أصبحت دعامة ومعينا ديداكتيكيا ضروريا في التكوين الفلسفي قراءة وكتابة ، فالمتعلم(ة) يحتاج إلى نص مكتوب لتطوير كفاية محددة، كما يحتاج في نفس الآن إلى استخدام تجربته الحسية والذهنية للتفكير في إشكال فلسفي أو مفهوم فلسفي، من خلال توظيف أفلام وأشرطة تسجيلية، أو استخدام المعلوميات لتوسيع مجال التفكير وللولوج إلى المعلومة في راهنيتها، كل هذا أصبح الآن ضروريا شريطة وضع الوسائط في سياقها الوظيفي الذي يستخدم أساسا الكفايات المستهدفة في منهاج مادة الفلسفة".

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الكفايات التكنولوجية التي تؤكد عليها تدريسية الفلسفة بالمغرب، تدعو إلى:

– استخدام تقنيات التواصل الحديثة للبحث في مجال التفكير الفلسفي (استغلال الأنترنيت في التبادل الفلسفي).

. استغلال إمكانات التقنيات الجديدة للتواصل من خلال الكتابة والنشر في مجال الفلسفة.

وهنا إشارة صريحة إلى إلزامية استخدام تكنولوجيا المعلوميات والاتصال لإرساء التعلمات الفلسفية، رغم أنها تعلمات ذات طابع تجريدي، وهذا يعني أن رؤية التوجيهات تقتضي استخدام هذه التقنيات إن لم يكن منذ 2001 على الأقل منذ 2007، مما يجعلنا نعيد طرح السؤال السابق، بالإضافة إلى التساؤل عن غياب، بل ومقاومة الانخراط الكلي في التعليم عن بعد خلال ازمة الكوفيد19...

ولتعزيز الرؤية الوطنية في ترسيخ ثقافة التعليم/التعلم عن بعد والتعلم الذاتي، قبل جائحة الكوفيد 19، نستحضر مجموعة من الدلائل والمذكرات الرسمية على رأسها :

المذكرة الوزارية رقم 1895-3 الصادرة بتاريخ 5 أبريل 2013، والتي نقرأ فيها ما يلي:

«....فإن تعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم يعتبر مدخلا أساسيا لترسيخ المعرفة الرقمية و الرقي بالأداء المهني للمدرسين، وتطوير مهارات المتعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومن تم تحسين جودة التعلمات وتأهيل الناشئة لولوج مجتمع المعرفة.»

كما أن الوزارة أصدرت مجموعة من الدلائل البيداغوجية لإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال تخص بعض المواد، منها مادة الفلسفة في سنة 2013، والذي تم تحيينه في شتنبر 2014، وهي وثيقة صادرة عن المختبر الوطني للموارد الرقمية*.

وصولا إلى وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2030/2015*، والتي جاء فيها:

"من أجل إدماج ناجع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في المدرسة، يتعين العمل على ما يلي:

إعدادا برنامج وطني بآجال محددة قصد استكمال تجهيز المؤسسات التعليمية بالمعدات التكنولوجية الضرورية.

---

* دليل بيداغوجي لإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مادة الفلسفة 2014/2013

* وهي وثيقة صادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل بلورة رؤية استراتيجية جديدة للإصلاح التربوي، يكمن جوهرها في إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع. للإصلاح التربوي

تعزيز إدماج التكنولوجيا في الارتقاء بجودة التعلمات: البرمجيات والحوامل الرقمية، مراجعة الكتاب المدرسي ورقمنته بموازاة رقمنة المضامين والوثائق التعليمية.

إدماج الثقافة الرقمية في التكوين الأساس والمستمر والتكوين عن بعد لكل الأطر التربوية وتكوين مختصين في البرمجيات الرقمية وتحفيز الشباب على خلق مقاولات من أجل إنتاجها.

خلق شراكات وطنية ودولية مع مؤسسات رائدة للاستفادة من تجربتها" (والتكوين، 2015).

وهي عبارة عن مشاريع محددة، لتنفيذ واستنبات ثقافة التعليم والتكوين عن بعد، وحفز روح الإبداع ضمن مجال التعلمات عبر تنفيذ هذه المشاريع، وتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين وإنصاف المنتمين بالعالم القروي ذكورا وإناثا، وهو نفسه أهم إكراه وقع فيه نمط التعلم عن بعد في الموسم الدراسي المتزامن مع أزمة الجائحة .

مما تقدم يتبين أن الوزارة الوصية، قد عملت على اصدار بلاغات ومذكرات ونصوص تنظيمية واتخذت إجراءات من شأنها مساعدة كافة الفاعلين التربويين على استنبات ثقافة التعليم/ التعلم عن بعد، تجسدت في رؤية طموحة أخذت مشروعيتها من مجموعة من الوثائق القانونية والتربوية المؤطرة لكل عمل تربوي.

II. الاجراءات التنظيمية والاحترازية للموسم الدراسي الموالي لأزمة الكوفيد 19

بعد توقيف الدراسة خلال الموسم الدراسي، الموسوم بجائحة الكوفيد 19، بدأ التفكير في مداخل تنظيمية للموسم الموالي، ضمانا لسير سليم للدراسة وطنيا، لذلك وفضلا على التشريع التربوي الرامي إلى ضرورة اعتماد التعليم عن بعد ، فقد عمدت الوزارة إلى إصدار وثائق تنظيمية، استنباتا لهذا التصور وهذه الرؤية، وهو إصدار سبقه ضغط أزمة الكوفيد 19، وهي وثائق تستهدف بالأساس احتواء العمل التربوي في زمن الكوفيد 19 خلال الموسم الدراسي 2020-2021، ولعل أهمها :

1- وثيقة المقرر الوزيري 2021/2020

أعطيت الانطلاقة للموسم الدراسي 2020/2021 بالتعليمات المتضمنة في المقرر الوزيري*، يوم 7 شتنبر 2020، تحت شعار "من أجل مدرسة متجددة ومنصفة ومواطنة ودامجة"، حيث شكل هذا المقرر أرضية لمختلف المحطات والعمليات والأنشطة المبرمجة خلال الموسم الدراسي، مع تحديد وضبط مواعيدها، وذلك لضمان تعليم جيد للمتعلمين. ويمكن حصر أهم ما جاءت به هذه الوثيقة التنظيمية على المستويين التربوي والبيداغوجي فيما يلي :

فيما يتعلق بالفترة البيداغوجية وخاصة ما يتعلق بالعمل التربوي داخل الفصول الدراسية، فقد جاءت تعليمات المقرر الوزاري كالآتي:

- خلال الأسبوع الأول من الدراسة: تشخيص المكتسبات(عملية التقويم التشخيصي)، أنشطة المراجعة والتثبيت من خلال استحضار حصيلة تعلمات التلاميذ خلال فترة الحجر الصحي، الذي صادف الأسدوس الثاني من الموسم الدراسي 2020/2019 (إحالة إلى الإطار المرجعي لعملية التثبيت والمراجعة 2020).

- ابتداء من 5 أكتوبر 2020: سيبدأ تفعيل البرنامج الدراسي، مع ضرورة الاستمرار في تقويم المستلزمات ومعالجة التعثرات، ثم برمجة حصص الدعم للمتعلمين الذين كشف التقويم التشخيصي عن عدم قدرتهم على مسايرة البرنامج الدراسي الجديد(دعم منفصل/دعم مندمج).

*وثيقة المقرر الوزيري المنظم للموسم الدراسي 2021/2020

عموما ركز المقرر الوزيري بالإضافة إلى ضبط تواريخ مختلف العمليات التربوية، على أهمية التقويم التشخيصي، وعلى عمليتي المراجعة والتثبيت مع التركيز على برنامج المستوى السابق باعتباره أرضية التعلمات الجديدة، والذي صادف الوضعية الوبائية مما أربك سيرورته، وهذا اعتراف ضمني من الوزارة بفشل أو بخلل في اعتماد التعليم/التعلم عن بعد خلال الموسم الدراسي المتزامن مع جائحة الكوفيد 19.

2– المذكرة الوزارية عدد 20/39 (الوطنية و.، المذكرة الوزارية رقم 20/39) *

إن أول ما أشارت إليه هذه المذكرة، هو ضرورة تنويع أنماط التعلم، ورغم أنها أكدت على اعتبار التعليم عن بعد هو الأساس استثنائيا، فقد اقترحت إطارين مرجعيين لنمطين من التعليم واللذين يعتبران جديدين على المنظومة التعليمية المغربية من حيث التنزيل:

أ– الإطار المرجعي الوطني لنمط التعليم بالتناوب:

هو نمط قائم على الجمع بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي بنسبة% 50 لكل تعليم، إلا أن تنزيل هذا النمط من التعليم سيتم حسب إمكانيات كل مؤسسة، وهنا الحديث عن الإمكانات اللوجستيكية والمادية، إلا أنه يجب **أن يضمن التغطية** (تغطية جميع الأهداف المحددة للتعليم الحضوري، وتوزيعها بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي)، وأن يضمن الاستمرارية (أي الاحتفاظ بالمتعلمين)، مع ضرورة العمل على إرساء التعلمات والكفايات الأساسية حضوريا (أي الاشتغال على الأهداف اللازم إرساؤها حضوريا، وترك الأهداف المكملة للاكتساب من خلال حصص التعلم عن بعد).

على هذا النمط التعليمي أن يضمن أيضا **عنصر التمثيلية** (أي الأخذ في عين الاعتبار خصوصيات المنطقة و طبيعة كل سلك تعليمي من الأسلاك الثلاث...وذلك عبر تكييف آليات ووسائل التعلم أثناء حصص التعلم الذاتي حسب إمكانيات المتعلمين المادية/ المجالية)، بالإضافة إلى **ضرورة مطابقته للكفايات المحددة** لكل مستوى على حدة (أي التأكد من مطابقة الكفايات المحددة في هذا النمط من التعليم مع الكفايات المسطرة في كل مستوى– مع التأكد من تحقق الكفاية المبتغاة انطلاقا من إنجازات المتعلمين– حيث تكون الأسئلة الشفهية المستندة إلى مؤشرات التقويم التكويني في الغالب لها علاقة بفهم المضمون المقدم، وأن تشمل الفروض المحروسة المضامين المكتسبة حضوريا وذاتيا معا).

أما عن التدبير البيداغوجي للحصص الحضورية فقد أكدت المذكرة على ضرورة إنجاز ثلاثة أنواع من الأنشطة وهي :

- أنشطة تتبع إنجازات المتعلمين لحصص التعلم الذاتي (وذلك عبر التقويم التكويني، من أجل تحديد الاختلالات، ثم تحديد مداخل للدعم المندمج كلما سمحت إمكانيات الحصص الحضورية..)
- أنشطة بناء التعلمات الأساسية (حيث التركيز على الكفايات الأساسية).
- أنشطة التوجيه حول كيفية التعامل مع التعلمات المقترحة في حصص التعلم الذاتي (وهي أنشطة يمكننا أن نتعامل معها عن بعد أو بالاستعانة بمجموعة من المطبوعات مثل المطبوعات، أشرطة، موارد رقمية مختلفة، إحالات على مواقع وكتب ..).

ب– الإطار المرجعي الوطني لنمط التعليم عن بعد :

أشارت المذكرة إلى وجود موارد سمعية بصرية رقمية على القنوات التلفزية وعلى منصة تلميذ تيس (ضمانا لإعداد موحد ومنسجم على المستوى الوطني يوفر–ما أمكن– تكافؤ الفرص بين كل المتعلمين)، وقد تضمن هذا الإطار المرجعي عموما،

* المذكرة الوزارية رقم 20/39، الصادرة في 28 غشت 2020، حول تنظيم الموسم الدراسي 2021/2020، في ظل جائحة كوفيد 19

توجيهات تقنية تتعلق بكيفية إنتاج موارد رقمية جيدة، من بينها: عدم توظيف مضمون كتاب مدرسي معين، عدم تجاوز 26 د لكل حصة دراسية مدتها ساعتين.

كما حددت المذكرة سيناريوهاين اثنين لسيرورة الحصص التعليمية، وذلك حسب الإمكانيات الجغرافية والسوسيواقتصادية لكل منطقة، (سيناريو التتبع الموجه للدرس عبر التلفاز ثم مناقشته فيما بعد عبر سائل التواصل الاجتماعي، وسيناريو التعليم المباشر عبر القنوات المتاحة)*.

أما بخصوص تقويم التعمات عن بعد، فقد تم التأكيد على :

- تحديد التعلمات اللازمة للقيام بكل نشاط.
- تحديد عدد الأنشطة المخصصة لتقييم كل كفاية.
- تحديد مستوى تحقيق الكفايات المستهدفة.
- التأكد من هوية الشخص الذي يتم تقييمه باستعمال الوسائل التي تتيحها منصات التعليم عن بعد.

عموما، يمكن القول بأن هذه المذكرة المنظمة، قد أكدت على الجانب الإجرائي لتنزيل النمط المتبع(سواء بالتناوب أو عن بعد)، مع التركيز بيداغوجيا على عنصري التثبيت والمراجعة، وتوفير الإمكانيات لإنجاح نمط التعليم المتبع*.

III. واقع تنزيل نمط التعليم/ التعلم عن بعد (الإكراهات والتحديات)

من خلال تتبع واقع التعليم/التعلم عن بعد بالمغرب خلال الموسم الدراسي 2021/2020، وفي ظل ما سطره التشريع والتوجيه التربوي السابق الذكر، وانطلاقا من تجربتنا باعتماد الملاحظة من موقع عملنا التربوي الميداني، من جهة، وبالاعتماد على أداة المقابلة المفتوحة مع مختلف المتدخلين التربويين(من مدرسين، رؤساء المؤسسات، مؤطرين تربويين، وإداريين)، من جهة ثانية، نسجل مجموعة من الملاحظات، تتعلق بطبيعة تنزيل التعليم/ التعلم عن بعد، معظمها في شكل صعوبات أو إكراهات أهمها:

1- من وجهة نظر الوزارة الوصية:

بعد قراءة مختلف تصريحات المسؤولين بالوزارة، نؤكد على أنها أشارت في معظمها إلى نجاح تجربة التعليم عن بعد (في زمن الكوفيد19)، وقد اعتمدت لدعم هذه التصريحات على المعطيات الكمية (نسبة النجاح، نسبة الانخراط في الأقسام الافتراضية، عدم استحضار نسب الانخراط المتعلقة بكل منطقة جغرافية على حدة خاصة المتعلقة بالتمييز بين المجال الحضري والقروي...)، وعلى إنجاح الامتحانات الوطنية، إنتاج الموارد الرقمية وتخصيص قنوات للتعلم عن بعد، بالإضافة إلى الارتفاع في مستوى الدعم الاجتماعي للمتمدرسين خاصة منهم المنتمين للأسر ذوي الدخل المحدود(مثل الإعفاء من رسوم التسجيل...).

يتبين أن هذه التصريحات مبنية على ما هو كمي، وليس ما هو كيفي، والحال أن كل عمل تربوي هو عمل كيفي بالأساس، ذلك أن قراءة نسب النجاح بخلفية كيفية، قد يحيل إلى مشكل الجودة التعليمية، وهو بالفعل ما كشفت عنه نتائج التقويمات التشخيصية لمستوى المتعلمين خلال الأسبوع الأول من الموسم الدراسي الموالي.

2- من وجهة نظر مختلف الأطر التربوية:

لقد كشفت المقابلات مع مختلف الأطر التربوية على مجموعة من المشاكل التي واجهت التنزيل المتسرع والمفاجئ للتعليم/التعلم عن بعد، رغم وجود الرؤية التنظيمية له منذ صدور وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومبدئيا يمكن القول بأن

* للاستئناس نشير في هذا السياق إلى المراسلة الوزارية رقم 20/485 الصادرة بتاريخ 10 يوليوز 2020 المتعلقة بإنتاج دروس التعليم عن بعد

* وهنا نحيل إلى مذكرة وزاريةي أخرى تدعم نفس التوجه، المذكرة الوزارية رقم 20/41 الخاصة بالمراجعة والتثبيت.

استنبات نمط التعليم/التعلم عن بعد، في مجتمع غير مؤهل وغير مستعد لهذا التغيير الجذري في نمط التعليم، قد ووجه بالرفض، والمقاومة من طرف جميع المتدخلين، وهذا يؤكد على غياب عنصر التدرج في التنزيل، والذي دعت له رؤية تنزيل التعليم/التعلم عن بعد، ومن بين ما تم التصريح به من إكراهات في التنزيل نذكر:

- غياب التكوين المستمر الجاد والفعال لهيئة التدريس، بالإضافة إلى غياب تحفيزهم على الإبداع، وتشجيع وتقدير مجهوداتهم واجتهاداتهم، قد ساهم بشكل كبير في فشل تنزيل نمط التعليم عن بعد.

فالتكوين البيداغوجي والديداكتيكي الأساس لهيئة التدريس لم يعد قادرا على مواكبة وثيرة التطور السريع للمجتمع، في جميع مناحيه، فرغم ما يدعو له التشريع التربوي من ضرورة إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الفصول الدراسية، وبالتالي الاستنبات التدريجي لثقافة التعليم عن بعد والتعلم الذاتي، إلا أن التكوين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لا يستجيب لهذه الدعوة، وتبقى المفارقة قائمة بين التنظير وواقع التنزيل وبالتالي الممارسة.

كما أن حتى المدرسين الذين قد سعوا إلى التكوين الذاتي، وحاولوا الاجتهاد والمساهمة في هذا المجال للرفع من جودة ممارساته المهنية، لا يجدون أي تحفيز او تقدير لاجتهاداتهم، مما قد يصيبهم بنوع من الإحباط الذي من شأنه أن يقود في مراتبه العليا إلى التقاعس وعدم الانخراط في أي تجديد.

- بساطة وعدم كفاية التجهيزات المادية واللوجيستيكية في معظم المؤسسات الدراسية، وغيابها في مؤسسات أخرى، أمر يحول دون انخراط الهيئة التربوية في عملية التعليم عن بعد، مما جعل بعضهم يستخدم وسائل خاصة، والبعض الآخر يتخلى تماما عن الانخراط ... زد على ذلك عدم قدرة بعض الأسر المغربية، خاصة في المناطق الهامشية/الهشة، على توفير الوسائل المادية (الهاتف الذكي، الحاسوب، ضعف الصبيب في بعض المناطق، التعبئة وتكلفتها المادية...) لانخراط أبنائهم في التعلم عن بعد، أو التعلم الذاتي.
- كما أن غياب ثقافة العالم الافتراضي لدى بعض من المدرسين، وغياب كيفية التعامل مع التقنية لديهم أنتج بدوره نوعا من التخلي عن هذا النمط من التعليم. (وقد أبانت هذه التجربة المغربية للتعليم عن بعد على اضطرار هيئة الإدارة التربوية إلى خلق الأقسام الافتراضية بدل هيئة التدريس المنوطة بها هذه المهمة، الشيء الذي ساهم في رفع نسبة انخراط المؤسسات التعلمية التي بني عليها الموقف الإيجابي للوزارة).
- لجوء الأساتذة إلى استخدام تطبيقات غير رسمية (من قبيل الواتساب والفايسبوك...)، رغبة منهم في إنجاح استراتيجية التعليم/التعلم عن بعد، آخذين بعين الاعتبار تعودهم وتعود المتعلمين أيضا على استخدامها، بالإضافة إلى بساطة الاشتغال عليها، أنتج بدوره نوعا من الإزعاج الاجتماعي والضغط النفسي لهيئة التدريس، رغم أنها استطاعت استقطاب انخراط المتعلمين بنسب أكبر من تلك التطبيقات الرسمية.
- مشاكل صبيب الأنترنيت في بعض مناطق إقامة هيئة التدريس حال بدوره دون نجاح العملية، بالإضافة إلى أن انخفاض نسبة انخراط المتعلمين أحبط من عزيمة هيئة التدريس، مما جعلهم يكتفون بتقاسم الدروس في شكل صور أو مقاطع فيديو دون الانخراط في مناقشتها، وإخضاعها للنقل الديداكتيكي.
- تدني المستوى التعليمي لبعض آباء وأولياء المتعلمين، حال دون مواكبتهم لتعلم أبنائهم، خاصة بالنسبة للمستويات الدنيا (الابتدائي)، وبعض المواد التي تتطلب تعميق التخصص في المستويات الإعدادي والتأهيلي (الرياضيات، الفيزياء..)، الشيء الذي ساهم أيضا في إحباط الآباء، ثم التموقف السلبي من نمط التعليم/التعلم عن بعد.

عموما، يمكن القول بأن واقع تجربة التعليم عن بعد في المغرب، قد تميزت بالارتجالية، ذلك أن واقع التخطيط الذي سبق التنفيذ بما يقارب عقدين من الزمن، وغياب التمهيد الفعلي والتنزيل لمشاريع من شأنها رسم خارطة واضحة لطريق

استنبات ثقافة التعليم/التعلم عن بعد وإنجاحه، من جهة، ثم الطريقة المرتبكة التي تم عبرها تنزيل نمط التعليم عن بعد تحت تأثير أزمة الكوفيد 19، من جهة ثانية، يبرران الطابع الارتجالي، وغياب الرضى العام على الفلسفة التعليمية المتبعة أثناء جائحة الكوفيد 19.

إن التعليم عن بعد، يساهم في تنمية حس المسؤولية لدى المتعلمين، بما يمكنهم من التأثير إيجابا في خبراتهم الذاتية، ذلك أنه في ظل عالم التكنولوجيا المتغير، فنحن أمام ضرورة التعلم مدى الحياة، لذلك لا بد من تمكين المتعلمين والمتعلمات من تحمل مسؤولية ما تعلموه من جهة، وتطبيقه في حياتهم من جهة أخرى....

هذا التجديد في نمط التعليم الذي أصبح يفرض نفسه اليوم، سيجعل كلا من المتعلم وعضو هيئة التدريس يدركان معا، أن المدرس ليس مصدرا لجميع الإجابات، كما أن على المتعلم أن يتمكن من التعامل الأمثل مع هذا التنوع الكبير في المعلومات وتوفرها، وأن ينمي قدرته على التوظيف المناسب لها، مع تحديد الإمكانيات التطبيقية لهذه المعلومات، والقدرة على التحكم فيها، وهو ما سيسمح بتطوير مسؤولياته ليس تجاه ذاته والمعلومات التي يكتسبها فحسب، وإنما تجاه الآخرين أيضا باعتباره عنصرا فاعلا داخل مجتمعه.

وفي إطار قراءتنا لواقع التعليم الجامعي المغربي، باعتباره نتيجة للنمط التعليمي التقليدي، فإننا سنستحضر في هذا السياق الكيفية التي يتعامل بها الطلبة الجامعيون مع المادة التعليمية التي يقدمها الأساتذة، حيث يعتبرون المطبوعات المكتوبة أو المحاضرات الشفهية وكأنها المادة المعرفية الوحيدة... فينزعون في أحسن الأحوال إلى حفظها في الذاكرة قصيرة الأمد لا تتجاوز تاريخ إجراء التقويم، والحال أن ما يقدم في المدرجات الجامعية لا يعدو أن يكون أرضية وتأطيرا للمادة أو المجزوءة المدرسة، الهدف منها فتح آفاق تفكير الطالب، وإثارة رغبته في البحث والتوسع المعرفيين والمهاريين في هذا المجال.. وهو توجه يستدعي نجاحه إدراك الطالب لهذا الهدف، بالإضافة إلى امتلاكه لقدرات وكفايات تمكنه من ذلك، وهي قدرات مرتبطة بكفاية يجب إرساؤها قبل التعليم الجامعي، متعلقة بشكل كبير بالتعلم الذاتي وبنمط التعليم عن بعد.

وتجدر الإشارة إلى أن اكتساب هذه الكفايات والقدرات، لا يتحقق في زمن تعلمي قصير بقدر ما يتطلب الأمر، اعتباره مشروعا، يبدأ الاشتغال على تحقيقه منذ السنوات الأولى من التربية والتعليم، كما يجب التعامل معه على أنه مشروع مجتمعي يستدعي تحقيقه انخراط كل الفاعلين والمتدخلين في المجال التربوي، وكذا الأسر وجمعيات المجتمع المدني ...

وبالنظر إلى الأزمات التربوية التي تم الحديث عنها والتركيز عليها خلال فترة أزمة الكوفيد 19، وتحميل نمط التعليم عن بعد مسؤوليتها، نتساءل: هل هي أزمات تزامنت مع تبني نمط التعليم عن بعد؟ أم إنها مظاهر لازمت النظام التعليمي المغربي منذ البداية وقبل أزمة الجائحة؟ وإلى أي حد يمكن اعتبار التعليم عن بعد أحد الإمكانيات التي يمكنها تقليص حدة هذه المشاكل التعليمية؟.

خاتمة

عموما يمكن القول بأن استقراء واقع أجرأة نمط التعليم عن بعد، في ظروف أزمة الكوفيد 19 بالمغرب، قد كشف عن هوة كبيرة بين الرؤى النظرية التنظيمية للعمل التربوي المغربي، واستراتيجيات تنزيلها، ذلك أن هناك لا انسجام واضح بين طموح الوثائق التربوية الموجهة، وإحباطات التنزيل المتكررة، فواقع التنزيل الإصلاحي، وبغض النظر على أزمة الكوفيد 19، قد تميز في عموميته بالتسرع والاستعجالية، بدل التدرج والاستعدادية.

وفي هذا الإطار نستحضر بعض المداخل التي يجب أخذها في الاعتبار، أثناء التطبيق التربوي للتكنولوجيا التعليمية، وللتعامل مع نمط التعليم عن بعد، وندرج أهمها في النقاط الآتية:

- ينبغي للمتعلم ان يتعلم بنفسه أي بالتعلم الذاتي.
- لكل متعلم معدله الخاص في التعلم، حيث يمكن اعتماد البرنامج التعليمي.
- استهداف القدر الكبير والمتدرج للتعلم، ويمكن أن يتحقق عبر التعلم المبرمج.
- الإتقان العام وذلك باستخدام نموذج بلوم "التعلم للإتقان".
- خلق دافعية التعلم، كما على المتعلم ان يعي دوره كمدير لمصادر التعلم وأن يتم تدريبه على وظائف جديدة تتماشى مع هذا الوعي.
- التخطيط بتحديد اهداف التعلم ورسم الاستراتيجيات المناسبة.
- التنظيم ، وذلك عبر ترتيب مصادر التعلم وتنظيم عملية الرجوع اليها.
- القيادة بإدارة نشاط التعلم ومتابعة وتشجيع وتنظيم الموقف التعليمي ومواجهة متغيراته.
- المتابعة والتقويم من خلال معرفة مدى تحقق الأهداف.

في الختام نؤكد على ان اعتماد تكنولوجيا التعليم، هو سبيل للرفع من المشاركة الإيجابية للتلاميذ في العملية التربوية، بحيث يساهم في تنمية كفايات التعلم الذاتي، والتفكير العلمي، الموجهين لبلوغ حلول لمختلف المشكلات، وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول، ثم تحقيق هدف التربية الرامي الى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك، وبالتالي تحقق مبدأ التعلم مدى الحياة.

المراجع

(بلا تاريخ).

أبو الفداء إسماعيل بن عمر ابن كثير. (1419هـ). تفسير القرآن العظيم (المجلد ط1). (محمد حسين شمس الدين، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون.

أوشان. (1998). اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية " السلسلة البيداغوجية (5)،. المغرب: دار الثقافة.

2013، 15. (بلا تاريخ).

.am). htt://p.dw.com/p12 ET11:12-2020/6/28)

Artic Transform Organization. (2003). environmental governance. تم الاسترداد من http://www. artic – transform .org

C. Blair. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. ,. USA: American Psychologist, 57.

C. Saarni. (1999). The development of emotional competence. . New York: Guilford Press.

Carolyn Saarni. (2011). Emotional Development in Childhood. Encyclopedia on Early Childhood Development ،4.

CASEL .(بلا تاريخ) .Performance Descriptors Social Emotional Learning, Grades 1-5. Chicago. USA: Social and Emotional Learning Research Group, Department of Psychology University of Illinois.

David Katan. (2014). translating Culture, An introduction for Translators, Interpreters and Mediators2 (الإصدار nd). Abingdon Oxon: Routledge.

Deian Pavlovic. (21, N°21 sept-dec, 2011). International Law & State-Building. BALKAN SECURITY OBSERVER.42-46 ، الصفحات

E. A & Russel, C. T Nida. (1974). The theory and practice of translaation . NewYork: The united bible societies.

E. A Nida. (1964). Toward a science of translation. Leyde: E. J. Brill.

G. N. (s.d.). Communication Responsable des Entreprises guide pratique pour une relation de confidence.

Immergut, E. M. (1998, March vol26, N°01). The Theoretical Core of the New Institutionalism. Politics & Society, p. 18.

J Munday. (2001). Introducing Translation Studies: Theories and applications . London: Rputledge.

J. M. Penn. (1972). Linguistic relativity verse innate ideas: The origin of the Sapir Whorf hypothesis in German Thought . Paris: Mouton The Hague.

J. Munday. (2001). Introducing Translation Studies: Theories and applications1 (الإصدار st). London: Routledge.

k keller. (2003). Strategic Brand Management: Building, Measuring, and Managing Brand Equity. new jersey: pearson education,inc.

Lakic, N. (2011, set-dec n° 21). Is Globalization a Challenge or a threat to nation-states as a dominant from of polity. WESTERN BALKAN SECURITY OBSERVER, pp. 6-15.

Luke Touhill. (2013). Promoting independence and agency. National Quality Standard Professional Learning Program, No 64.

meisner, m. (s.d.). http://www.Esf.Edu/Ecn/. Consulté le 10 04, 2019, sur http://www.Esf.Edu/Ecn/: http://www.Esf.Edu/Ecn/

Newmark. (1988). A textbook of Translation. New York: Prentice Hall.

OCDE-OECD. (1994). liability and componsation for nuclear dammage. Consulté le decembre 15, 2020, sur https://www.oecd-nea.org/law/pubs/1994/liability-compensation-nuclear-damage.pdf

P. Newmark. (1981). Approaches to Translation. Oxford: Pergamon Press.

Pita Ogaba, G. K. (2007). Reconstituting the State in Africa. New York: palgrave macmillan.

R . Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & . Weissberg. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning: The state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school. Chicago: .Retrieved from CASEL website.

R. A Hudson. (1995). Sociolinguistics2 (الإصدار ed). Cambridge: Cambridge University.

saliem anthena fakir & stephans. (2008). Environmental Governance (Background Research Paper: Environmental Governance South Africa Environment Outlook). national state of environmental governance.

ابراهيم عبد ربه ابراهيم . (23-24 أفريل, 2018). المسؤولية الجنائية الدولية عن انتهاكات البيئة في ضوء النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر القانون و البيئة، كلية الحقوق، جامعة طنطا. تم الاسترداد من www. law.tanta.edu.eg

أبو العزم. (1997). المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته. الرباط -المغرب: دار وليلي للطباعة والنشر.

أبو العزم. (1997). المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته. الرباط - المغرب: وليلي للطباعة والنشر.

أبو عبد الله محمد بن أبي بكر ابن القيم. (بلا تاريخ). الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وعلم البيان. بيروت: دار الكتب العلميّة.

أبو هلال العسكري. (بلا تاريخ). الفروق في اللغة. (حسام الدين القدسي، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

أحمد البدوي. (2005). من بلاغة القرآن. القاهرة: نهضه مصر.

أحمد السروري . (بلا تاريخ). الكيمياء والبيئة.

أحمد السروري . (بلا تاريخ). الكيمياء والبيئة.

أحمد السروي. (2014). التلوث البيئي بالأسلحة والحروب الكيماوية والبيولوجية والنووية. الأردن : دار الحامد.

أحمد عبدالستار الجواري. (1987). نحو المعاني. بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي.

أحمد عبدالستار الجواري. (1994). نحو القرآن. بغداد: مكتبة اللغة العربية.

أحمد عبدالسيد الصاوي. (1979). فن الاستعارة دراسة تحليلية في البلاغة والنقد. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أحمد لكحل . (2016). النظام القانوني لحماية البيئة والتنمية الاقتصادية المستدامة. الجزائر: دار هومة.

أحمد محمد مرسي. (2007). الخدمة الإجتماعية وحماية البيئة. المكتبة العصرية.

اسلام محمد عبد الصمد. (2016). الحماية الدولية للبيئة من التلوث،. القاهرة: دار الجامعة الجديدة،.

أسماء سلامي. (ديسمبر, 2016). الإعلام والاتصال كفاعل إستراتيجي في إرساء مبادئ الحوكمة البيئية في ظل المخاطر، والأزمات الراهنة– الواقع والمأمول. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والإجتماعية(25)، الصفحات 6-7.

أسماء علي أبا الحسين. (2006). مؤشرات قياس تحقيق المواطنة البيئية. مجلة العلوم الإجتماعية، 34(02)، الصفحات 38-39.

أسماعيل حقي البروسوي. (بلا تاريخ). تفسير روح البيان. بيروت: دار الفكر.

الأمين. (1997). منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط- المغرب: مطبعة ديديكو - سلا.

(2019). التغير المناخي في درجة حرارة وامطار للعراق. الحلة: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأنسانية .العدد 45.

الجيلاني. (1999). تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة،ص 11. دمشق- سوريا: اتحاد الكتاب العرب.

الخطيب القزويني. (1992م). الإيضاح في علوم البلاغة: من كتاب شروح التلخيص، ط4. بيروت: دار الهادي.

الدسوقي. (1992م). حاشية الدسوقي على شرح السعد: من كتاب شروح التلخيص، ط4. بيروت: دار الهادي.

الزمخشري. (1986م). الكشَّاف عن حقائق غوامض التنزيل، ط3. بيروت: دار الكتاب العربي.

السبكي. (1992م). عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح: من كتاب شروح التلخيص، ط4. بيروت: دار الهادي.

السعيد. (2015). نحو معجم للغة العربية للناطقين بغيرها : معالجة حاسوبية إحصائية. مجلة التواصل اللساني، 8.

السكاكي. (1987م). مفتاح العلوم، ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشيخ صالح. (2009). تكوين الصورة الذهنية للشركات ودور العلاقات العامة فيها. سوريا: الأكاديمية السورية الدولية.

الفريق العامل الأول. (2001). تغير المناخ (الأساس العالمي). بغداد: الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ.

الفريق العامل الأول. (2001). تغير المناخ (الأساس العلمي). الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ.

الفهري. (1999). المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة. الرباط المغرب: دار توبقال للنشر.

القاسمي. (2003). المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق. بيروت لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

القاسمي والسيد. (1991). التقنيات التربوية في تدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط - المغرب: منشور إيسيسكو.

القاسمي والسيد. (1991). التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الايسيكو: الطبعة الأولى.

القاسمي، 2003. (بلا تاريخ).

القضاة والعمري. (2015). أثر اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها نموذجا. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 172.

القطيطي . (2013). منظور المستعمل في المعاجم أحادية اللغة للناطقين بغير العربية. تأليف محمد خميس القطيطي (المحرر).، (صفحة 12). دبي.

الكعبي , مهند حسن. (2008). مشكلة التصحر في محافظة المثنى في محافظة المثنى وبعض تأثيراتها البيئية. البصرة، العراق: رسالة ماجستير غير منشورة.

اللبز كلثوم. (2015). دور الاتصال البيئي في المؤسسات الإقتصادية من أجل تحسين البيئة. مجلة دراسات وأبحاث في الطاقات المتجددة، الصفحات 90-91.

اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي. (1975). الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الابتدائية لتعليم الابتدائي. اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الطبعة الأولى. الجزائر: المعهد التربوي الوطني– الجزائر.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين. (2015). الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015–2030. (الرافعة 20 الفقرة 104)، 58–59. الرباط.

المراغي. (1993م). علوم البلاغة، ط3. بيروت: دار الكتب العلمية.

المرسوم 118/05 الصادر في 2005/04/11 . (2005). ,الجريدة الرسمية العدد 27 الصادر في 2005/04/13 ص30. الجزائر.

المعتوق. (2008). المعاجم اللغوية العربية. بيروت لبنان: دار النهضة العربية.

المغربي ابن يعقوب. (1992م). مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح: من كتاب شروح التلخيص، ط4. بيروت: دار الهادي.

الناقة ورشدي. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: مطبعة بني إزناسن سلا المملكة المغربية.

النشوان. (2006). اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، جزء 18، عدد 38، 516.

الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (2011) .(IPCC). مصادر الطاقة المتجددة والتخفيف من اثار المناخ.

الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ. (2001). تغير المناخ (الأساس العلمي). الفريق العامل الأول.

الوعز. (1987). مازن الوعر قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث. دمشق– سوريا: دار طلاس.

الياس سي ناصر . (2020). دور المحكمة الجنائية الدولية في حماية البيئة . بيئية، مجلة التمكين الاجتماعي(العدد 2).

امبارك علواني. (2016–2017). المسؤولية الدولية عن حماية البيئة دراسة مقارنة(أطروحة دكتوراه) . بسكرة: كلية الحقوق والعلوم السياسية ,جامعة محمد خيضر .

آمنة أمحمدي بوزينة . (جوان , 2020). المسؤولية الجنائية الدولية عن الانتهاكات الجسيمة ضد البيئة الطبيعية. مجلة المفكر، المجلد 15(العدد 02).

أميرة بن زايد. (2015–2016). تأثير الملوثات الإشعاعية على حق الإنسان في الأمن البيئي(مذكرة ماجستير). المدية: كلية الحقوق، جامعة يحي فارس.

بدر الدين حسن المرادي. (1992). الجنى الداني في حروف المعاني. (فخر الدين قباوة ، و محمد نديم فاضل، المحررون) بيروت: دار الكتب العلمية.

بدر الدين محمد الزركشي. (1957 م). البرهان في علوم القرآن. (محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) بيروت: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابى الحلبي وشركائه.

برهان الدين البقاعي. (1995). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. (عبد الرزاق غالب المهدي، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

بريسول وترابي. (2007). اللغة واتواصل. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، 179.

بسمة عبد المعطي الحوراني . (2015). المسؤولية الجنائية عن تلوث البيئة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

بسمة عبد المعطي الحوراني . (2015). المسؤولية الجنائية عن تلوث البيئة. عمان: دار وائل للنشر.

بلبراهيم جمال. (2009–2010). دور العلاقات العامة في تحسين الصورة الذهنية في المؤسسة الخدمية. 77. شلف: جامعة حسيبة بن بوعلي.

بن يحي سهام. (2004-2005). الصحافة المكتوبة وتنمية الوعي البيئي في الجزائر. 74-75. قسنطينة، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، الجزائر.

بيان محمد الكايد. (2011). النظام البيئي، الطبعة الأولى، . الأردن: دار الراية.

بيتر نيومارك. (1986). اتجاهات في الترجمة. (محمود اسماعيل صيني، المترجمون) دار المريخ.

(2020/6/28 الوقت am11:12). تلوث هواء العراق. الموقع الألكتروني Et https://p.dw.com/p/12.

ثامر جامل العبيدي. (2018). دور المسؤولية الدولية عن الأضرار التي تسببها النفايات النووية. مصر: مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

ثامر وأحمد البكري ونزار النوري. (2007). التسويق الأخضر. عمان-الاردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

جربوعة عادل، كتفي سميرة. (جوان, 2018). استراتيجية الإتصال المسؤول كمسعى حديث لتحقيق التنمية في ظل تكنولوجيا الإعلان والإتصال الحديثة. مجلة تنوير(06)، صفحة 95.

جماعة من كبار اللغويين العرب . (1989). المعجم العربي الأساسي للناطقين بغيرها ومتعلميها . المغرب: لاروس .

جمال بلبراهيم. (2009-2010). دور العلاقات العامة في تحسين الصورة الذهنية في المؤسسة الخدمية. رسالة ماجيستير تخصص تسويق وتجارة دولية، 77. شلف: جامعة حسيبة بن بوعلي.

جمال مهدي . (2013-2014). النظام القانوني الدولي لحماية البيئة من الأضرار الناجمة عن الأسلحة النووية(مذكرة ماجستير). الجزائر : كلية الحقوق، جامعة الجزائر1 .

جمعة هوام. (2011). حوكمة المؤسسات ومتطلبات حماية البيئة. الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات-الطبعة الثانية نمو المؤسسات والاقتصاديات بين تحقيق الاداء المالي وتحديات الأداء البيئي (الصفحات 398-405). جامعة ورقلة.

جمهورية العراق ،وزارة الموارد ، المائية مركز انعاش الأهوار العراقية (2007) .(CRIM). دراسة وتقييم الحالة الأجتماعية والأقتصادية للأهوار العراقية . بغداد: المركز الأستشاري لمشاريع وبحوث البيئة .

جمهورية العراق وزارة البيئة. (2016). حالة البيئة في العراق. بغداد.

حسن طه الحسن. (1999). الاستثناء في القرآن الكريم نوعه، حكمه، إعرابه. الموصل: مطبعة الزهراء.

حسين السعدي . (2008). علم البيئة. الأردن: دار اليازوري العلمية.

حسين. (2011). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. القاهرة - مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

حكمت صالح. (2010). جماليات تصوير الحركة في القرآن الكريم. الكويت: روافد.

حلام. (1999). تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة. دمشق: كتاب العرب.

خليل. (2011). دليل الدراسة الميدانية في جغرافيا الإطار العامة. العراق: المركزية جامعة ديالي.

دشيش وبريك. (2009). المعجم المدرسي المعاصر لمراحل التعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي. المغرب: نادية للنشر.

دليلة غروبة مسعودان نسمة. (2016). واقع الإتصال البيئي في الجزائر. حوليات جامعة قالمة(18)، صفحة 435.

راتب سلامة السعود . (بدون تاريخ). دراسة في التربية البيئية (المجلد 1).

راتب سلامة السعود. (بلا تاريخ). دراسة في التربية البيئية (المجلد 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ربيعة العربي. (2018). تقاطعات بين الوظيفية والمعرفة. عمان، الأردن: دار امجد للنشر والتوزيع.

رشاد السيد . (1992). حماية البيئة في المنازعات الدولية المسلحة. مجلة القانون والاقتصاد(62).

ريهام رفعت محمد عبد العال. (يناير, 2017). لمواطنة البيئية كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بعين شمس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 11(01)، صفحة 141.

سامية جلال سعد. (2005). الإدارة البيئية المتكاملة. مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدراية.

سعد الدين التفتازاني. (1992م). مختصر سعد الدين التفتازاني على تلخيص المفتاح: من كتاب شروح التلخيص، ط4. بيروت: دار الهادي.

سعدية عاكول الصالحي، و عبد العباس فضيح الغريري . (2008). عداء الأنسان للبيئة.

سعدية عاكول الصالحي، و عبد العباس فضيح الغريري . (2008). عداء الأنسان للبيئة. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

سناء نصر الله. (2010-2011). الحماية القانونية للبيئة من التلوث في ضوء القانون الدولي الإنساني(مذكرة ماجستير) . عنابة : كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة برج باجي مختار.

سوزان معوض غنيم . (2011). النظم القانونية الدولية لضمان استخدام الطاقة النووية في الأغراض السلمية. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

سيد قطب. (1971). في ظلال القرآن. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

شاش. (2006). علم نفس اللغة. القاهرة : مكتبة زهراءالشرق.

شاهد وآخرون. (2017). السعر الأخضر وأثره على قرار الشراء لدى المستهلك النهائي. مجلة ميلاف للبحوث والدراسات(5)، صفحة 363.

شراد ياسين. (2011-2020). إستراتيجية تطوير وظيفة التسويق المستدام وأثرها على تطوير الميزة التنافسية في المؤسسات الإقتصادية. رسالة ماجيستير تخصص إداراة الأعمال الإستراتيجية للتنمية المستدامة، 120. سطيف: جامعة فرحات عباس.

شريف. (بلا تاريخ).

شريفة جودي. (2018). رهانات الإتصال البيئي المسؤول في المؤسسة الإقتصادية. مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمة، 12، صفحة 97.

شفيع السيد. (1977). التعبير البياني رؤية بلاغية نقدية. مصر: مكتبة الشباب.

شهاب الدين محمود بن عبد الله الألوسي. (1415 هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. (علي عبد الباري عطية، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

شهيناز بوزيدي، لحسن لحولي. (2020). أثر المواطنة البيئية في تحقيق التنمية المستدامة دراسة حالة مؤسسة مطاحن عرجون بسكرة. الصفحات 295-296.

صالح الشيخ. (2009). تكوين الصورة الذهنية للشركات ودور العلاقات العامة فيها. سوريا: الأكاديمية السورية الدولية.

صبيح جاسم كاطع ، و واخرون. (2008). تلوث الهواء والمخاطر البيئية الناتجة عن عوادم المركبات في محافظة البصرة. ميسان: مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية. مجلد (7).

طالب محمد الزوبعي. (1995). ظاهرة الترادف في ضوء التفسير البياني للقرآن. بنغازي: جامعة قار يونس.

طعيمة والناقة. (2006). رشدي أحمد طعيمة، والدكتور محمود كامل الناقة، تعليم اللغة إيصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط- المغرب: منشور منظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،.

عارف سعدي محمد. (2016). دور التسويق الأخضر في زيادة تنافسية منظمات الأعمال دراسة ميدانية على الشركات الصناعية الغذائية العامة في محافظات غزة. رسالة ماجيستير تخصص إدارة اعمال، 67. غزة: كلية التجارة الجامعة الإسلامية غزة.

عامر طرفي . (2012). المسؤولية الدولية والمدنية في قضايا البيئية والتنمية المستدامة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

عبد الحق بن غالب ابن عطية. (1422 ه). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

عبد الرحيم. (2015). المعجم ثنائي في التراث العربي الإدراك الأتراك لأبي حيان الأندلسي نموذجا. -ROMANO ARABICA، 143-142.

عبد العزيز. (2011). مدخل إلى علم اللغة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العزيز عبد الكريم الصقار. (2006). المجلة العربية للعلوم الإدارية.

عبد الغاني لولو. (2018-2019). الإتصال البيئي في الجزائر الأساليب والممارسات. 111-112. عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر.

عبد القادر زرقين . (2014-2015). تنفيذ الجهود الدولية للحد من انتشار الأسلحة النووية (رسالة دكتوراه) . تلمسان، الجزائر : كلية الحقوق و العلوم السياسية ,جامعة أبو بكر بلقايد.

عبد القاهر الجرجاني. (2001م). أسرار البلاغة في علم البيان: ت عبد الحميد هنداوي، ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

عبد القاهر عبدالرحمن الجرجاني. (1992). دلائل الإعجاز في علم المعاني. القاهرة: مطبعة المدني.

عبدالفتاح لاشين. (1978). المعاني في ضوء أساليب القرآن. مصر: دار المعارف.

عبدالفتاح لاشين. (1982). ابن القيم وحسه البلاغي. بيروت: دار الرائد العربي.

عبدالقاهر الجرجاني. (بلا تاريخ). دلائل الإعجاز في علم المعاني. (ياسين الأيوبي الأيوبي، المحرر) المكتبة العصرية.

عصام محمد عبد الماجد ، و اخرون. (2003). تلوث الهواء (المجلد الأولى). وزارة العلوم والثقافة.

علي حسن موسى . (1996). التلوث الجوي (المجلد الأولى). دمشق: دار الفكر.

علي سعيدان . (2008). حماية البيئة من التلوث بالإشعاعات النووية و الكيماوية في القانون الجزائري. الجزائر: دار الخلدونية.

علي أحمد خليفة. (2016). قواعد الحق والمسؤولية الإجتماعية بين مشتملات الخيارات الممكنة وآفاق العالمية المرجوة (الإصدار ط 01). بيروت لبنان.

علي عجوة. (2014). العلاقات العامة و الصورة الذهنية (المجلد الطبعة 2). القاهرة: عالم الكتب.

علي وفريد عجوة وكريدمان. (2008). إدارة العلاقات العامة بين الإدارة الإستراتيجية و إدارة الأزمات (المجلد الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.

عليان. (2001). البحث العلمي مناهجه- وأساليبه- إجراءاته. بيت الأفكار الدولية، 2001م ص 90. عمان: دار الكتب.

عمار منصوري. (2010). الطاقة النووية بين المخاطر والاستعمالات السلمية، سلسلة ندوات التجارب النووية الفرنسية في الجزائر دراسات وبحوث وشهادات. الجزائر: دار هومة.

عمر. (1998). صناعة المعجم الحديث. القاهرة مصر: عالم الكتب.

عمر عتيق. (أيلول, 2011). الترجمة والعولمة في سياق التواصل الثقافي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد 2(25)، الصفحات 261-283.

عمر وآخرون. (2008). معجم اللغة العربية المعاصر. القاهرة: عالم الكتب.

عمر، 2008. (بلا تاريخ).

غني دحام تناى الزبيدي. (2016). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق متطلبات المواطنة البيئية- بحث ميداني في الشركة العامة للزيوت النباتية. (جامعة بغداد، المحرر) مجلة العلوم الإدارية والإقتصادية، 22(89)، صفحة 64.

فتيحة مناد . (2013-2014). حماية البيئة من التلوث الإشعاعي في ضوء القانون الدولي العام والتشريع الجزائري(مذكرة ماجيستير). مستغانم ، الجزائر : كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة عبد الحميد بن باديس.

فتيحة طويل. (2012-2013). التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة. 58. بسكرة، الجزائر.

فخر الدين الرازي. (2000). التفسير الكبير(مفاتيح الغيب). بيروت: دار الكتب العلمية.

فريق عمل -وزارة البيئة. (2016). حالة البيئة في العراق لعام 2016. بغداد -العراق: وزارة البيئة.

قصي فاضل السامرائي. (2019). التغير المناخي في درجة حرارة وامطار العراق. الحلة: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأنسانية.

قصي فاضل السامرائي. (2019). التغير المناخي في درجة حرارة وامطار العراق. الحلة: مجلة كلية التربية الأساسيةللعلوم التربوية والأنسانية.

كرستوفر فلافين ، . (1992). ارتفاع درجة حرارة الأرض. (سيد رمضان هرارة، المترجمون) مصر، مصر: الدار الدولية للنشر.

كرستوفر فلافين. (1992). ارتفاع درجة حرارة الأرض. (سيد رمضان هرارة، المترجمون) مصر: الدار الدولية للنشر.

ليث محمود الزنكنة. (2006). اثر العناصر المناخية على التوزيع الجغرافي للنبات الطبيعي في العراق . بغداد: غير منشورة.

مثنى عبد الرزاق . (2010). التلوث البيئي (المجلد الثانية). عمان: دار وائل للنشر والطباعة.

محمد الطاهر بن محمد ابن عاشور. (1984 ه). التحرير والتوير. تونس: الدار التونسية للنشر.

محمد أمين يوسف . (2019). البيئة ومشكلة العصر. الاسكندرية، مصر : مكتبة الوفاء القانونية.

محمد بن أبي بكر ابن القيم. (بلا تاريخ). بدائع الفوائد. بيروت: دار الكتاب العربي.

محمد بن أحمد القرطبي. (1964). الجامع لأحكام القرآن. (أحمد البردوني ، و إبراهيم أطفيش، المحررون) القاهرة: دار الكتب المصرية.

محمد بن جرير الطبري. (2000 م). جامع البيان في تأويل القرآن. (أحمد شاكر، المحرر) مؤسسة الرسالة.

محمد بن محمد بن مصطفى أبو السعود. (بلا تاريخ). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

محمد بن يوسف أبو حيان. (1420 ه). البحر المحيط في التفسير. (صدقي محمد جميل، المحرر) بيروت: دار الفكر.

محمد جمال الدين القاسمي. (1418 ه). محاسن التأويل. (محمد باسل عيون السود، المحرر) بيروت: دار الكتب العلميه.

محمد رمضان الجربي. (1995). البلاغة التطبيقية دراسة تحليلية لعلم البيان. مسلاته: منشورات جامعة ناصر الخمس.

محمد زغلول سلام. (بلا تاريخ). أثر القرآن في تطور النقد العربي. مصر: دار المعارف.

محمد عابد الجابري. (1994). المسألة الثقافية . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

محمد عبد الحميد عبد الحميد . (2009). التلوث الغذائي. القاهرة، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

محمد فادي ديب الشعيب . (2013). استخدام الأسلحة النووية. لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية.

محمد فتحي صادق. (2016). أثر التلوث الإشعاعي على العناصر البيئية . مجلة القانون الدولي و التنمية، 01(01).

محمد محمد أبو موسى. (بلا تاريخ). خصائص التراكيب دارسة تحليلية لمسائل علم المعاني. مكتبة وهبة.

محمد، حسين، دخيل. (2009). إشكاليات التنمية الاقتصادية المتوازنة: دراسة مقارنة. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

محمود السيد شيخون. (1983). أسرار التقديم والتأخير في لغة القرآن الكريم. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

مديرية المناهج والبرامج، وزارة التربية الوطنية. (2007). وثيقة التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة في السلك الثانوي التأهيلي. 14. الرباط.

مراد بن سعيد. (2014). الحوكمة البيئية والتجارة العالمية: نحو تفسير إشكاليات الحوكمة البيئية العالمية. المجلة الأردنية للعولم الإجتماعية، 7(2)، صفحة 209.

نجاح القبلان قبلان . (2016). الصورة الذهنية لمهنة المكتبات والمؤسسات المعلوماتيةومستقبلها. Qsciece Connect A quatar Fouradation Academic Journal:، صفحة 6.

هارتمان . (2004). المعاجم عبر الثقافات: دراسات في المعجمية. . الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

هاشم محمد صالح . (2014). تلوث الهواء. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

هيئة الأمم المتحدة . (جويلية, 2017). اعتماد أول معاهدة من نوعها لحظر الأسلحة النووية تمهيدا للقضاء التام عليها. تم الاسترداد من موقع هيئة الأمم المتحدة: https://news.un.org/ar/story/2017/07/279132

وردة مهني. (جوان, 2017). دور الرشادة البيئية في تكريس الحق في البيئة. مجلة العلوم الإجتماعية(24)، صفحة 126.

وزارة التربية الوطنية. (2019-2020). المقرر الوزري المغربي . الرباط .

وزارة التربية الوطنية. (بلا تاريخ). المذكرة الوزارية رقم 20/39.

وزارة التربية الوطنية المغربية. (2000). وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين. (الدعامة العاشرة المادة 119). الرباط.

وزير التربية الوطنية المغربية. (2000). الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية. الرباط.

وسيلة بوحية . (2017). ضمانات تحقيق العدالة الجنائية أمام المحكمة الجنائية الدولية. مجلة صوت القانون، الجزء الاول(العدد السابع).

THE IMAGE OF THE MARTYR IN THE PALESTINIAN RESISTANCE POETRY

BEKIR MEHMETALI

THE IMAGE OF THE MARTYR IN THE PALESTINIAN RESISTANCE POETRY

Bekir MEHMETALI [1]

Abstract:

All nations and societies need someone to defend them, protect them, and repel aggression and injustice, so that these sacrifices become the torch of freedom, the beacon of pride, and the throne of pride. And this testimony adds to him a human, patriotic and sanctity value, thus elevating his position among his people and his people. He who sees himself as part of his society, his issues are his cause, and his pain is his pain. With the catastrophe of Palestine in 1948, and the setback of June 1967, the Palestinian resistance appeared carrying weapons, believing in the principle of liberation by force, and alongside this resistance, Palestinian resistance poetry appeared, which supported the armed resistance with the literary poetic word, and gave a great space, and great attention to the cause of the Palestinian martyr who sacrificed the cause of the Palestinian martyr. The research aims to clarify the poetic image of the martyr in the Palestinian resistance poetry, and the motive for this is the status of the martyr in Arab thought on the one hand, and the status of the Palestinian cause, and its specificity among the Palestinians, Arabs, and Muslims on the one hand, and the international community on the other. The importance of the research lies in its goal and motive. The researcher will follow the descriptive and analytical approaches, and will clarify the concept of the martyr, and the testimony, and will address the image of the martyr with description and analysis of some poets of the Palestinian resistance, such as Mahmoud Darwish, Samih Al-Qasim, and others.

Key words: Martyr, Resistance, Palestinian Poetry, Poetic Word.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-2

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

صورة الشهيد في الشعر الفلسطيني المقاوم

باكير محمدعلي [2]

الملخص:

كلُّ الأوطان والمجتمعات تحتاج إلى من يُدافع عنها من أبنائها، ويحميها، ويردُّ عنها العُدوان، والظُّلم حتَّى تغدو هذه التَّضحياتُ مشعل الحريّة، ونِبْراس العِزَّة، وعرشَ الفخر، فإذا قُتِل المرءُ في ساحة الوغَى يُعارك العدوَّ، أو تعرَّض لغدره، فمات، سُمِّيَ عند قومه شهيداً، وهذه الشَّهادةُ تُضيفُ إليه قيمةً إنسانيّة، ووطنيَّة، وقُدسيَّة، فيعلو مقامُه بين أهله، وشعبه، وقد خصَّ الدين الإسلاميّ الشُّهداء بمكانة خاصّة، فجعلهم الله تعالى أحياء ينالون رزق ربِّهم، فرحين بفضله، والأدبُ العربيُّ الحديث والمعاصر مرآةٌ تعكسُ الواقع الذي يعيش فيه الشاعرُ العربيُّ الذي يرى نفسَه جزءاً من مجتمعه، فقضاياه قضيَّتُه، وآلامُه ألمه. ومعَ نكبةِ فلسطين عام 1948م، ونكسة حزيران 1967م ظهرت المقاومة الفلسطينيّة حاملةً السِّلاح، مؤمنةً بمبدأ التَّحرير بالقُوَّة، وإلى جانب هذه المقاومة ظهر الشِّعرُ الفلسطينيُّ المقاوم الذي دعمَ المقاومة المسلَّحة بالكلمة الأدبية الشعريَّة، وأعطى حيّزاً، واهتماماً كبيرين للشَّهيد الذي ضحَّى بروحه في سبيل القضيَّة الفلسطينيّة، فالبحثُ يهدف إلى توضيح الصُّورة الشعريّة للشهيد في الشعر الفلسطيني المقاوم، والدَّافعُ إلى ذلك مكانةُ الشَّهيد في الفكر العربيّ من جهة، ومكانة القضيّة الفلسطينيّة، وخصوصيَّتُها لدى الفلسطينيّن، والعرب، والمسلمين من جهة، والمجتمعِ الدوليّ من جهة أخرى. وتكمن أهميّةُ البحث في هدفه، والدَّافع إليه، واتَّبع الباحثُ المنهجين الوصفي، والتَّحليليّ، فوضّح مفهوم الشَّهيد، والشَّهادة، وتناول صورة الشَّهيد بالوصف والتَّحليل لدى بعض شعراء المقاومة الفلسطينية كمحمود درويش، وسميح القاسم، وغيرهما.

الكلمات المفتاحية: الشهيد، المقاوم، الشعر الفلسطيني، الكلمة الشعريّة.

مَدخل:

تَشغلُ الشَّهادةُ قيمةً كبيرةً لدى كلِّ الشُّعوب والأُمم؛ لأنّها قضيّةٌ إنسانيَّة، ولما جاء الإسلامُ بنوره العظيم، ارتَقت مكانةُ الشَّهيد في الدِّين الإسلاميّ إلى مرتبة عظيمة، فالشَّهيدُ بحسب التَّوصيف الإلهي الذي ورد في القُرآن الكريم ليس ميّتاً كما يظنُّ النَّاسُ بل انتقل إلى حياةٍ أُخرى في الجنَّة العُليا يَحيا فيها، ويأكل من رزق ربِّه تَغمره السَّعادةُ والبَهجةُ، ويستبشِر بإخوانِه الشُّهداء الذين سيَلحقون بِهِ، وهذا ما نَجده واضحاً في قوله تَعالى: "**وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ (169) فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِمْ مِنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ (170) يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَفَضْلٍ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُؤْمِنِينَ**" (سورة آل عمران: 169-171) فالشَّهيدُ في الإسلام كما عُرِّف في الآيات السَّابقة هو الذي يُقتَل في سبيل الله، ونَجد في الحديث النَّبَويّ الشَّريف صورة الشَّهيد الذي يدخلُ الجنَّة بعد استشهاده، فيجد فيها النَّعيمَ، والسُّرور، والعِزَّةَ، والكَرامةَ، فيتمنَّى أن يَعودَ إلى الحياةِ الدُّنيا مِراراً، وتَكراراً؛ لِيستشهِد، وفي هذا دَلالة واضحة لا ريبَ فيها على المكانة العالية التي أعطاها الدّينُ الإسلاميُّ للشَّهيد، فـ "عنْ أَنَسٍ رضي اللهُ عنهُ أنَّ النَّبيَّ (ص) قالَ: "**مَا أَحَدٌ يَدْخُلُ الجَنَّةَ يُحِبُّ أَنْ يَرْجِعَ إِلَى الدُّنْيَا وَلَهُ مَا عَلَى الأَرْضِ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا الشَّهِيدَ يَتَمَنَّى أَنْ يَرْجِعَ إلى**

[2] جامعة 17 أراليك- كاس، تركيا، bekler2006@gmail.com

الدُّنْيَا، فَيُقْتَلَ عَشْرَ مَرَّاتٍ لِمَا يَرَى مِنَ الكَرَامَةِ" (النَّووي، 1415هـ–1994م، ص:394) والشَّهيدُ في الإسلام ذنبُهُ مغفورٌ إلّا الدَّينَ، فـ "عَنْ عبدِاللهِ بنِ عَمْرِو بنِ العَاصِ رضي اللهُ عنهُ أنّ رسولَ اللهِ (ص) قالَ: "**يَغْفِرُ اللهُ لِلشَّهِيدِ كُلَّ ذَنْبٍ إِلَّا الدَّيْنَ**" (النَّووي، 1415هـ–1994م، ص: 394) فالشَّهيدُ في الإسلامُ قد يكونُ عملُه الدِّينيُّ، وطاعاتُه، وعِباداتُه لله قليلةً لكِنَّه بالشَّهادة يَنالُ أَجراً كثيراً، فـ " عنِ البَرَاءِ رضي اللهُ عنهُ قالَ: **جَاءَ رَجُلٌ مِن بَنِي النَّبِيتِ قَبِيلٍ مِنَ الأَنْصَارِ، فَقالَ: أَشْهَدُ أَنْ لا إلَهَ إلَّا اللَّهُ، وَأَنَّكَ عَبْدُهُ وَرَسولُهُ، ثُمَّ تَقَدَّمَ فَقَاتَلَ حتَّى قُتِلَ، فَقالَ النبيُّ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ: عَمِلَ هذا يَسِيرًا، وَأُجِرَ كَثِيرًا**" (المنذِريّ، 1423هـ- 2003م، ص: 317).

والأدبُ سواءٌ أكان قديماً أم حديثاً لا يُمكنُه بأيةِ حال أن يتقوقع على نفسه، ويبتعد عن قضايا النَّاس الذين نشأ بينهم؛ لأنّه نتاجٌ إنسانيٌّ يَصدر عن إنسانٍ، ويَتوجَّه إلى إنسانٍ مِثلِه، فيتناول القضايا ذات الصّلة بهذا الإنسان، ولَمّا كان الظُّلم، والعُدوانُ يَقعان عادةً من إنسان على إنسان آخر وقوعاً فردياً أو جماعيّاً، كان لا بُدَّ من مُقاومته، والتَّصدي له (شكري، 1970م، ص:7) وبناءً على هذا كان من الطَّبيعيّ أن يظهر في الأدب العربي، ولا سِيّما الفِلسطيني منه، لونٌ جديد، هو الشِّعرُ المقاوِم الذي تَجاوز الحُدودَ الوطنية، والقوميّة إلى الفَضاء الإنسانيّ الواسع؛ لإيصال صوت الشَّعب الفلسطينيّ إلى كلِّ مَنْ له أُذُنانِ تَسْمعان، وقَلباً يَنْبِض، وعَقلاً يَعِي، ووُجْدانٌ لا يَقبَلُ الظُّلْمَ. وهذا البُعدُ الإنسانيُّ لأدب المقاوَمة لا يَتعارَضُ مع البُعدِ القَومي بل يَتكامَلُ مَعَه (شكري، 1970م، ص:10).

كانت نَكبَةُ فلسطين عام 1948م حدثاً صادماً امتدَّت أَوجاعه، وآلامُه؛ لِتشمل الوجدانين العربيّ، والإسلاميّ على الصَّعيد الشَّعبي بل على الصَّعيد الأدبي أيضاً، فواكبَ الأدب العربيُّ الحديث هذه المرحلة العَصيبة التي تلتها مرحلةٌ لا تقلُّ صعوبةً، وألماً، ووجَعاً عنها، هي مرحلةُ نَكسة حَزيران عام 1967م، فبدأ يتشكَّلُ شِعرٌ جديدٌ في الدّاخل الفلسطيني الذي صار فيه الاحتلالُ هو الحقيقة، فتسرَّبَت الأصواتُ الشِّعريّة من الدَّاخلِ فبَهرَت، وأبهرت، فانطلق لونٌ جديد من الشعر في الأدب العربي، هو شعر المقاومة الذي نضج بعد الهزيمة الشّاملة للعرب عام 1967م وصارت لهُ ملامحُه الخاصّة به (القاسم،1987م، ص: 9-10) فأثبتَ الشِّعرُ مرَّةً أُخرى أنّه صوتُ الشَّعب، وقضيَّتُه، وهذا ما تَجلَّى في أشعار محمود درويش، وسميح القاسم، وغيرهما((القاسم،1987م، ص: 13) فظهرت إمكانات شعريّة كبيرةٌ أَسَّست مؤسَّسة شعريّة صَعبة تَختصر الثَّقافة، وتُعايِشُ الحَدث، وتُهدِّد الظَّالِمَ، وتُبشِّرُ المظلوم، فنسج شعراءُ المقاومة فنَّهم الخاصَّ الذي غدا نَشيداً مُوحَّداً تَتلقَّفُه الأَسماعُ حالَ صُدوره عن ألسنة الشّعراء الذين أَبدعوه عن واقع حقيقيّ عاشوه، ولامَسوه (القاسم،1987م، ص:16) فغدا شُعراءُ المقاومة أشبَه بِمقدِّمة موسيقيّة تَسير في طليعة الجيش المقاوِم تُرشده، وتُحمِّسُه، وتَبعثُ فيه الحَميَّةَ، وتَرفَعُ مَعنويَّاتِه (القاسم،1987م، ص: 19) فالشاعرُ في الجاهليّة، وصدر الإسلام أخذ صورةَ الفارسِ الذي يذودُ عن حِمى قومه، أو يُدافِع عن حُريّته، فصار في شعر المقاومة مثقَّفاً يَعيشُ هَمَّ قومه، ووطنه، فلا يرضى بديلاً عنه.

فالشعرُ المقاوِم يُعدّ لوناً من المقاومة الثقافيّة ضدَّ المحتلّ الذي يسعى إلى مَسح الهُويّة، فهو شعر نشأ في ظروف قاسية، وامتاز برؤيا عميقة ترى الأبعاد المختلفة لهذه القضيّة (كنفاني، 1968م، ص:9-10) فواجهت هذه المقاومةُ الثقافية الحصارَ الثَّقافي الذي فرضه الاحتلال على فلسطين، فغدا الشعر نداءً يُوجِّه المقاومة المسلَّحة (كنفاني، 2013م، ص: 16) فالشاعرُ المقاوِمُ وُلِد إلى جانب المقاوِم ببُندُقيّته (القاسم،1987م، ص:12) فغدت المقاومةُ الفلسطينيةُ كلمةً شاعرةً مليئة بالغضب على العدوّ إلى جانب بندقيّة تُطلق الرَّصاص عليه (القاسم،1987م، ص:12) فتناول الشعرُ المقاوِمُ صُورَ البطولة، والفِداء، والثَّورة، والصَّلابة، والشَّهادة، وغيرها (الأسطة، 1429هـ–2008م، ص: 9) فهو قد يُكتَب قبل المعركة، وخلالها، وبعدها (الأسطة، 1429هـ–2008م، ص: 37).

كان الشِّعرُ الفلسطينيّ قريباً إلى ساحة المعركة مع العدُوّ؛ ولذلك خلا الشِّعرُ المقاوم من الأدعِياء، والدُّخلاء، والمتكسِّبين، أو الباحثين عن شُهرة (سَمارة، 1398هـ-1978م، ص: 2) ولذلك تقدَّمت تَجربةُ الشعر المقاوِم على شعر المنفَى كَثيراً (سَمارة، 1398هـ-1978م، ص: 6) فالشعرُ الفلسطيني المكتوب في داخل الأرض المحتلَّة يَختلف عن الشِّعر الذي كُتِب خارجها؛ وذلك لاختلاف الظروف والأسباب (مطصفى، 1978م، ص: 8) فكان الشِّعرُ المقاوِم أوَّلَ ظُهورِه قصائدَ لِشُعراء مَجهولين تُقرَأُ في إذاعة فِلسطين النَّاطقة من دِمشْقَ عام 1964م (مطصفى، 1978م، ص: 191).

والمقاوَمة تَستوجِبُ الشَّهادةَ التي غدت عادةً، وتقليداً عند الشَّعب الفلسطيني بسبب طبيعة قضيّته المستدَامة، فهي رَمزٌ للتجدُّد، والولادة، والعُرس، فالشَّهيدُ لا يُودَّع بالبُكاء، والنَّحيب بل بالزَّغاريد، وإطلاق الرَّصاص، والهُتافِ والأهازيج (سَمارة، 1398هـ-1978م، ص: 184) فأعطى الشِّعرُ المقاوِم أهميَّةً كبيرة للشَّهيد الفلسطينيّ، فلم يُؤبِّنْه، ولمْ يَندُبْه، ولمْ يَبْكِه، ولمْ يَقِف مَوقِف الحَكيم الذي يَعِظُ، ويَنصَح، ويُرشِد (سَمارة، 1398هـ-1978م، ص: 185) ونحن في هذا البحث سنسعى إلى توضيح صورة الشَّهيد التي تَجلَّت في الشِّعر الفلسطيني المقاوِم.

2. صورة الشَّهيد في شِعْر هارون هاشم رَشيد(1927م-2020م):

تَفرَّد الشّاعرُ الفلسطينيّ هارون هاشم رشيد من غيره من شعراء المقاومة أَنَه خصَّص للشَّهيد الفلسطيني ديواناً بأكمله، هو ديوان طُيور الجنَّة، فذهب فيه يتغنَّى بالشّهيد الفلسطيني، ويُمجِّدُه، ويرسُمُ ملامحه، وصورتَه، فغدت القصيدةُ الشّعريّة خادمةً لهذا الذي نَهى الشّاعرُ أُمَّه أن تبكي عليه، فالشَّهيدُ لا يُودَّع بالبكاء، ولا بالأنين، ولا بالأشجان، ولا بالصّوت الحزين، فالشَّهيدُ ماثلٌ في عبير البَرتقال، وعتابا السَّاهرين، وبراكين الجهاد، وفي كلِّ مكان في فلسطين، فجبهتُه مكلَّلةٌ بالفَخار والثَّنَاء، فقال: (رشيد، 1998م، ص: 9-10)

أنا لا أريدُكِ.. تذكرينَ فتاكِ بالدَّمع السَّخينِ

بالحزنِ.. بالأنَّاتِ.. بالأشجان.. بالصوت الحزينِ

بتلهف القلب الطعين.. وبالتوجُّع.. والأنينِ

هُوَ في عَبيرِ البُرْتُقالِ البِكْرِ في نَفْحِ الزَّهَرْ

هُو في عَتَابَا السَّاهِرينَ وفي أَهازيجِ السَّهَرْ

هُوَ أَيْنَمَا وَجَّهْتِ طَرْفَكِ في الوُجودِ لَهُ أَثَرْ

هُوَ في بَرَاكِينِ الجِهَادِ المُرِّ في يَومِ الوُثُوبِ

سَتَرَيْنَ جَبهَتَهُ تُكَلَّلُ بالفَخَارِ وبالثَّنَاءْ

لقد غدا الشّهيدُ عند هارون هاشم رشيد مُرتبِطاً بالأرض الفلسطينية، مُندمِجاً برائحة فواكِه أشجارها، وأُغنيَة شعبيّة تُؤنِسُ السَّاهرين، وغَضباً يُؤجِّجُ غضب المقاوِمين على المحتل. فالشَّهيدُ يسيرُ أمام الفِدائيين يُعلِّمُهم الفِداء، والاقتحام، فيغدو رمزَ الشَّجاعة، فلا شأنَ له بالارتعاد، والارتِعاش، والهزيمة حاملاً روحَه على كفِّه، فيغدو نَشوةً، وفخراً لِفلسطين كلِّها، ويظلُّ خالِداً في كلِّ القُلوب، والأفواه، فقال: (رشيد، 1998م، ص: 13)

أنتَ عَلَّمْتَهُمْ كَيْفَ الفِـــدَا وتَقَحَّمْتَ الرَّدَى لِمْ تُحْجِـــمِ

وتَقدَّمْتَ سَرَايَاهُمْ فلـــــمْ تَرْتَعِدْ لِمْ تَرْتَعِشْ لِمْ تُهْـــزَمِ

حَمَلُوا أَرْوَاحَهُمْ وانْطَلَقـــوُا يَقْحَمُونَ الموتَ مِثْلَ الحِمَـمِ

فإذا كُلُّ فِلَسْطِنُ بِهِـــــمْ تَنْتَشي في فرْحَةٍ وفي شَمَمِ

أنتَ باقٍ بيْنَنا يا مُصطَفَى خالِدٌ في كُلِّ قَلْبٍ وفَـــمِ

وفي قصيدة أُخرى تُطالعنا صورةٌ أُخرى للشَّهيد في شعر هارون هاشم رشيد، فغدا رمزاً لكُلِّ شيءٍ في فلسطين بل اتَّحَدَ بنباتها، وعِطرها، فلا فصلَ بينهما، فهو صرخةُ الأقصى، وقولُ الحقِّ الذي اختار الموت الكريم دفاعاً عن وطنه فلسطين موطِنِ الأحرار، وهذا ما أهَّلَه؛ ليرتقي إلى أرفع رُتبة، هي الشَّهادة، فقال: (رشيد، 1998م، ص: 109)

هُوَ نَبْتُهَا وَعَبيرُهَا وأَرِيجُـــــهَا والرَّائِعُ المَنْشُورُ مِنْ أَشْذَائِـــهِ

هُوَ صَرْخَةُ الأَقصَى ورَجْعُ هَدِيْرِهِ الصَّخَّابُ والجَوَّابُ في أَرْجَائِـهِ

هُوَ قَوْلَةُ الحقِّ التي لا غَيــرُها كانتْ كِتابَ جِهَادِهِ وفِدَائِـــهِ

قَدْ آثَرَ الموتَ الكَرِيمَ مُنَافِحــاً عَنْ مَوطِنِ الأَحْرَارِ عَنْ شُهَدَائِهِ

فَهُوَ الشَّهِيدُ وتِلْكَ أَرْفَعُ رُتْبَـــةٍ شَرُفَتْ بِخالِدِ بَذْلِهِ وعَطائِـــهِ

فالشَّهادةُ التي هي أرفعُ رُتبةٍ نالت الشَّرَفَ بالعَطاء الخالِد الذي بذَله الشَّهيد، وهذا معنى طريف، شريف، جديد ابتكره الشَّاعرُ. والشَّهيدُ هو شَهيدُ الحقِّ، فارِسٌ بذل نَفسه في سبيل الله، وهو بذلك يُضفي عليه صِفةَ القَدَاسة الدِّينية؛ لِتكتمل الصُّورةُ في المشهَد الشّعري، فلا تنازع بين النَّظرتين القومية والوطنيّة، وبين النَّظرة الدِّينية، فقال: (رشيد، 1998م، ص: 101-102)

يا شَهيدَ الحقِّ قدْ غالَوْكَ غَدْرَا جُبَنَاءُ حَفَرُوا لِلسِّلْمِ قَبْـــرَا

في سَبيلِ اللهِ ما حادَتْ خُطَـاً سِرْتَهَا مُنْتَجِعاً شَوْكَاً وجَمْرَا

أيُّها الفارِسُ كَمْ أَرْعَبْتَهُـــم أنْتَ كَمْ أَرَّقْتَهُمْ بَرَّاً وبَحْـرَا

فالشُّهَداء أبرارٌ، أَطهارٌ يَمنَحون أرواحَهُم للوطن، يَفدونه بها، فقال: (رشيد، 1998م، ص: 95)

شُهَداؤُنا الأَبْرَارُ مَنْ وَهَبُوا أَرْوَاحَهُمْ لِبِلَادِهِمْ نَذَرُوا

وهكذا يُتابعُ الشّاعرُ رسمَ صورة متكاملة للشَّهيد مُسخِّراً إمكاناته الشِّعرية، مُستخدِماً العبارة السَّهلة، والعِبارة الشَّفافة المؤنِسة، منطلِقاً من بيئة شِعريّة خَصبة، واضعاً الكلمة الشِّعرية في خِدمة القضيّة، فلا يبكي، ولا يَندب؛ لأنّ الشَّهيد أعلى من ذلك، فلا يَكادُ يترُكُ صفة جليلة إلّا يُضفيها عليه، فالشُّهداء في نظره رموز، ومَنارات للأجيال القادمة، والقُدوة، والمِثَل (رشيد، 1998م، ص: 7).

3. صورة الشَّهيد في شعر مُعين بَسِيسُو (1928م-1984م):

يَرى الشّاعرُ مُعين بسيسو أنّ الشُّهَداء لا يَموتون، فهم في نظره طيور أَليفةٌ ما زالت حواصلُها مليئةً بالقَمح (بسيسو، 2008، ص: 10-11) فالشَّهيدُ التحمَ بالرِّيح، فغدا جناحَها في ليلةٍ مُظلِمة، وهو كلماتٌ جعلت منه يداً تَضرِب، وتُقاوِم الصَّمت الرَّهيب الذي فرضهُ الخوفُ من العدوّ، فهو ما زال يَنمو، ولا يَكتفي الشَّاعرُ بذلك بل يرسمُ صورةَ الشّهيدِ لحظةَ استشهاده، فهو في عناقٍ حميم مع أرضه الحُبلَى بأمثالِه من الشُّهَداء، فقال: (بسيسو، 2008، ص:116)

هُوَ في الظَّلَامِ جَنَاحُ رِيحْ

ودَمٌ يَفُوحُ

ويَدٌ مِنَ الكَلِمات في الصَّمْتِ الرَّهيبْ

تَنْمُو

ودَوَّى الرَّصَاصُ

وهو يُعانِقُ أرْضَهُ الحُبْلَى

فالشّاعرُ يستعينُ بالرَّمز لرسم صورة الشَّهيد، فجعله جناحاً للرِّيح؛ للدّلالة على عُنفوانه، وقُوَّته، وأثر شهادته، وجعله دماً يَفوحُ؛ للدلالة على استمرار ذِكْره الطَّيِّب، وعُمومِه، وجَعلَه يداً من الكلمات؛ للدلالة على دوره الرَّائد في الدِّفاع عن الأرض، والعِرْض، وجعلَ الأرض حُبلى؛ للرَّمز إلى كَثرة الشُّهداء الذين دافعوا عن فِلسطين. ويَبثُّ معين بسيسو الحياةَ في الشَّهيد، فيَخطِفُ إلى الخلفِ، فيُعيدنا في المشهد الشِّعري إلى مرحلة المعركة، فنجدُ صورة الشَّهيد الذي يُوجِّه رفاقَه في الكِفاح، ويَطلب إليهم أن يأخذوا مكانه في القتال إن سبقَهُم إلى الشَّهادة، وفي هذا دلالة على أنّ الشَّهيد يُتابع القضيّة بعد استشهاده، ويُوصيهِم بحمل سلاحه، وعدم إخراج هذا السِّلاح من المعركة، فلا قيمة للدَّم السَّائل بل القيمة لمتابعة الكِفاح، فهو لم يَمُت، فقدَّم الشَّاعرُ لنا صورةً شعريّة حيَّةَ للشَّهيد جعلتنا نَعيشُ تلك اللَّحظة التي زال فيها الخوفُ، وظهرت الحقيقة، وتجلَّى الوعيُ الاستشهاديّ الذي يُدرِك الواقعَ، ويرسمُ ملامحَ المستقبل، فقال: (بسيسو، 2008، ص: 41)

أنا إنْ سَقَطْتُ فَخُذْ مَكَاني يا رَفيقي في الكِفاحْ

واحمِلْ سِلاحي لا يُخِفْكَ دَمي يَسيلُ مِنَ السِّلَاحْ

أنا لَمْ أَمُتْ أنا لَمْ أَزَلْ أَدعُوكَ مِن خَلْفِ الجِرَاحْ

فاحمِلْ سِلاحَكَ يا رَفيقي واتَّجِهْ نَحْوَ القَنَالْ

واقرَعْ طُبُولَكَ يَسْتَجِبْ لَكَ كُلُّ شَعْبِكَ لِلْقِتَالْ

يا أَيُّهَا المَوْتَى أَفيقُوا إنّ عَهْدَ المَوْتِ زَالْ

فالشَّاعرُ استخدم لغة سَهلة لا تُحِيجُ القارئ إلى مُعجَم، وكان واقعياً، فلم يُسرِف في الخيال، ولمْ يُبالِغ، فجاءت أبياتُه قريبةً إلى النَّفس، لذيذة على النُّفوس، والأَسماع.

4. صورة الشَّهيد في شعر فَدْوَى طُوقَان (1929م– 1994م):

حاولت فَدْوَى طُوقان أن ترسُم صورةَ الشَّهيد الفلسطيني في شعرها، ونجد في ديوانها بعض القصائد التي تنحو هذا المنْحَى، ففي قصيدتها (شُهَداء الانتفاضة) ترسم صورة للشَّهيد الفلسطيني الذي مات واقفاً يُقارع المحتلَّ، وقد رَصَف طريق الشَّهادة بالمرجان، والقُلوب الفتيّة دلالةً على أنّ الشُّهداء كانوا من الأطفال، والشَّباب الذينَ شَدُّوا على العَدوِّ وقتَ الشَّدِّ، فقرعت أصواتُهم القويّة مسامع الدُّنيا، فتألَّقوا كالنُّجوم يُضيئون طريق الكِفاح، ويُزيّنون فلسطين، فهُم الوَهَجُ الذي يُضيءُ الطَّريق إلى الشَّهادة أو النَّصر والحُريّة، فاستُشهِدوا منتصبين، فغلبَ جمالُهم جمالَ غابات النَّخيل، وغلَّات القَمح، وإشراق الصُّبح، والشَّجر الذي غسلته الأمطار عند الفَجْر في صورة شعريّة طريفة، وفريدة تَمتزج فيها الطَّبيعةُ الفلسطينية بشُهدائها، فيتداخلُ جمالان، جمالُ الطَّبيعة، وجمالُ الشُّهداء، فتُعجِّل الشَّاعرةُ بالحُكم، وتَنحاز إلى جمال الشّهداء الذين ما زالُوا أَحياءً يُقبِّلون فَمَ الحياةِ، فيمنحُونَها الحَياة، وهي ترمز بذلك إلى استمرار قوافل الشُّهداء، فقالت: (طُوقان، 2012م، ص: 540-541)

رَسَمُوا الطريقَ إلى الحَياة

رَصَفُوهُ بالمَرْجَانِ، بالمُهَجِ الفَتيّةِ بالعَقِيقْ

هذا أوانُ الشَّدّ فَاشْتَدِّي!

ودَوَّى صَوْتُهُم

في مَسْمَعِ الدُّنْيَا وأَوْغَلَ في مَدَى الدُّنْيَا صَدَاه

هذا أوان الشدّ!

واشتدتْ وماتوا واقفين

مُتأَلِّقِينَ كَمَا النُّجُوم

مُتَوَهِّجِينَ على الطريق، مُقَبِّلِينَ فَمَ الحياهْ

هجَمَ الموتُ وشَرّعَ فيهم مِنْجَلَه

في وجهِ الموتِ انْتَصَبُوا

أجملَ من غاباتِ النَّخْلِ وأَجْمَلَ من غَلَّاتِ القَمْحِ وأَجْمَلَ مِنْ إِشْراقِ الصُّبْحْ

أجملَ من شَجَرٍ غَسلَتْهُ في حضن الفَجْرِ الأمطارْ

فنشعرُ أنَّ الشّاعرة اندمجت في المشهد الاستشهادي الذي نسجته في قصيدتها، فالتحمت به، وراحت تعيشه حتَّى صارت في وسطه، فالتهبَت عاطفتُها، وسالت قريحتُها بصور شعرية بديعة، فجعلت الموت يهجم، وصوَّرت الشُّهداء واقفين، وجمعتهم في لوحة واحدة مع غابات النَّخيل، وغلّات القمح، وإشراق الصُّبح، والأمطار، والفجر. فالموتُ في نظر الشَّاعرة يَمنحُ الشَّهيدَ الحياةَ، ولا يَسلبها منه كما هو ظاهر، فالشَّهيد هو الإنسان الذي تحدَّى الموت، والتّيه، ورفضهما، وهزم الموت بموته، واستشهاده، وهذه فلسفة جميلة تُقدّمُها الشّاعرة، فدلَّل على شَجاعة نادرة، غير معهودة، فهو الشَّمسُ التي تُضيء القضيَّة الفلسطينية، فهو بعيد بجسده لكنه قريبٌ إلى الشَّاعرة والشَّعب بذكراه، وتضحيته، فقالت مستخدمة لغة شعريّة عذبة، مألوفة لا تُحيج القارئ إلى معجم: (طُوقان، 2012م، ص: 472-473)

فالصَّخرةُ في القُدْسِ احْتَوَتْكَ الآنَ

حِينَ الموتُ أَعطاكَ الحَيَاة

أنتَ يا مَنْ قُلْتَ (لا) لِلموتِ والتّيه

أنتَ يا شَمْسَ القَضيَّة

يا بَعيداً وقريباً

يا فِلسْطينيُّ أنت

أَيُّها الرَّافِضُ لِلْمَوتِ هَزَمْتَ الموتَ حِينَ

اليومَ مِتَّ

فالشَّهيدُ الذي صوَّرته فَدوى طُوقان فتىً، شُجاعٌ حملَ همَّ قومه، وشَعبه، ومضى مع رفاقه إلى الاستشهاد الذي قَبِله مصيراً له، فقدَّمت مشهداً شعريّاً قصصيّاً اعتمدت فيه أسلوب الحوار الذي دار بين الشَّهيد الماضي إلى الشَّهادة وبين أُمِّه التي تدفعُه إلى ذلك، وتُشجِّعه، وتُخبره أنّها ولدته لمثل هذا اليوم، والشَّاعرةُ تُدلل بذلك أنّ الشَّهادةَ صارت ثقافةً، وحاجةً مُلحَّة لدى الشَّعب الفلسطيني، فقالت: (طُوقان، 2012م، ص: 390-392)

وهَبَّ مازنٌ الفَتَى الشُّجَاعْ

يَحمِلُ عِبْءَ حُبِّهِ

وكُلَّ هَمِّ أَرضِه وشَعْبِهِ

وكُلَّ أَشتاتِ المُنَى المُبَعْثَرة

ماضٍ أنا أُمَّاه

ماضٍ مع الرِّفاق

لِموْعِدي

راضٍ عن المَصير

...

يا ولدي

يا كَبِدي

مِن أجلِ هذا اليومِ

مِن أجله ولَدْتُكْ

مِنْ أَجْلِهِ أَرْضَعْتُكْ

مِنْ أَجْلِهِ مَنَحْتُكْ

دَمي وكُلَّ النَّبْضِ

وكُلَّ ما يُمكنُ أنْ تَمنَحَهُ أُمومَهْ

وتُتابعُ الشَّاعرةُ إكمال ملامح صورة الشَّهيد الفلسطيني على لسان أُمّه، فهو الغرسةُ الكريمة التي اقتُلِعت من أرض كريمة، وهو العزيز الذي لا تَعلُو عِزَّتُه على عِزَّة الأرض التي نبَت منها، وهي أرضُ فِلسطين، فقالت: ((طُوقان، 2012م، ص: 393)

يا وَلَدي يا غرسةً كَريمةً

اقْتُلِعَتْ مِن أرضها الكَريمة

اذهَبْ فما أعزُّ مِنكَ يا

بُنَيَّ إلّا الأرضُ

فالشّاعرةُ تستعمل لغة شعرية دافئة، سهلة، قريبة إلى القلوب دون أن تمسَّ بجودة شاعريّتها.

5. صورة الشَّهيد عند سميح القاسم (1939–2014):

انضمّ سميح القاسم إلى قافلة شعراء فلسطين المقاومين في رسم صورة الشَّهيد الفلسطيني، مُحتذياً حَذوَهم، مُقتفِياً أثَرَهم، جارياً على سُنَّتهم، فلا نوح، ولا بُكاء، ولا عَويل، ولا تأبين، فتُطالعنا عنده صورةُ الشَّهيد الذي تكونُ ثيابُه التي استُشهِد بها كَفَنه، ويكونُ قبرُه في ذلك السَّفح العالي الذي احتوى حدث استشهاده؛ لأنّه أعلمُ ببطولته، وبلائه، فلا يُريدُ التَّفريق بين الحَدث ومكانه، فيُكسِب المكانَ الخُلودَ، والقُدسيَّة بخلود الحدث الذي وقع فيه، فقال: (سميح القاسم .diwanalarab.com)

خَلُّوا الشَّهيدَ مُكَفَّناً بِثِيَابِهِ خَلُّوهُ في السَّفْحِ الخَبيرِ بِمَا بِهِ

فالشَّاعرُ يُقدِّم لنا صورةَ الشَّهيد الذي تتحدّث جراحُه، وتنقلُ وصيّةَ الأباء والأجداد إلى الأجيال المتلاحقة، وفي ذلك دلالة على أن الشَّهادة دفاعاً عن الأرض غدت ميراثاً لدى الأجيال الفلسطينية، فقال: (سميح القاسم diwanalarab.com.)

لا تَدفنُوه وفي شِفاهِ جِراحه تَدوي وصيَّةُ حُبِّه وعَذابِهِ

فالشَّهيدُ عند سميح القاسم نَسرٌ ما زالت الدِّماء تنزف منه دلالةً على استمرار قضيَّته، وذكراه، فقدَّمه لنا شهيداً غاضباً على الأعداء، فالموتُ لم يتمكن من إطفاء هذا الغضب الذي صوّره الشَّاعر في صورة الأشعة الحمراء الماثلةعلى أهدابه، فهو شُجاع لا يبالي بالموت الذي تَحدَّاه، وأقبلَ عليه؛ لعلمه أنّه حياةٌ جديدة له، فهو شَهيدٌ لم تَهدأ عواطفه، ولم يتمكَّن الموتُ من القضاء على حرارة شوقه وحنينه إلى بيته الذي مات من أجله، فهو يُريد الذَّهاب إليه؛ لتقبيل مقبض بابه، وهنا يتجلَّى الالتحامُ العضويّ بين الشَّهيد وأجزاء وطنه الماثل في كلِّ شيء عليه حتّى لو كان صغيراً كمقبض الباب، فهو شَهيدٌ لم يُنسه الموتُ، وآلامُه حقلَه الذي تركَه، وهذه صورةٌ شعريّة أُخرى تجلَّى فيها الارتباطُ العضويّ بين الشَّهيد وأرضه، فقال: (سميح القاسم diwanalarab.com.)

هلْ تَسمَعونَ؟ دَعُوهُ نَسْراً دَامِيَـــاً بَيْنَ الصُّخورِ يَغيبُ عنْ أحبابِهِ
خَلُّوهُ تَحْتَ الشَّمْسِ تَحْضُنُ وَجْهَـهُ رِيحٌ مُطَيَّبَةٌ بأرضِ شَبَابِـــهِ
لا تُغمِضوا عَينيهِ إنَّ أَشِعَّـــــةً حَمْرَاءَ ما زالَتْ على أَهْدَابِـــهِ
وعَلَى الصُّخورِ الصُّفْرِ رَجْعُ نِدَائِه يا آهِمَاً بالمَوتِ لَسْتُ بِآبِـــهِ
خُذْنِي إلى بَيْتٍ أُرِحْ خَدِّي عَلَـى عَتَبَاتِهِ وَأَبُوسُ مِقْبَضَ بابِـــهِ
خُذْنِي إلى كَرْمٍ أَموتُ مُلوَّعاً ما لَمْ أُكَحِّلْ ناظري بِتُرَابِهِ

فاتَّكأ الشّاعرُ على الكلمات السَّهلة، والعِبارات المفهومة، وعناصر الطَّبيعة المتحرّكة كالنسر، والرّيح، وعناصر الطَّبيعة الجامدة كالصخور، والسّفح، والبيت في رسم هذه الصُّورة المتميّزة للشَّهيد الفلسطيني.

6. صورة الشَّهيد عند محمود درويش (1941م–2008م):

لم يَتخلّف محمود درويش عن ركب شعراء المقاومة الفلسطينية في رسم صورة واضحة المعالم، والصِّفات للشّهيد الفلسطيني، فالشُّهداء لا يُشبِه أحدُهم الآخر، فلكلِّ شَهيد صفاتُه، ومِيزاتُه الخاصَّة به، وهذا معنى جديد سبق إليه الشَّاعرُ غيرَه فيما نظنُّ، فيرى الشّاعر أنَّ كلَّ شهيد له قِوامُه الخاصُّ به، وملامحُه الخاصَّة، وعُمرٌ مختلف، وعينان تختلفان عن بقية عيون الشُّهداء، فقال: (درويش، بلا تاريخ، ص: 148)

القَتْلَى والشُّهَدَاءُ لا يَتشَابَهُون لكلّ واحدٍ مِنْهُم

قِوامٌ خاصٌّ وملامحُ خاصّة، وعَيْنانِ واسمٌ

وعُمْرٌ مُختلِفٌ لكنَّ القتَلَةَ هُمُ الَّذينَ يتَشَابَهُونَ

فالشُّهداء عند محمود درويش لا يموتون بل يذهبون إلى النَّوم، فهم سلِموا من المستحيل؛ ولذلك توجَّه الشّاعرُ إليهم بالتَّهنئة، وعلّق أَسماءَهم في المكان الذي يُريدون؛ تخليداً لذكراهم، وامتناناً لهم، فهم نشيدُ مَنْ لا نشيدَ له، ولعلَّه جعلَ النَّشيد رمزاً للوجود، والفخْرِ، والدّيمومة، فقال: (درويش، بلا تاريخ، ص: 874-875)

عندَما يذهبُ الشُّهداءُ إلى النَّوم

عندما يذهب الشهداء إلى النوم أَصْحُو

وأَحرسُهم من هُواةِ الرِّثاء

أُهنِّئُهم بالسَّلامةِ من حادث المستحيل

ومِنْ قيمة المَذْبَحِ الفائضه

أُعلِّقُ أسماءَكُم أينَ شِئتُم فنامُوا قليلاً

وكُونوا نشيدَ الذي لا نشيدَ لهُ

فالشَّهادةُ عرسٌ ليس له نهاية، وفي هذا دلالة على استمرار قوافل الشُّهداء، وهذا العُرسُ سمتُه البارزةُ أنّه فلسطينيّ، وأراد الشَّاعرُ بهذا الوصفَ أنْ يَميزَ الشَّهيدَ الفلسطيني من غيره، ويَطبعه بطابع خاصٍّ ليس لأحد أن يتَّصف به، وهو تتالي الشُّهداء، وهذا التَّتالي فرضته طبيعةُ القضيّة الفلسطينية، فقال: (aldiwan.net/poem9002.html)

هذا هو العرسُ الذي لا ينتهي

في ليلة لا ينتهي

هذا هو العُرسُ الفلسطينيُّ

لا يصلُ الحبيبُ إلى الحبيب

إلاَّ شهيداً أو شريداً

فدماؤُهم لم تَجفَّ، فمازالت ماثلةً أمام الشَّاعر، وهذا دليلُ حضورها في وجدانه الإنساني، والشِّعري، ورمزُ خلودها، فهذه الدِّماء صارت حاضرة في كلِّ المدن الفلسطينية حتَّى تحوَّلت جراحُهم التي تجودُ بهذه الدِّماء إلى سُفن الرُّجوعِ إلى ميادين القتال أو إلى الحُرّيّة المنشودة، وهذه صورة شعريّة، طريفةٌ، بديعة، لعلَّ الشَّاعرَ حالفَتْه الموهبةُ الشِّعريّة في السَّبق إليها، فقال:

(aldiwan.net/poem9002.html)

دمُهم أمامي

يسكنُ اليومَ المُجاورْ

دمُهُم أمامي

يسكنُ المدنَ التي اقتربتْ

كأنَّ جراحَهم سُفُنُ الرُّجوع

أَنَراكَ يا وطني

لأنّ أصابعَ الشُّهداءِ تَحملُنا إلى صَفَدٍ

صلاةٍ أو هُويَّةْ

ونقفُ على مشهدٍ شعريّ آخر رسمَ فيه الشّاعرُ بعض ملامح الشَّهيد الفلسطيني، فهو راحلٌ لا ميّتٌ، رحل إلى مدينة يافا التي يعرفُ تفاصيلَها؛ ليسكن فيها لا ليُدفَن؛ لأنّه في نظر الشّاعر ما زال حيَّاً؛ ولذلك لم يستعمل كلمةً تدلُّ على الدَّفن أو القبر، فهو إنسانٌ متفرّدٌ، لا نظير له، يخرجُ من الدُّنيا نظيفاً، طاهراً، نَقيّاً أشبَهَ بالأرض التي طهَّرها المطر، فغدت الشَّهادةُ طُهراً له من ذنوبه، فهو شهيدٌ لا لاجئ؛ ولذلك سكَن كلَّ البيوت، ولم يسكن الخيام والملاجئ، فاستشهادُه نومٌ مؤقَّت بدلالة أنَّ الدَّمَ مازال يسيلُ منه غزيراً كانهمار المطر، فقال: (aldiwan.net/poem9002.html)

هو الآنَ يرحلُ عنَّا

ويسكنُ يافا

ويعرفُها حَجَراً حجراً

ولا شَيْءَ يُشبهُه

هو الآنَ يَخرجُ منّا

كما تَخرُجُ الأرضُ من ليلةٍ ماطرة

ويَنهمرُ الدّمُ منه

هو الآن يمضي شهيداً

ويترُكُنا لاجِئينا

ونام

ولم يَلتجئْ للخيام

ولم يلتجئ للموانئ

فاستخدم محمود درويش لغة شعرية، شاعرة، سهلة، قِوامُها العُذوبة، والألفاظ السّهلة التي لا تُحيجُ القارئ إلى معجم لغويّ، وهذا يجعلهُ قريباً إلى النَّصّ الشِّعريّ، مُندَمِجاً به، مُتفاعِلاً معه، فبدا الشَّاعرُ كسابقيه مطبوعاً، مُسترسِلاً لا مُتكلِّفاً، أحسن استخدام موهبته الشِّعريّة، وخياله التَّصويري في تقديم صورةٍ للشهيد الفلسطينيّ، مفهومة، واضحة الملامح.

النَّتيجة:

اتَّضحَ لدينا في نهاية البحث أنَّ الشِّعر الفلسطيني المقاوِم كان علامةً فارقة في تاريخ الأدب العربيّ، ولوناً مُعاصِراً امتاز من غيره بالواقعيّة، والعُذوبة النَّابعة من الطّبيعة الفلسطينية الجميلة، وأنّه نشأ في ظروف قاسية، وأنّه كان مقاومةً ثقافيّة إلى جانب المقاومة المسلَّحة ضدَّ الاحتلال، ولمسنا أنّ شُعراء المقاومة نجحوا في رسم صورة واضحة للشَّهيد الفلسطيني، هذه الصُّورةُ التي استقوا ملامحها من الواقع الذي عاشوا فيه، أو عايَشوه؛ ولذلك لم نلحظ في أشعارهم بُكاءً على الشّهيد، ولا ندْباً، ولا عَويلاً، ولا شَقّاً للجُيوب بل رأينا عُرساً، ورحيلاً دون وداع، وحياةً خالدة، وحُضوراً في كلِّ مكان. ونستطيعُ القول: إنّ صورةَ الشّهيد الفلسطيني كما رسمها الشِّعرُ الفلسطينيّ المقاوم صورةٌ لا شَبيهَ لها في أبعادها الدِّينيّة، والإنسانيّة، والقوميّة، والوطنيّة؛ ولهذا نرى أنَّ شُعراءَ المقاومة بتصويرهم الشّهيدَ الفلسطيني أكسبوا شعرَهم قيمةً إضافيّة مُستمدَّة من أبعاد هذه الصُّورة.

المصادر والمراجع:

الأسطه علي، أدب المقاومة من تفاؤل البدايات إلى خيبة النهايات، مؤسّسة فلسطين للثقافة، ط2، دمشق، 1429هـ-2008م.

القاسم، سميح، الديوان، دار العودة، بيروت، 1987م.

المنذري، زكي الدين عبد العظيم بن عبد القوي، مختصر صحيح مسلم، تخريج: عصام الدين الصَّبابطي، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ- 2003م.

النووي يحي بن شرف ، رياض الصالحين، ط14، دار المأمون للتراث، دمشق، ، 1415هـ-1994م.

بسيسو، معين، الأعمال الشعريَّة الكاملة، دار العودة، بيروت، 2008م.

درويش، محمود ، الأعمال الكاملة، منتدى مكتبة الإسكندريَّة، بلا تاريخ.

رشيد،هارون هاشم، ديوان طُيور الجنّة، ط1، دار الشُّروق، القاهرة، 1998م.

سماره، محمود أحمد رزق، الشعر الفلسطيني في ظل الثورة الفلسطينيَّة من عام 1965م إلى أواخر عام 1973م، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، مصر، 1398هـ- 1978م.

شكري، غالي، أدب المقاومة، دار المعارف، مصر، 1970م.

طوقان، فدوى، الأعمال الشعريَّة الكاملة، المؤسَّسة العربيَّةللدراسات والنّشر، بيروت، ط1، 1993

عبدالله، محمد حسن، إبراهيم طوقان حياته ودراسة فنيَّة في شعره، مؤسسة الباطلين، 2002م.

كنفاني، غسان، أدب المقاومة في فلسطين المحتلَّة 1948م-1966م، ط1، منشورات الرمال، قبرص، 2013م.

كنفاني، غسان، الأدب الفلسطيني المقاوم تحت الاحتلال 1948م-1968م، ط1، مؤسسة الدراسات الفلسطينيَّة، بيروت 1968م.

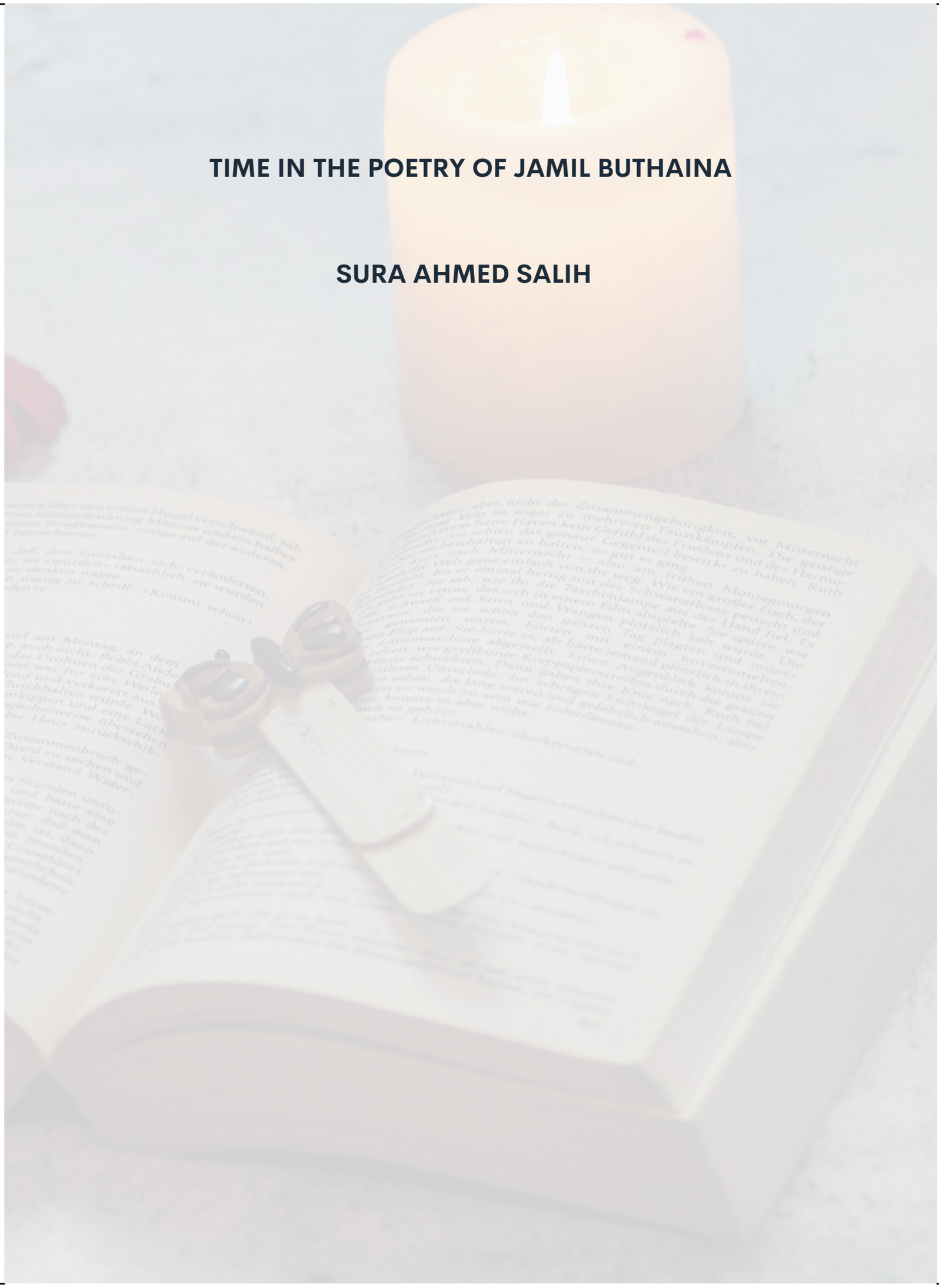
مصطفى خالد علي، الشعر الفلسطيني الحديث، وزارة الثقافة والفنون، الجمهوريَّة العراقيَّة، 1978م.

aldiwan.net/poem9002.html-

سميح القاسم .diwanalarab.com

TIME IN THE POETRY OF JAMIL BUTHAINA

SURA AHMED SALIH



TIME IN THE POETRY OF JAMIL BUTHAINA

Sura Ahmed SALIH [1]

Abstract:

Then Believing in the need of our Arab heritage for a second reading that shows its creativity and originality, we chose Jamil Buthaina, who is considered one of the most important poets of virgin Spinning in the Umayyad era, where his name was associated with the name of his beloved. The Arab in general and beautiful poetry in particular. We notice the dominance of time over Arab poetry and the poets' gaze.

The research is divided into several axes:.

- Time in Arabic poetry: which we talked about about the element of time in poetry as it is one of the elements of forming the dramatic structure of the poetic text, and that time is associated with poets even in the poetry industry itself in time.

- Time in the virginal spinning poetry We talked about the poets' view of time and considering it responsible for everything that befalls the poet and for the separation of the beloved and the sadness.

Time in jamil poetry Buthaina: In this axis we studied time in beautiful poetry, which he highlighted through dialogue. Beautiful poetry is based on dialogue that shows the life of poetry with its lover, its previous and current status, and its complaint about time.

In conclusion, we hope that we have succeeded in presenting an adequate summary of our subject, and that it will be in the service of our Arabic literature and the service of scholars.

Key words: Time, Jamil, Buthaina, Jamil Buthaina.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-3

[1] Osol Aldeen university college, Iraq, sura@ouc.edu.iq, https://orcid.org/0000-0003-3585-1799

الزمن في شعر جميل بثينة

سرى أحمد صالح [2]

الملخص:

إيماناً منا بحاجة تراثنا العربي إلى قراءة ثانية تظهر مافيه من إبداع وأصالة، إخترنا جميل بثينة والذي يعد من أهم شعراء الغزل العذري في العصر الأموي حيث ارتبط اسمه باسم حبيبته، وقد درسنا في هذا البحث عنصر من عناصر بنيته الشعرية ألا وهو الزمن، فمن قراءة للشعر العربي عامة وشعر جميل خاصة نلاحظ سطوة الزمن على الشعر العربي وعلى نظرة الشعراء.

قسم البحث إلى محاور عدة:

– الزمن في الشعر العربي: والذي تحدثنا به عن عنصر الزمن في الشعر بكونه أحد عناصر تشكيل البنية الدرامية للنص الشعري، وإن الزمن ارتبط عن الشعراء حتى في صناعة الشعر نفسه فالوقت هو الذي يحدد إمكانية الإبداع أم لا وهذا ماتحدث به اغلب النقاد الذين ربطوا قول الشعر بالزمن.

– الزمن في شعر الغزل العذري: تحدثنا عن نظرة الشعراء للزمن واعتباره المسؤول عن كل ما يصيب الشاعر وعن ابتعاد الحبيبة وعن الحزن، ولم يتكلم الشعراء العذريين عن حقبة زمنية معينة إنما تحدثوا عن الأزمنة الثلاث لتبين سطوة الزمن وسيطرته على الشاعر والحبيبة.

– الزمن في شعر جميل بثينة: درسنا في هذا المحور الزمن في شعر جميل والذي أبرزه عن طريق الحوار، فشعر جميل قائم على الحوار الذي يبين حياة الشعر مع محبوبته ووضعه السابق والحالي، وشكوته من الزمن.

الكلمات المفتاحية: الزمن، جميل، بثينة، جميل بثينة.

المقدمة:

يعد الزمن أحد أبرز العناصر في النص الأدبي التي تعبر عن مشاعر وأحاسيس الأديب، يعتمد هذا العنصر على مجموعة من التقنيات التي تبرز إبداعه عن طريق الشخصية، والحوار، ولمكانة شعر جميل بثينة من حيث كونه شاعر غزل استخدم عنصر الزمن استخداماً كبيراً، جعلنا ندرس الزمن في شعره، والهدف من الدراسة تتبع هذه العنصر ومعرفة طرائق استعماله وتأثيره على النص.

قسم البحث إلى محاور عده تحدثنا فيها على الزمن في الشعر العربي وشعر الغزل العذري عامة وشعر جميل بثينة خاصة.

[2] كلية أصول الدين الجامعة الأهلية، العراق، sura@ouc.edu.iq

الزمن في الشعر العربي

الزمن كما هو معروف "مقترن بالكون والوجود والأحداث، وهو إلى هذا موجود في مفردات وصور عديدة... فعلاقة الإنسان بالزمن لا تقف عند حدود المصطلحات " (الصائغ، (1986)، ص244)، لذا لايمكن أن نحدد موقف الشعراء من الزمن بمصطلح واحد، فعلاقة أي شاعر بمفهوم الزمن لا تكون محصورة في مفردة الزمن إنما بالعلاقة القائمة بين الشعور والعواطف التي يلقيها الشاعر على الزمن ومفهومه، فإذا كانت مشاعره فرحة فهذا يجعل الدنيا والزمن سعيدين معه، والحال يكون العكس إذا كانت مشاعره ضد الزمن.

ونجد الزمن مرتبط بالشعر والشعراء، فالشعر كما يراه عز الدين اسماعيل "يمثل بنية زمانية ومكانية في آن واحد حيث يندمج التشكيل الزماني والتشكيل المكاني في عملية درامية واحدة" (اسماعيل،(2014)، ص47)، وقد اعتنى الشعراء كثيراً في قصائدهم بقضية الزمن وقد اعتمدوا عليه في تشكيل الصورة الفنية، وراعوا الوقت في انشاء الشعر، فقد أوصى أبا تمام البحتري بقوله "يا أبا عبادة تخير الأوقات وأنت قليل الهموم، صفر من الغموم، وأعلم أن العادة في الأوقات أن يقصد الإنسان لتأليف شيء أو حفظه في وقت السحر، وذلك أن النفس قد أخذت حظها من الراحة، وقسطها من النوم"

كما أكد النقاد القدامى على العلاقة القائمة بين الزمن والشعر، فقد كان لاختيار الوقت / الزمن الأثر الكبير في جودة الشعر، فهذا ابن قتيبة يقول "للشعر أوقات يسرع فيها آتيه، ويسمح فيها أبيه، منها أول الليل قبل تغشي الكرى، ومنها صدر النهار وقبل الغداة، ولهذه العلل تختلف أشعار الشاعر ورسائل الكاتب" (الدينوري، (1982)، ص81)، وأشار إلى ذلك ابن رشيق القيرواني الذي قال "كان جرير إذا أراد أن يؤلف قصيدة صنعها ليلاً، فيشعل سراجه وينعزل، وربما علا السطح وحده فاضطجع، وغطى رأسه رغبة في الخلوة بنفسه " (االقيرواني،(1981)، ج 1ص207).

مما لاشك فيه أن مفهوم الزمن على الرغم من وجوده في أكثر النصوص الشعرية إلا ان توظيفه يختلف باختلاف بنية النص الشعري.

الزمن في شعر الغزل العذري:

تعددت نظرة الشعراء العذريين للزمن كما هو الحال عند باقي شعراء العصر، فنلاحظ جعلهم الزمن / الدهر هو المسؤول عن كل ما يقعون فيه، فهو المسؤول عن تغيير ديار الحبيبة بعد رحيلها فنجد ذلك في قول كثير عزة:

خليلي عوجا بالمحلة من جمل وأترابها بين الأصيفر والحبل
تقف بمغان قد محا رسمها البلى تعاقبها الأيام بالريح والوبل

(كثير عزة،(1958)،ص379)

لم يكتف الشعراء العذريين بجعل الزمن / الدهر المسؤول عن تغيير الديار، إنما هو المسؤول عن ابتعاد الحبيبة عن هذه الديار وعن الحبيب، وهذا ما ذكره قيس بن ذريح في قوله:

لقد نادى الغراب ببين لبنى فطار القلبُ مِن حذر الغرابِ
فقلتُ: غداً تباعدُ دارُ لبنى وتنأى بعد ودّ واقترابِ
فقلتُ: تعستَ ويحك من غرابٍ كأن الدهرَ سعيك في تباب
لقد أولعتَ لا لاقيتَ خيراً بتفريق المحبّ عن الحبابِ

(قيس بن ذريح، (1977)، ص 58)

فهنا يتعاون عنصر الغراب والدهر من أجل ابعاد الحبيب واتخاذ ديار اخرى بديل للدار الحالية التي جاءها الزمن الغادر ليفرق الأحبة بعد الراحة التي كانا يعيشانها، وأكده مجنون ليلى في قوله:

عجبتُ لسعي الدهر بيني وبينها فلما انقضى ما بيننا سكن الدهر
فيا حُبها زدني جوى كلَ ليلةٍ وياسلوة الأيامِ موعدكَ الحشرُ

(قيس بن الملوح،(1971)، ص82-83)

فالشعراء العذريون يحسون بالقلق من الزمن / الدهر، لأنه حسب وجهة نظرهم إنه المسؤول عن حالة الحزن التي يمر بها الشاعر، وبأنه بدأ يشعر بالقلق وعدم الراحة والاستقرار ففي قول مجنون ليلى تأكيد على هذه الحالة فقد كرر عبارة الدهر مرتين ليبين الحالة المعاكسة بين شعوره وشعور الزمن / الدهر، فالشاعر انتقل من السكون الى القلق في فراق الأحبة على العكس من الدهر الذي لم يسكن ويهدأ الاّ بعد فراق الحبيبين، ولم يكن الزمن في البيتين موجود بلفظة الدهر إنما موجود في عبارات أخرى وهي (كل ليلة، موعدك الحشر) إشارة واضحة لزمن الشاعر الحالي.

وامتزج الزمن في الشعر العذري بثلاث مراحل هي الماضي والحاضر والمستقبل، فلم يتكلم الشعراء العذريين عن مرحلة زمنية معينة إنما اتبعوا كل المراحل الزمنية وعقدوا مقارنات فيما بينها، فالشعر العذري في العصر الأموي يكشف لنا مسارات الزمن وتحوله وأثره على العلاقة بين الأحبة، فينتج عن ذلك أزمنة متضادة تحتوي الكثير من الثنائيات (ثنائية الماضي والحاضر) و (ثنائية الثابت والمتحول) و (ثنائية الحاضر والغائب).

وغالبا ما يمثل الزمن الماضي عند الشعراء العذريين لحظات زمنية مفرحة ومشرقة تنعم بالراحة والاستقرار والحديث عن الشباب على العكس من الزمن الحاضر الذي يمثل مرحلة زمنية تتسم بالفقد والحزن والشعور بعدم الراحة والوحدة والحديث عن ما يشعرون به من ألم والشيب والضعف، وكثيرا ما يكون حديثهم عن الماضي يعقب الحديث عن الحاضر لأن الماضي يكون وسيلة لاستعادة التوازن الذي فقدوه عن طريق بث الحياة في نفوسهم التي اشبعها الزمن بالألم وعدم الراحة.

أما الزمن المستقبل فغالبا ما يكون بالنسبة للشاعر العذري زمن غامض لا يمكن إعطاء الأمان له فالزمن حسب وجهة نظر الشاعر العذري هو الزمن المسؤول عن الحزن والألم.

الزمن في شعر جميل بثينة:

كثر الزمن في شعر جميل بثينة، وغالبا ما يرد مقترنا مع عنصر آخر وهو الحوار، وسندرس الزمن في قصيدتين من شعر جميل بثينة الاولى قصيدة (كبرت جميل)، حيث قال:-

تقول بثينة لما رأت فنوناً من الشعر الأحمر
كبرت جميل وأودى الشباب فقلتُ: بثينَ الا فاقصري

(جميل بثينة،(د.ت)، ص106)

يبدأ جميل الحوار بسؤال بثينة عن رحيل شبابه وظهور الشيب الذي رمز له باللون الأحمر، وقد استخدم الشعراء اللون واحداً من الوسائل التي يستعينوا بها للتعبير عن عواطفهم ونزعاتهم.

واللون يرمز لمعان عدة، منه ما يدل على التغيير والتبدل، و منه ما يدل على التنعم و الرخاء، ومنه ما يدل على البخل و العطاء، و منه ما يدل على أعماق القلب و ظلمته، وغيرها من المعاني التي كانوا يقصدونها من وراء لفظة اللون.

واستخدام جميل للون الأحمر دلالة على الشيب المخضب بالحناء، "وذلك لإثارة الانتباه إلى حالته النفسية المضطربة بسبب كبره و شيبه الذي يرمز إلى اللون الأبيض الضمني"(الجوراني،(2002)، ص179)، ومن خلال استخدامه للشيب الخضب بالحناء يلاحظ رفض للحالة التي فرضها الزمن، وهذ الرفض تجسد في تخضيب الشيب بلون يزيل أو يكاد يزيل الاحساس بالزمن، و يظهر هذا من ألفاظ بثينة و هي منفعلة بما تلاحظه على جميل من آثار الزمن (كبرت جميل وأودى الشباب)، ولكن احساس جميل لم يكن بأقل من احساس بثينة، و ذلك باستخدامه لفظة (ألا فاقصري)، فأداة التحضيض استخدمها الشاعر لتقطع الزمن الذي تتكلم عنه بثينة، و الذي يمثل الزمن المرفوض بالنسبة له، وقصر كلام بثينة يعني اصرار جميل على الكف عن ذكر المزيد من هذا الزمن الذي يرفضه، وهذا الاحساس بالرفض جعله يلجأ إلى الزمن الماضي وهو يمثل الزمن المقبول له، وبذلك تظهر لنا من خلال هذان البيتان ثنائية الزمن المقبول والمرفوض، أما لجؤه إلى الزمن المقبول والذي يمثل الماضي والذي يظهر في الأبيات الثلاثة، والتي يقول فيها:

أتنسين أيامنا باللوى وأيامنا بذوي الأجفر
أما كنت ابصرتني مرةً ليالي نحن بذي جوهر
ليالي انتم لنا جيرة إلا تذكرين، بلى فاذكري

(جميل بثينة،(د.ت)، ص106)

وهنا تظهر لنا ثنائية ثانية في النص، وهي ثنائية الزمان والمكان، و من خلال تحريك الزمان والمكان الماضي يحاول الشاعر الوقوف أمام الالتفات إلى الزمن الحاضر من خلال العمق في تصوير الشباب، وجعل بثينة تلتفت معه إلى الماضي، و ما يؤكد ذلك الفعلان الطلبان الذي جعل احدهما قبل تذكر الزمن الماضي والثاني ختم به ثنائية الزمان والمكان الماضيين، والفعلان هما (أقصري، وأذكري).

وهذا يؤكد سعت الشاعر لاستعادة الزمن الماضي وعدم الاعتراف بالزمن الحاضر، فجاءت (أذكري) لتؤكد الحد من نشاط الاعتراف به وبآثاره.

وبقي أن نعرف أن حديث الشاعر عن الزمن الماضي إنما جيء به للتعويض عن ثقل الزمن الحاضر أي اعادته ليشكل انتصاراً على الزمن الحاضر.

وتظهر لنا من خلال قراءة النصوص ثنائية أخرى لها علاقة بالزمان، وهي ثنائية سير الزمن وعدم سيره، ويظهر ذلك في قوله (الشعر الأحمر) دلالة على سير الزمن، وأما قوله (انت كلؤلؤ المرزبان) فهنا دلالة على ثبات الزمن وعدم سيره، وقد يجمع الثنائية في عبارة واحدة والتي تظهر في قوله (فكيف كبرت ولم تكبري)، ويظهر أن سير الزمن قد خصص بالشاعر دون الحبيبة، و إنما ذلك للدلالة على أنه كثير الهم في التفكير بها وبحبها وبأنه لاقى العذاب في البعد عنها.

وبعد أن عرفنا الثنائيات التي توفرت في النص والتي كان لها التأثير على عنصر الزمن، بقي علينا أن نعرف الأساليب البلاغية التي استخدمها الشاعر في تشكيل الصور الشعرية في قصيدته، والتي هي جزء من التجربة الشعرية، ومن هذه الأساليب التشبيه، ففي قوله:

وإذا لمتي كجناح الغراب ترجل بالمسك والعنبر

(جميل بثينة،(د.ت)، ص106)

نراه هنا يقف عند التشابه الحسي، حيث يقيم الشاعر علاقة مقارنة تجمع بين طرفين وهما (اللمة) و (جناح الغراب)، لينتقل إلى وجه الشبه بينهما وهو السواد، وهنا استخدم الشاعر اللون الضمني، ليبين شدة سواد شعره في الماضي، ليؤكد الفتوة والشباب، وهذا الرصد لهذا التشابه إنما جاء عن طريق النظرة الخارجية للنص ولكن حين ننظر إلى استخدام الشاعر للفظة جناح والتي مهمتها الوظيفية الانتقال والارتحال، والتي تكمل ما أراد به سواد الشعر، هذه الازدواجية إنما تعني أنه يريد استعادة الماضي والانتقال إليه، و بالإضافة إلى ذلك يسعى المعنى للفظة (الجناح) والتي من الفعل (جنح) ليكمل ما ذهبت إليه من أن الشاعر يريد الانتقال إلى الماضي وذلك لان جنح بمعنى مال، كما إن الجذر اللغوي لغراب (غرب) وهو بمعنى ذهب وكلها تعني الانتقال، وبذلك نكون قد وصلنا إلى أن حضور الغراب لم يكن من دواعي التشابه اللوني فحسب، إنما من الموروث المستقر في ذهن العربي من أن الغراب يضرب به المثل في البعد، وأنهم كانوا إذا نعتوا ارضاً بالخصب قالوا وقع في أرض لا يطير غرابها (ابن منظور،(1956)، مادة غرب)، وهنا دلالة على خصب زمن الشباب الذي تتعلق به الصورة، هذا إذا أردنا أن نثبت تمسك الشاعر بالزمن الماضي، أما إذا نظرنا إلى التشبيه من زاوية الزمن المرفوض عند الشاعر، يكون حضور الغراب وسواده جيء به ليبين حالة الفراق والألم التي يعاني منها الشاعر من ذهاب شبابه أو من الحب.

وقد استخدم الشاعر اسلوب التشبيه في بيت آخر حين قال:

وأنت	**كلؤلؤة**	**المرزبان**	**بماء**	**شبابك**	**لم**	**تعصري**
قريبان	**مربعنا**	**واحد**	فكيف	كبرتُ	ولم	تكبري

(جميل بثينة،(د.ت)، ص106)

هنا يشبه جميل حبيبته بـ (لؤلؤ المرزبان)، مستخدماً أداة التشبيه نفسها التي كانت في البيت السابق وهي الكاف، ويبدو أن الشاعر كان منفعلاً من رؤيته لبثينة ولم يغير منها الزمن شيء، فجاء طرفي التشبيه ملتحمين، فوجد جميل المقارنة بين صورة حبيبته وصور لؤلؤة المرزبان التي لا يعلوها الزمن ولا ينالها الصدأ، وهنا خلق رؤية جديدة وهي رؤية الشاعر للزمن والذي كان يسير معه، أما مع بثينة فالزمن أصابه الجمود وعدم الاستمرار.

وقد استخدم أسلوب الاستفهام الانكاري في عجز البيت الأخير من القصيدة، و سؤال جميل هنا ينطوي على بعد فلسفي جدلي من حيث دلالته الزمنية المتحركة حيناً، والمتوقفة حيناً آخر، في مشهد يضم شخصيتين في عمر متقارب، الأولى ذكورية / الراوي، والثانية أنثوية / المروي له، والشخصية الأولى تخضع لقوانين الزمن فتكبر وتشيخ، والثانية تبقى شابة، كأن لم تمر عليها عربة الزمان، فالراوي أي جميل شغل عن بثينة – المرأة، ببثينة المثال الذي يجمع كل شيء في ذاته وصار يحب حبه لها أكثر من حبه إياها، بل صار ممكناً أن يقول ابتعدي عني، فحبك شغلني عنك وسبب ذلك الصورة التي ابتكرها جميل في خياله لبثينة شفافة ولطيفة لا تلوثها علائق العالم المحسوس الذي تعيش فيه، وهي لذلك أجمل في عينيه من الصورة المحسوسة، وقد عبر محور السؤال في تركيبه المتمثل بالفعل الماضي المتصل بتاء الفاعل وحرفي العطف والنفي (ولم) والفعل المضارع وفاعله المستتر (أنت)، عن توقف دورة الزمن الواقعية، التي لا تمر على بثينة وإذا مر عليها الزمن فإنه يزيدها بهاءً وخلوداً كما اللؤلؤ.

أما موسيقى القصيدة، فسأبدأ بالقافية التي جاءت من نوع القافية المطلقة المكسورة، وجاء حرف الروي راءً، وهو من أبرز الحروف روياً في شعر الغزل الأموي وخاصة القصائد التي احتوت على الألوان، "وأن هيمنة الراء على قوافيهم، لما فيها من صفة الوضوح الصوتي، ولأن هذا الوضوح يوفر لها قدراً أكبر من الموسيقى" (الجوراني،(2002)، ص145) وهذا يتفق مع قول ابراهيم أنيس بأن الراء واللام والميم والنون والباء "حروف تجيء روياً بكثرة وإن اختلفت نسبة شيوعها في أشعار الشعراء" (انيس،(1972)، ص248)

أما من ناحية الوزن فالقصيدة تنتمي إلى البحر المتقارب الذي يقوم على تفعيلة (فعولن)، على العكس مما قالته الباحثة انتصار مسرهد من أنه ينتمي إلى مجزوء الرمل(الجوراني،(2002)، ص136)، والذي يلاحظ على القصيدة أن الشاعر لم يستخدم البحر بتفعيلاته التامة، إنما جمع معه العروض المحذوفة (فعو)، والعروض المقبوضة (فعول)، وإن هذا التحرك بين هذه الثلاثة قاد إلى تأليف ايقاعي ينسجم مع التجربة الشعرية، وهي بلا شك ترتبط بالدلالة، وبانفعالات الشاعر على مستويات التجربة الشعرية، ففي البيتان الأول والثاني اكثر الشاعر من استخدام فعول، وجاء هذا انسجاماً مع دلالة البيتين في رفض الزمن والتي يريد الشاعر أن يختصرها فجاءت عروضه مختصرة أيضاً.

أما في الأبيات من (3-9) جاءت الغلبة لـ (فعولن) وذلك لان استخدام هذا العروض يؤدي إلى تكثيف الدلالة التي تقدمها هذه الأبيات، والتي أراد بها الشاعر التكلم عن ماض مستعاد يريد التمسك به وعدم تركه لذا كان لابد من ايقاع يمتاز بالبطء.

أما البيت الأخير فجاءت الغلبة لـ (فعول) وهذه الغلبة قادت إلى ايقاع اسرع، وهو ما تشتغل عليه الدلالة التي تنهي النص بالتماثل (مربعنا واحد)، والتضاد المتفق (فكيف كبرت ولم تكبري).

اخترنا نصا آخر من ديوان جميل بثينة حظر الزمن فيه وسيطر بانحائه، وقد ظهر الزمن على شكل ثنائية الزمن الماضي / الحاضر، فقال:

ألا ليت أيام الصفاء جديد ... ودهرا تولى يا بثين يعودُ
فنغني كما كنا نكون وأنتم ... صديقٌ وإذ ما تبذلين زهيدُ
وما أنس مِ الأشياء لا أنس قوله ... وقد قربت نضوي: أمصر تريدُ
ولا قولها: لولا العيون التي ترى ... أتيتك فاعذرني فدتك جدودُ

(جميل بثينة،(د.ت)، ص62)

ينطلق الشاعر من الزمن الماضي ليعبر عن مرارة الزمن الحاضر، فقد شكل الماضي انطلاقة كبيرة في القصيدة للتعبير عن احساسه، وشكل الزمن الماضي حضورا كبيرا لديه عن طريق تمني عودة أيامه وعدم نسيان ما حدث فيها بقوله (ما أنس مِ الاشياء)، وتأتي شخصية بثينة لتحمل شيئا مضافا لأحزانه جاعلا الحوار معها يبين قسوة الزمن الذي جعل الحبيبة تتغيير:

إذا قلت: ما بي يا بثينة قاتلي ... من الوجد قالت: ثابتٌ ويزيد
وإن قلتُ ردي بعضَ عقلي أعش بهِ ... مع الناس، قالت: ذاكَ منكَ بعيدُ
فما ذكر الخلان إلا ذكرتها ... ولا البخلُ إلاّ قلت: سوف تجودُ
إذا فكرت قالت: قد أدركتُ ودهُ ... وما ضرني بخلٌ ففيم أجودُ

(جميل بثينة،(د.ت)، ص63)

ولكنه يجعل من زمن المستقبل أمل في عودة الحب حيث يحاول خلق حالة من التوازن النفسي عن طريق تناوب أشكال الزمن في القصيدة من الماضي إلى المستقبل مرورا بالحاضر، فيقول:

لكل لقاء نلتقيه بشاشة ... وكل قتيل عندهن شهيدُ
علقتُ الهوى منها وليداً فلم يزل ... إلى اليوم ينمي حبها ويزيدُ

(جميل بثينة،(د.ت)، ص64-65)

فكل لقاء حدث أو يتوقع حدوثه ينطوي على الشعور بالسعادة، ليظل الامل في عودة الحب موجودا، عن طريق الجمع بين الأزمنة الثلاثة فمن الماضي قوله (علقت الهوى منها وليدا) الى الحاضر بقوله (فلم يزل الى اليوم) الى المستقبل (ينمي حبها ويزيد)، لكنه يعود الى تمني أيام الصفا والخوف من المستقبل بقوله:

ألا ليت شعري هل أبيتن ليلة ... بوادي القرى إني إذن لسعيدُ
وهل ألقين سعدي من الدهر مرة ... وما رثَّ من حبلِ الصفاء جديدُ

(جميل بثينة،(د.ت)، ص65)

فيعود بنا الى بداية القصيدة وهي تمني عودة الصفاء وكأنه يريد أن يؤكد للقارئ رغم تمنيه بأن يكون المستقبل في عودة الحب الا إن الخوف مسيطر على مشاعره لان الزمن دائما معاكسا له.

وبذلك نكون قد انهيت الحديث عن الزمن في قصيدة جميل بثينة والتي كان الزمن بها يشغل حيزاً كبيراً، وكان يتشكل بثنائية تمثلت بما أسميته ثنائية (الزمن المقبول، والزمن المرفوض).

المصادر والمراجع

ابن منظور،(1956)، لسان العرب، دار صادر– بيروت، د.ط.

اسماعيل، عز الدين،(2014)، الأدب وفنونه دراسة ونقد، دار الفكر العربي، ط1.

انيس، ابراهيم، (1972)، موسيقى الشعر، مكتبة انجلو المصرية، ط 4.

بثينة، جميل (د.ت)، ديوان جميل شعر الحب العذري، تحقيق وشرح حسين نصار، دار مصر للطباعة، د.ط.

الجوراني، انتصار مسرهد علي، (2002)، اللون في شعر الغزل في العصر الأموي، جامعة بغداد كلية الآداب.

الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، (1982)، الشعر والشعراء، تحقيق وشرح احمد محمد شاكر، دار المعارف، د.ط.

الصائغ، عبد الاله، (1986)، الزمن عند الشعراء العرب قبل الاسلام، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، د.ط.

القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق، (1981)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة، ط2. قيس بن ذريح، (2004)، ديوان قيس بن ذريح مجنون لبنى، شرح عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة بيروت، ط2.

قيس بن الملوح، (1992)، ديوان مجنون ليلى، شرح يوسف فرحات، دار الكتاب العربي بيروت، د.ط.

كثير عزة، (1995)، ديوان كثير عزة، شرح قدري مايو، دار الجيل بيروت، د.ط.

CAUSES OF ARABIC LANGUAGE STUDIES AND STAGES OF LANGUAGE STUDIES IN THE CLASSICAL PERIOD

MUHAMMET ABAZOĞLU

CAUSES OF ARABIC LANGUAGE STUDIES AND STAGES OF LANGUAGE STUDIES IN THE CLASSICAL PERIOD

Muhammet ABAZOĞLU [1]

Abstract:

Language is defined as the sounds that people use to express their purposes, and this objective definition is accepted as the main definition of language from past to present. From this point of view, it can be said that language studies date back to ancient times. It is stated that the roots of Arabic language studies go back to ancient times and are considered to be one of the most rooted language studies. One of the biggest reasons for this is undoubtedly that the Arabic language is the language of Islam and the Qur'an rather than being specific to the Arabs. Although Arabic is one of the most common languages in the world, it has been the language that attracts great attention and respect by all Muslims. As a matter of fact, all living languages in the world have had certain criteria and have existed within the framework of certain rules in accordance with the essence of that language. These rules were put forward with the aim of preserving and maintaining the language and were based on teaching it for generations. These rules, which were taken as a basis, were also in the field of grammar. As a language that has taken its place among the important languages in the world, Arabic has continued its existence for centuries from past to present. The linguists who made the first language studies made the biggest contribution in this process. In this study, the reasons for the birth of grammar, namely Nahv, which forms the basis of language studies for Arabic, the founder of this field and its development stages in the classical period will be discussed.

Key words: Arabic, Language Studies, Classical Period.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-4

[1] Türkiye, m.abaz555@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2153-3909

ARAPÇA DIL ÇALIŞMALARINI BAŞLATAN NEDENLER VE KLASIK DÖNEMDEKI DIL ÇALIŞMALARININ AŞAMALARI

Muhammet ABAZOĞLU

Özet :

Dil insanların amaçlarını ifade ettikleri sesler şeklinde tanımlanmakta ve bu objektif tanım eskilerden günümüze kadar gelen dilin ana tanımı olarak kabul edilmektedir. Buradan yola çıkarak dil çalışmalarının çok eskilere dayandığı söylenebilir. Arap dil çalışmalarının da köklerinin eskilere dayandığı, en köklü dil çalışmalarından sayıldığı ifade edilmektedir. Bunun en büyük nedenlerinden birisi de şüphesiz ki Arap dilinin Araplara özgü olmaktan ziyade İslam'ın ve Kurân'ın dili olmasıdır. Arapça, dünyada en yaygın dillerden birisi olmakla beraber tüm Müslümanlar tarafından yoğun ilgi ve saygı gören bir dil olmuştur. Nitekim dünyadaki bütün yaşayan diller belli kriterlere sahip olmuş ve o dilin özüne uygun olarak belli kaideler çerçevesinde varlık göstermişlerdir. Bu kaideler dili muhafaza etme ve sürdürme amacıyla ortaya atılmış ve nesiller boyu öğretilmesinde esas alınmıştır. Esas alınan bu kaideler de dil bilgisi alanında olmuştur. Arapça dünyadaki yaşayan önemli diller arasında yerini almış bir dil olarak, geçmişten günümüze kadar asırlarca varlığını sürdürmüştür. Bu süreçte en büyük katkıyı sunan ise ilk dil çalışmalarını yapan dilciler olmuştur. Bu çalışmada da Arapçaya yönelik dil çalışmalarının temelini oluşturan gramerin yani nahvin doğuş nedenleri, bu alanın kurucusu ve klasik dönemdeki gelişim aşamaları ele alınacaktır.

Key words: Arapça, Dil Çalışmaları, Klasik Dönem.

Giriş

Genel olarak her dilin ilk çalışması o dilin dil bilgisi olarak kabul edilmiştir. Dilin doğru bir şekilde kullanılıp düzgün konuşulması için en büyük araç dil bilgisidir. Doğal olarak Arapçanın ilk dil çalışması da grameri olarak kabul edilmektedir. Arapçanın grameri nahiv olarak adlandırılır. Başlı başına bir bilim dalı olan nahiv ilmi Arap dil çalışmalarının da temelini oluşturur.

Araplar dillerini sevmekte takdis derecesine ulaşmışlardır. Arap fikri yapısını anlamak ancak Arapçayı anlamakla mümkündür. Çünkü Arapça, Arap medeniyetinin oluşumunda en önemli unsurdur ve yine Arapça İslâmi araştırmaların da temelini oluşturmaktadır (el-Câbirî, 2009, s. 75). Arapça teoriye dökülmeden önce pratik olarak uygulanan bir dildi, Cahiliye döneminde Araplar kendi dillerini doğallıkla doğru ve akıcı bir şekilde kullanıyorlardı. Bunun bir kanıtı da o döneme ait ve Arapçanın fasihliğinde zirve yapmış şiirlerdir (Çiftçi, 2002, s. 316-317). O dönemde herhangi bir dil çalışmasının olmadığı âşikardır; zira bunu gerektirecek bir neden yoktu. Zaten dil yalın ve doğru olmakla beraber kuralları zihinde oturmuştu ve sağlığını bozacak bir şey de yoktu. Nitekim Arap yarımadasında Araplar kendi dilleriyle övünmek, doğruluğunu, güzelliğini ve

belâgatını göstermek için "Ukâz Panayırı" gibi panayırlar düzenleyerek bu panayırlarda şiir ve hitabet sanatlarını sergilerlerdi. Araplar nahiv ve sarfı, yani kısaca grameri bilmedikleri halde dillerini fasih ve doğru bir şekilde kullanıyorlardı (Sarıcık, 2013, s. 120-121).

Arap dil çalışmalarının kendiliğinden meydana geldiği söylenemez, bilakis her bilim dalı gibi çeşitli olaylar ve nedenlerden dolayı meydana gelmiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi İslâmiyetten önce Araplar kendi dillerini düzgün ve doğal bir şekilde kullandıkları için dil çalışmasını gerektirecek herhangi bir sebep yoktu. İslâmiyetin ilk dönemlerinden itibaren İslâm'ın Arap yarımadasının dışına çıkarak daha geniş coğrafyalara yayılmasıyla birlikte Arap olmayan birçok millet ve kavmin İslâmiyete girmesinin Arap diline olumsuz yansımaları olmuştur. Farklı medeniyetlerin ve kültürlerin karışmasıyla Arap dili saflığını ve doğallığını yitirmekle kalmamış dilde sapmalar görülmeye başlamıştır. Emeviler ve Abbasiler döneminde ise artan fetihler sonucunda Arapların farklı din, dil ve kültürlere mensup milletlerle karışması ve bunların birçoğunun İslâm'a girip Kur'ân okuma ve Arapça konuşma gayreti içinde olmaları dilde bozulmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Bulut, 2003, s. 7).

İslam fetihleri sonucu Araplar; Fars, Rum ve Nebat gibi pek çok yeni kavimle karşılaşmış ve bu toplumların kültürlerinden etkilenmişlerdir. Arapçayı henüz yeni öğrenen bu milletler telaffuzda zorlandıkları için belirgin dil hataları yapmaya başlamışlardır. Bu hatalar zamanla artmış ve Arap dilinde çeşitli çözülmeler meydana getirmiştir. Bu sebeple Araplar dillerine duydukları saygıdan dolayı dillerini korumak istemiş ve bu dilin kurallarını belirlemeye yönelik bir takım dilbilim çalışmalarına yönelerek bu yolda büyük bir çaba göstermişlerdir (et-Tantâvi, ts., s. 20).

Dilde hataların görülmesi gitgide dilin tabiatının da o alışılan içgüdü kurallarına aykırı kullanılmasına yol açmıştır. Bu sadece halk arasında güncel hayatta konuşulan dilde değil yazılı dilde de görülmeye başlamış ve devletin üst düzey yazışmalarına kadar da sirayet etmişti. Hatta Kur'ân-ı Kerim'de de yanlış okumalar görülmüş ve bu da çeşitli anlam bozukluklarını beraberinde getirmiştir. "Telaffuzdaki hatalar yüzdeki çıban izlerinden daha çirkindir" şeklindeki ifadede de görüleceği üzere Araplar, ayıp sayılan ve çok yadsınan bu dil hatalarını çiçek hastalığı kadar tehlikeli kabul edip kınamışlardır (el-Câhız, 1998, s. 2/216). Hz. Ömer döneminde dilde yapılan hatalar daha fazla görülmeye başlanmış ve öyleki bu durum devlet görevlilerine kadar sıçramıştır. Bu olaylar dili pek fasih ve beliğ olan Hz. Ömer'i endişelendirmiştir. Basra'ya vali olarak tayin ettiği Ebû Musa el-Eş'arî'den gelen bir mektupta (مِن أبي موسى الأشعري) yerine (مِن أبو موسى الأشعري) şeklinde yazılmasına Hz. Ömer'i çok sinirlendirmiş ve Eş'arî'ye cevap olarak Hz.

Ömer'in *"Bu mektubum sana ulaştığında kâtibini kırbaçla cezalandır"* dediği rivayet edilmiştir (eş-Şenterinî, 1995, s. 42).

Arapçada dil hataları (Lahn/لَحْنٌ) olarak adlandırılır. Bu da fasih dil yapısına uymayan bozuk konuşma şeklidir. İslâm'ın yayılmasıyla birlikte bu olgunun da bölge ayırt etmeksizin gittikçe yaygınlaşması, Arap dünyasında halifelerin, emirlerin ve ilim ehlinin tepkilerine ve endişelenmesine neden olmuştur. Halife ve emirler, dilin korunması ve düzeltilmesi için kuralların konulması çağrısında bulunmuşlardır (Emîn, 2012, s. 269). Dolayısıyla Lahn ya da dil hataları, ilk dil çalışmalarını tetikleyen ya da başlatan en büyük etken olmuştur. Ayrıca nahiv kurallarının derlenip hükümlerinin çıkartılmasında, dilin bütüncül ve düzenli bir şekilde kayda geçirilmesinde tetikleyici olgu olmuştur (el-Afğânî, ts., s. 8). Bu nedenle Hz. Ali'nin isteğiyle Ebu'l-Esved ed-Duelî Kur'ân-ı Kerim'in harekelenmesi çalışmasını yaparak nahiv çalışmalarını başlatmıştır (Dayf, 1968, s. 13-16).

1. Dil Çalışmalarını Başlatan Nedenler

Dil çalışmalarının oluşumunda lahnın etkisinin çok büyük olduğu söylenebilir. Ancak bu süreç daha teferruatlı incelendiğinde dil çalışmalarının başlamasında bazı başka etkenlerin de büyük rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu etkenler sırasıyla din, sosyo politik, milli dil faktörü ve medeniyetlerin etkisi şeklinde zikredilebilir.

1.1. Din Etkeni

Kur'ân-ı Kerim sadece Araplara değil tüm insanlığa inmiş evrensel ve kutsal kitaptır. Bu yüzden Müslüman olan diğer kavim ve milletler de bu kitaba inanarak öğrenilmesine özen göstermişlerdir. İslâm'ın Arap yarımadası dışına çıkıp geniş coğrafyalara yayılması neticesinde dilde meydana gelen bozulmalara karşı Araplar kutsal saydıkları dillerini; dini hassasiyetlerden kaynaklı olarak özellikle Kur'ân-ı Kerim'in düzgün okunabilmesi için itinayla korumaya çaba göstermişlerdir (Nureddîn, 1996, s. 13). Bu doğrultuda Ebu'l-Esved ed-Duelî Kur'ân-ı Kerim âyetlerinin doğru okunup anlam kayması ya da bozulması olmadan çelişkisiz bir şekilde istenilen hükümlerin çıkartılabilmesi için Kur'ân-ı Kerim'i noktalama ve harekelemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Böylece bu girişimle birlikte hem Arap dil çalışmaları başlamış ve hem de nahiv kurallarının belirlenmesinde bir çığır açılmıştır (İbn Hallikân, 1978, s. 2/313).

İslâm'ın temeli olarak da sayılan Kur'ân-ı Kerim, tüm Müslümanların kutsal kitabıdır. Ayrıca din kuralları, ibadet, davranış, töre, adâbı muaşeret, toplum ilişkileri İslam âleminin geçmiş ve geleceği için en büyük rehber ve en büyük mucizedir. Bu durum Kur'ân-ı Kerim'le bağlantılı olarak tefsir, hadis, fıkıh ve kelam gibi çeşitli bilim dallarının da ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Zira Kur'ân-ı Kerim harflerin mahreçlerinden başlayarak içerdiği lafızlar, anlamlar,

kelime yapıları, söz dizimleri, üsluplar ve terkipler açısında benzersiz bir nitelik taşıdığından dolayı Müslümanlar için ayrı bir önem arz etmektedir. Arapçanın meşhur dilcilerinden el-Ferrâ' *"Bu dilin tüm milletlerin diline üstünlüğü vardır, başka hiçbir dilde olmayan Îcâz Arapçaya mahsustur ve Allah c.c. nın Araplara bir ikramıdır bu dil"* demektedir (el-Kalkaşendî, 1922, s. 1/149).

Daha önce de ifade edildiği üzere Arapların başka kavimlerle kaynaşmasıyla birlikte artan dil hataları, onları sadece kendi dil melekelerinin bozulacağı endişesine sürüklememiş aynı zamanda dinî metinlerin de doğru bir şekilde anlaşılması için âlimleri çözüm üretmeye teşvik etmiştir. Zira dini ilimlerin ana kaynağı olan Kur'ân-ı Kerim ve Hadis-i şeriflerin Arapça yazılmış olması hasebiyle, bu ilimlerle meşgul olacaklar için Arapça bilmek elzem olmuştur. Bundan kaynaklı olarak âlimler nahiv gibi dilin asıl manasına ulaşmayı sağlayacak olan bir dil disiplini üretmiş ve Arap dil kurallarını belirlemişlerdir (İbn Haldûn, 2004, s. 2/367).

1.2. Sosyo-Politik Etken

Bu etken de dil çalışmalarında dini etken kadar büyük bir önem arz etmektedir. Dil çalışmalarının ilk olarak Irak'ta ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu bölgede meydana gelen bir takım sosyal problemler dil çalışmalarının neden burada başladığı yönünde de bir fikir vermektedir. Şöyle ki; Fırat ve Dicle nehirlerinin kesiştiği bölgede suyu bol, havası güzel bayındır bir kent olan Basra şehri Arap kabilelerini büyük gruplar halinde kendine çekmiştir. Fetihler sonrası İslâm'ın önemli merkezlerinden birisi haline gelen Basra, Arap, Acem karışmasının en çok yaşandığı ve neredeyse yarı yarıya bir nüfus oranına sahip olduğu bir şehir olmuştur. Bu da beraberinde çeşitli sosyal ve siyasi oluşumlar meydana getirmiştir. İslâm'ın doğuya yani İran, Hindistan ve Çin gibi ülkelere giden yol üstünde bulunan Basra, göç eden kavimlerin merkezi haline gelmiştir. Dolayısıyla burada birçok dil yaygınlaşmış ve Arap dilini etkilemiştir (el-Hadisî, 2001, s. 50). Böylece Arapların kendi dil selikalarını koruması ve bu dili yabancılara doğru bir şekilde öğretmesi önem kazanmıştır.

Arapça sadece Kur'ân-ı Kerim'in ve dinî ibadetlerin dili olmakla kalmamış, artık muktedir ve güçlü olan İslam devletinin de resmi dili haline gelmiştir. Özellikle Emeviler döneminde Arap ırkçılığı artmış ve uygulanan dışlayıcı politikalar, Arap-Mevâli (Arap olmayan) ilişkilerindeki uçurumu daha da derinleştirmiştir. Sadece bu engeli aşmak için değil devlet nezdinde görev alabilmek ve yüksek makamlara çıkmak için de Mevalinin bu dili öğrenmesi şart olmuştur (ed-Decenî, 1974, s. 57). Arapça öğrenmede büyük çaba sarfeden Mevâliler, önemli aşamalar kaydetmişler ve Arap dil çalışmalarına büyük katkı sağlamışlardır. İlk dilcilerin koyduğu ana çizgilere ilaveler yaparak dili sadece

öğrenme değil, öğretme metodları da geliştirmişler ve dil çalışmalarına değerli eserler kazandırmışlardır (Hassân, 2000, s. 27).

1.3. Milli Dil Faktörü

Arapların Acemlerle karışmasından sonra kendi dilleriyle övünen Araplar kaygılanmış ve dillerini koruma çabasına girmişlerdir. Bu övünmede Kur'ân-ı Kerim'in Arapça inmesi ve bazı âyetlerde de buna vurgu yapılması önemli olmuştur ve hatta Arapların kendilerini diğer milletlerden daha üstün görmelerine de sebep olmuştur. Bu âyetlerden; (بِلسانٍ عربيٍ مبينٍ) *"apaçık Arapça bir dil"* âyeti gibi.[2] Müslümanlar namazlarında ve ibadetlerinde Arapça dualar okumakla yükümlülerdir. İslâm dini tüm insanlara gönderilmiş bir dindir. Buradan her ne kadar bazen Arap milliyetçiliği çıkartılmak istense de, Enîs'e göre İslâm dini bir milletle kısıtlı kalmayacak kadar ulu bir davadır ve dünyadaki bütün milletlere gönderilmiştir. Ancak bununla birlikte İslâm dini milliyetçiliği yasaklamamış ve yayılmasında bir sakınca görmemiştir (Enîs, ts., s. 173).

Öte yandan İslâm'a giren yabancı kavimlerin, hep şehir merkezlerine yerleşmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bu karışım şehirlerde yaşayan Arapları, kırsalda ve çölde yaşayan Araplardan daha fazla etkilemiş ve dil bozukluklarının şehirlerde daha yaygın görülmesine sebep olmuştur. Bu yüzden şehirli Araplar, çocuklarının dil selikalarının bozulmaması ve Arapçayı hatasız öğrenmeleri için onları kırsal bölgelere gönderirlerdi (el-Hadisî, 2001, s. 51). İslâmi fetihlerin geniş coğrafyalara yayılmasıyla Araplar Fars, Yunan, Bizans, Süryani ve Habeşi gibi toplumlarla karşılaştılar. Bu nedenle Arap milliyetçiliğinin de vermiş olduğu şuurla gerekli mesajı yaymak için Kur'ân'ın ve İslâmın dili olan Arapçayı bir milli İslam kültürü kaynağı olarak benimsemişledir (Hassân, 2000, s. 25).

1.4. Medeniyetlerin Etkisi

Arap dil çalışmalarının ilk olarak Irak'ta başladığı göz önünde bulundurulursa bu bölgenin İslâm'ın önemli merkezlerinden birisi olduğu söylenebilir. Bu bölgede Müslümanların yanı sıra Hristiyan ve Yahudi topluluklar yaşamış, birçok kültür birleşmiş ve çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Araplarla birlikte Farslar, Türkler, Rumlar, Nabatîler, Hintliler ve Süryânîler yaşamıştır. Birçok farklı kültür ve medeniyet burada birbirleriyle iç içe yaşamlarını devam ettirmişlerdir (Emîn, Fecru'l-İslâm, 2012, s. 105-106).

Bu medeniyetlerin o zamanlar İslâmın ilim merkezi olarak sayılan Basra şehrinde buluşması, birbirinden etkilenmeyi de doğal kılmıştır. O zamanlar Arapların Süryânîler, Nabâtîler, Ârâmîler ve Farslarla bir arada yaşaması çeşitli alanlarda etkileşimi beraberinde getirmiştir. Bu etkileşim doğal olarak dile de yansımıştır. Dolayısıyla, Arap nahvinin oluşumunda diğer yabancı dillerde,

[2] Şuarâ 195.

özellikle aynı dil grubundan olan Süryânîcede yapılan birtakım çalışmaların etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Ergin, 2005, s. 119).

Dil çalışmalarının ana amacının İslâmiyet'i anlamak ve İslâm'ın dili olan Arapçayı korumak olduğuna göre bunun yolu Arapçayı ve Araplığı anlamaktan geçmektedir. Nitekim medeniyetler arasında Arap kültürünü anlamak hem dil açısından hem de dini koruma açısından elzem görülmüştür (Ağayev, 2012, s. 303). Arap Dünyasında bu konulara ciddi mesai harcayan ilk dilci Ebu'l-Esved ed-Duelî olmuştur. Ebu'l-Esved ed-Duelî güçlü ve geniş topraklara sahip olan İslam devletinin resmi dili olan Arapçanın da böyle bir dil çalışmasına sahip olmasını arzu etmiştir. Yunanca, Hintçe ve Süryânîce üzerine yapılan bir takım dilbilgisi çalışmalarının mevcudiyeti Ebu'l-Esved'in elini güçlendirmiş ve bu durum ona gerekli cesareti sağlamıştır (Hanna Terzi, ts., s. 106). Süryanicede harekeleme işlemini ilk yapan Ebu'l-Esved ed-Duelî zamanında yaşamış ve onunla yakın ilişkiler içerisinde bulunmuş olan Yakup er-Rahâvî adındaki bir piskopostur. Süryani dilinde geniş çaplı ilk dil bilgisi kitabını yazmıştır (es-Sâmarrâî, 1961, s. 210). Zikredildiği üzere er-Rahâvî'ye olan yakınlığı ed-Duelî'nin Süryani kültürünü incelemesi, Kur'ân'ı harekeleme ve noktalama çalışmalarında Süryaniceden öğrendiklerini uygulaması muhtemeldir (Ergin, 2005, s. 120).

Medeniyetlerin etkisi diğer faktörler gibi Arap dil çalışmalarında önemli olmuştur. Ancak özellikle bu faktör bazı müsteşrikler tarafından esas alınmış diğer faktörleri göz ardı edilmiştir. Bu müsteşrikler arap dil çalışmalarının Süryânîce, Ârâmîce ve Yunan mantığından alındığını ve tamamen Arap kaynaklı olmadığını söylemişlerdir (Brockelmann, 1977, s. 2/123-124); (Fück, 2014, s. 10-11).

Medeniyetlerin etkisi önceki satırlarda zikredilen diğer etkenlerden çok daha farklı bir etkendir. Zira medeniyetlerin etkileme faktörü sırf dil hatalarından dolayı dili koruma amaçlı olduğu söylenemez. Bu noktada milletlerarası etkileşimin bir sonucu olmuştur. Ancak bazı müsteşrikler gibi aşırıya kaçmadan, Arapların da diğer milletlerin dil çalışmalardan etkilenmiş ve kendi dilleri üzerinde böyle çalışmalar yapma arzusu içine girmiş olduklarını söylemek mümkündür.

2. Dil Çalışmalarının Kurucusu Tartışmaları

Arapçaya salgın bir hastalık gibi yayılan dil hataları, dili zapturapt altına alacak ve bu yanlışları durduracak bir çalışma ihtiyacının hâsıl olmasına sebep olmuştur. Bu çalışmanın adı nahiv olacak ve Arap dilini ilgilendiren bu ilim Araplar tarafından konulacaktır. Kaynakların verdiği bilgiler doğrultusunda, nahiv ilminin kurucusunun kim olduğu hakkında görüş ayrılıklarının mevcudiyeti

dikkatten kaçmayacaktır. Ancak bu görüşler arasında çok fazla çelişki olmakla beraber isimler üzerinde çok fazla ihtilaf da mevcut değildir.

Rivayetlerde Abdurrahman b. Hürmüz, Nasr b. Asım, Ebu'l-Esved ed-Duelî ve hatta Hz. Ali'nin bile nahiv ilminin kurucusu olduğu yönünde ifadelere rastlanılmaktadır. Her ne kadar bazı rivayetler ilk iki ismi öne çıkarıyorlarsa da böyle bir ihtimalin doğruluk payı zayıftır. Çünkü bunların Ebu'l-Esved'in öğrencisi oldukları ve nahiv ilmini ondan öğrendikleri bildirilmiştir (el-Enbârî, 1998, s. 19). Bazı kaynakların da Hz. Ali rivayeti üzerinde durması, Hz. Ali'nin Arapça için duyduğu kaygıdan kaynaklı olması muhtemeldir. Ayrıca Hz. Ali'nin Ebu'l-Esved'e yazdığı bir metinde Arapçanın isim, fiil ve harften oluştuğunu söyleyerek kendisine: (انحُ هذا النحو) "bu yoldan git" dediği rivayet edilmektedir (el-Afğânî, ts., s. 27).

Bu da nahiv isminin de buradan geldiği belirtilmektedir. Hz. Ali yalnızca her dilde var olan ana hatları Ebu'l-Esved'e iletmiş ve ondan bir dil çalışması yapmasını talep etmiştir. Böylece Hz. Ali Arapçaya ve İslâm'a nahiv ilminin yolunu açarak büyük bir hizmet yapmıştır.

Birçok kaynağın sunmuş olduğu verilere göre ilk dil çalışması olan nahiv ilminin kurucusu Ebu'l-Esved ed-Duelî'dir. Bunu da şu delillerle teyit etmek mümkündür:

- Mutekaddimûn âlimleri, nahiv'in kurucusu olarak Ebu'l-Esved ed-Duelî üzerinde ittifak sağlamış ve bunu eserlerinde göstermişlerdir. Derin bir birikime sahip olan Ebu'l-Esved'in böyle bir sanatı kurması ve ardından izlenecek öğretilerin temelini atması hiç de yadırganacak bir durum değildir. O Kur'ân kıraatları uzmanı, edip, şair ve Arapçanın bilge sayılan kişilerinden birisidir (ed-Decenî, 1974, s. 160-165).
- Güvenilir bir râvi olan İbnu'n-Nedîm *Fihrist*'inde Ebu'l-Esved'in nahivini gizlenmeyecek şekilde kültür mirasında gördüğünü anlatmıştır.
- Ebu'l-Esved Kur'ân-ı Kerim'i okuyan ve öğretenlerin başında gelir. Kıraâtı Hz. Ali'den ve diğer sahabeden almıştır. Herkesten önce Kur'ân-ı Kerim'i noktalayıp harekelemiştir. Bu da onun ilim ehli arasında, ne kadar basiretli ve dil çalışmaları konusunda ne kadar ileri görüşlü olduğunun kanıtıdır (İbnu'n-Nedîm, 2009, s. 1/106).
- Ebu'l-Esved'din böyle bir çalışma yaptığı, ona zaman ve mekân olarak yakın olan Yahya b. Ya'mer, 'Anbese b. Ma'dan el-Fil ve Meymûn el-Akran gibi güvenilir kişiler tarafından aktarılmıştır (İbnu'n-Nedîm, 2009, s. 1/108).
- Rivayetlere göre Hz. Ali'nin Ebu'l-Esved'e "(مَا أَحْسَنَ هَذَا النَّحْوَ الَّذِي نَحَوْتَ!) *Bu izlediğin yol ne güzel bir yoldur*" (et-Tantâvi, ts., s. 25), demesi Ebu'l-Esved'in nahiv ilminin kurucusu olduğuna dair güçlü bir kanıtı olarak görülebilir.

3. Arap Dil Çalışmaları Dönemleri

İlim ehli dil malzemesini birinci hicri asırdan itibaren toplamaya başlamıştır. Dil çalışmalarının temelini oluşturan nahiv ilmi birdenbire topyekûn ortaya konulmamıştır. Başlangıcından itibaren aşamalı bir şekilde oluşturulmuştur. 14 asra yakın bir geçmişe sahip olan İslâm'ın, ilk yazılı bilim dalı olan Nahiv, nesiller boyu ilim ehlinin ilgisini çekmiştir. Bu kişiler farklı ırk, kişilik, düşünce ve yöntemlere sahip olsalar da aynı amaç uğruna çalışmışlardır. Arap dil çalışmaları Ebu'l-Esved ed-Duelî'nin Öğrencileri Dönemi, Ebu'l-Esved ed-Duelî'nin Öğrencilerinin Öğrencileri Dönemi, Tedvin ve Tasnif Dönemi, Sibeveyhi Dönemi, Sibeveyhi Sonrası Dönem, el-Müberrid ve Sonrası Dönem olmak üzere yedi kısımda incelenecektir.

Dil çalışmaları ilk olarak Ebu'l-Esved ed-Duelî ile başlamıştır. ed-Duelî bu dönemde çeşitli zorluklarla karşılaşsa da yaptığı çalışmalar dil çalışmaları ekseninde derin bir etki yaratmıştır. Zira bu dönemde nahvin konusu belirlenmiş, dil çalışmalarının yolu açılmış ve Ebu'l-Esved ve öğrencilerinin araştırma, toplama ve inceleme şeklinde beraber yaptıkları bu dil çalışmaları süreci başlatmıştır. el-Halîl b. Ahmed bu çalışmalara araştırma yöntemleri ve alanları eklemiştir. Bu dönemde görüşler oturmuş ve istikrar öne çıkmıştır. Özellikle Sîbeveyhi döneminde dil çalışmaları bir disiplin haline gelmiştir. Bir başka deyişle nahiv, kuralları olan bir bilim dalına dönüşmüştür. Sîbeveyhi'nin *"el-Kitâb"* adlı eseri nahiv ilmi üzerine yazılan ilk kitap olmamakla birlikte, nahivle ilgili konuları ele alan ve bu zamana ulaşmayı başaran en eski kitap olarak kabul edilmektedir. Bu konular aşağıda detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Tarih boyunca Arap dil çalışmalarını şu dönemlere ayırmak mümkündür:

3.1. Ebu'l-Esved ed-Duelî Dönemi:

Ebu'l-Esved ed-Duelî (ö. 69/688) Kur'ân-ı Kerim'i yanlış okuma ve anlamadan korumak için yaptığı noktalama ve harekeleme çalışmalarını başlatarak dil çalışmalarının temelini atmıştır. Ayrıca fail ve mefulun bih bâblarını ve nasb, refʿ, cer ve cezm harflerini koyarak ardından gelenlere bir çalışma rehberi sunmuştur (ez-Zubeydî, 1973, s. 21).

Bu süreç ed-Duvelî ile başlayan yetişme, gelişme ve kuruluş dönemi olarak da bilinir. Bu dönemin ayırt edici özelliği, dil çalışmalarının temelinin atılması, kurallarının çıkartılması ve usulünün çizilmesi şeklinde sıralanabilir.

3.2. Ebu'l-Esved ed-Duelî'nin Öğrencileri Dönemi:

Bu dönemi Nasr b. Âsım el-Leysî (ö. 89/708), ʻAnbese b. Maʻdân el-Fîl (ö. 100/ 718), Abdurrahman b. Hürmüz (ö. 117/735) ve Yahyâ b. Yaʻmer (ö. 129/746) gibi Ebu'l-Esved'in öğrencilerinin çalışmaları temsil eder (el-Afğânî, ts., s. 31).

Sayıları daha fazla olmakla birlikte, tarihçiler sadece burada ismi zikredilen ve meşhur olanların üzerinde durmuşlardır. Bunlar dil çalışmalarını Basra'da yaygınlaştırmış, nahvin meşhur isimlerini yetiştirerek kurdukları Basra ekolünü sağlam temeller üzerine oturtmuşlardır.

Bu sınıf Arapçayı öğretmekle beraber dil çalışmalarını Kur'ân kıraatları ve tefsire dayalı olarak açıklamışlardır. Bu dönemde rivayet ve dinleme ön plana çıkmış, dil çalışmaları Arapçanın diğer alanlarının bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde dil çalışmaları kendi halinde, bağımsız, düzenli ve sınıflandırılmış bir alan olmaktan ziyade, ezberleyip ağızdan ağıza yayılma üzerine kuruluydu (es-Sirâfî, 1995, s. 17); (ez-Zubeydî, 1973, s. 27).

3.3. İkinci Nesil Dönemi:

Bu sınıfı Abdullah b. Ebî İshâk el-Hadramî (ö. 117/735), Îsâ b. Ömer es-Sakafî (ö. 149/766) ve Ebû Amr b. el-'Ala' gibi dilciler temsil eder. Bu dönem hicri II. yüzyılın yarılarına kadar uzanır. Nahivcilerin artması ve dil çalışmalarının daha etkin bir şekilde öne çıktığı bir dönemdir. Bu döneme baktığımızda nahiv ilminin hızlı bir şekilde geliştiği, olgunlaşma yolunda kademe kademe ilerlediği görülmektedir. Ayrıca araştırmalarla birlikte ilmî tartışmalar da gelişmiştir. Basralılar arasında öne çıkan Abdullah b. Ebi İshâk el-Hadramî, içtihadı kullanan ilk dilci olarak bilinmektedir. Dahası dil konularının çözümünde tüm bilimlerde kendi görüşlerini kullanan ve önemli bir mantıksal kural olan kıyas kavramını nahiv ilmine uygulayan ilk dilci olmuştur. Kıyas, elde edilen nahiv kurallarından genel kaideler oluşturarak dil olgularının burada birleşmesini sağlamak şeklinde tanımlanabilir. Bu sebeple İbn Ebi İshâk el-Hadramî dil kurallarının ortaya konuş sebeplerini açıklayan ilk kişi olarak kabul edilir (Veled Ebbâh, 2008); (Enîs, Min Esrâri'l-Luga, 2003, s. 8).

Dönemin öne çıkan Basra dilcilerinden bir diğeri de dilinin fasihliğiyle bilinen Îs'a b. Ömer es-Sekafî'dir. Günlük konuşmasında bile i'râbtan vazgeçmeyen es-Sekafî, el-Hadramî'nin izlediği metodu takip ederek daha da geliştirmiştir. Onun sayesinde nahiv dairesi genişlemiş, öğrencileri arasından el-Halîl ve Sîbeveyhi gibi dâhî kişiler öne çıkmıştır. Dil çalışmalarında *"el-Câmi'"* ve *"el-İkmâl"* adında iki önemli eser yazan es-Sakafî, karmaşık nahiv problemlerini çözümleme ve yorumlama konusunda da adından söz ettirmiştir. Dönemin öne çıkan bir diğer ismi ise; edip, şair, dil uzmanı ve yedi kurrâdan birisi olan Ebû 'Amr b. el-'Alâ'dır. O da diğer Basralı dilciler gibi kıyası esas alarak kaidelerin sürekliliğini incelemiştir (el-Enbârî, 1998, s. 30-35).

3.4. Tedvin ve Tasnif Dönemi:

Nahvin gerçek tedvin döneminin hicri II. yüzyılın yarısında başladığı varsayılmaktadır. Bu dönemle birlikte Basralı dilcilerin yanı sıra Kufeli dilciler de ön plana çıkmaya başlamıştır. Basra'yı el-Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî (ö. 175/791),

el-Ahfeş el-Kebîr (ö. 177/793) ve Yûnus b. Habîb (ö. 182/798) gibi dilciler temsil ederken Kufe'yi Ebû Ca'fer er-Ru'âsi (ö. 187/803) ve Mu'âz el-Harrâ (ö. 190/805) gibi dilciler temsil etmekteydi. Dil çalışmaları bu dönemde olgunlaşmış ve başlı başına bir bilim dalı haline gelmiştir. Nahiv ilminde kıyas zirveye ulaşmış ve avamil teorisinin ana hatları belirlenmiştir. Bu dönemin başlangıcından itibaren dilciler nahiv konularını daha fazla araştırmaya koyulmuşlardır. Ayrıca detaylı incelemelerde bulunarak dil konularını yazıya döküp sonraki nesillere muazzam eserler bırakma gayreti içine girmişlerdir (et-Tantâvi, ts., s. 40).

Dil çalışmalarında günümüze ulaşan ilk yazılı eser Sîbeveyhi'nin "*el-Kitâb*" adlı eseri olsa da, ona büyük malzeme birikimi bırakanların da hakkını vermek gerekir. el-Halîl, Yûnus ve el-Ahfeş el-Kebîr gibi ustaların bırakmış oldukları, Sîbeveyhi'nin ilham kaynağı olmuştur. Îsâ b. Ömer'in dil ile alakalı "*el-Câmî'*" ve "*el-İkmâl*" adlı eserleri günümüze kadar ulaşmasa da tarihçiler tedvin döneminin bu eserlerle başladığı görüşündedir (Veled Ebbâh, 2008, s. 63).

Bu döneme damgasını vuran dilcilerin başında el-Halîl b. Ahmed el-Ferahidî gelmektedir. Dil çalışmalarında birçok ilke imza atan el-Halîl, i'râb olgusundan başlayıp nahiv terimlerine kadar pek çok konu üzerinde ciddi çalışmalar yapmıştır (Ebu'l-Mekârim, 2008, s. 107).. Ayrıca nahv'in yapısını ilgilendiren avamil teorisinin temellerini atmıştır. Sarf ilminde ise el-Halîl kelime çeşitleri üzerinde durmuştur. Örneğin: isim çeşitlerini müzekker-müennes, maksur-memdud ve mu'reb-mebni olarak belirtmiştir. Ayrıca mücerred-mezid konusunu çalışmış, kelimedeki ziyâde harfleri (سألتمونيها) kelimesinde toplamıştır. Şiirle de meşgul olan el-Halîl b. Ahmed ve onu düzene koymak için aruz ilmini icat etmiştir. Bilinen on beş aruz veznini ortaya koymuş kendisinden sonra gelenler buna sadece bir vezin daha ekleyebilmişlerdir. Arapçanın ilk sözlük çalışması olan (كتاب العين) *"Kitâbu'l-'Ayn"*da el-Halîl'in eseridir. Eserini harflerin mahreçlerine göre sıralamış ve boğaz harfleriyle başlayarak illet harfleriyle bitirmiştir. Dizisinin ilk mahreçlerinden olan (ع) en başta geldiği için lügat da bu ismi almıştır (el-Kıftî, 1986, s. 1/376).

3.5. Sîbeveyhi Dönemi:

Sîbeveyhi (ö. 180/796) önceleri hadis ve fıkıh ilimleriyle iştigal edip Hammad b. Seleme'den ders alıyordu. Sîbeveyhi birgün Hz. Peygamber (s.a.v)'in bir hadisini okurken hatalı okumuş, [3] bunun üzerine Hammad Sîbeveyhi'ye: *"Yanlış okudun doğrusu böyle değil"* demiştir. Sîbeveyhi de: *"Önemli değil, öyle bir ilim öğreneceğim ki hiç yanlışımı çıkaramayacaksınız"* diyerek nahiv ilmini öğrenmeye koyulmuştur (ez-Zeccâcî, ts., s. 118). Sîbeveyhi ilim tahsilinde artık el-

[3] O hadis şöyledir: (ليسَ مِن أصحابي أحدٌ إلا ولو شئتُ لأخَذتُ عليه، ليس أبا الدرداء) ancak Sîbeveyhi onu (ليس أبو الدرداء) şeklinde, Leyse'nin ismi sanarak yanlış okur, Hammâd da ona "yanlış yaptın, burada senin sandığın gibi değil, çünkü leyse burada istisna edatıdır" der.

Halîl'in derslerine katılmaya başlamış ve burada dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Daha önce ders aldığı el-Halîl b. Ahmed, Yunus b. Habib, İsa b. Ömer ve diğer hocaların ilmi metodlarıyla kendi fikir ve görüşlerini harmanlayarak Arap dil çalışmalarının günümüze ulaşan ilk yazılı eseri olan ve tüm Arap dil bilgisinin eksiksiz anlatıldığı "*el-Kitâb*" olarak bilinen eserini yazmıştır. Bu kitabı maddeler ve bölümler halinde ayıran Sîbeveyhi alıntı yaptığı âlimlerin görüşlerini de eserde belirtmiştir (Bulut, 2003, s. 16). Dil konularını ele alırken hep amil teorisini esas alarak yola çıkmış ve çalışmalarında böyle bir metodoloji uygulamıştır. Sîbeveyhi'nin bu eseri o kadar kıymetli bir eser olarak görülmüş ki, nahiv'in anayasası itibarına sahip olmuştur. Aynı zamanda bu eser kendisinden sonra gelecek dilciler nezdinde ana kaynak olarak kabul edilmiştir (Dayf, 1968, s. 60-64).

3.6. Sîbeveyhi Sonrası Dönem:

Bu dönemde Basra ve Kufe'de dilcilerin çoğalmasıyla birlikte metodoloji farklılıkları da artmıştır. Zira bu dilciler dil çalışmalarına yeni bir yön vermişlerdir. el-Müberrid çağının sonuna kadar devam eden bu dönem, dil çalışmalarında yazılan eserler ve tüm kültür alanlarında önemli izler bırakmıştır. Dolayısıyla bu dönem için dil çalışmaları çok ilerlemiş ve olması gereken duruma gelmiştir, denilebilir.

Bu dönemde Basra ve Kufe ekollerinin arasındaki ayrım ve bağlantı rolünü Basra'dan el-Cermî (ö. 225/840) ve el-Mâzinî (ö. 247/861), Kufe'den el-Kisâî (ö. 189/805) gibi önemli dilcilerin hocalığını yapmış olan Sîbeveyhi'nin öğrencisi el-Ahfeş el-Avsat (ö. 211/826), görmüştür. Basra'da yetişip kültürünü oradan benimseyen ve Kufeli âlimlerle ilişkilerini sağlamlaştıran el-Ahfeş, her iki ekolün kendisinde birleştiği dilcidir, diyebiliriz. Çalışmalarında aruz ilmini de boş geçmeyen el-Ahfeş el-Avsat, el-Halîl'den sonra aruz vezinlerine on altıncısı olan el-Mütedârek veznini eklemiştir (Veled Ebbâh, 2008, s. 116); (Dayf, 1968, s. 64).

Bu dönemde Kufe'de de el-Kisâî ve er-Ruâsî (ö. 187/803) gibi önemli dilciler yetişmeye ve talebeler yetiştirmeye başlamışlardır. Kufe ekolünün yetiştirdiği en önemli dilcilerinden birisi el-Ferrâ' (ö. 207/822)'dır. el-Ferrâ, dil çalışmalarında fıkıh, kelam ve felsefeden yararlanmıştır. Böylece bu alanda öncekilere nazaran farklı yenilikler ve görüşler öne sürmüş ve ardında değerli eserler bırakmıştır (Hıdır Mûsâ, 2003, s. 100-102).

3.7. el-Müberrid ve Sonrası Dönemi:

Hicri üçüncü asırda yaşayan ve birçok Abbasi halifesine çağdaşlık eden Ebu'l-Abbâs el-Müberrid (ö. 285/898) edip ve fasih dil sahibi, padişahlar meclisinin bilgini ve zamanında Sîbeveyh'ten sonra Basra ekolünün imamı olarak kabul edilen birisidir (el-Kıftî, 1986, s. 3/241). *el-Kâmil*, *el-Muktadab* ve *Me'âni'l-Kur'ân* gibi önemli eserlerin sahibi el-Müberrid, kendisiyle özgünleşen açık ve

anlaşılır metotlarıyla birlikte kapsamlı yorumlarıyla dil çalışmalarına yeni bir yön vermiştir. Sîbeveyhi gibi önemli bir dilciyi eleştirmekten çekinmemiş ve *"er-Redd 'alâ Sîbeveyhi"* adlı kitabını yazmıştır. Genç yaşlarında yazdığı bu eserinde Sîbeveyhi'nin hatalarını çıkartmaya çalışmıştır (Veled Ebbâh, 2008, s. 131); (Dayf, 1968, s. 124).

El-Müberrid ve akabindeki dilciler, Arap dil çalışmalarında farklı bir yol izleyerek dil metotlarını eski âlimlerin kurallaştırdıkları istikrâ'ya dayalı olmadan ölçme ve değerlendirme yöntemini geliştirmişlerdir. Bu dönemde öne çıkan dilcilerden Ebû İshak ez-Zeccâc (ö. 311/923), dilde iştikak konusunda sonuç çıkarma (استنتاج) teorisini ortaya koymuş daha sonra öğrencisi Ebu'l-Kasım ez-Zeccâcî bu çalışmalardan etkilenerek nahivde hüküm çıkarma (العلل النحوية) konusunda düzenleme çabaları göstermiştir. ez-Zeccâcî Bağdat ekolüne mensup olsa da hep Basra ekolünün fikirlerini benimsemiştir (el-Mubârek, 1984, s. 20). Muhammed b. es-Serrâc (ö. 316/928) ise "*el-Usûl Fi'n-Nahv*" adlı eserini yazmış ve nahvin anlaşılmasında kolaylık sağlamıştır (Dayf, 1968, s. 140); (Hıdır Mûsâ, 2003, s. 46).

Dönemin nahivcilerinden Ebû Saîd es-Sîrâfî (ö. 368/978), Ebu'l-Hasan er-Rummanî ve (ö. 384/994) Ebû Ali el-Fârisî (ö. 377/987) gibi dilcilerin metotlarında ise nahiv mantık ilişkileri ve tartışmaları göze çarpmaktadır. Ebu'l-Feth ibn Cinnî (ö. 392/1002) ise fıkhî görüşleri dil çalışmalarında kullanmış ve dilsel olguları daha kapsamlı bir şekilde açıklamıştır. İzlediği bu yöntem meşhur eseri "*el-Hasâis'*te görülmektedir. Ebu'l-Berekât el-Enbârî (ö. 577/1181) ile birlikte bu sınıfın dil çalışmalarının sona erdiği görülmektedir. Bu dönemde Bağdat ekolü öne çıkmış ve ez-Zeccâcî, Ebû Ali el-Fârisî ve İbn Cinnî gibi dilciler dil çalışmalarına büyük katkılar sunmuşlar ve tabiri caizse bu ekolün omurgasını oluşturmuşlardır. Kıyas ve ta'lil olgularında zirveye ulaştıkları da ifade edilmektedir (Veled Ebbâh, 2008, s. 173,180,183,190,205).

Sonuç

Bu çalışmadan anlaşıldığı üzere; Araplar önceleri her hangi bir dil bilgisi çalışmasına ihtiyaç duymamışlar ve Arapçayı yazılı bir kaideye tabi tutmadan gayet açık ve net bir şekilde kullanmışlardır. Ne zaman İslam devleti genişlemiş, fetihler sonucu Araplar diğer milletlere karışmış, işte o zaman dilde bozulmalar görülmeye başlamış ve lahn diye tabir edilen dil hataları ortaya çıkmıştır. Bu durum karşısında bazı kesimler endişe duymuş ve Arapçanın özünü korumak için bazı çalışmaların yapılması gerektiği kanaatine varmışlardır. Nitekim Arapçanın muhafaza edilmesiyle birlikte yeni Müslüman olmuş ve Arapçaya ilgi gösteren yabancıların da bu dili doğru bir şekilde öğrenmesi gerekiyordu. Böylece çalışmadan da görüldüğü üzere Arapçayı bozulmaktan korumak için ilk girişimde

bulunan Ebu'l-Esved ed-Duelî olmuş ve Arapçanın dil bilgisi olan "nahvin" kurucusu olarak kayıtlara geçmiştir.

Ebu'l-Esved'in bu girişimi ardından gelenler için ilham kaynağı olmuş ve zamanla onu müteakip dil bilgisi dönemleri gelmiştir. Bu dönemlerle Basra ve Kufe gibi dil ekolleri meydana gelmiş, her dönemin kendine özgü dilcileri ve bu dilcilerin sunduğu katkılarla nahiv ilerlemiş ve gelişmiştir. Dilcilerin üzerine koyarak sürekli geliştirdikleri nahiv her dönemde ayrı bir özellik ön plana çıkmıştır.

Ebu'l-Esved ed-Duelî'nin öğrencilerinin oluşturduğu ilk dönemde dil çalışmaları tefsir ve Kur'ân kıraatlarına dayalı olarak ele alınmıştır. İkinci dönemde ise dilciler kendileri fikir yürütme eylemine girmişler ve bu dönemin en önde gelen dilcilerinden Abdullah b. Ebi İshâk el-Hadramî mantıksal yöntem olarak bilinen "kıyas" metodunu nahve ilk uygulayan olmuştur. Üçüncü dönemde ise nahiv başlı başına bir bilim dalı haline gelmiştir. Bu dönemde kıyas kavramı daha da gelişmiş, "avâmil" teorisi ortaya atılmış ve dilciler nahvi yazıya dökerek önemli eserler yazmaya başlamışlardır. Bu döneme Arapçanın en önemli isimlerinden olan ve farklı alanlarda ilklere imza atan el-Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî damga vurmuştur.

Dördüncü dönem ise Arap dil tarihinin belki de en meşhur dilcisi olan Sîbeveyhi ortaya çıkmıştır. Günümüze ulaşan nahiv alanında yazılmış ilk eser olan *el-Kitâb* onun eseridir. Bu kitap nahvin temel kaynağı olarak tarih boyunca yerini almıştır. Sîbeveyhi bu eserinde âmil teorisine göre konuları işlemiş daha önceki dilcilerin görüşlerine katarak ilerlemiştir. Beşinci dönem ise Basra ve Kûfe ekollerinin ön plana çıktığı ve aralarında görüş ayrılıklarının yaşandığı dönem olmuştur. Daha sonra el-Müberrid'in öncülük ettiği döneme geçilmiş, bu dönem nahivde yöntem geliştirme ve önceki zor olarak değerlendirilen yönetmelere karşı gelme ve eleştirmeler görülmüştür. Artık "avâmil" teorisinden ziyade nahivde illet "ta'lil" teorisi ön plana çıkmıştır. Yani bir bakımdan eski metot olan "tümevarım" dan "tümdengelim" e geçilmiştir. Bu dönemde el-Müberrid'in yanı sıra ez-Zeccâcî, Ebû Ali el-Fârisî ve İbn Cinnî gibi isimleri saymak mümkündür.

Son olarak, İslam coğrafyasının genişlemesiyle dil çalışmaları Basra ve Kufe ile sınırlı kalmamış Bağdat, Şam, Mısır ve Endülüs gibi bölgelere de yayılmıştır. Yeni ilim merkezlerinin çoğalmasıyla dilciler de çoğalmıştır. Dil çalışmalarını geliştirme ve yeniliklerini ortaya koyma yarışına giren bu dilciler, çok sayıda eser üretmişlerdir.

Kaynakça

Ağayev, A. (2012). İslâmiyet'ten Önce Araplar. (F. Çiftçi, Dü.) *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, V*(10), 301-319.

Brockelmann, C. (1977). *Târihu'l-Edebi'l-'Arabî.* (A. en-Neccâr, Dü.) Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.

Bulut, A. (2003). *Sibeveyh'in el-Kitab'ında Ele Aldığı Bazı Nahiv Konuları, İşleme Yöntemi ve Koyduğu Kurallar.* Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora Tezi.

Çiftçi, F. (2002, Güz). Arap Geleneğinde Şair ve Cin İlişkisi. *AKEV Akademi Dergisi, 6*(13), 315-324.

Dayf, Ş. (1968). *el-Medârisu'n-Nahviyye.* Kahire: Dâru'l-Maârif.

Ebu'l-Mekârim, A. (2008). *Medhal İla Târîhi'n-Nahvi'l-'Arabî.* Kahire: Dâr Garîb.

ed-Decenî, F. A. (1974). *Ebu'l-Esved ed-Dueli ve Neş'etu'n-Nahvi'l-'Arabî.* Kuveyt: Vekaletu'l-Matbu'ât.

el-Afğânî, S. (ts.). *Min Târihi'n-Nahv.* Beyrut: Dâru'l-Fikr.

el-Câbirî, M. Â. (2009). *Tekvinu'l-'Akli'l-'Arabî.* Beyrut: Merkezu Dirâsâti'l -Vahdeti'l-'Arabiyye.

el-Câhız, A. E. (1998). *el-Beyân ve't-Tebyîn.* (A. Harûn, Dü.) Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.

el-Enbârî, K. A.-B. (1998). *Nuzhetu'l-Elibbâ' fî Tabakâti'l-Udebâ.* (M. E. İbrahim, Dü.) Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabi.

el-Hadisî, H. (2001). *el-Medârisu'n-Nahviyye.* İrbid/Ürdün: Dâru'l-Emel.

el-Kalkaşendî, A.-A. (1922). *Subhu'l-A'şâ.* Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye.

el-Kıftî, A. C.-H. (1986). *İnbâhu'r-Ruvât 'ala Enbâhi'n-Nuhât.* (M. Ebu'l-Fadl İbrahim, Dü.) Kahire: Dâru'l-Fikr'l-'Arabî.

el-Mubârek, M. (1984). *ez-Zeccâcî Hayatuh ve Âsâruh ve Mezhebuhu'n-Nahvî.* Dimaşk: Dâru'l-Fikr.

Emîn, A. (2012). *Duha'l-İslâm.* Kahire: Muessesetu Hindâvî li's-Sakâfeti ve't-Ta'lîm.

Emîn, A. (2012). *Fecru'l-İslâm.* Kahire: Muessesetu Hindâvî li's-Sakâfeti ve't-Ta'lîm.

Enîs, İ. (2003). *Min Esrâri'l-Luga.* Kahire: Mektebetu'l-Enclo el-Mısrıyye.

Enîs, İ. (ts.). *el-Luga Beyne'l-Kavmiyye ve'l-'Âlemiyye.* Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.

Ergin, M. C. (2005). Arap Nahvinin Doğuşu. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, VII*(2), 110-141.

es-Sâmarrâî, İ. (1961). *Dirâsât fi'l-Luga.* Bağdâd: Camiatu Bağdâd.

es-Sirâfî, e.-H. E. (1995). *Ahbâru'n-Nahviyyîn el-Basriyyîn.* (T. M. ez-Zeynî, Dü.) Kahire: Mektebet Mustafa el-Bâbî.

eş-Şenterinî, M. İ.-S. (1995). *Tenbihu'l-Elbâb 'alâ Fazâ'ili'l-İ'râb.* (A. el-Humûz, Dü.) Ammân: Dâr Ammar.

et-Tantâvi, M. (ts.). *Neş'etu'n-Nahv ve Târih Eşheri'n-Nuhât.* Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.

ez-Zeccâcî, A. E.-K. (ts.). *Mecâlisu'l-'Ulemâ.* (A. M. Harûn, Dü.) Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.

ez-Zubeydî, M.-H. E. (1973). *Tabakâtu'n-Nahviyyîn ve'l-Lugaviyyîn.* (M. Ebu'l-Fadl İbrahim, Dü.) Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.

Fück, J. (2014). *el-'Arabiyye, Dirâsât fi'l-Luga ve'l-Lehecât ve'l-Esâlîb.* (A. en-Neccâr, Dü.) Kahire: el-Merkezu'l-Kavmî li't-Terceme.

Hanna Terzi, F. (ts.). *fî Usûli'l-Luga ve'n-Nahiv.* Beyrut: Dâru'l-Kutub.

Hassân, T. (2000). *el-Usûl, Dirâse Ebistemolojiyye li'l-Fikri'l-Lugavi İnde'l-'Arab.* Kahire: Âlemu'l-Kutub.

Hıdır Mûsâ, M. H. (2003). *en-Nahv ve'n-Nuhât, el-Medâris ve'l-Hasâis.* Beyrut: 'Âlemu'l-Kutub.

İbn Haldûn, V. A. (2004). *el-Mukaddime.* (t. A. ed-Derviş, Dü.) Dimaşk: Dâr Ya'rub.

İbn Hallikân, Ş. (1978). *Vefeyâtu'l-A'yân ve Enbâu Ebnâi'z-Zamân.* (İ. 'Abbâs, Dü.) Beyrut: Dâr Sâdir.

İbnu'n-Nedîm, M. E.-F. (2009). *el-Fihrist.* (E. F. Seyyid, Dü.) Londra: Mussesetu'l-Furkan li't-Turâsi'l-İslâmi.

Nureddîn, H. (1996). *ed-Delîl İla Kavâidi'l-Lugati'l-'Arabiyye.* Beyrut: Dâru'l-Ulûmi'l-'Arabiyye.

Sarıcık, M. (2013). Cahiliye Döneminde Arap Yarımadası Panayırları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2*(31), 109-140.

Veled Ebbâh, M. e.-M. (2008). *Tarihu'n-Nahvi'l-'Arabî Fi'l-Meşrik ve'l-Mağrib.* Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

الْكَافِيَة فِي نَظْمِ عِلْمَيْ الْعَرُوضِ وَالْقَافِيَة

علي نور الدين سالم كمبه

الْكَافِيَة فِي نَظْمِ عِلْمَيْ الْعَرُوضِ وَالْقَافِيَة

علي نور الدين سالم كمبه [1]

الملخص:

فهذا نظم وسمته بعنوان (الكافية في نظم علمي العروض والقافية) شرعت فيه بتوفيق من الله تعالى، بعد أن قمت بتدريس مادة العروض والقافية لطلاب الجامعة الأسمرية ـ حرسها الله ـ سنة 2014 ـ2015 م، فوجدت طلابا يتشغفون لدراسة العلم المنظوم، ولعل دراسة شرح ابن عقيل المقرر عليهم في دراسة النحو كانت هي الباعث على ذلك، فآليت على نفسي أن أنظم علم العروض في رجز بسيط، يجمع المعلومة ويبسطها، ويجعلها في متناول المتلقي بأعذب عبارة، فاخترت له من المراجع ما هو في متناول الطلاب، وهو كتاب على العروض والقافية للدكتور عبد العزيز عتيق، منشورات دار النهضة العربية، بيروت طبعة سنة 1405هـ، 1985م، ليكون هو مرجعي في النظم، نظرا لما رأيت في هذا الكتاب من إلمام تام بهذا العلم، ولما فيه طريقة عرض تريح الطالب والراجع إليه، فاعتمدت ترتيبه وتعريفاته إلا ما رأيت أنه أنفع للطالب، من تقديم كل ما يتعلق بالقافية وعيوبها وأنواعها، وكذلك الدوائر على الخوض في البحور وأوزانها وأعاريضها وأصربها.

الكلمات المفتاحية: الكافية، العروض والقافية.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-5

[1] جامعة مصراته, ليبيا, akamba288@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-6564-8946

الكافية في نظم علمي العروض والقافية

.1	مُبْتَدِأً بِاسْمِ الْإِلَهِ الْبَارِي	مَنْ عِلْمُهُ قَدْ طَالَهَا أَسْرَارِي
.2	ثُمَّ صَلَاتِي وَكَذَا سَلَامِي	عَلَى الْحَبِيبِ سَيِّدِ الْأَنَامِ
.3	وَصَحْبِهِ وَالتَّابِعِينَ الْبَرَرَة	مَنْ حَمَلُوا لِوَاءَهُ وَالسَّفَرَة
.4	وَرَاجِيًا تَوْفِيقَهُ إِلَهِي	فِي نَظْمِيَ الْعَرُوضَ لِلْأَنْبَاهِ
.5	وَمُهْدِيَا ثَوَابَهُ إِنْشَادِي	لِشَيْخِيَ يُوسُفُ بْنُ بَادِي
.6	وَرَاجِيًا لَهُ مِنَ الرَّحْمَنِ	مَغْفِرَةً وَرِفْقَةَ الْعَدْنَانِ
.7	فِي جَنَّةٍ خَادِمُهَا رِضْوَانُ	وَحُورُهُ كَأَنَّهَا الْمَرْجَانُ
.8	وَوَالِدَيْ وَجُمْلَةِ الْأَطْهَارِ	وَالصَّحْبِ جَمْعًا وَكَذَا الْأَخْيَارِ
.9	مُعْتَمِدًا فِي الْوَصْفِ وَالتَّوْثِيقِ	كِتَابَهُ دُكْتُورُنَا عَتِيـقِ
.10	إِضَافَةُ الْعَبْدِ إِلَى الْعَزِيزِ	اسْمُهُ يَا طَالِبَ التَّمْيِيزِ
.11	إِذْ مَقْصَدِي بِذَلِكَ التَّيسِيرَ	لِطَالِبِ الْأَوْزَانِ والتَّشْطِيرَ
.12	وَرَافِعًا يَدَيَّ بِالدُّعَـاءِ	مُسْتَفْتِـحًا بِوَابِلِ الثَّنَاءِ
.13	لِرَبِّيَ الْكَرِيمِ بِالْعَطَاءِ	أَنْ يَقْبَلَ اجْتِهَادِي وَدُعَائِي
.14	وَطَالِبًا تَوْفِيقَهُ فِي الْكَافِيَة	فِي نَظْمِيَ الْعَرُوضَ ثُمَّ الْقَافِيَة
.15	أَدْعُوكَ رَبِّي كَامِلَ التَّوْفِيقِ	فِي النَّظْمِ وَالتَّوْصِيفِ وَالتَّدْقِيقِ

.16	فَوَحْدُكَ الْمَرْجُوُّ لَاسِوَاكَ	إِذْ لَا يَخِيبُ قَاصِدًا دَعَاكَ
تَعْرِيفُ الْعَرُوضِ		
.17	عَرُوضُنَا يَا طَالِبَ التَّعْرِيفِ	فِي شِعْرِنَا قَدْ جَادَ بِالْتَصْنِيفِ
.18	إِذْ يَدْرُسُ مُعْتَبَرَ الْأَوْزَانِ	فِي نَظْمِنَا وَعِلَّةَ النُّقْصَانِ
.19	فِي ثَانِيَ الْقُرُونِ يَا نَبِيلُ	أَلَّفَـهُ إِمَامُنَا الْخَلِيـلُ
.20	أَحْمَدُ بْنُ عَمْرِو بْنُ تَمِيمِ	مَنْ وُصِفَ بِالزَّاهِدِ الْكَرِيمِ
.21	فِي أَزَدَ يُقَالُ الْفَرَاهِيدِي	وَالْيَحْمَدِيّ فَاحْفَظَنْ تَأْكِيدِي
.22	فِي الْمِائَةِ قَدْ وُلِدَ يَا صَاحِ	مِنْ هِجْرَةِ التُّقَاتِ وَالْأَمْلَاحِ
.23	إِذْ قَصَدَ الْإِلَـهَ وَدَعَاهُ	بِمَكَّـةَ الْكَرِيمَةَ نَـادَاهُ
.24	طَالِبًا بِكْرًا مِنَ الْعُلُومِ	فَمُنِحَ الْعَرُوضَ فِي الْعُمُومِ
.25	وَفَاتُهُ فِي سَنَةِ سَبْعِينَ	مَعْ مِائَةٍ فِي عَدَدِ السِّنِينَ
.26	فَاغْفِرْ لَهُ يَا وَاسِعَ الْعَطَاءِ	وَاكْتُبْ لَهُ بِطَيِّبِ الْجَزَاءِ

الْكِتَابَةُ الْعَرُوضِيَّة

.27	كِتَابَةُ التَّقْطِيعِ لِلْأَبْيَاتِ	تَخْتَلِفُ عَنْ سَائِرِ اللغَاتِ
.28	إِذْ تُثْبِتَنْ فِي خَطِّكَ مَا يَنْطِقُ	وَمَا سِوَاهُ فَاْحِذَفْن لَا يَلْصِقُ
.29	مُكَرَرًا مَا شُدِّدَ وَالنُّونُ	ثَابِتَةٌ إِذَا أَتَى التَّنْوِينُ

الْمَقَاطِعُ الْعَرُوضِيَّةُ

.30	مَقَاطِعُ الْعَرُوضِ لِلتَّعْرِيفِ	أَبْدَؤُهَا بِالسَّبَبِ الْخَفِيفِ
.31	هَيْئَتُهُ مِنْ قَوْلِنَا حَرْفَانِ	مُحَرَّكٌ وَالسَّاكِنُ فِي الثَّانِي
.32	وَالسَّبَبُ الثَّقِيلُ مَا أَدْرَاكَ	مُحَرَّكُ الْحَرْفَانِ إِذْ أَتَاكَ
.33	وَالْوَتَدُ الْمَجْمُوعُ مَا تَرَاهُ	ثَلَاثَةً قَدْ حُرِّكَتْ أُولَاهُ
.34	وَالثَّالِثُ قَدْ سُكِّنَ مِثْلُ مَضَى	كَذَا نَعَمْ، عَلَى ثُمَّ إِلَى
.35	وَالْوَتَدُ الْمَفْرُوقُ مِنْ ثَلَاثَة	قَدْ حُرِّكَتْ طَرْفَاهُ ذَا إِثْبَاتَه
.36	وَوَسَطٌ أَتَاكَ بِالتَّسْكِينِ	فَاسْمَعَنَّ وَاحْفَظَنْ تَبْيِينِ
.37	وَالْفَاصِلَة الْمُصَغَّرَة مَاحَرَّكَتْ	ثَلَاثَةً وَالرَّابِعَ قَدْ أَسْكَنَتْ
.38	وَأُخْتُهَا الْكَبِيرَةُ مَا أَوْرَدَتْ	أَرْبَعَةً وَكُـلُّهَا تَحَرَّكَتْ

التَّفْعِيلَاتُ

.39	وَحَصْرُكَ جَمِيعَ التَّفْعِيلَاتِ	فَعُولُنْ مَفَاعِيلُ مَفْعُولَاتِ
.40	مُسْتَفْعِلُنْ أَتَتْكَ مُتَفَاعِلُنْ	مُفَاعَلَتُنَّ وَكَذَاكَ فَاعِلُنْ
.41	وَفَاعِلَاتُنْ قَدْ أَتَتْ مُتَّصِلَةْ	وَتَارَةً قَدْ تَثْبُتُ مُنْفَصِلَةْ
.42	وَكَذَا مُسْتَفْعِ لُنْ يَا قَارِي	قَدْ تَنْفَصِلْ فِي وَزْنَةِ الْأَشْعَارِ

الزَّحَّافَاتُ

.43	زَحَّافُنَا يَا طَالِبَ التَّثْبِيتِ	تَغْيِرُنَا فِي حَشْوِنَا لِلْبَيْتِ
.44	إِذْ يَقْصِدُ ثَوَانِيَ الْأَسْبَابِ	وَلَيْسَ شَرْطًا فِي جَمِيعِ الْبَابِ
.45	وَرَبْطُهُ يَكُونُ بِالتَّفْعِيلَة	إِذْ بَحْرُهُ قَدْ يَعْدِمِ الوَسِيلَة

الْإِضْمَارُ

.46	إِضْمَارُنَا تَسْكِينُ مَا أَتَاكَ	ثَانِيًا قَدْ قَبِلَ الْحَرَاكَ
.47	وَقَصْدُهُ لِوَزْنِ مُتَفَاعِلُنْ	فَتُصْبِحُ بِفِعْلِهِ مُتْفَاعِلُنْ
.48	وَالْخَبَنُ يَكُونُ حَذْفُ الثَّانِي	السَّاكِنُ بِذَلِكَ الْمَكَانِ
.49	مُسْتَفْعِلُنْ فَتُصْبِحُ مُتَفْعِلُنْ	وَفَاعِلُنْ قَدْ أُبْدِلَتْ بِفَعِلُنْ
.50	وَأَلِفٌ فِي فَاعِلَاتُنْ تُحْذَفُ	وَفَاؤُنَا فِي مَفْعُولَاتُ تُنْسَفُ
.51	وَالطَّيُّ حَذْفُ رَابِعٍ قَدْ سَكَنَ	ثَانِيًا لِسَبَبٍ قَدْ مَكُنَ

.52	فَفَاؤُهَا مُسْتَفْعِلُنْ قَدْ تُحْذَفُ	وَوَاوُ مَفْعُولاتِنَا قَدْ تُقْطَفُ
.53	وَقْصُنَا يَا قَاصِدًا أَنْ تَعْرِفَ	ثَانِيًا مُحَرَّكٌ قَدْ حُـذِفَ
.54	وَقَصْدُهُ فِي الْوَزْنِ مُتَفَاعِلُنْ	فَتُصْبِحُ بِوَزْنِهِ مَفَاعِـلُنْ
.55	وَالْعَصَبُ يَا طَالِبَ التَّبْيِينِ	إِذْ حَدُّهُ إِفَادَةُ التَّسْكِينِ
.56	لِلْخَامِسِ الْمُحَرَّكِ فَلْتَفْهَمَنْ	وَقَصْدُهُ مِنْ وَزْنِنَا مُفَاعَلَتُنْ
.57	وَقَبْضُنَا أَنْ يُحْذَف الْمُسَكَّنُ	مِنْ خَامِسٍ فَالْتَفْهَمَنْ يَا فَطِنُ
.58	فَنُونُنَا وَالْيَاءُ قَدْ أُقِيلَنْ	مِنْ قَوْلِنَا فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ
.59	وَكَفُّنَا مَا يُعْرَفُ وَيُحْذَفُ	مِنْ سَابِعٍ مُسَكَّنٍ وَيُقْطَفُ
.60	فَفَاعِلَاتُنْ قُطِعَتْ وَاتَّحَدَتْ	فَنُونُهَا فِي الْحَالَتَيْنِ حُذِفَتْ
.61	وَمِثْلُهَا مُسْتَفْعِلُنْ مَفْصُولَة	بِالنُّونِ مَفَاعِيلُنَا مَعْلُولَة
.62	وَحَذْفُنَا لِخَامِسٍ تَحَرَّكَ	عَقْلٌ أَتَاكَ فَاحْرِصَنْ أَنْ تُدْرِكَ
53	وَقَصْدُهُ تَفْعِيلَةُ مُفَاعَلَتُنْ	فَأَصْبَحَتْ مُفَاعَتُنْ مُفَاعِلُنْ

الزَّحَّافُ الْمُزْدَوَجْ

.63	نَوْعَانُهُ زّحَّافُنَا سَكَنْ	تَفْعِيلَةً وَجِسْمَهَا طَعَنْ
.64	فَسَمِّهِ الْمُزْدَوَجَ يَا صَاحِ	وَاسْمَعْنْ تَفْصِيلَةَ الْأَقْحَاحِ
.65	الْخَبَلُ فِي عِلْمِ الْعَرُوضِيّ	جَمْعُهُمْ لِلْخَبَنِ وَالطَّيّ
.66	مَفْعُولَاتُ وَكَذَا مُسْتَفْعِلُنْ	بِمَعْلَاتٍ وَكَذَا مُتَعِلُنْ
.67	وَالْخَزَلُ يَا نَاظِمَ الْأَشْعَارِ	طَيُّنَا قَدْ سُرَّ بِالْإِضْمَارِ
.68	وَدَأْبُهُ يَقْصِدُ مُتَفَاعِلُنْ	إِذْ تُصْبِحُ بِالْخَزَلِ مُتَفْعِلُنْ
.69	وَشَكْلُنَا قَدْ ثَبَتَ فِي الْمَتَنِ	كَفُّنَا قَدْ جُمِعَ بِالْخَبَنِ
.70	فَاعِلَاتُنْ فَعِلَاتُ أَصْبَحَتْ	خِتَامُهَا بِتَائِهَا تَحَرَّكَتْ
.71	نَقْصُنَا هُوَ اجْتِمَاعُ الْعَصَبِ	مَعْ كَفِّنَا قَدْ ثَبَتَ فِي الْكُتُبِ
.72	وَقَوْلُهُ مَفَاعَلَتُنْ دَخَلْتُ	إِذْ أَصْبَحَتْ مِنْ بَعْدِ مَفَاعَلْتُ
.73	فَجَاءَهَا مِنْ بَعْدِيَ الْخَلِيلُ	غَيَّرَها بِوَزْنِ مَفَاعِيلِ

الْقَافِيَةُ

.74	قَافِيَةٌ فِي الْأَوَّلِ مَا كَانَتْ	بَائِنَةً بِوَزْنِهَا قَدْ صَالَتْ
.75	وَضَبْطُهَا بِالْحَرْفِ وَالتَّشْكِيلِ	يَلْزَمُنَا فِي الْكَمِّ وَالْقَلِيلِ
.76	وَنَوْعُهَا مُطْلَقَةٌ إِنْ كَانَ	رَوِيُّهَا مُحَرَّكٌ قَدْ بَانَ
.77	تَقْيِدُهَا إِنْ سَكَنَ الرَّوِيُّ	فَأَسْرِعَنْ بِالْحِفْظِ يَا ذَكِيُّ

حُرُوفُ الْقَافِيَةِ

.78	مَدٌّ أَتَاكَ مِنْ وَرَا الْإِشْبَاعِ	فِي ضَبْطِنَا الرَّوِيَّ لِلْأَسْمَاعِ
.79	وَصْلُنَا وَهْوَ أَتَى نَوْعَانِ	لِمَدِّنَا أَوْ هَائِنَا سَيَّانِ
.80	خُرُوجُنَا بِفَتْحِنَا لِلْخَاءِ	إِشْبَاعُنَا فِي وِصْلِنَا لِلْهَاءِ
.81	رِدْفُنَا بِحَرْفِ مَدٍّ جَاءَ	قَبْلَ الرَّوِي فِي مِثَالِ شَاءَ
.82	وَالْأَلِفُ إِنْ جَا قَبْلَ الصَّحِيحِ	ثُمَّ الرَّوِيَّ فَافْهَمَنْ تَوْضِيحِي
.83	تِأْسِيسُنَا يَا طَالِبَ التَّأْوِيلِ	صَحِيحُنَا يُسَمَّى بِالدَّخِيلِ

عُيُوبُ الْقَافِيَةِ

.84	تَضْمِينُنَا عَرَّفَهُ الْأَنْبَاهُ	إِنْ بَيْتَنَا لَمْ يَكْتَمِلْ مَعْنَاهُ
.85	وَأَنْ تَكُونَ غَايَةُ الْبُنْيَانِ	قَدْ شُيِّدَتْ بِنَظْمِنَا لِلثَّانِي
.86	إِيطَاؤُنَا تَكْرِيرُ مَا أَتَتْ	حَاضِنَةً رَوِيَّـنَا وَكُتِبَتْ
.87	وَبَعْضُهُمْ أَجَازَ بَعْدَ سَبْعِ	لِقَاصِرٍ عَنْ حِفْظِهَا وَالسَّمْعِ
.88	إِقْوَاؤُنَا وَهْوَ اخْتِلَافُ الْمَجْرَي	مَعْ ضَبْطِنَا رَوِيَّنَا إِذْ يَثْرَى
.89	سِنَادُنَا وَهْوَ اخْتِلَافُ مَا	قَبْلَ الرَّوِيِّ جَا فَلْتَعْلَمَا

حَرَكَاتُ الْقَافِيَةِ

.90	وَالْقَافِيَةُ يَا طَالِبَ الْإِثْبَاتِ	ضَبْطُهَا إِذْ جَاءَ بِالْحَرَكَاتِ
.91	مَجْرًى أَتَاكَ فَاسْعَيْنْ أَنْ تُدْرِكَه	وَحَدُّهُ قَدْ وُصِفَ بِالْحَرَكَة
.92	عَلَى رَوِيٍّ مُطْلَقٍ قَدْ بَانَ	فَاسْمَعَنَّ وَاحْفَظِ الْبَيَانَا
.93	نَفَاذُنَا إِذْ وُصِفَ بِالْحَرَكَة	لِهَاءِ وَصْلٍ قَدْ أَتَتْ مُعْتَرَكَة
.94	وَحَذْوُنَا تَحْرِيكُ مَا قَدْ جَاءَ	قَبْلَ رِدْفٍ فِي مِثَالٍ شَاءَ
.95	دَخِيلُنَا يَا رَائِمَ الْإِمْتَاعِ	ضَبْطُهُ يُسَمَّى بِالْإِشْبَاعِ
.96	وَسَابِقُ التَّأْسِيسِ يَا ذَكِيُّ	ضَبْطُـهُ بِسَدِّنَا حَرِيُّ
.97	وَسَابِقُ الرَّوِيِّ يَا وَجِيهُ	ضَبْطُهُ قَدْ سُمِّيَ تَوْجِيهُ
.98	وَحَالَهُ رَوِيِّنَا التَّقْيِـيدُ	فَافْهَمَنْ إِذْ قَوْلُنَا سَدِيدُ

الرَّوِيُّ

.99	حَرْفُنَا فِي آخِرِ الْأَبْيَاتِ	رَوْيُّـنَا إِنْ فَارَقَ الْعِلَّاتِ
.100	وَبَعْضُهَا رَوِيًّا لَا يُجَاءُ	حُرُوفُنَا لِلْمَدِّ، ثُمَّ الْهَاءُ
.101	تَنْوِينُنَا إِذَا أَتَى تَرْنِيمُ	جَمِيعُهَا فِي نَظْمِنَا عَقِيمُ

تَعْرِيفُ الْعِلَّة

.102	الْعِلَّةُ يَا رَائِمَ التَّعْرِيفِ	تَغْيِيرُكَ تَفْعِيلَةَ التَّصْنِيفِ
.103	فِي حَشْوِهَا، وَإِنْ هُوَ وَقَعْ	فِي الْأَوَّلِ لِـ لْآخِرِ اتَّبَعْ
.104	وَتَلْحَقُ كَذَاكَ بِالزِّحَافِ	إِذْ يَأْخُذَنْ مَجْرَاهَا بِانْتِصَافِ

تَوزِيعُ الْعِلَلِ عَلَى الْبُحُورِ

.105	قَبْضُنَا يَا رَائِمَ التَّفْصِيلِ	دُخُولُهُ يَخْتَصُّ بِالطَّوِيلِ
.106	وَخَبْنُنَا يَحِنُّ لِلْمَدِيدِ	إِنْ رَافَقَ الْحَذْفَ مَعَ التَّأْكِيدِ
.107	وَوَحْدُهُ قَدْ يَقْصِدُ الْبَسِيطَ	فِي (فَاعِلُنْ) قَدْ غَيَّرَ التَّخْطِيطَ
.108	وَإِنْ أَتَى مُرَافِقًا لِلْقَطْعِ	فِي مَخْلَعِ الْبَسِيطِ يَا ذَا الْمَنْعِ
.109	وَإِنْ بَدَا مُرَافِقاً لِلْقَصْرِ	خَفِيفُنَا الْمَجْزُوءُ جَا لِلْحَصْرِ
.110	وَكَذَا إِنْ رَافَقَ التَّرْفِيلَ	مُتَدَارَكٌ وَلْتَفْهَمِ التَّأْوِيلَ
.111	وَالْعَصَبُ قَدْ يَقْصِدُ الْمَجْزُوءَ	فِي وَافِرٍ لَمْ يَأْتِنَا مَمْلُوءَ
.112	إِضْمَارُنَا مَقْصِدُهُ يَا سَائِلِي	مَعْ حَذَذٍ مَوْطِنُهُ بِالْكَامِلِ
.113	وَطَيُّنَا إِنْ دَخَلَ السَّرِيعَ	مَعْ كَفِّنَا وَوَقْفِنَا مَنِيعًا
.114	إِذْ مَفْعُولَاتُ مَفْعُلَاتُ حَارَتْ	فَاعِلُنْ مِنْ وَقْعِهِنَّ صَارَتْ
.115	وَطَيُّنَا مُنْفَرِدًا يَنْشَرِحُ	فَصَدْرُهُ فِي بَيْتِهِ الْمُنْسَرِحُ

.116	وَيَقْصِدُ عَرُوضَةَ الْمُقْتَضَبِ	فَافْهَمَنَّ شَأْنَهُ فِي الْخُطَبِ
.117	وَحَالُهُ مَعْ كَسْفِنَا بَدِيعُ	مَقْصِدُهُ فِي بَحْرِنَا (السَّرِيعُ)

أَقْسَامُ الْعِلَّةِ: أَوَّلًا عِلَلُ الزِّيَادَةِ

.118	وَالْعِلَّةُ قَدْ ثَبَتَتْ قِسْمَانُ	زِيَادَةٌ، وَالثَّانِيَة نُقْصانُ
.119	زِيَادَةٌ أَوَّلُهَا التَّذْيِيلُ	إِذْ حَرْفُهُ يُزَادُ وَعَلِيلُ
.120	هُوَ آخِرٌ وَوَتَدٌ مَجْمُوعُ	مَكَانُـهُ مُحَدَّدٌ مَسْمُوعُ
.121	مُتَدَارِكٌ وَالْكَامِلُ مَقْرُوءُ	بَسِيطُنَا إِنْ جَاءَنَا مَجْزُوءُ
.122	تَرْفِيلُنَا يَا طَالِبَ التَّصْنِيفِ	زِيَادَةٌ بِالسَّبَبِ الْخَفِيفِ
.123	فِي آخِرٍ بِالْوَتَدِ الْمَجْمُوعِ	فِي كَامِلٍ مُتَدَارِكٍ مَسْمُوعِ
.124	تَسْبِيغُنَا إِنْ رُمْتَهَا الْإِفَادَة	حَرْفٌ أَتَاكَ سَاكِنٌ زِيَادَة
.125	فِي آخِرٍ بِالسَّبَبِ الْخَفِيفِ	فِي رَمْلِنَا يَا رَاغِبًا تَوْصِيفِي

عِلَلُ النُّقْصَانِ

.126	وَالثَّانِيَة أَتَتْنَا بِالنُّقْصَانِ	إِلَيْكَهَا بِشَيْءٍ مِنْ بَيَانِ
.127	فَالْأَوَّلُ قَدْ سُمِّي بِالْقَطَفِ	وَهُوَ اجْتِمَاعُ الْعَصَبِ بِالْحَذْفِ
.128	وَحَذْفُنَا يَارَ ائِمِ التَّعْرِيفِ	حَذْفُـكَ لِلسَّبَبِ الْخَفِيفِ
.129	مِنْ آخِرِ تَفْعِيلَةِ فَعُولُنْ	كَذَاكَ فَاعِلَاتُنْ مَفَاعِيلُنْ

.130	قَطْعُنَا فِي الْوَتَدِ الْمَجْمُوعِ	سَاكِنُهُ أَنْ يُحْذَفَ بِالطَّوْعِ
.131	وَقَبْلُهُ قَدْ قَبِلَ التَّسْكِينَ	فَافْهَمَنْ تَفْصِيلَه الْمُبِينَ
.132	مَقْصِدُهُ مُسْتَفْعِلُنْ وَفَاعِلُنْ	وَكَذَاكَ وَزْنُنَا مُتَفَاعِلُنْ
.133	وَقَصْرُنَا فِي السَّبَبِ الْخَفِيفِ	حَذْفُنَا لِلسَّاكِنِ اللطِيفِ
.134	وَالسَّابِقُ يُزَانُ بِالسُّكُونِ	إِذْ ضُحِّيَ مِنْ أَجْلِهِ بِالنُّونِ
.135	فَعُولُنَا كَذَاكَ فَاعِلَاتُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ يَا طَالِبًا إِثْبَاتًا
.136	تَبْرُنَا يَا رَاضِيًا بِالنِّصْفَ	هُوَ اجْتِمَاعُ قَطْعِنَا بِالْحَذْفِ
.137	وَالْحَذَذُ فِي آخِرِ التَّفْعِيلَة	حَذْفُنَا الْمَجْمُوعُ بِالْوَسِيلَة
.138	وَدَأْبُهُ يَرُومُ مُتَفَاعِلُنْ	إِذْ تُنْقَلُ بِفِعْلِهِ لِ(فَعَلُنْ)
.139	وَالصَّلَمُ يَا قَارِئَ الْمَنْطُوقِ	حَذْفُنَا لِلْوَتَدِ الْمَفْرُوقِ
.140	مِنْ آخِرٍ لِوَزْنِ مَفْعُولَاتُ	إِذْ يَصْدُقُ بِفَعْلِنِ الْإِثْبَاتُ
.141	وَقْفُنَا يَكُونُ بِالتَّسْكِينِ	لِلسَّابِعِ الْمُحَرَّكِ الْأَمِينِ
.142	مَكَانُهُ فِي تَاءِ مَفْعُولَاتِ	إِذْ سَكَنَتْ فِي وَزْنِهِ الْأَبْيَاتِ
.143	سَابِعٌ مُحَرَّكٌ أَنْ يُحْذَفَ	كَسْفُنَا يَا طَالِبًا أَنْ تَعْرِفَ
.144	مَفْعُولَاتُ كُسِفَتْ بِالتَّاءِ	فَوَافَقَتْ مَفْعُولَنْ بِالسَّوَاءِ

الْعِلَلُ الْجَارِيَةُ مَجْرَى الزَّحَّاف

.145	تَشْعِيثُنَا فِي الْوَتَدِ الْمَجْمُوعِ	حَذْفُنَا لِلْأَوَّلِ الْمَتْبُوعِ
.146	إِذْ فَاعِلَاتُنْ غُيِّرَتْ فَالَاتُنْ	وَفَاعِلُنْ قَدْ غُيِّرَ بِفَالُنْ
.147	فَفَاعِلَاتُنْ نُقِلَتْ تَخْفِيفًا	مَفْعُولُنْ الْمُجْتَثَّ وَالْخَفِيفَا
.148	وَفَاعِلُنْ بِفَعْلُنْ إِذْ تَرَاهَا	تَدَارَكَ قَدْ رَامَ مُشْتَرَاهَا
.149	وَخَرْمُنَا يَاقَارِئَ الْمَطْبُوعِ	إِسْقَاطُنَا لِأَوَّلِ الْمَجْمُوعِ
.150	مَصْرَعُنَا فِي أَوَّلِ الصَّدَارَة	فَاسْمَعَنَّ وَافْهَمِ الْإِشَارَة
.151	فَعُولُنْ عُولُنْ ثُمَّ فَعْلُنْ	تَقَارُبٌ مَعَ الطَّوِيلِ قَبِلَنْ
.152	وَكَذَا مُفَاعَلَتُنَّ فَاعَلَتُنْ	مُفْتَعِلُنْ بِوَافِرٍ سَكَنْ
.153	وَمِثْلُهَا فِي وَزْنِ مَفَاعِيلُنْ	قَدْ غُيِّرَتْ بِحَرْمِهَا فَاعِيلُنْ
.154	إِذْ قَرِبَتْ (مَفْعُولُنَ)ا بِالْمَزْجِ	فِي بَحْرِنَا الْمُضَارِعِ وَالْهَزْجِ

دَوَائِرُ الْعَرُوضِ

.155	دَوَائِرُ الْعَرُوضِ يَا ذَا الْفَهْمِ	خَمْسَةٌ أَذْكُرُهَا فِي النَّظْمِ
.156	دَائِرَةُ الْمُخْتَلِفِ الْعَلِيلِ	وَسُمِّيَتْ دَائِرَةُ الطَّوِيلِ
.157	لِأَنَّهَا بِوَزْنِهِ قَدْ بَدَأَتْ	ثُمَّ الْمَدِيدَ وَالْبَسِيطَ شَمَلَتْ
.158	مَبْدَؤُهَا بِالْوَتَدِ الْمَجْمُوعِ	وَالسَّبَبِ الْخَفِيفِ يَا ذَا الطَّوْعِ

.159	وَالثَّانِيَة دَائِرَةُ الْمُؤْتَلِفِ	وَسُمِّيَتْ بِالْوَافِرِ فَـلْتَعْرِفِ
.160	وَالْكَامِلِ ضَمَّتْهُ فِي حَنَاهَا	إِذْ كُمُلَ بِضَـمِّهِ مَبْنَاهَا
.161	أَرْكَانُهَا مِنْ وَتَدٍ مَجْمُوعٍ	ثُمَّ الثَّقِيلَ وَالْخَفِيفَ النَّوْعِ
.162	لِلْوَافِرِ ابْدَأَنَّ بِالْمَجْمُوعِ	وَالْكَامِلَ الثَّقِيلَ فِي الْمَسْمُوعِ
.163	وَالثَّالِثَة دَائِرَةُ الْمُجْتَلِبِ	بُحُورُهَا كَثِيرَةٌ فِي الْكُتُبِ
.164	أَوَّلُهَا بَحْرٌ يُسَمَّى الْهَزَجُ	وَكَذَاكَ رَمْـلُنَا وَ الرَّجَزُ
.165	بِالْوَتَدِ الْمَجْمُوعِ لِلتَّعْرِيفِ	أَرْكَانُهَا وَاثْنَانِ مِنْ خُفِيفِ
.166	وَالرَّابِعَة الْمُشْتَبَهَ الْبَدِيعِ	وَسُمِّيَتْ كَذَاكَ بِالسَّرِيعِ
.167	بُحُورُهَا السَّرِيعُ وَالْمُنْسَرِحُ	خَفِيفُـنَا مُضَارِعٌ يَنْشَرِحُ
.168	مُقْتَضَبٌ كَذَاكَ وَالْمُجْتَثُّ	تَرْتِيبُهَا فِي سَرْدِهَا مُنْبَثُّ
.169	أَرْكَانُهَا ثِنْتَانِ لِلْخَفِيفِ	فَوَتَدٌ مَجْمُوعٌ بِالتَّضْعِيفِ
.170	ثُمَّ الْخَفِيفَ كَرِّرْ مَرَّتَيْنِ	فَوَتَدٌ مَفْرُوقٌ يَا ذَا الْبَيْنِ
.171	وَالْخَامِسَة الْمُتَّفِقَ يَا طَالِبِ	وَعُرِفَتْ بِوَصْفِ الْمُتَقَارِبِ
.172	كَذَاكَ الْمُتَدَارَكَ قَدْ أَخَذَتْ	وَنَضَجَتْ بِأَخْذِهَا وَاكْتَمَلَتْ
.173	مَبْدَؤُهَا بِالْوَتَدِ الْمَجْمُوعِ	فَالسَّبَبِ الْخَفِيفِ فِي الْمَطْبُوعِ
.174	مُكَـرَّرَةْ لِأَرْبَعِ مَرَّاتِ	وَرُتْبَةُ الْبُحُورِ فِي الْأَبْيَاتِ

الْبُحُورُ: بَحْرُ الطَّوِيلِ

.175	بَحْرُنَا يَا سَامِعِي طَوِيلٌ	كَرِّرْنَهَا فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ
.176	عَرُوضُهُ دَائِمَةٌ مَقْبُوضَة	وَضَرْبُهُ ثَلَاثَـةٌ مَعْرُوضَة
.177	مَقْبُوضَةٌ مَحْذُوفَةٌ صَحِيحَة	أَحْوَالُهَا إِنْ رَمْتَهَا مَلِيحَة
.178	مَفَاعِلُنْ مَفَاعِلْ مَفَاعِيلُنْ	وَحَشْوُهُ مِنْ زَحْفِهِ عَلِيلٌ
	بَحْر الْمَدِيدِ	
.179	مَدِيدُنَا بِوَزْنِ فَاعِلَاتُنْ	إِنْ كُرِّرَتْ فِي شَطْرِنَا ثَلَاثْ
.180	عَرُوضُهُ وَضَرْبُهُ صَحِيحَة	فِي أَحَدِ أَحْوَالِهَا الْفَصِيحَة
.181	عَرُوضُهُ مَحْذُوفَةٌ تَدُورُ	فِي الثَّانِيَة وَضَرْبُهَا مَقْصُورُ
.182	وَالثَّالِثَة بِالْحَذْفِ ثُمَّ الْخَبَنِ	وَضَرْبُهَا كَذَلِكَ فِي الْمَتَنِ
	بَحْرُالْبَسِيطِ	
.183	مُسْتَفْعِلُنْ وَفَاعِلُنْ مُكَرَّرَة	بَسِيطُنَا فِي شَطْرِهِ مُعْتَبِرَةْ
.184	وَوَزْنُهُ إِنْ جَاءَ بِالتَّمَامِ	عَرُوضُهُ مَخْبُونَةُ الْخِتَامِ
.185	وَضَرْبُهُ مَخْبُونٌ أَوْ مَقْطُوعُ	ذَا وَصْفُهَا فِي وَزْنِهِمْ مَسْمُوعُ
.186	وَتَارَةً يُوصَفُ بِالْمَجْزُوءِ	إِنْ حُذِفَتْ رَابِعَةُ الْمَبْدُوءِ
.187	وَتَارَةً بِمَخْلَعِ الْبَسِيطِ	مِنْ خَبَنٍ وَقَطْعٍ لِلطَّرِيقِ

.188	مُسْتَفْعِلُنْ فَأَصْبَحَتْ مُتَفْعِلْ	فَأُبْدِلَتْ فَعوُلُنَ(ا) لِتَسْهُلْ
بَحْرُ الْوَافِرِ		
.189	وَافِرُنَا يَا قَاصِدَ الْأَوْزَانِ	مُفَاعَـلَتُنَّ أَوَّلًا وَثَانِ
.190	فَعُولُنَا ثَالِثَةُ الْمَبْدُوءِ	بِحَذْفِهَا يُسَمَّى بِالْمَجْزُوءِ
.191	زَحَّافُهُ بِالْعَصَبِ يُسَكَّنُ	خَامِسُهُ إِذْ لَامُهُ مُمَكَّنُ
.192	عَرُوضُهُ مُجْزُوئِهِ صَحِيحَة	وَتُعْصَبُ كَذَا هِيَ فَصِيحَة
.193	وَضَرْبُهُ صَحِيحٌ أَوْ مَعْصُوبُ	ذَاكَ الذِي فِي وَزْنِهِ مَكْتُوبُ
بَحْرُ الْكَامِلِ		
.194	كَامِلُنَا بِسِتٍّ فِي التَّمَامِ	مُتَفَاعِلُنْ يَامُنْشَدَ الْأَنْغَـامِ
.195	وَالْحَاذِفُ لِلثَّالِثَةِ فِي الشَّطْرِ	يُسَمِّهِ الْمِجْزُوءَ يَا ذَا الْفِكْرِ
.196	عَرُوضُهُ صَحِيحَـةٌ حَذَّاءُ	وَضَرْبُـهُ أَحْوَالُـهَا تُرَاءُ
.197	صَحِيحٌ وَمَقْطُوعٌ وَأَحَـدُّ	مُضْمَرٌ وَمِثْـلُهَا يُعَـدُّ
.198	وَهَذِهِ فِي حَالَةِ التَّمَامِ	فَافْهَمَنَّ وَاحْفَظَنْ كَلَامِي
.199	عَرُوضُهُ إِنْ جَاءَ بِالْمَجْزُوءِ	صَحِيحُهُ فِي كَامِلِ الْمَقْرُوءِ
.200	صَحِيحٌ وَمَقْطُوعٌ وَمُذَيَّلُ	ضَرْبُـهُ وَالرَّابِعُ مُرَفَّـلُ
بَحْرُ الْهَزَجِ		

.201	هَزْجُنَا فِي أَصْلِهِ تَسْهِيلُنْ	سِتَّةٌ مِنْ وَزْنِ مَفَاعِيلُنْ
.202	وَدَأْبُهُ أَنْ يَأْتِيَ مَجْزُوءًا	بِأَرْبَعٍ فِي شِعْرِنَا مَقْرُوءًا
.203	وَتَارَةً بِكَـفِّنَا نَحِيلُ	وَزَنُـهُ لِوَزْنِ مَفَاعِـيلُ
.204	عَرُوضُهُ صَحِيحَةٌ مَعْرُوفَة	أَضْرُبُهُ صُحِيحَةٌ مَحْذُوفَة
.205	مَحْذُوفَةٌ إِذْ تُصْبِحُ مَفَاعِي	مَفَاعِلٌ فَعُولُـنْ لِلسَّمَاعِ
	بَحْرُ الرَّجَزِ	
.206	رَجْزُنَا يَا طَالِبًا أَنْ تَسْمَعَنْ	مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ
.207	إِنْ رُمْتَهُ بِصِيغَةِ التَّمَامِ	سِتَّـةٌ أَتَتْكَ فِي الْكَلَامِ
.208	أَوْ شِئْتَهُ مُخْتَصَرًا أَتَاكَ	ثَلَاثَـةً فَانْظُمْ بِهَا إِنْشَاكَ
.209	مَشْطُورٌ وَمَجْزُوءٌ وَمَنْهُوكُ	بَحْرُنَا فِي نَوْعِهَا مَسْبُوكُ
.210	مَجْزُوؤُهُ لِفَقْدِهِ التَّفْعِيلَة	مِنْ كُلِّ بَيْتٍ فَافْهَمَنَّ الْحِيلَة
.211	وَثَانِيًا سُمِّيَ بِالْمَشْطُورِ	لِفَقْدِهِ لِلنِّصْفِ فِي السُّطُورِ
.212	وَثَالِثًا مَنْهُوكًا قَدْ سَمُّوهُ	لِأَنَّهُمْ بِالْحَذْفِ أَجْهَـدُوهُ
.213	إِذْ مَا بَقَى سِوَى وَزْنَانِ	مِنْ أَصْلِ سِتٍّ فَافْهَمَنْ بَيَانِ
.214	وَصِحَةُ عَرُوضِهِ مَسْمُوعَه	وَضَرْبُهُ صَحِيحَةٌ مَقْطُوعَة
.215	وَحَظُّهُ مِنْ كَثْرَةِ الزِّحَافِ	مُحَبَّبٌ فِي النَّظْمِ وَالْإِئْتِلَافِ

.216	إِذْ نُظِمَتْ بِوَزْنِهِ الْمُتُونُ	فِي بَحْرِهِ، وَاشْتَهَرَتْ فُنُونُ
.217	كَالْمِيرَاثِ فِي شَذَا الرَّحْبِيَّة	وَنَحْوِنَا وَنَظْمِ الشَّاطِبِيَّة

بَحْرُ الرَّمَلْ

.218	رَمْلُنَا يَادَارِسَ الْأَوْزَانِ	فَاعِلَاتُنْ سِتُّ فِي الْبَيَانِ
.219	وَاسْتُعْمِلَ بِالتَّامِ وَالْمَجْزُوءِ	فِي شِعْرِنَا الْمَكْتُوبِ وَالْمَقْرُوءِ
.220	عَرُوضِهِ فِي تَامِهِ مَحْذُوفَة	فَفَاعِلَاتُنْ فَاعِلُنْ مَعْرُوفَة
.221	وَضَرْبُهُ إِنْ رُمْتَهُ فَصِيحُ	مَحْذُوفٌ وَمَقْصُورٌ وَصَحِيحُ
.222	زَحَّافُهُ مَخْبُونٌ وَمَكْفُوفُ	وَشَكْلُهُ مِنْ جَمْعِهَا مَعْرُوفُ
.223	مَجْزُوءُهُ يَا نَاضِرًا بِالْعَيْنِ	إِذْ جَاءَنَا مُكْتَفِيًا بِاثْنَيْنِ
.224	عَرُوضُهُ مَجْزُوءَةٌ صَحِيحَة	وَضَرْبُهُ ثَلَاثَةٌ فَصِيحَة
.225	صَحِيحٌ وَصَحِيحٌ مُسْبِغُ	مَحْذُوفُهَا لِفَاعِلِنَّ تُفْرَغُ

بَحْرُ السَّرِيعِ

.226	سَرِيعُنَا كَرِّرْنَهَا مُسْتَفْعِلُنْ	مَفْعُولَاتُ ثَالِثَة فَلْتَفْهَمَنْ
.227	عَرُوضُهُ لَنْ تَأْتِيَ صَحِيحَة	مَطْوِيَّةٌ مَكْسُوفَةٌ مَلِيحَة
.228	إِذْ فَاعِلُنْ أَتَتْنَا بَعْدَ مَفْعِلَا	بَعْدَ طَيٍّ ثُمَّ كَسْفٍ عَمِلَا

.229	وَبَحْرُنَا يَأْتِيـنَا بِالتَّمَامِ	وَيُشْطَرُ فِي أَنْقَصِ الْكَلَامِ
.230	زَحَّافُهُ مَخْبُونٌ وَمَطْوِيُّ	وَالْخَبَلُ فِي حَقِّهِ قَوِيُّ
.231	وَتَامُهُ لَهُ عَرُوضَـتَانِ	مَطْوِيَّةٌ مَكْسُوفَةُ الْبَيَانِ
.232	وَهَذِهِ أَضْرُبُـهُ ثَلَاثَـة	مَطْوِيَّة مَكْسُوفَةٌ إِثْبَاتَـه
.233	وَأَصْلَمُ مَفْعُوٌ ثُمَّ فَعَلْنُ	وَعَيْنُهَا مَفْتُوحَةٌ، وَتَسْكُنُ
.234	ثَالِثُهَا مَطْوِيٌّ وَمَوْقُوفُ	وَسَكْنُ مَفْعُولَاتْ تُهَا مَعْرُوفُ
.235	وَثَانِيَ الْعَرُوضِ بِفَعَلْنَ	بِالْخَبْنِ وَالْكَسْفِ إِذْ دَخَلْنَ
.236	وَضَرْبُهُ مَخْبُولٌ وَمَكْسُوفُ	وَأَصْلَمُ مِنْ عَيْنِهَا مَعْرُوفُ

بَحْرُ الْمُنْسَرِحْ

.237	مُنْسَرِحٌ يَا رَائِمَ الْإِثْبَاتِ	مُسْتَفْعِلُنْ كَذَاكَ مَفْعُولَاتِ
.238	مُسْتَفْعِلُنْ ثَالِثُه قَدْ فَازَتْ	بِمِثْلِهِنَّ عَجْزُهُ قَدْ حَازَتْ
.239	زَحَّافُهُ يَا رَاغِبَ الدَّرَايَة	الْخَبْنُ وَالطَّيُّ بِالْكِفَايَة
.240	فَخَبْنُ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفْعِلُنْ	بِطَيِّهَا قَدْ أَصْبَحَتْ مُسْتَعِلُنْ
.241	مُتَعِلُنْ إِنْ جُمِعَتْ فِي حَدِّهَا	فَافْهَمَنَّ قَوْلَهُمْ فِي عَدِّهَا
.242	عَرُوضُهُ مَطْوِيٌّ ذَا مسْمُوعُ	وَضَرْبُهُ مَطْوِيٌّ وَمَقْطُوعُ
.243	ذَا وَصْفُهُ إِنْ جَاءَ بِالتَّمَامِ	فَافْهَمَنَّ وَاحْفَظَنْ كَلَامِي

.244	وَقَدْ يَجِيءُ وَزْنُهُ مَنْهُوكُ	وَثَالِثُ أَوْزَانِهِ مَتْـرُوكُ
.245	زَحَّافُهُ مَوْقُوفٌ أَوْ مَكْسُوفُ	ذَا حَالُهُ إِنْ نُهِكَ مَعْرُوفُ

بَحْرُ الْخَفِيفِ

.246	خَفِيفُنَا بِفَاعِلَاتُنْ تَنَّا	مُسْتَفْعِ لُنْ مُنْفَصِلَة فُصِلْنَا
.247	زَحَّافُهُ التَّشْعِيثُ ثُمَّ الْكَفُّ	وَالْخَبْنُ فِي شَطْرِهِ يَصْطَفُّ
.248	وَتَارَةً يَأْتِـينَا بِالتَّمَامِ	أَوْزَانُهُ كَامِلَـةُ الْمَرَامِ
.249	عَرُوضُهُ صَحِيحَةٌ مَعْرُوفَة	وَضَرْبُهُ صَحِيحَةٌ مَحْذُوفَة
.250	زَحَّافُهُ مَخْبُونٌ وَمَقْصُورُ	هَذَا الذِي فِي شِعْرِنَا مَنْثُورُ
.251	عَرُوضُهُ وَضَرْبُهُ صَحِيحُ	ذَا ثَابِتٌ فِي شِعْرِهِمْ فَصِيحُ
.252	وَضَرْبُهُ مَخْبُونٌ وَمَقْصُورٌ	وَمِثْلُهُ فِي النُّدْرَةِ مَشْهُورُ
.253	عَرُوضُهُ وَضَرْبُهُ مَخْبُونٌ	ذَا شَائِعٌ فِي النَّظْمِ وَمَضْمُونٌ

بَحْرُ الْمُضَارِع

.254	مُضَارِعٌ قَدْ جَاءَ مَفَاعِيلُنْ	وَفَاعِ لَاتُنْ فُصِلَتْ تَنْزِيلٌ
.255	ثُمَّ أَتَتْنَا مَفَاعِيلُنْ ثَانِيَة	فِي كُلِّ شَطْرٍ فَافْهَمَنْ مَعَانِيَه
.256	ذَا وَزْنُهُ فِي صُورَةُ التَّمَامِ	وَحُكْمُهُ مَجْزُوءٌ فِي الْكَلَامِ
.257	وَحَشْوُهُ مَقْبُوضٌ وَمَكْفُوفُ	ذَاكَ الذِي فِي شَأْنِهِ مَعْرُوفُ

.258	مَجِيئُهُ بِوَزْنِ مَفَاعِيلُنْ	بِالْقَبْضِ ثُمَّ الْكَفِّ مُسْتَحِيلٌ
.259	إِذْ تُنْقَلُ لِوَزْنِ مَفَاعِيلُ	هَذَا الذِي فِي بَيْتِهِ نَزِيلُ

بَحْرُ الْمُقْتَضَبْ

.260	بَحْرُنَا الْمُسَمَّى بِالْمُقْتَضَبِ	وَزْنُهُ قَدْ شُهِرَ فِي الْكُتُبِ
.261	مَفْعُولَاتُ جَاءَ مَعْ مُسْتَفْعِلُنْ	وَكَرِّرَنَّ الثَّانِيَة لِتَحْفَظَنْ
.262	وَعَجْزُهُ: صَدْرُهُ الْمَبْدُوءُ	وَوَزْنُهُ الْمُسْتَعْمَلُ مَجْزُوءُ
.263	زَحَّافُهُ مَخْبُونٌ أَوْ مَطْوِيُّ	وَمَنْعُهُمْ لِجَمْعِهِمْ قَوِيُّ
.264	عَرُوضُـهُ تَفَادِيًا لِلْعَيِّ	وَضَرْبُـهُ مُـلَازِمٌ لِلطَّيِّ
.265	مُسْتَفْعِلٌ فِي طَيِّهَا تَؤُولُ	مُسْتَعِلٌ فِي وَزْنِكَ تَقُولُ

بَحْرُ الْمُجْتَثِ

.266	مُجْتَثُّنَا يَا طَالِبًا أَنْ تَصِلَه	مُسْتَفْعِ لُنْ أَتَتْ لَكَ مُنْفَصِلَة
.267	وَفَاعِلَاتُنْ مَرَّتَيْنِ وَرَدَتْ	وَعَجْزُهُ كَذَلِكَ قَدْ ثَبَتَتْ
.268	ذَا وَزْنُهُ بِحَسَبِ الدَّوَائِرِ	وَحَدُّهُ مَجْزُوءٌ عِنْدَ الشَّاعِرِ
.269	زَحَّافُهُ فِي حَشْوِهِ مَعْرُوفُ	بِخَبْنِهِ مُسْتَعِ لُنْ مَأْلُوفُ
.270	وَكَذَاكَ فِي الْعَرُوضِ صَالَتْ	إِذْ فَاعْلَاتُنْ فَعِلَاتُنْ مَالَتْ

بَحْرُ الْمُتَقَارِبْ

.271	يَا بَاحِثًا عَنْ وَزْنِ الْمُتَقَارِبِ	إِلَيْكَهُ مِنْ قَوْلِ كُلِّ طَارِبِ
.272	بِأَرْبَعٍ فَعُولُنْ قَدْ أَتَتْنَا	فِي كُلِّ شَطْرٍ فَاحْفَظَنَّ الْمَتْنَ
.273	زَحَّافُهُ مَقْبُوضٌ وَمَحْذُوفُ	ذَاكَ الذِي فِي شَأْنِهِ مَعْرُوفُ
.274	نَوْعَانُهُ تَامٌ كَذَا مَجْزُوءُ	هَذَا الذِي مِنْ وَزْنِهِ مَقْرُوءُ
.275	عَرُوضُهُ مَجْزُوءَةٌ مَحْذُوفَة	وَضَرْبُهُ كَذَلِكَ مَأْلُوفَة
.276	وَقَدْ أَتَى وَضَرْبُهُ قَدْ عُلَّ	بِبَتْرِهِ وَمِثْلُهُ قَدْ قَلَّ

بَحْرُ الْمُتَدَارَكْ

.277	بَحْرُنَا الْمُسَمَّى الْمُتَدَارَكُ	وَاضِعُهُ إِمَامُنَا الْمُبَارَكُ
.278	الْأَخْفَشُ سَعِيدُ بْنُ مَسْعَدَة	بِالرَّوْحِ رَبِ ضَمِّدَنَّ مَرْقَدَه
.279	بِفَتْحِهِ لِلرَّاءِ قَدْ سَمَّاهُ	لِأَنَّهُ مَنْ أَدْرَكَ مَبْنَاهُ
.280	إِذْ فَاتَهُ الْخَلِيلُ عِنْدَ الْوَضْعِ	إِذْ ضَبَطَ بُحُورَهُ بِالسَّمْعِ
.281	إِذْ فَاعِلُنْ بِأَرْبَعٍ فِي الشَّطْرِ	يَا رَاغِبًا فِي وَزْنِهِ لِلشِّعْرِ
.282	مَعْ خَبَنٍ أَصَابَهُ التَّشْعِيثُ	كِلَاهُمَا فِي بَيْتِهِ يَبِيتُ
.283	مَجْزُوءُهُ يَكُونُ مِنْ ثَلَاثَة	فِي كُلِّ شَطْرٍ فَافْهَمَنْ إِثْبَاتَه
.284	وَأَضْرُبُ الْمَجْزُوءُ بِالتَّمَامِ	صَحِيحٌ وَمُذَيَّلُ الْكَلَامِ
.285	وَثَالِثٌ بِالْخَبْنِ وَالتَّرْفِيلِ	ضَرْبُهُ يَارَائِمَ التَّمْثِيلِ

الْخَاتِمَة

.286	هَذَا خِتَامُ قَوْلِيَ يَا صَاحِ	فِي سَرْدِيَ مَقُولَةَ الْأَقْحَاحِ
.287	فَالْحَمْدُ لِلهِ عَلَى التَّمَامِ	سُبْحَانَهُ مَنْ مَنَّ بِالْخِتَامِ
.288	فِي نَظْمِيَ الْعَرُوضِ لِلْأَنْبَاهِ	وَمَقْصِدِي ثَوَابَهُ إِلَـهِي
.289	وَرَاجِيًا بِهَا كَذَا الْإِفَادَة	لِطَالِبِ الْعُلُومِ وَالزِّيَادَة
.290	وَنَاشِرًا عُذْرِي عَنِ التَّقْصِيرِ	وَمُعْلِنًا ضَعْفِي عَنِ التَّحْبِيرِ
.291	وَطَالِبًا مِنْ رَبِّيَ الْقَبُولَ	وَطَامِعًا لِنَفْسِي أَنْ أَطُولَ
.292	شَفَاعَةَ الْحَبِيبِ يَوْمَ الْحَشْرِ	وَبَاسِطًا يُمْنَايَ عِنْدَ النَّشْرِ
.293	وَوَالِدَيْ وَأُسْرَتِي جَمِعيا	وَكُلُّ لَاقٍ رَبَّهُ مُطِيعًا
.294	أَبْيَاتُهَا قَدْ وَصَلَتْ فِي الْعَدِّ	لِثَالِثِ الْمِآتِ يَا ذَا الْجَدِّ
.295	أَعَدَّهَا الْفَقِيرُ مَنْ يُنَادَى	عَلِيٌّ نُورِ الدِّينِ عِنْدَ السَّادَة
.296	وَسَالِمٌ جَدُّهُ، ثُمَّ كَمْبَه	فَاسْتُرْهُ رَبِّي وَاغْفِرَنَّ ذَنْبَه
.297	خِتَامُهَا بِأَشْرَفِ الْكَلَامِ	بِأَكْمَلِ الصَّلَاةِ وَكَذَا السَّلَامِ
.298	عَلَى الْحَبِيبِ الطَّاهِرِ الْمُطَهَّرْ	سَيِّدِنا مُحَمَّد الْمُنَوَّرْ
.299	مَنْ نُورُهُ كَالْبَدْرِ فِي الْإِصبَاحِ	وَقَوْلُهُ يَفْتَرُّ مِنْ أَقَاحِ
.300	وَعِطْرُهُ مِنْ أَعْطَرِ الْعُطُورَ	أَخْتِمْ بِهِ فِي نَظْمِيَ الْمَسْطُورِ

UNIVERSITY ADMINISTRATION AND ITS ROLE IN APPLYING ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABILITY STANDARDS AT THE UNIVERSITY OF BAGHDAD

MAY FAISAL AHMED
OMAR AZHAR ALI ARWA
KHALIL IBRAHIM

UNIVERSITY ADMINISTRATION AND ITS ROLE IN APPLYING ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABILITY STANDARDS AT THE UNIVERSITY OF BAGHDAD

May Faisal AHMED [1]
Omar Azhar Ali ARWA[2]
Khalil IBRAHIM[3]

Abstract:

The aim of the research is to identify the role of university administration in the application of environmental and sustainability standards in the faculties of the University of Baghdad, where the research adopted the descriptive analytical method. The research community consisted of (255) administrative leaders, including the university president, assistants, deans of faculties and their assistants, as well as heads of scientific departments in the faculties of the University of Baghdad. A questionnaire was built that included (35) items distributed among the four research fields. Its validity and reliability were confirmed, and the questionnaire was applied in the first semester of the academic year 2020/2021. The research data was analyzed using the statistical program (spss). The researchers reached results that were analyzed and discussed according to the fields of study (education and curricula, preparation and infrastructure, environment and social development, waste management and recycling). The most important results: the presence of a level close to good for the role of the university administration represented by the senior leaders in the faculties of the University of Baghdad in the application of environmental and sustainability standards, and the weakness of the role of scientific research related to environmental and sustainability studies, which has a significant impact on this concept, and a number of conclusions were drawn and a number of recommendations and suggestions related to research.

Key words: University of Baghdad, University Administration, Sustainability Standards.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-6

[1] University of Baghdad, Iraq, memealyass21@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7129-1405
[2] University of Baghdad, Iraq
[3] University of Baghdad, Iraq

الإدارة الجامعية ودورها في تطبيق معايير البيئة والاستدامة في جامعة بغداد

مي فيصل أحمد [4]

عمر أزهر علي [5]

أروى خليل ابراهيم [6]

الملخص:

هدف البحث التعرف على دور الإدارة الجامعية في تطبيق معايير البيئة والاستدامة في كليات جامعة بغداد، حيث اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع البحث من)255) من القادة الإداريين بما فيها رئيس الجامعة والمساعدين وعمداء الكليات ومعاونيهم فضلا عن رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ عدد أفراد العينة (50) فردا من القادة الإداريين لمجتمع البحث. تم بناء استبانة تضمنت (35) فقرة موزعة بين مجالات البحث الأربعة. وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تطبيق الاستبانة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020. تم تحليل بيانات البحث باستعمال البرنامج الاحصائي (spss) توصل الباحثون إلى نتائج تم تحليلها ومناقشتها على وفق مجالات الدراسة (التعليم والمناهج الدراسية، والأعداد والبنى التحتية، والبيئة والتنمية الاجتماعية، وإدارة وتدوير النفايات) وأهم النتائج: وجود مستوى أقرب إلى الجيد لدور الإدارة الجامعية المتمثلة بالقيادات العليا في كليات جامعة بغداد في تطبيق معايير البيئة والاستدامة، وضعف دور البحث العلمي المتعلق بدراسات البيئة والاستدامة والتي لها الأثر الكبير حول هذا المفهوم، وتم الخروج بعدد من الاستنتاجات ووضع عددا من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الجامعية، معايير البيئة والاستدامة، جامعة بغداد.

المقدمة:

أصبح مفهوم البيئة والاستدامة وكيفية ديمومتها هاجسا يؤرق الدول والمؤسسات على حد سواء، حيث بدأت الحكومات برصد الميزانيات والأموال ووضع المشاريع التي تعزز وتساعد على تخيف الضرر وزيادة الاستدامة وبما يخدم الفرد والمجتمع، وبما ان المؤسسات بمختلف أصنافها بما فيها الجامعات نالت ما نالته من الضرر الذي لحق بالبيئة وديمومتها، الأمر الذي حتم على هذه المؤسسات البحث عن الحلول لمواجهة هذه المشكلة وتخيف العب على البيئة واستدامتها.

وحيث ان الجامعات أصبحت موضع اهتماما كبيرا ومرتكزا مهما في المجتمع طيلة العقود الماضية، فلابد من البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهها داخليا وخارجيا، حيث يعد موضوع البيئة والاستدامة والحزام الأخضر واحدة من اهم مشكلات الجامعة اليوم لاسيما في جامعة بغداد باعتبار ان من أولى وظائف الجامعة هو ايجاد الحلول لمشكلات المجتمع وخدمته، حيث تتعدد الأولويات في جامعة بغداد إذ تأتي مشكلة البيئة وكيفية ديمومتها من أولى أولويات الجامعة من خلال وضع الأهداف والخطط الاستراتيجية المتمثلة في تحقيق بيئة تعليمية صحية مناسبة تتوجه نحو تحقيق مفاهيم الاستدامة والوعي نحو ترشيد الاستهلاك للطاقة والتقليل من المواد التي تساعد على التلوث.ناهيك عن ضعف الوعي للعاملين بمختلف مستوياتهم بمفاهيم البيئة

[4] جامعة بغداد، العراق، memealyass21@gmail.com
[5] جامعة بغداد، العراق
[6] جامعة بغداد، العراق

والاستدامة الخضراء وبما يحقق الانسجام مع المحيط الجامعي ليكون أكثر ديمومة وهو ما مثل مشكلة مهمة في الجامعة بحاجة للوقوف عندها وهو ما مثل مشكلة للبحث الحالي، إذ ان المشكلات التي تواجهها جامعة بغداد والتي تتعلق بالبيئة والاستدامة متعددة وكثيرة وهو ما جعل السعي لمواجهة هذه المشكلة بالبحث والتقصي حول هذا الموضوع من اجل الوصول إلى عالم واجواء جامعية أكثر حيوية وطبيعة، وهو ما يأتي عن طريق المجتمع الجامعي داخل وخارج الجامعة ومن خلال الاجراءات المتبعة للتقليل من الاضرار التي تلحق بالبيئة ومحاولة تجاوز المشكلات وهو ما يمثله دور القيادات الجامعية المتمثلة برئيس الجامعة وانتهاءا برؤساء الأقسام العلمية من خلال دورهم الأساسي في تحقيق ذلك وهو ما برز في مشكلة البحث الحالي الذي يبحث عن دور القيادات الإدارية الجامعية في تحقيق البيئة والاستدامة وايجاد الحلول وتجاوز المشكلات لها... ومن هنا ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

–ما دور الإدارة الجامعية بمختلف مستوياتها في تطبيق معايير البيئة والاستدامة؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث بالآتي:

1- إن ميدان البيئة والاستدامة الميادين المهمة في حياة اي بلد. فان هذا الميدان يتفاعل مع بقية القطاعات والميادين الأخرى بما يكمل بعضها بعضا.. وأذ ان الوعي بهذه المعاني يعد عنصرا أساسيا لإدارة الجامعة.

2- أهمية اثراء المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية بمجموعة من العناصر النظرية والتطبيقية لغرس التنمية هذا الجانب في نفوس العاملين في الإدارة الجامعية.

3- أهمية موضوع البيئة وإدارة النفايات والبنى التحتية في جامعاتنا باعتبارها تغرس في نفوس الاساتذة والطلبة والعاملين قيم رعاية البيئة والمحافظة عليها في هذه المؤسسات لما تمنحها من منظور جمالي في حدائقها.

4- يسهم هذا البحث في تقديم توصيات لا صحاب القرار تساعد على تحسين الإدارة الجامعية ودورها في تحسين البيئة.

5- الاستفادة من توصيات ومقترحات البحث حول البيئة والاستدامة لإدارة الجامعية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على الاتي:

- ما دور الإدارة الجامعية في تطبيق معايير البيئة والاستدامة في كليات جامعة بغداد.

- الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05 =&) بين متوسطات إجابات عينة البحث وفقا لمجالات الاستبانة تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

حدود البحث:

الحدود المكانية: كليات جامعة بغداد

الحدود البشرية: القيادات الإدارية الجامعية (رئيس الجامعة ومساعديه، عمداء الكليات ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام)

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021/2020

تحديد المصطلحات:

الإدارة الجامعية:

عرفها (الشماع، 2012):

بأنها "مرتكز أساس في منظومة التعليم العالي، فبصلاحها تصلح المنظومة، فهي المحور والأداة، وهذا يفرض ان تتصف هذه الإدارة بقدرات قيادية متميزة لدورها التاريخي، ذلك إنها تقود اخطر مؤسسة في المجتمع، مؤسسة صناعة العقول والقدرات، فعليها يتوقف تقدم المجتمع، لتحظى بقبول وقناعة العناصر البشرية الأخرى المكونة للمنظومة". (الشماع، 2012: 394)

المعيار: كل ما يقدر به الاشياء من كيل أو وزن – وما أتخذ أساسا للمقارنة. (مجمع اللغة العربية، 2004: 639)

البيئة والاستدامة:

هي القدرة على تحسين نوعية حياة الإنسان أثناء عيشه ضمن القدرة الاستيعابية للأنظمة البيئية الداعمة للأرض، وقد جاء بسبب أنماط الإنتاج والاستهلاك العالمية التي تدمّر الطبيعة بمعدلات مستمرة ومرتفعة بشكل خطير؛ فزيادة اعتماد الإنسان على الموارد الطبيعية مع زيادة عدد السكان غيّر التوازن الطبيعي للطبيعة، وأثّر سلباً على كل من البشر والأنظمة الحية الأخرى، وسبّب انخفاض الموارد الطبيعية الموجودة فيها.(الاتحاد الدولي لحفظ الطبيعة (IUCN))

البيئة والاستدامة اجرائياً:

هي الحفاظ على التوازن في علاقة الإنسان بعالم الكائنات الحية على الأرض، الذي بيّن أن الإنسان يستخدم موارد الأرض ويدمّرها بشكل يفوق قدرتها على التجدّد. ممثلة بإجابات أفراد العينة عن فقرات الاستبانة التي اعدت لهذا الغرض.

خلفية نظرية:

البيئة والاستدامة:

تتمتع البيئة بقدرة طبيعية هائلة على التجدد، كما يمكنها حماية نفسها والمحافظة على مواردها؛ فعلى سبيل المثال عندما تتساقط أوراق الشجر في الخريف فإنّها تتحلل، وتُضيف عناصر غذائية إلى التربة، تساعد بدورها على تهيئة الظروف المناسبة للشتلات الجديدة لتنمو، إلّا أنّ تدخل الإنسان في البيئة واستخدامه لمواردها الطبيعية أدى إلى إلحاق الضرر بها، وظهور العديد من المشاكل البيئية الخطيرة، وقد أدرك علماء البيئة حجم وأهمية هذه المشاكل منذ عقود، لتصبح مسألة حماية البيئة في السنوات الأخيرة من القضايا الوطنية والعالمية المهمة، والتي شغلت وما زالت تشغل وسائل الإعلام المختلفة، من خلال تسليط الضوء على بعض القضايا البيئية المهمة، مثل: مرض مينماتا العصبي الناتج عن التسمم الحاد بالزئبق، وكارثة بوبال التي حدثت في الهند، وتأثير غازات الدفيئة، وإزالة الغابات، والاحترار العالمي، وانتاج النفايات، وغير ذلك. *www.researchgate.ne*

أصبحت الأنشطة البشرية مؤخراً تستنفذ موارد البيئة الطبيعية، وهو الأمر الذي يهدد بقاء الإنسان واستمراريته على المدى الطويل في حال عدم تطبيق طرق الاستدامة البيئية؛ فالاستدامة البيئية تساعد على ضمان تلبية احتياجات السكان الحاليين مع الحفاظ على احتياجات الأجيال القادمة دون التأثير عليها، وبذلك يمكن تعريف الاستدامة البيئية (بالإنجليزية: Environmental Sustainability) بشكل عام بأنها تفاعل الإنسان المسؤول مع البيئة لتجنب استنزاف الموارد الطبيعية أو تدهورها، والحفاظ على جودة البيئة لأمد طويل. *www.study.com*

أهداف ومبادئ البيئة المستدامة

توضح النقاط الآتية أهم أهداف ومبادئ الاستدامة البيئية موزّعة على خمس فئات:

- **الاحتياجات المجتمعية:**
  - عدم إنتاج مواد تضر بالأجيال القادمة.
  - تصميم وتقديم منتجات وخدمات تساعد على جعل الاقتصاد أكثر استدامة.
  - توفير فرص عمل ودعم العمالة المحلية.
  - دعم التجارة المعتدلة.
  - جعل الاستدامة البيئية مطلباً رئيسياً عند اختيار المواد الخام أو المكونات للمنتجات والخدمات الجديدة.
- **الحفاظ على التنوع البيولوجي:**
  - اختيار المواد الخام التي تحافظ على التنوّع البيولوجي للموارد الطبيعية.
  - استخدام مصادر طاقة مستدامة وصديقة للبيئة والاستثمار في تحسين كفاءة الطاقة.
- **مراعاة القدرة التجديدية:**
  - استخدام المصادر المتجددة بمعدلات تتناسب مع قدرة الأنظمة الطبيعية المنتِجة لها.
  - استنزاف المصادر غير المتجددة بمعدل أقل من معدّل تجدد المصادر البديلة المتجددة.
- **إعادة الاستخدام وإعادة التدوير:**
  - إجراء تصميمات لإعادة استخدام المنتجات وإعادة تدويرها.
  - تصميم العمليات الصناعية أو التجارية كأنظمة ذات حلقات مغلقة؛ للحد من المخلفات والانبعاثات الضارة منها.
- **تقييد استخدام الموارد غير المتجددة وتقليل إنتاج النفايات:**
  - الحفاظ على معدلات الزيادة السكانية، ومعدل الاستهلاك للفرد، ومعدل التقدم التكنولوجي، ضمن القدرات الاستيعابية للبيئة؛ أي مع مراعاة الاستدامة البيئية.
  - إبقاء كمية الانبعاثات والنفايات الناتجة ضمن القدرة الاستيعابية للنظم البيئية، مع عدم تقليل قدرتها على احتواء النفايات في المستقبل أو التأثير على غيرها من الخدمات البيئية المهمة.
  - وضع معايير لوسائل النقل بحيث تُعطى الأولوية للوسائل ذات التأثير البيئي الضار المنخفض.
  - وضع جميع القرارات المتعلقة بتطوير وإدارة المنتجات مع مراعاة الآثار البيئية لهذه المنتجات طوال دورة حياتها.

www.scholarworks.rit.ed

أهمية تطبيق البيئة المستدامة

يعتبر التغيير من السمات الثابتة للحياة على وجه الأرض، لكن سرعة وحجم التغييرات الحالية هو ما يهدد البيئة، وفيما يلي أهم التغييرات التي أدّت إلى تدهور البيئة وتؤثر بالتالي على مستقبل الجنس البشري، وعلى استدامة البيئة:

- **تغيّر المناخ العالمي:** يتغير المناخ العالمي بشكل دائم، وهذا التغيير من صنع الإنسان؛ حيث تزيد معظم الأنشطة البشرية على الصعيد العالمي من تراكيز الغازات الدفيئة في الغلاف الجوي، الأمر الذي يغيّر المناخ العالمي، ويجدر بالذكر أنّ تغيّر المناخ يؤثّر على كل منطقة من مناطق الأرض؛ حيث تعاني بعض المناطق من موجات حر وجفاف شديدة، بينما تواجه مناطق أخرى عواصف أكثر شدة وتكراراً، فتغير المناخ يؤثر بشكل عام على الإنسان، والطبيعة، والاقتصاد.
- **خسارة التنوع الحيوي بمعدل غير مسبوق:** تتعرض المواطن الطبيعية للكائنات الحية إلى التلوّث والتدمير، ممّا أدى إلى انقراض العديد من أنواع الكائنات الحية، كما شهدت بعض الأنواع الأخرى انخفاضاً كبيراً في أعدادها بسبب الاستخدام الواسع للمبيدات الحشرية؛ كالنحل والفراشات، إضافة إلى ذلك فإنّ الملوّثات الناتجة عن الأنشطة الاقتصادية تتراكم في البيئة، مما يقلّل من قدرة النظم البيئية على التجديد، لينتج من ذلك أنّ التدهور البيئي لا يؤثر على النباتات والحيوانات فقط، بل يؤثّر على البشر أيضاً.
- **أنماط الإنتاج والاستهلاك غير المستدامة:** تتضمن أنماط الإنتاج والاستهلاك العالمية تحويل المواد الخام إلى سلع يتم استخدامها واستهلاكها، ثم التخلّص منها، مما يؤدي إلى تراكم كميات من النفايات الملوثة، وإلى المنافسة العالمية على الموارد الطبيعية، وهذا بدوره يزيد من المواد والسلع، ويزيد من الملوثات، وإذا استمر الوضع كما هو عليه الآن، فسوف تواجه الأجيال القادمة ارتفاعاً أكثر في درجات الحرارة، وظواهر مناخية شديدة، وعدداً أقل من أنواع الكائنات الحية، وندرة في الموارد، ومزيداً من التلوث، لذلك على صانعي القرار اتخاذ اجراءات أكثر فاعلية للحد من التلوّث وتغيّر المناخ. *www.eea.europa.eu*

الإدارة الجامعية:

يشهد العالم اليوم تغييرات كثيرة في مجالات الحياة كافة، وهذه التغيرات لا تكاد تخلو منها ميادين العلم والمعرفة، فقد تطورت الأساليب والطرائق التي من شأنها أن ترتقي بالمستوى العلمي والمعرفي. لذا فالتغيير المخطط لا بد من أن يكون هدف القيادات الإدارية في ظل هذا التطور الهائل الناجم عن التقدم العلمي والتكنولوجي، وان تكون مدركة وواعية لكيفية إدارته وحسن التعامل معه لمواجهة التحديات ومواكبة التطور العلمي في مجالاته كافة.

فالإدارة الجامعية تمثل مرتكزاً أساسياً في منظومة التعليم العالي، فبصلاحها تصلح المنظومة، فهي المحور والأداة، وهذا يفرض أن تتصف هذه الإدارة بقدرات قيادية متميزة لدورها التاريخي المهم، انها تقود اخطر مؤسسة في المجتمع، مؤسسة صناعة العقول والقدرات، فعليها يتوقف تقدم المجتمع، لتحظى بقبول وقناعة العناصر البشرية الأخرى المكونة للمنظومة، وهذا ما يوجب ان تتوافر في الإدارة الجامعية. (الشماع، 2012: 394)

إن الهدف الأساسي لإدارة أي مؤسسة يكمن في توجيه العاملين فيها وتنظيمهم بهدف تحقيق تفعيل جيد لمدخلاتها كافة ضمن مسعى لتحقيق أهدافها. (الخطيب وآخرون، 1998، 19)

وقد اهتم الباحثون في إعطاء مفاهيم وأسس للإدارة الجامعية لكي يكون التعليم الجامعي أداة فعالة في صنع المستقبل بتوافر الضمانات، مثل الاستقلال الفكري والأنظمة المتبعة فيها التي لها علاقة بمجريات الأمور، مثلا الهيأة التدريسية، والمناهج، والقبول، والامتحانات، وعلاقتها بالسلطة والتمويل. (محمد، وكمال، 1990، 44)

ولكي تقوم الإدارة الجامعية بمهماتها الأساسية ينبغي أن تتصف بكثير من الصفات مثل التركيز على العلاقات الإنسانية بين جميع أعضاء الإدارة الجامعية، واتباع الأسلوب الديمقراطي في اتخاذ القرارات، ومراعاة التخصص والقدرات الفردية للعاملين، وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات، والاعتماد على التخطيط الاستراتيجي، وتحديد الأولويات وترتيبها، وفتح المجال للقدرات والإبداعات الفردية والجمعية، والاعتماد على الأسس والمعايير الثابتة للجميع، مع مراعاة الميول والطموحات للعاملين بالإدارة الجامعية. (المهيني، 1984، 138)

ولا بد من الاختيار الكفء للموارد البشرية بحيث تكون لها القدرة ومهارة التخطيط في المستقبل وفي مجالات الإدارة وتوفير الاستثمار المستمر والتمكن المتناسب مع المسؤوليات المسندة إليها والنتائج المستهدفة من وراء استخدامها وتطبيق مفاهيمها وأساليبها لتحقيق الأهداف. (الطيطي، 2010، 64)

ومن أهداف الإدارة الجامعية:

- اعتماد الكفاءة في القيادة الجامعية.
- اعتماد الديمقراطية واللامركزية في الإدارة.
- ان تشرك اعضاء هيئة التدريس في الإدارة.
- الاهتمام بتقويم الاداء الجامعي.
- التخطيط الاستراتيجي.
- الحرية الاكاديمية للتدريسي.
- تهيئة المراجع المطلوبة للتدريسي من بحوث وكتب.
- تمويل بحوث التدريسيين.
- دعم حضور التدريسيين للمؤتمرات والندوات المحلية والعالمية. (الزبيدي، 2006: 8)

خصائص الإدارة الجامعية:

1. صوغ رؤية مستقبلية ورسالة استراتيجية واقعية واضحة.
2. تفعيل الموارد والامكانات المتاحة لتحقيق اعلى مستويات التميز.
3. إنشاء قاعدة معلومات واستخدام مؤشرات الاداء لمقارنة المؤسسات والأقسام ولقياس مدى التقدم في تحقيق الأهداف.
4. استيعاب التكنولوجيا الجديدة وتوظيفها بكفاءة لتحقيق التميز.
5. اتساع نطاق القيادة والمشاركين في عملية اتخاذ القرار، مع تنمية العمل الجمعي، وتنظيم الاعمال عن طريق الفرق المتفاعلة.
6. النهج الشمولي للتحسين والتطوير، بحيث يشمل تطوير جميع المجالات كالأهداف العامة للجامعة وهياكلها التنظيمية وقناعاتها الفكرية. (احمد وزيدان، 2004: 125)

الجامعة البيئية والاستدامة:

تسعى بعض الجامعات العراقية إلى تطبيق معايير البيئة والاستدامة عن طريق:

- طرح الافكار العلمية الخاصة بمشاريع البيئة والاستدامة وتنفيذها على أرض الواقع.
- اعتماد سياسة للتنقل داخل الحرم الجامعي؛ مما يساعد في التقليل من التلوث الناتج عن عوادم السيارات.
- اعتماد خطط وبرامج؛ للحفاظ على الطاقة المتجددة، ومعالجة النفايات.
- استحداث برنامج (أسبوع التوعية البيئية) الذي يتضمن نشاطات وفعاليات طلابية؛ لإشاعة الوعي البيئي لطلبة المرحلة الأولى، وخلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.
- التشديد على ضرورة ترشيد استهلاك الورق من قبل الملاك التدريسي والوظيفي في الجامعة.
- تشجيع التدريسيين والطلبة على عمل بحوث تخرج عن البيئة وحل مشكلاتها بواقع بحثين سنوياً؛ لمعالجة الأزمات البيئية في البلد.
- تقيم الجامعة مؤتمرات وندوات دورية تتناول مشكلات تلوث البيئة في العراق، وطرق علاجها، أو الحد منها.

https://albayan.edu.iq/sustainability

الجامعة وتأثيرات البيئة والاستدامة:

تسعى الجامعة إلى تحقيق بيئة صحية وتعليمية أفضل للوصول إلى بيئة عمرانية توجه نحو تحقيق مفاهيم الاستدامة في كافة مستوياتها، وتسعى لتحقيق هذا الهدف من خلال:

1- توفير البيئة الصحية الداخلية: من خلال استخدام مواد بناء لا ينبعث منها ما يضر الإنسان أو البيئة الجامعية، ويحقق التهوية الجيدة، بالإضافة لاستخدام النباتات والمزروعات التي تساعد على التخلص من ثاني أكسيد الكربون.

2- كفاءة استخدام مصادر الطاقة: في التبريد أو التدفئة أو الإضاءة وغيرها من الاستخدامات وذلك من خلال استعمال حلول تصميمية تحقق راحة الإنسان الحرارية بأسلوب طبيعي مع استخدام أقل قدر من الطاقة، بالإضافة إلى توظيف مصادر الطاقة المتجددة للحصول على الطاقة الكهربائية النظيفة اللازمة لتحسين البيئة الجامعية.

3- استخدام مواد بناء صديقة للبيئة: يمكن إعادة استخدامها أكثر من مرة وأن تنتج من موارد وخامات من البيئة الطبيعية مثل الطين والأخشاب وغيرها، بشرط ألا يضر استهلاكها بالبيئة الطبيعية للأرض، والاستفادة من إيجابيات الأشجار والنباتات المختلفة مثل التظليل وتحسين البيئة الجامعية؟

4- ملائمة التشكيل العمراني للبيئة الجامعية: من حيث الموقع الجغرافي والظروف المناخية المختلفة حتى يمكن تقليل الحاجة إلى الطاقة لتحقيق البيئة الحرارية المحلية المناسبة لراحة الإنسان الحرارية، كما يجب أن يحقق انسجاما مع الموقع ومحيطه سواء كان طبيعياً أو من إنتاج الإنسان.

5- كفاءة التصميم المعماري لمباني الجامعة: والذي يحقق متطلبات مستخدميه واحتياجاتهم الاجتماعية والدينية وكذلك القيم والمبادئ الروحية التي يجب دراستها حتى يصبح العمران ملائماً لمتطلبات قاطنيه.

6- زيادة وعي العاملين في الجامعة بمفاهيم الاستدامة والبيئة الخضراء: وتشكيل ملتقيات طلابية خاصة بالبيئة الجامعية المستدامة، والعمل على ترشيد استهلاك الطاقة، والتقليل من استخدام وسائل النقل الملوثة للبيئة، وتفعيل حركة المشاة، وتقليل حركة السيارات في الجامعة.

https://www.alaqsa.edu.ps

دراسات سابقة:

– دراسة (عبد الودود، 2005):

عنوان الدراسة: "أثر تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة كليه تربية الحديدة باليمن "

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر دراسة مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة المستوى الرابع في(كلية تربية الحديدة)، وأعد الباحث مقياس اتجاهات نحو البيئة تنتمي بشكل متوازن إلى ثلاثة مجالات بيئية (طبيعة البيئة، موارد البيئة، المشكلات البيئية)، وقام بتدريس مقرر التربية البيئية للطلبة المسجلين للمقرر مع الأخذ بعين الاعتبار خلال تدريس المقرر مبادئ ومنطلقات وأهداف تعليم وتعلم التربية البيئية. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع المستوى العام للاتجاهات البيئية للطلبة من المستوى المتوسط إلى المستوى العالي بعد دراسة مقرر التربية البيئية **– دراسة (الطاهر، 2010):**

عنوان الدراسة: (أثر التكاليف البيئية على تقييم أداء المنشآت الصناعية السودانية)

هدفت لتبحث في أثر التكاليف البيئية على تقييم أداء المنشآت الصناعية السودانية، وكما هدفت إلى تسليط الضوء على أثر الاهتمام بالتكاليف البيئية في قطاع البترول على ترقية أداء المنشآت ودورها في حماية البيئة، ومعرفة أثر التكاليف البيئية في اتخاذ القرارات الإدارية والمالية. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: (1) ارتفاع قيمة التكاليف البيئية جعل الإدارة تهتم بالأساليب المتبعة لمكافحة الأضرار البيئية ورفع مستواها وتحسين أدائها. (2) حصر وقياس التكاليف البيئية في بعض المنشآت والتقرير عنها يؤدي لترشيد الأداء البيئي. (3) التعامل مع المؤثرات البيئية في بعض المنشآت بكفاءة أدى إلى نجاح منشآت الأعمال في تحقيق أهدافها.

– دراسة (العبيدي، 2015):

عنوان الدراسة: (القياس المحاسبي للتكاليف البيئية والإفصاح عنها في القوائم المالية لتحسين الأداء البيئي)

هدفت الدراسة إلى موضوع القياس المحاسبي للتكاليف البيئية والإفصاح عنها في القوائم المالية لتحسين الأداء البيئي، وذلك بالتطبيق على مجموعة من الشركات الصناعية في الجزائر، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو وجود الوعي لدى المسئولين في هذه الشركات بضرورة القياس والإفصاح عن التكاليف وتحسين الأداء البيئي للشركات الصناعية، بالإضافة عوائق تحد من تطبيق القياس والإفصاح عن التكاليف البيئية.

_ دراسة (Disterheft,2012):

عنوان الرسالة: "عمليات تنفيذ وممارسات نظم الإدارة البيئية في مؤسسات التعليم العالي الأوربية من أعلى إلى أسفل مقابل المداخل التشاركية"

هدفت هذه الدراسة الدولية التجريبية إلى فحص عملية تطوير أنظمة الإدارة البيئية وعمليات تنفيذها في الجامعات بمختلف أنحاء أوربا باعتبارها إحدى أدوات تعزيز استدامة الحرم الجامعي.

وتم اعتبار المشاركة (أعلى –أسفل) والمدخل التشاركي من أكثر المداخل فعالية في إنجاز رسالة الجامعة والمتمثلة في تقليل قوة تأثير المؤسسات البيئية وإجراء البحوث العلمية وعمليات التدريس وإتاحة فرص تنمية الوعى. وأسفرت نتائج البحث عن ضرورة توافر عدة متطلبات للبحوث للتمكن من إجراء المقارنات الدولية لأنظمة الإدارة البيئية للحرم الجامعي مثل الفحص الأمبريقي حول التنظيمات والعمليات المختلفة لأنظمة الإدارة البيئية وحول مسئوليات أساتذة الجامعات والفوائد الاقتصادية والبيئية والاجتماعية للأنظمة في الجامعة (مثل تقسيم استهلاك الموارد، مستوى وعى المجتمع)، والتغيرات المؤسسية نتيجة لعمليات أنظمة الإدارة البيئية (مثل تلك المرتبطة بعملية إضفاء الطابع المؤسسي للتنمية المستدامة في الجامعات)، بالإضافة إلى المزيد من أدوات الإدارة البيئية ومؤشرات الاستدامة (كالتي توضح المسئولية الاجتماعية المشتركة والحكومة)، والبحث عن المزيد من أدوات التقييم والتقارير المتعلقة بالاستدامة في الجامعات وكيفية تطبيقها.

منهجية البحث واجراءاته:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه، وهذا المنهج من أكثر المناهج شيوعاً وانتشاراً ولا سيما في البحوث التربوية والنفسية، اتبعت سلسلة من الإجراءات من حيث وصف مجتمع البحث وعينته، فضلاً عن وصف الأداة المستعملة وإيجاد الصدق والثبات للأداة، وتحديد الوسائل الإحصائية الملائمة التي استعملت في تحليل البيانات من اجل التوصل إلى النتائج.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من(255) فردا من القادة الإداريين (رئيس ومساعد الجامعة وعمداء ومعاونين ورؤساء أقسام) في كليات جامعة بغداد، حيث تم اختيار عينة مؤلفة من (50) فردا من المجتمع وهو ماشكل نسبة (20%) من مجتمع البحث الاصلي، حيث شكل الذكور مانسبته (60%) وعددهم (30) فردا بينما كان عدد الإناث (20) فردا وبنسبة (40%) حيث اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية.

أداة البحث:

اعتمد الباحثون على الاستبانة كمصدر أساسي لجمع المعلومات لاستكمال متطلبات الجانب العملي والوصول إلى النتائج، وقد صممت الاستبانة بنحوٍ يخدم هدف البحث ومتطلباته. وقد اعتمد الباحثون لجمع المعلومات من خلال الاجراءات الاتية :

1- الاطلاع على الكتب والمراجع العربية والاجنبية ذات العلاقة بالموضوع.
2- الاطلاع على عدد من التقارير والمقالات المتعلقة بالبيئة والاستدامة وخاصة تقرير الامم المتحدة الانمائي لعام 2020.
3- الاطلاع والبحث عى العديد من مواقع الانترنيت ذات العلاقة بموضوع البحث.
4- الاستعانة بالدراسات السابقة رغم قلتها والافادة من بعض الفقرات والمجالات ذات العلاقة بأعداد الاستبانة الخاصة بالبحث.

ومن كل ماتقدم خرج الباحثون بعدد من الفقرات وعددها (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التعليم والمناهج الدراسية، والأعداد والبنى التحتية، والبيئة والتنمية الاجتماعية، وإدارة وتدوير النفايات)، كما موضح في الجدول (1).

الجدول (1) يبين توزيع الفقرات وفقا لمجالات الاستبانة

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
-1	التعليم والمناهج الدراسية	8	23
-2	الأعداد والبنى التحتية	10	29
-3	البيئة والتنمية الاجتماعية	8	23
-4	إدارة وتدوير النفايات	9	25
	المجموع	35	%100

وبعد الانتهاء من صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية وضع مقياس خماسي متدرج (موافق بدرجة كبيرة، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة قليلة) لكل فقرة تقابلها الأوزان(1، 2، 3، 4، 5) على التوالي.

الصدق والثبات للاستبانة:

عرضت الاستبانة على عدد من المحكمين لغرض تحكيمها والتحقق من صدق فقراتها، حيث اقترح المحكمون تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخرولتكون الاستبانة بصورتها النهائية. وللتأكد من ثبات الأداة المعتمدة في البحث تم اختيار عينة ثبات من خارج عينة البحث الأساسية بلغت (15) فرداً، تم اعتماد معادلة الفا كرونباخ للاتساق، وبلغت قيمة معامل ألفا لاستبانة البيئة والاستدامة (0، 93) وتعد هذه الدرجة ثباتا مقبولا.

تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة وبصورتها النهائية على عينة البحث من القادة الإداريين في العام الدراسي 2021/2020، وجرى توزيع (100) استمارة في كليات جامعة بغداد، واسترجعت (50) استمارة صالحة للتحليل.

وسائل المعالجة الاحصائية

- نسبة الموافقة: للتحقق من صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة.

واعتمدت الوسائل الإحصائية الاتية عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss):

1- معادلة ارتباط بيرسون: لقياس معامل الثبات بمفهوم الاستقرار:

$$R = \frac{n\sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n\sum x^2 (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

2- معادلة الفاكرونباخ: لقياس معامل الثبات بمفهوم الاتساق:

معامل الثبات = (ن/ن-1)× (1- مج ت^2) × ت^2

3- معادلة فيشر: لوصف كل فقرة من فقرات أداة البحث ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لعرض النتائج بحسب القانون الآتي:

4- الوسط المرجح = $\frac{1 \times ت_5 + 2 \times ت_4 + 3 \times ت_3 + 4 \times ت_2 + 5 \times ت_1}{\text{مج ت}}$

$$\text{5- الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{القيمة القصوى}} \times 100$$

القيمة القصوى: يقصد بها أعلى درجة اعتمدت في مقياس ليكرت لقياس حدة الفقرات، وهي (2).

6-(T-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في البيئة والاستدامة، تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة،).

عرض النتائج ومناقشتها: سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقا لا هداف البحث وكالاتي:

الهدف الأول: ما دور الإدارة الجامعية في تطبيق معايير البيئة والاستدامة.

أولاً: عرض ومناقشة النتائج على مستوى المجالات

جدول (2) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمجالات البيئة والاستدامة

المرتبة	ت	المجال	عدد الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي %
1	2	الأعداد والبنى التحتية	10	2.34	78.00
2	1	التعليم والمناهج الدراسية	8	2.33	77.83
3	3	البيئة والتنمية الاجتماعية	8	2.33	77.66
4	4	إدارة وتدوير النفايات	9	2.10	70.00
		المعدل	35	2.27	75.86

يشير الجدول (2) اعلاه إلى ان المعدل العام لهذه المجالات الأربعة كان بوسط مرجح (2.27) ووزن مئوي (75.86%)، وهي نتيجة تعد جيدة بالنسبة لدور الإدارة الجامعية في تطبيق معايير البيئة والاستدامة في كليات جامعة بغداد. وأن مجال الأعداد والبنى التحتية حصل على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.34) ووزن مئوي (78%)، ويتضح هذا في ان المجال المذكور الأعداد والبنى التحتية هو بمثابة المنطلق لنجاح العمل للمجالات والمكونات المختلفة ككل.وحصل مجال التعليم والمناهج الدراسية على المرتبة الثانية بوسط مرجح (2.33) ووزن مئوي (77.83%)، باعتبار ان مجال التعليم والمناهج الدراسية هو مكمل لأي عمل.اما مجال البيئة والتنمية الاجتماعية فقد نال المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2.33) ووزن مئوي (77.66%)، وهو ما يوضح لنا ان البيئة والتنمية الاجتماعية هو بمثابة الصلة ما بين المكونات والمجالات ولتحقيق الترابط المتين بين مكوناتها.فيما جاء بالمرتبة الرابعة مجال إدارة وتدوير النفايات بوسط مرجح (2.10) ووزن مئوي (70%) وهو ما يؤشر لنا ضعف العمل في إدارة هذا المجال من خلال انعكاس دور المجالات السابقة وعدم الاهتمام الجاد ضمن معايير البيئة والاستدامة ككل.

ثانياً: النتائج على مستوى الفقرات لكل مجال.

سيتم عرض ومناقشة نتائج الفقرتين اللتين حازتا على اعلى الدرجات فضلا عن الفقرة الاخيرة وبحسب كل مجال من المجالات للاستبانة المعدة، حيث سيتم عرض الفقرات وبشكل تنازلي وكما موضح بالجدول أدناه.

المجال الاول: التعليم والمناهج الدراسية

جدول (3) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات مجال التعليم والمناهج الدراسية

المرتبة	ت	الفقرة تعمل الكلية على:	الوسط المرجح	الوزن المئوي%
1	2	تشجيع مبدأ البحث العلمي لدى الطلبة والتدريسين في موضوعات البيئة والاستدامة.	2.6	86.66
2	1	ترسيخ سلوكيات وعادات تساعد الطلبة على حماية البيئة واستدامتها.	2.56	85.33
3	3	الزام الطلبة في كليات الجامعة بتقديم حلقة دراسية حول البيئة والاستدامة خلال فترة الدراسة.	2.44	81.33
4	6	وضع معايير افضل للتعليم وبما تتماشى مع جودة الحياة والموارد الطبيعية.	2.38	79.33
5	5	تشجيع التدريسين والطلبة على عمل بحوث التخرج في مجال البيئة والاستدامة.	2.32	77.33
6	4	استحداث برامج اسبوعية للتوعية البيئية وبما يتضمنه من نشاطات وفعاليات طلابية.	2.24	74.66
7	8	استحداث أقسام علمية خاصة بالبيئة والاستدامة في الجامعات العراقية	2.12	70.66
8	7	إنشاء مكاتب استشارية خاصة بالبيئة والاستدامة في كليات الجامعة.	2.02	67.33
		الدرجة الكلية	2.33	77.03

يشير الجدول (3) أعلاه إلى ان الفقرة (2): (**تشجيع مبدأ البحث العلمي لدى الطلبة والتدريسين في موضوعات البيئة والاستدامة**) قد حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.6) ووزن مئوي (86.66%)، وتبين النتيجة إلى أهمية دور البحث العلمي بصورة عامة وخاصة ما يتعلق بدراسات البيئة والاستدامة والتي لها الأثر الواضح والكبير في تجاوز المشكلات حول هذا المفهوم.

– أما الفقرة (1): (**ترسيخ سلوكيات وعادات تساعد الطلبة على حماية البيئة واستدامتها**) فقد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (2.56) ووزن مئوي (85.33%)، حيث يتضح لنا ان للطلبة دورا كبيرا في تحقيق مفهوم البيئة والاستدامة ولو على مستويات نسبية من خلال ترسيخ السلوكيات والعادات والمفاهيم التي تساعد على ذلك.

–اما الفقرة الاخيرة (7): (**إنشاء مكاتب استشارية خاصة بالبيئة والاستدامة في كليات الجامعة**) فقد جاءت بوسط مرجح(2.02) ووزن مئوي (67.33%)، حيث حلت بالمرتبة الاخيرة وهو ما يؤشر وجود ضعفا في ذلك، إذ ان كليات جامعة بغداد تفتقر أو تكاد تكون معدومة فيها المكاتب الاستشارية ذات العلاقة بالبيئة والاستدامة.

المجال الثاني: الأعداد والبنى التحتية

جدول (4) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات مجال الأعداد والبنى التحتية

المرتبة	ت	الفقرة تعمل الكلية على:	الوسط المرجح	الوزن المئوي%
1	9	تشجيع المؤسسات التعليمية في الجامعة على البناء الأخضر في ابنيتها الجديدة.	2.48	82.66
2	8	تطبيق معايير الحرم الجامعي الأخضر في تشكيلات الجامعة.	2.42	80.66
3	1	توافر معلومات وبيانات تساعد على اجراءات تخفيف الاضرار البيئية.	2.4	80
4	10	تحديد العوامل المساعدة للاستدامة من حيث الأرض والهواء والماء.	2.38	79.33
5	3	نشر وتوثيق كافة المعلومات والانشطة الخضراء في أروقة الجامعة.	2.34	78
6	6	السعي لدعم حماية البيئة الطبيعية وجودة الهواء النقي.	2.34	78
7	2	تأهيل وتدريب العاملين في المؤسسات الجامعية حول قضايا البيئة والاستدامة.	2.32	77.33
8	7	توفير المصادر الأساسية الداعمة للاستدامة.	2.28	76
9	5	وضع تشريعات وتعليمات صحية تساعد على المحافظة والالتزام البيئي.	2.24	74.66
10	4	تطبيق استخدامات تكنولوجيا المعلومات الخضراء لإصلاح الضرر البيئي.	2.2	73.33
		الدرجة الكلية	2.34	78

يشير الجدول (4) اعلاه إلى ان الفقرة (9): **(تشجيع المؤسسات التعليمية في الجامعة على البناء الأخضر في ابنيتها الجديدة)** قد حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.48) ووزن مئوي (82.66%)، حيث يتضح من هذه النتيجة إلى أهمية دور القيادات الجامعية إلى تفعيل وتشجيع البناء الأخضر ذات المواصفات الملائمة للبيئة والاستدامة وديمومتها والابتعاد عن البناء التقليدي الذي لايساعد على ذلك.

أما الفقرة (8): **(تطبيق معايير الحرم الجامعي الأخضر في تشكيلات الجامعة)** فقد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (2.42) ووزن مئوي (80.66%)، وهو مايوضح لنا إلى ضرورة وضع معايير للبيئة والاستدامة ملائمة ومتوافقة مع الحرم الجامعي في كليات جامعة بغداد لتكون بمثابة معيار حقيقي للوصول إلى متطلبات البيئة والاستدامة.

اما الفقرة الاخيرة (4): **(تطبيق استخدامات تكنولوجيا المعلومات الخضراء لإصلاح الضرر البيئي)** فقد جاءت بالمرتبة الاخيرة بوسط مرجح(2.2) ووزن مئوي (73.33%)، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف تطبيقات واجراءات تكنلوجيا المعلومات والاتصالات وكل مايتعلق بالبيئة الخضراء تكنلوجيا وتقنيا.

المجال الثالث: البيئة والتنمية الاجتماعي

جدول (5) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات مجال البيئة والتنمية الاجتماعية

المرتبة	ت	الفقرة تعمل الكلية على:	الوسط المرجح	الوزن المئوي%
1	6	نشر الوعي المجتمعي والذي يحافظ على الصحة ويمنع التلوث.	2.44	81.33
2	8	اعتبار مبدأ الاستدامة بمثابة مفهوم عام لحماية البيئة الطبيعية.	2.42	80.66
3	7	وضع برامج واليات لتنمية الوعي البيئي المستديم.	2.4	80
4	5	السعي لتقديم منتجات وخدمات للمجتمع أكثر استدامة وتحديد.	2.34	78
5	1	الحفاظ على الموارد المؤثرة في جودة الحياة وديمومتها	2.32	77.33
6	4	وضع محددات تساعد على تأثيرات التغيير المناخي والتلوث البيئي.	2.28	76
7	2	اشاعة الوعي لمفاهيم البيئة والاستدامة بين الطلبة والتدريسيين في الجامعة.	2.24	74.66
8	3	السعي للحد من تلوث المياه الجوفية من مواقع طرق النفايات بالجامعة.	2.2	73.33
		الدرجة الكلية	2.33	77.66

يشير الجدول (5) اعلاه إلى ان الفقرة (6): (**نشر الوعي المجتمعي والذي يحافظ على الصحة ويمنع التلوث**) قد حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.44) ووزن مئوي (81.33%)، وتبين النتيجة ان للفرد والمجتمع دورا كبيرا في نشر ثقافة البيئة والاستدامة ويعزز الوعي الصحي والمجتمعي.

أما الفقرة (8): (**اعتبار مبدأ الاستدامة بمثابة مفهوم عام لحماية البيئة الطبيعية**) فقد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (2.42) ووزن مئوي (80.66%)، وهو ما يوضح لنا إلى أهمية جعل البيئة واستدامتها وحمايتها هدفا عاما يسعى الجميع لتحقيقه.

أما الفقرة الاخيرة (3): (**السعي للحد من تلوث المياه الجوفية من مواقع طمر النفايات بالجامعة**) فقد جاءت بوسط مرجح(2.2) ووزن مئوي (73.33%)، وهو ما يؤشر لنا ضعف هذه الفقرة من حيث الافتقار إلى الطرق الحديثة في عمليات الطمر الصحي للنفايات داخل الجامعة وهو ما يؤثر على التلوث.

المجال الرابع: إدارة وتدوير النفايات

جدول (6) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات مجال إدارة وتدوير النفايات

المرتبة	ت	الفقرة تعمل الكلية على:	الوسط المرجح	الوزن المئوي%
1	9	العمل على عدم انتاج مواد ومخلفات تضر بالأجيال القادمة.	2.24	74.66
2	3	وضع الخطط والبرامج للحفاظ على الطاقة وتدوير النفايات.	2	66.66
3	7	نشر التثقيف والتوعية البيئية في مجال معالجة النفايات وتدويرها.	2.18	72.66
4	1	تصنيف النفايات وتقليلها اقصى ما يمكن في تشكيلات الجامعة.	2.16	72
5	5	العمل على وضع اماكن لطمر النفايات في الأرض وبطريقة غير مكلفة.	2.12	70.66
6	2	إعادة تدوير النفايات واستثمارها بأنواعها المختلفة.	2.1	70
7	8	العمل على استخدام برامج تقنية متقدمة لتدوير النفايات واعادتها.	2.06	68.66
8	4	وضع محددات للتقليل النفايات والحد من المخاطر الاستهلاك المفرط.	2.02	67.33
9	6	العمل على إعادة تدوير النفايات البيولوجية والاستفادة منها كوقود.	2.02	67.33
		الدرجة الكلية	2.10	70

يشير الجدول (6) إلى ان الفقرة (9):(**العمل على عدم انتاج مواد ومخلفات تضر بالأجيال القادمة**) قد حصلت على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2.24) ووزن مئوي (74.66%)، وتبين النتيجة إلى ضرورة السعي والعمل على تخفيف وتقليل المواد والمخلفات الناتجة صناعيا والتي تضر بالطبيعة والاجيال القادمة مستقبلا.

أما الفقرة (3):(**وضع الخطط والبرامج للحفاظ على الطاقة وتدوير النفايات**) فقد حصلت على المرتبة الثانية بوسط مرجح (2) ووزن مئوي (66.66%)، وهو ما يؤكد ضرورة وضع أهداف واستراتيجيات وخطط مستقبلية تحافظ على الطاقة وعلى البيئة من خلال ايجاد افضل الطرق لتدوير النفايات واعادتها.

اما الفقرة الاخيرة (6): (**العمل على إعادة تدوير النفايات البيولوجية والاستفادة منها كوقود**) فقد جاءت بوسط مرجح(2.02) ووزن مئوي (67.33%)، وهو ما يؤشر الضعف لدى الجامعة في الاستفادة من هذه النفايات وخاصة البيولوجية منها وكيفية إعادة تدويرها.

الهدف الثاني: الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات اجابة أفراد عينة البحث وفقا لمجالات الاستبانة يعزى لمتغيري (الجنس، الخبرة)

عرض ومناقشة نتائج الهدف الثاني وكالاتي:

أولا/متغير الجنس: يتضح من الجدول (7) أدناه إلى ان المتوسط الحسابي للذكور البالغ عددهم (30) فردا قد بلغ (75,900) وبانحراف معياري مقداره (9,756)، بينما بلغ عدد الإناث (20) فردا وبمتوسط حسابي بلغ (79,400) وبانحراف معياري بلغ (11,071). وعند اجراء الاختبار التائي لعينة واحدة وبدرجة حرية (48) ظهرت القيمة التائية المحسوبة (1.148-) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,960) وعند مستوى دلالة (0,05) وهو ما يدل على عدم وجود اي فروق ذات دلالة احصائية بين متغير الجنس (الذكور والإناث) وهو ما يؤشر لنا إلى ان القيادات العليا في جامعة بغداد تنظر إلى مفهوم البيئة والاستدامة ومعاييرها واهميتها بنظرة واحدة دون تمييز.

جدول (7) يبين الاختبار التائي لعينة واحدة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار التائي		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية عند مستوى دلالة 0.05	
ذكور	30	75.900	9.756	48	-1.148	1,960	غير دالة
إناث	20	79.400	11.071				

ثانيا / متغير الخبرة: يتضح من الجدول (8) أدناه إلى ان عدد الذين لديهم خبرة مابين (1- 10 سنة) قد بلغ عددهم (22) فردا حيث كانو بمتوسط حسابي مقداره (77,136) وبانحراف معياري مقداره (7,206)، بينما بلغ الذين لديهم خبرة (11سنة وأكثر) وعددهم (28) فردا من أفراد عينة البحث ,حيث حصلوا على متوسط حسابي مقداره (77,248) وبانحراف معياري مقداره (12,390)وبدرجة حرية (48) وعند مستوى دلالة (0,05)، وعند مقارنة القيمة التائية الجدولية البالغة (1,960) مع القيمة التائية المحسوبة (1.04-)، يتضح لنا انه ليست هنالك اي فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة، وهو ما يؤشر لنا ان الخدمة بالعمل الإداري والاكاديمي الجامعي للقيادات الإدارية الجامعية بمختلف أصنافهم ليست له اي تأثير من النظرة لهذا المفهوم، وهو ما يوضح لنا ان البيئة والاستدامة هي بمثابة هماً اكاديمياً يشعر به الجميع دون سواء ويعملون على تحقيقه الجميع.

جدول (8) يبين الاختبار التائي لعينة واحدة لمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفقا لمتغير لخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار التائي		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية عند مستوى دلالة 0.05	
1-10 سنوات	22	77.136	7.206	48	-1.04	1,960	غير دالة
ا١ فأكثر	28	77.428	12.390				

الاستنتاجات:

من خلال نتائج البحث تم الخروج بعدد من الاستنتاجات :

1- أظهرت نتائج البحث وجود مستوى أقرب إلى الجيد لدور الإدارة الجامعية المتمثلة بالقيادات العليا في كليات جامعة بغداد في تطبيق معايير البيئة والاستدامة.

2- من خلال إجابات أفراد عينة البحث أظهرت النتائج ضعف دور البحث العلمي المتعلق بدراسات البيئة والاستدامة والتي لها الأثر الكبير حول هذا المفهوم.

3- أظهرت النتائج عدم توافر أو انعدام الابنية الجامعية الخضراء بين اروقة وكليات الجامعة أو انعدامها تقريبا.

4- تبين من خلال النتائج الحاجة إلى إنشاء المكاتب الاستشارية التخصصية في مجال البيئة والاستدامة ومعالجة مشكلاتها في جامعة بغداد.

5- لم تظهر نتائج البحث اي فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات عينة البحث وفقا لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

6- لم تظهر النتائج اي فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير الخدمة.

التوصيات:

1- إشاعة الوعي لمفاهيم الاستدامة البيئية بين الطلبة والتدريسيين في الجامعة.

2- تشجيع البحث العلمي بين الطلبة والتدريسيين في موضوعات تخص البيئة ومشكلاتها.

3- اعتماد برامج التوأمة مع الجامعات العالمية فيما يخص البيئة والاستدامة.

4- العمل على استخدام برامج تقنية متقدمة لتدوير النفايات واعادتها في الجامعة.

5- التقليل من استعمال الوقود العفوري في الجامعة والاعتماد على الطاقات المتجددة حفاظ على البيئة والاستدامة.

6- منع دخول السيارات إلى الحرم الجامعي؛ وذلك لتقليل نسبة التلوث من عوادم السيارات.

المقترحات:

1- دراسة حول دور الجامعات العراقية في اعتماد الطاقة المتجددة.

2- دراسة جول إدارة النفايات الجامعية وفق اسس ومعايير البيئة والاستدامة.

3- دراسة توظيف بنايات الخضر في الجامعات العراقية.

المصادر:

احمد، شاكر محمد، وزيدان، همام بدراوي (2004): **تقويم اداء كليات التربية في ضوء ادارتها الفعالة: تصور مقترح.** ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي " نحو أعداد افضل لمعلم المستقبل"، مسقط، جامعة السلطان قابوس.

الخطيب , رداح , وآخرون(1998): **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، دار الأمل للنشر والتوزيع , الأردن.

الشماع، شامل محمود محمد (2012): **نموذج مرن مقترح للتخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي (دراسة تحليلية في بعض الجامعات العراقية)**، الطبعة الأولى، بيت الحكمة، العراق.

الزبيدي، صباح حسن عبد (2006): **دور الجامعة والاستاذ الجامعي في تذليل المعوقات التي تواجه البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في العراق وسبل التطوير**، المؤتمر الرابع للمؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، وزارة التعليم العالي، سوريا.

الطاهر، أسماء عبد القادر، (2010): **أثر التكاليف البيئية على تقويم أداء المنشآت الصناعية السودانية (دراسة تحليلية تطبيقية على قطاع النفط)**، رسالة ماجستير في المحاسبة (غير منشورة)، جامعة البحر الأحمر، السودان.

الطيطي، خضر مصباح اسماعيل(2010): **أساسيات إدارة المشاريع وتكنولوجيا المعلومات**، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الاردن.

عبد الودود، هزاع (2005)، **أثر تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطلبة كليه تربية الحديدة**، الباحث الجامعي، سبتمبر (أيلول)، اليمن.

العبيدي، مهاوات، (2015): **القياس المحاسبي للتكاليف البيئية والإفصاح عنها في القوائم المالية لتحسين الأداء دراسة: حالة مجموعة من المؤسسات الصناعية في الجزائر**، رسالة دكتوراة في المحاسبة غير منشورة، جامعة بسكرة.

مجمع اللغة العربية، (2004): **المعجم الوسيط**، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر.

محمد نوفل , وكمال مروان (1990): " **التعليم الجامعي في الوطن العربي نظرة مستقبلية** "، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العددان 2، 1، المجلد العاشر.

المهيني، محمد(1984): **الإدارة الجامعية**، مطابع الرسالة، الكويت.

المصادر الاجنبية:

Disterheft, Antje , Environmental Management Systems (EMS) Implementation Processes and Practices in European Higher Education Institutions e Top-down Versus Participatory Approaches , ***Journal of Cleaner Production***, vol (31) , 2012.

"Healthy environment is a must for sustainable economy and equitable society", *www.eea.europa.eu*،2019-3-15, Retrieved 14-6-2020

John Morelli (2011,("Environmental Sustainability"، *www.scholarworks.rit.edu*, Retrieved 14-6-2020

- Rebecca Gillaspy, "Environmental Sustainability"، *www.study.com*, Retrieved 14-6-2020

-Roussey R. (2008), Auditing Environnemental liabilities, ***Auditing: A Journal of Practice And Theory***, *11* (1), pp. 47- 57.

N. Khalil, H. N. Husina, N. Mahatb & others (1-12-2011,("Sustainable Environment"، *www.researchgate.net*, Retrieved 14-6-2020

. Zachry, B., Gaharan, C., & Charisson, M. (2008), A Critical Analysis of Environmental Costing, ***American Business Review***, *7*(4), pp.47-57.

- https://albayan.edu.iq/sustainability

https://www.alaqsa.edu.ps3

THE AUTHORTY OF THE ADMINISTRATIVE INVESTIGATION AUTHORTY TO GRANT AMNESTY TO THE EMPLOYEE WHEN REPORTING CASES OF ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL CORRUPTION

SHAIMAA JASSIM TOMAN
AYMEN RAHEEM ABDULAALI
RUQAYA ADEL HAMZA

THE AUTHORTY OF THE ADMINISTRATIVE INVESTIGATION AUTHORTY TO GRANT AMNESTY TO THE EMPLOYEE WHEN REPORTING CASES OF ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL CORRUPTION

Shaimaa Jassim TOMAN [1]
Aymen Raheem ABDULAALI[2]
Ruqaya Adel HAMZA[3]

Abstract:

Financial and administrative corruption is one of the most important risks facing the economies of the countries of the world, especially the economies of developing countries, as it represents a waste of wealth or its investment in unproductive areas, as well as the theft of the bulk of it by the corrupt, as corruption in its many forms represents a great challenge to societies and governments as a whole, which It requires the existence of effective, integrated and broad plans and efforts, whether at the economic, social, legal, educational, political or security levels, to eliminate this dangerous phenomenon, because it represents a natural product of abnormal and negative situations in the absence of legal accountability with the progress of effective government legislation, and the importance of research lies in Contribute to the modernization of Iraqi legislation by finding solutions that contribute to detecting corruption crimes in state departments and then trying to limit their spread, as well as encouraging reporting cases of financial and administrative corruption in state institutions.

The Code of Criminal Procedure granted the investigative judge the power to offer a judicial pardon to the accused of a felony in Article 129 of the Code of Criminal Procedure No. (23 of 1971), and with reference to the amended State Employees Discipline Law No. 14 of 1994, we did not find such authorization To the administrative investigation authorities, despite the contribution of many state employees to the detection of cases of financial and administrative corruption, and the problem of research arises about whether one of the employees involved in the crime of corruption submitted to his administration for news of administrative and financial violations that constitute a criminal offense if proven, so is it permissible for the investigation authority The administration offered amnesty from prosecution in the event that the employee provided important information that reveals the network of financial and administrative corruption in his department, and does this have any impact on the authority of the criminal investigation?

After researching the concept of the public employee and then researching the phenomenon of financial and administrative corruption in state departments and the

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-7

[1] Southern Technical University, Iraq, shaimaa.jasim@stu.edu.iq, https://orcid.org/0000-0002-5851-0527
[2] Southern Technical University, Iraq, https://orcid.org/0000-0001-7086-9711
[3] Southern Technical University, Iraq, https://orcid.org/0000-0001-6256-4221

concept of judicial pardon and the authority of the administrative investigation authority to offer amnesty to the accused, it became clear to us that offering judicial pardon to the accused is the jurisdiction of the investigative judge alone, in exchange for obtaining the testimony of the accused against other perpetrators, and that the administrative investigation authority does not have the authority to offer amnesty to the accused employee, and this pardon does not have any obligatory effect for the investigative judge, and the research concluded with the development of proposals represented in updating laws to confront major developments in the field of methods of committing crimes, by proposing to amend Article (10) From the Law of Discipline of State and Public Sector Employees No. (14 of 1991) and Article 129 of the Code of Criminal Procedure No. (23 of 1971).

Key words: Judicial amnesty, Employee, Criminal Procedure Law, State Employee Discipline Law, Corruption, Financial, Administrative, Public Office, Administrative investigation.

صلاحية سلطة التحقيق الإداري في منح العفو للموظف عند الإبلاغ عن جرائم الفساد الإداري والمالي

شيماء جاسم تومان [4]

إيمن رحيم عبد العالي [5]

رقية عادل حمزة [6]

الملخص:

يعد الفساد المالي والإداري أحد اهم المخاطر التي تواجه اقتصاديات دول العالم وبالأخص اقتصاديات الدول النامية، لما يمثله من تبديد للثروات أو استثمارها في مجالات غير منتجة، فضلا عن سرقة الجزء الأكبر منها من قبل الفاسدين إذ يمثل الفساد بصوره المتعددة تحدي كبير للمجتمعات والحكومات ككُل، الامر الذي يستلزم وجود خطط وجهود فعالة متكاملة وواسعة سواء على الصعيد الاقتصادي أو الاجتماعي أو القانوني أو التربوي أو السياسي أو الامني للقضاء على هذه الظاهرة الخطيرة، لما تمثله من نتاج طبيعي للأوضاع الشاذة والسلبية في ظل غياب المسائلة القانونية مع قدم التشريعات الحكومية النافذة، وتكمن أهمية البحث في المساهمة بتحديث التشريعات العراقية من خلال إيجاد حلول تساهم في كشف جرائم الفساد في دوائر الدولة ومن ثم محاولة الحد من انتشارها فضلا عن التشجيع بالإبلاغ عن حالات الفساد المالي والإداري في مؤسسات الدولة.

أن قانون أصول المحاكمات الجزائية قد منح قاضي التحقيق صلاحية عرض العفو القضائي على المتهم بجناية في المادة (129) من قانون أُصول المحاكمات الجزائية رقم (23 لسنة 1971)، وبالعودة لقانون انضباط موظفي الدولة رقم (14 لسنة 1994) المعدل لم نجد مثل هذا التخويل لسلطات التحقيق الإداري على الرغم من مساهمة العديد من موظفي الدولة في الكشف عن حالات الفساد المالي والإداري، وتثار مشكلة البحث حول ما إذا ما تقدم أحد الموظفين المتورطين بجريمة الفساد إلى إدارته للأخبار بوجود مخالفات إدارية ومالية تشكل جريمة جنائية في حال ثبوتها، فهل يجوز لسلطة التحقيق الإداري عرض العفو من الملاحقة القضائية في حال تقديم الموظف لمعلومات مهمة تكشف شبكة الفساد المالي والإداري في دائرته، وهل لذلك أي أثر على سلطة التحقيق الجنائي؟

بعد البحث في مفهوم الموظف العام ومن ثم البحث في ظاهرة الفساد المالي والإداري في دوائر الدولة ومفهوم العفو القضائي وصلاحية سلطة التحقيق الإداري في عرض العفو على المتهم، تبين لنا أن عرض العفو القضائي على المتهم هو اختصاص معقود لقاضي التحقيق وحده، مقابل الحصول على شهادة المتهم ضد مرتكبيها الاخرين، وأن سلطة التحقيق الإداري ليس لديها صلاحية عرض العفو على الموظف المتهم ولا يرتب هذا العفو أي اثر الزامي لقاضي التحقيق، وخلص البحث إلى وضع مقترحات تتمثل في تحديث القوانين لمواجهة التطورات الكبيرة في مجال اساليب ارتكاب الجرائم، باقتراح تعديل المادة (10) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1991) والمادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية رقم (23 لسنة 1971) المعدل.

الكلمات المفتاحية: العفو القضائي، الموظف، قانون أصول المحاكمات الجزائية، قانون انضباط موظفي الدولة، الفساد، المالي، الإداري، الوظيفة العامة، التحقيق الإداري.

[4] الجامعة التقنية الجنوبية، العراق، shaimaa.jasim@stu.edu.iq

[5] الجامعة التقنية الجنوبية، العراق

[6] الجامعة التقنية الجنوبية، العراق

المقدمة:

إن الكشف المبكر عن حالات الفساد المالي والإداري في دوائر الدولة يعد حلاً وقائيا قد يمنع حدوث الجريمة مستقبلا، فضلا عن الحد من انتشارها وذلك لما يشهده المجتمع من انتشار واسع لجرائم الفساد المالي وتغلغله في اغلب مفاصل الدولة الامر الذي سبب ضعفا كبيرا في أداء مؤسسات الدولة، فضلا عن افتقاد ثقة المواطنين بجدية الحكومات المتعاقبة في محاربة الفساد المالي والإداري، ويعد الإبلاغ عن هذه الجرائم من الأمور الهامة التي تساهم في كشفها ومن ثم إيقاف هدر المال العام وكشف الأشخاص غير المؤتمنين على الوظيفة العامة، ومن العناصر المهمة التي تساهم في كشف هذه الجريمة في دوائر الدولة هو "الموظف" وذلك عند إبلاغه للسلطات المختصة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لمكافحتها، إذ أن الموظف المتورط في مثل هذه القضايا هو العنصر الأهم في كشف الجريمة، كما أن مواجهة الفساد المالي والإداري لا يمكن أن يتم من خلال الاليات القديمة لمكافحته، لكونها أصبحت غير كافية في ظل التقدم العلمي والتكنلوجي والذي كان من انعكاساته تطور وسائل ارتكاب الجريمة التي باتت تأخذ اشكالا جديدة ومتطورة، إذ لا بد من وجود استراتيجيات لتحديث التشريعات بشكل مدروس ودقيق وموضوعي تأخذ بالاعتبار جميع جوانب هذه الجريمة، ولا يتم ذلك إلا من خلال تحديث التشريعات الوطنية ومعالجة أساليب مكافحة هذا النوع من الجرائم.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في المساهمة بتحديث التشريعات العراقية من خلال إيجاد حلول تساهم في كشف الجرائم فضلا عن الكشف المبكر عن حالات الفساد المالي والإداري في دوائر الدولة ومن ثم محاولة الحد من انتشارها، نظرا لما يشهده المجتمع من انتشار لجرائم الفساد المالي في جميع مفاصل الدولة. إذ لوحظ وبشكل كبير في الآونة الأخيرة تغلغل الفساد في أغلب مفاصل الدولة الامر الذي سبب ضعفا كبيرا وتراخيا في تطبيق القانون فضلا عن التستر عن حالات كثيرة للفساد المالي والإداري خوفا مما قد يترتب من عواقب عن كشف هذه الحالات من الفساد، وللتشجيع في الإبلاغ عن حالات الفساد المالي والإداري ارتأينا أن نبحث حول اهمية منح عفو من قبل سلطة التحقيق الإداري شبيها بالعفو القضائي عن الموظف المتهم بجرائم الفساد المالي، إذ أن ذلك يمنحه امتيازا بالحصول على عفو قضائي بعد إحالته إلى قاضي التحقيق المختص مما يمنحه أمانا في تقديم كل ما لديه من معلومات تساهم في كشف باقي الأعضاء المتورطين في الجريمة فضلا عن دوره في الكشف المبكر عن الجرائم قبل حدوثها. مما يساهم في إعادة الثقة بين المواطنين وأجهزة الدولة القضائية.

مشكلة البحث

إن قانون أصول المحاكمات الجزائية قد منح قاضي التحقيق صلاحية عرض العفو القضائي عن المتهم بهدف الحصول على شهادته ضد مرتكبي الجريمة من قبل الاعضاء الاخرين، إذ يعد ذلك تخويل قانوني للسلطة القضائية وهو ما أخذ به المشرع العراقي في المادة (129) من قانون أُصول المحاكمات الجزائية، ونظم أحكامه بفقراتها الثلاث (بما يضفي صفة الشرعية على مثل هذا الإجراء)، وبالعودة لقانون انضباط موظفي الدولة رقم (14 لسنة 1994) المعدل فأننا لا نجد مثل هذا التخويل لسلطات التحقيق الإداري على الرغم من مساهمة العديد من موظفي الدولة في الكشف عن حالات الفساد المالي والإداري، إذ منح السلطة المذكورة فقط حق إحالة الموظف إلى المحكمة المختصة لإجراء التحقيق الجنائي معه.

السؤال الذي يثار هنا هو فيما إذا تقدم أحد الموظفين المتورطين بجريمة الفساد إلى إدارته للأخبار بوجود مخالفات إدارية ومالية تشكل جريمة جنائية في حال ثبوتها، فماهي صلاحيات لجان التحقيق الإداري في هذا الموضوع غير اجراء التحقيق

الإداري؟، بمعنى هل يحق لسلطة التحقيق الإداري عرض العفو من الملاحقة القضائية في حال تقديم الموظف لمعلومات مهمة تكشف شبكة الفساد المالي والإداري في دائرته؟

وفي حال اوصت سلطة التحقيق الإداري بأن الموظف قد ساهم بشكل كبير في كشف الجريمة قبل حدوثها، أو بعد حدوثها وأن شهادته ساهمت في كشف الأعضاء المتورطين في الجريمة، والتي ترتب عليها حماية المال العام من الهدر ومن ثم المحافظة عليه، بمعنى ما هو أثر العفو الإداري الممنوح للموظف المخبر على سلطة التحقيق الجنائي، هل تأخذ به سلطة التحقيق القضائي أم انها تأخذه على سبيل الاستئناس ومن ثم لا تعمل به؟ أم أنها تقوم بإهماله؟ لذا سنحاول الإجابة على هذه التساؤلات من خلال تفاصيل البحث.

إطار البحث

سنعتمد في بحثنا هذا على قانون أصول المحاكمات الجزائية رقم (23 لسنة 1971) المعدل، وكذلك قانون العقوبات العراقي رقم (111 لسنة 1969) المعدل وقانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1994) المعدل، وقانون هيئة النزاهة الاتحادية رقم (30 لسنة 2011) المعدل، فضلا عن القوانين الاخرى ذات الصلة بموضوع البحث.

منهجية البحث

سنتناول الموضوع في مبحثين نتناول في المبحث الأول نتناول التعريف بالموظف العام في المطلب الأول اما في المطلب الثاني سنتناول تعريف الفساد المالي والإداري في الوظيفة العامة، أما في المبحث الثاني سنتناول في المطلب الاول العفو القضائي عن المتهم وفي المطلب الثاني سنتناول فيها صلاحية منح العفو الإداري من قبل سلطة التحقيق الإداري للموظف المتهم.

المبحث الأول

مفهوم الموظف العام والفساد المالي والإداري

سنتناول في هذا المبحث تعريف الموظف العام ومن يصدق عليه وصف الموظف العمومي وهل أن الموظف المؤقت يشمل بهذا الوصف، ومن ثم التعريف بجرائم الفساد المالي والإداري في الوظيفة العامة ومظاهره، وعلى التفصيل الآتي:

المطلب الأول

تعريف الموظف الدائم والمؤقت

الفرع الأول/ تعريف الموظف العام

الموظف العام هو كل شخص يساهم بعمل في خدمة شخص من اشخاص القانون العام مكلف بإدارة مرفق عام ويشغل وظيفة داخلة في المرفق العام (البرزنجي، بلا، صفحة 294)، وعرفت المادة (2) من قانون الخدمة المدنية رقم (24) لسنة 1960 الموظف (بانه كل شخص عهدت اليه وظيفة دائمة في الملاك الدائم)، كما أن الفقرة الثالثة من المادة (1) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14) لسنة 1991 المعدل عرفت الموظف بانه (كل شخص عهدت اليه وظيفة داخله في ملاك الوزارة أو الجهة غير المرتبطة بوزارة)، مما يعني أن الموظف بهذا المعنى يعمل أساساً في اطار الوظيفة العامة، والوظيفة العامة كما بينتها المادة (3) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام هي (تكليف وطني وخدمة اجتماعية يستهدف القائم بها المصلحة العامة وخدمة المواطنين في ضوء القواعد القانونية النافذة)، أما المكلف بخدمة عامة فكما عرفته المادة (19) من قانون العقوبات العراقي (هو كل موظف أو مستخدم أو عامل أنيطت به مهمة عامة في خدمة الحكومة ودوائرها الرسمية وشبه الرسمية والمصالح التابعة لها، أو الموضوعة تحت رقابتها...) (العقوبات، 1969، صفحة م 19)، ويشير النص هنا إلى جميع فئات موظفي الدولة، ولا فرق بينهم فيما إذا كانوا على الملاك الدائم أو كانوا مؤقتين، كما تفترض جريمة الفساد المالي أن المال قد وجد في حيازة الجاني بسبب وظيفته (المدني، 1951، صفحة 1/1145).

الفرع الثاني/ الموظف المؤقت

أن التعاقد في اشغال الوظيفة العامة يعد وسيلة استثنائية في مؤسسات الدولة أذ أن الأصل يفترض أن يكون شغل الوظيفة العامة عن طريق القرار الإداري والمتمثل بقرار التعيين، إلا اننا هنا نجد أن العلاقة الوظيفية بين الافراد والإدارة تبدأ عن طريق العقد.

وقد عُرف الموظف المؤقت في المادة (1/ ثامنا) من قانون التقاعد العراقي الموحد رقم (9 لسنة 2014) بأنه (كل شخص جرى التعاقد معه وتوافرت فيه شروط التوظيف المنصوص عليها في قانون الموحد الخدمة المدنية رقم 24 لسنة 1960 المعدل). وعرفت المادة (أولا) من قرار مجلس قيادة الثورة المنحل رقم (603 لسنة 1987 النافذ) (للوزير المختص ورئيس الدائرة غير المرتبطة بوزارة أو ما يخولانه تعيين الذين أكملوا الثامنة عشر من العمر بصفة عقد مؤقتين في الاعمال ذات الطبيعة المؤقتة) واشترطت تعليمات تنفيذ القرار (603) رقم (11 لسنة 1988) في المادة (1) منه على أن (... يقصد بالوظيفة المؤقتة هي التي تنتهي بزمن محدد وتهدف إلى زيادة الإنتاج وتحسين نوعية الأداء بوجه عام). كذلك تناولت بعض التشريعات هذا النوع من اشغال الوظيفة العامة، ومنها القانون اللبناني إذ نص في المادة (1/ ثالثا) من المرسوم الاشتراعي رقم (112 لسنة 1959) بأن الموظف المؤقت (من ولي وظيفة أنشئت لمدة معينة أو لعمل عارض) أما في فرنسا فقد جاء في المرسوم رقم (1933/9/1) بأن المؤقتون هم

طائفة من العاملين العموميين غير الحائزين لرتب تم تشغيلهم خلال الحرب العالمية الثانية، أما لتولي مراكز أصبحت شاغرة بسبب تركها من قبل الموظفين الحائزين لرتب وما لتولي وظائف جديدة نشأت خلال وبعد الحرب ولكن بصفة مؤقتة وقابلة للسحب).

مما تقدم يتضح أن الموظف المؤقت يشغل وظيفته عن طريق العقد بينه وبين الإدارة، يتولى بموجبها الأخير تحت اشراف ورقابة الإدارة امر يخص وظيفة معينة يحصل من خلالها على عدة حقوق منها الراتب، مقابل تمتع الإدارة بمجموعة من الحقوق والصلاحيات، لتتمكن الإدارة من خلالها من إدارة وتسيير المرفق العام لتحقيق المصلحة العامة، ومن ثم فأن عقد التوظيف يمثل اتفاق بين الإدارة وبين الفرد يلتزم الفرد بمقتضاه بتقديم خدماته الشخصية للإدارة مقابل عوض يتلقاه من الإدارة (القبيلات، 2010، صفحة 114)، ومن ثم فأن أسلوب التعاقد هو احد أدوات التعيين في الوظيفية العامة إلى جانب الموظفين الذين يتم تعيينهم بقرار اداري ويكونون في مركز تنظيمي، إذ تلجأ الإدارة إلى أسلوب التعاقد لشغل الوظيفة العامة بسبب الحاجة إلى اشخاص يتمتعون بمؤهلات معينة وخبرات فنية قد لا تتوفر لدى الموظفين المعينين لديها، فضلا عن أن الإدارة تتمتع بسلطة واسعة تمكنها من الاستغناء عن الموظف المؤقت في أي وقت تشاء إذا كان ذلك يحقق المصلحة العامة، بخلاف ذلك في حالة الموظف الدائم فلا يمكن للإدارة الاستغناء عن الموظف الدائم إلا في حالة ارتكابه خطأ يستوجب انهاء علاقته الوظيفية بحسب قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام النافذ.

المطلب الثاني

التعريف بجرائم الفساد المالي والإداري ومظاهره

الفرع الأول / تعريف جرائم الفساد

تعد ظاهرة الفساد من بين المشاكل التي اجمعت تقارير الخبراء الدوليين على ضرورة معالجتها في الدول النامية إذا ما أريد تنفيذ برامج التنمية فيها، وقد اتفق المختصون على أن الفساد مصطلح فني يعبر عن جرائم الإتجار بالوظيفة العامة أو الإعتداء على المال العام، في شكل ظاهرة يعانيها المجتمع، وعرف بأنه الظاهرة المؤدية إلى المحافظة على الوضع الراهن وعدم المساواة في السلطة بالمفهوم الاجتماعي السياسي (William, 1997)، وقد عرفت المنظمة الدولية للشفافية الفساد بأنه إساءة استعمال السلطة التي أؤتمن عليها لمكاسب شخصية (الشفافية، 2021)، وقد عرفت موسوعة العلوم الاجتماعية الفساد بأنه (سوء استخدام النفوذ العام لتحقيق الأرباح الشخصية) وعرفته كذلك بأنه الخروج عن القانون والنظام العام من اجل تحقيق مصالح سياسية واقتصادية واجتماعية للفرد أو لجماعة معينة. وقد عرفت الأمم المتحد الفساد بأنه (سوء استعمال السلطة العامة للحصول على مكاسب شخصية والاضرار بالمصلحة العامة.)(kit, 2001) .

أما على صعيد الاتفاقيات الدولية فقد عقدت العديد من الاتفاقيات في شأن محاربة الفساد المالي والاداري منها اتفاقية منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لمكافحة الرشوة، وأيضا من الاتفاقيات الإقليمية اتفاقية الاتحاد الافريقي لمنع الفساد ومكافحته والاتفاقية العربية لمكافحة الفساد واتفاقية مجلس اوروبا لمكافحة الفساد في اطار القانون الجنائي واتفاقية مجلس اوروبا لمكافحة الفساد في اطار القانون المدني، واتفاقية الاتحاد الأوربي المعنية بمكافحة الفساد المتورط فيه مسؤولو المجتمعات الاوربية أو مسؤولو الدول الأطراف، اتفاقية البلدان الامريكية لمكافحة الفساد، فضلا عن بروتكول مجتمع التنمية الافريقي الجنوبي المعني بالفساد وبرتوكول المجتمع الاقتصادي لدول غرب افريقيا لمكافحة الفساد، إلا أن اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد تعد من اشمل الاتفاقيات المعنية بمكافحة الفساد لكونها تظم (170) دولة والتي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في 2003/10/31، ودخلت حيز النفاذ في 2005/12/14، وقد انظم العراق إلى هذه الاتفاقية وصادق عليها بموجب القانون رقم (35 لسنة 2007)، إلا ان هذه الاتفاقية لم تتضمن تعريفا محددا للفساد إلا انها أوردت التدابير اللازمة لقواعد السلوك للمسؤولين العموميين

والشفافية في المشتريات العمومية وإدارة الأموال العمومية، فضلا عن الخطوات التي تحول دون تفشي الفساد وغسيل الأموال، وقد أوردت الاتفاقية صور السلوك المتعلقة بالفساد والتي تشمل

1- جرائم الرشوة

2- جرائم اختلاس الأموال العامة

3- إساءة استغلال الوظيفية من قبل الموظف العمومي

4- الاثراء غير المشروع

5- والاخفاء وغسيل الأموال

6- والمتاجرة بالنفوذ واعاقة سير العدالة

كما نصت هذه الاتفاقية على حماية المبلغين والشهود والضحايا والخبراء، ومن ثم فأن مصطلح الافساد المالي والإداري يستخدم للإشارة للسلوك الاجرامي الذي يرتكب من قبل الموظف لتحقيق منافع اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية من خلال الاستعانة بصغار الموظفين أو كبارهم عند قيامهم بأداء مهام الوظيفية عن طريق ارتكاب أحد صور جرائم الرشوة أو الاختلاس أو تجاوز حدود وظائفهم أو أي جرائم أخرى يرى المشرع بأنها تشكل اخلالا بواجبات بالوظيفية العامة (النزاهة، 2011، صفحة م/ 1) ومن ثم فأن للفساد أشكالا متعددة، ويمثل فساد القطاع العام أحد مظاهر عجز التنظيم والإدارة على المستوى الوطني.

أما على صعيد قانون العقوبات العراقي رقم (111 لسنة 1969)، فقد نص على جرائم الفساد المالي في مجال الوظيفة العامة في المادة (341) والتي جاء فيها (يعاقب بالحبس كل موظف أو مكلف بخدمة عامة تسبب بخطئه الجسيم في الحاق ضرر جسيم بأموال أو مصالح الجهة التي يعمل بها أو بأموال أو مصالح الأشخاص المعهود بها)

أما المادة (340) (يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على (سبع) سنوات أو بالحبس كل موظف أو مكلف بخدمة عامة أحدث عمدا ضررا بأموال أو مصالح الجهة التي يعمل فيها أو يتصل بها بحكم وظيفته أو بأموال الأشخاص المعهود به اليه). أما فيما يتعلق بالجرائم المخلة بالوظيفة العامة فقد نص عليها في المواد من (307 – 321) إذ نص على جريمة الرشوة في المواد من (307 - 314) وقد عرفها في المادة (1/307) بأنها (كل موظف أو مكلف بخدمة عامة طلب أو قبل لنفسه أو لغيره عطية أو منفعة أو ميزة أو وعد بشيء من ذلك لإداء عمل من اعمال وظيفته أو الامتناع عنه أو الاخلال بواجبات الوظيفة يعاقب بالسجن مدة لا تزيد عن عشر سنوات أو بالحبس والغرامة على أن لا تقل عما طلب أو اعطي أو وعد به ولا تزيد بأي حال من الأحوال على خمسمائة دينار) (الغرامات، 2010)، أما جريمة الاختلاس والاستيلاء فقد نص عليها في المواد (315 -321)، إذ عرف قانون العقوبات العراقي جريمة الاختلاس في المادة (215) (يعاقب بالسجن كل موظف أو مكلف بخدمة أختلس أو اخفى مالا أو متاعا أو ورقة مثبتة لحق أو غير ذلك مما وجد في حيازته) اما جريمة الاستيلاء فقد عرفها قانون (316) إذ نص على (يعاقب بالسجن كل موظف أو مكلف بخدمة عامة استغل وظيفته فاستولى بغير حق على مال أو متاع أو ورقة مثبتة لحق أو غير ذلك مملوك للدولة أو لأحدى المؤسسات أو الهيئات التي تسهم الدولة في مالها بنصيب ما أو سهل ذلك لغيره ...) .

اما قانون هيئة النزاهة رقم (30 لسنة 2011) المعدل في المادة (1/ثالثا/ 1) عرف قضية الفساد بأنها (دعوى جزائي يجري التحقيق فيها بشأن جريمة من جرائم سرقة أموال الدولة، الرشوة، الاختلاس/ الكسب غير المشروع، تجاوز الموظفين حدود وظائفهم وفق المواد (341،340،338،336،335،334،331،330،329،328 من قانون العقوبات العراق رقم 111 لسنة 1969).

من خلال ما تقدم أعلاه نجد أن صفة الموظف الرسمية سواء أكان على الملاك الدائم أم المؤقت هي التي اتاحت له فرصة حيازة المال، فهو أما مكلف من قبل الدولة بالمحافظة عليه، أو بأنفاقه في أوجه معينة تهم دائرته، إذ لم يشترط أن يكون ذلك اختصاصه الوحيد، بل يكفي أن يكون ذلك جزء من وظيفته، أو أن يكون من مقتضيات عمل وظيفته (حسني، 1976، صفحة 96)، كما يشترط أن تكون صفة الموظف أو المكلف بخدمة عامة قائمة وقت ارتكاب الجريمة وأن يكون مستمر في مباشرة اعمال وظيفته فعلا، فإذا ما توفرت صفة الجاني الوظيفية وقت ارتكاب الجريمة فأن انتهاء الخدمة أو زوال الصفة منه لاحقا لا يؤثر على قيام الجريمة، طالما أن الجاني كان متمتعا بتلك الصفة وقت ارتكابه الجريمة، وفي المقابل فان انتفاء صفة الجاني الوظيفية وقت ارتكاب جريمة الاخفاء أو الاختلاس تنفي معها جريمة الاختلاس، إلا أن ذلك لا يمنع من قيام أركان جرائم اخرى كالسرقة أو الاحتيال خيانة الأمانة (الدرة، بلا، صفحة 84).

الفرع الثاني / مظاهر جرائم الفساد

إن الوظيفة العامة لم تعد أداة لخدمة المجتمع وانما أصبحت وسيلة للمتاجرة والاثراء بصورة غير مشروعة، فضلا عن الاستثمار في الوظيفة العامة لتحقيق مصالح واغراض شخصية تتعداهم لتصل إلى اقربائهم. ومن أبرز صور جرائم الفساد المالي والإداري هي (جريمة الرشوة والاختلاس للمال العام والاستيلاء، وجريمة استغلال النفوذ، والوساطة) ومن ابرز مظاهر جرائم الفساد المالي والإداري هو:

أولا: استغلال المنصب واستخدام النفوذ: يعد هذا النوع من الجرائم من الجرائم المخلة بالوظيفة العامة، إذ انه لا يتصور ارتكابها إلا من قبل موظف أو مكلف بخدمة عامة وتزيد خطورتها إذا ارتكبت من قبل أصحاب المناصب العليا، إذ يعد الموظف هو أداة ارتكاب الجريمة، ومنها جريمة الرشوة جريمة الاختلاس (العقوبات، 1969، الصفحات م/307 -321)، أو تجاوز الموظفين حدود وظائفهم (العقوبات، 1969، الصفحات م/ 340-341).

ثانيا: غسيل الأموال والتهرب الضريبي: يشكل الفساد عامل جذب لشركات المقاولات أو المنظمات والتي تمارس عمليات غسيل الأموال أو الاتجار بالمخدرات في الخفاء، أو غيرها من الجرائم الأخرى المتعلقة بالفساد الإداري والمالي، فضلا عما تضخه من أموال كرشاوى للحصول على التراخيص أو الاعفاء الضريبي أو تخفيض الضريبة أو إخفاء الأدلة أو التخلص من الرقابة أو مقابل السكوت عن أنشطتها غير المشروعة، فضلا عن دعم الموظفين الفاسدين للوصول إلى مناصب قيادية عليا سواء عن طريق الدعم في الانتخابات أو استخدام النفوذ لدى الأحزاب السياسية لغرض التعيين. ويتحقق ذلك في ظل غياب الرقابة والشفافية والمسائلة (Albanese، 1985، صفحة 19).

ثالثا: جرائم اقتصادية: لما لها من تأثير مباشر على الاقتصاد الوطني، إذ يعمل الفساد على تقليل فرص الاعمار والتنمية والاستفادة من القروض والمعونات الدولية فضلا عن تدهور تقديم الخدمات العامة في دوائر الدولة إذ ان الرشاوى التي يحصل عليها فئة قليلة من الموظفين تؤثر بشكل كبير على تحقيق اهداف المؤسسة أو اهداف التنمية.

المبحث الثاني

العفو القضائي عن الموظف المتهم

في هذا المبحث سنتناول تعريف العفو القضائي المعروض على المتهم ومن يستحق هذا النوع من العفو من المتهمين وفق ما جاء في قانون أصول المحاكمات الجزائية ومدى صلاحية سلطات التحقيق الإداري في منح مثل هذا العفو للمتهمين بقضايا الفساد المالي والإداري قبل إحالتهم إلى الجهات القضائية المختصة وعلى التفصيل الآتي:

المطلب الأول

تعريف العفو القضائي وشروطه

الفرع الأول/ تعريف العفو القضائي

عرف العفو بأنه اجراء يودي إلى انقضاء الدعوى الجزائية عند اكتساب الحكم درجة البتات، ويتم عرضه من قبل سلطة التحقيق على احد المتهمين مقابل ادلائه بمعلومات عن شركائه في الجريمة، ويتم الغاء هذا العفو إذا ما اخل المتهم بالاتفاق (العكيلي، 1974، صفحة 2)، أو هو وسيلة قانونية لكشف الجريمة بالحصول على اقوال المتهم مقابل العفو عنه عن الجريمة التي ساهم في ارتكابها (عزيز، 1986، صفحة 49)، ويلجأ القضاء إلى هذا النوع من العفو من اجل الكشف عن الجرائم الغامضة وتسهيل القبض على مرتكبيها، فقد أجاز المشرع عرض العفو القضائي على المتهم لغرض الحصول على شهادته ضد شركائه في الجريمة، فهو هنا وان كان يمثل نوع من أنواع التأثير على إرادة المتهم إلا انه يمثل وسيلة مشروعة اجازها المشرع في المادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية رقم (23 لسنة 1971) المعدل، إذ نص فيها على (أ- لقاضي التحقيق أن يعرض العفو بموافقة محكمة الجنايات لأسباب يدونها في المحضر على أي متهم بجناية بقصد الحصول على شهادته ضد مرتكبيها الاخرين بشرط أن يقدم المتهم بيانا صحيحا كاملا عنها، فإذا قبل هذا العرض تسمع شهادته وتبقى صفته متهما حتى يصدر القرار في الدعوى. ب- إذا لم يقدم المتهم البيان الصحيح الكامل سواء كان ذلك بإخفائه عمداً أي أمر ذي أهمية أو بإدلائه بأقوال كاذبة يسقط حق العفو عنه بقرار من محكمة الجنايات وتتخذ ضده الإجراءات عن الجريمة التي عرض عليه العفو عنها أو أي جريمة أخرى مرتبطة بها، وتعتبر أقواله التي ابداها دليلا عليه. ج- إذا وجدت محكمة الجنايات أن البيان الذي ادلى به المتهم الذي عرض العفو عليه صحيح كامل فتقرر وقف الإجراءات القانونية ضده نهائيا واخلاء سبيله).

كما يمثل العفو القضائي صورة من صور الاخبار عن الجرائم إلا ان الحالة هنا عكسية إذ تبادر السلطة القضائية بعرض العفو على المتهم من اجل كشف الجريمة وكشف بقية مرتكبيها، فالعفو القضائي بمثابة مقايضة المتهم بأن يعطي المعلومات الخاصة بالجريمة التي ارتكبها مع شركاءه في مقابل العفو عنه، إذ هو استثناء من الأصل أورده المشرع في القانون للحصول على المعلومات في القضايا المهمة والخطيرة من قبل سلطة التحقيق بعد حصول موافقة محكمة الجنايات.

الفرع الثاني / شروط العفو القضائي

أولا: عرض العفو من قبل سلطة التحقيق المختصة:

أن هذه الصلاحية جوازيه لقاضي التحقيق فيمكن له استخدامها بعرض العفو على المتهم أو عدم استخدامها وكل ذلك مقيد وفق نصوص القانون، إذ لابد من توافر الشروط التي يتطلبها القانون لعرض العفو عن المتهم، مع بيان الأسباب التي دعت إلى ذلك، كونه يمثل خروجا عن الأصل إذ لا يجوز التأثير على إرادة المتهم بالوعد والاغراء للحصول على اعترافاته، فضلا عن كل شخص يرتكب جريمة يفترض أن يعاقب وفق إجراءات القانون، كما أن الغاء العفو المعروض على المتهم هو من صلاحية محكمة

الجنيات في ما إذا تبين للمحكمة أن المتهم قام بإخفاء معلومات مهمة عمدا أو قيامة بإعطاء معلومات كاذبة (الجزائية، 1971، صفحة م/129)، ويشترط في عرض العفو القضائي:

1-أن يقوم قاضي التحقيق بعرض العفو على المتهم بعد الحصول على موافقة محكمة الجنايات المختصة،

2-يشترط في عرض العفو على المتهم من قبل سلطة التحقيق القضائي أن يقابله موافقة المتهم على العرض، فالمتهم اما يقبل هذا العرض أو يرفضه.

3- في حال قبول المتهم للعفو المعروض عليه ان يدلي بجميع المعلومات التي يعلمها حول ارتكاب الجريمة التي اتهم فيها وأن تكون المعلومات كاملة وصحيحة.

4-عند قبول المتهم لهذا العرض يستمع قاضي التحقيق لشهادته إلا أن صفته كمتهم تستمر حتى يصدر القرار النهائي في الدعوى.

5-أذا لم يقدم المتهم المعلومات الصحيحة والكاملة سواء كان ذلك بإخفائه عمداً أي أمر ذي أهمية أو بإدلائه بأقوال كاذبة في هذه الحالة يسقط حق العفو عنه بقرار من محكمة الجنايات وتتخذ ضده الإجراءات عن الجريمة التي عرض عليه العفو عنها أو أي جريمة أخرى مرتبطة بها، وتعتبر أقواله التي ابداها دليلا عليه.

6-اما إذ وجدت محكمة الجنايات أن المعلومات التي قدمها المتهم صحيحة وكاملة فتقرر وقف الإجراءات القانونية ضده نهائيا واخلاء سبيله.

والجدير بالذكر أن قانون أصول المحاكمات الجزائية العسكري رقم (22 لسنة 2016) في المادة (65) منه. عرض العفو القضائي على المتهم العسكري في الجنيات الخطيرة بقصد الحصول على شهادته ضد مرتكبي الجريمة الاخرين.

ثانيا: موافقة محكمة الجنايات:

بالإضافة إلى الاختصاصات الكثيرة لمحكمة الجنايات فأن لها سلطة الموافقة على عرض العفو القضائي عن المتهم، الذي يصدر من قاضي التحقيق إلى المتهم عند توافر الشروط التي حددها القانون إذ يستلزم القانون الحصول على موافقة محكمة الجنايات على العفو القضائي قبل عرضه على المتهم (الجزائية، 1971، الصفحات م/129-أ).

فإذا ما وجدت محكمة الجنايات أن المعلومات التي ادلى به المتهم والذي عرض العفو عليه صحيحة فتقرر في هذه الحالة وقف الإجراءات القانونية ضد نهائيا واخلاء سبيله بحسب ما جاء في المادة (129/ج) من قانون أصول المحاكمات الجزائية، إما إذا كانت المعلومات غير صحيحة في هذه الحالة يسقط حق العفو عنه بقرار من محكمة الجنايات وتتخذ ضده الإجراءات القانونية عن الجريمة التي عرض عليه العفو عنها وتعتبر أقواله التي ابداها دليلا عليه بحسب ما ورد في المادة (129/ب) من قانون أصول المحاكمات الجزائية.

أن المادة (129/أ) من قانون أصول المحاكمات الجزائية لم تبين الطريقة التي يتم الحصول بها على موافقة محكمة الجنيات المختصة، إلا أن الواقع يفترض أن يقوم قاضي التحقيق بتقديم طلب إلى محكمة الجنايات المختصة لغرض الموافقة على منح العفو القضائي للمتهم مبينا فيه الأسباب التي دعت إلى ذلك مع أوراق الدعوى، ولمحكمة الجنيات الحرية في الموافقة على طلب قاضي التحقيق أو رفضه بعد الاطلاع على أسباب منح العفو وتوافر الشروط المطلوبة في ذلك، إذ أن القانون لم يلزم محكمة الجنايات بضرورة الموافقة على العفو القضائي الممنوح من قبل قاضي التحقيق للمتهم.

المطلب الثاني

صلاحية سلطة التحقيق الإداري في عرض العفو على المتهم

إن البحث عن الوسائل الفعالة التي تساهم في الحد من جرائم الفساد المالي والإداري تستلزم توافر العديد من العناصر لتحقيق الهدف المنشود، ومن هذه الوسائل هي تشجيع الموظفين في الإبلاغ عن جرائم الفساد المالي والإداري التي تقع في دوائرهم، مع توفير الحماية لهم مما يمكن أن يتعرضوا له من مضايقات أو تهديد من قبل مرتكبي هذه الجرائم والذين في الغالب يكونون من المتنفذين في دوائر الدولة أو من أصحاب المناصب العليا.

الفرع الأول: التحقيق الإداري مع الموظف المتهم.

من أهم الضمانات التي يمكن منحها للموظف المتهم في نطاق التأديب هو اجراء التحقيق الإداري معه والاستماع لأقواله ومنحه الفرصة اللازمة للدفاع عن نفسه عن الاتهامات التي تنسب اليه، عن طريق تشكيل لجنة للتحقيق الإداري تتولى التحقيق معه، واهم دافع لتشجيع الموظف المتهم في الإبلاغ عن هذه الجرائم فيما إذا كان متورطا في جزء منها أو بجميعها هو منحه عفوا يشابه في مضامينه العفو القضائي الوارد في المادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية المعدل.

إذ بعد الإبلاغ عن حدوث جريمة تتعلق بالفساد المالي والإداري من قبل أحد الموظفين المتورطين في الجريمة يتولى الرئيس الأعلى تشكيل لجنة تحقيق إداري للتحقيق في البلاغ المقدم من للتثبت من مدى صحة الإبلاغ.

أن إجراءات التحقيق تبدأ في أول مرحلة لها بتأليف لجنة تحقيق اداري من قبل السلطة المختصة قانونا بأصدار الامر الوزاري أو الجامعي أو الإداري استنادا إلى المادة (10/ أولا) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1991) والتي نصت (على الوزير أو رئيس الدائرة تأليف لجنة تحقيقية من رئيس وعضوين من ذوي الخبرة على أن يكون أحدهم حاصلا على شهادة أولية في القانون)، ونص قانون التضمين رقم (12 لسنة 2006) في المادة (2) منه على (يشكل الوزير المختص أو رئيس الجهة غير المرتبطة بوزارة لجنة تحقيقية من ثلاثة أعضاء على الأقل من ذوي الخرة والاختصاص ويكون أحد أعضاءها موظفا قانونيا لتحديد مبلغ التضمين والمسؤول عن أحداث الضرر المنصوص عليه في المادة (1) من هذا القانون وجسامة الخطأ المرتكب وما إذا كان عمديا أو غير وعلى اللجنة الاستعانة بجهة رسمية ذات اختصاص)، كما اشارت المادة (10) من تعليمات تنفيذ العقود الحكومية رقم (1 لسنة 2008) بأن تشكل لجنة مركزية للنظر في الاعتراضات والشكاوى التعاقدية وترتبط بالوزير المختص أو المحافظ أو من يخوله وتتألف من مجموعة من الخبراء والاختصاصيين).

عند تشكيل اللجنة التحقيقية لابد أن يتم الإشارة إلى السند القانوني في تشكيلها، هذا إذا ما علمنا أن لكل لجنة من اللجان التحقيقية المشكلة على وفق القوانين التي سبق ذكرها لها جهة طعن فيما يتعلق بتوصياتها المصادق عليها من الوزير أو رئيس الدائرة خاصة بها. ومن ثم إذا ما أصدرت اللجان التحقيقية توصيتها وكانت من جهة ليست ذات اختصاص فأن يترتب عليه بطلان التحقيق والاثار الناتجة عنها واهمها القرارات الصادرة بفرض عقوبة انضباطية، وفي ذلك أصدر مجلس شورى الدولة – الهيئة التميزية في أحد قراراته رقم (60/ انضباط/ تمييز/ 2009) بأن العقوبات التي تصدر ممن لا يملك صلاحية فرضها تكون باطلة (الدولة، 2009، صفحة 365).

أن نطاق عمل اللجنة التحقيقية يسري على منتسبي الدائرة الذين هم على الملاك الدائم أو على الموظفين المعينين تحت التجربة أو الموظفين المعينين بعقد وهو ما اشار اليه قرار مجلس قيادة الثورة المنحل رقم (603 لسنة 1987) لغرض التحقيق معهم، وتطبيقا لأحكام المادة (10/ ثانيا) من قانون انضباط موظفي الدولة لابد من اجراء التحقيق مع الموظف المخالف تحريريا وسماع أقواله وتدوينها وتدوين إفادة الشهود والاطلاع على جميع المستندات والبيانات التي ترى ضرورة الاطلاع عليها، ومن ثم

تحرر محضر تثبت فيه جميع الإجراءات التي اتخذتها وما سمعته من اقوال، مع تسبيب التوصيات أما بعدم مسائلة الموظف وغلق التحقيق، أو بفرض احدى العقوبات التي نصت عليها المادة (8) من هذا القانون، وترفع كل ذلك إلى الجهة التي إحالت الموظف عليها.

إما وجدت اللجنة التحقيقية أن فعل الموظف المحال عليها للتحقيق يشكل جريمة جزائية فيجب على اللجنة إحالته إلى المحكمة المختصة حسب ما ورد في المادة (10 / ثالثا) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1991) المعدل، ونقصد من الجريمة هنا في بحثا هذا هو جرائم المتعقلة بالفساد المالي والإداري، إذ حدد القانون العراقي جهة الاختصاص الوظيفي لكل جهة من الجهات القضائية في الدولة، ولكل منها واجبات معينة.

الفرع الثاني / مدى صلاحية سلطة التحقيق الإداري في عرض العفو على المتهم

أن سلطة منح العفو القضائي للمتهم هي صلاحية منعقدة لقاضي التحقيق وحده دون غيره، أذ لا يجوز للمحقق أن يعرض العفو على المتهم لغرض الحصول على معلومات منه ومن ثم استدراجه لكشف باقي شركاءه في الجريمة دون تقديم ضمانات حقيقية وقانونية إذ أن ذلك يدخل في نطاق الترغيب والوعد غير المشروع بغية نزع اعتراف المتهم، كما رأينا بأن محكمة الجنايات ذاتها لا تملك صلاحية عرض العفو على المتهم بعد إحالته امامها من قبل قاضي التحقيق وأن كانت هناك مصلحة تقتضي ذلك، إذ أن القانون لا يجيز لمحكمة الجنايات عرض مثل هذا العفو على المتهم.

عند مراجعة قانون أصول المحاكمات الجزائية نجد أن من الوسائل التي منحها المشرع العراقي لقاضي التحقيق لحث وتشجيع المتهم بجريمة معينة للاعتراف وتقديم الأدلة للكشف عن جريمته وشركائه هو عرض العفو القضائي عليه، إذ أجاز المشرع العراقي لقاضي التحقيق عرض العفو على المتهم في جناية بقصد الحصول على شهادته ضد مرتكبيها، وعلى الرغم من أن عرض العفو على المتهم يؤثر على إرادة المتهم الانه يعد من الوسائل المشروعة، فالحالة القانونية لعرض العفو عن المتهم تختلف عن حالة الوعد غير المشروع، ذلك لأن عرض العفو هو تخويل قانوني منحه المشرع لقاضي التحقيق كما سبق بيان ذلك في البحث، وكما هو واضح من نصوص القانون فأنه لم تمنح صلاحية عرض مثل هذا العفو لأي جهة أخرى سواء أكانت قضائية أم إدارية على المتهم المحال عليها، فهي سلطة منعقدة لقاضي التحقيق وحده ومشروطة بموافقة محكمة الجنايات، إلا اننا نرى من الضروري منح الموظف المتهم في التحقيق الإداري عفو شبيه بالعفو القضائي الذي يمنحه الحماية عند إحالته إلى السلطات القضائية من اتخاذ الاجراءات القانونية بحقه نظرا لما قدمه من معلومات مهمة ساهمت في كشف حالة الفساد التي كان على اطلاع عليها سواء أكان شريكاً فيها أو كان أحد الفاعلين المستفيدين منها، وهو أمر مهم يسهم في الحد من انتشار جرائم الفساد المالي والاداري فضلا عن الكشف عن مرتكبيها.

وبالعودة إلى قانون انضباط موظفي الدولة رقم (14 لسنة 1994) المعدل فأن المشرع نص فقط على إحالة الموظف إلى المحكمة المختصة إذا كان الفعل المرتكب يشكل جريمة جنائية، لذا سنحاول هنا البحث في إمكانية منح هذا التخويل القانوني لسلطة التحقيق الإداري بناء على شروط معينة على اعتبار أن هذه الجرائم تخرج من اختصاص سلطات التحقيق الإداري كونها من واجبات الجهات التحقيقية المختصة، فقد نصت المادة (3/ أولا – ثانيا) من قانون هيئة النزاهة على أن تعمل هيئة النزاهة على المساهمة في منع ومكافحة الفساد واعتماد الشفافية في إدارة شؤون الحكم على جميع المستويات عن طريق التحقيق في قضايا الفساد طبقا لأحكام القانون وبواسطة محققين وتحت اشراف قاضي التحقيق المختص ووفقا لأحكام قانون أصول المحاكمات الجزائية، مع متابعة قضايا الفساد التي لا يقوم محققي الهيئة بالتحقيق فيها عن طريق ممثل قانوني عن الهيئة (النزاهة، 2011، الصفحات م/3– اولا – ثانيا). ومن ثم فأن إي تحقيق جزائي يتوافر فيه جنبة من الفساد المالي يكون من اختصاص هيئة النزاهة

الاتحادية حصراً. كما نصت المادة (21/خامسا) على أن هيئة النزاهة هي الجهة التحقيقية المختصة من بين الجهات الثلاثة لاتخاذ الإجراءات التحقيقية الجزائية المناسبة بشأن التحقيق في قضايا الفساد (النزاهة، 2011، الصفحات م/21 – اولا).

من خلال ما تقدم فأن هيئة النزاهة تعد الجهة المختصة للنظر في قضايا الفساد المالي والإداري بموجب القانون، وأنها تمارس صلاحيتها من خلال محققيها في دائرة التحقيقيات وقضاة التحقيق في محكمة النزاهة، ونرى بأن لسلطة التحقيق الإداري المشكلة في أحد دوائر الدولة بعد اتخاذها الإجراءات اللازمة من خلال الاطلاع على الأوراق والمستندات والأدلة التي تعزز ارتكاب الجريمة أو تنفيها، ومن ثم الاستماع إلى إفادة المشتكي وكذلك الشهود، فاذا ما تبين لسلطة التحقيق أن هناك جريمة فساد مالي وادري قد حدثت فعلا، ووجود شكوك باشتراك أطراف اخرين في ارتكاب الجريمة وبالخصوص فيما إذا كانت الشكوك تحوم حول اشتراك اطراف من ذوي النفوذ ممن لديهم مناصب إدارية عليا أو من أصحاب الدرجات الخاصة أو غيرهم من ذوي النفوذ والسلطة في جريمة الفساد المرتكبة، وأن الإبلاغ عنهم سيساهم في الحد من انتشار جرائم الفساد المالي والإداري في الدوائر الحكومية، فضلا عن تضييق دائرة الفساد وإعادة هيبة الدولة وإعادة الثقة للمواطنين في مؤسساتها، فأننا نرى بأن من المصلحة العامة لسلطة التحقيق الإداري مخاطبة قاضي التحقيق في هيئة النزاهة والذي بدوره يخاطب محكمة الجنايات المختصة لأخذ موافقتها بعرض العفو على الموظف المتهم في جريمة الفساد المالي والمحال على لجنة التحقيق الإدارية، فإذا ما استحصلت سلطة التحقيق الإداري على موافقة قاضي التحقيق ومن ثم موافقة محكمة الجنايات فلسلطة التحقيق الاداري أن تتخذ في سبيل ذلك الخطوات اللازمة وفق الشروط الآتية وهي:

1. مخاطبة قاضي التحقيق بوجود جريمة فساد مالي قد وقعت في المؤسسة التي يتبع لها الموظف المتهم وأن هذا الفعل يشكل جريمة جزائية حسب ما نصت عليه المادة (10/ثالثا) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1991) المعدل.
2. أن تقوم سلطة التحقيق الإداري ببيان الأسباب المنطقية والفعلية التي دعت إلى اقتراح عرض العفو القضائي على الموظف المتهم.
3. أن يكون الفعل المرتكب يتعلق بجرائم الفساد المالي والإداري.
4. يشترط في عرض العفو على المتهم أن يكون مقترن بموافقة المتهم بعد بيان الضمانات التي سيستفيد منها عند منحه العفو القضائي.
5. أخذ موافقة محكمة الجنايات المختصة عن طريق قاضي التحقيق في عرض العفو على الموظف المتهم وفقا لأحكام المادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية رقم (23 لسنة 1971)، فإذا اطلعت المحكمة على الاسباب ورأت بأن هناك مصلحة معتبرة في عرض العفو القضائي على الموظف المتهم، فأن لها في سبيل ذلك الموافقة على الطلب المقدم من قبل قاضي التحقيق المختص، مع اشعار دائرة الموظف بالحصول على الموافقة.
6. بعد الحصول على الموافقة من قبل قاضي التحقيق فأن لسلطة سلطة التحقيق الإداري أن تتولى عرض العفو القضائي على الموظف المتهم.
7. أن يتم إجراء عرض العفو القضائي على المتهم بسرية تامة وأن تأخذ الضمانات اللازمة من الموظف المتهم بعدم الحديث أو إشاعة الامر، لان ذلك من شأنه أن يضر بسير التحقيق، ويفقد القيمة الحقيقية من وراء عرض العفو عن المتهم، وهي كشف باقي الجناة، أو الكشف عن الجريمة قبل حصولها، وأنه سيفقد هذه الميزة في حالة افشاءه.
8. عند قبول الموظف المتهم للعفو المعروض عليه يجب عليه أن يقدم جميع المعلومات التي يملكها مع الأدلة التي تثبت ذلك وتؤيد صحة معلوماته.

9. يشترط في استمرار وجود العفو هو أن تكون المعلومات المقدمة من قبل الموظف المتهم دقيقة وكاملة وأن تؤدي إلى القبض على الشركاء الاخرين في جريمة الفساد المالي، أو أن المعلومات التي قدمها تساهم في الكشف عن جريمة كان مخطط لارتكابها.
10. بعد اكتمال إجراءات التحقيق الإداري وبما ثبت لدى لسلطة التحقيق الاداري من أن فعل الموظف شكل جريمة جنائية وفق المادة (10 / ثالثا) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام، توصي سلطة التحقيق الاداري بإحالة الموظف المتهم إلى المحكمة المختصة.
11. يجب أن تثبت سلطة الحقيق الإداري في توصيات محضر اللجنة بأنه تم الحصول على موافقة قاضي التحقيق المختص بعرض العفو على المتهم مع ارفاق جميع الأوليات التي تخص الموضوع مدار البحث مقابل المعلومات التي ادلى بها والتي ساهمت في كشف أطراف الجريمة الاخرين.
12. في حالة ما إذا تبين لدى قاضي التحقيق المختص بعد إحالة الموظف المتهم عليه من قبل سلطة التحقيق الإداري، واجراء التحقيق الجزائي معه بأن المعلومات التي قدمها كاذبة أو معلومات غير كاملة ولم تؤدي إلى الكشف عن باقي الشركاء في الجريمة أو أنها لم تؤدي إلى الكشف المبكر عن الجريمة فأن لقاضي التحقيق مخاطبة محكمة الجنايات المختصة بإلغاء العفو الممنوح للمتهم، ومن ثم استخدام المعلومات التي ادلى بها كدليل ضده على وفق أحكام المادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية.

مع ملاحظة أن سلطة التحقيق الإداري فضلا عن قاضي التحقيق المختص ليس لديهم الحق بعرض العفو على المتهم دون أخذ موافقة محكمة الجنايات المختصة، وأن قيامهم بعرض العفو دون أخذ الموافقات التي أقرها القانون يدخل في باب الإكراه المعنوي الذي يدفع المتهم بالاعتراف بالمعلومات ومن ثم لا يمكن الأخذ بها. أو يدخل في باب التأثير على أرادة المتهم من خلال الترغيب أو الترهيب، فضلا عن ان العفو الممنوح من قبل سلطة التحقيق الإداري للموظف المتهم بدون الحصول على إذن من محكمة التحقيق لا يرتب إي أثر قانوني، وأن قاضي التحقيق غير ملزم به، إذ أن ذلك يدخل ضمن الإكراه المعنوي للموظف المتهم ومن ثم التأثير على إرادته للأدلاء بمعلومات أعتقد بانها ستخلصه من التبعات القانونية التي ستترب عليها.

الخاتمة

بعد أن انتهينا من البحث في مدى صلاحية سلطة التحقيق الإداري في عرض العفو القضائي على الموظف المتهم في جرائم الفساد المالي والإداري توصلنا إلى الآتي:

الاستنتاجات

1. تعد جريمة الفساد المالي والاداري من الجرائم من الجرائم المخلة بالوظيفة العامة، إذ لا يتصور ارتكابها إلا من قبل موظف أو مكلف بخدمة عامة، سواء كان على الملاك الدائم أو المؤقت
2. أصبحت الوظيفة العامة بالنسبة للمفسدين وسيلة للمتاجرة والاثراء بصورة غير مشروعة والاستثمار فيها لتحقيق مصالح واغراض شخصية وأصبحت ظاهرة منتشرة ومتغلغلة في جميع مفاصل الدولة كما أن وجودها لا يقتصر ضمن الإطار المحلي بل توسعت وأخذت طابعا دوليا.
3. أن جميع قوانين الوظيفة العامة بضمنها قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1991) تسري على موظف العقد كما تسري على الموظف الدائم.
4. أن عرض العفو القضائي على المتهم هو اختصاص معقود لقاضي التحقيق، للحصول على شهادة المتهم ضد مرتكبيها الاخرين وهو تخويل قانوني منحه المشرع لقاضي التحقيق بشرط الحصول على موافقة محكمة الجنايات وفق المادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية (رقم 23 لسنة 1971)، ولم يمنح مثل هذا الاختصاص لمحكمة الجنايات.
5. أن العفو القضائي اجراء جوزاي لقاضي التحقيق يؤدي إلى انقضاء الدعوى الجزائية عند اكتساب الحكم درجة البتات، فيمكن له استخدامها بعرض العفو على المتهم أو عدم استخدامها وكل ذلك مقيد وفق نصوص القانون.
6. أن التحقيق الإداري من اهم الضمانات التي يمكن منحها للموظف المتهم في نطاق التأديب بمنحه الفرصة اللازمة للدفاع عن نفسه عن الاتهامات التي تنسب اليه.
7. أن سلطة التحقيق الإداري ليس لديها صلاحية عرض العفو على الموظف المتهم بقصد الحصول على شهادته ضد مرتكبي الجريمة الاخرين.
8. أن منح العفو من قبل سلطة التحقيق الإداري للموظف المتهم ليس له إي أثر قانوني ولا إلزام على قاضي التحقيق للأخذ به.

الاقتراحات

1. من الوسائل الفعالة التي تساهم في الحد من جرائم الفساد المالي والاداري هو توافر العديد من العناصر لتحقيق الهدف المنشود، ومن هذه الوسائل هي تشجيع الموظفين في الإبلاغ عن جرائم الفساد المالي والإداري التي تقع في دوائرهم، مع توفير الحماية اللازمة لهم مما يمكن أن يتعرضوا له من مضايقات أو تهديد من قبل مرتكبي هذه الجرائم والذين في الغالب يكونون من المتنفذين في دوائر الدولة. ولغرض تحديث القوانين لمواجهة التطورات الكبيرة في مجال اساليب ارتكاب الجرائم، نقترح تعديل المادة (10) من قانون انضباط موظفي الدولة والقطاع العام رقم (14 لسنة 1991)، بإضافة فقرة جديدة تسمح لسلطة التحقيق الإداري باستحصال موافقة قاضي التحقيق بعرض العفو على الموظف المتهم للحصول على شهادته ضد مرتكبيها الاخرين، مع تثبيت إجراءات الحصول على موافقة قاضي التحقيق في محضر اللجنة التحقيقية قبل إحالة الموظف المتهم على قاضي التحقيق، على وفق أحكام المادة (129) من قانون أصول المحاكمات الجزائية (رقم 23 لسنة 1971) المعدل.
2. تعديل المادة (129) من قانون أصول المحكمات الجزائية (رقم 23 لسنة 1971) المعدل، بما يسمح لسلطة التحقيق الإداري من أخذ موافقة قاضي التحقيق لعرض العفو على الموظف المتهم قبل إحالته إلى المحكمة المختصة.

المراجع

Edgardo Buscaglia and William. (1997). Judicial Reform in Developing Countries. no: American Academy.

J. Albanese. (1985). Organized Crime in America,. Anderson: Cincinnati: Anderson.

UN_S Anti Corruption Tool kit. (2001). UN_S Anti Corruption Tool kit. no: no.

القانون المدني. (1951). القانون المدني العراقي رقم 40 لسنة 1951. العراق – بغداد: جريدة الواقائع العراقية.

حمدي القبيلات. (2010). القانون الاداري. عمان, الاردن: دار وائل للطباعة والنشر.

د. عبدالامير العكيلي. (1974). اصول الاجراءات الجنائية في قانون اصول المحاكمات الجزائية، الجزء الثاني . بغداد: مطبعة المعارف.

د. ماهر عبد شويش الدرة. (بلا). شرح قانون العقوبات القسم الخاص. بلا: بلا.

د.محمود نجيب حسني. (1976). شرح قانون العقوبات القسم الخاص. القاهرة: دار النهضة.

عصام عبد الوهاب البرزنجي. (بلا). مبادئ وأحكام القانون الاداري. القاهرة: العاتك لصناعة الكتاب.

قانون اصول المحاكمات الجزائية. (1971). قانون اصول المحاكمات الجزائية رقم 23 لسنة 1971. العراق: جريدة الوقائع العراقية.

قانون العقوبات. (1969). قانون العقوبات العراقي رقم 111 لسنة 1969. العراق– بغداد: جريدة الوقائع العراقية.

قانون الغرامات. (2010). قانون الغرامات الواردة في قانون العقوبات العراقي بموجب القانون رقم (6 لسنة 2010). بغداد، بغداد، العراق: جريدة الوقائع العراقية.

قانون هيئة النزاهة. (2011). قانون هيأة النزاهة رقم 30 لسنة 2011. قانون هيأة النزاهة رقم 30 لسنة 2011. بغداد، بغداد، العراق: جريدة الوقائع العراقية.

قرارات وفتاوى مجلس شورى الدولة. (2009). قرارات وفتاوى مجلس شورى الدولة. العراق: مجلس شورى الدولة.

محمد عزيز. (1986). الاستجواب في مرحلة التحقيق الابتدائي ومدى مشروعيته. بغداد: مطبعة بغداد.

منظمة الشفافية. (5 12, 2021 ,www.transparency.org)

THE CONCEPT OF THE CURRICULUM BETWEEN THE NATURAL SCIENCES AND THE HUMAN SCIENCES

ABDELILAH DANI

THE CONCEPT OF THE CURRICULUM BETWEEN THE NATURAL SCIENCES AND THE HUMAN SCIENCES

Abdelilah DANI [1]

Abstract:

The topic of research in the shoah is full of skeletons in general, whether it is popular or Indian; A thousand, the results of each work differ from the history of the seven, as a change in the history of the work, because there will be a group of people that represents its basic mission that it is witnessing. As a curriculum in terms of a scientific study of the basics of utilitarian work, as well as a complete independence, to be a special work in the science of methods, the living thing differs from the other, the living is sufficient as a machine for the marriage of the privatized languages. Like Al-Hajji on the problem of the method in the Indian world, it is considered a reference to the history of the Great Depression, notwithstanding during the famine and its social effects, which constituted a prominent decade in the history of the Great Nineties, especially before the Shiza and Ba'ja. Refusal to scrutinize the emotional reactions of the group, such as overcoming the emergence of ideas, constitutes a mental obstacle to the psychological distress in the private sphere, as well as through the use of loud, practical emotions. Like a stinging bear, the Indian uncle was looking for a peculiar squabble of her own that belonged to the stinging stinger, like a humping bear, what he shouted at him in his book 'Al-Kawasat as Things', that the slandered in the nugget of al-Khunaj was like a jerk; Because it is a subject of disintegration, so that the uncleanness of the Indian uncle cannot live during the opening of the hole. Thus, the sigmoid form in the indica is suffocated, and it refers to the living lump of the lungs. It is sufficient for the vas deferens in the labors, and the resuscitation spurs in the normal labors of the newborn to the age of puberty. Introspective, and the second is to try to reveal the brain. Yeh; In both cases, the exclusions were different from the first case of the larval condition, and the course of the endosperm differed as a chicken in the presence of a wrinkled one, and in the second case, the exudate was transferred to the lesion of patches of any lobe, or a second gastrocnemius, or something like the extraction of a soybean.

Key words: The Curriculum, Natural Sciences, Human Sciences.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-8

[1] University of Sidi Mohammed ben Abdellah, Morocco,daniabdelilah40@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3779-1515

مفهوم المنهج بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية

عبدالإلاه داني [2]

الملخص:

تعد مسألة البحث في المناهج من المسائل المركزية في العلوم سواء كانت طبيعية أو إنسانية؛ لأن نتائج كل علم تترتب عن المنهجية المتبعة، وقد تبين من تاريخ العلم، أنه ليس هناك علم دون منهج يشكل حلقته الأساسية التي يبنى عليها. والابستيمولوجيا بوصفها دراسة نقدية لمبادئ العلوم المختلفة، ومنها المنهجية، والتي استقلت بنفسها استقلالا تاما، لتشكل علما خاصا وهو علم المناهج، الذي يختلف تماما عن المنطق الصوري الذي كان يعتبر آلة لعصمة الذهن من الوقوع في الخطأ.

والحديث عن مشكلة المنهج في العلوم الإنسانية، يعود بنا إلى تاريخ الفكر الأوروبي، من خلال المعرفة العلمية وآثارها الاجتماعية التي شكلت عنصرا بارزا في تاريخ المجتمعات الأوربية خاصة قبيل النهضة وبعدها. إنّ رفض التفكير الميتافيزيقي للنتائج الجديدة للعلم، وتمكن أنصار الروح العلمية من التغلب على تلك الأفكار، شكل عائقا معرفيا للمعرفة العلمية في القرون الوسطى، وذلك من خلال استخدام مناهج علمية جديدة. وعلى الرغم من أن العلوم الإنسانية كانت تفتقد إلى تراث خاص بها يعود إلى القرنين السابع عشر والثامن عشر، والسبب حسب ما صرح به فوكو في كتابه "الكلمات والأشياء"، أن الإنسان في هذين القرنين لم يكن له وجود؛ لأنه لم يكن موضوعا للتفكير، وهو ما يعني تعذر ظهور العلوم الإنسانية خلال هذه الفترة.

وبالتالي فالإشكال المنهجي في العلوم الإنسانية حديث، يعود إلى القرن الذي كان فيه المنهج الاستنباطي في العلوم الرياضية والمنهج الاستقرائي في العلوم الطبيعية قد بلغ ذروة نضجه، وهو ما وضع هذه العلوم أمام أمرين: الأول هو أن تجد لنفسها منهجا يلائم طبيعتها لا هو استنباطي ولا هو استقرائي، والثاني هو أن تحاول تبني هذين الأمرين. وفي كلتا الحالتين كانت النتائج غير مُرْضِية؛ ففي الحالة الأولى تباينت مناهج الدراسة الإنسانية وصرنا أمام مناهج متعددة، وفي الحالة الثانية تم تحويل الإنسان إلى مجرد رقم أو عدد أو قضية أولية أو ثانوية، أو ما يمكن إخضاعه لمنهج استنباطي.

الكلمات المفتاحية: المنهج، العلوم الطبيعية، العلوم الإنسانية.

1. المنهج، تطوره، ومشكلاته في العلوم الطبيعية:

تعتبر مسألة البحث في المنهج من المسائل المركزية في العلوم الطبيعية والإنسانية، وتاريخ العلم الحديث يثبت أنه ليس هناك علم دون منهج يشكل حلقته الأساسية التي يبنى عليها، وهذا سبب من بين أسباب عدة، دفعنا للبحث عن مفهوم المنهج؟ وما مشكلاته في العلوم الطبيعية؟

[2] جامعة سيدي محمد بن عبدالله فاس ، المغرب، daniabdelilah40@gmail.com

1.1. تعريف المنهج لغة واصطلاحا:

لغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (395هـ) تعريف للمنهج:"(نهج) النون والهاء والجيم أصلان متباينان: الأول النّهْج، الطريق: ونَهَج لي الأمر: أوْضَحَهُ، وهو مستقيم المِنْهَاج. والمِنْهج الطّريق أيضاً، والجمع المناهج، والآخر الانقطاع، وأتانا فلان يَنْهَج، إذا أتى مبهوراً منقطع النفس. وضربت حتى أُنْهِج أي سقط"[3].

ويعرفه ابن منظور في معجمه لسان العرب على المنوال التالي:"المنهج و المنهاج: هو الطريق الواضح، والنّهْج بتسكين الهاء هو الطريق المستقيم. طريق نهج بَيّنٌ واضح وهو النَّهْجُ... وأنْهَجَ الطريق: وضح واستبان وصار نهجاً بيناً واضحاً، النَّهَجُ بالتحريك والنَّهِيجُ الربو، وتواتر النفس من شدة الحركة"[4].

يتضح من خلال التعريفين أن المنهج هو الطريق المستقيم (هو السبيل) الذي يُتَبع في الدراسة من أجل الوُصُول إلى النتيجة، لتحقيق المنهج كمنهج، يجب إيراد شرطين هما: الإيضاح والانقطاع؛ فالأول أن يكون المنهج موضِّحاً لموضوع أي دراسة، والثاني أن تكتفي دراسة موضوع ما بمنهج محدد دون غيره، إلا أن تكون هذه الدراسة قابلة لأن تحتوي مناهج متعددة، شرطَ ألاّ تتعارض هذه المناهج داخل موضوع الدراسة.

اصطلاحا:

المنهج:"وسيلة محددة تُوصِل إلى غاية معينة...المنهج العلمي خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها"[5].

يقر هذا التعريف أن المنهج العلمي هو السبيل الواضح، الذي يسلكه كل من يروم إنجاز المهام المنوطة بالنشاطات العلمية، كوسيلة لإنجاز تلك المهام، وهو الغرض المطلوب للوصول إلى الحقيقة الموجودة في ذهن الباحث.

يعنى بالمنهج: "الطريقة أو مجموعة الإجراءات التي تتخذ للوصول إلى شيء محدد، ذلك أن المنهج والمِنهاج يرد في العربية على منحى الطريق الواضح والمِنهاج الخطة المرسومة (محدثة)، ومنه منهاج الدراسة أو منهاج التعليم ونحوها... المنهج المنهاج، الجمع مناهج"[6].

كثيراً ما يوظف المنهج على أنه التيار أو المذهب أو المدرسة، وذلك بهدف الكشف عن طريقة وأسلوب معين أو مذهب أو مدرسة معينة، يعتمد عليها الباحث من أجل الوصول إلى النتيجة، أي الخطط التي تُتبع في دراسة أي ظاهرة من الظواهر المدروسة.

أما من الناحية الفلسفية: فهو يعقد على كونه طريق يتبع في نطاق الفكر عموما وفي المعرفة على وجه الخصوص وله معنيان:

الأول: المنهج كطريق أو مسار فعلي لأفكار يقود البحث به وفيه إلى اكتشاف أو ابتكار حقيقته.

الثاني: المنهج كمجموعة من القواعد يتم بفضلها الفكر العودة إلى ذاته كلما اصطدم بالأخطار، وبشكل عام هو نظام يتبنى كشف الفكر أو النظرية أو مجموعة المعارف من خلال طرح النتائج المحصل عليها قد تكون تحليلية أو تركيبية.

---

[3] – ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة 1979،الجزء الخامس، ص 361.

[4] – ابن منظور، لسان العرب، بيروت 1414هـ، الطبعة الثالثة، الجزء الثاني، ص 383.

[5] – عبد الدايم (محمد عبد العزيز)، النظرية اللغوية في التراث اللغوي، مصر 2006، دار السلام، الطبعة الأولى، ص 20.

[6] – عبد الدايم (محمد عبد العزيز)، النظرية اللغوية في التراث اللغوي، ص 20.

ومن الناحية العلمية فهو البرنامج الذي يحدد مسبقا سلسلة من العمليات من أجل القيام بها، فالمنهج في العلوم الطبيعية هو مجموعة من الخطوات العقلية والعمليات التجريبية التي تقود إلى استخلاص قوانين لإيجاد علاقات كلية بين الظواهر[7].

إن المنهج هو خطة محددة المعالم تحكمها قواعد العقل المنطقية، فالاستدلال والاستنباط والقياس كلها طرق للمعرفة؛ لأن موضوعها مشترك وهو الحجاج والإقناع، وهذا يمثل لبّ منطق الفلسفة التي تقيم رابطة بين العمليات الذهنية، لأن المنهج في حد ذاته قواعد ذهنية هدفها واحد وهو إنتاج معرفة علمية أو الوصول إلى أي معرفة. وأن تطبيق المنهج التجريبي أو الاستقرائي في العلوم التجريبية يختلف عن طبيعة المنهج في العلوم الإنسانية؛ لأن المنهج تابع لطبيعة الموضوع، لأن كل منهج له نظريته الخاصة يعتمد عليها و"كل مناهج المعرفة تمكن القوانين الموضوعية للواقع، وهذا هو السبب في أن المنهج يرتبط ارتباطا لا ينفصم بالنظرية"[8]. وبالتالي إذا كانت النظرية تعبر عن رؤيتها لحقيقة ما، فيعتبر المنهج حينها ممارسة لها، وبذلك تكون النظرية هي القاعدة التي تشيّد المنهج، لأن المنهج مشروط بوجود النظرية ولتوضيح هذه النظرية من الضروري وجود منهج.

2.1. تطور المنهج العلمي:

إن اعتبار المنهج كمعيار لمصداقية المعرفة له مرجعية في تاريخ العلوم والفلسفة، لأن هذا ما كان مركز تفكير العديد من الفلاسفة والعلماء ومن بينهم الفيلسوف "أرسطو" الذي يمثل حقبة ازدهار الفلسفة اليونانية، فقد أدرك أرسطو أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد نوع المنهج، ويظهر هذا من خلال تصنيفه للعلوم، فالعلوم النظرية تعتمد على المنهج الاستنباطي، والعلوم العلمية تقوم على المنهج الاستقرائي.

لقد اعتقد أرسطو أن الاستنتاج أعلى قيمة من الاستقراء، وهذا راجع إلى طبيعة المنظومة المعرفية اليونانية التي كان يطغى عليها الطابع الميتافيزيقي إلا أن "لهذا التقسيم أهمية ابستيمولوجية، إذ أن طائفة العلوم النظرية تهتم بالفكر الفلسفي والرياضي والمنطقي أي بالعلوم العقلية البحتة، على حين طائفة العلوم العلمية تنصب على أمور الواقع، والفارق بينما هو نظري، وما هو واقعي يبدو في الصدق"[9].

لقد كان لهذا النموذج الأرسطي تأثير بارز على المدارس اليونانية التي جاءت بعده من جهة، ومن جهة أخرى كان لها تأثير في المجال المعرفي عند المسلمين، وهذا من خلال حركة الترجمة والنقل في النصف الثاني من القرن الثالث هجري (3هـ). ولو تم ذلك بصورة غير منتظمة حيث إن البحوث العلمية عند المسلمين انتهت إلى اعتماد المنهج العلمي في ميدان علوم الفقه والحديث وفقا للطريقة الاستقرائية، كما "كان المنهج الرياضي بمواصفاته العلمية المعروفة في مجال الفكر الإسلامي بدوائره العلمية والفلسفية[10]. هذا وإنْ كان تَأَثُّرُ المسلمين بالتراث اليوناني خاصة المنطق الأرسطي، لم يمنعهم من أن يوجهوا له انتقادات كثيرة نظرا لاهتمامه بصورة المعرفة دون مضمونها، إضافة إلى اتهامه بالعقم؛ لأن نتائجه تحصيل حاصل وامتزاجه بعناصر ميتافيزيقية ولاهوتية "بحيث أصبحت العلوم النظرية وحتى الطبيعية منها مجرد دراسات فلسفية ميتافيزيقية، تقوم على منهج عقلي استنباطي، فتحولت على يد العرب إلى دراسات علمية تستند إلى منهج تجريبي استقرائي استقوا حقائقها من التجربة، فنزعوا إلى تحويل نتائج دراساتهم إلى كميات عديدة التماسا للدقة والضبط"[11].

---

[7]- BaraquinNoella Et Alh, Dictionnaire de philosophie, Armand Colin, 3éd, Paris, 2007, P223.

[8]- بغورة زواوي، المنهج البنيوي بحث في الأصول والمبادئ والتطبيقات، دار الهدى، ط1، الجزائر، 2001، ص109.

[9]- عبد القادر ماهر، فلسفة العلوم الميتولوجيا، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص16.

[10]- الجندي محمد، تطبيق المنهج الرياضي في البحث العلمي عند علماء المسلمين، دار الوفاء، المنصورة، ط1، 1990، ص20.

[11]- الطويل توفيق، العرب والعلم في عصر الإسلام الذهبي ودراسات علمية أخرى، دار النهضة العربية، 1968، ص36.

بناء على ما تقدم يمكننا القول إن المسلمين كان لهم الأسبقية في محاولة إرساء قواعد المنهج التجريبي الاستقرائي ويظهر ذلك من خلال مساهمات العلماء خاصة في مجال الطبيعة، أبرزهم "جابر بن حيان" الذي يعتبر من الأوائل الذين ادخلوا التجربة كأساس في البحث العلمي متجاوزا الفرضيات والتحليلات عند اليونان، وذلك بتحويل علم الكيمياء من بحث فلسفي إلى علم تجريبي؛ الغاية منه اكتشاف الموارد والتعرّف على خصائصها وتفاعلاتها، إذ يقول: "والدُرْبة تُخرج ذلك، فمن كان دربا، كان عالما حقا، ومن لم يكن دربا، لم يكن عالما، وحسبك بالدربة في جميع الصنائع"[12]. والدربة عنده تعني التجربة، كما لاحظها زكي نجيب محمود.

لقد أخذ "جابر بن حيان" في منهجه التجريبي طريق المتكلمين وهو قياس الغائب على الشاهد الذي له ثلاثة أوجه وهي: "أولا: دلالة المتجانس أو كما يسميها بالأنموذج، لأنها تقوم على استدلال بأنموذج جزئي على أنموذج جزئي آخر، أو بأنموذج جزئي للتوصّل إلى حكم كلي. ثانيا: دلالة مجرى العادة، والمقصود منها أنه شاهد إحدى حادثة تعقبها حادثة أخرى عادة أن الحكم بأنها إذا شاهدها مرة أخرى فإن الأخرى ستعقبها أو ستقترن بها، وأخيرا: دلالة الآثار، والمقصود بها هو الدليل النقلي أو شهادة الغير أو السماع أو الرواية، أما شهادة الغير فهي شهادة ظنية قد تقبل وقد لا تقبل[13]. بناء على جهود "جابر بن حيان" خاصة، وما قام به العلماء المسلمين عامة سواء كان على المستوى التجريبي أو المنهجي والمتمثل في إبداع المنهج العلمي، حيث يؤكد أنه "إذا كان لليونان فضل في الفلسفة فقد كان للعرب فضل العلم والمنهج"[14].

نظرا للتفاعل بين الأمم والحضارات تمّ نقل إنجازات المسلمين العلمية الخاصة بالعلوم المختلفة كالطب والكيمياء، والفلك والعلوم الطبيعية، بصورة عامة عبر حركة النقل والترجمة التي ازدهرت في بداية عصر النهضة الأوروبية، ولعل البداية كانت في العصر الوسيط من خلال تأثير "روجر بيكون" بالمنهج التجريبي وانتقاده اللاذع لمنطق أرسطو حيث كان يردد بقوله: "لو تركت لي الحرية لأحرقت كتب أرسطو كافة، لأن دراستها لا تؤدي إلا إلى الضياع والخطأ وازدياد الجهد"[15]. وهذا ما دفع "بيكون" إلى تبني المنهج التجريبي ويؤكد بأنه: "باتباع المنهج التجريبي الذي كان له الفضل في تقدم العرب، فإنه يصبح في الإمكان اختراع آلات جديدة لخدمة البشرية[16]. كانت محاولة "بيكون" كخطوة تمهيدية للتوجه نحو تطبيق المنهج التجريبي في دراسة العلوم المختلفة خاصة في عصر النهضة، ولعل أهم مرحلة في هذا العصر، تلك المرحلة التي امتدت من نهاية "القرن16" وبداية "القرن17"، حيث بدأت الدراسة المنظمة لمنهاج البحث في مجال الفيزياء والرياضيات مع "غاليلي" إذ يرى أن "كتاب الطبيعة قد دُوِّنَ باللغة الرياضية"[17]. وفي هذا دعوة للدقة العلمية وتجاوز التفسيرات الميتافيزيقية بالكشف عن العلاقات التي تربط الظواهر وترك البحث عن المبادئ الميتافيزيقية التي استولت على الفكر القديم، وبذلك أحدث "غاليلي" قطيعة إبستيمولوجية معرفية بين الفكر الجديد والفكر القديم.

إن هذه الجهود لم تقتصر على العلم فقط بل امتدت إلى مجال الفلسفة إذ أصبح الحديث عن المنهج وتناوله حتمية تعتمد على مختلف ميادين العلوم سواء كانت ذات طابع علمي أو نظري، ويثبت ذلك "ديكارت" في دعوته إلى اعتماد منهج فلسفي من خلال كتابه "مقال في المنهج"، لذا فهو يرى "أنه خير للإنسان أن يعدل عن التماس الحقيقة، من أن يحاول ذلك من غير منهج"[18]. فالشك المنهجي هو بداية الطريق، وأساس اليقين عنده هو الاستنباط المتجسد في النموذج الرياضي. وفي "القرن19"

---

[12]– النشار سامي، منهاج البحث عند مفكري الإسلام، دار النهضة العربية، بيروت، ط3، 1984، ص336.

[13]– المرجع السابق، ص337.

[14]– المرجع نفسه، ص335.

[15]– الجندي محمد، تطبيق المنهج الرياضي في البحث العلمي عند المسلمين، دار الوفاء، المنصورة، ط1، 1999، ص302.

[16]– المرجع السابق، ص303.

[17]– عبد القادر ماهر، فلسفة العلوم الميثودولوجيا، ص17.

[18]– الشنيطي محمد فتحي، المعرفة، مكتبة القاهرة الحديثة، د ت، ص99.

ارتبط اسم "فرانسيس بيكون" بحركة العلم الحديث والتطور الفعلي للمنهج العلمي في صورته الاستقرائية، فقد تبنى "بيكون" سؤال الطبيعة ومنهج البحث فيها، فكان يدعوا إلى ضرورة التحرر من مناهج وطرق التفكير القديم التي كانت تجعل من القياس الأرسطي أساسا لها، وقد وضع كتابه "الأُورْغانون الجديد" مقابل "أُورْغانون أرسطو"، فنجد أنه ردّ العلوم إلى الخبرة أو التجربة، وهذا يتطلب معرفة المنهج القويم للفكر واستخدام هذا المنهج في العلوم الطبيعية، وما هذا إلا منهج الاستقراء[19]. لقد بين "بيكون" في مؤلفه أهمية المنهج الاستقرائي بالنسبة للعلوم بحيث قسم هذا المنهج إلى جانبين: "الجانب السلبي والمتمثل في الأصنام أو الأوهام التي تواجه الباحث وتحد من حريته في الفهم والتأويل وهي أربعة: أوهام القبلية، أوهام الكهف، أوهام السوق، أوهام المسرح..."[20]، والغاية من الكشف عنها هو تلخيص العقل مما علق فيه من أوهام وأخطاء من أجل اكتشاف الحقيقة، أما الجانب الإيجابي والمتمثل في ملاحظة الطبيعة والإنصات إليها، وإجراء التجارب الكثيرة في تأن وهدوء، من أجل الكشف عن أسرار الطبيعية[21]. وهنا يمكننا أن نلاحظ غياب الفرد من خطوات المنهج التجريبي مبررا ذلك "بحذره قبول أراء لم تمحصها التجربة[22].

لقد كانت للجهود التي قام بها "بيكون" في تأسيسه للمنهج التجريبي الاستقرائي دور كبير في بداية العصر الحديث خاصة، وأن هذا المنهج في بدايته كان يعتمد على خطوات محددة وهي الملاحظة والتجربة، ومع التدريج توصل المناطقة إلى ضرورة إدراج الفرض ضمن الخطوات الرئيسية للمنهج التجريبي، هذا ما أدى إلى وجود حركة علمية تحاول في كل مرحلة أن تطور هذا المنهج، ويتمثل ذلك من خلال جهود "جون ستيوارت ميل" الذي أراد أن يضيف لخطوات المنهج التجريبي من ملاحظة وتجربة، الفرضية التي كانت مرفوضة خاصة عند "نيوتن". لقد اصطنع "ميل" "مجموعة من الطرق سماها قواعد الاستقراء والتي تكشف عن كيفية اختبار الفرض الذي يقدَّم كاقتراح أولي أو تفسير للظاهرة، فإذا كشفت طريقة الاختبار عن مطابقة الفرض للوقائع التي جاءت لتفسيرها. انتقل من كونه اقتراحا مؤقتا إلى قانون علمي"[23].

3.1. مشكلة المنهج في العلوم الطبيعية:

إن أساس المنهج في العلوم الطبيعية هو الاستقراء الذي ينتقل فيه العالِم من دراسة ظواهر جزئية سواء بالملاحظة أو التجربة، وصولا إلى نتائج كلية في صورة قانون عام "تتضمن وقائع أو ظواهر أخرى سوف تحدث في المستقبل ولم تلاحظ بعد، فالملاحظة التي نقوم بها في ميدان العلم نضعها في صورة قضايا ثم نقوم بترتيب هذه القضايا في صورة استدلالية نطلق عليها الاستدلال الاستقرائي"[24]. وإذا كان من العلماء والباحثين من يُعَمِّمون الحكم نتيجة لبحوثهم على عينات معدودة من الظواهر دون إخضاعها للملاحظة أو التجربة، فإن هذا يخالف القاعدة المنطقية التي تنص على أن صدق الجزء لا يعتبر دليلا على صدق الكل، وهذا ما دفع إلى البحث في مشروعية الاستقراء حيث أن العديد من فلاسفة العلم والمناطقة بحثوا في مشكلة الاستقراء ومن بينهم "دافيد هيوم"، الذي ناقش فكرة العلية، واعتباره أن علاقة العلة بالمعلول "ليست ضرورية وعلى هذا ليست قبلية، ومن ثم فهي تصور بعدي أي مكتسب من الخبرة نتيجة للعادة العقلية التي تؤدي إلى الاعتقاد بضرورة هذا التصور"[25]. وهذا ما يسميه "هيوم" اطراد الحوادث، وبالتالي فإن صدق أي قضية استقرائية في الماضي والحاضر ليست بالضرورة صادقة في المستقبل، وإنما تقوم على مبدأ العادة والاقتران من خلال تكرار ارتباط العلة بالمعلول، وهذا ما يكون لدينا عادة التوقع. فمثلا إذا انطلقنا من القضية التالية:

---

[19]- زقزوق محمد حمدي، دراسات في الفلسفة الحديثة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1993، ص42.

[20]- قاسم محمد، المدخل إلى مناهج البحث العلمي دراسات منهجية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1999، ص124.

[21]- ملحم حسين، التفكير العلمي والمنهجي، مطبعة دحلب، الجزائر، 1993، ص130-131.

[22]- عبد القادر ماهر، مناهج ومشكلات العلوم الاستقراء والعلوم الطبيعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1982، ص154.

[23]- عبد القادر ماهر، مناهج ومشكلات العلوم الاستقراء والعلوم الطبيعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1982، ص175.

[24]- المرجع السابق، ص193.

[25]- المرجع نفسه، ص200.

"الشمس سوف تشرق غدا"، فإن اعتقدنا في شروق الشمس غدا يرجع إلى العادة التي تكونت لدينا من تكرار شروق السابق الذي لاحظناه وجعلنا نتوقع شروقها في الغد"[26]. لقد توصل "هيوم" إلى أن العلاقة بين الظاهرة السابقة والظاهرة اللاحقة "لا تتسم بأي نوع من أنواع الضرورة أي ليست هناك علاقة علية ضرورية بين السابق واللاحق"[27].

من هذا المنطلق لدراسة "هيوم" الذي حاول أن يحل به مشكلة الاستقراء، نجد في المقابل "ميل" يرفض ما توصل إليه "هيوم" من خلال اعتماده على مبدأ العادة والاقتران في تفسير الظواهر، ورد حدوث الظاهرة إلى مبدأ العلية كقانون عام لذا تصبح العلية عنده مجموعة الشروط الذي تؤدي إلى إحداث أثر معين وأن يكون حدوث ذلك الأثر حدوثا متتابعا لا تغيير فيه"[28]. كما نجده عالج فكرة العلية بصورة جديدة عما كانت عند الفلاسفة السابقين عليه، بحيث أن مبدأ العلية عنده يتفق مع الهدف الذي كان يبحث في نطاقه فكان بذلك أنه يبحث عن العلل الطبيعية من حيث أن واقعة طبيعة علة لواقعة أخرى. وهذا المعنى يعبر عن وقوع الحوادث أو الظواهر في العالم الطبيعي بما يجعلها موضوعا للخبرة، فالخبرة هي التي تكشف لنا عن النظام الذي تخضع له الظواهر التي نشاهدها في الطبيعة، وهو ما يسميه "ميل" "نظام التتابع"، معناه أن الظاهرة (أ) عندما تحدث تتبعها الظاهرة (ب)، فالأولى هي العلة وقد حدثت في زمن معين، ثم تليها الظاهرة الثانية من حيث هي المعلول. وهذا النظام الذي تحدث وفقا له الظواهر يعبر عن تلازمها الثابت المتكرر، فـ "ميل" ينظر إلى السابق واللاحق على أنهما مرتبطان عليا، وبذلك نجد "ميل" قد تجاوز تصور "هيوم" باعتبار العلة هي الشرط اللازم والكافي لحدوث الظاهرة، فإذا كان الليل يعقب النهار، وهذا ما ينتج عن الملاحظة المتكررة للظاهرة، فـ "ميل" يصل إلى أن الليل ليس علة النهار وأن النهار ليس علة الليل، بل أنهما أثر لعلة أخرى متمثلة في شروق الشمس ووجود أجسام معتمة تقف حائلا بين شمس والأرض"[29]. إن الظواهر التي تحدث بطريقة تكشف عن التلازم العلي هي ظواهر الاطراد العلي، وهذه الظواهر ترجع في المبدأ إلى ما يسميه "ميل" "العلة الدائمة"[30]، ومن ثم فإن كل الظواهر التي تحدث في العالم الطبيعي أثار مباشرة أو غير مباشر لتلك الوقائع الدائمة، وهذا ما يعني أن الظواهر التي تحدث في العالم الطبيعي تتسم بالارتباط المتتابع المتكرر، وهذه الفكرة في نظر "ميل" وصلنا إليها بالاستقراء أي بملاحظة إدراك تتابع متلازم ثابت متكرر بين حادثة وأخرى، إذن "ميل" يعتقد أن قانون العلية نتوصل إليه عن طريق الاستقراء.

وفي مقابل التصور التقليدي للاستقراء نجد "كارل بوبر" أحد الفلاسفة المشتغلين بفلسفة العلم المعاصر، فأول ما يعالجه "بوبر" في كتابه "منطق الكشف العلمي"، موقفه من مبدأ الاستقراء بحيث أنه يذكر هذا المبدأ حقيقة منطقية خالصة ويبرهن على ذلك بقوله: "لو أن مبدأ الاستقراء مبدأ منطقي خالص فلن تكون هناك مشكلة للاستقراء لأن الاستدلالات الاستقرائية تؤخذ حينئذ على أنها منطقية تماما كما هو الحال في المنطق الاستنباطي، أما والأمر غير ذلك فإن هذا المبدأ يصبح قضية تركيبية لا يوقعنا فيها التناقض"[31]. إن "بوبر" يرفض الاستقراء كمنهج للبحث العلمي، ويذهب إلى أن التفكير العلمي في حقيقته تفكير استنباطي، وبالتالي لسنا بحاجة إلى الاستقراء بمفهومه التقليدي ولا إلى تبريره، فما يميز منهج "بوبر" تأكيده على التكذيب أكثر من التأييد إذ يضعه كمبدأ مقابل مبدأ التحقيق الذي يوجد لدى المناطقة يرفضه هو، فتحقيق الفروض والوصول إلى قانون أو نظرية يعتمد على مبدأ التكذيب عند "بوبر" ويضرب مثلا على ذلك "كل البجع أبيض"، فأن حالة واحدة نجد فيها سوداء تجعلنا نستنتج منطقيا

[26]– المرجع نفسه، ص202.

[27]– المرجع نفسه، ص206.

[28]– المرجع نفسه، ص207.

[29]– عبد القادر ماهر، فلسفة العلوم المنطق والاستقراء، دار النهضة العربية، بيروت، ج1، 1914، ص123.

[30]– المرجع السابق، ص123.

[31]– قاسم محمد، برتراند رسل الاستقراء ومصادرات البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص63.

القضية العلمية ليست كل البجع أبيض، وهذا أن القانون العلمي قابل للتكذيب بطريقة قاطعة رغم أنه غير قابل للتحقيق[32]. ويقصد "بوبر" هنا أن قابلية التكذيب هي سمة أساسية للنظرية العلمية، فلا يكفي أن تعد العبارة علمية لمجرد توافرها على شواهد تؤيدها، بل من الضروري أن تكون تلك القضية قابلة للتكذيب بواسطة حادث ممكن الحدوث من حيث الزمان والمكان. وإذا كانت القضية العلمية القابلة للتكذيب فهي محتملة الصدق، وهنا ينتقل "بوبر" إلى الاحتمال فالتقدم العلمي هو الانتقال من ما هو أكثر احتمالا إلى ما هو أقل احتمالا، فالقضية الأكثر عموما أكثر قابلية للتكذيب من القضية الأخص، إذا القضية الأقل قابلية للتكذيب أكثر احتمالا من درجة احتمال القضية العامة المعقدة[33].

فإذا كان يوجد قانون يحكم حدوث الظواهر فهو يعد محصلة نتائج البحث الناجمة عن المنهج التجريبي، الذي ينتقل فيه الفرض من مجرد اقتراح تمهيدي إلى قانون علمي يصاغ غالبا صياغة رياضية كتعبير عن رابطة، وإضافة تقوم بين الأشياء والعقل لذلك لا يمكن الاكتفاء فقط بالملاحظة والتجربة، وإنما أيضا للعقل دور، وبذلك يكون هناك تكامل بين المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي وهذا ما سماه "هانز رشنباخ" "بالاستقراء التفسيري" أو بالمنهج الفرضي الاستنباطي والذي يعرفه: "بأنه المنهج الذي يصنع تفسيرا في صورة فرض رياضي يمكن استنباط الوقائع بالملاحظة منه، ويؤكدان أن قوة العلم الحديث ظهرت وتطورت باختراع هذا المنهج"[34].

بناء على هذا فإن طبيعة الموضوع هو الذي يحدد نوعية المنهج المتبع والمناسب لكل دراسة، بحيث أن المنهج العلمي الطبيعي يختلف عن المنهج الرياضي، وهكذا بالنسبة للتخصصات الأخرى في مختلف العلوم الإنسانية. "وبما أن العلوم تتمايز بموضوعاتها فهي تختلف كذلك بمناهجها، ولذلك لا يمكن الحديث عن مناهج عامة للعلوم للكشف عن الحقيقة في كل ميدان، بل فقط عن مناهج علمية، وأن لكل علم منهاجه الخاص تفرضه طبيعة موضوعه"[35].

2. العلوم الإنسانية وإشكالية النشأة

تهتم العلوم الإنسانية بالإنسان بحيث أنها تدرسه من حيث هو فرد من جهة، ومن حيث هو عضو في جماعة من جهة أخرى، فلا نستطيع أن نسلم بعلم إنساني واحد يضم كل النشاطات الإنسانية في نسق واحد، ولا أن نسلم بتعدديتها إلى درجة التباين واستقلالها عن بعضها، وإنما يمكن التسليم بنظرية تكاملية للعلوم الإنسانية تتأسس على التعدد لأن محورها الأساسي الإنسان وسلوكاته، وهذا ما يجعلها تواجه صعوبات نتيجة لتفرع مواضيعها التي تضم العلوم اللغوية والتشريعية والأخلاقية والدينية والتربوية...، بالإضافة إلى العلوم المتعارف عليها: التاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع. وعلى هذا الأساس ما المقصود بالعلوم الإنسانية؟

1.2. تعريف العلوم الإنسانية:

إن لفظ العلم Science مشتق من اللاتينية Scienta وتعني المعرفة Connaissance، بمعنى "أعلم وأعرف"، فالعلم تتصف به كل معرفة منهجية في معناه الواسع في مقابل الجهل.

تعتبر العلوم الإنسانية أحد هذه المعارف، ونجد الفيلسوف الفرنسي "أندريه لالاند" يقدم تعريفا لها في موسوعته الفلسفية قائلا: "أنها مفهوم حديث لكنه يعم أكثر فأكثر ليدل على ما كان متفق من قبل على تسميته العلوم الأخلاقية يزداد تشديد هذا

---

[32]- المرجع السابق، ص64.

[33]- المرجع نفسه، ص65.

[34]- بريل ليفي، فلسفة أوغست كونت، ترجمة: محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، ص67.

[35]- الجابري محمد عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط4، 1998، ص23.

التعبير على السمات الممكن رصدها خارجيا، لطريقة تصرف البشر وسلوكهم فرديا أو جماعيا، تجدر الملاحظة أن العلوم الإنسانية ليست كل العلوم المختصة بالإنسان مثلا علوم التشريح أو الفيزيولوجيا البشرية لا تسمى بهذا الاسم، بل إنها العلوم التي تميز الإنسان في مقابل علوم الطبيعة"[36]. فالعلوم الإنسانية لها طابع خصوصي، من حيث أنها "العلوم التي تدرك العالم على أنه ينطوي على معان وتتلون معرفتها بتلك المعاني، وهذا يعني أن علوم الإنسان تحاول النفاد إلى المعاني والأفكار والمشاعر والمقاصد التي تقف وراء الوقائع أو التغييرات المختلفة وإدراكها كيفيا"[37].

لقد اختلف العديد من فلاسفة العلم حول تسمية العلوم الإنسانية نظرا لفروعها المختلفة التي تتعلق بجوانب الإنسان وعلاقته بمحيطه وتاريخه، فنجد الفيلسوف الإنجليزي "جون ستيوارت ميل" الذي يعتبر أول من نعتها بمصطلح العلوم الأخلاقية الذي يرادف مصطلح العلوم الروحية عند الألمان أو ما ننعته بالعلوم الإنسانية، والتي ظهرت في القرن 19 م. ويعتبر التصور الألماني خاصة مع "فلهايم دالتاي" أن هذه العلوم علوم فهم لا علوم تفسير للتفريق "بين علوم الطبيعة وعلوم الروح على أساس أن الإنسان هو وحده الذي يتميز بالروح أو النفس أو العقل"[38]. وفي التقليد الفرنسي يستخدم مصطلح العلوم المعنوية إذ يقصد "بالمعنوي ما هو عقلي أو روحي أو نفسي، في مقابل ما هو مادي وهو الذي تتعلق به العلوم الطبيعية غير أن التسمية السائدة في فرنسا هي العلوم الإنسانية"[39].

إن التنوع المعرفي للعلوم الإنسانية جعلها حقلا ثريا بالموضوعات المتعددة، بحيث أننا إذا تناولنا مفهومها من منظور الفلاسفة أمثال: "ابن خلدون، أوغست كونت، كارل ماركس، بياجي، وفوكو..." عن مفهوم العلوم الإنسانية، فالجواب لن يكون واحد، لأن التصنيفات التي قدمها هؤلاء أو الرؤية التي اقترحوها للعلوم الإنسانية متعلقة من جهة أولى بالوضعية الإبستيمولوجية العامة لمجموع المعارف الإنسانية عند تقديم كل مفكر اقتراحه لرؤيته، ومن جهة ثانية أنها متعلقة بالموقف الإبستيمولوجي لكل مفكر من نسق المعارف المعاصرة له. لأن الأمر يختلف إذا كان العمل الذي سيقوم به الفيلسوف وصفيا يكتفي بإعطاء نظرة عامة عن نسق المعارف في عصره، أم إذا كان العمل يهدف إلى البحث في المبادئ والأسس المعرفية لعصر ما، يهدف إلى التجديد فيه أو إلى تنويره[40]. والهدف من هذه المساءلة للمفكرين هو التعرف على الوضعيات الإبستيمولوجية المختلفة التي طرحت ضمنها مسألة العلوم الإنسانية، والتعرف على الإشكاليات المختلفة التي تمّ الانطلاق منها لوضع مسألة العلوم الإنسانية.

لقد تجاوزت العلوم الإنسانية في الوقت الراهن الخلافات القائمة حول التسمية وذلك "حتى يتجنب الباحث الجزم مقدما بالتمييز ما بين الفعلي والمادي، كما كان من الممكن أن يطلق عليها "الأنثروبولوجيا" علم الإنسان لولا أن هذا اللفظ قد استحوذ عليه مبحث يهتم بمعالجة مشكلة التركيب المادي للإنسان وبمشكلة الأجناس بوجه خاص"[41]. ورغم ذلك يبقى الإنسان هو الموضوع المحوري للعلوم الإنسانية، لأن جميع مواضيعها تتكامل وتتقاطع بين العديد من فروعها، فهي "تسلط الضوء على أوجه النشاط المختلفة والمتعددة، فالإنسان فرد به جسد وروح وهو عضو في جماعته، عضو في أسرته وعضو في مجتمعه له حقوق وعليه واجبات"[42]. وبهذا الصدد فإن هذا التنوع والتعدد في العلوم الإنسانية وجب أن نتساءل: ما هي حقول العلوم الإنسانية الأساسية؟

---

[36]– لالاند أندريه، الموسوعة الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، المجلد 3، بيروت، ط1، 1996.

[37]– عوض عادل، منطق النظرية العلمية المعاصرة وعلاقتها بالواقع التجريبي، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2006، ص346.

[38]– قنصوة صلاح، الموضوعية في العلوم الإنسانية، دار التنوير بيروت، ط2، 1984، ص6.

[39]– المرجع السابق، ص6.

[40]– وقيدي محمد، العلوم الإنسانية والايديولوجيا، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1983، ص4.

[41]– موي بول، المنطق وفلسفة العلوم، ترجمة فؤاد زكرياء، دار الوفاء الإسكندرية، ص219.

[42]– مصطفىإبراهيم، في فلسفة العلوم، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2000، ص179.

2.2. حقول العلوم الإنسانية الكبرى:

علم النفس: وهو العلم الذي يدرس سلوك الإنسان بوصفه معبرا عن عدة عوامل داخلية فيه مكتسبة كانت أم فطرية، أو هو العلم الذي يبحث في أفعال الفرد وعواطفه وأفكاره.

علم التاريخ: وهو العلم الذي يدرس امتداد الإنسان في الماضي وتناول "الحوادث التي تتحكم فيه والمنطلق الذي يكشف عنه خلال تطوره"[43].

علم الاجتماع: هو الذي يعنى بدراسة الظواهر الاجتماعية بصفة عامة، ومدى تغيرها باعتبارها تجسيدا للسلوك الإنساني.

علم الاقتصاد: هو العلم "الذي يدرس أوجه النشاط الإنساني سواء من حيث الإنتاج أو الاستهلاك أو التوزيع"[44].

أما علم الأنثروبولوجيا: فهو العلم الذي يدرس الإنسان وتطور سلوكه من حيث العادات والتقاليد، سواء في المجتمعات البدائية أو المعاصرة.

بعد تعريف العلوم الإنسانية والمجالات التي تدرسها سنحاول أن نتطرق للحديث عن نشأة العلوم الإنسانية وتطورها عبر التاريخ.

3.2. إشكالية نشأة العلوم الإنسانية:

كانت العلوم الإنسانية جزءا من الفلسفة، إذ نجد منذ اليونان وحتى عند المسلمين أنه لا يمكننا الإقرار بوجود علوم إنسانية بمعنى الكلمة، كون أن التعرض للإنسان في جوانبه النفسية والاجتماعية والتاريخية كان دائما ممزوجا بمعارف أخرى مرتبطة بالمجال الميتافيزيقي، فإذا أخذنا العصر اليوناني نجد أنه لم يكن مهيئا موضوعيا لدراستها كمجال معرفي، هو الذي ندعوه اليوم بالعلوم الإنسانية نظرا لطغيان التفسيرات اللاهوتية، التي كانت إطارَ فِكْرٍ ضَمَّنَهُ الفلاسفة اليونانيون في الإنسان وفي غيره من موضوعات المعرفة، كونه ذلك التفكير الميتافيزيقي في الحضارة اليونانية القديمة لم يستطع أن يتحرر بصورة كاملة من أثر النظرة الأسطورية إلى العالم والإنسان[45]. إلا أن هذا لم يمنع من وجود بعض الجهود لدى المسلمين للبحث في بعض الظواهر الإنسانية، إذ نجد بعض الدراسات النفسية وخاصة منها السياسية في فلسفة الفارابي، الذي أراد أن يعطي تصورا خاصا بالمدينة الفاضلة وكيفية تنظيمها والأسس التي تقوم عليها وتضمن بقاءها، وأما عند "ابن سينا" فنجد عنده اهتماما خاصا بالنفس، من خلال اكتشافه لكثير من المناهج النفسية في معالجة العديد من الأمراض النفسية والعصبية، والتي سبق من خلالها بعض المناهج الحديثة في علم النفس. وبالرغم من هذه الجهود إلا أنه لا يمكننا اعتبار هذه المشاريع "أي العلوم الإنسانية" بمعنى الكلمة علما لابتعادها عن التفسير الوضعي.

أما في الفترة الوسيطة لم يكن من الممكن التهيؤ لوسط مناسب لنشأة دراسة وضعية للظواهر الإنسانية حيث "كان البحث في الإنسان كما في سائر الموضوعات الأخرى وسيلة لإثبات حقيقة تسمو على النتائج المتوصل إليها منه، ولم يكن غاية في ذاته، وهذا أمر مضاد للعلوم الإنسانية التي تسير منذ نشأتها باتجاه دراسة الظواهر الإنسانية من حيث هي متعلقة بالإنسان الواقعي، هو الإنسان الذي يصدر عن رغبة، والإنسان الذي يصنع التاريخ[46].

---

[43]- المرجع السابق، ص220.

[44]- المرجع السابق، ص181.

[45]- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار العلم، بيروت، ص170.

[46]- وقيدي محمد، العلوم الإنسانية والايدولوجيا، مرجع سابق، ص83.

أما في عصر النهضة الذي كان بمثابة ثورة على كل ما هو قديم من خلال التحرر من الطابع اللاهوتي الميتافيزيقي في تفسير الظواهر بصورة عامة، وهذا ما تجسد في كل مستوى من التطورات الاجتماعية والمعرفية التي حصلت في تلك الفترة، والتي كانت بمثابة التمهيد لتجاوز العوائق الإبستيمولوجية المتعلقة بالمعرفة العلمية بصورة عامة. ولعل أبرز نقطة تحول هي تلك اللحظة التي تَبَنَّى فيها "ديكارت" المنهج الشكلي، والذي فتح الباب أمام إمكانية إعادة بناء العلم والفلسفة، وذلك بنقد التصورات القديمة وبناء تصورات جديدة عن الكون، كفكرة دوران الأرض، وكرويتها في مقابل النسق التقليدي الذي يسلم بأن المكان مستوي مسطح، وهذا ما تبلور من خلال أعمال "غاليلي ونيوتن". إن هذا التطور العلمي دعا إلى توسيع دراسة الظواهر الإنسانية، وهذا ما يظهر عند "أوغست كونت" على إثر دعوته لبناء مشروع علمي خاص بدراسة الظواهر الاجتماعية، وبذلك "أراد أن يصطنع المنهج العلمي في الفلسفة وحاول تطبيق مناهج العلوم الطبيعية في دراسة الظواهر الاجتماعية، وأدى ذلك إلى اكتشاف علم الاجتماع"[47].

ومع نهاية القرن 18 وبداية القرن 19، يمكن الحديث عن استقلالية العلوم الإنسانية إذ يحدد "ميشال فوكو" في كتابه الشهير "الكلمات والأشياء" نشأتها بقوله: "إن أول شيء يجب ملاحظته ولأول وهلة هو أن العلوم الإنسانية لم تتلق إرثا واضح المعالم بل عكس ذلك وجدت في أرض بور لكن مع بداية القرن 18 بدأت هذه العلوم تفترض فكرة الإنسان لكن من الخارج، أي بالمقارنة مع الطبيعة، مما جعل من هذا المفهوم فارغا في المحتوى، والمشكلة في ذلك أن الفضاء الإبستيمولوجي الذي وُجِدَت فيه العلوم الإنسانية لم يحدد بشكل وضعي علمي في السابق، إن هذا الفضاء الإبستيمولوجي الذي تتحرك فيه هذه العلوم ورثت مفاهيمه من الأصل المتمثل في الميتافيزيقيا"[48]. ويحدد "فوكو" أصل العلوم الإنسانية ويربطه بماهية هذه العلوم، فكل مجال له أصل وفضاء إبستيمولوجي تطور من خلاله ومن هنا يمكن لنا أن نتساءل: كيف يعرف "فوكو" العلوم الإنسانية؟

يعرف "فوكو" العلوم الإنسانية من خلال كتابه "الكلمات والأشياء" بقوله: "إن العلوم الإنسانية بالفعل تتجه إلى الإنسان في حالة أنه يحيا يتكلم وينتج، فهذه الحالات تشبه الكائن الحي الذي ينمو له وظائف وحاجات ومن خلالها يخلق فضاء يجدد عن طريقه قيمه المتحركة. وبشكل عام، فإن وجوده الجسدي يتدخل مع فعل الحياة خالقا أو مبدعا موضوعات، أشياء ووسائل وتبادل مع غيره الأشياء التي يحتاجها منظما شبكة بموجبها يستهلك، وينتج للآخر لكي يستهلك، وهنا يجد نفسه محددا ضمن حلقة داخل سلسلة من العلاقات، ويزداد وجوده المباشر تداخلا وتشابكا مع الآخرين، وذلك لأنه يملك لغة من خلالها يركب فضاء من الرموز تتضمن ماضيه المرتبط بعالم الأشياء والآخرين، ومن هنا يستطيع بناء معرفة، وهذه المعرفة التي يملكما حول نفسه هي التي تسمى بالعلوم الإنسانية، وأن هذه العلوم تعبر عن الأشكال الممكنة لتحقق وجوده الإنساني الحقيقي وأنها قد نشأت على حدود السلطة والمعرفة"[49].

كما بحث "كلود ليفي ستروس" في طبيعة هذه العلوم وأصل نشأتها بالمقارنة مع العلوم التجريبية حيث يقول في كتابه "الأنتروبولوجيا البنيوية": "يظهر لنا أولا، أنه في تاريخ المجتمعات كانت للعلوم الفيزيائية منذ البداية مكانة فضلى بخلاف العلوم الإنسانية التي نجد علماءها قد اهتموا لقرون بل لآلاف السنين بمشاكل لا تهتم ولا تفيد هذه المجتمعات وأن الغموض الذي كان يلازم أبحاثهم اعتبر بمثابة الملجأ الذي يخفون فيه معتقداتهم الذاتية، ومن هذا المنطق فإنهم حاولوا تفسير ما يهمهم وليس ما يهم الآخرين"[50].

---

[47]- سالم عزيز نظمي، المنطق الحديث وفلسفة العلوم والمناهج، ص148.

[48]- Foucauld Michel, Les mots et les choses, Gallimard, Paris, p 355.

[49]- Foucauld Michel, op, cit, p362.

[50]- Levis Strauss Claude, Antropologie Structurale, Plon, Paris, 1958, p342.

إذا مشكلة العلوم الإنسانية تكمن في أن موضوعها الذي هو الإنسان لم يجعل من نفسه موضوعا للمنفعة، بمعنى أنه رفض في الكثير من الأحيان أن يكون موضوعا للبحث، وهذا ما جعل هذه العلوم تتأخر بسنوات عن العلوم التجريبية، ونتيجة لتطور هذه الأخيرة تغير المسار في السنوات الأخيرة إذ حاولت العلوم الإنسانية الاستثمار في أبحاثها حتى تجعل من نفسها ذات فائدة ومصلحة تخدم مشاكل الإنسان. لقد حاول "جان بياجي" تتبع مسار العلوم الإنسانية في جميع ابستيمياته الكبرى فقال: "إن العامل الأساسي للتطور العلمي للعلوم الإنسانية وبالخصوص علم النفس وعلم الاجتماع هو انفصال هذه العلوم عن الجدع المشترك للفلسفة، لتحلّ مجموعة من المشاكل بمناهج تنبع من طبيعة موضوعاتها، ومن مناهج وظيفتها في العلوم التجريبية ومع ظهور الوضعية أمكننا التمييز بين المشكلات العلمية والفلسفية أو الميتافيزيقية"[51]. ويواصل في مساره المتبع قائلا: "إن علم النفس، علم الاجتماع والمنطق علوم قد انفصلت عن الفلسفة، وذلك ليس بسبب طبيعتها العلمية ولأنها لا تهتم بما هو فلسفي، وإنما عكس ذلك أن هذا الانفصال الذي قامت به هذه العلوم بكل بساطة سببه هو هدف التطور في المعرفة وليس الدقة، وفي نفس الوقت هو لغرض التقليل من الأسئلة الميتافيزيقية التي لا تتحقق على أرض الواقع، وهاجس هذه العلوم كان على الدوام هو تحقيق النتائج على أرض الواقع"[52].

هكذا توالت الدراسات للعلوم الإنسانية وفروعها والتي قامت من أجل البحث في مستوى من مستويات فعاليات الإنسان سواء كان فردا أو جماعة، كما يجب أن لا ننسى أن هذه العلوم ذات طبيعة خاصة باعتبار أن الإنسان ككل هو الذي يهمنا وليس جزء منه فقط، فالاستقلال الذي حققته العلوم الإنسانية لم يكن فقط مع الفلسفة، بل كان كذلك مع جميع العلوم الإنسانية الأخرى بداية من علم الاجتماع إلى علم النفس، وعلم الاقتصاد، وعلم اللغة.

[51]- Piaget Jean, Epistémologie des sciences de l'homme, Gallimard, Paris, 1970, p508.

[52]- Ibid, p509.

الخاتمة:

تعتبر إشكالية المنهج من القضايا التي شغلت الفكر الفلسفي منذ العصور القديمة، إلى غاية القرن التاسع عشرة بصفة خاصة، عندما أصبح الأمر متعلقا بالمواضيع التي تتخذ من فعاليات الإنسان مجالَ اهتمام لها، ويُقْصَدُ بها العلوم الإنسانية أو كما أطلق عليها الفلاسفة الألمان بالعلوم الروحية، وهي العلوم التي تهتم بالإنسان وبما يحيط به من معارف متنوعة.

وفي ظل محاولة الهيمنة المنهجية المقتبسة من العلوم الطبيعية، وتطبيقها على هذا الحقل المعرفي المختلف تماما، نلمس ظهور مشروع فلسفي نابع من الشك الموجه لفكرة المنهج التي فهمت كسبيل أوحد للولوج إلى الحقيقة، وبالتالي البحث عن الحقيقة التي تتجاوز إطار المنهج العلمي المنظم.

المصادر والمراجع:

_ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة 1979،الجزء الخامس،

_ابن منظور، لسان العرب، بيروت 1414هـ، الطبعة الثالثة، الجزء الثاني،

_عبد الدايم (محمد عبد العزيز)، النظرية اللغوية في التراث اللغوي، مصر 2006، دار السلام، الطبعة الأولى،

_ بريل ليفي، فلسفة أوغست كونت، ترجمة محمد قاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة2، القاهرة، 1952.

_ الجابري محمد عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم، العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، بيروت، 1998.

_ عبد القادر ماهر، مناهج ومشكلات العلوم الاستقراء والعلوم الطبيعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2006.

_ عوض عادل، منطق النظرية العلمية المعاصرة وعلاقتها بالواقع التجريبي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006.

_ قاسم محمد، برتراند راسل، الاستقراء ومصادرات البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1996.

_ قنصوة صلاح، الموضوعية في العلوم الإنسانية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1984.

_ مصطفى إبراهيم، في فلسفة العلوم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2000.

_ موي بول، المنطق وفلسفة العلوم، ترجمة فؤاد زكرياء، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2000.

_ وقيدي محمد، العلوم الإنسانية والايديولوجيا، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1983.

_ لالاند اندريه، الموسوعة الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، المجلد3، منشورات عويدات، بيروت باريس، ط1، 1996.

BaraquinNoella, Dictionnaire de philosophie, Armand Colin, 3éd, Paris, 2007.

Foucauld Michel, Les mots et les choses, Gallimard, Paris,

Levis Strauss Claude, Antropologie Structurale, Plon, Paris,1958 .

Piaget Jean, Epistémologie des sciences de l'homme, Gallimard, Paris, 1970.

IBN AL-ALSIKKĪT AND HIS LINGUISTIC CONTRIBUTION TO HIS BOOK ISLĀH AL-MANTIQ

SALEH ABBOUD

IBN AL-ALSIKKĪT AND HIS LINGUISTIC CONTRIBUTION TO HIS BOOK IṢLĀḤ AL-MANṬIQ

Saleḥ ABBOUD[1]

Abstract:

Ibn al-Sikkīt (d. 244 AH / 858 AD) considers Abū Yūsuf Yaʿqūb one of the imams and scholars of the Arabic language in the third AH/ ninth century AD, and he was the Kūfī school of thought, and he is one of those involved in controlling the rules of the language and the standards of its correct words, and he has great contributions in confronting the phenomenon of linguistic melody in his age One of his most important printed books that we have received and that deals with the Arabic language is the book Iṣlāḥ al-Manṭiq, which left an impact on many linguists after him. The book printed with investigation: Aḥmad Muḥammad Shākir and ʿAbd al-Salam Hāron.

The research acquires its importance by revealing what distinguished Ibn al-Sikkīt in his linguistic efforts through his material in the book Iṣlāḥ al-Manṭiq It also contributes to understanding the prevailing linguistic situation in his time. In his dictionary, that is in controlling the linguistic morphology and Language error.

The research monitors the issue of ancient Arab grammarians dealing with manifestations of linguistic weakness and Language error in the era of Ibn al-Sikkīt through his contributions in that, and divides the research into an introduction that reviews Ibn al- Sikkīt translation and definition of his linguistic books, then the research presents a set of issues that Ibn al- Sikkīt dealt with in his book Reform of Logic, all the way to the rules that he adopted in it, then the research concludes with a brief conclusion that presents its most prominent conclusions.

Key words: Ibn Alsikkīt, ‘Iṣlāḥ Al-Manṭiq, Arabic Language İn The Third Hijri Century, Language Error.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-9

[1] Marj Ibn Amer University College, Palestine, saleh3abboud@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9027-4205

ابن السكّيت ومساهمته اللّغويّة في كتابه *إصلاح المنطق*

صالح عبّود [2]

الملخص:

يعتبر ابن السكّيت (ت. 244هـ/ 858م) أبو يوسف يعقوب من أئمّة اللّغة العربيّة وعلمائها في القرن الثالث الهجريّ/ التاسع الميلاديّ، وكان كوفيَّ المذهب، وهو أحد المشتغلين في ضبط قواعد اللّغة ومقاييس كلماتها الصحيحة، وله مساهماته الجليلة في مواجهة ظاهرة اللحن اللّغويّ في عصره. من أهمّ كتبه المطبوعة التي وصلتنا والتي تعتني باللّغة العربيّة كتاب إصلاح المنطق، والذي ترك أثرًا في كثيرٍ من اللغويّين من بعده، إذ ضبط فيه مؤلّفه الكثير من الألفاظ العربيّة صرفيًّا وبيّن فصيحها من غيره، وقد اهتمّ به الشرّاح وصنّفوا فيه، ويعتمد هذا البحث على نسخة الكتاب المطبوعة بتحقيق: أحمد محمّد شاكر وعبد السلام هارون.

يكتسب البحث أهمّيّته من خلال كشفه ما تميّز به ابن السكّيت في جهوده اللّغويّة من خلال مادّته في كتاب إصلاح المنطق، كما يسهم في فهم الحالة اللّغويّة السائدة في عصره، وهدف البحث الوقوف على مرتكزات المعالجات اللّغويّة عند ابن السكّيت في إصلاح المنطق، وصولًا إلى معرفة مساهمته في معجمه ذلك في ضبط التقعيد اللّغويّ الصرفيّ واللحن.

يرصد البحث إشكاليّة تعاطي النحاة العرب القدماء مع مظاهر الضعف اللّغويّ واللحن في عصر ابن السكّيت من خلال مساهماته في ذلك، ويقسم البحث إلى مقدّمةٍ تستعرض ترجمة ابن السكّيت والتعريف بكتبه اللغويّة، ثمّ يعرض البحث مجموعةً من القضايا التي تناولها ابن السكّيت في كتابه إصلاح المنطق، وصولًا إلى القواعد التي تبنّاها فيه، ثمّ يختتم البحث بخاتمةٍ موجزةٍ تعرض أبرز استنتاجاته.

الكلمات المفتاحية: ابن السكّيت، إصلاح المنطق، اللغة العربيّة في القرن الهجريّ الثالث، اللَّحن.

ابن السكّيت

يعقوبُ بن إسحاق الدَوْرَقِيّ، أبو يوسف البغداديّ النُحويّ المؤدِّب. ولد في بلدة الدَوْرَق من أعمال الأهواز (إقليم بين البصرة وبلاد فارس) ، عام 186هـ/ 802م، وتوفّي في بغداد عام 244هـ/ 858م (ابن خلّكان، 1978، 6: 396)، أمّا السكّيت بكسر السين المهملة والكاف المضعّفة، فهو لقب أبيه إسحاق؛ لكثرة سكوته (القمّيّ، 1959: 1: 314)، وكان من علماء اللّغة والنحو والشعر (ابن النديم، 1978، 108)، فأثّر ذلك في ولدِه يعقوب، حتّى نشأ في بغداد، ودرس فيها العربيّة على كبار شيوخها آنذاك وفيهم: أبو عمرو الشيبانيّ (ت. 206هـ/ 821م) والفرّاء (ت. 207هـ/ 822م) وابن الأعرابيّ (ت. 231هـ/ 845م)، ثمّ انحازَ إلى البادية يتعلّم من أهلها الفصيحة حتّى ملك زمامها، وانبرى شيخًا من شيوخها الذين درّسوا الأمراء والكبراء وأهل الرياسة، فكان مؤدّبًا لأولاد الخلفاء (الذهبيّ، 1996، 12: 16-18).

أثنى عليه كثيرٌ من الأدباء في عصره وبعده، وأجمعوا على ثقتهم به وعلى سعة علمه في اللّغة والشِّعر، واجتمع في مراجع ترجمته شهاداتٌ كثيرةٌ تدلّ على فضله وعلمه (الخطيب البغداديّ، 1996، 14: 273؛ ابن خلّكان، 1978، 6: 398؛ ابن النديم، 1978، 108).

[2] كلّيّة مرج ابن عامر الجامعيّة، قلسطين، saleh3abboud@gmail.com

عُرف عنه ميله لمذهب الكوفيّين في النحو (الفيتوري، 2015، 399)، وقد تتلمذ على كبار الكوفيّين في بغداد كالفرّاء (ت. 207هـ/ 822م) والشيبانيّ (ت. 206هـ/ 821م) وابن الأعرابيّ (ت. 231هـ/ 845م)، فهو من الطبقة التي تليهم في ذلك، وكان منه أن تشيّع لآل البيت ورأى تفضيل عليّ بن أبي طالبٍ (ابن خلّكان، 1978، 6: 395)، ويروى أنّ تشيّعه كان سبب خلافه مع المتوكّل العبّاسيّ (ت.247هـ/ 861م) الذي أمر بقتله (الزُبيديّ، 1984، 202، 203–204؛ ابن خلّكان، 1978، 6: 400–401).

ألّف ابن السكّيت مجموعةً من المؤلّفات الهامّة منها ما اعتنى بقضايا اللغة وحقولها ككتب: *الأضدّاد*، *الألفاظ*، *القلب والإبدال*، ومنها ما اعتنى بالشعر ككتب شروح دواوين كلٍّ من: الحطيئة، الخنساء، طرفة بن العبد، عروة بن الورد وغيرهم (ابن خلّكان، 1978، 6: 400).

أمّا أشهر آثاره اللّغويّة فهو كتابه *إصلاح المنطق*، وهو مدار اهتمام هذا البحث.

اعتمد البحث على طبعة الكتاب القاهريّة للعام 1949، والتي حقّقها الشيخان: عبد السلام محمّد هارون وأحمد محمّد شاكر، ثمّ أعيد طبعه عام 1956 عن دار المعارف، وقد اعتمدا في تحقيق الكتاب على النسخة المخطوطة الموجودة في مكتبة جامعة المنصورة المصريّة، وقد بات معلومًا اختلافها في مواطن عدّةٍ عن مخطوطاتٍ أخرى حُقّقَ بعضها وما زال بعضها رهين الانتظار، ويبدو من خلال قراءتنا وتصفّحنا في أكثر من تحقيقٍ واحدٍ للكتاب أنّه يستأهلُ إعادة تحقيقٍ وتصحيفٍ يخرجه من دائرة الاختلاف إلى الاتّفاق فيما جاء فيه من ألفاظٍ وشواهد لغويّةٍ هامّةٍ قد نالها من التصرّف والتصحيف كثيرٌ؛ فأوقعها موقع التفاوت الذي يُفسده، ويحول بينه وبين تحقيق غايته، وليس الأمر ببعيدٍ، وإن قد شرع به باحثون ولغويّون في هذا العصر مشكورين في مسعاهم.

كتاب إصلاح المنطق: المحتوى، المنهج، وإشكاليّات التحقيق

امتدح الأدباء وأهل اللّغة كتاب ابن السكّيت *إصلاح المنطق*، وقد روي عن ابن خلّكان (ت. 681هـ/ 1282م) قوله: "ما عبرَ على جسرٍ بغدادَ كتابٌ في اللّغة مثل *إصلاح المنطق*" (ابن خلّكان، 1978، 6: 400)، وروي عن أبي عليّ المبرّد (ت. 286هـ/ 899م) قوله: "ما للبغداديّين كتابًا أحسن من كتاب يعقوب بن السكّيت في المنطق" (الخطيب البغداديّ، 1996، 14: 274؛ ابن خلّكان، 1978، 6: 396؛ الأنباريّ، 1970، 123–124)، ويعكس هذا الموقف تقريظًا لكتاب *إصلاح المنطق* باعتباره كتابًا لغويًّا هادفًا ونافعًا، ساهم في مناهضة ظواهر لغويّةٍ مهمّةٍ طوال قرونٍ عديدةٍ ماضيةٍ.

ينهض كتاب *إصلاح المنطق* بمهمّة تقويم اللّسان العربيّ، ومناهضة ظاهرة اللّحن في عصر المؤلّف (النصف الأوّل من القرن الثالث الهجريّ/ النصف الأوّل من القرن التاسع الميلاديّ)، إذ شكّل مفهوم اللّحن اللّغويّ سمةً من سمات الخطاب اللّغويّ في الدراسات اللّغويّة والقرآنيّة والفقهيّة في العصور الإسلاميّة السابقة، وتطوّر مفهومه تبعًا لاستعمالاته وارتباطاته التطبيقيّة والنظريّة المتعدّدة (Amidu, 2010, 3–5).

اختار ابن السكّيت تسمية الكتاب *إصلاح المنطق*، تعبيرًا عن غاية الكتاب المعلومة من خلال محتواه وعنوانه، لا من خلال تقديمه كما هو شأن غيره، ككتاب *أدب الكاتب* لابن قتيبة (ت. 276هـ/ 889م)، حتّى قيل فيه هو كتابٌ دون خطبةٍ (الذهبيّ، 1996، 12: 19؛ ابن خلّكان، 1978، 6: 400).

يندرج كتاب *إصلاح المنطق* في كتب الأبنية المعتنية بصياغات الأفعال، إذ اهتمّ بمعالجات الصيغ الاشتقاقيّة من الفعل الواحد (فَعَلَ/ فَعِلَ) بصيغتيه، وذلك في حال اتّفاقها معنويًّا أو في حال اختلافهما في المعنى، وأفرد صاحب الكتاب فيه حيّزًا ملحوظًا يرصد فيه ما وقع عند العامّة فيهما من الخلط المؤدّي للخطأ واللّحن.

ضبطَ ابن السكّيت في الكتاب كثيرًا من الألفاظ والمفردات المشتقّة فعليًّا، ورصدها رصدًا صرفيًّا ودلاليًّا؛ فرّق فيه بين الفصيح وغير الفصيح فيها، مبيّنًا المعتمد منها في القاعدة والذي خرج منها شذوذًا، وقد تفرّد عن غيره من اللّغويّين المهتمّين بمجال الكتاب بمشتقّاتٍ عديدةٍ كالمصدر الميميّ واسم المفعول واسم الآلة ونحوها.

تناوبت قضايا صرفيّةٌ عديدةٌ في أبوابٍ مختلفةٍ من *إصلاح المنطق*، وذلك دليل اشتغال ابن السكّيت فيها اشتغالًا جامعًا يدلّ على عنايته بمشكلاتٍ تبيّن له حضورها وشيوعها في الخاصّة والعامّة إبّان عصره وما سبقه، غير أنّه انحاز إليها من خلال بحثه في مسائل دلاليّةٍ محدّدةٍ تتّصل بها إشكاليّاتٌ صرفيّةٌ رأى من المفيد تناولها، لعلّ منها تعرّضه لنماذج إشكاليّةٍ من الميزان الصرفيّ (ابن السكّيت، 1956، 142)، ومشتقّات التصغير (ابن السكّيت، 1956، 297)، وأسلوب النسب وصياغته (ابن السكّيت، 1956، 365-367)، ومناحي التخفيف والتشديد (ابن السكّيت، 1956، 182)، وصياغات التذكير والتأنيث (ابن السكّيت، 1956، 297-298)، وأبواب الجموع في اللّغة العربيّة (ابن السكّيت، 1956، 17-18)، وغير ذلك من الجوانب الصرفيّة الصرفة الممثّلة بشواهد يُحتجّ بها.

تناول الكتاب كثيرًا من قضايا اللّغة الصوتيّة، ومن جملة التنبيهات التي نبّه إليها ضمن مادّة *إصلاح المنطق* شروط الإدغام كما جاء عنده في لفظة خمسةٍ: "وتقول عندي خمسة دراهم ترفع الهاء، وعندي خمسة دراهم مدغم جميعًا لفظها منصوبٌ في اللفظ، لأنّ الهاء من خمسةٍ تصير تاءً في الوصل فتدغم في الدال، فإذا أدخلت في دراهم الألف واللام قلت: عندي خمسة الدراهم تضمّ الهاء، ولا يجوز الإدغام لأنّك قد أدغمت اللام في الدال، فلا يجوز أن تدغم الهاء من خمسة وقد أدغمت ما بعدها" (ابن السكّيت، 1956، 303)، وتطرّق إلى بعضها من خلال ظاهرة الإبدال، على غرار ما جاء عنده في لفظة "يَتَسَنَّهُ" القرآنيّة: "قال: وسمعت أبا عمرو يقول: قول الله جلّ ثناؤه: (انظر إلى طعامك وشرابك لم يتسنّه) أي لم يتغيّر، من قوله: (من حمإٍ مسنونٍ). قال: فقلت له: لإنّ مسنونًا من ذوات التضعيف، ويتسنَّ من ذوات الياء؟ قال: أبدلوا النون من يتسنَّن ياءً، كما قالوا: تظنَّيت، وإنّما الأصل تظنَّنت" (ابن السكّيت، 1956، 302)، ويضاف إليها عنايته بالأحرف الحلقيّة، كما ورد عنه في باب "صُمنا خمسًا من الشهر"، حيث قال: "وإذا كانت عين الفعل أو لام الفعل أحد الستّة الأحرف، وهي حروف الحلق، أتى كثيرًا على فَعَلَ يَفْعَلُ، وقد يأتي على القياس، فيأتي مستقبله مكسورًا ومضمومًا، وحروف الحلق الحاء والخاء والعين والغين والهمزة والهاء" (ابن السكّيت، 1956، 301)، وهذه نماذج تمثّل تناول ابن السكّيت للجوانب الصوتيّة الملحّة في ألفاظٍ عربيّةٍ وقع فيها شيءٌ من الإشكال عند الناس.

لم يغفل الكتاب مجال النحو، إذ رصد بعض النكات النحويّة التي تلفت الانتباه للتداخل بينها بين المشترك اللّفظيّ في اللّغة العربيّة، كما أنّها تعبّر عن توجّهه النحويّ الكوفيّ، وشاهد ذلك فيما ذكره حول قولهم: "فَمٌ وفُمٌ وفِمٌ. قال الفرّاء: يقال: هذا فَمٌ مفتوح الفاء مخفّف الميم في النصب والخفض، تقول: رأيت فَمًا وَمررت بِفَمٍ، ومنهم من يقول: هذا فُمٌ ومررت بِفُمٍ، ورأيت فُمًا، فيضمّ الفاء في كلّ حالٍ، كما يفتحها في كلّ حالٍ، وأمّا تشديد الميم فإنّه يجوز في الشعر كما قال: يا ليتها قد خرجت من فَمِّهِ" (ابن السكّيت، 1956، 510).

قسّم المؤلّف كتابه إلى مائةٍ وثلاثَ عشرةَ بابًا، ولم يتّبع فيها جميعًا ترتيبًا منضبطًا تتابعيًّا، وإن لوحظ عند المؤلّف مراعاته إلى درجةٍ ما تقديم ما يتعلّق بالمجرّد من الأفعال على المزيد، وتقديم المجرّد الثلاثيّ على الرباعيّ وهكذا، فذلك يعبّر عن منهجيّته في تتبّع أبواب الكتاب وتتابعها بدءً وانتهاءً. جاء في الكتاب أمثلةٌ للأسماء أكثر ممّا جاء للأفعال، إذ خصّص لها جزأه الأوّل كلّه وبعض جزئه الثاني، وتركّز في الألفاظ الوارد فيها مثالين اثنين لا مثالًا واحدًا فحسب، وذلك كما أورد في أبواب: "فَعْل وفِعْل، وفِعْل وفُعْل، وفَعالة وفِعالة، وأبواب أسماء المكان والزمان واسم الآلة والمصدر الميميّ بأنواعه في الجزء الأوّل من كتابه.

من أمثلة الكتاب: باب فِعْلٍ وفُعْلٍ باتّفاق معنًى، وقد جاء فيه: "وحكى بعضهم: عِضْوٌ وعُضْوٌ، ونِصْفٌ ونُصْفٌ... قال الفرّاء: واحدُ الأصبارِ صِبْرٌ وصُبْرٌ، ويقالُ: رِجْزٌ ورُجْزٌ للعذاب، وهو الشِّحُّ والشُّحُّ، ويقال: سِفْلُ الدارِ وعِلْوُها، وسُفْلُها وعُلْوها (ابن السكّيت، 1956، 37)، ومن أمثلة الكتاب أيضًا: باب فِعْلٍ وفُعْلٍ باختلافِ معنًى، وقد جاء فيه: "الغِسْلُ ما غُسِلَ بهِ الرأسُ والغُسْلُ الماء الذي يغتسل به، والقِلُّ: الرِعدَةُ من شدّة الغضب، يُقال: أخذهُ قِلٌّ إذا أُرْعِدَ من شدّةِ الغضبِ، والقُلُّ بالضمّ: القِلَّةُ، قال: وحكى لنا ابنُ الأعور: يقالُ الحمدُ للهِ على القُلِّ والكُثْرِ، أي على القلّةِ والكَثْرةِ، قالَ وأنشدَ لبعضِ ربيعة:

فإنَّ الكُثرَ أعياني قديمًا-----ولمْ أُقْتِرْ لَدُنْ أَنّي غُلامُ

وقالَ آخرُ، وهو علقمةُ بنُ عبدةْ:

وقدْ يقصُرُ القُلُّ الفَتى دونَ هَمِّهِ_____وقَدْ كانَ لولا القُلُّ طلّاعَ أَنْجُدِ

ويقالُ: هو قُلُّ بنُ قُلٍّ، وضُلُّ بنُ ضُلٍّ، إذا كانَ لا يُعرفُ ولا يُعرفُ أبوهُ... والغِلُّ الغُشُّ والعداوةُ، والغُلُّ العطشُ وهوَ الغُلّةُ (ابن السكّيت، 1956، 33).

تلك هيَ طريقة ابن السكّيت التي أخذها من شيوخه من قبل، وأورثها من جاء بعده، ممّن ساروا على منهجه هذا في جهودهم في محاربة الخلط واللّحن في اللّغة وألفاظها عند الخاصّة والعامّة، وقد ساهمت طريقته في جعل الكتاب ومادّته أقرب من غيرها إلى الكمال؛ فاعتمد من جاء بعده عليه ونهجوا نهجه (نصّار، 1988، 1: 155).

قضايا لغويّة في إصلاح المنطق

يرتكز ابن السكّيت في مؤلّفه *إصلاح المنطق* إلى بعض المرتكزات البارزة التي تصبو إلى جلاء مواطن القوّة والوهن في الاستعمال اللّغويّ للمفردات والألفاظ العربيّة الشائعة في عصره، وذلك بناءً على ثنائيّة اللفظ إزاء المعنى، فهو من اللّغويّين الذين انبروا للتفريق بين المفردات، وتصحيح صور استعمالاتها وفقًا لمقتضى الحال بدقّةٍ يستحيل معها الوقوع في الخطأ واللّحن اللّغويّ.

تتبّع الكتاب ظواهر لغويّةً بارزةً في لغة العرب، ومنها: الاشتقاق، والمشترك اللّفظيّ والتضادّ اللّفظيّ، وغيرها من الظواهر المحوريّة والجوهريّة في العربيّة ولسانها، وقد تبنّى المؤلّف في الكتاب منهجًا مستندًا إلى الصيغ الاشتقاقيّة في الأفعال والأسماء، وقد عُرضت نماذج تمثّل ذلك من مادّة الكتاب في السياق السابق.

من القضايا اللّغويّة التي أبرزها الكتاب اختلاف اللّغات العربيّة، إذ عمد المؤلّف إلى إيراد لهجات العرب المتوارثة من الجاهليّة، وبيّن ما وقع بسببها من اختلافاتٍ في الألفاظ المستخدمة، وقدّم ما كانت العرب تقدّمه وأخّر ما أخّرته، وقد أورد في مادّة الكتاب لهجات قبائل عديدةٍ مختلفةٍ في النبر واللّفظ، ونسب تلك اللهجات إلى مواطنها في الحجاز ونجدٍ واليمن، كما حدّد الفصيح منها من الرديء والقويّ من الركيك، واستعان عندها بآراء من سبقه من البصريّين والكوفيّين، فجمع في ذلك وأوعى.

احتلّت المسائل الدلاليّة مساحةً واسعةً وملحوظةً في *إصلاح المنطق*، ودأب ابن السكّيت على أن يستوفي منها ما لم يستوفه من سواها، ومن جملة تلك المسائل والظواهر الدلاليّة واللّغويّة التي ساهم الكاتب في تقنينها بالاستناد إلى ما قاست عليه العرب في لغتها الفصيحة الصحيحة الخالية من الشوائب واللحون الظواهر الآتية:

المشترك اللّفظيّ

تدخل ظاهرة المشترك اللّفظيّ ضمن اهتمامات ابن السكّيت في *إصلاح المنطق*، وهي ظاهرةٌ دلاليّةٌ هامّةٌ في اللّغة العربيّة، إذ تشمل الألفاظ اللّغويّة التي تحمل أكثر من دلالةٍ معنويّةٍ واحدةٍ، وطلق عليها بعض السلف ما اتّفق لفظه واختلف معناه، وقد اشتغل بها الكثيرون من القدماء والمتأخّرين، ونظّروا فيه وبوّبوا أبوابًا ولهم في ذلك آراءٌ قد اتّفقوا في بعضها وتباينوا في بعضها الآخر (الثبيتي، 1988، 11-22).

عُني ابن السكّيت بالمشترك اللّفظيّ في كتابه، وجعلها في ضروبٍ منها: ما هو ذو معنيَيْن اثنين، ومنها ما هو ذو معانٍ ثلاثةٍ، ومنها ما هو ذو معانٍ أربعةٍ، ومنها هو ذو خمسةٍ، وقد فصّل لكلٍّ منها بيانًا مقرونًا بشواهده المحتجّ بها، ونأتي على بعضها تمثيلًا لا حصرًا:

- ما هو ذو معنيين اثنين، كلفظة البَرْك فمعناها الصدر وكذلك الإبل الكثيرة، ولفظة البَعْل ومعناها النخل الذي يشرب بعروقه وكذلك الزوج، ولفظة الجِلْف ومعناها الجافّ أو الجافي من الأعراب، وكذلك بدن الشاة بلا قوائم ولا رأس، وغيرها (ابن السكّيت، 1956، 12، 52، 13).
- ما هو ذو معانٍ ثلاثةٍ، كلفظة العَجْم فمعناها صغار الإبل وكذلك النوى في جوف المأكول، وكذلك هو مصدر الفعل عجمَ أَعجُمُ أي أزال الإبهام والغموض، ولفظة الغَرَض ومعناها الهدف والضجر والاشتياق، ولفظة اللَّوْح ومعناها العطش وكذلك كلّ عظمٍ عريضٍ وكذلك الواحد من الألواح، ولفظة الجِرْم ومعناها الجسد وكذلك اللّون وكذلك الصوت، وغيرها (ابن السكّيت، 1956، 58، 71، 14).

المثلّثات

المثلّثات هي ألفاظٌ عربيّةٌ لها نفس الأحرف الأصليّة، ولكنّها تقبل الحركات الثلاث في فاء الفعل (الحرف الأوّل)، فإمّا أن تتشابه في الدلالة المعنويّة أو أن تختلف فيها، فالمثلّثات عند العرب صنفان: ما ثُلِّثَ لفظُه واتّحد معناه، وما ثُلّث لفظه واختلف معناه، وقد تنبّه إليها اللّغويّ المعروف بقطرب وهو محمّد بن المستنير البصريّ (ت. 206هـ/ 821م) وجمعها في كتابه مثلّث قطرب، وقد خلفه في جمعها كثيرون مثل: الفرّاء (ت. 207هـ/ 822م)، البطليوسيّ (ت. 521هـ/ 1127م)، ابن مالك (ت. 672هـ/ 1274م) وغيرهم (شوقي، 1986، 170-171).

ضرب صاحب *إصلاح المنطق* أمثلةً للمثلّث اللّغويّ في أكثر من سياقٍ واحدٍ منها ما أورده في باب فَعْلٍ وفُعْلٍ وفِعْلٍ باتّفاق مَعْنًى، وفيه قوله نقلًا عن شيخيه: "أبو عمرو: يقال: شَرِبْتُ شَرْبًا وشُرْبًا وشِرْبًا، ويقال: فَمٌ وفُمٌ وفِمٌ... ويقال: شَنَئْتُهُ شَنْأً وشُنْئًا وشِنْئًا" (ابن السكّيت، 1956، 84)، وزاد غيرها في مواضع أخرى (ينظر: ابن السكّيت، 1956، 86، 117).

التضادّ اللّفظيّ

انطوى الكتاب على بعض الألفاظ الداخلة في الأضدّاد اللّغويّة، وهي ألفاظٌ تعني المعنى وضدّه في الوقت نفسه، ومن تلك الشواهد التي عرّج بها صاحب *إصلاح المنطق* فيه: الإكراء، ومعناه الزيادة والنقص معًا، وقد بيّن ذلك بقوله: "ويُقالُ قد أكرى الكَرِيُّ ظهرَهُ يُكْرِيهِ إكراءً، ويقال أعطِ الكَرِيَّ كِرْوَتَهُ. حكاها أبو زيدٍ. وقد أكرى يُكرى إكْراءً، إذا نَقَصَ، وأَكْرى يُكري إكْراءً إذا زاد، وهو من الأضدّاد..." (ابن السكّيت، 1956، 243)، ومن أمثلته على الأضدّاد المعلومة في نصّه قوله: "ويُقال: قد أخفيتُ الشيء، إذا كتمته، وقد خفيتُه إذا أظهرتُه، فهذا المعروف من كلام العرب" (ابن السكّيت، 1956، 235)، وثمّة شواهد غيرها.

خصائص كتاب إصلاح المنطق

تميّز كتاب *إصلاح المنطق* بالشموليّة والسناد إلى الحجج ذات المصداقيّة غير المجروحة عند السلف والخلف، ومن مرتكزات ذلك عند ابن السكّيت استعانته بلغات العرب ولهجاتهم (يوسف، 2014، 48-49)، وذلك بالاستناد إلى الفصحى البدويّة التي اكتسبها المؤلّف مشافهةً وجوارًا للبادية ومن سكنها مدّةً (الفيروزبادي، 1972، 288)، واستعانته بأقوال غيره من علماء اللّغة في مادّة كتابه، ولا سيّما الكوفيّين وفي مقدّمتهم: الفرّاء (ت. 207هـ/ 822م) وأبو عبيدة (ت. 209هـ/ 824م) وأبو عمرو الشيبانيّ (ت. 206هـ/ 821م) وسواهم، فاقتبس عنهم آراءهم في وجوه الصحيح الفصيح من اللّغة في مواضع شتّى، وشواهد ذلك كثيرةٌ جدًّا عنده.

أيّد ابن السكّيت معالجاته اللّغويّة، ولا سيّما الدلاليّة بشواهد كثيرةٍ من النصّ القرآنيّ؛ استدعت شروحًا من غيره، فهي مادّةٌ لغويّةٌ وأدبيّةٌ زاخرةٌ تحتاج دراساتٍ مطوّلةً اختصاصيّةً في جوانبها المتنوّعة، ولم يتوسّع ابن السكّيت بشواهده المأخوذة من الحديث النبويّ الشريف، ولم يعوّل عليها كثيرًا، شأنه في ذلك شأن من توسّط في الاستشهاد بالحديث بين مؤيّدٍ ومعارضٍ ومتوسّطٍ بينهما، فكان على ذلك تبعًا لقول شيخه الفرّاء (ت. 207هـ/ 822م) الذي أجاز الأمر وقبله (يوسف، 2014، 40).

لم يغفل المؤلّف الشعر الجاهليّ، بل استشهد به في بعض الأحيان، وقد تكرّرت أسماء بعض الشعراء الجاهليّين عنده ومنهم: زهير بن أبي سُلمى، النابغة الذبيانيّ، أوس بن حُجر، طرفة بن العبد وغيرهم، وقد تعدّا ذلك فاستشهد بشعراء إسلاميّين؛ حتّى صار الكتاب موسوعةً شعريّةً تستحقّ الدراسة في جوانب شواهدها الشعريّة، وما وقع فيها من تناولٍ لغويٍّ مهمٍّ ونافعٍ (يوسف، 2014، 42).

الخاتمة والاستنتاجات والتوصيات

جاءت هذه المقالة تعريفًا بابن السكّيت وجهوده في كتابه المعروف *إصلاح المنطق* ضمن مشروعه اللّغويّ؛ للمحافظة على اللّسان العربيّ الصحيح ورفع مكانة اللّغة العربيّة ومناهضة ظاهرة اللّحن والركاكة وانتشارهما في البيئة البغداديّة والعربيّة في عصره، وقد انبرى لذلك مناصرًا اللّغة العربيّة الفصحى، مدافعًا عنها أمام ما واجهته آنذاك من أسباب الضعف والخلط وشيوع اللّحون عند العامّة والخاصّة، وقد أفرد لذلك عدّة كتبٍ تقدّمها *إصلاح المنطق*، فالغرضُ من الكتاب واقعٌ في تسميته التي اختارها المؤلّف له: *إصلاح المنطق* أي تصحيح الناطقين بالعربيّة في لفظهم لألفاظٍ وقع فيها الخطأ واللّحن، بيد أنّ الكتاب قد تعدّا دوره ذلك؛ فصار مرجعًا لغويًّا موسوعيًّا، وترك منهجه أثرًا في المؤلّفات اللّغويّة التي تناولت مجاله من بعده.

أبرز استنتاجات البحث:

يستنتج البحث أنّ لابن السكّيت دورًا هامًّا في الدفاع عن اللّغة العربيّة الفصيحة في عصره، وأنّه ترك أثرًا لغويًّا مؤثّرًا في المجهود اللّغويّ الذي جاء بعده، وأنّ دراسة جهوده تسهم في فهم اللّغة العربيّة في اثنين من أهمّ جوانبها التداوليّة أي الدلاليّ والصوتيّ.

أبرز توصيات البحث:

- يوصي بإبراز دور ابن السكّيت وغيره من علماء اللّغة ممّن سبقه وعاصره ولحقه في مشروع جمع مفردات اللّغة العربيّة، وإثراء معجمها وتطوير دلالاتها، وتوظيف ذلك لمتابعة المشروع اللّغويّ في هذا العصر.
- يوصي البحث بضرورة دراسة أبواب كتاب *إصلاح المنطق* ومراجعتها من خلال مقارنتها وموازنتها مع نسخها المطبوعة والمخطوطة؛ تحرّيًا للدقّة فيما ورد فيها بعد تبيّن التباين بينها.
- يوصي البحث بإبراز دور ابن السكّيت اللّغويّ من خلال مؤلّفاته اللّغويّة المنشورة، والعمل على نشر ما لم ينشر منها بعد.

مصادر البحث ومراجعه

الأنباريّ، ع. (1970). *نزهة الألبّاء في طبقات الأدباء*. تحقيق: إبراهيم السامرّائيّ. مكتبة الأندلس.

الشبيتي، م. (1988). *المشترك اللّفظيّ: بين مفهوم اللّغويّين وواقع الاستعمال الغربيّ*. رسالة ماجستير. جامعة أمّ القرى.

الخطيب البغداديّ، أ. (1996). *تاريخ بغداد*. دار الكتب العلميّة.

ابن خلّكان، أ. (1978). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق: إحسان عبّاس. دار صادر.

الذهبيّ، م. (1996). *سِيَر أعلام النبلاء*. تحقيق: صالح السمر. مؤسّسة الرسالة.

الزُبَيْديّ، م. (1984). *طبقات النحويّين واللّغويّين*. تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف.

ابن السكّيت، ي. (1956). *إصلاح المنطق*. تحقيق: عبد السلام هارون وأحمد شاكر. دار المعارف.

شوقي، ج. (1986). المثلّثات اللّغويّة: متونها ومنظوماتها حتّى نهاية المائة السابعة للهجرة. *حوليّة كلّيّة الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة 9*، 169-215.

الفيتوري، م. (2015). أعلام النحو الكوفيّ. *مجلّة المبّينة 2*، 383-410.

الفيروزبادي، م. (1972). *البلغة في تاريخ أئمّة اللّغة*. تحقيق: محمّد المصريّ. منشورات الثقافة.

القمّيّ، عبّاس. (1959). *الكنى والألقاب*. مكتبة الصدر.

ابن النديم، م. (1978). *الفهرست*. دار المعرفة.

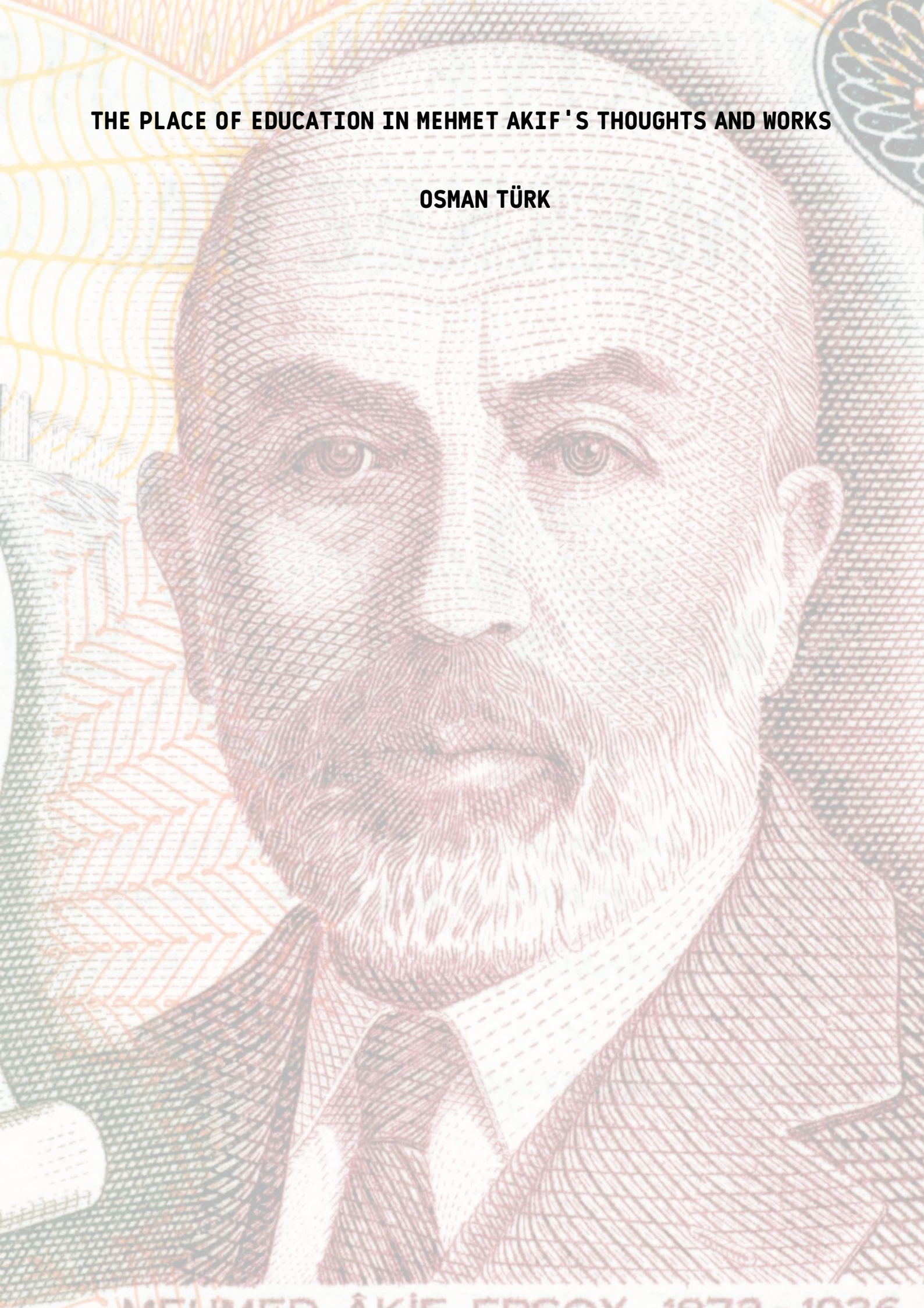
نصّار، ح. (1988). *المعجم العربيّ: نشأته وتطوّره*. دار مصر للطباعة.

يوسف، هـ. (2014). *اللّغات الواردة في كتاب إصلاح المنطق لابن السكّيت: دراسة تحليليّة*. رسالة ماجستير. جامعة الجزيرة.

Amidu, S. (2010). The Discourse on *Laḥn* in Arabic Philological and Literary Traditions. *Middle Eastern Literatures 13*, 1-19.

THE PLACE OF EDUCATION IN MEHMET AKIF'S THOUGHTS AND WORKS

OSMAN TÜRK



THE PLACE OF EDUCATION IN MEHMET AKIF'S THOUGHTS AND WORKS

Osman TÜRK [1]

Abstract:

Mehmet Akif Ersoy, one of the important representatives of Turkish literature, has witnessed the Republican period and is a scientist and philosopher besides his poet identity. There have always been personalities who left their mark on time in the structure of societies. Akif witnessed a difficult period in social and political terms as of the period he lived. By observing the situation he was in, he tried to reflect his thoughts on the future of society to his poems. With this thought, the people tried to act in unity and solidarity and to try to overcome the conditions they were in. The author, who touches on every subject, also expressed his sensitivities on the subject of education. In the study, it was tried to determine the thoughts of the author about education and to embody the subject.

Key words: Mehmet Akif Ersoy, Thought, Education.

http://dx.doi.org/10.47832/ijhercongress3-10

[1] Harran University, Türkiye, osmanturkgau@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9379-6225

MEHMET AKIF'IN DÜŞÜNCELERINDE VE ESERLERINDE EĞITIMIN YERI

Osman TÜRK

Özet:

Türk edebiyatın önemli temsilcilerinden biri olan Mehmet Akif Ersoy, Cumhuriyet dönemine tanıklık etmiş, şair kimliğinin yanından bilim adamı ve filozoftur. Toplumların yapısında zamana damgasını vuran şahsiyetler her zaman var olagelmiştir. Akif, yaşadığı dönem itibarıyla sosyal ve siyasal anlamda zor döneme tanıklık etmiştir. İçinde bulunduğu durumu gözlemleyerek toplumun geleceğine ilişkin düşüncelerini şiirlere yansıtmaya çalışmıştır. Bu düşünceyle halkı hem birlik ve beraberlik içinde hareket etmeyi hem de içinde bulunan koşulları aşmaya çalışmaya çalışmıştır. Her konuya temas eden yazar, eğitim konusunu da hassasiyetlerini dile getirmiştir. Çalışmada yazarın eğitim hakkındaki düşüncelerini tespit etmeye, konuyu somutlaştırmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mehmet Akif Ersoy, Düşünce, Eğitim.

Mehmet Akif Ersoy

Mehmet Akif Ersoy, 1873 yılında İstanbul'da doğdu. İlk tahsiline doğup büyüdüğü mahallesinde başlayan Mehmet Akif, Mülkiye Mektebine kaydolduktan sonra medrese hayatında değişik mekteplere kaydolup ayrılmıştır. Dönemin büyük sıkıntılarının etkili olduğu bir düzende Türkçe üzerine Hocası Kadri Efendi'nin büyük etkisi olduğu görülmüştür. Mehmet Akif 14-15 yaşları henüz olgunlaşma evresine girmeden önce hem babasını kaybetmiş hem de yerleşip kaldığı evlerini yangın sonucu kaybetmesi hayatın zorluk mücadelesi içerisine girmeye başlamıştır. Bu süreçten itibaren Mehmet Akif, hem evdeki üyelerin yaşam geçim şartlarına devam eder; hem de okuduğu mektebi başarı ile birincilikle bitirir. Mehmet Akif, yaşam içerisinde babasından da ilmi derslerde almıştır. Babası sayesinde Arapça, Farsça ve dini ilmine dayalı bilgi sahibi olduğu ilk adım olmuştur. Mehmet Akif, Fatih Cami imamlarından özellikle Esas Dede ve Halis Efendi'den bilimi bilgisine Arapça ve Farsça dersleri ekleyerek dini ilmi bilgisinde büyük ivme kazanmıştır. Mehmet Akif, mektebi eğitim süreci içerisinde batı dillerine de yer vermiştir. Bu süreçte Baytar Mektebi'nde Fransızca eğitimi almıştır. Mehmet Akif, İlim ve fen bilgisinde okuduğu mekteplerin ve dönemin ileri sayılabilecek âlimlerinden eğitim görmüş ve bu eğitimler sayesinde mektep sürecinde dolu bir bilgi olgunluğuna erişmiştir. Bu nedenle Doğu-Batı bilimlerinin en üst düzeyde bilim akımlarını takip edebilme fırsatı yakalayabilmiştir. Mehmet Akif, mektebi bitirdikten sonra ilk iş hayatına Umur-i Baytariye ve Islahı Hayvanat Şubesi memurluğuna müfettiş olarak başlar. Bu iş hayatında bölgenin çeşitli yerlerinde bulaşıcı hastalıklar ile ilgili çalımalar yapmaktadır. Mehmet Akif, 1894 yılında İsmet Hanım ile evlenmektedir (Okay, 2005; Bakiler, 2006; Türk, 2016).

Safahata aldığı şiirlerinden, Sırat-ı Müstakim ve Sebilü'r-Reşat'taki makalelerinden tanıdığımız Mehmet Akif, çağdaşı birçok şair ve yazardan farklı bir sanat anlayışına sahiptir. Edebiyatı içtimai ve ahlaki faydalar sağlayan bir vasıta olarak gören Akif, içinde

yaşadığı toplumun bütün problemleriyle ilgilenmiş, bunları yazı ve şiirlerinde dile getirmiş, daha önemlisi uygun çözümler göstermiştir. Bundan dolayı, şairliğinden önce mütefekkir olduğu dahi ileri sürülmüştür. Akif'i yalnız güzel söz söyleyen, güzel yazan bir şair diye değerlendirilmemeli, aynı zamanda o muayyen ideal sahibi, muayyen yol ve meslek sahibi bir adam olarak tetkik edilmelidir. Onun kanaatları, fikirleri, hisleri uzun uzadıya ilmi usuller dairesinde tahlil edilecek kıymetli, zengin mevzulardır (Düzdağ, 2000; Kabaklı, 2003).

Akif sanatın büyük tesir gücünü toplumun dertlerini dile getirmek ve uygun çözüm yollarını göstermek için kullanmıştır. Eserleri içinde şahsı ve ailesiyle ilgili çok az bilgi bulunan Akif ve arkadaşları Sebilü'r-Reşat'ın ilk sayısında yapacaklarını şu şekilde dile getirirler: "Elverişli bulduğumuz her mevzuyu yazacağız. Hele içtimai dertlerimizi dökmekten, yaralarımızı açıp göstermekten hiç çekinmeyeceğiz." Akif'in özelliklerinden birisi de ele aldığı konuları derinliğine değerlendirmesi, birçoklarının göremediği gerçek sebepleri bulmaktaki maharetidir. Osmanlı toplumunu değerlendiren şair, geriliğin, zaafın, tefrika ve sıkıntıların özünde cehaletin olduğunu, bununda eğitim eksikliğinden kaynaklandığını tespit etmiştir (Şengüler, 2000; Okay, 2005; Yetiş, 2006).

Bu özelliklerinden dolayı Akif, zamanının en önemli ve üzerinde en çok durulan, ayrıca toplumun geleceği açısından büyük önem taşıyan eğitim konusuyla ilgili birçok açıdan ilgilenmiştir. Eğitimin öneminde olduğu kadar, prensip ve metodları konusunda da fikirlerini açıklayan şair fiilen öğretmenlikte yapmıştır. Yanı Akif'in eğitimle ilgisi hem pratik hem de teoriktir.

Akif'e Göre Eğitimin Lüzumu

Mehmet Akif eğitimi ifade etmek üzere en çok "maarif," "terbiye," "tedîp" ve "tehzîb" kelimelerini kullanmıştır. "Maarif" bir ülkenin örgün eğitimini, okul dışı eğitim ve öğretim kurumlarındaki faaliyetlerini, o ülkenin milli eğitim ve öğretimini ifade ettiği gibi bu kurumların sağlamış olduğu bilgi, bilim ve kültür ile bunların seviyesini de ifade eder (Öncül, 2000; Özgen, 2013). "Terbiye," kelime olarak çocuğu veya tarladaki ekini besleyip büyüterek geliştirmek manasında kullanıldığı gibi bir şeyin belli safhaları geçip en mükemmel derecesine gelinceye kadar büyüyüp gelişmesini anlatmak için de kullanılır (İsfehani, 1997: 208; Özgen, 2013). "Terbiye" her canlı için geçerli bir kavram olmakla birlikte daha çok insanın yetişmesini anlatır (Kazıcı ve Ayhan, 2010). Kişiyi küçük düşürecek durumlardan koruyan meleke olarak tarif edilen 'edep'ten (Tehanevi, 1997) türetilen "tedîp" de kelime olarak bir kişinin iyi tutum, incelik ve kibarlık sahibi olmasına vesile olmak ve yardım etmek manasına gelir. Ahlaki bir terim olarak, kişinin eğilim ve davranışlarının bizzat kendi iradesiyle ve dıştan bir otoritenin etkisiyle kontrol edilip yönlendirilmesi olarak tarif edilmiştir (Kazıcı ve Ayhan, 1997; Özgen, 2013). "Tehzîb" ise kelime olarak yontma, düzeltme, kontrol etme, temizleme, güzelleştirme ve geliştirme manalarında kullanılır. Yaşadığı dönemde "tehzîb'e verilen bu manaların hepsinin insan eğitiminin temel unsurları olduğuna inanıldığı için Mehmet Akif de bu kelimeyi bilhassa çocuk eğitimini ifade etmek üzere kullanmıştır. Mehmet Akif'in eğitimden söz ettiği yerlerde "talîm" kelimesini de sıkça kullanması, onun eğitimde insanın kendi iradesiyle birlikte dış otoritenin etkisine verdiği önemi ifade etmesi

bakımından kayda değer bir gerçektir. "Talîm" de yukarıdaki "terbiye," "tedîp" ve "tehzîb" gibi geçişlilik ifade eden bir yapıdadır. "Talîm" dar anlamda bir eğitim kurumundaki öğrenmeyi, geniş anlamda ise örgün ya da yaygın eğitimdeki öğrenmeyi kolaylaştırmak maksadıyla sağlanan kılavuzluk, malzeme ve faaliyetleri ifade eder (Öncül, 2000; Özgen, 2013).

XIX. Asır, Osmanlı toplumu için çözüm bekleyen sayısız problemlerin biriktiği, sık sık değişen idareci ve idare şekilleri sebebiyle köklü tedbirleri alınmadığı bir dönemdir. Çöküntünün sebebini dine bağlılıkta görenler olduğu gibi, dinden uzaklaşıldığı için bu duruma düşüldüğünü kabul edenler de vardır. Akif, dinin özünden uzaklaşıldığı için, gerçek din bilinmediği için istenmeyen olayların meydana geldiği kanaatindedir.

Akif, eğitimin aileden başlaması önemini belirtir ve ailelerinin bu noktada tutarlı davranması gerektiğini ifade eder.

Bu cehalet yürümez; asra bakın; Asr-ı Ulum

Başlasın terbiyemiz, ailelerden, oğlum…

Akif, eğitimin ilk evresi olan aileyi ele alarak işe başlar. İyi bir eğitim alan yazar, etraftaki olaylardan da haberdar olması gerektiğini belirtir. Gelişerek, değişerek ve okuyarak ilerlemesinin önemli olduğunu dile getiriyor.

Maddi Durum

Toplum dayanılmaz sıkıntı ve yok oluşa götürecek maddi problemler içinde boğmak üzeredir. Köylü yiyecek ekmeğe, giyecek gömleğe muhtaçtır. Toprak verimsizleşmiş, eski refahın onda biri bile kalmamıştır. Genç kızların düğün arabaları, ninelerinin tabutlarından daha bakımsız ve kötü durumdadır.

Ninenin ruhuna ağuş açıyorken meleküt

Tertemiz naşını gufran gibi örten tabut

Şu gelinlik arabadan daha şahaneydi

Ahlaki Durum

Maddi imkânsızlıklar beraberinde manevi çöküntüyü de getirmiştir. İş imkânından mahrum insanlar vakitlerinin büyük bölümünü kahvede harcamaktadır. İçki, kumar ve gayr-i meşru yaşayış salgın hale gelmiştir. Yakın geçmişte en hassas konulardan olan namus üzerinde bile hastalık belirtileri görülmeye başlamıştır.

Tefrika milletin bütün fertlerini sarmış, birlik ve beraberlik tanınmaz hale gelmiştir. Yürekler artık, farklı hislerle çarpmaktadır.

Bu havalide cehalet ne kadar çoksa, nifak

Daha salgın, daha dehşetli… Umumen ahlak.

Çok bozuk! Az gelecek—na- nütenahi düşkün!

Dini Durum

Müslümanlar ilahi kitapları olan Kuran-ı Kerim'i anlamaktan aciz bir haldedir. Müslümanların mukaddes kitapla ilişkileri yüzüne bakarak okumakta başka bir şey değildir. Dinlerinin emrinin tersini, kendi zamanlarının en miskin toplumudurlar.

Dini terimler yanlış değerlendirilmekte; gerçeğe uymayan bir sabır ve tevekkül anlayışı toplumu her an daha kötüye götürmektedir.

Düşünen insanları rahatsız eden ve çözüm arama mecburiyetini hissettiren bu manzaralar karşısında aydınlar farklı tavırlar takınmışlardır. Bunlar arasında Akif, toplumun yükselmesi yani önceki satırlarda çizilen tabloların tersinin gerçekleştirilmesini iki temel üzerinde mümkün olacağına inanır: Marifet ve fazilet.

Çünkü milletlerin ikbali için evladım,

Marifet, bir de fazilet… İki kudret lazım.

Akif'in genel fikir yapısı göz önünde bulundurulduğunda, marifetten fen ve teknik gibi maddi, faziletten dini ahlak, örf ve adet gibi manevi kavramların kastedildiğini anlamak mümkündür.

Akif'e göre, ülkede bir inkılap gerekmektedir. Bu inkılap kötülükleri iyiliklere çevirecek köklü, temelden başlayan bir inkılap olmalıdır. Problemlerin temelindeki sebebi görmemezlikten gelerek, gündelik, geçici dolayısıyla yanıltıcı tedbirler alan ve meseleleri daha da ağırlaştıran bir yol olmamalıdır. Yine Akif'e göre alternatifi olmayan çözüm yolu; cehalet bataklığını, ilim, irfan, marifet ve fazileti yaygınlaştırarak kurutmaktır. Yani eğitimdir.

Koşup halas ediniz bari son deminde onu.

Fakat, halası için en emin tariki tutun;

Şu pis bataklığı bir kere mahvedin, kurutun.

M. Akif bu görüşünü bir yazısında şu şekilde dile getirir: Maarif, maarif… Bizim için başka çare yok; eğer yaşamak istersek, her şeyden evel maarife sarılmalıyız.

Bu bağlamda üstün vasıflı aydınlar yetiştirilip yaygın eğitim sağlandığı zaman kurtuluş yolu açılmış olacaktır. Artık istikbal aydınlıktır.

Böyle evlat okutan milletin istikbali,

Haklıdır almaya ağüşuna istiklali,

Yarın olmazsa öbür gün olacaktır mutlak…

Uzak olmuş ne çıkar? Var ya bir ati, ona bak!

Akif'e Göre Cehalet

İnanan bir insan için din ve vatan kutsal şeylerin başında gelir. XX. Asrın başlarında Anadolu'da hem din hem vatan tehlikededir. Tefrikalar sebebiyle vatan parça parça olmuş, iç isyanlar, dış saldırılar had safhaya varmıştır. Dinin gerçek şekli kaybolmuş, dinden olmayan şeyler din diye kabul görmektedir. Akif'e göre bunların hepsinin sebebi cehalettir.

Aklını Kullanmama

Cehalet halkta, aklını kullanmadan olayları değerlendirilmeden ya atalarını veya başkalarını taklit etme hastalığını ortaya çıkarmıştır. Problemleri çözme, yeni durumlara uymayı sağlayan akıl ve akletme konusundaki eksiklik diğer bütün sonuçlardan önemlidir.

Hurafeler

Hurafe, cehaletle ikiz kardeştir. Doğruyu bilmeyen insan ve toplum, yanlışların mahkumu olacaktır. O dönemde Müslüman toplumların hemen hepsinde hem dünya hem dinle ilgili konularda hurafeler hakim durumdadır. Bir kısım insanlar dini, ilerlemeye engel kabul ederken, halk da dinden olmayan şeylere din diye bağlanmakta, bir ibadet tavrı içinde hurafeleri yerine getirmektedir.

O rasad-hane-i dünya, O Semerkand bile:

Öyle dalmış ki hurafata o mazisiyle:

Ay tutulur, Kovalım şeytanı kalkın! Diyerek

Dümbelek çalmada binlerce kadın, kız, erkek!

Ahlaki Düşüş

Cehaletin, aile hayatında, ahlaki açıdan büyük problemlere sebep olduğunu tespit güç değildir. Kadın haklarını bilmediği gibi, erkek de görevlerinin şuurunda değildir. Boşama, adeti bir hak sayılmaya başlanmıştır.

Karı dövmüş, boşamış… emr-i ilahi ne denir!

Bunların hepsi, emin ol ki cehalettendir.

Eğitim ve Çevreleri

Aile

Aile, çocuğunun ilk eğitim ve öğretiminin yapıldığı, ruh ve bedeninin genel hatlarının çizildiği, ileride sahip olacağı şahsiyet ve karakterin temellerinin atıldığı müessesedir. Önemi de buradan kaynaklanır. Aile çocuğa yönelik çalışmalar ne kadar sıhhatli ve bilgili olursa, çocuk da ileride o kadar başarılı olur.

Ailelerde vatan, millet sevgisi, fedakarlık aşılanmakta, anneler çocuklarını bu ruhla yetiştirmektedir. Bu seviyenin mümkün olan ölçüde korunması gerekir. Toplum hayatının devamı buna bağlıdır.

Şarkın bakılmayan yarası olarak tanımladığı kahveye giden aile reisine:

Ne var şu kahvede bilmem ki sığmıyorsun eve?

Diye sitem eden. Akif, evde gerçekleştirmesi gereken ortamı şu mısralarda tasvir eder:

Evinde akşam otursan kemal-i izzetle;

Karın, çocukların, annen, baban kim varsa,

Dolaşsalar; seni kat kat b u haleler sarsa;

Saray-ı cenneti yurdunda görsen olmaz mı?

Okul:

Akif, yaşadığı dönemde, birçok insan farklı şeylerle belki de faydasız tedbirlerle uğraşırken, çocuk ve gençlik açısından dolayısıyla toplumun geleceği açısından okulun önemi üzerinde ısrarla durmuş, gerek şiirlerinde gerek makalelerinde çocuk ve gençliğin yetiştirilmesinin hayati önemini anlatmaya çalışmıştır. Akif, eğitim, okul ve istikbal arasındaki ilişkinin şuurunda olduğu için, şimdi okulda olan öğrencilerin yarın için ne ifade ettiğini, yarının onların faaliyetleri ile şekilleneceğini, dolayısıyla bu küçük yavruya yeterli saygının gösterilmesi gerektiğini vurgular.

Bu bir ketibe-i masuredir ki, ey millet:

Selama durmalısın şanlı rehgüzarında;

Bu bir cenah ki atide bir ufak hareket

Yapıp cihanları oynatmak iktidarında!

Cami

Müslüman toplumlarda cami, çok farklı fonksiyonları olan dini bir kuruluştur. İçinde toplu ibadetin yapıldığı bu yerler mukaddestir. Bu sebeple camide yapılan çalışmaların verimi yüksektir. İbadet maksadıyla camiye gelindiği için ihtirasatının birçoğunu cami kapısının dışında bırakarak, temiz, asude bir kalp ile orada bulunurlar. Dolayısıyla eğitim ve öğretim için yeterli motivasyonu sağlamak mümkünüdür. Onları toplamak için özel bir gayrete gerek kalmamaktadır. Camiler efkar-ı milleti tenvir ederek ne müsait yerlerdir! Ağzı düzgün bir zat kürsüye çıkar da Kur'an namına, hadis namına hangi hakikati cemaate telkin edemez.

Sonuç

Fikir ve düşünce adamı olan Akif, hem Osmanlı hem de Cumhuriyet döneminde varlığını gösterir. Yazdığı konularla güncelliğini koruyan önemli yazarlarımızdan biridir. Temas ettiği konular toplumun bütün meselelerine ışık tutmuş ve eserlerine yansıtmaya çalışmıştır. Olumsuzluğa ve karamsarlığa düşecek her türlü düşüncenden uzak durulması; gayret, çaba ve eğitime çok büyük değer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bilim ve teknoloji konusunda da hassasiyetlerini belirtmiş, en iyi şekilde istifade

edilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için sağlıklı bir eğitim sistemine ihtiyaç duyduğunu ve buna göre hareket edilmesini ifade etmiştir. İlim ve ilim tahsiline gereken önem verilmelidir. Çünkü toplumun ilerlemesinde ilimin büyük payı vardır. Bu eğitim anlayışı milli değerlere bağlı, gelişme ve ilerlemeyi ön plana çıkartılması ve aynı zaman etrafındaki gelişmelerden haberdar olması gerektiği önemine dikkat çekmiştir. İnsanların tembellik ve miskinlikten kurtulması gerekir. Çünkü toplumun ilerlemesi buna bağlıdır. Toplumun içine düştüğü sıkıntılar karşısında, ağlamanın, ümitsizliğe düşmenin fayda vermeyeceğini, bunun yerine milletin geçmişindeki güçlü dinamiklerini ortaya çıkarmak; geliştirmek için büyük bir gayretin gösterilmesi gerektiğini, gösterilecek çabaların sonuç vereceğini, tarihten örnekler vererek ispatlamaya çalışmıştır

Kaynakça

Bakiler, Y. B. (2006). "Mehmet Âkif Ersoy'da Çağdaş Türkiye İdeali", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. Mehmet Akif Ersoy Özel Sayısı. *MEB Yay. 7/73, s.50-57*

Düzdağ, M. E. (2000). *Mehmet Akif hakkında araştırmalar I.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

İsfehanî, R. (1997). *Müfredât.* Beyrut: Daru'l-kütübi'l-İlmiyye.

Kabaklı, A. (2003). *Mehmet Akif.* İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Kazıcı, Z. ve Ayhan, H. (2010). *Talîm ve Terbiye maddesi.* İstanbul.

Okay, O. (2005). *Mehmet Akif: Bir karakter heykelinin anatomisi.* Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A. Ş.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özgen, M. (2013). 1 Mehmet Akif Ersoy'un Türk Eğitimine Katkıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13/27.*

Şengüler, İ. H. (2000). Açıklamalı Mehmet Akif külliyatı I-X. İstanbul: Hak Yayıncılık. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA), (2005). C. 3/28. İstanbul: TÜRDAV Yayınları.

Türk, O. (2016). Mehmet Akif Ersoy'un "Safahat" Adlı Eserinde Sosyal Eğitim Unsurları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 26, s. 443-457.*

Yetiş, K. (2006). *Bir mustarip: Mehmet Akif Ersoy.* Ankara: Akçağ Yayınları.

ISBN 978-605735533-1