رماح للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدرعن داررماح للنشروالتوزيع

رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتاصيل العلوم / السودان

العدد (169) المجلد الثالث

الجزء التاسع

اغسطس 2026

مجلة ربع سنوية

ISSN الورقي: 2392- 5418

ISSN الالكتروني:2520- 7423

DOI: 10.59799/SQZH5356

معامـــل التأثير: 2.56 Impact Factor

الايداع القانوني 243

رماح

للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدرعن دارر ماح للنشروالتوزيع - رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

العدد (169) اغسطس 2026

المجلد الثالث

الجزء التاسع

الورقي ISSN : 2392- 5418

الالكتروني ISSN:2520- 7423

الإيداع القانوني 243

رماح للبحوث والدراسات مجلة دولية علمية محكمة

تصدرعن دار رماح للنشر والتوزيع -رماح / عمان –الأردن

بالتعاون مع

جامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

الرئيس الشرفي للمجلة: الأستاذ الدكتور محمد عبدالله سليمان

مدير المجلة: الأستاذ الدكتور خالد راغب الخطيب

رئيس التحرير: الأستاذ الدكتور سعادة الكسواني

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

هيئة تحرير المجلة

أ.د. خليل الرفاعي (رئيس هيئة التحرير)	جامعة البلقاء التطبيقية	الأردن
أ د. يوسف أبو فارة	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
ا. م. د. مصدق امين عطيه	المديرية العامة لتربية صلاح الدين وزارة التربية والتعليم	العراق
أ.د. دراجي سعيد	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	الجزائر
أ.د. هناء الحنيطي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	الأردن
أ د محمد الفاتح زين العابدين	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. خالد سنداوي	أكاديمية القاسمي والكلية العربية	فلسطين
أ. د. زياد عبد الحليم عبد المنعم الذيبة	جامعة الزرقاء الاهلية	الأردن
دكتور برير سعدالدين الشيخ السماني	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د. نضال الرمحي **(رئيس الهيئة الاستشارية)**	جامعة الزرقاء	الأردن
د. ماجدة خلف السبوع	جامعة مؤتة	الاردن
أ.د. كمال رزيق	جامعة بليدة	الجزائر
أ.د. سليمان الناصر	جامعة ورقلة	الجزائر
أ.د. هوام جمعة	جامعة عنابة	الجزائر
أ.د. سالي محمد فريد	جامعة القاهرة	مصر
أ.د. أشرف محمدعبد الرحمن مؤنس	جامعة عين شمس	مصر
أ.د. رامز طنبور	جامعة جنان	لبنان
أ.د. عبد الرحمن صالح الغفيلي	جامعة القصيم	السعودية
أ.د. وائل جبريل	جامعة عمر المختار	ليبيا
أ.د. شاهر عبيد	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
أ.د. عماد الصعيدي	مركز رماح	الأردن
أ.د سمير البرغوثي	جامعة الفلاح	الإمارات العربية المتحدة
أ.د. عبد الله سيدي محمد أبنو	جامعتي حائل / نواكشوط	موريتانيا

بروفيسور محمد الفاتح زين العابدين	الهيئة الاستشارية	السودان
الدكتورة حليمة إبراهيم محمد الفيلكاوي	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	الكويت
د. قيس مهدي البياتي	دكتوراه علاقات اقتصادية دولية	العراق
د. خديجة عبدالكريم خيري	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. مزمل حسن يوسف	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د.حسن الفاتح الشيخ	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. محمد الطيب	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. جمال محمد البشرى	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
الدكتورة صفراوي فاطمة	استاذة محاضرة بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة الشلف	الجزائر
أم خالدة جمال فرج الشافعي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة التقنية الوسطى	العراق
أ.م.د محمد عدنان شاكر الزبيدي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعة التقنية الوسطى	العراق
ا د مزاحم مهدي ابراهيم النجار	جامعة تكريت	العراق
الأستاذ الدكتور هاشم صالح مناع	أستاذ الأدب والنقد والبلاغة جامعة باشن العالمية بأمريكا	الأردن

شروط النشر

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

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

ترسل الأبحاث على البريد الإلكتروني التالي:

khalidk51@hotmail.com أو remah@remahtrainingjo.com

إلى العنوان البريدي: شارع الجاردنز عمان الأردن

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

موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية:

- قاعدة ISI الماليزية على الموقع:

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

- قاعدة ebsco الأمريكية على الموقع: http /www. ebsco.com
- قاعدة ULRICHS الالمانية على الموقع:

http://ulrichsweb.serialssolutions.com/title/15364886773178244 29

- محرك البحث العلمي جوجل سكولار google scholars على الموقع:

http://www.googlescholars.com

- قاعدة EcoLink المتواجدة على الموقع //www.mandumah.com http
- قاعدة بيانات المنهل www.almanhal.com //http
- قاعدة ASKZED على الموقع: http//www.ASKZED.com
- قاعدة معرفة على الموقع: http//www.maarifa.com
- قاعدة بو ابة الكتاب العلمي: http//www.theleambook.com
- معامل التأثير العربي، قاعدة البيانات العربية الرقمية (أرسيف) **2019**.
- قاعدة أرسيف (Arcif) .
- قاعدة بيانات:

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

أخلاقيات النشر العلمي بمجلة رماح للبحوث والدراسات

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

مسؤوليات الأطراف المشاركة في عملية النشر بمجلة رماح للبحوث والدراسات:

1. مسؤوليات الباحث:

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

2. مسؤوليات المحكمين:

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

3. مسؤوليات هيئة التحرير

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

قواعد النشر والتوثيق بمجلة رماح للبحوث والدراسات

أولاً. أهداف المجلة ومجالاتها:

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

وقد جاءت مجالات نشر المجلة لتتنوع بين:

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

ثانياً. شروط واجراءات النشر في المجلة:

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

1. التنسيق والفحص المبدئي:

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

2. مراجعة هيئة التحرير:

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

3. عملية التحكيم العلمي:

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

1. **القبول كما هو.**
2. **تعديلات طفيفة** تتطلب تعديلات بسيطة لا تمس جوهر النتائج.
3. **تعديلات جوهرية** تتطلب إعادة صياغة أجزاء رئيسية أو إجراء تحليلات إضافية.
4. **الرفض** في حالة وجود خلل منهجي جسيم أو عدم إضافة علمية جديدة.

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

4. الجدول الزمني لإجراءات النشر بمجلة رماح للدراسات والبحوث:

تتبع مجلة رماح للدراسات والبحوث منذ نشأتها جدولاً زمنياً لإجراءات النشر حفاظاً على وقت الباحث والمحكم والمجلة، وفقاً للآتي:

التحكيم الأولي للتحرير 2 - 3 أسابيع

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

مراجعة الباحث للتعديلات 3 - 5 أسابيع

النشر النهائي 4 - 6 أشهر بعد القبول

افتتاحية العدد

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

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

وما هذا التعديل في تاريخ إصدار المجلدات إلا تحقيقًا لمتطلبات الانضمام لمستوعبات عربية وعالمية مرموقة، وسوف تغطي المجلة العلوم الاجتماعية كما هي عادتها بكل فروعها المختلفة

ونود أن نؤكد للباحثين العرب أننا نسعى للتطوير تماشيًا مع متطلبات النشر العلمي الرصين للحفاظ على مكانة المجلة، ونرحب بأبحاثكم ودراساتكم العلمية.

رئيس التحرير

الاستاذ الدكتور سعادة الكسواني

فهرس المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
هيئة تحرير المجلة	A
الهيئة الاستشارية للمجلة	B
شروط النشر	D
موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية	E
أخلاقيات النشر العلمي	F
قواعد النشر والتوثيق	H
افتتاحية العدد	K
فهرس المحتويات	L - N
رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ) (تحقيق) أ. د. زينب جاسم محمد العرداوي م.م. عقيل جاسم محمد العنكوشي كلية التميّز في اللغة العربية وآدابها / جامعة الكوفة المديرية العامة للتربية في النجف الأشرف	19
الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين م. د محمد أحمد صالح المديرية لتربية بغداد الرصافة الاولى	41
دلالة حروف المعاني في تفسير زهرة التفاسير لأبي زهرة المتوفى (1394هـ). مدرس دكتوروجدان محيسن مشجل وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة.	62
أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء م. د. مازن قاسم هلال العكيلي وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الرصافة /3	86
اثر استراتيجية المعرفة الفردية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي م.م زهراء يحيى مسلم وزارة التربية المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الاشرف	112
تحليل تأثير التغيرات المناخية على مؤشرات راحة الأنسان الحرارية في محافظة بغداد م. د. شيماء عبد مفتن عباس السراجي/ كلية التربية – الجامعة المستنصرية	143

الموضـــوع	الصفحة
فاعيلة انموذجي أدي وشايروالتعلم المستند الى الظواهرفي التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغر افية م. د جعفرهاشم مطلك وزارة التربية _ المديرية العامة لتربية بغداد _ الرصافة الثانية	175
تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة" م.م أحمد عبد السادة وداعة الخيكاني المديرية العامة لتربية ذي قار الكلية التربوية المفتوحة / فرع سوق الشيوخ الدراسي	210
ظاهرة الانتحارفي ضوء القرآن الكريم م. د. سالم ترف جلوب معلم جامعي/مديرية تربية محافظة ذي قار/قسم تربية الفجر	229
مستقبل النظام الدولي على وفق دالة الصراع م. م. أحمد جواد كاظم شريف القرشي جامعة الكوفة – كلية العلوم السياسية	246
العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق أ.د. حاتم حمودي حسن الجبوري الجامعة العر اقية /كلية الاداب م.م اثمارنمرود خضر جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية	268
اثراستراتيجية التدوين في تنمية الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط م.م. انتصارجبارعبد مديرية تربية الرصافة الثالثة/ متوسط كلكامش للبنات	297
النصوص النثرية الواصفة للسخرية في كتاب البصائروالذخائر (دراسة وصفية في نماذج مختارة) الباحثة : م . م رسل داود سلمان كلية علوم الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات - جامعة واسط	319
اَلْأَدَاة : (إِلَّا) فِي سُورَةِ اَلتَّوْبَةِ دِرَاسَةً فِي اَلْوَظِيفَةِ اَلنَّحْوِيَّةِ م.م. غَسَّانْ فَضْلْ رَاهِي	332

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

(تحقيق)

أ. د. زينب جاسم محمد العرداوي

كلية التميّز في اللغة العربية وآدابها / جامعة الكوفة

البريد الالكتروني

zainabj.alardawi@uokufa.edu.iq

م.م. عقيل جاسم محمد العنكوشي

المديرية العامة للتربية في النجف الأشرف

البريد الالكتروني

qylalmdny141@gmail.com

الملخص:

تعد رسالة العلامة العمري – رحمه الله– من النصوص البلاغية المهمة التي وصلت إلينا ، فهي تنقل أهم ما ارتقت إليه علوم البلاغة وبخاصة علم البيان في الوطن العربي في القرن الثاني عشر للهجرة ، وقد تضمنت هذه الرسالة تعريف الحمد ، وأنواعه ، وأهم العلاقات التي تقوم بين أنواعه ، وذكر الارتباط بين الحمد والشكر ونوعيهما اللفظي والمعنوي بلحاظ ما يلائم حال المتكلم، وقد ذهب مؤلفها إلى ما ذهب إليه العلماء، كالزمخشري، والرازي، و الجرجاني، و التفتازاني ، والفناري ، ثم ختم شرحه بذكر الشواهد القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة؛ لإيضاح حقيقة الحمد والشكر والثناء، ودور القرينة اللفظية والمعنوية, وأثرها في توجيه المعنى وبيانه.

مجلة رماح للبحوث والدراسات | العدد: (169) المجلد: (3) الجزء: (9) 8/ 2026

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

A Treatise on the Praise of God by the scholar Abdullah ibn Zayn al-Din al-Umari al-Hanbali (d. 1112 AH)

(Edited)

Dr. Zaynab Jassim Muhammad al-Ardawi- **Aqeel Jassim Mohammed Al-Ankoushi**

College of Excellence in Arabic Language and Literature / University of Kufa **General Directorate of Education in Najaf**

Email

zainabj.alardawi@uokufa.edu.iq **qylalmdny141@gmail.com**

Abstract

The treatise of Allamah Al-Ajlouni (may God have mercy on him) is considered one of the important rhetorical texts This treatise, which has reached us, conveys the most significant advancements in rhetoric within the field of eloquence in the Arab world during the twelfth century AH. It includes a definition of praise (al-hamd), its types, and the important relationships between them. It also discusses the connection between praise and gratitude (al-hamd ash-shukr), both verbal and conceptual, considering what suits the speaker's context. The author adopts the views of scholars such as the author of al-Kashshaf, al-Razi, al-Jurjani, al-Taftazani, and al-Fanari. He concludes his explanation by citing Quranic verses and sayings of the Prophet (peace and blessings be upon him and his family) to clarify the true nature of praise, gratitude, and commendation, and the role of verbal and conceptual contextual clues and their impact on guiding and clarifying meaning.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

موضوع الرسالة وقيمتها العلمية:

تعد رسالة العلامة العمري – رحمه الله – من النصوص التفسيرية المهمة التي وصلت إلينا ، وهي تنقل أهم ما وصلت إليه العلوم التفسيرية في القرن الثاني عشر، معتمدة في تفسيرها على العلوم البلاغيّة والنحويّة، وقد تضمنت هذه الرسالة بيان وشرح (الحمدلة)؛ إذ لم تكن مجرد مقدمات شكلية للمصنفات، بل أصبحت في زمانه ميداناً يتسابق فيه العلماء في إبداء البراعة، والقدرة اللغوية والتفسيرية، والدقة المنطقية والكلامية، وتكتسب الرسالة أهميتها العلمية والتفسيرية من طريق التفصيل والتمييز الدقيق لتركيب جملة (الحمد لله)، فقد وقف على دراسة المصطلحات المتقاربة، وهي: (الحمد ، المدح ، الثناء، الشكر) لغة واصطلاحًا ؛ للتفريق والتمييز بينها، وبيان الفروق الدقيقة بين هذه المصطلحات ومتعلقاتها سواء أكانت على النعمة أم على الذات .ودراسة ((لام)) الاختصاص والاستحقاق من طريق بيان طبيعة النسبة الإسنادية في جملة الحمد، وكيفية دلالة الجملة الاسمية على الثبات والدوام ؟ وكذلك تضمنت الرسالة تحليل الأدوات التركيبية كدلالة ((أل)) التعريف في (الحمد لله)، وبيان كونها للعهد أو لاستغراق الجنس؟ وأثرها في انكشاف مفهوم الحمد ، وعمل العمري على توضيح وغربلة الآراء السابقة عليه، والرد على الاعتراضات الواردة على التعاريف السابقة ، وهذه الرسالة تمثل وثيقة منهجية لبيان طريقة تعاطي علماء العصر المتأخر، مع المسائل اللغوية والتفسيرية الدقيقة، واستيفاء أركان النظر العلمي في الجملة الواحدة من مختلف العلوم ، ثم ختم شرحه بالكلام عن الفرق بين الحقيقة و المجاز بذكر الشواهد القرآنية، وهو بذلك وافق الأصول والضوابط التي قال بها السلف في هذه الفنون التي ظلت محل خلاف بين أغلب اللغويين و البلاغيين.

وصف المخطوط :-

المخطوطة التي هي قيد التحقيق نسخة واحدة، وهي التي اعتمدنا عليها في التحقيق، وتقع هذه النسخة في (سبع) أوراق أي (أربع عشرة) صفحة ، قياس الورقة فيها (12,6×17 سم)، تحتفظ بها مكتبة كاشف الغطاء في النجف الأشرف تحت رقم (15327)، وهي في تخصص البلاغة العربية ؛ وعدد الأسطر في كل صفحة (خمسة وعشرون) سطراً، كتبت هذه الرسالة بخط (نسخ معتاد)، وكتبت بعض أسطرها بالمداد الغامق، وهي نسخة غير مرقمة، وحالة الخط والورقة فيها متوسطة، ، أما لون الورق؛ أصفر، وقد ورد في مقدمة المخطوط تقديم الناسخ للمؤلف، والعنوان الرئيس للمخطوط ،وهذه

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

النسخة مكتوبة بخط واضح ، ولم يعقب الناسخ بهوامش، أو حواشي لهذه المخطوطة إلا في مواطن قليلة جداً ؛ فأثبتها في الهامش، ، واستعمل نظام التعقيبة في كتابته لهذا المخطوط، وجمع بين كتابة العين البتراء والياء من فوق الياء في الكلمات التي ينبغي كتابتها على هذا النحو (ملائم) ؛فأثبتها موافقة للرسم المشهور دون التنبيه عليها في كل موضع ،ومما رسم مخالفاً للقياس في كتابة المخطوط (دعأ ، ثنأ ، سوأ ،قضأ...)ونحوها، فأرجعناها موافقة للرسم المشهور ، وكُتبت الياء المثناة بلا نقاط (ى)، وقد أثبت الياء دون التنبيه عليها في كل موضع، وكذلك وردت التاء المربوطة بالهاء، وقد أثبت كتابتها بالشكل الصحيح دون الإشارة إلى ذلك ، ووردت بعض الأخطاء الإملائية في كتابة لفظ (هيئة ، ثناء ، سواء ،....) فنبهنا عليها في كل موضع وردت فيه ،وتضمنت كتابة المخطوط كتابة الحركات الإعرابية على بعض الكلمات ، واستعمل الرمز (ح) في قوله (حاشية) في موضعين من المخطوطة بدلاً من الكتابة ، وقد أشار في نهاية المخطوطة الى صحة اسم المخطوط ونسبتها الى مؤلفها بقوله : (قال جامعها: وكان الفراغ من جمعها في يوم الحادي والعشرين من ربيع الأول سنة 1101، تمت بالخير) وهذا ما يثبت لنا اسم المخطوط, وصاحب المخطوط وصحة نسبة المخطوط لصاحبها.

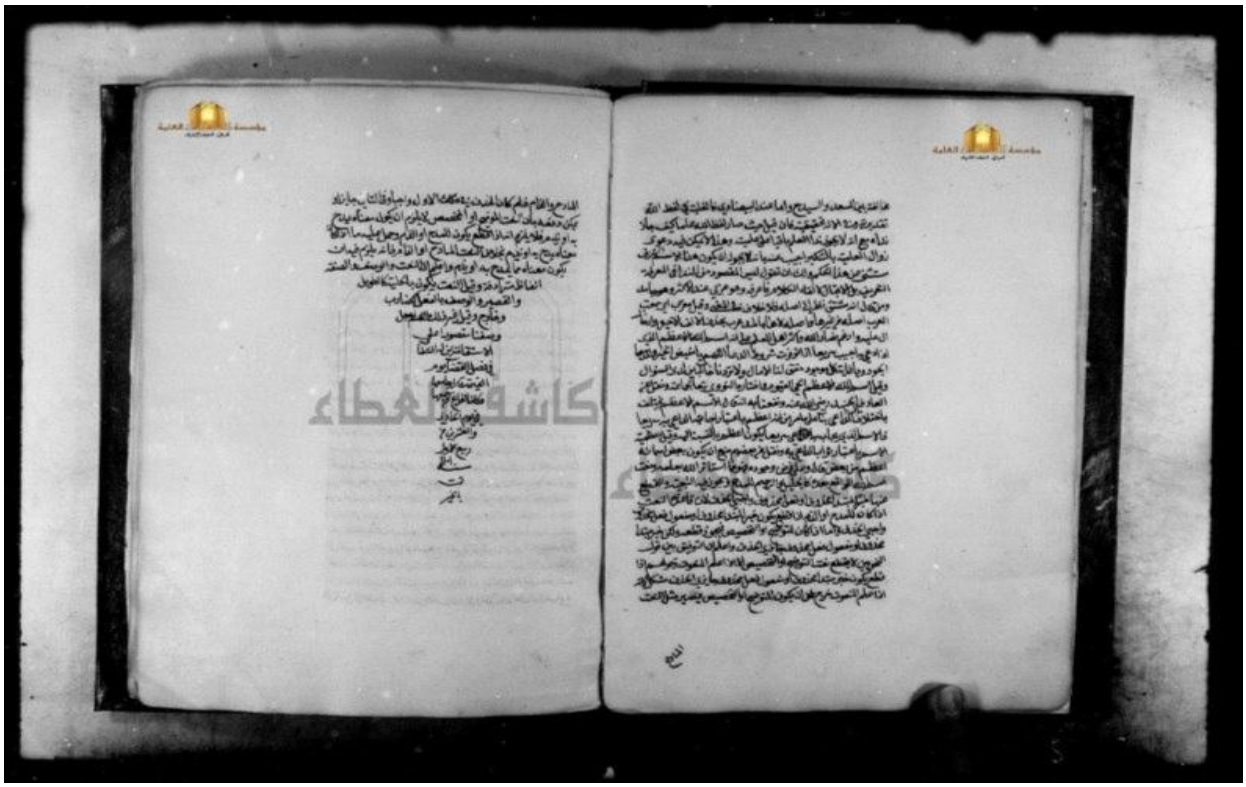
e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

الصفحة الاولى

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)



الصفحة الأخيرة

التعريف بالمؤلف:

اسمه : عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي

ألقابه " العجلوني" نسبة لمدينة عجلون في الأردن، أما نسبته؛ فالعمري، والحنبلي"

نشأته :" نزيل دمشق، قدم دمشق واستوطنها، وكان سيبويه زمانه، وفريد وقته وأوانه، عالماً فاضلاً نحريراً مشهوراً، قطن في مدرسة القجماسية، ودرس بها، وأفاد وانتفع به خلق كثير، وكان آية الله الكبرى في النحو، وبالجملة ففضله شاع واشتهر"[1]، وقيل إنَّه فاضل [2].

مذهبه الديني:" هو حنبلي المذهب "

[1] – سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر ، ابو الفضل محمد خليل الحسيني، 3/ 86.

[2] – معجم المؤلفين ، عمر رضا كحالة، 6/ 56.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تلاميذه: وممن أخذ درساً، و تتلمذ على يد الشيخ عبد الله بن زين الدين العمري الكثير، منهم:

1- محمد العمادي : هو " ابن إبراهيم بن عبد الرحمن، المعروف بالعمادي الحنفي الدمشقي، تقدم ذكر أخيه علي وولده حامد، وكان هذا المترجم صدر الشام، علامة العلماء حبراً، فقيهاً، فاضلاً، صدراً كبيراً، مهاباً، عالماً ،محتشماً، أديباً بارعاً، نحريراً كاملاً ،ولد بدمشق في سنة خمس وسبعين وألف، ونشأ في حجر أخيه المولى علي العمادي المفتي، ومات والده وسنه أربع سنين، فنشأ في رفاهية وصيانة، وقرأ القرآن ثم اشتغل بطلب العلم، فأخذ الحديث عن الشيخ أبي المواهب الحنبلي، والفقه والنحو والمعاني والبيان عن الشيخ إبراهيم الفتال، والشيخ عثمان القطان، والشيخ نجم الدين الفرضي، والشيخ عبد الله العجلوني نزيل دمشق، وأجاز له الشيخ يحيى الشاوي المغربي، والشيخ إسمعيل الحائك المفتي، وعلاء الدين الحصكفي المفتي، والشيخ محمد بن سليمان المغربي، وبرع في الفنون، وساد، وتقدم، وبهرت فضيلته، واشتهر وعلا قدره، وولي تدريس السليمانية بالميدان الأخضر بعد وفاة أخيه، ثم تولى إفتاء الحنفية بدمشق في أول سنة أحدى وعشرين ومائة، فباشرها بهمة علية ونفس ملكية، ...وكان بارعاً في النظم والإنشاء، له الشعر الرائق, وكانت وفاته في غرة شعبان سنة خمس وثلاثين ومائة وألف, ودفن بتربة الباب الصغير رحمه الله تعالى."

2- يحيى التاجي: " ابن عبد الرحمن بن تاج الدين بن محمد بن أبي بكر بن موسى بن عبده الولي الكبير، المدفون بالجبل الأقرع من أعمال أنطاكية، كان (رحمه الله تعالى) علامة، فهامة، متوشحاً بحلي الفضائل والكمال، ولد ببعلبك، ونشأ بها في حجر والده، فقرأ عليه وعلى أخيه الشمس محمد، وعلى الشيخ أبي المواهب الحنبلي, ...والأستاذ الشيخ عبد الغني النابلسي, والجمال عبد الله العمري العجلوني نزيل دمشق, والعماد إسمعيل بن محمد العجلوني, والشمس محمد بن علي الكاملي, وغيرهم من علماء دمشق الشام ممن عاصر هؤلاء الأعلام, وحج سنة اثنتين وعشرين ومائة وألف ...وتولى الافتاء ببعلبك بعد وفاة أخيه, وصار له النهاية في نفاذ الكلمة عند الخاص والعام ...وكان يلقى الشروح بتمامها من حفظه، وتوجه مع والده إلى الروم, وصات له الرتبة السليمانية المتعارفة بين الموالي, وكانت وفاته ببعلبك سنة ثمان وخمسين ومائة وألف عن ثلاث وستين سنة رحمه الله تعالى." [1]

آثاره : رسالة في الحمدلة[2]

1- رضا كحالة ،13/ 205.

[2] – معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة ،6/ 56.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

وفاته :"كانت وفاته بدمشق في الثالث عشر من شوال سنة اثنتي عشرة ومائة وألف, ودفن بمقبرة باب الصغير بالقرب من سيدي بلال الحبشي رضي الله عنه."[1]، ونقل عمر رضا كحالة، إنَّ وفاته كانت " 1112 للهجرة الموافق 1700 للميلاد [2]، وقيل إنّه توفي في :" ثالث عشرينه أيضاً، توفي العلامة زين الدين عبد الله العجلوني، وصُلي عليه بالأموي، ودفن بالباب الصغير قرب بلال." [3]

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي رفع رتبة أهل الفضائل ومنحهم من نعمه الجزائل وجعل من أعظم الأسباب والوسائل بين متباعدي الأنساب الرسائل والصلاة والسلام على المبعوث من أفصح القبائل وعلى آله وأصحابه المتحلّين بأحسن الشمائل.

وبعد ...

فيقول أفقر العالمين العمري عبد الله بن زين الدين :هذه رسالة تشفي العليل في الكلام على مثل **(الحمد لله)** الجليل مجموع ما فيها من الكلام من كلام الأئمة الأعلام لأني معترف بقلة البضاعة، ولست من فرسان الصناعة، لكن من جلائل نعم الله أنه لا يجري في ملكه حيف وربما يحصل من الإبرة ما لا يحصل من السيف، والقوي والضعيف في سطوة جبروته سيان، والغني والفقير من فيض ملكوته مثلان، فنقول وبالله المستعان، وعليه التكلان؛ اعلم ((أن الحمد هو الثناء باللسان على الجميل سواء[4]، تعلق بالفضائل أو بالفواضل))[5]، كذا في المطول، وفي المختصر[6]،((الحمد هو الثناء باللسان على قصد التعظيم سواء تعلق بالفضائل أم بالفواضل))[7]، انتهى وأورد على التعريف أن قيد اللسان فيه مستدرك وأجيب بأنه ذكر لفوائد منها التنصيص على اختصاص الحمد باللسان ومنها التنصيص

---

[1] – سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر ، ابو الفضل محمد خليل الحسيني، 3/ 86.

[2] – ينظر : معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة ،6/ 56.

[3] – يوميات شامية، محمد بن عيسى بن كنان ، 1 / 10.

[4]– في الأصل كتبت (سوا) والصواب ما اثبتناه .

5– التفتازاني: 91.

[6]– المختصر شرح تلخيص المفتاح : سعد الدين التفتازاني : وهو كتاب قدم فيه المؤلف شرحا لما جاء في المختصر

[7] – المختصر – شرح التلخيص –،سعد الدين التفتازاني ، 91. عند الرجوع الى المصدر وجدت العبارة وردت في الأصل ((الحمد هو الثناء باللسان على قصد التعظيم سواء تعلق بالنعمة او بغيرها)) ووردت نصا في معجم الفروق اللغوية، ابو هلال العسكري ،1/ 202.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

بضميمته قوله سواء تعلق بالفضائل أم بالفواضل على مقابلة الحمد العرفي الذي هو الشكر لغة ومنها ظهور تفريع النسبة بينهما بالضميمة المذكورة على تعريفهما وقد يقال أن الثناء يطلق على ما ليس باللسان نحو قولك اثنى الله على ذاته وقوله صلى الله عليه وسلم ((لَا أُحْصِي ثَنَاءً عَلَيْكَ، أَنْتَ كَمَا أَثْنَيْتَ عَلَى نَفْسِكَ))[1] فلا بد من ذكر اللسان في تعريف الحمد ويرد عليه أن اطلاق الثناء على ما ليس باللسان مجاز لا حقيقة ولو سلم فالظاهر أن المراد من اللسان القول من اطلاق المحل على الحال لأن القول في الغالب لا يكون إلا باللسان ولا شك أن ثناءَ الله قولٌ لأنه من جنس الكلام وان لم يكن بجارحة اللسان تعالى الله عن ذلك والحاصل أن ثناء الله ،إن كان حقيقة فحمده حقيقة وإن كان ثناؤه مجازاً فحمده مجاز فعلى الأول لا يصح الاحتراز عنــه بذكر اللسان بل لا يصح التعريف إلا أن يُرادَ [ظ: 1] من اللسان القول وعلى الثاني فلا حاجة للاحتراز عنه لأن إطلاق الثناء على ما ليس باللسان مجاز والمراد الحقيقة والأرجح أن يقال إن إطلاق الثناء على ثنائه تعالى حقيقة يكون حمده حقيقة لأن القول المخصوص يعني نحو **(الحمد لله)** ليس حمداً بخصوصه أي لكونه قولا أي بمجرد كونه حقيقة قولا بل لأنه دال على صفات الكمال ومظهرٌ لها، ومن ثمة قال بعض المحققين من الصوفية : حقيقة الحمد إظهار صفات الكمال وذلك قد يكون بالقول كما عرفت وقد يكون بالفعل وهذا أقوى لأن الأفعال التي أثار السخاوة تدل عليها دلالة قطعية لا يتصور فيها تخلف بخلاف الأقوال فان دلالتها عليها وضعية قد يتخلف عنها مدلولها ومن هذا القبيل حمد الله وثناؤه على ذاته، وذلك انه تعالى حين بسط بساط الوجود على ممكنات لا تحصى ووضع عليها موائد كرمه التي لا تتناهى فقد كشف عن صفات كماله وأظهرها بدلالات قطعية تفصيلية غير متناهية فإن كل ذرة من ذرات الوجود تدل عليها ولا يتصور في العبارات مثل هذه الدلالات ولهذا قال النبي صلى الله عليه وسلم : ((لَا أُحْصِي ثَنَاءً عَلَيْكَ، أَنْتَ كَمَا أَثْنَيْتَ عَلَى نَفْسِكَ))[2]، انتهى وعلى هذا ينبغي أن يكون التعريف لحمد العباد فلا إشكال في ذكر اللسان لإخراج حمده تعالى لكن بيانهم وجه كون ((الحمد رأس الشكر))[3]، في قوله صلى الله عليه وسلم ((الْحَمْدُ رَأْسُ الشُّكْرِ، مَا شَكَرَ اللَّهَ عَبْدٌ لَا يَحْمَدُهُ))[4]، يكون ما هو باللسان أقوى إفراد الشكر وأظهرها دلالة على اتصاف المنعم بالكمال يخالف ما ذكره هذا المحقق الصوفي من أن دلالة الفعل أقوى من دلالة القول ويخالفه أيضا ما ذكره

1- شيبة : 2/ 99 .

[3]- شرح السنة للبغوي : 5/ 50 . وينظر : الآداب للبيهقي : 1/ 293.

[4]- الآداب ،البيهقي ،293/1 .وينظر : شرح السنة ، البغوي ،50/5 .ورد في الأصل ((ما شكر الله عبد لم يحمده))

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

علماء أصول الفقه في مسألة[1]، تعارض قوله وفعله صلى الله عليه وسلم من ترجح قوله قال القاضي في شرح المختصر[2]: ((لأن دلالة القول على مدلوله أقوى من دلالة الفعل لأن القول وضِع لذلك فلا يتخلف بخلاف الفعل فإن له محامل))[3]، انتهى وأيضا المدلول لا يتخلف عن الدليل البتة سواء كان الدليل لفظا أو غيره فإنهم عرفوا الدلالة أولا بكون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر ثم قسموها إلى وضعية وعقلية فمعنى الدلالة في الكل واحد فالقول بأن الدليل اللفظي يتخلف عنه مدلوله غير مستقيم وأعلم أن قوله صلى الله عليه وسلم [وجه : 2] ، ((لَا أُحْصِي ثَنَاءً عَلَيْكَ، أَنْتَ كَمَا أَثْنَيْتَ عَلَى نَفْسِكَ)) يحتمل أن يقدر (أنت) مبتدأ و (كما أثنيت) في موضع الخبر تقديره (أنت مثن بثناء كما أثنيت على نفسك) فحذف عامل المصدر وأقيم المصدر مقامه ثم المصدر وأقيم صفته مقامه كما قيل في خبر مقدم أو يقدر (أنت مستحق ثناء كما أثنيت على نفسك) فحذف المفعول وأقيم صفته مقامه هذا على جعل الكلام جملتين، وأما على جعل الكلام جملة واحدة فالضمير المرفوع تأكيد للكاف في عليك، وكما أثنيت في موضع الحال أو الصفة لثناء وعلى التقادير كلها فكلمة (ما) أما مصدرية أو موصولة أو موصوفة والعائد على الموصول أو الموصوف محذوف هنا، ثم ههنا أمور ثلاثة [4]، الجميل في المحمودية والمحمود عليه وقصد التعظيم فأما أن يعتبر في الحمد مجموعها حتى يكون الحمد الوصف بالجميل على الجميل على قصد التعظيم وهو أخص مطلقا مما ذكره في المطول، فلا يطرد تعريفه الحمد من جهة أن ما فيه يصدق على الوصف بالجميل على الجميل لا على قصد التعظيم و انه ليس بحمد واخص مطلقا أيضا مما ذكره في المختصر، فلا يطرد ما فيه من أن جهة أن ما فيه يصدق بالوصف بالجميل على قصد التعظيم ؛ لا على الجميل وأنه ليس بحمد اللهم إلا أن يدعى أن الثناء بالجميل ليستلزم قصد التعظيم فيطرد ما في المطول وكذا الوصف بالجميل على قصد التعظيم يستلزم أن يكون على الجميل فيطرد ما في المختصر ألا أن هاتين الدعوتين في غاية البعد وأما أن يعتبر في حقيقة الحمد الأمران الأولان حتى يكون الحمد الوصف بالجميل على الجميل فيطرد ما في المطول لأن الثناء لا يكون إلا بالجميل وقد ذكر الجميل المحمود عليه دون ما في المختصر إذ لم يذكر المحمود عليه فلا يطرد لأنه يدخل فيه الثناء باللسان على قصد التعظيم لا على الجميل مع أنه ليس بحمد ولا ينعكس لأنه يخرج عنه الوصف بالجميل على الجميل لا على قصد التعظيم مع أنه حمد إلا أن يدعي ما سبق من

---

[1]– ورد في الأصل (مسئلة) والصواب ما اثبتناه.

6– الاعلام ،الزركلي، 295/3.وينظر :معجم المؤلفين ،محمد رضا كحالة ،119/5.

[3] – شرح مختصر المنتهى الأصولي ومعه حاشية السعد والجرجاني ، عضد الدين الايجي ،305/2.

[4]– ورد في الأصل (ثلثة) والصواب ما اثبتناه.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الدعوتين وأما أن يعتبر في تحقيق حقيقة الحمد الوصف بالجميل على قصد التعظيم فيطرد ما في المختصر دون ما في المطول لأن تعريف المطول يكون تعريفا بالأعم من المعرف من وجه فلا يطرد لأنه يصدق على الوصف الجميل لا على قصد التعظيم مع أنه ليس بحمد ولا ينعكس لأنه يخرج عنه الوصف بالجميل على قصد التعظيم مع أنه حمد وقد تزيد الأقسام إذا اعتبر [ظهر: 2] كل واحد من الثلاثة على حاله أو الأخير مع الأوسط فعليك باستخراج ما يصح من تعريف الكتابين وما لا يصح على كل من التقادير هذا ما في حاشية المطول للعلامة الخطائي[1]، مع بعض تغيير والأقرب موافقة للمشهور أن يعتبر في حقيقة الحمد مجموعها ويدعي أن قصد التعظيم يستلزم الجميل في المحمود عليه بقرينة قوله سواء تعلق بالفضائل أم بالفواضل ، وذكر الثناء[2] على الجميل يستلزم قصد التعظيم فيتم ما في الكتابين نعم الجميل المحمود عليه أعم من أن يكون جميلاً في الواقع أو عند الحامد بزعمه فوصف الظالم بسفك الدماء[3]، ونهب الأموال جميل عند الحامد ولذا يذم الحامد لأن حمده لم يقع في محله بقي شيء، وهو أنه هل يشترط الاختيار في الجميل المحمود عليه والجميل المحمود به أم لا ؟ قلت: ما في تعريف المطول والمختصر مطلق عن التقييد به ، ولكن دَرَج الناس على اشتراطه في الجميل المحمود عليه وممن صرح بذلك الإمام الرازي[4]، فإنه نقل عنه أنه قال:" لا يحمد إلا الفاعل المختار على ما صدر عنه بالاختيار"[5] انتهى ، ونقله عن الأئمة الفاضل الفناري، حيث قال: "صرحوا بوجوب كون المحمود عليه اختياريا "[6] انتهى. وأمّا اشتراطه في المحمود به فقال الجلال الدَّوَّاني في شرح التهذيب انه يشترط أن يكون اختياريا ونسبه لحواشي الكشاف للمولى السعد[7] ورده بعض الأفاضل بأنه لم يوجد فيها ويمكن الجواب عنه بأنه يمكن أن يكون قاسه على الجميل المحمود عليه وقوله كما ذكره السعد محمول على التشبيه لا على الدعوى العينية فإن قلت اشتراط الاختيار في المحمود عليه يستلزم أن لا يكون الثناء على صفات الله الذاتية كالعلم والقدرة حمداً سواء كانت زائدة على الذات كما هو الحق أو عين الذات كما هو غيره مع أنه حمد قطعا قلت : الاختياري أعم من أن يكون اختياريا حقيقة أو تنزيلا والصفات

1-الدراسية . كشف الظنون ، حاجي خليفة ، 1762/2.

2 – ورد في الأصل (الثأ) والصواب ما اثبتناه.

3 – ورد في الأصل (الدمأ) والصواب ما اثبتناه

4- الكبير (مفاتيح الغيب)،ونهاية الإيجاز في دراية الإعجاز وغيرها .الاعلام ،الزركلي ،313/6.

5 –التفسير الكبير ، الرازي ،1/ 163.

6-المفتاح،وغيرها . هدية العارفين ،429/5-430.والاعلام ،الزركلي ،219/7.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المذكورة بمنزلة الاختيارية لاستقلال الذات أو عدم احتياجه إلى أمر خارج ،أو يقال : إن الصفات محمود عليها صورة ، والمحمود عليه ما ينشأ عنها صورة من الأفعال الاختيارية وهذا إذا فُسِر الاختياري بما صدر بالاختيار وأما إذا فُسِر بما قام بالمختار، كما هو مختار كثير من الاختيار فلا إشكال في الحمد عليها أصلا و لك أن تجعل الحمد عليها على التفسير الأول مجازاً لكون تلك الصفات مبادئ أفعال اختيارية وبمنزلتها كما [وجه :3]، عرفت آنفا والأقرب أن يرجح في تعريف الحمد ما ذكره السعد في مطوله ومختصره حيث لم يقيد بالاختياري وأن صرح بالقيد غيره ؛ لأن الباعث على الحمد كما يكون اختيارياً، يكون غير اختياري؛ فإن قلت: ما الفرق بين المحمود به والمحمود عليه ؟ قلتُ: أعلم أنه لابد في تحقق حقيقة الحمد من أمور خمسة : (وصف) وهو إجراء الصفة، و(واصفٌ) وهو من يجري تلك الصفة، و(موصوف عليه) وهو ما تجري عليه تلك الصفة لأجله وفي مقابلته، و(موصوف به) وهو تلك الصفة إذا تقرر ذلك؛ فالمحمود به وعليه قد يتغايران ذاتاً واعتباراً كما إذا أعطاك أحد عطية فحمدته بباقي الصفات كشجاعة مثلا وقد يتغايران اعتبارا فقط كما إذا أعطاك عطية فحمدته بها فهو محمود به من حيث إنه وقع به الوصف، و(محمود عليه) من حيث إنه دعما للوصف وبعث عليه؛ فأتضح الفرق ؛فإن قلتَ الشجاعة غير اختيارية لأنه ملكة نفسانية فكيف يكون الوصف بها أو بإزائها حمداً على اشتراط الاختيار في المحمود به وعليه قلتُ الشجاعة تطلق على الملكة وعلى إلقاء النفس في الهلكة فإذا وقعت محموداً عليها أو بها؛ فالمراد المعنى الثاني، والحمد عرفاً هو الشكر لغة وهو فعل ينبئ عنه تعظيم المنعم من حيث كونه منعماً على الحامد أو غيره ؛فإن قلت تعريف الحمد بالمنبئ غير صحيح لأنه غير جامع لأنه يخرج عنه بعض إفراد الحمد وهو الحمد الجناني أعني الاعتقاد إذ لا أنباء فيه إذ لا معنى لإنبائه بالنسبة إلى نفس الحامد ولا بالنسبة إلى غيره لعدم اطلاعه ولو أطلعه الحامد بقول أو فعل فالمنبئ هو القول أو الفعل فلا يكون التعريف جامعا كما مر. قلتُ المراد بالإنباء: إن تفيد معرفة المنبئ معرفة المنبأ عنه أي بحيث لو اطلع عليه علم تعظيمه ولا ريب في تحقق هذا المعنى في الحمد الجناني أعني الاعتقاد إذ لا يقدح فيه الجهل بالمنبئ وقد يوجه السؤال بأن التعريف بالمنبئ صحيح والاعتقاد ليس بحمد لأنه لا أنباء بالنسبة إليه ويجاب بأن الإنباء متحقق فيه قطعا والاطلاع لا يلزم أن يكون في الحامد بل يجوز أن يكون في غيره بإلهام أو إخبار وأن كان في حجة (جهة) الحامد بقول أو فعل فهذا لا يوجب انحصار الإنباء عن التعظيم في ذلك القول أو الفعل حتى يلزم أن يكون هو الحمد فقط بل يكون الاعتقاد الذي دل عليه بأحدهما[ظهر:3]حمداً غاية الأمر أن يكون ذلك القول أو الفعل حمداً أيضا ؛فيكون هناك حمدان أحدهما ينبئ عنه الآخر وكلاهما عن تعظيم المنعم إذا علمت ذلك ظهر لك أن النسبة بين الحمدين العموم والخصوص في وجه؛ فالحمد اللغوي اخص باعتبار المورد أعم من جهة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المتعلق إذ متعلقه الفاضلة والفضلية، والحمد العرفي بالعكس ورجع العموم إلى موجبة جزئية وسالبتين جزئيتين، والمراد بالفاضلة المزية المتعدية وبالفضلية المزية القاصرة؛ فإن ورد أن نفس القضاء للمزايا لا تتعدى وتعدية الأثر يجاب بأنا لا نسلم أن نفس الفاضلة لا تتعدى لأنها العطية لا الإعطاء ولا شك في تعديتها في المنعم للمنعم عليه وأن سلم أن نفس الفاضلة لا تتعدى أي لا تنتقل في موصوفها؛ فيقال المزايا المتعدية الصفات الجميلة الفعلية التي من شأنها إيراث أثر في الغير كالعفو وإيصال النفع والإنعام؛ فإنها مزايا تتعدى إلى الغير بمعنى أن الغير يتأثر بها بخلاف الصفات الذاتية كالعلم واعتدال القامة وبالجملة المراد بالتعدية التأثير لا الانتقال فتأمل وأعلم أن الحمد له معنيان كما ظهر لك لغوي ،وعرفي وفي كل منهما أما أن يراد بالمصدر المبني للفاعل أو المبني للمفعول أو الحاصل بالمصدر فهذه ستة ضرب اثنين في ثلاثة وجواز إرادة ما يطلق عليه لفظ الحمد ليعم الجميع فتصير الأقسام سبعة وفي كل من هذه السبعة **(اللام)** في الحمد أما للاستغراق أو الجنس أو العهد فهذه أحد وعشرون حاصلة في ضرب ثلاثة في سبعة وفـي كل منها لام **(لله)** جل جلاله[1] أما لاختصاص الصفة بالموصوف أو لاختصاص المتعلق بالمتعلق فهذه اثنان وأربعون في ضرب اثنين في واحد وعشرين فتدبر واعلم أنّ النسبة من حيث هي تسمى مصدراً مبنيا للفاعل والحالة العارضة للفاعل في زمان لحوقه تسمى حاصلا بالمصدر المبني للفاعل ومن حيث إنها متعلقة بالمفعول في زمان لحوقه تسمى حاصلا بالمصدر المبني للمفعول ثم أن لام الحمد على الاستغراق أفادت جميع المحامد لله جل جلاله[2] قديمها وحديثها وصفاً وفعلاً وعلى الجنس وكذلك من حيث إن لام **(لله)** تعالى [3] للاختصاص فلا فرد منه لغيره إلا أن دلالة اللام في الأول على الإفراد بالمطابقة وفي الثاني [وجه : 4] بالالتزام ففرار الزمخشري في الاستغراق المنافي لمذهبه القائل بأن أفعال العباد مخلوقة لهم فتخرج عن كونها **(لله)** تعالى[4] لأن الاستغراق خلاف الأصل والماهية هي الأصل وأن كان في هذا المقام مؤداهما واحداً وهو كون كل المحامد له وأما لأن المصدر نائب عن الفعل وقد كان حقه النصب لولا إرادة الدوام الذي هو نكتة العدول وفيها نظر لأن الاستغراق على خلاف الأصل في مقام المنع وكذا لنيابته عن الفعل أنه للمرة في مقام المنع من حيث أنه أن سلم أنه لها مجرداً فلا يسلم أنه لا يفيد الاستغراق إذا كان مقترناً بما يفيده كان هنا ثم عدم منافاة الاستغراق لمذهبه أما غفلة عنه أو أن الجميع له ولو بالواسطة أي واسطة

[1] – زيادة يقتضيها السياق .

[2] – زيادة يقتضيها السياق .

[3] –زيادة يقتضيها السياق .

[4] – زيادة يقتضيها السياق .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

القدرة التي أودعها الله تعالى[1] في العباد والأرجح أن يقال في وجه فراره من الاستغراق إلى الجنس أن اللام موضوعة للعهد الخارجي والجنس أي الماهية وأما الاستغراق فهو أنما يستفاد من المقام، وقال الفناري نقلا عن جده أن الاستغراق في المفرد في الأول ثبوتي ففر منه والاستغراق في الوجه الثاني إثباتي ، والإثبات لا يستلزم الثبوت قال شيخنا العلامة يحيى المغربي رحمه الله تعالى معنى كلام الفناري أن ما في المفرد استغراق ثابت يوجب القول به الإقرار به، إذ هو مؤدى التصور الذي لا يطرقه الكذب فيوجب بأن الأفعال **(لله)**تعالى [2] وما ذاك من مذهبه اعني ثبوت ذلك وما في النسبة وهو المستفاد من لام **(لله)** تعالى[3] إثباتي لأن الحكم إثبات والإثبات من حيث هو إثبات حكم لا يقتضي الإقرار بأنه ثابت إذ قد يحكم الحاكم بقضية ويثبتها معتقدا عدم ثبوتها والحاصل أن المفرد لا يقبل الكذب بعد الاقرار بمدلوله والنسبة بحكم قابلة للصدق والكذب فلا تقتضي تحتم الثبوت له وأن أثبتها بحكمه ويحتمل أن يراد بالثبوت المعنى المطابقي وبالإثبات المعنى ألالتزامي ودلالة الالتزام عقلية على الصحيح وهو قد يكون شبهة)) انتهى ونقل بعضهم عن الشهاب السمين ، أنه قال: إنما فر الزمخشري عن الاستغراق للجنس لأن جملة **(الحمد)** خبرية لفظا ومعنى ويحصل بها الحمد إنشائية معنى وليس في وسع العبد إنشاء كل حمد))[4] انتهى وفيه نظر لأن التحقيق أن جملة الحمد خبرية لفظا ومعنى ويحصل بها [ظهر : 4]، كما يفيده كلام السيد لأن المخبر بأوصاف غيره الحسان مُثنٍ عليه وقد ذكره ابن الملك، حيث قال :المخبر بالثناء مثني بخلاف المخبر بالصلاة على (رسول الله صلى الله عليه وسلم)؛ فليس بمصلِ فجملة (**الحمد لله**) فرد من إفراد الحمد ثم أعلم أن الحمد أن كان بالجنان فهو في مقولة الكيف وأن كان بالأركان فهو من مقولة الفعل وأن كان باللسان فكذلك أن كان الحمد اللسان عبارة عن معنى المصدر أعني المتكلم بما يدل على التعظيم وأما لو كان عبارة عن نفس الكلام المخصوص فهو في مقولة الكيف والكيف هيئة قارة لا تقتضي قسمة ولا نسبة لذاته وهي تقارب العرض في المفهوم؛ لأن المفهوم يقال باعتبار عروضه والهيئة باعتبار حصوله بقي شيء وهو أن المسند إليه إذا كان معرفا بأل الجنسية استفيد قصر المسند إليه على المسند وبهذا يظهر أن تعريف الجنس في (**الحمد لله**) يفيد قصر الحمد على الاتصاف بكونه لله فإن قلت فعلى هذا الاختصاص المستفاد في لام (**لله**) تعالى[5]

---

[1] – زيادة يقتضيها السياق .

[2] – زيادة يقتضيها السياق

[3] –زيادة يقتضيها السياق .

[4] – ينظر :الدر المصون ،السمين الحلبي ، 37/1.

[5] –زيادة يقتضيها السياق .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

عين الاختصاص المستفاد في لام الحمد فيكون تأكيدا أم غيره فيكون تأسيسا قلت يؤخذ جواب هذا السؤال مما ذكره الفاضل الفناري نقلا عن جده من أن الاختصاص المستفاد من لام لله اختصاص في الإثبات لا الثبوت ونقل نفسه عن صاحب الكشاف أنه قال بالثبوت في(سورة التغابن)؛ فعلى هذا يحتمل الأمرين التأكيد والتأسيس ولك أن تقول لام(**لله**) تعالى[1] أفادت اختصاص الاختصاص به تعالى فهو للتأكيد وقدم(**الحمد**) على اسم الله تعالى[2] باعتبار أنه أهم لا يقال الاهتمام به عارضي بواسطة المقام والاهتمام باسم الله ذاتي والذاتي يقدم على العارض في الاعتبار ولئن لم يقدم فلا اقل من أن يكونان في مرتبة واحدة حتى يتعارضا فيتساقطا فلا بد للتقديم من نكتة زائدة لأنا نقول كون البلاغة مطابقة اللفظ لمقتضى الحال[3] لا رعاية الأمور الذاتية رجح العارض وقد يقال :إنها تساقطا لما مر؛ فرجح الأصل في تقديم المبتدأ على الخبر خصوصا إذا كان معدولاً به عن المصدر الساد مسد الفعل بحسب الأصل فأن مرتبة العامل متقدمة على رتبة المعمول وقد أجيب عن أصل السؤال بأن الاهتمام الذاتي باسم **(الله)** تعالى [4]وان كان أهم [وجه: 5] ، لكنه أمر كفت شهرته واستقراره في العقول مؤنته ذكر ما يدل عليه فاللائق ذكر ما يدل على الاهتمام العارض(**بالحمد**) لخفائه فإن الشأن في إظهار الخفيّات لا في توضيح الواضحات فإن قيل ما ذكر يرد عليه قوله تعالى : ﴿ فلله الحمد رب السموات [5]﴾ وقوله : ﴿ وله الحمد في السموات والأرض ﴾[6] وقوله في سورة التغابن: ﴿ وله الحمد ﴾[7] حيث قدم اسم (الله) جل وعلا [8]مع أن المقام مقام الحمد قلت : أجيب عنه بمنع أن المقام في الآيات مقام الحمد بل مقام بيان اختصاصه واستحقاقه تعالى بالحمد كما أشار إليه صاحب الكشاف وهذا يقتضي تقديم الظرف فإن قلت تقديم (**الحمد**) لا يحتاج إلى نكتة لأنه مبتدأ قار في محله والنكتة تكون للمزال عن أصله لا للقار فيه قلت قال الفاضل الفناري : ((سيأتي في بحث تقديم المسند أنك تعمد إلى اسم فتقدمه تارة وتجعله مسندا إليه وتؤخره أخرى فتجعله فاعلا كل ذلك يستدعي نكتة ولا حاجة في ذلك إلى اعتبار انه مؤخر في

---

[1] – زيادة يقتضيها السياق.

[2] – زيادة يقتضيها السياق.

[3] –المثل السائر ،ابن الأثير ، 88/1.

[4] – زيادة يقتضيها السياق.

[5] – سورة الجاثية : 36.

[6] – سورة الروم :18.

[7] – سورة التغابن : 1.

[8] – زيادة يقتضيها السياق .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

الأصل أو مقدم فسواء أعتبر **(الحمد)** مؤخراً في الأصل بأن يكون التقدير (أحمد الله حمداً) أو مقدماً بأن يكون (حمداً أحمد الله) يستقيم بيان النكتة فلا وجه للاقتصار بأن النكتة أنما هي للمزال عن أصله لا للقار فيه لأنه مبتدأ)) انتهى. و(**الله**) تعالى[1] اسم للذات الواجب الوجود المستحق لجميع المحامد وهذه الصفات ونحوها معينة للمسمى لا جزؤه خلافا لبعضهم ويؤيده ما نقل عن الشيخ الأكبر(قدس سره)[2] أنه قال في بعض كلامه :((لفظ الجلالة عند المحققين دليل الذات لا غيره وقال في محل آخر جميع أسمائه تعالى يمكن التخلق بها أي أن تنسب للعبد على ما يليق به أي لدلالتها على الصفات إلا اسم **الله** تعالى [3] عند من يجريه مجرى العلم إذ مدلوله الذات)) انتهى. وعلى أنه علم؛ فقيل أنه علم شخص وضع للذات العلية ابتدأ فهو نبأ مقتضب أي غير متفرع عن أصل أو بعد التصرف فيه أي في أصله وصيرورته على هذا اللفظ ثم على كون الواضع غير الله تعالى يكفي تصور الموضوع له ولو بوجهٍ ما لا تصوره بالكنه لأن الغرض من وضع علم الشخص إحضاره ليُحكم عليه لا تمييز الأشخاص كما ادعاه بعضهم وبهذا يمكن دفع ما قاله المحقق العصام في حواشيه على الجامي من أنه يشكل تصور العلم الشخصي بأنه الذي تصور الذات بعينه ووضع بإزائه بلفظ (**الله**) فأنه لم يقع تصوره تعالى لغيره بشخصه فلا يمكن وضعه [ظهر : 5] ، إن كان الواضع غيره وقوله وان كان إياه فلا يمكن معرفة وضعه لغيره حتى تترتب فائدة الوضع العلمي وهو فهم الشخص بعينه مدفوع أيضا لأنه يمكن المعرفة للغير بوحيه تعالى للأنبياء، كما قال الشيخ الأكبر أبو الحسن الأشعري أن واضع الألفاظ هو الله تعالى ووقف عليها عباده تعليما بالوحي وقوله ويشكل بوضع الآباء الأعلام لأنبيائهم قبل رؤيتهم مدفوع أيضا بما عرفت من أن الشرط التصور بالوجه لا بالكنه وقوله بعد ذلك وبوضع العلم للشخص فانه موضوع له تشخصاته مع انه يبدل تشخصاته من أول عمره إلى آخره يوما فيوما فلم يتصور مسمى علم بشخصه حين وضع العلم للشخص فإنه موضوع له بمشخصاته المتبدلة من أول عمره إلى آخره فلا يمكن تصوره بخصوصه الذي وضع اللفظ له بهذا الخصوص يمكن دفعه أيضا بأن المراد بالمشخصات الأصلية التي تبقى من أول عمره إلى آخره وقيل علم بالغلبة أي لم يوضع للذات وصفا شخصيا بل غلب عليها بعد التصرف في أصله ومعنى الغلبة اختصاص اللفظ ببعض أفراده بحسب الاستعمال بعد أن يكون له عموم فيها بحسب الوضع، ثم تارة يتفق استعمال ذلك اللفظ في غير ما غلب عليه وتارة يستعمل

---

[1] –زيادة يقتضيها السياق .

8–والحرام ،معجم المؤلفين ، 41/11.

[3] – زيادة يقتضيها السياق .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التبدل في ذلك الفرد فالغلبة الأولى: تحقيقية ،والثانية :تقديرية والاسم الغالب في الأولى قد ينتهي إلى حد علم الجنس وتارة لا ينتهي إليه بأن يصير ذلك الاسم بمنزلة اسم الجنس، والاسم الغالب في الثانية قد ينتهي إلى حد علم الشخص فيصير بمنزلة العلم وتارة لا ينتهي إلى ذلك ثم أن أصله عند صاحب الكشاف(**الإله**) جل جلاله فنقلت حركة الهمزة الثانية إلى اللام الأولى ثم حذفت الهمزة وعوض عنها حرف التعريف وأدغمت اللام في اللام بعد تسكين اللام الأولى فصار (**الله**) جل جلاله [1]؛فإن قيل: يلزم نقل الحركة من كلمة إلى كلمة أخرى لا إلى حرف من الكلمة وهو غير جائز أجيب بأن اللام صارت كالجزء؛ فإن قيل على ما ذكرت تكون الهمزة محذوفة لعلة والمحذوف لعلة في قوة الثابت فيمنع الإدغام لوجود الفاصل وكذا يمنع التعويض للزوم اجتماع العوض والمعوض منه في التقدير الجواب بأنه يجوز أن يكون هذا من خواص هذا الاسم الشريف فإنه ارتكب فيه على هذا المذهب أمور كلها مخالفة للقياس وهي لزوم الحذف ولزوم التعويض ونقل الحركة في [وجه :6]،كلمتين في حرفين غير متجانس على سبيل اللزوم مع انه لا نظير له ونقل الحركة إلى مثل ما بعدها وذلك يوجب اجتماع المثلين متحركين وتسكين المنقول إليه الموجب لكون العمل كلا عمل وإدغام المنقول إليه فيما بعد الهمزة لأجل التطبيق بين هذا الاسم حيث امتاز بهذه الصفة الخواص والمسمى حيث كان خارجا عن دائرة العقل وطرق القياس وقيل أصله (**إله**)جل جلاله، منكرا واختاره البيضاوي، فعلى قوله حذفت الهمزة اعتباطا ثم جيء بحرف التعريف عوضا عنها وادغم فصار (**الله**) تعالى قال السيد[2] : ((والدليل على أنه حذف غير قياس وجوب الإدغام والتعويض فإن المحذوف قياسا في حكم المثبت))[3] انتهى . فإن قلت :على القول بيانه علم بالغلبة غلبة تقديرية أم تحقيقية قلت: هو أي لفظ الله وأصله الذي هو لفظ (**الإله**) جل جلاله [4]على رأي الكشاف كل منهما علم بالغلبة التقديرية إلا أنها في الأول انتهت إلى حد علم الشخص فهو بمثابة علم الشخص بمعنى أنه لو وجد ذات موصوفة بأنها معبودة بحق لم يجز استعماله فيه لغة فإن قيل ما ذكرت يخالفه كما في الكشاف و(**الله**) أصله (((**الإله**)... و (**الإله**) من أسماء الأجناس كالرجل، والفرس اسم يقع على كل معبود بحق أو باطل، ثم غلب على المعبود بحق كما أن النجم، غلب على الثريا وكذلك السنة على عام القحط ...وأما (**الله**) بحذف فالهمزة والإدغام والتفخيم فمختص بالمعبود لا يطلق

1-القرن التاسع 5/ 328 .

[3] -نواهد الابكار وشوارد الافكار ، السيوطي ،129/1.

3- زيادة يقتضيها السياق.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

على غيره))[1]انتهى .فإن مقتضى تشبيهه بالنجم أن الغلبة فيه تحقيقية وتشبيهه بالسنة يقتضي أنه [2]، لم يصل الى حد العلمية بل باق على كونه اسم جنس لأن الغالب على بعض الأفراد قد يكون اسم جنس كأسود للحيّة السوداء، والسنة لعام القحط فإن الغلبة لم تُصيّره علما وقد قدمت لنا أن الغلبة في **(الإله)** تقديرية وأنه وصل إلى حد علم الجنس قلت قد أجيب عنه بأنه لا مخالفة بينه وبين ما سبق لجواز أن يكون المراد بـ **(الإله)** في كلام صاحب الكشاف اله منكرا خال من الحكاية لا في المحكي وقوله ثم غلب أي بعد تعريفه وصيرورته **(الإله)** وقوله على المعبود بحق أي على هذا المفهوم المنحصر خارجا في هذا الفرد فالغلبة فيه تقديرية كما سبق وتشبيهه بالنجم في مجرد الغلبة لا في الغلبة بوصف كونها تحقيقية وكذا تشبيهه بالنسبة أيضا في مجرد الغلبة أي لا في الغلبة التي لم تصل إلى [ظهر : 6]، حد العلمية بل باق على كونه اسم جنس والحاصل أن تشبيهه بالنجم والسنة في مجرد الغلبة ولا يضر تفاوتها في المشبه والمشبه به فإنها في المشبه تقديرية وفي المشبه به تحقيقية، وهي أيضا وان كانت في المشبه به تحقيقية إلا أنها في النجم وصلت إلى حد العلمية ولم تصل إليه في السنة ونقل عن السيد أنه أخذ بظاهر تشبيه الكشاف له فجعل الغلبة فيه تحقيقية لا تقديرية ؛فقال: (((**الإله)** قبل حذف الهمزة وبعدها علم لتلك الذات المعينة، إلا أنه قبل الحذف أطلق على غيره إطلاق النجم على غير الثريا وبعد الحذف لم يطلق على غيره أصلا))[3] انتهى. ما نقل عن السيد ونقل عن السعد انه لم يجعل **(الإله)**علما بل جعله اسم جنس فقال : **(الإله)** قبل الحذف والتعويض ليس من الإعلام الغالبة بل من أسماء الأجناس كالرجل يقع على كل معبود بحق أو باطل ثم غلب على المعبود بحق أي على هذا المفهوم قال وأشار صاحب الكشاف إلى أن غلبة لفظ **(الله)** جل جلاله[4] انتهت إلى حد العلمية وغلبة **(الإله)جل جلاله** [5] لم تنته إلى حدها بقوله: ((في جانب لفظ الله المعبود بالحق بتعريف الحق وفي الإله معبود بحق بتنكير الحق))[6] انتهى ما نقل عنه، والسيد جعل تنكير الحق وتعريفه مجرد تفنن إلا انه جعل الغلبة في لفظ**(الله)** تقديرية وفي **(الإله)** تحقيقية وبعض الأفاضل جعل النكتة في تعريف الحق في جانب لفظ **(الله)** الإشارة إلى أن الغلبة في لفظ **(الله)** انتهت إلى حد علم الشخص وفي تنكيره الإشارة إلى أن لفظ **(الإله)**

---

[1] –الكشاف ، الزمخشري ، 1/5–6.

[2] – ورد في الهامش (يصل الى)

[3] – نواهد الأبكار وشوارد الأفكار حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي ،السيوطي ،138/1.

[4] –زيادة يقتضيها السياق .

[5] – زيادة يقتضيها السياق .

[6] – ينظر: نواهد الأبكار وشوارد الأفكار حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي ،السيوطي ،136/1.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

بمنزلة علم الجنس مع كون الغلبة في كل منهما تقديرية ثم أن علم الجنس معرفة لفظا نكرة معنى (ح)[1] و يجوز أن يكون تشبيه صاحب الكشاف له بالنجم من حيث اللفظ والسنة من حيث المعنى وحينئذ يمكن أن يكون مراد السعد بالعلمية المثبتة والمنفية في قوله وأشار صاحب الكشاف إلى أن غلبة لفظ الله انتهت إلى حد العلمية وغلبة **(الإله)** لم تنته إلى حدها العلمية الشخصية ويصير المعنى أن غلبة لفظ **(الله)** انتهت إلى حد العلمية الشخصية وغلبة **(الإله)** لم تنته إليه إلى حد العلمية الشخصية أي بل إلى جعل حد العلمية الجنسية والعلمية الجنسية من حيث المعنى مثل أسماء الأجناس كالسنة فلا [وجه :7]، مخالفة بين السعد والسيد (ح)[2] وأما عند البيضاوي فالغلبة في لفظ **(الله)** تقديرية وفي **(الإله)** تحقيقية فان قيل حيث صار لفظ **(الله)** علما كيف جاز ندائه مع انه لا يجوز نداء العلم باقيا على علميته، وهذا لا يمكن فيه دعوى زوال العلمية بالتكبر أجيب عنه بأنه لا يجوز أن يكون هذا الاسم الشريف مستثنى من هذا الحكم و لك أن تقول ليس المقصود من النداء في المعرفة التعريف بل الإقبال لا لقاء الكلام فأعرفه وهو عربي عند الأكثر وهو جامد ومن قال انه مشتق نظر إلى أصله فلا خلاف في المعنى وقيل معرّب أي سمعت العرب أصله من غيرها وأصله لاها بالمد عُرب بحذف الألف الأخير وإدخال أل عليه وادغم فصار**(الله)** جل جلاله[3] وأكثر أهل العلم على أن اسم**(الله)** الأعظم الذي إذا دعي به أجيب سريعا إذا توافرت[4] شروط الدعاء اللهم يا مفيض الخير وواسع الجود ويا غاية كل موجود حقق لنا الآمال ولا تردنا خائبين لدى السؤال وقيل اسم **(الله)** الأعظم الحي القيوم واختاره النووي، تبعا لجماعة ونقل عن العارف الجنيد، (رضي الله عنه) ونفعنا به أنه قال الاسم الأعظم يختلف باختلاف الداعي بناء على ما مرَّ من أنه أعظم باعتبار إجابته الداعي به سريعا فالاسم الذي يجاب به الداعي سريعا يكون أعظم بالنسبة إليه وقيل أعظمية الاسم باعتبار ثواب الداعي به، ونقل عن بعضهم منع أن يكون ببعض أسمائه أعظم من بعض . قال وعلى فرض وجوده فهو مما استأثر الله بعلمه ونعت اسم الله الواقع بعده كالجليل, والرحيم للمدح ويجوز فيه التبعية والقطع عنها خبرا لمبتدأ محذوف أو فعل محذوف واجبي الحذف لأن قاعدة النعت إذا كان للمدح أو الذم إذا قطع يكون خبراً لمبتدأ محذوف أو مفعول فعل محذوف واجبي الحذف وأما إذا كان للتوضيح أو التخصيص فيجوز قطعه ولكن خبر مبتدأ محذوف أو مفعول فعل محذوف جائز في الحذف مشكل لأنه إذا علم المنعوت خرج عن أن يكون للتوضيح أو التخصيص

[1] – ورد هذا الرمز (ح) ويبدو أنه أراد به حاشية .

[2] – ورد هذا الرمز (ح) ويبدو أنه أراد به حاشية .

[3] – زيادة يقتضيها السياق .

[4] – ورد في الأصل (توفرت)والصواب ما أثبتناه .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فيصير مثل النعت [ظهر : 7] ، المادح والذام فلم كان الحذف في ذلك الأول واجبا وفي الثاني جائزاً ويمكن دفعه بأن النعت الموضح أو المخصص لا يلزم أن يكون معناه يمدح به أو يذم فلا يلزم انه إذا قطع يكون للمدح أو الذم وحمل عليه ما إذا كان معناه يمدح به أو يذم بخلاف النعت المادح أو الذام فإنه يلزم فيه أن يكون معناه مما يمدح به أو يذم وأعلم أن النعت والوصف والصفة ألفاظ مترادفة وقيل النعت يكون بالحلية كالطويل والقصير والوصف بالفعل كضارب وخارج وقيل غير ذلك اللهم اجعل وصفنا مقصورا على الاستقامة بمن له الشفاعة في فصل القضاء يوم القيامة قال جامعها وكان الفراغ من جمعها في يوم الحادي والعشرين من ربيع الأول سنة 1101هـ تمت بالخير. [وجه :8] .

المصادر والمراجع :

القرآن الكريم

1- الآداب أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي تـ 458هـ د . ط1،اعتنى به وعلق عليه: أبو عبد الله السعيد المندوه ، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت – لبنان ، 1408 هـ - 1988 م
2- الأعلام ، خير الدين الزر كلي ،ط3، بيروت ،1969م .
3- التفسير الكبير, فخر الدين الرازي تـــ 606 هـ , قدم لـه : هاني الحاج , علق عليه واخرج أحاديثه: عماد زكي البارودي , القاهرة – مصر .
4- حاشية المطول : حسن الجلبي الفناري ، دار الكتب العلمية بيروت، تحقيق د.احمد عزو.
5- خطط الشام ، محمد بن عبد الرزاق بن محمَّد، كُرْد عَلي تـــ 1372هـ،ط3،مكتبة النوري، دمشق ، 1403 هـ - 1983 م.
6- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون , الإمام شهاب الدين ابي العباس السمين الحلبي تـــ 756 هـ، تحـ : الشيخ علي محمد معوض , قدم له د. احمد محمد حيرة ،ط1, دار الكتب , بيروت , 1994 م .
7- سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر ، محمد خليل بن علي بن محمد بن محمد مراد الحسيني، أبو الفضل تـ 1206هـ، ط3،دار البشائر الإسلامية، دار ابن حزم ،1408 هـ - 1988 م.
8- شرح السنة ، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي تـــ 516هـ،ط2 ،تحقيق: شعيب الأرنؤوط-محمد زهير الشاويش المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت، 1403هـ - 1983م.
9- شرح مختصر المنتهى الأصولي ، للإمام أبي عمرو عثمان ابن الحاجب المالكي عضد الدين عبد الرحمن الإيجي (ت ٧٥٦ هـ) ، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.
10- الضوء اللامع لأهل القرن التاسع ، شمس الدين أبو الخير محمد بن السخاوي تـ 902هـ، منشورات دار مكتبة الحياة ،بيروت-لبنان .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

11-الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل , لابي القاسم محمود الزمخشري تـ 538 هـ تحـ : عبد الرزاق المهدي ,ط2، دار احياء التراث العربي , بيروت- لبنان , 2001 م
12- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ، حاجي خليفة تـــــ1067هـ،استانبول ،1941م.
13-لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور تـ 711 هـ، ط7، دار صادر، بيروت.
14-المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير، تـــ637هـ،تحقيق: أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة ـ القاهرة.
15-المختصر شرح تلخيص المفتاح : سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني: تحقيق : الدكتور عجاج عودة برغش ، ط1، دار التقوى – دمشق الشام .
16-مصنف ابن أبي شيبة لكتاب المصنف في الأحاديث والآثار ،أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي تـ 235هـ، تحقيق : كمال يوسف الحوت،ط1،الناشر: مكتبة الرشد - الرياض، 1409هـ .
17- المطول شرح تلخيص المفتاح سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني ، منشورات مكتبة الداوري ، قم – ايران .
18-معجم المطبوعات العربية والمعربة ، يوسف بن إليان بن موسى سركيس تـــ 1351هـ ،مطبعة سركيس ،مصر، 1346 هـ - 1928 م.
19-معجم الفروق اللغوية أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري تـ 395هـ، تحقيق :الشيخ بيت الله بيات،،ط1، ومؤسسة النشر الإسلامي ، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ «قم»، 1412هـ.
20-معجم المؤلفين ،عمر رضا كحالة ،دار أحياء التراث العربي ، بيروت ،1957م .
21- نواهد الأبكار وشوارد الأفكار حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي ، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي تـ 911هـ ، جامعة أم القرى - كلية الدعوة وأصول الدين ،المملكة العربية السعودية ، 1424 هـ - 2005 م.
22- هدية العارفين،اسماعيل باشا البغدادي، منشورات مكتبة المثنى ،طبعة استانبول ،1955م.
23-وفيات الأعيان،شمس الدين أحمد بن محمد بن خلكان تـــ681هـــ،تحقيق :د. إحسان عباس ،دار الثقافة ،بيروت –لبنان .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رسالة في الحمدلة للعلامة عبد الله بن زين الدين العمري الحنبلي (ت 1112 هـ)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

م. د محمد أحمد صالح

المديرية لتربية بغداد الرصافة الاولى

Mohmedsalh@yahoo.com

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين، والتعرف على مستوى جودة الأداء الإداري لديهم، فضلاً عن التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. وقد اقتضت طبيعة البحث اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الملائم لتحقيق أهداف البحث. تكوّن مجتمع البحث من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى والبالغ عددهم (268) مرشداً ومرشدة، اختير من بينهم عينة بلغت (88) مرشداً ومرشدة من الذكور والإناث بالطريقة العشوائية الطبقية، بواقع نسبة تمثيل مناسبة لكل مدرسة من مدارس مجتمع البحث ولتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث مقياسين: الأول لقياس الصراع التنظيمي، والثاني لقياس جودة الأداء الإداري، وتألف كل مقياس من (11) فقرة، بمجموع (22) فقرة لكلا المقياسين، وفق تدرج خماسي (ليكرت)، وقد تحققت الخصائص السايكومترية للمقياسين من صدق ظاهري بعرضهما على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية، وثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات لمقياس الصراع التنظيمي (0.84) ولمقياس جودة الأداء الإداري (0.87) وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي .

وبعد تطبيق المقياسين على عينة البحث ومعالجة البيانات إحصائياً باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، توصل البحث إلى أن مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى يتمتعون بمستوى متوسط من الصراع التنظيمي من وجهة نظر المرشدين التربويين، وأن مستوى جودة الأداء الإداري لديهم جاء فوق المتوسط الفرضي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري، أي أنه كلما ارتفع مستوى الصراع التنظيمي انخفض مستوى جودة الأداء الإداري والعكس صحيح. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الصراع التنظيمي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها الحد من مستوى الصراع التنظيمي وتعزيز جودة الأداء الإداري في المدارس الثانوية .

الكلمات المفتاحية : الصراع التنظيمي , جودة الاداء الإداري

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

Organizational Conflict and Its Relationship to the Quality of Administrative Performance among Secondary School Principals in the Rusafa First General Directorate of Education from the Perspective of Educational Counselors

Muhammad Ahmed Saleh

Mohmedsalh@yahoo.com

Directorate of Education of Baghdad, Rusafa First District

Abstract

The current research aimed to identify the level of organizational conflict among secondary school principals in the First Rusafa Directorate of Education from the perspective of educational counselors, determine the level of administrative performance quality among them, and examine the nature of the correlational relationship between the two variables. The nature of the research required the adoption of the descriptive correlational method as it is the appropriate method for achieving the research objectives. The research population consisted of all educational counselors working in secondary schools affiliated with the First Rusafa Directorate of Education, numbering (268) male and female counselors. A sample of (88) male and female counselors was selected using the stratified random sampling method, with an appropriate proportional representation for each school within the research population.

To achieve the research objectives, the researcher developed two scales: the first to measure organizational conflict, and the second to measure administrative performance quality. Each scale consisted of (11) items, with a total of (22) items for both scales, according to a five-point Likert scale. The psychometric properties of the two scales were verified through face validity by presenting them to a group of experts and specialists in educational and psychological sciences, as well as reliability through the test-retest method and Cronbach's alpha coefficient. The reliability coefficient was (0.84) for the organizational conflict scale and (0.87) for the administrative performance quality scale, which are acceptable reliability coefficients for the purposes of the current researc

After applying the two scales to the research sample and statistically analyzing the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), the research concluded that secondary school principals in the First Rusafa Directorate of Education have a moderate level of organizational conflict from the perspective of educational counselors, while their level of administrative performance quality was above the hypothetical average. The results also showed a statistically significant negative correlation between organizational conflict and administrative performance quality, meaning that as the level of organizational conflict increases, the level of administrative performance quality decreases, and vice versa. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the organizational conflict variable attributed to gender (male and female). In light of these findings, the researcher presented a number of recommendations and suggestions that would contribute to reducing organizational conflict levels and enhancing administrative performance quality in secondary schools.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

Keywords: Organizational conflict, quality of administrative performance

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث

تُعدّ المدرسة الثانوية إحدى أهم المؤسسات التربوية التي يُناط بها إعداد جيل قادر على مواكبة متطلبات العصر، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إدارة مدرسية كفوءة قادرة على تنظيم الجهود البشرية والمادية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. غير أن الواقع المدرسي يشهد جملة من التفاعلات الإنسانية المعقدة بين العاملين فيه، وما ينشأ عنها من تباين في وجهات النظر والمصالح والأهداف، الأمر الذي يفضي في كثير من الأحيان إلى نشوء حالة من الصراع التنظيمي بين الإدارة المدرسية والعاملين معها، أو بين العاملين أنفسهم.

ويشير عباس (2019: 65) إلى أن الصراع التنظيمي ظاهرة ملازمة لأي تنظيم إنساني بصرف النظر عن حجمه أو طبيعة عمله، وأن المشكلة لا تكمن في وجود الصراع بحد ذاته، بقدر ما تكمن في كيفية إدارته والتعامل معه، إذ إن الصراع المُدار بشكل جيد قد يتحول إلى طاقة إيجابية تدفع باتجاه التطوير والإبداع، في حين أن الصراع غير المُدار قد يترك آثاراً سلبية جسيمة على الأداء المؤسسي عموماً وعلى جودة الأداء الإداري للقيادات المدرسية على وجه الخصوص وقد أكد المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية التربية بعنوان (الإدارة التربوية وتحديات الجودة الشاملة) المنعقد عام 2022، على أن كثيراً من مديري المدارس في العراق يواجهون صعوبة حقيقية في إدارة حالات الصراع التنظيمي داخل مؤسساتهم، وأن ذلك ينعكس سلباً على جودة القرارات الإدارية وعلى مستوى الأداء العام للمدرسة، وأوصى المؤتمر بضرورة إجراء دراسات ميدانية تكشف عن طبيعة العلاقة بين الصراع التنظيمي ومستوى الأداء الإداري لدى القيادات المدرسية من وجهات نظر متعددة، وفي مقدمتها وجهة نظر المرشدين التربويين الذين يمتلكون قرباً مباشراً من الميدان المدرسي ومعرفة دقيقة بتفاصيل العمل اليومي داخل المدرسة

ومن خلال عمل الباحث ومتابعته الميدانية، واطلاعه على عدد من الدراسات والتقارير الإشراقية الصادرة عن مديرية تربية الرصافة الأولى، فضلاً عن حوارات غير رسمية أجراها مع عدد من المرشدين

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

التربويين العاملين في المدارس الثانوية، لوحظ وجود مؤشرات على تكرار حالات من التوتر والاحتكاك بين بعض مديري المدارس والعاملين معهم، وتباين في مستوى الأداء الإداري من مدرسة إلى أخرى، الأمر الذي دفع الباحث إلى التساؤل عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ثانياً: أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية المتغيرين اللذين يتناولهما، إذ يُعدّ الصراع التنظيمي من الموضوعات المحورية في حقل الإدارة التربوية المعاصرة، لما له من انعكاسات مباشرة على مناخ العمل المدرسي وعلى العلاقات الإنسانية بين العاملين في المؤسسة التربوية. وتشير أدبيات الإدارة إلى أن المؤسسات التي تفتقر إلى آليات فاعلة لإدارة الصراع التنظيمي غالباً ما تعاني من ضعف في التنسيق وتراجع في مستوى الإنتاجية، في حين أن المؤسسات التي تحسن التعامل مع الصراع تتحول فيها هذه الظاهرة إلى مصدر للتجديد والابتكار الإداري

وتكمن الأهمية النظرية للبحث في كونه يسهم في إثراء الأدبيات العربية والعراقية المتعلقة بالصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري، لا سيما في ضوء محدودية الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين تحديداً من وجهة نظر المرشدين التربويين، بوصفهم فئة مهنية تمتلك رؤية ميدانية دقيقة عن واقع الإدارة المدرسية بحكم طبيعة عملها الإشرافي والتوجيهي المستمر داخل المدرسة .

أما الأهمية التطبيقية، فتتمثل في أن نتائج هذا البحث قد تفيد القائمين على مديرية تربية الرصافة الأولى وصانعي القرار في وزارة التربية في تصميم برامج تدريبية وتأهيلية لمديري المدارس تُعنى بمهارات إدارة الصراع التنظيمي، فضلاً عن إمكانية استثمار الأداة المعدة في هذا البحث (مقياسا الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري) في دراسات وبحوث لاحقة تتناول متغيرات مشابهة أو فئات مجتمعية أخرى. كما يؤمل أن تسهم نتائج البحث في توجيه انتباه مديري المدارس أنفسهم نحو أهمية إدارة الصراعات التنظيمية بأسلوب علمي يسهم في تحسين جودة أدائهم الإداري وتعزيز بيئة العمل المدرسي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

ثالثاً: أهداف البحث يهدف البحث الحالي إلى

التعرف على مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين.

التعرف على مستوى جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين.

.التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين.

رابعاً: حدود البحث يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية

الحدود البشرية: المرشدون التربويون في المدارس الثانوية

الحدود المكانية: المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2025 – 2026.

خامساً: تحديد المصطلحات

1- الصراع التنظيمي(Organizational Conflict) .

عرّفه عباس (2019: 70) بأنه: "حالة من التفاعل السلبي تنشأ بين طرفين أو أكثر داخل التنظيم نتيجة تباين الأهداف أو المصالح أو وجهات النظر، وتؤدي إلى نوع من التوتر يؤثر في سير العمل المؤسسي."

وعرّفه الزهراني (2018: 112) بأنه: "تفاعل يحدث بين وحدتين أو أكثر من وحدات التنظيم الرسمي وغير الرسمي، ينتج عنه نوع من الاحتكاك بسبب التنافس على الموارد أو السلطة أو المكانة."

: عملية تفاعلية تتجلى في عدم التوافق أو الاختلاف بين الأفراد أو الجماعات داخل المنظمة الواحدة Rahim (2021: 44)وعرّفه

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

التعريف الإجرائي: يتبنى الباحث تعريف عباس (2019) للصراع التنظيمي، ويُعرَّف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة الثانوية من خلال إجابته على فقرات المقياس المُعد لهذا الغرض في البحث الحالي، من وجهة نظر المرشدين التربويين

2- جودة الأداء الإداري (Quality of Administrative Performance) .

عرّفها الجبوري (2020: 88) بأنها: "مستوى الإتقان والكفاءة الذي يحققه المدير في أدائه لمهامه ومسؤولياته الإدارية وفق معايير محددة تحقق أهداف المؤسسة بأقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة .

وعرّفها العتابي (2017: 55) بأنها: "مجموعة الأنشطة والممارسات الإدارية التي يقوم بها المدير بكفاءة وفاعلية عالية بما ينسجم مع معايير الجودة الشاملة في العمل المؤسسي .

وعرّفها Deming (2016: 30) بأنها: "درجة مطابقة الأداء الإداري للمعايير الموضوعة، وقدرته على تحقيق رضا المستفيدين من الخدمة بأقل قدر من الأخطاء "

التعريف الإجرائي: يتبنى الباحث تعريف الجبوري (2020) لجودة الأداء الإداري، ويُعرَّف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة الثانوية من خلال إجابة المرشد التربوي على فقرات المقياس المُعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الصراع التنظيمي

مفهوم الصراع التنظيمي: يُعدّ الصراع ظاهرة إنسانية واجتماعية قديمة قدم التنظيمات البشرية نفسها، وقد تطور النظر إليه عبر مراحل الفكر الإداري المختلفة؛ فبينما نظرت المدرسة الكلاسيكية إلى الصراع بوصفه ظاهرة سلبية يجب القضاء عليها أو الحد منها لأنها تعرقل سير العمل وتهدد استقرار التنظيم، جاءت المدرسة السلوكية لتنظر إليه بوصفه ظاهرة طبيعية حتمية الحدوث في أي تنظيم يضم أفراداً وجماعات ذات أهداف وحاجات متباينة. أما الاتجاهات الحديثة في الفكر الإداري فتذهب إلى أبعد من ذلك، إذ تنظر إلى الصراع بوصفه ضرورة تنظيمية، بل مؤشراً على حيوية التنظيم، شريطة أن يُدار بأسلوب علمي رشيد يوظفه لصالح تحقيق الأهداف المؤسسية (الزهراني، 2018: 118)

ويُعرَّف الصراع التنظيمي بأنه عملية تفاعلية تنشأ عندما يشعر طرف من الأطراف بأن مصالحه أو أهدافه تتعارض مع مصالح طرف آخر أو أهدافه داخل التنظيم الواحد، وقد يكون هذا التفاعل بين فردين، أو بين فرد وجماعة، أو بين جماعتين أو أكثر. ويرى (Rahim 2021: 50) أن الصراع التنظيمي لا يقتصر أثره على الأفراد المتصارعين مباشرة، بل يمتد أثره ليشمل مناخ العمل العام، وأنماط الاتصال، ومستوى الثقة بين العاملين، وبالتالي ينعكس على الأداء المؤسسي ككل

مصادر الصراع التنظيمي وأسبابه

تتعدد مصادر الصراع التنظيمي وأسبابه، ويمكن إجمال أبرزها في: التنافس على الموارد المحدودة كالميزانيات والتجهيزات والحوافز، والتداخل في الاختصاصات والمسؤوليات بين العاملين، وضعف قنوات الاتصال الرسمية داخل المؤسسة، والتباين في القيم والاتجاهات الشخصية بين الأفراد، وأساليب القيادة غير الديمقراطية التي تعتمد المركزية المفرطة في اتخاذ القرار، فضلاً عن الغموض في توصيف الأدوار الوظيفية الذي يفضي إلى تداخلها وتعارضها. ويضيف عباس (2019: 78) أن من أبرز أسباب الصراع في المؤسسات التربوية العراقية تحديداً ضعف نظم الحوافز، وتفاوت الأعباء الوظيفية بين العاملين، وغياب معايير واضحة للتقييم والترقية .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

أنماط الصراع التنظيمي ومستوياته

يُصنَّف الصراع التنظيمي وفق معايير متعددة؛ فمن حيث المستوى يُقسَّم إلى صراع داخل الفرد، وصراع بين الأفراد، وصراع بين الجماعات، وصراع بين التنظيمات. ومن حيث الأثر يُقسَّم إلى صراع وظيفي بنّاء يسهم في تحفيز التفكير الإبداعي وتنويع البدائل المتاحة لاتخاذ القرار، وصراع غير وظيفي هدّام يستنزف طاقات العاملين ويعيق تحقيق الأهداف. وتشير أدبيات الإدارة التربوية إلى أن المدير الناجح هو من يمتلك القدرة على التمييز بين هذين النمطين، وتوظيف الصراع البنّاء لخدمة أهداف المدرسة مع احتواء الصراع الهدّام قبل تفاقمه (الجبوري، 2020: 95) .

.

استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي

قدّم الباحثون في مجال السلوك التنظيمي عدة نماذج لاستراتيجيات إدارة الصراع، من أبرزها نموذج توماس و كيلمان الذي يحدد خمسة أساليب رئيسة للتعامل مع الصراع، هي: أسلوب التنافس الذي يسعى فيه أحد الأطراف لتحقيق مصلحته على حساب الطرف الآخر، وأسلوب التجنب الذي ينسحب فيه الفرد من الموقف الصراعي دون معالجته، وأسلوب التكيف الذي يتنازل فيه أحد الأطراف عن مصالحه إرضاءً للطرف الآخر، وأسلوب التوافق الذي يسعى فيه الطرفان إلى حل وسط يرضي الجميع جزئياً، وأخيراً أسلوب التعاون الذي يسعى فيه الطرفان معاً إلى إيجاد حل يحقق مصالح الطرفين بشكل كامل، ويُعدّ هذا الأسلوب الأكثر فاعلية في المؤسسات التربوية لما يحققه من نتائج إيجابية مستدامة (Rahim, 2021:

المحور الثاني: جودة الأداء الإداري

مفهوم جودة الأداء الإداري

تعدّ جودة الأداء الإداري من المفاهيم المحورية في الفكر الإداري المعاصر، وقد ارتبط هذا المفهوم بحركة إدارة الجودة الشاملة التي ظهرت في أوساط الصناعة قبل أن تنتقل إلى المؤسسات الخدمية ومنها المؤسسات التربوية. ويُقصد بجودة الأداء الإداري مستوى الإتقان الذي يحققه المدير في ممارسة وظائفه الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة واتخاذ قرار، بما يحقق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية عاليتين وبأقل قدر ممكن من الهدر في الوقت والجهد والموارد (الجبوري، 2020: 90) .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

ويرى (Deming ,2016)أن جودة الأداء الإداري لا تتحقق بمجرد الالتزام بالإجراءات الشكلية، بل تتطلب ثقافة تنظيمية راسخة تقوم على التحسين المستمر، والعمل الجماعي، والقيادة الملتزمة بمعايير الجودة، فضلاً عن نظام فاعل لقياس الأداء وتقويمه بصورة دورية ومستمرة

. (Deming ,2016: 55)

أبعاد جودة الأداء الإداري ومعاييرها

تتعدد الأبعاد التي تناولتها الأدبيات في قياس جودة الأداء الإداري لمديري المدارس، ويمكن إجمال أبرزها في: البعد التخطيطي ويتعلق بقدرة المدير على وضع خطط واقعية وقابلة للتنفيذ، والبعد التنظيمي ويرتبط بقدرته على توزيع الأدوار والمسؤوليات بشكل عادل وواضح، والبعد الرقابي ويتعلق بمتابعة سير العمل وتقويمه بموضوعية، والبعد الإنساني ويرتبط بقدرة المدير على بناء علاقات إيجابية مع العاملين وتحفيزهم، وبعد اتخاذ القرار ويتعلق بقدرة المدير على اتخاذ قرارات رشيدة في الوقت المناسب. وتشير دراسة العتابي (2017: 60) إلى أن البعد الإنساني يُعدّ من أكثر الأبعاد تأثراً بمستوى الصراع التنظيمي داخل المدرسة، إذ إن ارتفاع مستوى الصراع ينعكس مباشرة على جودة العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين معه .

العوامل المؤثرة في جودة الأداء الإداري

تتأثر جودة الأداء الإداري بجملة من العوامل الداخلية والخارجية، من أبرزها: نمط القيادة الذي يتبناه المدير، ومستوى الرضا الوظيفي للعاملين، ومدى توافر الموارد المادية والبشرية اللازمة، وطبيعة المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة، فضلاً عن مستوى الصراعات التنظيمية التي قد تنشأ بين العاملين. ويؤكد عدد من الباحثين أن العلاقة بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري ليست علاقة خطية بسيطة، بل هي علاقة معقدة تتوسطها عوامل عدة، منها أسلوب المدير في إدارة الصراع ذاته، إذ إن المدير الذي يمتلك مهارة إدارة الصراع بأسلوب تعاوني قد يحوّل حالات الصراع إلى فرص لتحسين الأداء بدلاً من أن تكون معوقاً له.(كريم, 2021: 22)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

الدراسات السابقة

(2019) –دراسة عباس

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الإعدادية في محافظة بغداد وعلاقته بالولاء التنظيمي للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الصراع التنظيمي جاء متوسطاً، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي

2018) دراسة الزهراني(-

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب إدارة الصراع التنظيمي السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. تألفت العينة من (210) معلمين ومعلمات، وأظهرت النتائج أن أسلوب التعاون كان الأكثر شيوعاً، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين استعمال أساليب إدارة الصراع التعاونية ومستوى الرضا الوظيفي.

(2020) – دراسة الجبوري

تناولت هذه الدراسة جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة النجف الأشرف وعلاقتها بمستوى تفويض السلطة. شملت عينة الدراسة (95) مديراً ومديرة، وتوصلت النتائج إلى أن جودة الأداء الإداري جاءت فوق المتوسط الفرضي، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تفويض السلطة وجودة الأداء الإداري.

.

(2017) – دراسة العتابي

هدفت الدراسة إلى قياس جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة في محافظة بابل من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي. تكونت العينة من (130) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج مستوى مرتفعاً نسبياً من جودة الأداء الإداري، ووجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

موقف الباحث من الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها تباينت من حيث المتغيرات المرتبطة بالصراع التنظيمي، فمنها ما ربطه بالولاء التنظيمي، ومنها ما ربطه بالرضا الوظيفي أو فاعلية اتخاذ القرار، في حين لم تجد الدراسة الحالية دراسة عربية أو محلية تناولت العلاقة المباشرة بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية تحديداً من وجهة نظر المرشدين التربويين، مما يمنح البحث الحالي طابعاً من الجدة والإضافة العلمية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للبحث، وفي إعداد أداتي البحث (مقياسي الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري)، وفي اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات ومقارنة نتائج البحث الحالي بنتائجها ومناقشتها .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث الحالي الذي يهدف إلى وصف مستوى متغيري الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين .

ثانياً: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى للعام الدراسي 2025 – 2026، والبالغ عددهم (268) مرشداً ومرشدة، وذلك بحسب الإحصائية الرسمية الصادرة عن شعبة الإرشاد التربوي في المديرية

ثالثاً: عينة البحث

اختار الباحث عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة تمثيل بلغت نحو (33%) من مجتمع البحث الأصلي، إذ بلغ حجم العينة (88) مرشداً ومرشدة موزعين على المدارس الثانوية عينة البحث، مع مراعاة النسبة والتناسب بين الذكور والإناث ضمن مجتمع البحث، والجدول (1) يوضح توزيع عينة البحث

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	40	%45.5
إناث	48	%54.5
المجموع	88	%100

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

رابعاً: أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث مقياسين اثنين بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، وهما :

مقياس الصراع التنظيمي: تألف بصورته النهائية من (11) فقرة، تقيس مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين
مقياس جودة الأداء الإداري: تألف بصورته النهائية من (11) فقرة، تقيس مستوى جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين.

وبذلك بلغ العدد الكلي لفقرات المقياسين (22) فقرة، صيغت جميعها بأسلوب التقرير الذاتي وفق تدرج خماسي على وفق مقياس ليكرت (تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق)، وأُعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية، مع عكس الأوزان للفقرات السلبية إن وجدت.

خامساً: الخصائص السايكومترية للأداة

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياسين، عرضهما الباحث بصورتهما الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، البالغ عددهم (10) خبراء، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات ووضوح صياغتها اللغوية وانتمائها للمجال الذي وُضعت لقياسه. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة، وفي ضوء ملاحظات الخبراء أُجريت بعض التعديلات اللغوية على عدد من الفقرات دون حذف أي منها

.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات المقياسين، طبّق الباحث المقياسين على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأساسية بلغت (30) مرشداً ومرشدة، واستُخرج الثبات بطريقتين: طريقة إعادة الاختبار بفارق زمني

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (2) يوضح معاملات الثبات لكلا المقياسين

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	معامل إعادة الاختبار
الصراع التنظيمي	0.84	0.81
جودة الأداء الإداري	0.87	0.85

وتُعدّ هذه المعاملات مؤشرات جيدة على ثبات الأداة، إذ تفوق الحد الأدنى المقبول لأغراض البحوث التربوية والنفسية والبالغ (0.70) بحسب ما أشارت إليه أدبيات القياس النفسي

سادساً: التطبيق النهائي للأداة

بعد التأكد من صدق المقياسين وثباتهما، طبّق الباحث الأداة بصورتها النهائية على عينة البحث البالغة (88) مرشداً ومرشدة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025 – 2026، وجُمعت الاستجابات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

سابعاً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، وذلك باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف مستوى المتغيرين

الاختبار التائيt-tes) لعينة واحدة لمقارنة متوسطات عينة البحث بالوسط الفرضي (3)، ولعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس.

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري.

معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي وفق تسلسل أهدافه، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: عرض نتائج الهدف الأول ومناقشتها

نص الهدف الأول للبحث على: التعرف على مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين. ولتحقيق هذا الهدف طبّق الباحث مقياس الصراع التنظيمي على عينة البحث البالغة (88) مرشداً ومرشدة، واستُخرج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجاباتهم، ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي المتحقق والوسط الفرضي للمقياس والبالغ (33) درجة، استُعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، والجدول (3) يوضح ذلك

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند 0.05
الصراع التنظيمي	88	34.62	5.14	33	2.66	1.98	دالة إحصائياً

يتضح من الجدول (3) أن الوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث على مقياس الصراع التنظيمي بلغ (34.62) بانحراف معياري مقداره (5.14)، وأن هذه القيمة أعلى من الوسط الفرضي للمقياس والبالغ (33) درجة، وأن القيمة التائية المحسوبة (2.66) أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (87)، مما يشير إلى أن مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين جاء بمستوى متوسط يميل قليلاً نحو الارتفاع .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عباس (2019: 130) التي أظهرت أن مستوى الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الإعدادية جاء متوسطاً كذلك، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

العمل المدرسي الذي يتسم بكثرة التفاعلات الإنسانية بين المدير والعاملين معه من جهة، وإلى محدودية الموارد المتاحة للمدارس التي تدفع أحياناً إلى التنافس عليها من جهة أخرى، فضلاً عن التداخل الحاصل أحياناً في توصيف بعض المهام والمسؤوليات بين الهيئة الإدارية والتدريسية

ثانياً: عرض نتائج الهدف الثاني ومناقشتها

نص الهدف الثاني للبحث على: التعرف على مستوى جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين. والجدول (4) يوضح نتائج هذا الهدف

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند 0.05
جودة الأداء الإداري	88	40.35	4.72	33	14.28	1.98	دالة إحصائياً

يظهر من الجدول (4) أن الوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث على مقياس جودة الأداء الإداري بلغ (40.35) بانحراف معياري مقداره (4.72)، وهو أعلى من الوسط الفرضي (33) بفارق دال إحصائياً، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (14.28) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.98)، مما يدل على أن مستوى جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين جاء فوق المتوسط الفرضي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجبوري (2020: 140) التي أظهرت مستوى جيداً من جودة الأداء الإداري لدى عينة الدراسة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن مديري المدارس الثانوية يمتلكون في الغالب خبرة إدارية متراكمة نتيجة سنوات الخدمة الطويلة، فضلاً عما توفره وزارة التربية من دورات تدريبية وتطويرية للقيادات المدرسية تسهم في رفع كفاءتهم الإدارية، إلا أن هذا المستوى الجيد قد يتأثر سلباً في حال ارتفاع مستوى الصراع التنظيمي بصورة غير مُدارة، وهو ما يتطلب متابعة مستمرة من الجهات الإشراقية المختصة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

ثالثاً: عرض نتائج الهدف الثالث ومناقشتها

نص الهدف الثالث للبحث على: التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين. ولتحقيق هذا الهدف استُعمل معامل ارتباط بيرسون، والجدول (5) يوضح النتيجة

المتغيران	العدد	معامل الارتباط المحسوب	القيمة الجدولية	نوع العلاقة	الدلالة عند 0.05
الصراع التنظيمي × جودة الأداء الإداري	88	0.46-	0.21	علاقة سالبة	دالة إحصائياً

يتبين من الجدول (5) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري بلغت (0.46−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، إذ فاقت القيمة المحسوبة القيمة الجدولية (0.21) عند درجة حرية (86)، وتشير إشارة المعامل السالبة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين، أي أنه كلما ارتفع مستوى الصراع التنظيمي لدى مدير المدرسة انخفض مستوى جودة أدائه الإداري والعكس صحيح .

وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري الذي أشار إليه Deming (2016: 40) من أن الصراعات غير المُدارة تستنزف طاقة القيادة الإدارية وتحوّل تركيزها من الإنجاز إلى إدارة الأزمات اليومية، كما تتفق مع دراسة Rahim (2021: 95) التي بيّنت أن أساليب إدارة الصراع غير الفعّالة ترتبط سلبياً بفاعلية الأداء القيادي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، إذ إن انشغال مدير المدرسة بمعالجة حالات التوتر والاحتكاك بين العاملين من شأنه أن يستهلك وقته وجهده على حساب مهامه الإدارية الأساسية من تخطيط وتنظيم ومتابعة، وهو ما ينعكس بالضرورة على مستوى جودة أدائه الإداري

رابعاً: نتيجة إضافية: الفروق تبعاً لمتغير الجنس

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى من وجهة نظر المرشدين التربويين

للتأكد من عدم وجود أثر لمتغير الجنس في مستوى الصراع التنظيمي، استُعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (6) يوضح النتيجة.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند 0.05
ذكور	40	34.90	5.02	0.52	1.98	غير دالة إحصائياً
إناث	48	34.38	5.27			

يتضح من الجدول (6) أن القيمة التائية المحسوبة (0.52) أصغر من القيمة الجدولية (1.98)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصراع التنظيمي تُعزى لمتغير الجنس، وهي نتيجة تشير إلى أن إدراك المرشدين التربويين ذكوراً وإناثاً لمستوى الصراع التنظيمي لدى مديري مدارسهم متقارب إلى حد كبير، وقد يُعزى ذلك إلى أن الصراع التنظيمي ظاهرة موضوعية مرتبطة بطبيعة العمل الإداري ذاته أكثر من ارتباطها بجنس الملاحظ أو خصائصه الشخصية

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية

1- يتمتع مديرو المدارس الثانوية في مديرية تربية الرصافة الأولى بمستوى متوسط يميل نحو الارتفاع من الصراع التنظيمي من وجهة نظر المرشدين التربويين، مما يستدعي الانتباه إلى ضرورة تعزيز مهارات إدارة الصراع لدى هذه الفئة القيادية.

2-يحظى مديرو المدارس الثانوية بمستوى جيد فوق المتوسط الفرضي من جودة الأداء الإداري، وهو مؤشر إيجابي يعكس تراكم الخبرة الإدارية لدى هذه الفئة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

3-وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري، مما يؤكد أن إدارة الصراع التنظيمي بأسلوب علمي رشيد شرط أساسي لتحسين جودة الأداء الإداري في المدارس.

4-لا يُعدّ متغير الجنس عاملاً مؤثراً في إدراك المرشدين التربويين لمستوى الصراع التنظيمي لدى مديري مدارسهم، مما يشير إلى موضوعية هذه الظاهرة وارتباطها بطبيعة العمل الإداري ذاته.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بما يأتي

1- تصميم برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس الثانوية تُعنى بتنمية مهارات إدارة الصراع التنظيمي، وبخاصة أسلوب التعاون بوصفه الأسلوب الأكثر فاعلية.

2-تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة كطرف وسيط يسهم في الكشف المبكر عن حالات الصراع التنظيمي والمساعدة في احتوائها قبل تفاقمها.

3-عقد لقاءات دورية بين مديري المدارس والعاملين معهم بإشراف مباشر من المشرفين التربويين، بهدف تحسين قنوات الاتصال والحد من أسباب الصراع الناجمة عن سوء الفهم.

4-تضمين مؤشر جودة إدارة الصراع التنظيمي ضمن معايير تقويم الأداء الإداري السنوي لمديري المدارس المعتمدة من قبل المديريات العامة للتربية.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث الآتية

1-إجراء دراسة مماثلة على عينة من مديري المدارس الابتدائية أو المتوسطة للمقارنة مع نتائج البحث الحالي.

2-إجراء دراسة تتناول الصراع التنظيمي وعلاقته بجودة الأداء الإداري من وجهة نظر المعلمين أنفسهم لا من وجهة نظر المرشدين التربويين فقط.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

3-إجراء دراسة تتناول متغيرات وسيطة أو معدِّلة في العلاقة بين الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري، كنمط القيادة أو الذكاء الانفعالي لمدير المدرسة.

4-إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية من حيث مستوى الصراع التنظيمي وجودة الأداء الإداري.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- الجبوري، رعد كاظم (2020). جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بتفويض السلطة، مجلة كلية التربية، جامعة الكوفة، مج 15، ع 2.
- الزهراني، محمد عبدالله (2018). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- العتابي، سعد حميد (2017). جودة الأداء الإداري لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة بابل، ع 24.
- عباس، حيدر جبار (2019). الصراع التنظيمي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- العزاوي، نجم عبدالله؛ والطائي، يوسف حجيم (2015). إدارة الصراع التنظيمي: مدخل معاصر، دار اليازوري العلمية، عمّان.
- الطويل، هاني عبدالرحمن (2016). الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق، ط 6، دار وائل للنشر، عمّان.
- حريم، حسين (2017). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، ط 4، دار حامد للنشر، عمّان.
- درة، عبدالباري إبراهيم؛ والصباغ، زهير نعيم (2018). إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، ط 3، دار وائل للنشر، عمّان.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- السلمي، علي (2019). إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- الكبيسي، عامر خضير (2020). الصراع التنظيمي وأثره في اتخاذ القرارات الإدارية، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، ع 121.
- المعاني، أيمن عودة (2019). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
- النعيمي، محمد عبدالعال (2021). الإدارة المدرسية الحديثة، دار الفكر العربي، القاهرة
- الهيتي، خالد عبدالرحيم (2018). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي، دار وائل للنشر، عمّان.
- الشمري، فلاح حسن (2020). العلاقة بين الصراع التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في المؤسسات التربوية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، مج 16، ع 3.
- المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية التربية (2022). الإدارة التربوية وتحديات الجودة الشاملة، الجامعة المستنصرية، بغداد.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Deming, W. E. (2016). Out of the Crisis. 2nd ed. MIT Press, Cambridge.
- Rahim, M. A. (2021). Managing Conflict in Organizations. 5th ed. Routledge, New York.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2017). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Xicom, New York.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Organizational Behavior. 18th ed. Pearson Education, New Jersey.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2018). Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform. 12th ed. Pearson, Boston.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). Educational Administration: Theory, Research, and Practice. 10th ed. McGraw-Hill, New York.
- Pondy, L. R. (2019). Organizational Conflict: Concepts and Models. Administrative Science Quarterly Reprint Series.
- Fisher, R., & Ury, W. (2017). Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. 3rd ed. Penguin Books, New York.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

دلالة حروف المعاني في تفسير زهرة التفاسير لأبي زهرة المتوفى (1394هـ).

مدرس دكتور وجدان محيسن مشجل

وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة.

الملخص:

تناولت في هذه الدراسة دلالة حروف المعاني في واحد من أهم التفاسير الحديثة، وهو تفسير (زهرة التفاسير) لأبي زهرة، وقد وجدت أنّ اختلاف دلالة هذه الحروف في الآيات القرآنية لها أثر واضح في اختلاف المعنى المراد من تلك الآيات، إذْ لابدّ من فهم دلالات هذه الحروف للوصول إلى المعنى المقصود من الشارع المقدس، وقد اختلف المفسرون كثيراً في توضيح دلالات هذه الحروف، وكان لهذا الاختلاف الأثر الواضح والبيّن في اختلاف تفسيرهم للآيات القرآنية، والوصول إلى المقاصد القرآنية.

The meaning of the letters of meanings in the interpretation Zahrat al tafaser by abu Zahra the deceased (1394 AH).

DR. Wijdan Muhiesen Mushjel

Ministry of Education, General Directorate of Education of Baghdad, the third Rusafa.

Abstract

I discussed in this study the meaning of the letters of meanings in one of the most important modern interpretations, it is an explanation (Zahrat al tafaser) by Abu Zahra, I found that the difference in the meaning of these letters in the Quranic verses it has a clear effect on the intended meaning of these verses, the meaning of these letters must be understood to reach the intended meaning, the interpreters differed a lot in clarifying the meaning of these letters, this difference had a clear effect on their different interpretation of Quranic purposes.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

دلالة حروف المعاني في تفسير زهرة التفاسير لأبي زهرة المتوفى (1394هـ).

المقدمة

الحمد لله حمداً كثيراً، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله الأخيار المنتجبين الأبرار، وبعد..

إنّ القرآن الكريم منبع العلوم ومفجّرها، والدراسات القرآنية ما زالت هي النبع الصافي للدراسات اللغوية، والنحوية خصوصاً، ومن أهم صور تلك الدراسات القرآنية هي التفاسير القرآنية، وتفسير (زهرة التفاسير) من التفاسير الحديثة المهمّة التي نجد فيها بالإضافة إلى تفسير آيات القرآن، دروس نحوية وصرفية ودلالية مهمّة، وهذا من أهم الأسباب لدراستي لهذا الموضوع في هذا التفسير، بالإضافة إلى أنّ ظاهرة اختلاف دلالة حروف المعاني في تفاسير القرآن الكريم ظاهرة مهمّة، لما لها من أثر بالغ في توجيه المقاصد القرآنية.

واقتضت طبيعة الدراسة أنْ يقسّم البحث إلى مقدمة صغيرة، تناولت فيها أهمية البحث، وأسبابه، وكيفية تقسيم هذه الدراسة، ومبحثين، وخاتمة.

أمّا المبحث الأول؛ فقد كان دراسة نظرية قسّمتها إلى مطلبين، الأول عن حياة أبي زهرة وتفسيره، وأمّا المطلب الثاني؛ فقد كان معنى الحروف ودلالتها والاختلاف في تناوبها.

وتناول المبحث الثاني دراسة تطبيقية عن اختلاف دلالة حروف المعاني في هذا التفسير، وقد قسّمته إلى ثلاثة مطالب، الأول عن الحروف الأحادية. والمطلب الثاني عن الحروف الثنائية، أمّا الثالث؛ فكان عن الحروف الثلاثية.

أمّا الخاتمة؛ فقد تناولت فيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

لقد كانت دراستي هذه دراسة نحوية دلالية اتبعت فيها المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم المصادر والمراجع لهذه الدراسة:

1-كتب النحو؛ مثل: (الكتاب) لسيبويه، و(الأصول في النحو) لابن السرّاج، و(مغني اللبيب) لابن هشام وغيرها.

2- كتب التفسير وعلوم القرآن، كـ (الكشّاف) للزمخشري، و(المحرر الوجيز) لابن عطية، و(البحر المحيط) لابي حيان الأندلسي، و(روح المعاني) للألوسي.

3- مصادر أخرى مثل؛ المعاجم، وكتب التراجم

.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الأول

أولاً: أبو زهرة، حياته

هو محمد بن أحمد بن مصطفى، لقبه (أبو زهرة)، ويرجع نسبه إلى الشيخ الششتاوي، ولد في محافظة الغربية في مصر، في مدينة تسمى (المحلة الكبرى)، سنة (1316 هـ- 1898م)، دخل الكُتّاب وحفظ القرآن الكريم، ثم أكمل تعليمه ودخل (مدرسة القضاء الشرعي)، وتعلّم فيها تسع سنوات، وحصل على دبلوم دار العلوم عام 1927م[1]، ثم عمل باحثاً عام 1933م، في كلية (أصول الدين) ، وتسنّم عدّة مناصب عدّة، إلى أنْ تمّ اختياره عام 1961م عضواً في مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر[2]، قال عنه الزركلي: "أكبر علماء الشريعة الإسلامية في عصره"[3]، وكان يدافع عن القرآن الكريم، وقد ذكر ذلك محمد رجب بيومي، إذْ قال: "عُرف بدفاعه عن القرآن والسنة أمام من يفسرونهما تفسيراً لا يصح ولا يقوم على أصول معتبرة"[4].

وقد تولّى أبو زهرة التدريس في كلية المعاملات والإدارة بجامعة الأزهر سنة 1963 م وكذلك معهد الخدمة الاجتماعية وغيره من المعاهد، وعمل رئيسا لقسم الشريعة الإسلامية بمعهد الدراسات الإسلامية ومعهد الدراسات العربية العالي التابع لجامعة الدول العربية، واشترك في إنشاء جمعية الدراسات الإسلامية.

شيوخه وتلاميذه:

من أبرز الشيوخ الأجلاء الذين تلقى أبو زهرة علومه منهم؛ الشيخ محمد فرج السنهوري (ت1977م)، والشيخ علي الخفيف (ت1987م)[5].

أمّا تلاميذه الذين نهلوا من فيض علمه الواسع؛ فكان أبرزهم: الشيخ زكريا البري (ت1991م)، والشيخ محمد الغزالي (ت1996م)، والشيخ وهبة الزحيلي صاحب (ت2015م) [6].

---

[1]- ينظر: التجديد في التفسير عند الشيخ محمد أبي زهرة، 269.

[2]- ينظر: زهرة التفاسير، 5/1.

[3]- الإعلام، 25/6.

[4]- النهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين، 291/2.

[5]- ينظر: التجديد في التفسير عند الشيخ محمد أبي زهرة، 270.

[6]- ينظر: المصدر نفسه، 271.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مؤلفاته وبحوثه

كانت لأبي زهرة العديد من المؤلفات تصل إلى أكثر من الأربعين كتاباً، أبرزها "(الخطابة) و (تاريخ الجدل في الإسلام) و (أصول الفقه) و (الملكية ونظرية العقد في الشريعة الإسلامية) و (مذكرات في الوقف) و (تواريخ مفصلة ودراسة فقهية أصولية للأئمة الأربعة) فأخرج لكل إمام كتابا ضخما: أبو حنيفة، مالك، الشافعيّ، ابن حنبل. ومن كتبه المطبوعة أيضا (الأحوال الشخصية) و (أحكام التركات والمواريث) و (خلاصة أحكام الأحوال الشخصية والوصايا والمواريث) كتبها إجابة لطلب معهد القانون الدولي بواشنطن، وترجمت إلى الإنكليزية. وله (الوحدة الإسلامية) و (تنظيم الإسلام للمجتمع) و (الحرية والعقوبة في الشريعة الإسلامية) و (محاضرات في مقارنات الأديان) و (محاضرات في المجتمع الإسلامي)"[1].

تفسير (زهرة التفاسير)أمّا تفسيره؛ فقد أوكلت المهمة للشيخ أبي زهرة بطلب من مجلة (لواء الإسلام)، بعد أنْ اعتذر عضو مجمع اللغة العربية، الشيخ محمد الخضر– الذي كان قد بدأ في كتابته– عن إتمامه، وقد شرع أبو زهرة بكتابة تفسيره من البداية، ولم يبدأ ممّا انتهى منه الشيخ الخضر، ويبتغي من ذلك أن يكون كل التفسير على نسق واحد، لكنه لم يكمله، فقد وافته المنية قبل أنْ يكمله، إذْ بلغ في تفسيره الآية (74) من سورة النمل، ولم يترك أبو زهرة تفسيره مطبوعاً، إذْ تركه مفرقاً في أعداد مجلة (لواء الإسلام)، وقد جمعته وطبعته بعد وفاته ابنته (حياة النفوس) في عشرة مجلدات وذلك عام 1407هـ– 1987م[2].

منهجه في تفسير آيات الذكر الحكيم

"يمكن رصد النقاط التالية كمحدد لطريقته في تفسيره:

1–كتب لكل سورة مقدمة، يعرض فيها موضوعاتها ومضامينها..

2–يتناول جملة من الآيات متتابعة يربطها موضوع واحد، فيفسرها تفسيراً تحليلياً.

3–يعتبر من التفاسير المتوسطة، فالمؤلف يختصر في بعض المواضع ويطيل في مواضع أخرى.

---

[1]– الأعلام، 6/25–26، وينظر: زهرة التفاسير، 1/8–10.

[2]– التجديد في التفسير عند الشيخ محمد أبي زهرة، 273.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

4-لم يسر في تفسير الآيات على ترتيب واحد، فهو يقدم أحياناً المعنى العام أو موضوع الآيات ثم يشرع في التفسير، وأحياناً العكس..

5-ينقل عمّن سبقه بالنص حيناً وأحياناً ملخصاً معزواً وغير معزو في أحيان أخرى، وله مقدرة عالية في التلخيص.

6-إذا لم ينص على اختيار قول في الآية المختلف فيها، فإن تأخيره أحد الأقوال وإن لم يبسطه مع بسط غيره قد يكون أراد ترويجه والأخذ به.

7-يشير إلى هدايات الآيات وما يستنبط منها من أحكام"[1].

وفاته

في يوم 12/ 4/ 1974م توفي الشيخ أبو زهرة بسبب تعثره على السلّم وسقوطه عند نزوله من حجرة مكتبه في الدور العلوي، إذْ كان يكمل تفسير ما تبقى من سورة النمل [2].

ثانياً: معنى الحرف:

يُقسم الكلام إلى ثلاثة أقسام، الاسم، والفعل، والحرف، قال سيبويه (ت 180هـ): "فالكلم اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل"[3].

والحرف في اللغة هو: "حرف كل شيء طرفه وشفيره وحدّه"[4]، وهو "واحد من حروف التهجي الثمانية والعشرين، سمي بالحرف الذي هو في الأصل الطرف والجانب"[5].

وقد عرّف ابن السرّاج (ت 316هـ) الحروف بأنّها: "ما لا يجوز أنْ يخبر عنها، ولا يجوز أنْ تكون خبراً"[6]

---

[1]- المصدر نفسه، 276.

[2]- ينظر: زهرة التفاسير، 11/1.

[3]- الكتاب 1/12.

[4]- تاج اللغة وصحاح العربية، مادة (حرف)، 4/1342.

[5]- تاج العروس، 6/67.

[6]- الأصول في النحو: 39.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وعرّفه ابن جني (ت 392هـ) بقوله: " ما لم تحسن فيه علامة من علامات الأسماء ولا علامات الأفعال، وإنّما جاء لمعنى في غيره"[1].

وحروف المعاني هي أدوات لغوية لا تدل على معنى بمفردها، بل تكتسب معناها من خلال الجمل، وظيفتها الأساسية هي الربط بين الكلمات (أسماء وأفعال) وتحديد العلاقات النحوية كالنفي، الاستفهام، أو العطف، ويبلغ عدد هذه الحروف الواردة في النص القرآني أكثر من مئة حرف، وتتغير دلالاتها بحسب السياق البلاغي والنحوي.

وسُميت حروف المعاني بهذا الاسم "لأنّها تؤثّر في المعاني، ولا يعقل معناها إلا بغيرها"[2].

دلالة الحرف:

تختلف دلالة الحروف بحسب السياق الذي ترد فيه، قال المرادي (ت 749هـ): "أن دلالة الحرف على معناه الإفرادي متوقفة على ذكر متعلقه، بخلاف الاسم والفعل، فإن دلالة كل منهما، على معناه الإفرادي، غير متوقفة على ذكر متعلق؛ ألا ترى أنك إذا قلت الغلام فهم منه التعريف، ولو قلت أل مفردة لم يفهم منه معنى. فإذا قرن بالاسم أفاد التعريف، وكذلك باء الجر فإنها لا تدل على الإلصاق، حتى تضاف إلى الاسم الذي بعدها، لأنه يتحصل منها مفردة. وكذلك القول في سائر الحروف"[3].

فالحروف لا تدلّ على معنى بذاتها، وإنّما يتوقّف ذلك على التركيب الذي ترد فيه.

التناوب في حروف المعاني:

اختلف البصريون والكوفيون في جواز نيابة حرف مكان حرف آخر، فذهب الكوفيون إلى جواز ذلك، قال المرادي: "وما تقدم من نيابة الباء عن غيرها من حروف الجر هو جار على مذهب الكوفيين، ومن وافقهم، في أن حروف الجر قد ينوب بعضها عن بعض"[4].

أمّا مذهب البصريين؛ فهو عدم جواز ذلك، قال ابن هشام (ت 761هـ): "مذهب البصريين أن أحرف الجر لا ينوب بعضها عن بعض بقياس كما أن أحرف الجزم وأحرف النصب كذلك وما أوهم ذلك فهو

---

[1]- اللمع في العربية: 7.

[2]- شرح كتاب سيبويه للسيرافي، 14/1.

[3]- الجنى الداني في حروف المعاني: 22.

[4]- المصدر نفسه: 46.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

عندهم إما مؤول تأويلا يقبله اللفظ كما قيل في {ولأصلبنكم في جذوع النخل} إن في ليست بمعنى على ولكن شبه المصلوب لتمكنه من الجذع بالحال في الشيء وإما على تضمين الفعل معنى فعل يتعدى بذلك الحرف"[1].

يتبين ممّا سبق؛ أنّ الكوفيين قالوا بالتناوب في حروف المعاني للوصول إلى المعنى المُراد من التركيب، وأنّ البصريين رفضوا ذلك، فالحروف عندهم لا تحتمل معنى حرف آخر في التراكيب التي ترد فيها.

فالحروف أدوات تربط أجزاء الكلام وتؤدي دلالات كالنفي والتوكيد والتعليل. فهمها يُعد مفتاحاً أساسياً في تفسير القرآن الكريم؛ فتبديل حرف بآخر يغير المعنى ويوجه الأحكام الفقهية والعقدية.

المبحث الثاني

دراسة تطبيقية في تفسير (زهرة التفاسير)

لقد ورد في تفسير (زهرة التفاسير) شواهد عديدة لحروف المعاني التي تغيرت دلالتها إلى دلالات أخرى، وقد ابتدأت بالحروف الأحادية ثم الثنائية ثم الثلاثية.

أولاً: **الحروف الأحادية:**

قال المرادي: "وهو أربعة عشر حرفاً: الهمزة، والباء، والتاء، والسين، والشين، والفاء، والكاف، واللام، والميم، والنون، والهاء، والواو، والالف، والياء، ويجمعها قولك بكشف سألتمونيها، ولم يذكر بعضهم الشين، فعدها ثلاثة عشر"[2].

اللام:

وهي ثمانية أقسام: اللام الجارة، والجازمة، والناصبة للفعل، ولام الابتداء، والفارقة، ولام الجواب، والموطئة، ولام التعريف، أمّا الجارة؛ فلها معانٍ عدّة، منها: الاختصاص، والتملك، والتعليل، وتأتي بمعنى عن، أو بمعنى على، أو عند، أو من، أو غير ذلك.

[1]- مغني اللبيب: 150.

[2]- الجنى الداني: 30.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ومن دلالات اللام التي ذكرها أبو زهرة، هي ما ورد في تفسيره لقوله تعالى: **{وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ}** [الأنبياء: 47]، إذْ قال: "(اللام) هنا بمعنى (في)، كقول القائل: فعلته لخمس خلون من ذي الحجة، أو جاهدت لعشر خلون من رمضان، وبعضهم قدّر مضافاً محذوفاً، أي لأهل يوم القيامة، والأول أوضح وأبين"[1].

ذكر أبو زهرة أنّ للحرف (اللام) في هذه الآية دلالتين، أمّا الدلالة الأولى؛ فهي أنّ (اللام) هنا بمعنى (في)، أي (توضع الموازين في يوم القيامة)، أمّا الثانية فهي بتقدير محذوف، والمعنى (توضع الموازين لأهل يوم القيامة)، وتبيّن أثر اختلاف دلالة (اللام) على المعنى المراد.

اختلف المفسرون في دلالة (اللام) في هذه الآية، فذهب بعضهم إلى تقدير محذوف، قال ابن عطية: " وقوله تعالى: **{لِيَوْمِ الْقِيامَةِ}** أي لحساب يوم القيامة أو لحكم يوم القيامة فهو بتقدير حذف مضاف"[2]، وقد ذكر هذا الرأي ثلة من المفسرين، كالزمخشري[3]، وأبو حيان[4].

ومنهم من توافقت آرائهم مع رأي أبي زهرة، فذهب إلى أنّ (اللام) بمعنى (في)، قال الآلوسي: "واللام في قوله تعالى : **{القسط لِيَوْمِ القيامة}** بمعنى في كما نص عليه ابن مالك وأنشد لمجيئها كذلك قول مسكين الدارمي أولئك قومي قد مضوا لسبيلهم .. وهو مذهب الكوفيين و وافقهم ابن قتيبة أي (نضع الموازين في يوم القيامة التي كانوا يستعجلونه)"[5].

نخلص ممّا سبق، أنّ اختلاف دلالة (اللام) في هذه الآية له أثره البيّن في اختلاف المعنى المراد من الآية، وترى الباحثة أنّ (اللام) هنا على حالها، وتكون دلالتها للتعليل، أي: (توضع الموازين لأجل يوم القيامة).

الباء:

[1]- زهرة التفاسير: 4874/9.

[2]- المحرر الوجيز، 85/4.

[3]- ينظر: الكشاف، 120/3.

[4]- ينظر: البحر المحيط، 435/7.

[5]- روح المعاني، 398/12.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

حرف ملازم للجر، وأصل معانيها الإلصاق، وقد تأتي للتعدية، وبمعنى على، وللاستعانة، وتأتي سببية، أو للتعليل، وتأتي ظرفية بمعنى في، أو للمقابلة، والمجاوزة، وبمعنى من، وغير ذلك[1].

ونجد تلك المعاني عند أبي زهرة في تفسير قوله تعالى: **{وَيَوْمَ تَشَقَّقُ السَّمَاءُ بِالْغَمَامِ وَنُزِّلَ الْمَلَائِكَةُ تَنْزِيلًا}** [الفرقان: 25]، إذْ قال: "والباء هنا للملاصقة أو الظرفية، أي تشقق السماء بتشقق الغمام، وهذا كناية عن أن السماء تضطرب، وتتقطع أجزاؤها، وهذا كقوله تعالى: {إذا السماء انشقت}،.. والمعنى إذا اضطرب الكون بما فيه ومن فيه يكون يوم البعث، وفي هذه الحال تنزل الملائكة فوجا بعد فوج للحساب وتقرير المصير إلى النعيم أو الجحيم، ولذا قال تعالى: (ونزل الملائكة تنزيلا) والتنزيل النزول فريقا بعد فريق، أي أنه لا يكون حساب واحد، بل حساب بعد حساب"[2].

ذكر أبو زهرة في النص السابق أنّ دلالة الحرف (باء) في هذه الآية هو الإلصاق، أي يلتصق الشيء بالشيء، وهو يدلّ على معنى الظرف، لأنّه إلصاق زماني ومكاني، فالسماء تتشقق وتضطرب في الوقت والمكان الذي تتشقق فيه الغمام، وفيه إشارة إلى يوم البعث والحساب.

لم يكن رأي أبي زهرة موافقاً لرأي معظم المفسرين الذين ذهبوا إلى أنّ (الباء) هنا بمعنى (عن)، قال الطبري: "وجعلت الباء، في قوله: (بِالْغَمَامِ) مكان "عن" كما تقول: رميت عن القوس وبالقوس وعلى القوس، بمعنى واحد، وبنحو الذي قلنا في ذلك قال أهل التأويل"[3]، وهو رأي كثير من المفسرين[4].

وذهب البعض الآخر إلى أنّ دلالة (الباء) في هذه الآية هي سببية، قال الزمخشري: "ولما كان انشقاق السماء بسبب طلوع الغمام منها، جعل الغمام كأنه الذي تشقق به السماء، كما تقول: شق السنام بالشفرة وانشق بها. ونظيره قوله تعالى السماء منفطر به. فإن قلت: أى فرق بين قولك: انشقت الأرض بالنبات، وانشقت عن النبات؟ قلت: معنى انشقت به: أن الله شقها بطلوعه فانشقت به. ومعنى انشقت عنه: أن التربة ارتفعت عنه عند طلوعه. والمعنى: أن السماء تنفتح بغمام يخرج منها"[5]، وقد ذكر هذا الرأي أبو حيان[6]، والسمين الحلبي[7]، والآلوسي[8].

---

[1]- ينظر: الجنى الداني: 37- 45.

[2]- زهرة التفاسير، 5269/10.

[3]- جامع البيان، 260/19.

[4]- ينظر: مفاتيح الغيب، 453/24، والتحرير والتنوير، 68/10.

[5]- الكشاف، 275/3.

[6]- ينظر: البحر المحيط، 27/1.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وذكر المفسرون رأياً آخر، وهو دلالة (الباء) هنا على الحال، والمعنى (متغيمة)، أي تتشقق السماء حال كونها متغيمة، وقد ذكر هذا الرأي مجموعة من المفسرين، منهم؛ أبو حيان[1]، والسمين الحلبي[2]، والآلوسي[3].

يتبيّن ممّا سبق اختلاف الآراء حول دلالة حرف الجر (الباء) في هذه الآية، وتبيّن أثر اختلاف الدلالة على المعنى المراد من الآية.

ثانياً: الحروف الثنائية:

"وجميع ذلك ثلاثة وثلاثون حرفاً: إذ، وأل، وأم، وإن، وأن، وأو، وآ، وأي، وإي، وبل، وذا، وعن، وفي، وقد، وكم، وكي، ولم، ولن، ولو، ولا، ومذ، ومع، ومن، ومن، وما، وهل، ومها، وهو، وهي، وهم، إذا وقعت فصلاً، ووا، ووي، ويا"[4].

أم:

وهو حرف له أقسام أربعة، وهي: أم المتصلة وتسمى أم المعادلة، وأم المنقطعة التي تُقدّر بـ (بل)، وأم الزائدة، وأم التعريف في لهجة طي.

وقد ذكر أبو زهرة هذه الدلالات في تفسير قوله تعالى: **{أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ }** [البقرة: 214]، إذْ ذكر أنّ العلماء اختلفوا في دلالة (أم)، إلى ثلاثة آراء، أمّا الرأي الأول؛ فهو قوله: "فقال بعضهم: إنها للاستفهام المجرد، وهذا هو ما قاله الزجاج، وجوزه

---

[7]- ينظر: الدر المصون، 476/8.

[8]- ينظر: روح المعاني، 79/14.

[1]- ينظر: البحر المحيط، 27/1.

[2]- ينظر: الدر المصون، 476/8.

[3]- ينظر: روح المعاني، 79/14.

[4]- الجنى الداني: 185.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الزمخشري؛ والمعنى على ذلك التخريج واضح، ويكون من قبل الاستفهام الإنكاري بمعنى إنكار النهي؛ أي لا تحسبوا أنكم تدخلون الجنة (وَلَمَّا يَأْتِكُم مَّثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلِكُم)"[1].

وهو رأي بعض المفسرين، فقد ذكر الطبري أنّ قوله: (أم حسبتم)، كأنه استفهم بـ "أم" في ابتداء لم يتقدمه حرف استفهام، لسبوق كلام هو به متصل، ولو لم يكن قبله كلام يكون به متصلا وكان ابتداءً لم يكن إلا بحرف من حروف الاستفهام، وهو أيضاً رأي الواحدي[2]، والآلوسي[3].

أمّا الرأي الثاني؛ فهو قوله: "وقال بعضهم: إن (أم) هي (أم المتصلة)؛ وكان في الكلام محذوفا دل عليه لازم قوله تعالى: {كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً. . .}، وما قبلها، وكأن تقدير القول هكذا: أ فرضيتم بالحق تنصرونه، وتدفعون بغي الباغين عليه متحملين الشدائد والمكاره، أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الذين خلوا من قبلكم مستهم البأساء والضراء. . . . وبهذا تكون (أم) متصلة دالة على المعادلة بين حالين، والموازنة بين أمرين"[4].

وذكر هذا الرأي بعض المفسرين، كأبي حيان الذي قال: "ورام بعض المفسرين أن يجعلها متصلة، ويجعل قبلها جملة مقدرة تصير بتقديرها أم متصلة، فتقدير الآية: فهدى الله الذين آمنوا لما اختلفوا فيه من الحق، فصبروا على استهزاء قومهم بهم، أفتسلكون سبيلهم؟ أم تحسبون أن تدخلوا الجنة من غير سلوك سبيلهم؟"[5].

أمّا الرأي الثالث؛ فقد ذكره في قوله: وقال بعضهم إن (أم) هي أم المنقطعة الدالة على الإضراب،.. وكأن تقدير القول لقد نزلت بكم الشدائد من أذى شديد في مكة وأنتم مستضعفون،.. فعليكم أن تصبروا. . (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة..).

وذهب إلى هذا الرأي بعض المفسرين، كالطبرسي[6]، وأبو حيان الذي قال: "(أم) هنا منقطعة مقدرة ببل والهمزة فتتضمن إضرابا، وهو انتقال من كلام إلى كلام، ويدل على استفهام لكنه استفهام تقرير، وهي التي عبر عنها أبو محمد بن عطية: بأن أم قد تجيء ابتداء كلام، وإن لم يكن تقسيم ولا معادلة،

---

[1]- زهرة التفاسير، 673/2.

[2]- ينظر: التفسير البسيط، 116/4.

[3]- ينظر: روح المعاني، 193/2.

[4]- زهرة التفاسير، 673/2.

[5]- البحر المحيط، 371/2.

[6]- ينظر: مجمع البيان، 58/2.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ألف استفهام. فقوله: قد تجيء ابتداء كلام ليس كما ذكر، لأنها تتقدر، ببل والهمزة، فكما أن: بل، لا بد أن يتقدمها كلام حتى يصير في حيز عطف الجمل، فكذلك ما تضمن معناه"[1].

نخلص ممّا سبق اختلاف الآراء حول دلالة (ما)، وقد تبيّن أثر اختلاف الدلالة على المعنى المراد في الآية الكريمة، ولم يرجّح أبو زهرة أي من هذه الآراء، فقد كان السياق صفري، فكل هذه الدلالات محتملة لديه.

ونجد هذه الدلالات أيضاً في ما ذكره أبو زهرة في تفسير قوله تعالى: **{أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}** [هود: 13]، إذْ قال: "(أَمْ) هنا بمعنى (بل)، فهي منقطعة وسياق القول أنهم بطلبهم أن ينزل على النبي – صلى الله عليه [وآله] وسلم – كنز من السماء أو يكون معه ملك ينكرون المعجزة القرآنية، فواجههم الله تعالى بالتحدي المتجدد المستمر، والإضراب هنا فيه انتقال إلى هذا التحدي"[2].

يتبيّن من استقراء النصّ السابق أنّ أبا زهرة رأى أنّ دلالة (أم) هي بمعنى (بل)، وكان لهذه الدلالة الأثر الكبير في توجيه المعنى.

أمّا المفسرون؛ فقد أجمعت آراؤهم على ما ذهب إليه أبو زهرة، قال ابن عطية: "وقوله تعالى: أَمْ يَقُولُونَ ... الآية، هذه أَمْ التي هي عند سيبويه بمعنى بل وألف الاستفهام، كأنه أضرب عن الكلام الأول، واستفهم في الثاني على معنى التقرير، كقولهم: إنها لإبل أم شاء"[3].

وذكر ابن عاشور أنّ (أم) هذه منقطعة بمعنى (بل) التي للإضراب للانتقال من غرض إلى آخر، إلاّ أن (أم) مختصة بالاستفهام فتقدر بعدها همزة الاستفهام، والتقدير: (بل أيقولون افتراه)، والإضراب انتقالي في قوة الاستئناف الابتدائي، فللجملة حكم الاستئناف، والمناسبة ظاهرة، لأن الكلام في إبطال مزاعم المشركين، فإنهم قالوا: هذا كلام مفترى، وقرعهم بالحجة، والاستفهام إنكاري.

نخلص ممّا سبق، أنّ (أم) في هذه الآية بمعنى (بل)، ولهذه الدلالة أثر كبير في توجيه المعنى.

من

[1]– البحر المحيط، 371/2.

[2]– زهرة التفاسير: 3678/7.

[3]– المحرر الوجيز: 155/3.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وهو حرف جر، له أربع عشرة دلالة، أكثرها استعمالاً هي دلالة التبعيض، ويأتي لابتداء الغاية، ولبيان الجنس، وللتعليل، وبمعنى عن، أو بمعنى على، أو بمعنى في، وغير ذلك[1].

وقد ذكر أبو زهرة ذلك أثناء تفسيره لقوله تعالى: **{إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ}** [البقرة: 271]، إذْ قال: و (من) في قوله تعالى: (من سيئاتكم) إما أن تكون (من) البيانية، والمعنى أن الصدقات تكفر السيئات وإما أن تكون (من) الدالة على البعضية، أي أن الله سبحانه وتعالى يكفر للمتصدقين من الخطايا بمقدار ما يتصدقون من صدقات، وينفقون ابتغاء وجه الله تعالى"[2].

يتبيّن من استقراء النصّ السابق أثر توجيه حرف الجر (من) على تغيير الدلالة، فقد وجّه أبو زهرة (من) توجيهين؛ فأمّا أنْ تكون بيانية، وتكون دلالة الآية أنّ الصدقات تكفّر السيئات، وأمّا أنْ تكون تبعيضية، وتختلف الدلالة على هذا التوجيه، فيكون المعنى؛ أنَّ الصدقات تكفّر بعض السيئات، وكان الرأي عند أبي زهرة أن (من) بيانية، إذْ قال "وعندي أن (من) بيانية؛ لأن النفس التي تفيض خيراتها وتتجه إلى الله تعالى في صدقاتها لا تبغي إلا مرضاته، فلا تبغي رياء ولا نفاقا، ولا جاها في الدنيا، نفس برة تقية لم تحط بها خطيئاتها والنفس التي تكون على هذا النحو لا تسيطر عليها المعاصي، فيكون غفران الله تعالى لما كان منها من سيئات في بعض الأحوال"[3].

اتكأ أبو زهرة على سياق الموقف في هذا التوجيه، فسبحانه وتعالى يكفّر السيئات من المتصدقين، الذين لا يبغون من وراء تلك الصدقات إلا مرضاته وغفرانه.

أمّا المفسرون؛ فقد ذهب معظمهم إلى أنّ (من) في هذه الآية للتبعيض، فقد قال الطبري: "فإن قال قائل: وما وجه دخول (من) في قوله: (ونكفر عنكم من سيئاتكم) قيل: وجه دخولها في ذلك بمعنى، ونكفر عنكم من سيئاتكم ما نشاء تكفيره منها دون جميعها، ليكون العباد على وجل من الله فلا يتكلوا على وعده ما وعد على الصدقات التي يخفيها المتصدق فيجترئوا على حدوده ومعاصيه"[4].

---

[1]- ينظر: الجنى الداني، 308- 315.

[2]- زهرة التفاسير، 2/ 1021.

[3]- زهرة التفاسير، 1021/2.

[4]- جامع البيان: 586/5.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وقال الواحدي: "وقوله تعالى: {من سيئاتكم} أدخل (من) للتبعيض؛ ليكون العباد فيها على وجل ولا يتكلوا"[1].

وقال أبو حيّان التوحيدي: "و (من)، في قوله: (من سيئاتكم)، للتبعيض، لأن الصدقة لا تكفر جميع السيئات"[2].

وذكر الطبري رأياً آخر، نقله عن نحاة البصرة، إذْ قال: "وقال بعض نحويي البصرة: معنى (من) الإسقاط من هذا الموضع، ويتأوّل معنى ذلك: (ونكفر عنكم سيئاتكم)"[3]، وقد استضعفه بعض المفسرين، قال الطوسي: "وقال قوم من زائده والذي ذكرناه أولى لأنّه لا حاجة بنا إلى الحكم بزيادتها مع امكان حملها على فائدة"[4].

وثمّة رأي آخر ذكره بعض المفسرين[5]، وهو أنّ (من) سببية، أي (من أجل سيئاتكم)، وهو رأي ضعيف.

نخلص ممّا سبق؛ أنّ (من) الواردة في الآية الكريمة ذكر لها المفسرون عدّة توجيهات، وقد خالف أبو زهرة معظم المفسرين، واستضعف الرأي القائل بكون (من) تبعيضية.

ونلحظ من استعراض الآراء السابقة؛ أنّ المعنى يختلف باختلاف دلالة الحرف (من)، وترى الباحثة أنّ ما ذهب إليه المصنّف هو الأقرب للصواب، لأنّ الله يغفر الذنوب جميعا، ودليل ذلك ما جاء في قوله تعالى: **{إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ ذَلِكَ ذِكْرَى لِلذَّاكِرِينَ}** [هود: 114].

وكذلك ما جاء في تفسيره لقوله تعالى: **{وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}** [آل عمران: 104]، فقد وجّه أبو زهرة دلالة (من) دلالتين مختلفتين، إذْ قال: "و (من) في قوله تعالى: (ولتكن منكم أمة) قيل: إنها بيانية، وقيل. إنها تبعيضية، وهي تحتملهما معا"[6].

---

[1]- التفسير البسيط، 443/4.

[2]- البحر المحيط: 693/2.

[3]- جامع البيان: 586/5.

[4]-التبيان في تفسير القرآن، 353/2.

[5]- ينظر: البحر المحيط، 693/2، والدر المصون، 613/2.

[6]- زهرة التفاسير: 1344/3.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

لم يرجّح أبو زهرة بين الدلالتين، إذْ رأى أنّ دلالة (من) تحتمل أنْ تكون بيانية، وأنْ تكون تبعيضية، لكنّه بيّن لنا أثر اختلاف الدلالتين على المعنى، إذْ قال: "على أنها بيانية يكون المعنى أن الأمة كلها عليها واجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويكون التخريج اللفظي لقوله تعالى تقدست كلماته: (ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف) مثل قول القائل: ليكن منك رجل خير، أو ليكن منك رجل جهاد، أي ليكن منك رجل خير ورجل جهاد، فالمعنى الجملي للنص الكريم: (ولتكونوا أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر) .. وأما سياقه على أنها تبعيضية، فيكون المعنى: ليكن بعض منكم أمة أي طائفة تُؤم وتقصد وتكون مجابة الدعوة، إذ تدعو إلى الخير أي إلى كل ما هو نافع في ذاته، ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر"[1].

أمّا العلماء المفسرون؛ فقد تضاربت أقوالهم، فقد رأى الزجّاج أنّ (من) هنا مؤكدة، فقال: "(مِن) تدخل ههنا لتخص المخاطبين من سائر الأجناس وهي مؤكدة أن الأمر للمخاطبين ومثل هذا من كتاب الله"[2].

وهو رأي الواحدي، إذْ قال: "(من) دخلت لتخص المخاطبين من سائر الأجناس، وليس المراد به التبعيض، وهذا كما تقول: (لفلان من أولاده جهد)، و (للأمير من غلمانه عدة)؛ تريد بذلك: جميع أولاد وغلمانه، لا بعضهم، وقد قال الله تعالى: **{فاجتنبوا الرجس من الأوثان}** [الحج: 30]، ليس يأمرهم باجتناب بعض الأوثان، ولكن المعنى: اجتنبوا الأوثان، فإنها رجس"[3].

ورأى الزمخشري أنّها بيانية، إذْ قال: "(من) للتبعيض، لأن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر من فروض الكفايات، ولأنه لا يصلح له إلا من علم المعروف والمنكر، وعلم كيف يرتب الأمر في إقامته وكيف يباشر، فإن الجاهل ربما نهى عن معروف وأمر بمنكر، وربما عرف الحكم في مذهبه وجهله في مذهب صاحبه فنهاه عن غير منكر، وقد يغلظ في موضع اللين، ويلين في موضع الغلظة، وينكر على من لا يزيده إنكاره إلا تماديا، أو على من الإنكار عليه عبث، كالإنكار على أصحاب المآصر والجلادين وأضرابهم"[4].

أمّا الرازي؛ فقد رأى أنّها للتبيين، إذْ قال: "أن (من) هاهنا ليست للتبعيض لدليلين الأول: أن الله تعالى أوجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على كل الأمة في قوله كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون

---

[1]- المصدر نفسه: 1345/3.

[2]- معاني القرآن وإعرابه: 452/1.

[3] - التفسير البسيط: 480/5.

[4]- الكشاف: 396/1.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

بالمعروف وتنهون عن المنكر [آل عمران: 110] والثاني: هو أنه لا مكلف إلا ويجب عليه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، إما بيده، أو بلسانه، أو بقلبه، ويجب على كل أحد دفع الضرر عن النفس إذا ثبت هذا فنقول: معنى هذه الآية كونوا أمة دعاة إلى الخير آمرين بالمعروف ناهين عن المنكر، وأما كلمة (من) فهي هنا للتبيين لا للتبعيض كقوله تعالى: **{فاجتنبوا الرجس من الأوثان}** [الحج: 30]"[1].

نخلص ممّا سبق؛ اختلاف الآراء حول دلالة (من) في الآية الكريمة، بين أنْ تكون للتبعيض، أو تكون بيانية، وأنّ أبا زهرة وجّه الدلالتين دون ترجيح بينهما، فالسياق عنده صفري، وقد تبيّن لنا أثر ذلك الاختلاف على المعنى.

ثالثاً: الحروف الثلاثية:

"وجملة ذلك ستة وثلاثون: أجل، وإذن، وإذا، وألا، وإلى، وأما، وإن، وأن، وأنا، وأنت، وأنت وآي، وأيا، وبجل، وبلى، وبله، وثم، وجلل، وجير، وخلا، ورب، وسوف، وعدا، وعسى، وعلى، وكما، ولات وليت، وليس، ومنذ، ومتى، ونعم، ونحن، وهما، وهن، وهيا"[2].

على

ولها ثمان دلالات، الأولى هي الاستعلاء وهو أصل وضعها، وتأتي للمصاحبة، أو للمجاوزة بمعنى (عن)، أو ظرفية بمعنى (في)، أو بمعنى (من)، أو بمعنى الباء، وتأتي للتعليل، أو زائدة للتعويض[3].

ومن ذلك ما ورد في تفسير قوله تعالى: **{وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ}** [البقرة: 102]، فقد قال أبو زهرة في توجيه دلالة (في): "وقوله تعالى: (مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ) أي على تثبيت ملك سليمان في زعمهم، وقال بعض علماء اللغة إن عَلَى تجيء بمعنى في، والمعنى ما تتلو الشياطين في ملك سليمان،

[1]- مفاتيح الغيب، 314/8.

[2]- الجنى الداني: 359.

[3]- ينظر: الجنى الداني، 476- 480.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وعندي أن على في موضعها من حيث إنها تعويذات، والتعويذات تقع على موضوعها، وموضوعها هو ملك سليمان في زعمهم الفاسد، وكما كذب ما في توراتهم"[1].

بيّن أبو زهرة في النص السابق أن العلماء اختلفوا في توجيه دلالة (من)، فمنهم من ذكر أنّها بمعنى (في)، ومنهم من رأى أنّها على حالها، وقد رجّح أبو زهرة الرأي الثاني، ولا يخفى أثر السياق في هذا التوجيه، فقد وظّف سياق الحال لأنّ ما تتلو الشياطين إنّما هي تعويذات تقع على ملك سليمان.

وقد قدّر معظم العلماء والمفسرين محذوفاً في الآية، قال الزجّاج: "ومعنى على (ملك سليمان)، على عهد ملك سليمان"[2].

وقال الزمخشري: "واتبعوا ما تتلوا الشياطين يعنى واتبعوا كتب السحر والشعوذة التي كانت تقرؤها على ملك سليمان أي على عهد ملكه وفي زمانه، وذلك أن الشياطين كانوا يسترقون السمع ثم يضمون إلى ما سمعوا أكاذيب يلفقونها ويلقونها إلى الكهنة وقد دونوها في كتب يقرؤونها ويعلمونها الناس، وفشا ذلك في زمن سليمان عليه السلام"[3].

وقد رأى غيرهم أنّ (على) في موضع (في)، قال الطبري: " يعني بقوله جل ثناؤه: (على ملك سليمان) ، في ملك سليمان، وذلك أن العرب تضع (في) موضع (على) و(على) في موضع (في)، من ذلك قول الله جل ثناؤه: **{وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ}** [سورة طه: 71] يعني به: على جذوع النخل، وكما قالوا: (فعلت كذا في عهد كذا، وعلى عهد كذا)، بمعنى واحد"[4]، وقد قال بهذا بعض العلماء، كالطبرسي[5]، والسمين الحلبي[6].

أمّا ابن عاشور؛ فقد وافق رأيه رأي أبي زهرة، إذْ رأى أنّها على حالها، فقال: " والتلاوة قراءة المكتوب والكتاب وعرض المحفوظ عن ظهر قلب وفعلها يتعدى بنفسه **{يتلون عليكم آيات}** [الزمر : 71]

---

[1] زهرة التفاسير: 338/1.

[2]- معاني القرآن وإعرابه: 183/1,

[3]- الكشاف: 172/1.

[4]- جامع البيان: 411/2.

[5]- ينظر: مجمع البيان، 299/1.

[6]- ينظر: الدر المصون، 28/2.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فتعديته بحرف الاستعلاء يدل على تضمنه معنى تكذب أي تتلو تلاوة كذب على ملك سليمان كما يقال تقوّل على فلان أي قال عليه ما لم يقله ، وإنما فهم ذلك من حرف (على)"[1].

نخلص من عرض الآراء السابقة، أنّ اختلاف دلالة (على) في الآية الكريمة له أثر واضح في اختلاف المعنى.

ومنه أيضاً ما ذكره أبو زهرة في تفسير قوله تعالى: **{يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَى فَتْرَةٍ مِنَ الرُّسُلِ أَنْ تَقُولُوا مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ فَقَدْ جَاءَكُمْ بَشِيرٌ وَنَذِيرٌ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} [المائدة: 19]**، فقال في توجيه دلالة الحرف (على): "ويفسر كثيرون من المفسرين أن قوله تعالى: (على فترة) معناه حين فترة، وعندي أن تفسيرها بظرف آخر، وهو (عند)، يكون أدق، لأن الرسالة كانت نهاية الفترة، فهي كانت عندهم في نهايتها، ولم تكن في حينها ووقتها، والتعبير بقوله تعالى: (على فترة) فيه معنى فوقية الرسالة على الفترة، وعلوها عليها كعلو البيان على الجهل، والنور على الظلمة، وفيه لوم، لأنه يشير إلى أنه لا يسوغ لهم أن يجحدوا رسالة محمد – صلى الله عليه وسلم –، لأنهم ينزلون من الأعلى إلى الأدنى"[2].

ذكر أبو زهرة توجيهين لدلالة الحرف (على) في الآية الكريمة، الأول أنّ (على) بمعنى (حين فترة)، والآخر أنّه بمعنى (عند) ، وقد استضعف الرأي الأول ورجّح الثاني، لأنّ السياق عنده يرجّح ذلك.

وقد رأى معظم العلماء والمفسرين أنّ (على) في موضعها، قال الواحدي: "وقوله تعالى: **{على فترة من الرسل}**، قال ابن عباس: يريد على انقطاع من الأنبياء، قال الزجاج: لأن النبي – صلى الله عليه وسلم – بعث بعد انقطاع الرسل؛ لأن الرسل كانت إلى وقت رفع الله عيسى متواترة بعضها في أثر بعض، ويقال: فتر الشيء يفتر فتورا, إذا سكنت حدته وانقطع عما كان عليه، وسميت المدة التي بين النبيين فترة لانقطاع العمل عما كان عليه من الجد فيه، من قولهم: فتر عن عمله"[3].

وقال ابن عطية: " وقوله: **{عَلى فَتْرَةٍ مِنَ الرُّسُلِ}**، أي على انقطاع من مجيئهم مدة ما"[4].

---

[1]– التحرير والتنوير: 403/1.

[2]– زهرة التفاسير: 2103/4.

[3]– التفسير البسيط: 320/7.

[4]– المحرر الوجيز: 172/2.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وقال الطبرسي: "أي على انقطاع من الرسل ودروس من الدين والكتب وفيه دلالة على أن زمان الفترة لم يكن فيه نبي وكان الفترة بين عيسى ومحمد (صلى الله عليه وآله وسلّم) وكانت النبوة متصلة قبل ذلك في بني إسرائيل"[1].

ومنهم من رأى أنّ المعنى (على حين فترة)، وقد قال بهذا ثلّة من المفسرين، قال البقاعي: "**{عَلَى فَتْرَةٍ مِنَ الرُّسُلِ}** على حين فترة: يعني مدة ما بين عيسى ونبينا عليهما السلام"[2].

وقال الآلوسي: " أي جاءكم على حين فتور من الإرسال وانقطاع الوحي ومزيد الاحتياج إلى البيان"[3].

يتبيّن ممّا سبق أنّ اختلاف دلالة (على) في الآية الكريمة أدّى إلى اختلاف المعنى المقصود، وترى الباحثة أنّ (على) في موضعها والمعنى (على انقطاع من الرسل) ويُقصد بها الفترة بين عيسى (عليه السلام) وبين نبينا (صلّى الله عليه وآله وسلّم).

ثمَّ

وهو من حروف العطف، ودلالته الترتيب مع المهلة، نحو قولنا: قام زيدٌ ثمَّ عمرو، فيكون قيام الثاني بعد قيام الأول بمهلة، وقد تأتي بمعنى الواو، أو بمعنى الفاء[4].

نجد هذا المعنى في تفسير أبي زهرة للآية الكريمة: **{قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ}** [الأنعام: 11]، إذْ قال: "الحكمة في العطف بـ (ثم) بدل (الفاء)، والمقام مقام (الفاء) كما في قوله تعالى: {قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُجْرِمِينَ} [النمل: 69]، فإن السياق هنالك يجعل النظر مسببا عن السير، ومترتبا عليه، أما هنا فالسير مطلوب في ذاته، ويجيء النظر المطلوب أيضا كأنه غير مقصود من السير، وكأنه أمر بدهي هو نتيجة للسير، ولم يربط بالسببية بينهما فكان التعبير بـ (ثم) المفيدة للتراخي"[5].

---

[1]- مجمع البيان: 273/3.

[2]- درج الدرر في تفسير الآي والسور: 660/2.

[3]- روح المعاني: 438/4.

[4]- ينظر: الجنى الداني، 426.

[5]- زهرة التفاسير، 2447/5.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

من خلال استقراء النصّ السابق نلحظ أنّ أبا زهرة بيّن دلالة (ثمّ) في هذه الآية، ووضّح الفرق الدلالي بين استعمال (ثمّ) واستعمال (الفاء) في هذا المقام، فقد ميّز بين (ثمّ) المفيدة للتراخي التي تفيد بأنّ السير والنظر كلاهما مطلوبان، وبين (الفاء) السببية التي تفيد بأنّ السير لأجل النظر.

لم يكن أبو زهرة سبّاقاً في هذا الرأي، فقد سبقه إلى ذلك الزمخشري إذْ قال: "وأما قوله سيروا في الأرض ثم انظروا فمعناه إباحة السير في الأرض للتجارة وغيرها من المنافع وإيجاب النظر في آثار الهالكين، ونبه على ذلك بـ (ثمّ)، لتباعد ما بين الواجب والمباح"[1].

وقد ردّ عليه أبو حيّان بقوله: " وما ذكره أولا متناقض لأنه جعل النظر متسببا عن السير، فكان السير سببا للنظر ثم قال: فكأنما قيل: سيروا لأجل النظر فجعل السير معلولا بالنظر فالنظر سبب له فتناقضا، ودعوى أن الفاء تكون سببية لا دليل عليها وإنما معناها التعقيب فقط .. وعلى تسليم أن الفاء تفيد التسبيب فلم كان السير هنا سير إباحة وفي غيره سير واجب؟ فيحتاج ذلك إلى فرق بين هذا الموضع وبين تلك المواضع"[2].

أمّا الآلوسي؛ فقد بيّن علّة استعمال (ثمّ) في هذه الآية، وقد لجأ في ذلك إلى السياق السابق، إذ قال في بيان السبب: "لأنّ المقام هنا يقتضي (ثم) دونه في هاتيك المواضع، وذلك لتقدم قوله تعالى فيما نحن فيه: {أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ} [الأنعام: 6]، مع قوله سبحانه وتعالى: {وَأَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ} [الأنعام: 6] والأول يدل على أن الهالكين طوائف كثيرة، والثاني يدل على أن المنشأ بعدهم أيضا كثيرون فيكون أمرهم بالسير دعاء لهم إلى العلم بذلك فيكون المراد به استقراء البلاد ومنازل أهل الفساد على كثرتها ليروا الآثار في ديار بعد ديار وهذا مما يحتاج إلى زمان ومدة طويلة تمنع من التعقيب الذي تقتضيه الفاء ولا كذلك في المواضع الأخر"[3].

نخلص ممّا سبق؛ أنّ استعمال (ثمّ) التي تدل على الترتيب مع التراخي في هذه الآية دون غيرها من الآيات المشابهة لها التي تُستعمل فيها (الفاء)، له أثره الدلالي المختلف، وقد بيّنه أبو زهرة في تفسيره.

الخاتمة

[1]- الكشاف: 8/2.

[2]- البحر المحيط: 446/4.

[3]- روح المعاني: 98/4.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

لكلّ بداية نهاية، وها أنا قد وصلت إلى نهاية بحثي هذا، وبعد هذه الجولة في رحاب تفسير (زهرة التفاسير) فقد وصلت إلى نتائج عدّة، أهمّها:

1-اختلف المفسرون كثيراً في توجيه دلالات حروف المعاني.

2- لاختلاف دلالة حروف المعاني أثر واضح في توجيه المقاصد القرآنية.

3-كان لأبي زهرة عدّة آراء انفرد بها.

4- من أهم أسباب اختلاف المفسرين في توجيه دلالات حروف المعاني اختلافهم في توظيف السياق.

التوصيات:

أنّ تفسير زهرة التفاسير من التفاسير الحديثة المهمة، وتوجد بين طيّاته مادة لغوية غزيرة، لهذا توصي الباحثة بالمزيد من الدراسات في كل المستويات اللغوية، إذْ إنّ الدراسات اللغوية نادرة في هذا التفسير.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**
- **الكتب المطبوعة:**

1. الأصول في النحو، أبو بكر، محمد بن السري بن سهل المعروف بابن السراج (ت 316هـ)، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، 1988م.

2. الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي الزركلي الدمشقي (ت 1396هـ)، ط15، دار العلم للملايين- بيروت، 2002م.

3. البحر المحيط في التفسير، أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت 745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، (د. ط)، دار الفكر للطباعة والنشر- بيروت، 2010م/1420هـ.

4. تاج العروس من جواهر القاموس، المؤلف: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: 1205هـ)، تح: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

5. التبيان في تفسير القرآن، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي (ت460هـ)، تحقيق: أحمد حبيب قصير العاملي، ط1، دار إحياء التراث العربي، مكتب الاعلام الاسلامي، 1209هـ.
6. التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت1393هـ)، تحقيق: د. زهير غازي زاهد، (د. ط)، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م
7. التفسير البسيط، أبو الحسن، علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي (ت 468هـ)، تحقيق: أصل تحقيقه في (15) رسالة دكتوراه بجامعة الإمام محمد بن سعود، ط1، عمادة البحث العلمي- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1430 هـ.
8. التفسير الكبير، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن الملقب بفخر الدين الرازي (ت 606هـ)، ط4، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1422هـ/2001م.
9. جامع البيان في تأويل القرآن، أبو جعفر، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، الطبري (ت310هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، 1420هـ/2000م
10. الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ)، المحقق: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1413 هـ - 1992 م
11. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت756هـ)، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط، (د. ط)، دار القلم، دمشق، (د. ت).
12. دَرْجُ الدُّرر في تَفسِيرِ الآيِ والسُّوَر، أبو بكر، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (ت 471هـ)، دراسة وتحقيق: وَلِيد بِن أحمد بن صَالِح الحُسَيْن، وإياد عبد اللطيف القيسي، ط1، مجلة الحكمة- بريطانيا، 1429هـ/2008 م.
13. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (ت1270هـ)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، ط 1, دار الكتب العلمية, بيروت, 1415 هـ
14. زهرة التفاسير، أبو زهرة، محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد (ت1394هـ)، (د. ط)، دار الفكر العربي، (د. ت).
15. شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد، الحسن بن عبد الله بن المرزبان السيرافي (ت 368 هـ)، تحقيق: أحمد حسن مهدلي- علي سيد علي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1429هـ/2008 م

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

16.الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر، إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1407هـ/1987م

17.الكتاب، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي سيبويه(ت180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1408هـ/1988م

18.الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت 538هـ)، ط3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ/1987م.

19.اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، تح: فائز فارس

20. مجمع البيان في تفسير القران، أبو علي، الفضل بن الحسن الطبرسي (548هـ)، حققه وعلق عليه: لجنة من العلماء وتحقيقين الأخصائيين، ط1، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت- لبنان، 1415هـ/ 1995م.

21.المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز, أبو محمد، عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي (ت542هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، ط2، دار الكتب العلمية- بيروت، 1428هـ/2007م.

22.معاني القرآن وإعرابه، أبو إسحاق، إبراهيم بن السري الزجاج (ت 311هـ)، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، ط1، عالم الكتب- بيروت، 1408ه، 1988م.

23.مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، أبو محمد، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله، ابن هشام (ت 761هـ)، تحقيق: د. مازن المبارك ، محمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر ، دمشق، 1405هـ/1985م

24.7النهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين، الدكتور محمد رجب البيومي، دار القلم- دمشق، الدار الشامية- بيروت، ط1، 1415هـ- 1995م.

البحوث

-التجديد في التفسير عند الشيخ محمد أبي زهرة، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، بدمنهور، العدد الرابع، الجزء الرابع، 2019م.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

دلالة حروف المعاني في تفسير زهرة التفاسير لأبي زهرة المتوفى (1394هـ).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء

م. د. مازن قاسم هلال العكيلي

وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الرصافة /3

Mazin.qassm.qm@gmail.com

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتمثل مجتمع البحث بطلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس في التابعة لمدرية الرصافة الثالثة فاختاره قصدياً مدرسة عمار بن ياسر وكان عدد طلبة العينة (63) مقسمه لمجموعتين تجريبية وضابطة , استخدام الباحث اختبار الفهم العميق يحتوي على (20) فقرة وبعد تصحيح النتائج ومعالجتها احصائياً تبين وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التلمذة , الفهم العميق

Abstract

This study aims to investigate the impact of the cognitive apprenticeship strategy on the deep understanding of second-year intermediate students in chemistry. The research population consisted of second-year intermediate students in schools affiliated with the Rusafa III Directorate; Ammar bin Yasir School was purposively selected for the study. The sample comprised 63 students, divided into experimental and control groups. The researcher utilized a deep understanding test consisting of 20 items. After scoring and statistically analyzing the results, the study revealed statistically significant differences in favor of the experimental group.

Keywords: Apprenticeship strategy, deep understanding.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

شهدت العملية التعليمية في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بالانتقال من التعليم القائم على الحفظ والاستظهار إلى التعليم الذي يركز على تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين، إذ إن الغاية الحقيقية من التعلم لا تتمثل في اكتساب المعلومات فحسب، بل في قدرة المتعلم على تفسيرها وتحليلها وتطبيقها في مواقف جديدة. إلا أن الواقع التربوي يشير إلى أن كثيراً من طلبة المرحلة المتوسطة ما زلن يعتمدن على الحفظ الآلي للمعلومات العلمية، مما ينعكس سلباً على مستوى فهمهن للمفاهيم العلمية وقدرتهن على توظيفها بصورة صحيحة، الأمر الذي أدى إلى ظهور ضعف في مستويات الفهم العميق لديهن (الحربي، 2021: 53)

ويعزى ذلك إلى اعتماد طرائق التدريس التقليدية التي تجعل المتعلم متلقياً سلبياً للمعلومات، وتركز على استرجاع المعرفة أكثر من تركيزها على تنمية مهارات التفكير والفهم، في حين تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية اعتماد استراتيجيات تدريسية تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتساعده على بناء المعرفة بصورة نشطة وفاعلة (مرعي والحيلة، 2018: 225)

ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية التلمذة المعرفية التي تستند إلى جعل عمليات التفكير مرئية أمام المتعلمين، وتوفير فرص الملاحظة والممارسة الموجهة والتغذية الراجعة، بما يسهم في تنمية قدراتهم العقلية وتحقيق التعلم ذي المعنى .(Collins, Brown, & Newman, 1989: 481) كما تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura (1986: 47) ونظرية المنطقة القريبة من النمو لـ Vygotsky (1978: 86)أهمية التعلم بالملاحظة والتوجيه التدريجي في اكتساب المعرفة والمهارات.

وعلى الرغم من أهمية الفهم العميق في مادة الكيمياء، فإن الميدان التربوي ما زال بحاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة تساعد على تنمية هذا النوع من الفهم لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ولاسيما أن مادة الكيمياء تتطلب من المتعلم تفسير الظواهر العلمية وتحليلها واستنتاج العلاقات بينها، وليس مجرد حفظ الحقائق والمعلومات.

ومن خلال خبرة الباحث في المجال التربوي، واطلاعه على عدد من الدراسات السابقة، وملاحظته لضعف قدرة بعض الطلبة على تفسير المفاهيم العلمية وتطبيقها في مواقف جديدة، برزت الحاجة إلى

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

دراسة أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

وعليه، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث الحالي في كونه يعالج قضية تربوية معاصرة ترتبط بجوهر العملية التعليمية، وهي الانتقال من التعلم القائم على الحفظ والاستظهار إلى التعلم القائم على الفهم العميق، ولا سيما في المرحلة المتوسطة التي تُعد الأساس في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية والمعرفية. إذ لم يعد الهدف من التعليم مجرد نقل المعلومات، بل أصبح يتمحور حول تمكين المتعلمين من فهمها بعمق، والقدرة على توظيفها في مواقف حياتية متنوعة، وهو ما يتطلب اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة تتجاوز الأساليب التقليدية (زيتون، 2019: 73).

والاستراتيجية التلمذة المعرفية، التي تُعد من الاستراتيجيات الحديثة المنبثقة من النظرية البنائية والاجتماعية المعرفية، حيث تقوم على إظهار العمليات الذهنية التي يمارسها المعلم أمام المتعلمين بصورة واضحة ومنظمة، مما يساعدهم على اكتساب مهارات التفكير من خلال الملاحظة والمحاكاة. ومن شأن هذا البحث أن يقدم إطاراً علمياً يوضح العلاقة بين هذه الاستراتيجية ومستوى الفهم العميق، بما يعزز من توجيه الجهود البحثية نحو تبني مداخل تدريسية أكثر فاعلية (الزبيدي، 2022: 56).

كما تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث في كونه يقدم نموذجاً عملياً يمكن أن يستفيد منه المعلمون في الميدان التربوي، إذ إن اعتماد استراتيجية التلمذة المعرفية من شأنه أن يسهم في تحسين الممارسات التدريسية داخل الصفوف الدراسية، من خلال تمكين المعلم من عرض خطوات التفكير والتحليل بشكل صريح، الأمر الذي يساعد الطلبة على فهم كيفية الوصول إلى المعرفة وليس الاكتفاء بنتائجها فقط. وهذا بدوره يعزز من قدرة الطلبة على التعلم الذاتي، ويزيد من دافعيتهن نحو التعلم، ويجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلاً وحيوية (الحربي، 2021: 88).

وتكمن أهمية البحث أيضاً في معالجته لمشكلة تربوية واقعية تتمثل في ضعف الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، حيث تشير العديد من الملاحظات الميدانية والدراسات التربوية إلى أن التعلم في هذه المرحلة غالباً ما يقتصر على الحفظ والتكرار، دون الوصول إلى مستويات عليا من الفهم مثل التحليل والتفسير والاستنتاج. ومن هنا فإن البحث يسعى إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التلمذة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المعرفية في معالجة هذا الضعف، من خلال تنمية قدرات الطلبة على الربط بين المفاهيم، وتفسير الظواهر، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وهو ما يمثل جوهر الفهم العميق (العكيلي، 2025: 34).

وتزداد أهمية هذا البحث من خلال تركيزه على المرحلة المتوسطة، التي تُعد من أهم المراحل التعليمية في تشكيل البنية المعرفية للمتعلم، إذ إن أي قصور في هذه المرحلة قد ينعكس سلباً على المراحل اللاحقة. وبالتالي فإن تحسين نوعية التعلم في هذه المرحلة، من خلال اعتماد استراتيجيات حديثة كالتلمذة المعرفية، من شأنه أن يسهم في بناء قاعدة معرفية راسخة لدى الطلبة، ويعزز من قدرتهن على مواجهة التحديات التعليمية المستقبلية بكفاءة وفاعلية (عبدالسلام، 2020: 112).

ومن جانب آخر، يقدم البحث فائدة مهمة لصانعي القرار التربوي والمشرفين، إذ يمكن أن تسهم نتائجه في توجيه تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع متطلبات التعلم العميق، فضلاً عن إمكانية إدراج استراتيجية التلمذة المعرفية ضمن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، الأمر الذي يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية بشكل عام. كما يمكن أن يساعد في إعادة النظر في أساليب التقويم المعتمدة، بحيث لا تقتصر على قياس الحفظ، بل تمتد لقياس مستويات الفهم العليا (الزبيدي، 2022: 60).

ولا تقتصر أهمية البحث على ما سبق، بل تمتد لتشمل فتح آفاق جديدة أمام الباحثين في المجال التربوي، إذ يمكن أن يكون هذا البحث منطلقاً لدراسات أخرى تتناول متغيرات مختلفة مرتبطة بالتلمذة المعرفية، مثل التفكير الناقد، أو حل المشكلات، أو التحصيل الدراسي، مما يسهم في بناء تراكم معرفي علمي يدعم تطوير العملية التعليمية. كما يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في مواد دراسية ومراحل تعليمية مختلفة، مما يزيد من شمولية الاستفادة منها.

وعليه، فإن هذا البحث يمثل محاولة علمية جادة للارتقاء بمستوى التعلم من خلال توظيف استراتيجية تدريس حديثة تسهم في تحقيق الفهم العميق، وتواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تركز على بناء المتعلم المفكر القادر على إنتاج المعرفة وتوظيفها، بدلاً من الاقتصار على استهلاكها، وهو ما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث والتطورات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة.

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في النمو الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء .

فرضية البحث :

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

لا يوجد فرق ذو دلاله احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلبة المجموعة التجريبية الذين درسو وفق استراتيجية التلمذة المعرفية والطلبة المجموعة الضابطة التي درسو وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم العميق .

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على :

- طلبة الصف الثاني المتوسط في مدرسة عمار بن ياسر التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة/ الثالثة.
- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2025– 2026) .
- كتاب الكيمياء لصف الثاني المتوسط.

أولاً: الاستراتيجية (Strategy)

التعريف الأول: (مرعي والحيلة، 2018)

تُعرَّف الاستراتيجية بأنها مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة التي يتبعها المعلم داخل الموقف التعليمي لتحقيق أهداف تعليمية محددة بكفاءة وفاعلية (مرعي والحيلة، 2018: 45).

التعريف الثاني: (زيتون، 2019)

تُعرَّف الاستراتيجية التدريسية بأنها خطة عامة تتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق نواتج تعلم مرغوبة لدى المتعلمين (زيتون، 2019: 112).

التعريف الثالث (Richards & Rodgers, 2014)

تُعرَّف الاستراتيجية بأنها نمط من التنظيم المقصود للتدريس، يُستخدم لتحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال اختيار أنشطة وأساليب مناسبة للتعلم

(Richards & Rodgers, 2014: 28).

التعريف الإجرائي :مجموعة الأساليب والأنشطة والوسائل والطرق التعليمية التي يستخدمها المدرس ليتمكن من تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

ثانياً: التلمذة المعرفية (Cognitive Apprenticeship)

التعريف الأول: (الزبيدي، 2022)

تُعرَّف التلمذة المعرفية بأنها نموذج تعليمي يقوم على إظهار العمليات العقلية التي يستخدمها المعلم (الخبير) أمام المتعلمين، بما يساعدهم على تعلم مهارات التفكير من خلال الملاحظة والتقليد والممارسة (الزبيدي، 2022: 63).

التعريف الثاني: (عبدالسلام، 2020)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

هي أسلوب تعليمي يهدف إلى نقل المعرفة والمهارات من الخبير إلى المتعلم من خلال التوجيه التدريجي، مع التركيز على التفكير العميق وحل المشكلات في سياقات واقعية (عبدالسلام، 2020: 141).

التعريف الثالث:(Collins, Brown, & Newman, 1989)

تُعرَّف التلمذة المعرفية بأنها نموذج تدريسي يهدف إلى جعل التفكير مرئياً، حيث يلاحظ المتعلمون عمليات الخبير، ويمارسونها، ثم يكتسبونها تدريجياً حتى يصلوا إلى الاستقلال (Collins, Brown, & Newman, 1989: 456).

التعريف الإجرائي :نوع من التعلم يتم من خلال ممارسة الخبرة العملية تحت إشراف المدرّس، بحيث تصبح الطالب أكثر مهارة في جمع واستعمال المعرفة، واكتسابها بنفسها من خلال ملاحظة المدرّس عبر خطوات منتظمة) النمذجة، والتفسير، والتدريب، والتسقيل، والتأمل، والتعبير، والاستكشاف

ثالثاً: الفهم العميق (Deep Understanding)

التعريف الأول: (العكيلي، 2025)

يُعرَّف الفهم العميق بأنه قدرة المتعلم على إدراك المعاني والعلاقات بين المفاهيم، والقدرة على تفسيرها وتحليلها وتطبيقها في مواقف جديدة (العكيلي، 2025: 34).

التعريف الثاني: (الحربي، 2021)

هو نوع من التعلم يتسم بترابط المعرفة وتنظيمها بشكل يمكن المتعلم من استخدامها بمرونة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (الحربي، 2021: 52).

التعريف الثالث :(Richards & Rodgers, 2014)

يُعرَّف الفهم العميق بأنه القدرة على فهم المعاني الكامنة وراء المعرفة، وربط الأفكار ببعضها، وتطبيقها في سياقات مختلفة (Biggs & Tang, 2011: 98).

التعريف الإجرائي :قدرة طلبة الصف الثاني المتوسط على تفسير المفاهيم العلمية وتحليلها وتطبيقها والاستدلال منها واتخاذ القرار في ضوئها، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالب في اختبار الفهم العميق المعد لأغراض البحث الحالي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الاطار النظري

مفهوم التلمذة المعرفية

تُعدّ التلمذة المعرفية (Cognitive Apprenticeship) من الاتجاهات الحديثة في التدريس التي ظهرت استجابة للحاجة إلى نقل الخبرات العقلية والمهارات المعرفية من المعلم إلى المتعلم بطريقة منظمة وواعية. وهي تقوم على فكرة أساسية مفادها أن المتعلم لا يكتسب المعرفة من خلال تلقي المعلومات فقط، بل من خلال ملاحظة كيفية تفكير الخبير أثناء أداء المهمة، ثم محاكاة هذا الأداء تحت إشرافه وتوجيهه حتى يصل إلى مرحلة الاستقلالية في التعلم (Collins, Brown, & Newman, 1989: 456).

وقد استمد هذا المفهوم جذوره من نظام التلمذة التقليدية الذي كان سائداً في تعليم الحرف والمهن، حيث يتعلم المتدرب من خلال مرافقة الحرفي الخبير وملاحظة أدائه ثم تقليده تدريجياً حتى يتقن المهارة. إلا أن التلمذة المعرفية وسّعت هذا المفهوم ليشمل المهارات العقلية والعمليات الذهنية غير المرئية، مثل التفكير والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات، فجعلتها ظاهرة أمام المتعلم من خلال التلمذة والتفكير بصوت عالٍ (عبد السلام، 2020: 141).

نشأة مفهوم التلمذة المعرفية

ظهر مفهوم التلمذة المعرفية في أواخر ثمانينيات القرن العشرين على يد ألان كولينز وجون سيلي براون وسوزان نيومان في دراستهم الشهيرة عام 1989 بعنوان Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. وقد جاءت هذه الدراسة في إطار السعي إلى تطوير نماذج تعليمية تساعد على نقل مهارات التفكير العليا من الخبراء إلى المتعلمين بطريقة منهجية (Collins et al., 1989: 453).

وانطلق الباحثون من ملاحظة أن كثيراً من المهارات العقلية التي يمتلكها الخبراء تبقى ضمنية وغير ظاهرة للمتعلمين، مما يصعّب تعلمها. ولذلك اقترحوا نموذجاً تعليمياً يجعل هذه العمليات الذهنية واضحة من خلال التفكير بصوت عالٍ، والتلمذة، والتغذية الراجعة، والدعم التدريجي، حتى يتمكن المتعلم من استيعابها وتوظيفها بفاعلية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وقد تطور هذا النموذج لاحقاً ليُستخدم في مجالات تعليمية متعددة، مثل تدريس الكيمياء والرياضيات والقراءة والكتابة، وأثبتت الدراسات فاعليته في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والفهم العميق وحل المشكلات (Biggs & Tang, 2011: 98).

الأسس الفكرية والنظرية التي تستند إليها التلمذة المعرفية

تستند التلمذة المعرفية إلى مجموعة من النظريات التربوية والنفسية التي تؤكد الدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة، ومن أبرزها ما يأتي:

1. النظرية البنائية

ترى النظرية البنائية أن المعرفة لا تُنقل جاهزة إلى المتعلم، بل يبنيها بنفسه من خلال التفاعل مع الخبرات التعليمية وربطها بخبراته السابقة. وتتفق التلمذة المعرفية مع هذا التوجه، إذ توفر للمتعلم فرصاً للملاحظة والممارسة والتأمل بما يساعده على بناء فهمه الذاتي للمفاهيم (زيتون، 2019: 118).

2. النظرية الاجتماعية المعرفية

أكد ألبرت باندورا أن الأفراد يتعلمون من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليده، وهو ما يُعرف بالتعلم بالملاحظة. وتعد التلمذة أحد المكونات الرئيسة للتلمذة المعرفية، إذ يلاحظ المتعلم كيفية أداء المعلم للمهارة العقلية ثم يحاكيها (Bandura, 1986: 47).

3. نظرية المنطقة القريبة من النمو

يرى ليف فيغوتسكي أن المتعلم يستطيع إنجاز مهام تتجاوز قدراته الحالية إذا حصل على دعم مناسب من شخص أكثر خبرة. ويظهر هذا المفهوم بوضوح في التلمذة المعرفية من خلال الدعم التدريجي الذي يقدمه المعلم حتى يصبح المتعلم قادراً على أداء المهمة بصورة مستقلة (Vygotsky, 1978: 86).

4. نظرية ما وراء المعرفة

تركز هذه النظرية على وعي المتعلم بعمليات تفكيره وقدرته على التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي. وتوفر التلمذة المعرفية فرصاً للتأمل والتعبير عن التفكير، مما يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين (عطية، 2016: 92). يتضح مما سبق أن التلمذة المعرفية تمثل نموذجاً تعليمياً حديثاً يجمع بين النظرية والتطبيق، ويهدف إلى نقل الخبرات العقلية من المعلم إلى المتعلم بطريقة تدريجية منظمة. وقد استند هذا النموذج إلى مجموعة من الأسس النظرية الرصينة، مما جعله من أكثر الاستراتيجيات ملاءمة لتنمية الفهم العميق ومهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ولا سيما في المرحلة المتوسطة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مبادئ التلمذة المعرفية

تقوم التلمذة المعرفية على مجموعة من المبادئ التربوية التي تهدف إلى نقل الخبرة العقلية من المعلم إلى المتعلم بصورة منظمة وتدريجية، بحيث يصبح المتعلم قادراً على فهم العمليات الذهنية التي يستخدمها الخبير، ثم توظيفها بصورة مستقلة في مواقف تعليمية جديدة. وقد أشار ألان كولينز وزملاؤه إلى أن فاعلية هذا النموذج تعتمد على عدد من المبادئ الأساسية التي تجعل التعلم أكثر عمقاً وارتباطاً بالواقع (Collins, Brown, & Newman, 1989: 481). وفيما يأتي عرض لهذه المبادئ:

1- جعل التفكير مرئياً (Making Thinking Visible)

يُعد هذا المبدأ حجر الأساس في التلمذة المعرفية، إذ يقوم المعلم بالكشف عن العمليات العقلية التي يمارسها أثناء أداء المهمة التعليمية، مثل تحليل المشكلة، واختيار الاستراتيجية المناسبة، ومراقبة خطوات الحل، وتقويم النتائج. ويتم ذلك غالباً من خلال أسلوب التفكير بصوت عالٍ، الذي يتيح للمتعلمين متابعة طريقة تفكير المعلم وفهمها بصورة واضحة. ويؤكد مرعي والحيلة أن جعل التفكير مرئياً يساعد المتعلمين على إدراك الخطوات العقلية اللازمة لأداء المهام المعرفية المعقدة، ويعزز قدرتهم على تنظيم تفكيرهم الذاتي (مرعي والحيلة، 2018: 219).

2- التعلم بالملاحظة (Observational Learning)

يرتكز هذا المبدأ على مشاهدة المتعلم لأداء المعلم بوصفه نموذجاً خبيراً، ثم محاولة تقليد هذا الأداء ومحاكاته. وقد أوضح ألبرت باندورا أن كثيراً من أنماط السلوك والمعرفة يتم اكتسابها من خلال الملاحظة والتقليد، دون الحاجة إلى الخبرة المباشرة (Bandura, 1986: 47). وفي التلمذة المعرفية تتيح الملاحظة للمتعلمين فرصة فهم كيفية تطبيق المهارات العقلية عملياً، مما يسهل انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى.

3- الممارسة الموجهة (Guided Practice)

بعد أن يلاحظ المتعلم أداء المعلم، ينتقل إلى مرحلة التطبيق العملي للمهارة تحت إشراف مباشر. ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتقديم الإرشادات والتوجيهات التي تساعد المتعلم على أداء المهمة بصورة صحيحة. وتؤكد هذه الممارسة أن التعلم لا يتحقق بالمشاهدة وحدها، بل يحتاج إلى التطبيق الفعلي مع وجود الدعم المناسب. ويشير عبد السلام إلى أن الممارسة الموجهة تسهم في تثبيت المعرفة وتصحيح الأخطاء أولاً بأول (عبد السلام، 2020: 144).

4- التغذية الراجعة (Feedback)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تُعد التغذية الراجعة عنصراً أساسياً في نجاح التلمذة المعرفية، إذ يزوّد المعلم المتعلم بمعلومات مستمرة حول مستوى أدائه، ويوضح له نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين. وتساعد التغذية الراجعة الفورية على تعديل الأخطاء، وتعزيز الأداء الصحيح، وتنمية الوعي الذاتي لدى المتعلم. ويرى عطية أن التغذية الراجعة تسهم في تحسين الأداء وتوجيه التعلم نحو تحقيق الأهداف المنشودة (عطية، 2016: 95).

5- الاستقلال التدريجي للمتعلم (Gradual Release of Responsibility)

يقوم هذا المبدأ على الانتقال التدريجي للمسؤولية من المعلم إلى المتعلم. ففي البداية يتولى المعلم معظم خطوات الأداء، ثم يقلل مقدار الدعم المقدم شيئاً فشيئاً، حتى يصبح المتعلم قادراً على أداء المهمة بشكل مستقل. ويُعرف هذا الإجراء بالتلاشي التدريجي للدعم (Fading)، وهو من المبادئ الرئيسة المستندة إلى نظرية المنطقة القريبة من النمو لدى ليف فيغوتسكي (Vygotsky, 1978: 86).وتتكامل هذه المبادئ فيما بينها لتكوين بيئة تعليمية نشطة تركز على بناء المعرفة من خلال الملاحظة والممارسة والتأمل والتوجيه المستمر. فحين يجعل المعلم تفكيره مرئياً، ويتيح للمتعلمين فرصة ملاحظته، ويوجه ممارستهم، ويزودهم بتغذية راجعة مستمرة، ثم يمنحهم الاستقلال التدريجي، فإنه يهيئ الظروف المناسبة لاكتساب مهارات التفكير والفهم العميق بصورة فعّالة ومنظمة. وهذا ما يجعل التلمذة المعرفية من أكثر الاستراتيجيات قدرة على تنمية التعلم ذي المعنى لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

عناصر التلمذة المعرفية

1. التلمذة

يقوم المعلم (الخبير) بأداء المهمة أمام المتعلم مع التفكير بصوت عالٍ، بهدف جعل العمليات المعرفية الداخلية مرئية للمتعلم ليتمكن من ملاحظتها وتقليدها .(Collins, Brown, & Holum, 1991) وتُعد النمذجة الخطوة الأولى في عملية التلمذة المعرفية، حيث يتعلم المتعلم من خلال مشاهدة الخبير وهو يؤدي المهمة.(Collins, Brown, & Newman, 1989)

2. التدريب أو التوجيه

يقوم المعلم بمراقبة أداء المتعلم وتقديم التلميحات والتغذية الراجعة الفورية أثناء قيامه بالمهمة. وهذا يشبه دور المدرب الذي يقف بجانب اللاعب ويصحح أدائه لحظة بلحظة .(Collins et al., 1991) ويركز التدريب على دعم المتعلم في أثناء تطبيقه الفعلي للمهارة.(Wilson & Cole, 1996)

3. الإسناد أو الدعم

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

هو تقديم دعم مؤقت للمتعلم لمساعدته على إنجاز مهمة تقع فوق مستوى قدراته الحالية، ثم يتم تقليص هذا الدعم تدريجياً (Fading) كلما ازدادت كفاءة المتعلم حتى يختفي تماماً .(Collins et al., 1989) ويرتبط هذا العنصر ارتباطاً وثيقاً بنظرية "منطقة التطور القريبة" لفيجوتسكي.(Vygotsky, 1978)

4. التعبير

يُشجع المتعلم على التعبير لفظياً عن معرفته واستراتيجيات التفكير التي يستخدمها أثناء حل المشكلات. وهذا يساعد المتعلم على تنظيم أفكاره، كما يتيح للمعلم فرصة تقييم فهم المتعلم وتقديم التوجيه المناسب .(Collins et al., 1991)ويمكن أن يتم التعبير من خلال شرح الأقران أو كتابة مذكرات التفكير .(Nichol & Turner-Bisset, 2006)

5. التأمل

يقوم المتعلم بمقارنة منهجيته في حل المشكلات مع منهجية خبير أو زميل أكثر كفاءة، أو مع نموذج داخلي للأداء المثالي. ويهدف التأمل إلى تطوير قدرات المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي لدى المتعلم .(Collins et al., 1989)ويمكن تعزيز التأمل من خلال تسجيل أداء المتعلم ومقارنته بأداء نموذجي .(Swaim, 2013)

6. الاستكشاف

هو الهدف النهائي للتلمذة المعرفية، حيث يتجاوز المتعلم مرحلة التقليد إلى مرحلة الابتكار. ويُطلب من المتعلم صياغة المشكلات بنفسه، ووضع الفرضيات، واختبارها، واستكشاف حلول جديدة بشكل مستقل .(Collins et al., 1991)وفي هذه المرحلة، يصبح المتعلم قادراً على التعلم الذاتي وحل المشكلات غير المألوفة.(Kirschner & Hendrick, 2020)

دور المعلم في التلمذة المعرفية

يُعد المعلم في التلمذة المعرفية محوراً أساسياً في العملية التعليمية، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعلومات إلى المتعلمين، بل يتعداه إلى كونه خبيراً وموجهاً ومنظماً للخبرات التعليمية، يعمل على مساعدة المتعلمين في اكتساب المهارات المعرفية والعقلية بصورة تدريجية. وتقوم فلسفة التلمذة المعرفية على جعل العمليات العقلية للمعلم مرئية أمام المتعلمين، مما يتطلب منه أداء أدوار متعددة تسهم في تحقيق التعلم العميق وتنمية التفكير لدى المتعلمين (مرعي والحيلة، 2018: 223).

ويتمثل الدور الأول للمعلم في التلمذة، إذ يقوم بعرض كيفية التفكير وأداء المهمة التعليمية بصورة واضحة أمام المتعلمين، مستخدماً أسلوب التفكير بصوت عالٍ، لكي يوضح لهم الخطوات العقلية التي يتبعها أثناء حل المشكلة أو تحليل الموقف التعليمي. ويشير ألان كولينز وزملاؤه إلى أن النمذجة تساعد المتعلمين

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

على فهم العمليات العقلية غير الظاهرة وتقليدها بصورة صحيحة (Collins, Brown, & Newman, 1989: 481).

كما يؤدي المعلم دور الموجّه والمدرب، من خلال متابعة أداء المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، وتقديم التوجيهات والإرشادات التي تساعدهم على تحسين أدائهم. ويحرص المعلم على تقديم الدعم المناسب وفق حاجات المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم وتحفيزهم على التعلم (الزبيدي، 2022: 71).

ومن الأدوار المهمة للمعلم أيضاً تقديم الدعم التدريجي أو ما يُعرف بالإسناد التعليمي (Scaffolding)، إذ يعمل على تبسيط المهام التعليمية وتقليل مستوى الصعوبة في البداية، ثم يخفف هذا الدعم تدريجياً كلما تقدم المتعلم في اكتساب المهارة، حتى يصبح قادراً على أداء المهمة بصورة مستقلة. ويستند هذا الدور إلى نظرية المنطقة القريبة من النمو التي أكدها ليف فيغوتسكي، والتي ترى أن المتعلم يستطيع تحقيق مستويات أعلى من الأداء إذا حصل على المساعدة المناسبة (Vygotsky, 1978: 86).

ويقوم المعلم كذلك بدور مقدم التغذية الراجعة، حيث يزود المتعلمين بمعلومات مستمرة حول مستوى أدائهم، ويوضح لهم نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين. وتسهم التغذية الراجعة في تصحيح الأخطاء وتعزيز الأداء الصحيح، كما تساعد المتعلمين على تطوير مهارات التقويم الذاتي وتحمل مسؤولية تعلمهم (عطية، 2016: 95).

ومن الأدوار الرئيسة للمعلم في التلمذة المعرفية تشجيع المتعلمين على التأمل والتعبير عن التفكير، وذلك من خلال طرح الأسئلة وإتاحة الفرصة لهم لشرح أفكارهم وتفسير خطواتهم في الحل. ويساعد هذا الدور على تنمية الوعي بعمليات التفكير، ويعزز مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين، مما يسهم في بناء تعلم أكثر عمقاً وتنظيماً (عبد السلام، 2020: 148).

كذلك يعمل المعلم على تهيئة بيئة تعليمية تفاعلية تشجع على التعاون والحوار والمناقشة، وتوفر فرصاً للمتعلمين لتبادل الخبرات والأفكار، الأمر الذي يساعدهم على بناء المعرفة بصورة جماعية ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم. ويشير زيتون إلى أن نجاح التلمذة المعرفية يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المعلم في تنظيم المواقف التعليمية بما يحقق التفاعل الإيجابي بين المتعلمين (زيتون، 2019: 126). فإن دور المعلم في التلمذة المعرفية يتمثل في كونه خبيراً وموجهاً وداعماً لعملية التعلم، يعمل على جعل التفكير مرئياً، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة، وتشجيع التأمل والاستقلالية، بما يسهم في تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

دور المتعلم في التلمذة المعرفية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

يُعد المتعلم محور العملية التعليمية في التلمذة المعرفية، إذ ينتقل من دوره التقليدي القائم على الاستماع وتلقي المعلومات إلى دور إيجابي نشط يقوم على المشاركة والتفاعل وبناء المعرفة ذاتياً. وتركز التلمذة المعرفية على إشراك المتعلم في المواقف التعليمية بصورة مباشرة، من خلال ملاحظة أداء المعلم، والتدرب على المهارات العقلية، والتأمل في خطوات التفكير، حتى يصبح قادراً على أداء المهام بصورة مستقلة وفاعلة (مرعي والحيلة، 2018: 225).

ويتمثل الدور الأول للمتعلم في الملاحظة والانتباه، حيث يقوم بمشاهدة المعلم وهو يؤدي المهمة التعليمية أو يحل المشكلة مستخدماً أسلوب التفكير بصوت عالٍ. وتساعد هذه الملاحظة المتعلم على فهم العمليات العقلية التي يستخدمها المعلم، مثل التخطيط والتحليل واتخاذ القرار، مما يسهل عليه اكتساب المهارات المعرفية بصورة صحيحة (Collins, Brown, & Newman, 1989: 482).

كما يؤدي المتعلم دور المحاكاة والتقليد، إذ يحاول تطبيق ما شاهده من خطوات وإجراءات تحت إشراف المعلم وتوجيهه. ويُعد هذا الدور أساسياً في نقل الخبرة من الخبير إلى المتعلم، حيث يتعلم المتعلم كيفية أداء المهارات العقلية من خلال التقليد الواعي والممارسة المستمرة. ويؤكد ألبرت باندورا أن التعلم بالملاحظة والمحاكاة يمثل أحد أهم أساليب اكتساب السلوك والمعرفة (Bandura, 1986: 47).

ومن الأدوار المهمة للمتعلم في التلمذة المعرفية الممارسة النشطة، حيث يشارك في تنفيذ الأنشطة التعليمية وحل المشكلات بصورة فعلية، بدلاً من الاكتفاء بالمشاهدة أو الحفظ. وتسهم هذه الممارسة في تعزيز الفهم وتنمية المهارات العقلية، لأنها تتيح للمتعلم فرصة تطبيق المعرفة واكتشاف العلاقات بين المفاهيم (عبد السلام، 2020: 149).

كذلك يقوم المتعلم بدور التأمل والتفكير الذاتي، من خلال مراجعة خطواته وتحليل أدائه واكتشاف الأخطاء ومحاولة معالجتها. ويُعد التأمل من العمليات المهمة التي تساعد المتعلم على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وزيادة وعيه بطريقة تفكيره وكيفية تعلمه (عطية، 2016: 97).

ومن الأدوار الرئيسة أيضاً التعبير عن التفكير، إذ يُطلب من المتعلم توضيح خطواته وأسباب اختياره للحلول أو الاستراتيجيات التي استخدمها. ويساعد هذا الدور على تنظيم الأفكار وتطوير القدرة على الشرح والتفسير، فضلاً عن تمكين المعلم من التعرف على مدى فهم المتعلم وتصحيح الأخطاء إن وجدت (الزبيدي، 2022: 75).

كما يسهم المتعلم في التعلم التعاوني والتفاعل مع الآخرين، من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والخبرات مع زملائه داخل الصف. ويؤدي هذا التفاعل إلى إثراء المعرفة وتنمية القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة، مما يعزز التعلم العميق والفهم المنظم للمفاهيم (زيتون، 2019: 128).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ويُعد الوصول إلى الاستقلالية في التعلم من أهم أدوار المتعلم وغايات التلمذة المعرفية، إذ يصبح المتعلم قادراً على أداء المهام المعرفية بصورة ذاتية دون الحاجة إلى دعم مستمر من المعلم. ويتحقق ذلك من خلال التدرج في تقليل المساعدة المقدمة للمتعلم حتى يمتلك الثقة والقدرة على التعلم الذاتي وحل المشكلات بصورة مستقلة (Vygotsky, 1978: 86).

و المتعلم في التلمذة المعرفية يؤدي دوراً إيجابياً نشطاً يقوم على الملاحظة والمحاكاة والممارسة والتأمل والتفاعل، بما يسهم في بناء المعرفة بصورة واعية ومنظمة، ويؤدي إلى تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير العليا.

الفهم العميق

يُعد الفهم العميق من المفاهيم التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في مجال التربية والتعليم، وذلك نتيجة التحول من التعليم القائم على الحفظ والتلقين إلى التعليم الذي يركز على الفهم الحقيقي للمعرفة وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة. فلم يعد الهدف من العملية التعليمية مجرد تزويد المتعلمين بالمعلومات، بل أصبح يتمثل في مساعدتهم على فهم المعاني والعلاقات بين المفاهيم، والقدرة على تحليلها وتفسيرها وتطبيقها بصورة واعية ومرنة (الحربي، 2021: 51).

ويشير مفهوم الفهم العميق إلى نوع من التعلم الذي يتجاوز المستوى السطحي القائم على الحفظ والاستظهار، ليصل إلى مستوى يتمكن فيه المتعلم من ربط المعرفة بخبراته السابقة، وتوظيفها في مواقف جديدة، وإعادة تنظيمها بصورة تساعده على حل المشكلات واتخاذ القرارات. ويرى جون بيغز وكاثرين تانغ أن الفهم العميق يحدث عندما يسعى المتعلم إلى البحث عن المعنى والعلاقات بين الأفكار بدلاً من حفظ الحقائق بصورة مجردة (Biggs & Tang, 2011: 98).

خصائص الفهم العميق

يتسم الفهم العميق بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن التعلم السطحي، ومن أبرز هذه الخصائص:

1-الترابط بين المفاهيم:

إذ يستطيع المتعلم الربط بين المعلومات والأفكار المختلفة بصورة منظمة ومتكاملة.

2-القدرة على التفسير والتحليل:

حيث يتمكن المتعلم من تفسير الظواهر وتحليل الأسباب والنتائج وإدراك العلاقات بين المفاهيم (الزبيدي، 2022: 97).

3-توظيف المعرفة في مواقف جديدة:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ويتجلى ذلك في قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في حل المشكلات والتعامل مع مواقف حياتية مختلفة.

4-التفكير الناقد والتأملي:

إذ يعتمد الفهم العميق على التأمل في المعلومات وتقويمها وإصدار الأحكام المناسبة بشأنها.

5-الاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول:

لأن المعرفة المبنية على الفهم الحقيقي تكون أكثر رسوخاً واستقراراً في ذهن المتعلم (زيتون، 2019: 133).

أبعاد الفهم العميق

أن الفهم العميق يتضمن ستة أبعاد أساسية هي: الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والتعاطف، ومعرفة الذات (Wiggins & McTighe, 2005: 84). وتمثل هذه الأبعاد مؤشرات على تحقق التعلم الحقيقي لدى المتعلم، لأنها تعكس قدرته على فهم المعرفة وتوظيفها بفاعلية.

أهمية الفهم العميق

تكمن أهمية الفهم العميق في كونه يسهم في تنمية التفكير الناقد والإبداعي، ويعزز قدرة المتعلم على حل المشكلات واتخاذ القرار، كما يساعده على نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة. ويؤكد عبد السلام أن الفهم العميق يجعل التعلم أكثر بقاءً وأقرب إلى التطبيق العملي، لأنه يعتمد على الفهم الحقيقي وليس الحفظ المؤقت (عبد السلام، 2020: 156).

كما يساعد الفهم العميق على تنمية دافعية المتعلم نحو التعلم، لأنه يشعر بقيمة ما يتعلمه وقدرته على الاستفادة منه في حياته اليومية، فضلاً عن دوره في بناء شخصية متعلم مستقل قادر على التفكير والتحليل والاستنتاج.

الفهم العميق في المرحلة المتوسطة

تُعد المرحلة المتوسطة من أهم المراحل التعليمية التي ينبغي التركيز فيها على تنمية الفهم العميق، لأنها تمثل الأساس الذي تُبنى عليه الخبرات التعليمية اللاحقة. ويحتاج تلاميذ هذه المرحلة إلى استراتيجيات تدريسية تساعدهم على فهم المفاهيم العلمية بصورة مبسطة ومترابطة، وربطها بخبراتهم اليومية، بدلاً من الاقتصار على حفظ المعلومات واسترجاعها (مرعي والحيلة، 2018: 231).

وخلاصة القول، فإن الفهم العميق يمثل هدفاً أساسياً من أهداف التعليم المعاصر، لأنه يركز على بناء المعرفة بصورة واعية ومنظمة، ويساعد المتعلم على توظيفها في مواقف متعددة، مما يجعله أكثر قدرة على التفكير والتحليل وحل المشكلات

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

خصائص الفهم العميق

يتميّز الفهم العميق بمجموعة من الخصائص التي تجعله مختلفاً عن التعلم السطحي القائم على الحفظ والاستظهار، إذ يركز على بناء المعرفة بصورة مترابطة وواعية تساعد المتعلم على توظيف ما تعلمه في مواقف جديدة ومتنوعة. وقد أكدت الأدبيات التربوية الحديثة أن الفهم العميق يمثل جوهر التعلم الحقيقي، لأنه يُمكّن المتعلم من إدراك المعاني والعلاقات بين المفاهيم وتحليلها بصورة نقدية (الحربي، 2021: 53).

ومن أبرز خصائص الفهم العميق ما يأتي:

1- الترابط بين المفاهيم

من أهم خصائص الفهم العميق قدرة المتعلم على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة بصورة منظمة ومتكاملة، بحيث لا تبقى المعلومات منفصلة أو مجزأة، بل تصبح ضمن شبكة معرفية مترابطة. ويساعد هذا الترابط المتعلم على فهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، وربط المعرفة الجديدة بخبراته السابقة، مما يؤدي إلى ترسيخ التعلم وزيادة قدرته على استدعاء المعلومات وتوظيفها عند الحاجة (العكيلي، 2025: 7).

2- القدرة على التفسير والتحليل

يُظهر المتعلم الذي يمتلك فهماً عميقاً قدرة واضحة على تفسير الظواهر وتحليل المعلومات واكتشاف العلاقات بينها، بدلاً من الاكتفاء بحفظ الحقائق بصورة آلية. ويشير الزبيدي إلى أن الفهم العميق يتجلى في قدرة المتعلم على تفسير المفاهيم العلمية وتوضيح أسبابها ونتائجها بصورة منطقية (الزبيدي، 2022: 101).

3- توظيف المعرفة في مواقف جديدة

لا يقتصر الفهم العميق على استيعاب المعلومات داخل الصف الدراسي، بل يمتد إلى قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة ومشكلات حياتية مختلفة. ويُعد نقل أثر التعلم من أبرز المؤشرات الدالة على تحقق الفهم الحقيقي، لأنه يعكس مرونة المعرفة وإمكانية استخدامها في سياقات متعددة (Biggs & Tang, 2011: 99).

4- التفكير الناقد والتأملي يعتمد الفهم العميق على التفكير الناقد والتأمل في المعلومات والأفكار، حيث يقوم المتعلم بمناقشة الآراء وتحليلها وتقويمها وإصدار الأحكام المناسبة بشأنها. كما يساعد التأمل على زيادة وعي المتعلم بطريقة تفكيره، مما يعزز قدرته على تنظيم تعلمه وتطوير أدائه بصورة مستمرة (عطية، 2016: 103).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

5- التعلم القائم على المعنى

يتسم الفهم العميق بتركيزه على المعنى الحقيقي للمعلومة، وليس مجرد حفظها أو استرجاعها وقت الاختبار. فالمتعلم يسعى إلى فهم الفكرة وأبعادها وعلاقاتها بالمفاهيم الأخرى، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر بقاءً وأقرب إلى التطبيق العملي (عبد السلام، 2020: 158).

6- الاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول

تكون المعلومات التي يتعلمها المتعلم من خلال الفهم العميق أكثر رسوخاً واستقراراً في الذاكرة، لأنها ترتبط بالفهم والتحليل والتطبيق، وليس بالتكرار الآلي فقط. ولذلك فإن المتعلم يستطيع استدعاء هذه المعرفة واستخدامها بكفاءة حتى بعد مرور فترة طويلة من تعلمها (زيتون، 2019: 135).

7- القدرة على حل المشكلات

يُسهم الفهم العميق في تنمية قدرة المتعلم على التعامل مع المشكلات الجديدة وتحليلها واختيار الحلول المناسبة لها، لأنه يعتمد على فهم العلاقات والمبادئ وليس على حفظ خطوات جاهزة للحل. ويؤكد مرعي والحيلة أن المتعلم الذي يمتلك فهماً عميقاً يكون أكثر قدرة على استخدام المعرفة بصورة مرنة في مواجهة المواقف المختلفة (مرعي والحيلة، 2018: 233).

8- تنمية التعلم الذاتي

يساعد الفهم العميق المتعلم على أن يكون أكثر استقلالية في تعلمه، لأنه يمتلك القدرة على البحث والتحليل والتفسير وربط المعرفة بخبراته السابقة، مما يزيد من دافعيته نحو التعلم المستمر واكتساب المعرفة بصورة ذاتية (الحربي، 2021: 55).

يتضح مما سبق أن الفهم العميق يتميز بخصائص متعددة تجعله أساساً للتعلم الفعّال، فهو لا يقتصر على حفظ المعلومات، بل يركز على فهمها وتحليلها وربطها وتوظيفها في مواقف جديدة. كما يسهم في تنمية التفكير الناقد والتأملي، ويعزز القدرة على حل المشكلات والتعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله هدفاً أساسياً للتربية الحديثة.

إجراءات البحث :الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف البحث، وذلك من خلال بيان المنهج التجريبي المعتمد، والتصميم التجريبي، ومجتمع البحث وعينته، وأداة البحث، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولاً: منهج البحث

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ لملاءمته طبيعة البحث الحالي، إذ يُعد من أكثر المناهج قدرةً على الكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات، وذلك من خلال دراسة أثر المتغير المستقل (استراتيجية التلمذة المعرفية) في المتغير التابع (الفهم العميق) لدى طلبة الصف الثاني المتوسط (عبيدات وآخرون، 2014: 189).

ثانياً: التصميم التجريبي

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، القائم على مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية تُدرَّس وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، والأخرى ضابطة تُدرَّس بالطريقة الاعتيادية، مع تطبيق اختبار الفهم العميق بعدياً على المجموعتين، كما موضح في الجدول الآتي:

التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	استراتيجية التلمذة المعر	اختبار الفهم العميق
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ويُعد هذا التصميم مناسباً للكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع مع التحكم النسبي في العوامل الخارجية (ملحم، 2010: 267).

ثالثاً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/3 في مدرسة عمار بن ياسر للعام الدراسي (2025–2026).

رابعاً: عينة البحث

اختار الباحث مدرسة عمار بن ياسر المتوسطة بطريقة قصدية، لسهولة التعاون مع إدارتها وتوافر الشعب الدراسية فيها. وقد بلغ عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها شعبتين، اختيرت إحداهما عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية، والأخرى لتمثل المجموعة الضابطة.

وبلغ عدد أفراد العينة الكلي (63) طالب، بواقع (32) طالب في المجموعة التجريبية و(31) طالب في المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد الطلبة الراسبات إحصائياً أصبح العدد النهائي للعينة (60) طالب بواقع(30) لكل مجموعة .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث، وهي:

ا- درجات مادة الكيمياء للعام الدراسي السابق

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) وباعتماد الاختبار التائي (t-Test) لفئتين مستقلتين , ظهر عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (58)

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية

المعلومات السابقة :-

أجره الباحث اختباراً للمعلومات السابقة في مادة الكيمياء واعتمدت في صياغة فقراته على كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط , وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد وبلغ عدد فقراته (20) فقرة .

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	64	112,33	58	0.484	2	غير دال عند مستوى الدلالة 0.05
الضابطة	30	65.4	1115.34				

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين وباستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين

ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (05.0) ودرجة حرية (58) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين احصائياً في متغير المعلومات السابقة , وكما موضح في جدول (4)

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	13.3425	3.4255	58	1.515	2	غير دال عند مستوى

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

حرص الباحث على ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، ومن أهمها:

- المادة الدراسية.
- مدة التجربة.
- عدد الحصص الأسبوعية.
- البيئة المدرسية.
- المدرس القائم بالتدريس.
- الوسائل التعليمية المستخدمة.

وذلك لضمان أن يكون الاختلاف في نتائج البحث راجعاً إلى أثر المتغير المستقل فقط.

سابعاً: مستلزمات البحث

1. تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستُدرَّس خلال مدة التجربة، وتمثلت الفصول الخمس الاولى من كتاب الكيمياء المقرر للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2025–2026).

2. **صياغة الأهداف السلوكية**

صاغ الباحث الأهداف السلوكية وفق المستويات المعرفية المناسبة، وقد بلغ عددها (250)هدفاً سلوكياً.

3. **إعداد الخطط التدريسية**

أعد الباحث خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، وخططاً أخرى للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وعُرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للتحقق من صلاحيتها.

ثامناً: أداة البحث

لتحقيق هدف البحث أعد الباحث اختباراً للفهم العميق في مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط، وفق الخطوات الآتية:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

1. تحديد الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

2. تحديد أبعاد الفهم العميق

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والاختبارات اعتمد الباحث الأبعاد الآتية

(التفسير. التطبيق. التحليل. الاستدلال. اتخاذ القرار.)

3. إعداد جدول المواصفات

أعد الباحث جدول مواصفات يضمن تمثيل محتوى المادة الدراسية ومستويات الفهم العميق تمثيلاً متوازناً.

4. صياغة فقرات الاختبار

صاغ الباحث فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عددها (20) فقرة لكل مجال اربع فقرات .

5. الصدق الظاهري

عُرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في طرائق تدريس الكيمياء والقياس والتقويم، وأُخذت آراؤهم وملاحظاتهم بعين الاعتبار ,واعتمد نسبة اتفاق 80%.

6. التطبيق الاستطلاعي

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب؛ بهدف تحديد الزمن اللازم للإجابة وحساب الخصائص الإحصائية للفقرات.

تاسعاً: تطبيق التجربة

طبق التجربة بالنصف الاول من العام الدراسي (2025 / 2026) ، إذ دُرست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، بينما دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

عاشرا: الوسائل الإحصائية

اعتمد الباحث الحقيبة الاحصائية في استخراج النتائج :

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وتحليلها وتفسيرها في ضوء أهداف البحث وفرضياته، فضلاً عن مناقشتها في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية

تنص الفرضية الصفرية على أنه:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسو مادة الكيمياء وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسو المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم العميق."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم العميق.

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الفهم العميق

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	30	17	3,52	2,00	0,05
الضابطة	30	18			

يتبين من الجدول (1) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (3.52) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود أثر لاستراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

ثانياً: تفسير النتائج

يمكن تفسير تفوق طلبة المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق استراتيجية التلمذة المعرفية على طلبة المجموعة الضابطة بما يأتي:

1. أسهمت استراتيجية التلمذة المعرفية في جعل عمليات التفكير مرئية أمام الطلبة، مما ساعدهن على فهم المفاهيم العلمية بصورة أكثر عمقاً .(Collins, Brown, & Newman, 1989: 481)
2. أتاحت الاستراتيجية فرصاً للملاحظة والمحاكاة والممارسة الموجهة، الأمر الذي عزز اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية بطريقة منظمة (مرعي والحيلة، 2018: 223 .(
3. أسهمت التغذية الراجعة المستمرة التي قدمها الباحث في تصحيح الأخطاء وتعزيز التعلم، مما انعكس إيجابياً على مستوى الفهم العميق لدى الطلبة (عطية، 2016: 95 .(

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

4. ساعدت الأنشطة الصفية والحوار والمناقشة على تنمية مهارات التفسير والتحليل والتطبيق، وهي من الأبعاد الأساسية للفهم العميق .(Wiggins & McTighe, 2005: 84)
5. وفرت التلمذة المعرفية بيئة تعليمية نشطة جعلت الطلبة أكثر إيجابية ومشاركة في عملية التعلم، مما أدى إلى زيادة دافعيتهن نحو التعلم وتحقيق مستويات أفضل من الفهم (عبد السلام، 2020: 148 .(

ثالثاً: مناقشة النتائج

تتفق نتائج البحث الحالي مع الأسس النظرية التي تستند إليها استراتيجية التلمذة المعرفية، والتي تؤكد أهمية التعلم بالملاحظة والممارسة والتوجيه التدريجي في بناء المعرفة. كما تنسجم هذه النتائج مع النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية والخبرات المختلفة (زيتون، 2019: 118.(

كذلك تتفق هذه النتائج مع نظرية التعلم الاجتماعي لـ ألبرت بأندورا، التي تؤكد أهمية النمذجة والملاحظة في اكتساب المعرفة والمهارات(Bandura, 1986: 47) ، ومع نظرية المنطقة القريبة من النمو لـ ليف فيغوتسكي التي تركز على أهمية الدعم التدريجي في تعلم المتعلمين.(Vygotsky, 1978: 86)

كما تتفق نتائج البحث مع العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية الفهم العميق وتحسين تعلم الكيمياء لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ثالثا: **الاستنتاجات**

في ضوء نتائج البحث الحالي، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

أسهمت استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء .

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الكيمياء في المرحلة المتوسطة .
2. تدريب معلمي الكيمياء على كيفية توظيف استراتيجية التلمذة المعرفية داخل الصفوف الدراسية .
3. تضمين برامج إعداد المعلمين موضوعات تتعلق باستراتيجيات التدريس الحديثة وتنمية الفهم العميق .
4. تشجيع المعلمين على استخدام الأساليب التي تنمي مهارات التفكير العليا والفهم العميق لدى التلاميذ .
5. توفير بيئة صفية تفاعلية تساعد على تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .
2. أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .
3. أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية .
4. إجراء دراسة مماثلة في مواد دراسية أخرى كالرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية .

المصادر

أولاً: المصادر العربية

1. أبو علام، رجاء محمود (2013 .(**مناهج البحث في الكيمياء النفسية والتربوية** .القاهرة: دار النشر للجامعات .
2. الحربي، محمد بن سعد (2021 .(**التعلم العميق** .الرياض: مكتبة الرشد .
3. الزبيدي، أحمد بن علي (2022 .(**استراتيجيات التدريس المعرفية وتطبيقاتها الصفية** .عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
4. زيتون، كمال عبد الحميد (2019 .(**تصميم التدريس: رؤية بنائية** .عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع .
5. شحاتة، حسن (2017 .(**التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق** .القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
6. عبد السلام، مصطفى محمد (2020 .(**التعلم النشط واستراتيجيات التدريس الحديثة** .القاهرة: دار الفكر العربي .
7. عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2014 .(**البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه** .عمّان: دار الفكر .
8. عطية، محسن علي (2016 .(**استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس** .عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع .
9. عطية، محسن علي (2016 .(**البحث العلمي في التربية: مناهجه وأدواته ووسائله الإحصائية** . عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع .
10. العكيلي، مازن (2025 .(**طرائق التدريس الحديثة وتنمية الفهم العميق** .بغداد: دار الفكر التربوي .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

11. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (2018). **طرائق التدريس العامة**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

12. ملحم، سامي محمد (2010). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية

1. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
2. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
3. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates.
4. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
5. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
6. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في الفهم العميق لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اثر استراتيجية المعرفة الفردية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي

م.م زهراء يحيى مسلم

Zz030170@gmail.com

وزارة التربية المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الاشرف

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استراتيجية المعرفة الفردية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي

. ولتحقيق الاهداف المرجوة من البحث صيغت هذه الفرضية : ليس هناك فرق ذو دلالات احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات لمجموعة التلميذات التجريبية والتي يقمن بدراسة استراتيجية (المعرفة الفردية), وبين المجموعة الضابطة والتي يستخدمن الطريقة الاعتيادية في دراستهن , كما وتنبع أهمية البحث من الحاجة إلى تطوير أساليب التدريس والانتقال من الطرق التقليدية إلى استراتيجيات حديثة تركز على دور المتعلم الفعال في العملية التعليمية، بما يسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث، إذ تم اختيار عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي من مدرسة (الحكمة) الابتدائية لتابعة لمديرية تربية النجف الاشرف، وتم توزيعهن على مجموعتين مجموعة تجريبية درست باستعمال (استراتيجية المعرفة الفردية)، ومجموعة ضابطة درست(بالطريقة التقليدية). وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات مثل: (التحصيل السابق في قواعد اللغة العربية واختبار الذكاء , والعمر الزمني محسوبا بالأشهر), كما أعمدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا لقياس مستوى التحصيل لدى التلميذات. وقدوعرضت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة وبينت أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وقد توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية البيت الدائري، ومن طريق هذا النتيجة التي تم التوصل إليها لهذه الدراسة استنتجت الباحثة بان تدريس موضوعات اللغة العربية وفق استراتيجية المعرفة الفردية له اثر كبير وايجابي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذات, كما تساعد استراتيجية المعرفة الفردية في تنظيم الافكار وتدعم قدرة التلميذات على الفهم والمشاركة الفعالة مقارنة بالطريقة التقليدية, وتسلط هذا النتائج والاستنتاجات بإمكانية الباحثة بالخروج بعدد من الوصايا منها: ضرورة اعتماد استراتيجية المعرفة الفردية في تدريس مادة اللغة العربية لتأثيرها الواضح في عملية تحسين البيئة التعليمية, واقامة ورشة عمل تدريبية متخصصة للمعلمين لتعريفهم بكيفية رسم المخططات والدوائر الخاصة باستراتيجية المعرفة الفردية, واستكمالا للبحث وضعت الباحثة مجموعة من المقترحات منها: اجراء دراسة مماثلة لاستخدام استراتيجية المعرفة الفردية في مراحل دراسية اخرى مثل المرحلة المتوسطة أو الجامعية, واجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية المعرفة الفردية واستراتيجيات اخرى لمعرفة ايهما اكثر فاعلية في التحصيل.

الكلمات الافتتاحية : المعرفة الفردية /التحصيل / قواعد اللغة العربية/ الرابع الابتدائي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

Research Summary

This research aims to identify the effect of the individual knowledge strategy on the achievement of Arabic grammar among fourth-grade female students.

To achieve the research objectives, the following hypothesis was formulated: There is no statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group, which studied the individual knowledge strategy, and the control group, which used the traditional method. The importance of this research stems from the need to develop teaching methods and move from traditional approaches to modern strategies that focus on the active role of the learner in the educational process, thus contributing to improved academic achievement. The researcher adopted the experimental method to achieve the research objective. A sample of fourth-grade female students was selected and divided into two groups: an experimental group that studied using the individual knowledge strategy, and a control group that studied using the traditional method. The equivalence of the two groups was confirmed in some variables such as: (previous achievement in Arabic grammar and intelligence test, and chronological age calculated in months). The researcher also used an achievement test to measure the level of achievement among the female students. The researcher presented a group of previous studies and highlighted their similarities and differences with the current study. The results of the current study were consistent with those of previous studies, showing statistically significant differences in favor of the experimental group that studied using the circular house strategy. Based on these results, the researcher concluded that teaching Arabic language topics using the individual knowledge strategy has a significant and positive impact on improving students' academic achievement. The individual knowledge strategy also helps organize ideas and supports students' ability to understand and participate effectively compared to the traditional method. These results and conclusions allow the researcher to make several recommendations, including: the necessity of adopting the individual knowledge strategy in teaching Arabic due to its clear impact on improving the learning environment; conducting a specialized training workshop for teachers to familiarize them with how to draw the diagrams and circles specific to the individual knowledge strategy; and, to further the research, the researcher proposed several suggestions, including: conducting a similar study to utilize the individual knowledge strategy in other educational stages, such as middle school or university; and conducting a comparative study between the individual knowledge strategy and other strategies to determine which is most effective in achieving academic success. Keywords: Individual knowledge / Achievement / Arabic grammar / Fourth grade.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

يُعد التعليم الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات وتقدمها، إذ تسعى المؤسسات التربوية إلى إعداد أفراد قادرين على التكيف مع متطلبات العصر ومواجهة التحديات المختلفة من طريق امتلاكهم المعارف والمهارات اللازمة. ولتحقيق هذا الهدف أصبح من الضروري تطوير أساليب التدريس والانتقال من الطرائق التقليدية التي تركز على المعلم بوصفه المصدر الرئيس للمعرفة إلى استراتيجيات حديثة تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتسهم في تنمية قدراته العقلية والمعرفية ومهاراته في التفكير والتعلم الذاتي (زيتون، 2007، ص 43). وتحتل اللغة العربية مكانة متميزة بين المواد الدراسية؛ كونها لغة القرآن الكريم والوسيلة الرئيسة للتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر، فضلاً عن كونها أداة لاكتساب المعارف في مختلف المواد الدراسية الأخرى. لذا فإن نجاح التلميذ في تعلم اللغة العربية يسهم بشكل مباشر في نجاحه في بقية المواد الدراسية، في حين أن ضعف مستواه فيها قد ينعكس سلباً على أدائه التعليمي بصورة عامة (مدكور، 2010، ص 28). ولذا أن مادة اللغة العربية ترتبط الى الواقع التربوي يشير إلى وجود مشكلات تتعلق بمستوى التحصيل الدراسي لدى عدد من التلاميذ في هذه المادة، إذ يلاحظ المعلمون والمشرفون التربويون وجود ضعف في استيعاب المفاهيم اللغوية وفهم النصوص والقدرة على التعبير، فضلاً عن انخفاض درجات بعض التلاميذ في الاختبارات التحصيلية. وقد يُعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل، من بينها اعتماد أساليب تدريس تقليدية تركز على الحفظ والاستظهار، وقلة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وضعف مشاركة التلميذ في المواقف التعليمية المختلفة (اللقاني والجمل، 2003، ص 89). وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن التعلم الفعال يتحقق عندما يكون المتعلم مشاركاً إيجابياً في بناء معرفته، لا متلقياً سلبياً للمعلومات. ومن هذا المنطلق ظهرت العديد من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم وتحفيزه على البحث والاكتشاف والتفكير، ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية المعرفة الفردية التي تقوم على تفعيل دور المتعلم في تنظيم خبراته ومعارفه وربطها بالمواقف التعليمية الجديدة، مما يساعده على تحقيق تعلم أكثر عمقاً وثباتاً (قطامي، 2013، ص 154). وتستند استراتيجية المعرفة الفردية إلى افتراض أن لكل متعلم خبرات سابقة وبنية معرفية خاصة به، وأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يُتاح له توظيف هذه الخبرات في فهم

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المعلومات الجديدة وبنائها بصورة ذاتية. كما أنها تشجع التلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه، وتنمي لديه مهارات التفكير والاستقصاء وحل المشكلات، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيله الدراسي (أبو جادو، 2011، ص 315).ومن طريق اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، فضلاً عن خبرتها الميدانية وملاحظتها للواقع التعليمي في المدارس الابتدائية، تبين وجود تفاوت في مستويات التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية، وهو ما قد يرتبط بطبيعة الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة داخل الصف. كما لوحظ أن العديد من الدروس ما زالت تُقدم وفق أساليب تقليدية تعتمد على الشرح المباشر والتلقين، الأمر الذي يحد من فرص مشاركة التلميذات في بناء المعرفة ويقلل من دافعيتهن نحو التعلم. ولما كانت استراتيجية المعرفة الفردية من الاستراتيجيات التي تؤكد على النشاط الذاتي للمتعلم وتراعي الفروق الفردية بين التلميذات، فقد رأت الباحثة ضرورة التحقق من أثر هذه الاستراتيجية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ولاسيما أن هذه المرحلة تمثل أساساً مهماً للمراحل التعليمية اللاحقة.وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجية المعرفة الفردية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية، ويمكن التعبير عنها بالسؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية المعرفة الفردية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي ؟

ثانياً: أهمية البحث:

يحظى التعليم في الوقت الحاضر باهتمام كبير من قبل المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، لما له من دور أساسي في إعداد الإنسان وتنمية قدراته العقلية والمعرفية والوجدانية، إذ يمثل الاستثمار الحقيقي في بناء المجتمعات وتطورها. وقد أدى التطور المتسارع في المعرفة والتكنولوجيا إلى ظهور الحاجة الملحة إلى مراجعة الأساليب التعليمية التقليدية والبحث عن استراتيجيات تدريسية حديثة قادرة على تحقيق تعلم أكثر فاعلية، وتنمية قدرات المتعلمين بما يتناسب مع متطلبات العصر. ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي الذي يتناول إحدى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (العفون ومنتهى، 2012، ص 21).

وتستمد الدراسة أهميتها من اهتمامها بمتغير التحصيل الدراسي الذي يعد من أبرز المؤشرات المعتمدة في تقويم العملية التعليمية والحكم على مدى نجاحها في تحقيق أهدافها. فالتحصيل الدراسي يمثل الناتج النهائي لجهود المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي والبيئة التعليمية، كما يعد معياراً مهماً للكشف عن مستوى

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تعلم التلاميذ ومدى تمكنهم من المعارف والمهارات التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها لهم. لذلك فإن الدراسات التي تبحث في العوامل المؤثرة في التحصيل

الدراسي تعد ذات قيمة علمية وتربوية كبيرة لما تقدمه من معلومات تساعد على فهم طبيعة التعلم وتحسين مخرجاته (الطعاني، 2010، ص 49). وتبرز أهمية البحث أيضاً من طريق تناوله مادة اللغة العربية التي تُعد من أهم المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، لما لها من دور جوهري في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته الفكرية واللغوية. فاللغة العربية ليست مادة دراسية مستقلة فحسب، بل هي أداة للتواصل والتعبير والتفكير، وعن طريقها يتمكن التلميذ من اكتساب المعرفة في مختلف المجالات الدراسية الأخرى. كما أن إتقان مهارات اللغة العربية يسهم في تعزيز قدرة المتعلم على القراءة والفهم والاستيعاب والتعبير، وهي مهارات ضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي في جميع المواد الدراسية (الناقة وحافظ، 2002، ص 17). وتتضاعف أهمية البحث لارتباطه بالمرحلة الابتدائية التي تمثل القاعدة الأساسية للنظام التعليمي، إذ تُعد هذه المرحلة من أكثر المراحل تأثيراً في تكوين شخصية المتعلم وتنمية اتجاهاته نحو التعلم. ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتواصل والتفكير، كما تتكون لديه الاتجاهات والعادات الدراسية التي تؤثر في مسيرته التعليمية اللاحقة. لذلك فإن أي جهد علمي يهدف إلى تحسين مستوى التعلم والتحصيل في هذه المرحلة يعد ذا أهمية كبيرة على المستوى التربوي والتعليمي (الخزاعلة وآخرون، 2011، ص 81). كما تكتسب الدراسة أهميتها من تناولها استراتيجية المعرفة الفردية التي تنطلق من الفلسفات التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية الدور الإيجابي للمتعلم في بناء المعرفة. فهذه الاستراتيجية تعتمد على تفعيل خبرات المتعلم السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة، وتشجعه على البحث والتفكير والتأمل والتحليل، بدلاً من الاقتصار على الحفظ والاستظهار. وقد أصبح الاهتمام بتنمية استقلالية المتعلم وقدرته على التعلم الذاتي من أبرز أهداف التربية الحديثة، الأمر الذي يجعل دراسة هذه الاستراتيجية موضوعاً مهماً في مجال البحث التربوي (عبد السلام، 2006، ص 132). وتنبع أهمية البحث كذلك من انسجامه مع الاتجاهات الحديثة في التربية التي تؤكد ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والانتقال من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم. فاستراتيجية المعرفة الفردية تتيح لكل متعلم فرصة التعلم وفق قدراته وإمكاناته وخبراته السابقة، الأمر الذي يساعد على جعل التعلم أكثر معنى وفاعلية، ويعزز مشاركة التلميذ في العملية التعليمية بصورة إيجابية (زيتون، 2003، ص 115).ومن الجوانب التي تضفي أهمية على هذا البحث أنه يربط بين استراتيجية تدريس حديثة ومتغير التحصيل الدراسي في مادة أساسية من المواد الدراسية، وهو ما يسهم في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بطرائق التدريس الحديثة وتطبيقاتها في البيئة التعليمية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العربية. كما أن نتائج هذا النوع من الدراسات تسهم في دعم الأدب التربوي بالمعلومات والبيانات العلمية التي يمكن أن تشكل أساساً لدراسات لاحقة تتناول استراتيجيات تعليمية أخرى أو مراحل دراسية مختلفة.

وتتجلى أهمية البحث أيضاً في كونه يستجيب للتوجهات العالمية المعاصرة التي تدعو إلى تطوير أساليب التعليم بما يسهم في تنمية التفكير والاستقلالية والقدرة على التعلم المستمر لدى المتعلمين. فالتغيرات المتسارعة في المعرفة لم تعد تجعل من حفظ المعلومات هدفاً رئيساً للتعليم، بل أصبح الهدف هو تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة وتوظيفها وتطويرها بصورة مستمرة، وهو ما تسعى إليه الاستراتيجيات التعليمية الحديثة ومنها استراتيجية المعرفة الفردية (جامل، 2005، ص 63).

ومن طريق ذلك يتضح لنا أهمية محتوى هذا البحث في تناوله موضوعاً تربوياً معاصراً يجمع بين استراتيجية تدريس حديثة ومتغير التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، الأمر الذي يجعله إضافة علمية يمكن أن تسهم في تطوير المعرفة التربوية المتعلقة بطرائق التدريس الحديثة وأساليب تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ثالثاً: فرضية البحث:

- لا فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفق (استراتيجية المعرفة الفردية)، وتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق (الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي في قواعد اللغة العربية.

رابعًا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1- الحدود البشرية: يقتصر هذا البحث على تلميذات الصف الرابع الابتدائي في إحدى المدارس المتوسطة الحكومية النهارية والتابعة لمديرية تربية النجف الاشرف .

2-الحدود المكانية:ي طبق هذا البحث في (مدرسة الحكمة الابتدائية للبنات) وهي إحدى المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية النجف الاشرف.

3-الحدود الزمانية: يطبق البحث خلال العام الدراسي (2025-2026) وخلال الفصل الاول الذي يجرى فيه البحث .

4- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على (استراتيجية المعرفة الفردية – تحصيل قواعد اللغة العربية)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

خامساً : مصطلحات البحث :

اولاً : الأثر:

أ- الأثر في اللغةً: ذكر لسان العرب أن كلمة الأثر معناها المتبقي من رسم لشيء وعلامته، كما يأتي بمعنى النتيجة والعلامة التي تترتب على شيء سابق، ومنه قولهم: «أثّر فيه تأثيرًا»، أي ترك فيه أثرًا وعلامة (ابن منظور، 2003، ج ح ,333)

ب- الأثر اصطلاحًا: يقصد بالأثر اصطلاحًا النتيجة أو التغير الذي يحدثه عامل معين في متغير آخر نتيجة تعرضه لذلك العامل، ويستخدم في البحوث التربوية للدلالة على مقدار التغير الذي يحدث في تحصيل المتعلمين أو أدائهم نتيجة استخدام طريقة أو استراتيجية تدريسية معينة (عطية، 2008، ص88)

ثانياً: استراتيجية المعرفة الفردية:

أ-الاستراتيجية اصطلاحًا: تعرف الاستراتيجية التدريسية بأنها مجموعة منظمة من الإجراءات والخطوات التي يخطط لها المدرس مسبقًا، ويوظفها في الموقف التعليمي من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع مراعاة طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين والإمكانات المتاحة (عطية، 2008، ص 30)

ب-المعرفة الفردية: وتشير المعرفة الفردية إلى ما يمتلكه المتعلم من معلومات وخبرات ومفاهيم سابقة، والتي تشكل جزءًا من بنيته المعرفية وتؤثر في كيفية استقباله للمعلومات الجديدة وتنظيمها وفهمها (قطامي، 2005، ص 33)

ج-استراتيجية المعرفة الفردية اصطلاحًا: وبناءً على مفهوم الاستراتيجية التدريسية ومفهوم المعرفة الفردية، يمكن تعريف استراتيجية المعرفة الفردية بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة التي تتيح للمتعلم استدعاء معارفه وخبراته السابقة بصورة فردية، وربطها بالمعلومات الجديدة وتنظيمها وتوظيفها في بناء المعرفة الجديدة (عطية، 2008، ص 30؛ قطامي، 2005، 89)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

د. : هي استراتيجية يعتمد فيه على المتناقضات , وجمع المعاكسات الدالة على التشابهات في فهم المفاهيم المراد تعلمها بنحو فردي ومراقبة المعلم من اجل تنمية المعرفة الفردية بخطوات تصاعدية .(التميمي, الساعدي , 2025,ص 123)

ثالثًا: التحصيل:

أ- التحصيل لغةً: التحصيل في اللغة مأخوذ من الفعل «حَصَّلَ»، ويأتي بمعنى جمع الشيء وإدراكه والحصول عليه، ويقال: حصّل العلم، أي أدركه واكتسبه (ابن منظور، 2003، ص / ج ح 653).

ب- التحصيل اصطلاحًا: يعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات نتيجة مروره بخبرات تعليمية معينة، ويمكن قياسه من طريق الاختبارات التحصيلية التي تكشف عن مستوى ما تعلمه المتعلم في مادة دراسية أو موضوع معين (علام، 2000، ص44).

كما يمثل التحصيل الدراسي مستوى الأداء الذي يصل إليه المتعلم نتيجة ما اكتسبه من معارف ومهارات طريق فترة تعليمية محددة، ويظهر عادة في صورة درجة أو مجموع درجات يحصل عليها المتعلم في اختبار معد لقياس نواتج التعلم (أبو جادو، 2008، ص98).

رابعًا: تلميذات الصف الرابع الابتدائي:

أ- التلميذة اصطلاحًا: يقصد بالتلميذة في المجال التربوي المتعلمة التي تنتظم في مؤسسة تعليمية وتتلقى مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات وفق أهداف المنهج الدراسي والمرحلة التعليمية التي تنتمي إليها.

ب- التعريف الإجرائي لتلميذات الصف الرابع الابتدائي: يقصد بتلميذات الصف الرابع الابتدائي في البحث الحالي التلميذات المسجلات في الصف الرابع الابتدائي في المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، واللاتي تم اختيارهن ضمن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، واللاتي يدرسن موضوعات قواعد اللغة العربية المحددة طيلة المدة التجريبية.

خامسًا: قواعد اللغة العربية :

أ- القواعد لـغةً: القاعدة في اللغة هي أساس الشيء الذي يقوم عليه ويستقر، وجمعها قواعد، ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ﴾، أي أسس البيت. ومن هذا المعنى جاءت تسمية القواعد النحوية قواعد؛ لأنها تمثل الأسس والضوابط التي تنتظم بها اللغة العربية (ابن منظور، 2003، ص. م .ح . 330).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ب- قواعد اللغة العربية اصطلاحًا: يقصد بقواعد اللغة العربية مجموعة القوانين والضوابط التي تنظم استعمال اللغة، وتساعد المتعلم على معرفة العلاقات بين الكلمات والجمل، وضبط أواخر الكلمات، وفهم الوظائف النحوية، واستعمال التراكيب العربية استعمالًا صحيحًا (شحاتة، 2008، ص. 200).

وتعد القواعد النحوية من المكونات الأساسية في تعليم اللغة العربية؛ لأنها تساعد المتعلم على فهم تركيب الجملة، والتمييز بين الوظائف النحوية للكلمات، وتحقيق سلامة القراءة والكتابة والتعبير (عاشور والحوامدة، 2007، ص. 98).

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: استراتيجية المعرفة الفردية: يرى التربويون أن نجاح العملية التعليمية لا يعتمد على المحتوى الدراسي فحسب، وإنما يرتبط أيضاً بالاستراتيجية التي يتم من طريق ها تقديم ذلك المحتوى، إذ إن اختيار الاستراتيجية المناسبة يسهم في زيادة دافعية المتعلمين وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

1-مفهوم المعرفة الفردية. تقوم المعرفة الفردية على فكرة أن المتعلم يبني معارفه اعتماداً على خبراته السابقة وقدراته العقلية الخاصة، وأن عملية التعلم لا تتم من طريق نقل المعرفة بصورة مباشرة من المعلم إلى المتعلم، بل من طريق تفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية وإعادة تنظيم خبراته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة (قطامي، 2013، ص 156).

وتُعد المعرفة الفردية من المفاهيم المرتبطة بالنظرية البنائية التي تؤكد أن المتعلم عنصر فاعل في بناء المعرفة، وأن التعلم الحقيقي يحدث عندما يتمكن الفرد من تفسير المعلومات الجديدة في ضوء خبراته السابقة.

2-**نشأة استراتيجية المعرفة الفردية.** ظهرت استراتيجية المعرفة الفردية نتيجة للتطورات التي شهدتها النظريات التربوية الحديثة، ولاسيما النظرية البنائية التي أكدت أهمية دور المتعلم في بناء المعرفة. وقد جاءت هذه الاستراتيجية استجابة للاتجاهات التربوية التي تدعو إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي والتفكير المستقل.

3-أسس استراتيجية المعرفة الفردية. تستند استراتيجية المعرفة الفردية إلى مجموعة من الأسس التربوية، منها:

- المتعلم محور العملية التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الاعتماد على الخبرات السابقة في بناء المعرفة الجديدة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- تشجيع التعلم الذاتي والاستقلالية.
- تنمية التفكير والتأمل والاستقصاء.
- جعل التعلم عملية نشطة قائمة على المشاركة الفاعلة.

4-خطوات تطبيق استراتيجية المعرفة الفردية.

تمر استراتيجية المعرفة الفردية بعدة خطوات متسلسلة تتمثل في:

طرح المفهوم : استثارة المعرفة السابقة لدى المتعلمين.

قراءة النص الدراسي :عرض الموقف التعليمي الجديد.

تقسيم الموضوعات : ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.

اشراف المعلم ي كل ما يطرح داخل الصف :ممارسة الأنشطة الفردية.

إعادة الكتابة وإخراج الجنب السلبي والايجابي: تنظيم المعرفة وتفسيرها.(التميمي . الساعدي , 2025,ص 78)

5-دور المعلم في استراتيجية المعرفة الفردية. يتحول دور المعلم في هذه الاستراتيجية من ناقل للمعلومات إلى موجه ومرشد للعملية التعليمية، حيث يعمل على:

- توفير بيئة تعليمية مناسبة.
- إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.
- تنظيم الأنشطة التعليمية.
- تقديم التغذية الراجعة.
- متابعة تقدم المتعلمين.

6-دور المتعلم في استراتيجية المعرفة الفردية.

يؤدي المتعلم دوراً إيجابياً يتمثل في:

- البحث عن المعرفة.
- المشاركة الفاعلة في الأنشطة.
- الربط بين الخبرات السابقة والجديدة.
- تحمل مسؤولية تعلمه.
- تقويم أدائه الذاتي.

7-مزايا استراتيجية المعرفة الفردية.

تمتاز هذه الاستراتيجية بما يأتي:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- تنمية التعلم الذاتي.
- مراعاة الفروق الفردية.
- زيادة دافعية التعلم.
- تعزيز الثقة بالنفس.
- تحسين التحصيل الدراسي.
- تنمية مهارات التفكير المختلفة.

8-معوقات تطبيق استراتيجية المعرفة الفردية.

من أبرز المعوقات:

- كثافة أعداد التلاميذ داخل الصف.
- ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية.
- ضعف تدريب بعض المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة.
- نقص الوسائل التعليمية.
- الاعتماد المستمر على أساليب التدريس التقليدية. (زيتون، 2007، ص 41).

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي:

1-مفهوم التحصيل الدراسي.: يُعد التحصيل الدراسي من أهم المفاهيم التربوية التي تعكس نواتج التعلم، ويشير إلى مقدار ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بخبرات تعليمية منظمة، ويقاس غالباً بالاختبارات التحصيلية (أبو جادو، 2011، ص 312).

2-التحصيل الدراسي: يُعد التحصيل الدراسي من المفاهيم الأساسية في ميدان التربية والتعليم، إذ يمثل المحصلة النهائية لما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بخبرات تعليمية منظمة. ويُنظر إليه بوصفه مؤشراً مهماً على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، كما يُعد معياراً للحكم على فاعلية المناهج الدراسية وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية المختلفة (أبو جادو، 2011، ص 312). كما ان التحصيل الدراسي في كونه أداة للكشف عن مستوى تقدم المتعلمين في تعلم المواد الدراسية المختلفة، إذ يساعد في التعرف على مدى استيعابهم للمعلومات والمفاهيم والمهارات التي يتضمنها المنهج الدراسي. ومن طريق نتائج التحصيل يمكن تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين والعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة جوانب القصور، مما يسهم في تحسين عملية التعلم وزيادة فاعليتها (الزغول والزغول، 2010، ص 245). كما يمثل التحصيل الدراسي وسيلة مهمة لتقويم العملية التعليمية بمختلف عناصرها، فهو يزود المعلمين والإدارات المدرسية والمؤسسات التربوية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

بمعلومات تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية وتحسين أساليب التدريس واختيار الأنشطة التعليمية الملائمة للمتعلمين. لذلك يعد التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في الحكم على مستوى الأداء التعليمي وجودته (اللقاني والجمل، 2003، ص 118). والتحصيل الدراسي أيضاً في دوره في توجيه المتعلمين نحو التخصصات والمجالات التعليمية المناسبة لقدراتهم وميولهم، إذ تعتمد الكثير من القرارات المتعلقة بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى أو الالتحاق بتخصص معين على مستوى التحصيل الدراسي الذي يحققه المتعلم. ومن ثم فإن التحصيل الدراسي يسهم في رسم المسار التعليمي للفرد وتحديد مستقبله الأكاديمي والمهني (الطعاني، 2010، ص 51). ويؤدي التحصيل الدراسي دوراً مهماً في تعزيز دافعية المتعلم نحو التعلم، فكلما حقق المتعلم مستويات مرتفعة من التحصيل ازداد شعوره بالنجاح والثقة بالنفس، مما يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة في الدراسة. أما انخفاض التحصيل فقد يؤدي إلى الشعور بالإحباط وضعف الدافعية، الأمر الذي يجعل الاهتمام برفع مستوى التحصيل من الأهداف الرئيسة للعملية التربوية (العفون ومنتهى، 2012، ص 33).كما أن أهمية التحصيل الدراسي لا تقتصر على المتعلم فحسب، بل تمتد إلى المجتمع بأسره، إذ إن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي يسهم في إعداد أفراد يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة للمشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ولذلك تحرص الأنظمة التعليمية الحديثة على توفير الظروف المناسبة التي تساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق أفضل النتائج التعليمية الممكنة (الخزاعلة وآخرون، 2011، ص 84).

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول إن التحصيل الدراسي يمثل محوراً أساسياً في العملية التعليمية، فهو أداة لقياس نواتج التعلم، ومؤشر على نجاح البرامج التربوية، ووسيلة لتقويم أداء المتعلمين والمعلمين، فضلاً عن دوره في توجيه المسار التعليمي للمتعلمين وتحقيق أهداف التنمية الشاملة للمجتمع.

2-التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية: تُعد اللغة العربية من المواد الأساسية التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية والفكرية لدى التلميذ، ولذلك فإن رفع مستوى التحصيل فيها يعد هدفاً تربوياً مهماً. ويرتبط نجاح تعلم اللغة العربية بفاعلية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة داخل الصف، ومدى قدرتها على إشراك المتعلم في عملية التعلم بصورة إيجابية.

2- التحصيل الدراسي في اللغة العربية: تُعد اللغة العربية من المواد الدراسية الأساسية في جميع المراحل التعليمية، ولا سيما المرحلة الابتدائية، إذ تمثل الأداة الرئيسة للتواصل والتفكير والتعبير عن الأفكار والمشاعر، كما أنها وسيلة لاكتساب المعرفة في مختلف المواد الدراسية الأخرى. لذلك فإن مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية يُعد مؤشراً مهماً على مدى تمكن المتعلم من المهارات

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اللغوية الأساسية التي يحتاج إليها في حياته الدراسية واليومية (مدكور، 2010، ص 27). ويُقصد بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية مقدار ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات لغوية نتيجة دراسته لهذه المادة، ويشمل ذلك مهارات القراءة والكتابة والتعبير والاستماع والقواعد اللغوية والإملاء والخط. ويُقاس هذا التحصيل من طريق الاختبارات التحصيلية والأنشطة التعليمية المختلفة التي تكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة للمادة الدراسية (الناقة وحافظ، 2002، ص 54). وتنبع أهمية التحصيل في اللغة العربية من كون هذه المادة ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببقية المواد الدراسية، فإتقان مهارات القراءة والفهم يساعد التلميذ على استيعاب محتوى الكتب الدراسية الأخرى، كما أن القدرة على التعبير الكتابي والشفهي تسهم في تحسين مستوى التواصل والتحصيل في مختلف المجالات التعليمية. ولذلك فإن أي ضعف في التحصيل اللغوي قد ينعكس سلباً على أداء المتعلم في المواد الدراسية الأخرى (طعيمة، 2004، ص 36). كما يُعد التحصيل الدراسي في اللغة العربية أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، لما له من دور في تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين، وتطوير قدراتهم على التفكير والتحليل والاستنتاج. فاللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي أداة للتفكير وتنظيم الخبرات والمعارف، ومن ثم فإن تنمية التحصيل في اللغة العربية تسهم في تنمية الجوانب العقلية والمعرفية للمتعلم (مدكور، 2010، ص 31). ويتأثر التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية بعدد من العوامل، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه كالدافعية والقدرات العقلية والاستعداد اللغوي، ومنها ما يتعلق بالمعلم من حيث كفاءته المهنية وأساليبه التدريسية، فضلاً عن طبيعة المنهج الدراسي والبيئة الصفية والوسائل التعليمية المستخدمة. وقد أكدت الدراسات التربوية أن اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة تسهم في إشراك المتعلم بصورة فاعلة في عملية التعلم يساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية وزيادة دافعيته نحو تعلمها (زيتون، 2007، ص 88). وفي المرحلة الابتدائية تزداد أهمية التحصيل الدراسي في اللغة العربية، لأن هذه المرحلة تمثل الأساس الذي تُبنى عليه المهارات اللغوية اللاحقة. فكلما تمكن التلميذ من اكتساب المهارات اللغوية الأساسية بصورة صحيحة في هذه المرحلة، انعكس ذلك إيجابياً على أدائه الأكاديمي في المراحل الدراسية اللاحقة. ولهذا تسعى التربية الحديثة إلى تطوير طرائق تدريس اللغة العربية بما يحقق تعلماً أكثر فاعلية ويسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

المبحث الثالث : الدراسات السابقة:

1–دراسة (الشمري، 2018) هدفت إلى التعرف على أثر إحدى استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

(60) تلميذاً وتلميذة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

2-دراسة (العزاوي، 2020)هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم المعرفية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. استخدمت الدراسة التصميم التجريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

3-الدراسة الثالثة دراسة (العبيدي، 2021) هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية حديثة قائمة على التعلم الذاتي في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في اللغة العربية. وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث : ان ما يقوم به الباحث باستخدام المنهج التجريبي يعتبر افضل طريقة ليحدد الباحث كل الظروف باختلافاتها والامور المتغيرة التي تبرز عند البحث في ظاهرة معينة وما تفرزه وما تحيطه من معلومات لتلك الظاهرة وكذلك كيفية معرفة سيطرة الباحث على هذه الظروف والمتغيرات مع امكانية التحكم بها الصانع, لقد كان في المنهج التجريبي الذي قامت الباحثة باتخاذه من اجل تحقيق اهداف البحث؛ باعتبار كونه أكثر المناهج في البحوث العلمية دقة وكفاءة، والباحث على وفق هذا المنهج يتمكن من الوصول إلى ماسينتج تحت الظروف المضبوطة، ومن طريق ه تتم السيطرة على العوامل المؤثرة في تلك المواقف وإطلاق عوامل أو عامل واحد لمعرفة مديات التأثير على كل متغير معين، وبالتالي التوصل إلى نتيجة يتم حسابها بدقة.(حسين،٢٠٢٢: ٤٤)

ثانياً: التصميم التجريبي : ان اختيار تصميم معين يعد من اخطر مسؤولية و مهام المكلف بها الباحث في التجارب العلمية، فيعد سلامة التصميم و مدى امكاناته هو الأساس الضامن للحصول على نتائج موثوق فيها، لذلك اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين لقياس التحصيل الدراسي، إذ تدرس تلميذات المجموعة التجريبية وفق استراتيجية المعرفة الفردية، بينما تدرس تلميذات المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

شكل (1)التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة البحث
التجريبية	– اختبار الذكاء – التحصيل السابق في اللغة العربية – العمر الزمني محسوبا بالأشهر	استراتيجية المعرفة الفردية	التحصيل	اختبار التحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

١- **مجتمع البحث** : يتضمن مجتمع البحث كل المفردات البارزة التي يقوم بدراستها الباحث، وهو مجموعة الكاملة والتي من طريق ها يعمم الباحث النتائج المتعلقة بالمشكلة عليها وكذلك هو كل الافراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي تحت الدراسة. (يونس،٢٠٢٢: ٤٥) , ان مجتمع البحث الحالي والمتمثل بطالبات الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة النجف الاشرف للعام الدراسي.(٢٠٢٥-٢٠٢٦).

2- عينة البحث: لا يمكن للباحث أن يتصل بأفراد المجتمع المبحوث كلهم مما تتعلق به مشكلة البحث لذا عليه اختيار عينة يجري عليها التجربة ويختبر فروضه، وتعرف العينة بأنها جزء من المجتمع يتم اختيارها على وفق قواعد خاصة إذ تمثل العينة المسحوبة قدر الإمكان المجتمع الدراسة، فالعينة مجموعة من الافراد تشتق من المجتمع الأصلي. (اليونس،٢٠٢٢: ٦٩-٧٠) , تكوّن مجتمع البحث الحالي في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية محافظة النجف الاشرف للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)، بينما تكونت عينة البحث من تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدرسة (الحكمة)الابتدائية للبنات من مدارس مديرية محافظة النجف الاشرف ومن هذه المدرسة, وتم الاختيار بصورة عشوائية الشعبة (أ) لتصبح المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، والشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية المعرفة الفردية، وبعد استبعاد التلميذات الراسبات إحصائيًا سيبلغ عدد أفراد العينة(٣٠) تلميذة، كما موضح في جدول رقم (1).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

جدول (1) توزيع الشعب على المجموعتين

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الضابطة	أ	٣١	١	٣٠
التجريبية	ب	٣١	١	٣٠
المجموع		٦٢	٢	٦٠

رابعاً: إجراءات الضبط :

١-السلامة الداخلية للتصميم التجريبي :

أ-التحصيل السابق في مادة اللغة العربية : من أجل التأكد من تكافؤ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما المسبق في مادة اللغة العربية (الصف الرابع الابتدائي) للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)، حصلت الباحثة على درجات التلميذات من سجل درجات المدرسة فكان متوسط الحساب عند المجموعة التجريبية (6،12) درجة وبانحراف معياري (1،45) وقد كان متوسط حساب المجموعة الضابطة (5،98) درجة وبانحراف معياري (1،52) ، وبعد تطبيق اختبار t-test المعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين توضح أن القيمة المحسوبة تساوي(0،58) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (58) مما يأشر بوضوح الى أن كلا المجموعتين المشتركتين في البحث متكافئتين في الدرجة الإحصائية، كما يوضحه الجدول (2)

.جدول(2) تكافؤ التلميذات في متغير التحصيل السابقة في مادة اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	6،12	1،45	58	0،58	2	غير دالة احصائيًا
الضابطة	٣٠	5،98	1،52				

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ب–اختبار الذكاء : يعد الذكاء مفهوماً افتراضياً، وهو كل ما يقوم به الفرد نتاجًا للعمليات الذهنية تجاه أي موقف من مواقف الحياة التي يمر بها في المدارس أو خارجها، ويمكن عده مفهومًا شاملاً متضمنًا القدرة العقلية الفائقة، وكل من يتمتع بذاكرة قوية يتفوق في الذكاء على من سواه. (العباسي ،٢٠٢٢, ١٠٠), واستخدمت الباحثة طريقة رأفن (Ravin) المميزة بالألوان للمصفوفات المتتابعة والذي يحتوي على (٣٦) فقرة، ولكونه يتميز بدرجات عالية من الثبات والمصداقية الحقيقية في النتائج وصلاحيتها كاستعمال مناسب في بيئة العراق، ولأنه يعد اختبارا غير لفظي وسهولة امكانية تطبيقه على جمع من الأفراد في نفس الوقت وكم يلائم الفئات العمرية التي تنتمي العينة البحث حيث طبق الاختبار يوم (٢٠٢٦/2/15)، وبعد استحصال نتائج تلميذات كلا المجموعتين المشتركتين في البحث فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (26،20) بانحراف معياري (3،80) و متوسط درجات المجموعة الضابطة (26،33) بانحراف معياري (**4،33**) ملحق (٢) , واستعملت الباحثة لمعرفة دلالة الفرق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ولقد ظهر أن الفارق لم يكن ذا قيمة إحصائية إذ أن الدلالة التائية المحتسبة (**0،12**) اصغر من الدلالة التائية الجدولية (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (58)، بذلك يستطيع الباحث ان يثق ويطمئن إلى بمتغير الذكاء في تكافؤ كل المجموعتين ، و كما يوضحه الجدول (3).

جدول (3) , تكافؤ المجموعتين في متغير اختبار الذكاء

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	30	26،33	4،33	58	0،12	2	غير دالة
التجريبية	30	26،20	3،80				

ج– العمر الزمني محسوباً بالأشهر :لغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير قامت الباحثة بحساب اعمار التلميذات بالأشهر وذلك من يوم ولادة التلميذة ولغاية (2026/3/4) بالاعتماد على استمارة معلومات وزعت على التلميذات تضم معلومات (اسم التلميذة وتاريخ ميلادها) ومطابقة المعلومات مع سجلات المدرسة (البطاقة المدرسية)، ملحق (3) فبلغ متوسط اعمار تلميذات المجموعة التجريبية (119،8) شهرا وبانحراف معياري (2،4)، في حين بلغ متوسط أعمار تلميذات المجموعة الضابطة (120،35) شهرا وبانحراف معياري (2،15) وبعد تطبيق اختبار(t–test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0،62)، فهي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0،05)، ودرجة حرية (58) وهذا دليل على أن المجموعتين البحث التجريبية والضابطة تكون متكافئتان إحصائيًا في متغير العمر الزمني، والجدول(4) يبين ذلك:

جدول (4) , تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني محسوبًا بالأشهر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	119،8	2،4	58	0،62	2	غير دالة احصائيًا
الضابطة	٣٠	120،35	2،15				

٢-**السلامة الخارجية للتجربة:** هناك تأثر في المتغير التابع بعوامل عديدة فضلا عن المتغير المستقل، فيجب ضبط العوامل وفسح المجال للمتغير المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع، فهو يختلف بإجراءات التجربة والاوضاع الخارجية وغيرها، حيث تعد عملية ضبط المتغيرات ((الدخيلة)) التي تغير في متانة التصميم الخارجي عملية ذات مهمة في البحث التجريبي؛ اذ انها تتيح درجة من الصدق, والقبول للتصميم. (الحسيني،٢٠٢٣: ٦١) وفيما يأتي إجراءات الضبط بعض هذه المتغيرات :

١- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها:** يقصد به الاحداث غير المتوقعة التي تحدث في فترة التجربة والتي تؤثر في المتغير التابع. (يونس،٢٠٢٢: ٥٢), ، ولقد مرت التجربة بعدد من العطل ولكن لم تؤثر على التجربة وقامت الباحثة بالتعويض في ايام ودروس اخرى طريق الدوام الرسمي وذلك بأخذ حصص إضافية.

٢- **الاندثار التجريبي:** يعنى بالاندثار التجريبي النتيجة المترتبة من ترك عدد من التلميذات المشمولات بالتجربة أو انقطاعهم في اثناء التجربة وبذلك سوف يؤثر في النتائج (ولم تتعرض التجربة الى مثل هذا العامل باستثناء عدد من حالات التغيب الفردية الضئيلة جداً وغير المتكررة وبنسب تكاد تكون متساوية في مجموعتي البحث طيلة مدة التجربة).

3- **الفروق في اختيار العينة:** احتمالية اختيار افراد عينة البحث من غير مراعاة فروقهم الفردية بينهم، وبذلك يطرأ التأثير على نتائج التجربة بسبب هذه الفروق، لذلك اهتمت الباحثة على تفادي أثر هذا المتغير عن طريق الاختبارات العشوائية البسيطة للعينة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

4- **النضج** : ويقصد به التغيرات التي تطرأ على الفرد الذي يخضع للتجربة سواء كان التغير بيولوجي، أم نفسي، أم عقلي، إذ تترك أثرًا سلبيًا أو ايجابيًا على نتائج التجربة، مما يتيح المجال لإرجاع النتائج إلى المتغير المستقل فقط، ولخضوع مجموعتي البحث لمدة زمنية واحدة فلم يكن أثر في التجربة.

5- **اداة القياس** : سيطرت الباحثة على هذا المتغير من طريق استعمال اداة موحدة لقياس المتغير التابع عند طالبات مجموعتي البحث. (الحسيناوي، 2025: 66)

3- **أثر اجراءات التجربة:** عملت الباحثة على ضبط الإجراءات التجريبية التي لها تأثير في نتائج التجربة وعلى النحو الآتي:

أ- **سرية البحث:** اهتمت الباحثة على سرية البحث عن طريق الاتفاق مع إدارة المدرسة على أن لا يعلمنّ التلميذات عن طبيعة البحث، وكان الهدف من ذلك هو بقاء نشاط التلميذات طبيعيًا من مبالغة أو لامبالاة، وبذلك ضمان لسلامة النتائج.

ب- **المادة الدراسية:** حُددت المادة الدراسية بموضوعات الرياضيات المقرر تدريسها ضمن الفصل الثاني للعام الدراسي (2025-2026)، وقد كانت هذه المادة موحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ج- **القائم بالتعليم:** درّست الباحثة بنفسها مجموعات البحث التجريبية والضابطة، مما أضاف للتجربة درجة من الدقة والخصوصية.

د- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت في(٢٠٢٦/٣/٤) وانتهت في يوم (٢٠٢٦/٤/١٥) إذ استمرت حوالي (6) اسابيع.

هـ- **مكان التجربة:** طبقت الباحثة التجربة في مدرسة (الحكمة)الابتدائية للبنات التابعة لمديرية تربية النجف الاشرف ولمجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

و- توزيع الحصص: قامت الباحثة بتوزيع الحصص بنحوٍ متساوٍ بين مجموعتي البحث، وبذلك سيطرت الباحثة على العامل عن طريق الاتفاق مع إدارة المدرسة على تنظيم الجدول الأسبوعي، بحيث تُدرس مادة قواعد اللغة العربية لمجموعتي البحث في الأيام نفسها بواقع (٣) حصص لكل مجموعة، وكما موضح في الجدول (5) وجدول(5) توزيع الحصص التدريسية الأسبوعية

اليوم / المجموعة	الأحد	الثلاثاء	الخميس
التجريبية	الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة
الضابطة	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الأولى

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

خامساً: مستلزمات البحث:

من مستلزمات البحث القيام بما يأتي:

١- **تحديد المادة العلمية:** تحددت المادة العلمية وهي ثلاثة دروس لقواعد اللغة العربية.

٢-**تحديد الأهداف السلوكية:** يعد تحديد الاهداف أمرًا في غاية الأهمية، فهي النواتج المرغوب بها في عملية التعليم والتعلم، وهي تساعد المعلم على اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة واساليب التقويم الملائمة لمحتوى المادة العلمية.(الكرعاوي، 2024: 74)، واشتقت الباحثة عدد من الأغراض السلوكية الخاصة بمادة البحث، ثم عرضتها على مجموعة من المحكمين في طرائق التدريس ومدرسي المادة ليحددوا مدى صلاحيتها، وتم الاعتماد في تحديد الأهداف السلوكية على مستويات بلوم المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) حيث تمت صياغة (40) هدفًا سلوكيًا موزعة على ثلاث مواد (الاسم , الفعل , أنواع الفعل)، بواقع (١٣) هدفًا سلوكيًا للتذكر، و(١٤) هدفًا سلوكيًا للاستيعاب و(١٣) هدفًا سلوكيًا للتطبيق، كما في جدول (6)

جدول (6) الأهداف السلوكية

المحتوى / الفصل	الأهداف السلوكية في المجال المعرفي			المجموع
	تذكر	استيعاب	تطبيق	
الاسم	6	5	5	16
الفعل	4	6	4	14
أنواع الفعل	3	3	4	10
المجموع	13	14	13	40

3- إعداد الخطط التدريسية: يقصد بالتخطيط التدريسي بأنه التصور المسبق لما يمارسه المعلم من إجراءات واساليب وانشطة واستعمال ادوات واجهزة أو وسائل تعليمية من اجل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة(العبيدي، 2020: 74)، لذا أعدت الباحثة الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وتم عرض استبانة الخطط على مجموعة من المحكمين، لمعرفة آرائهم واقتراحاتهم في مدى صلاحيتها، وقد اجرت بعض التعديلات عليها وذلك بحسب آرائهم .

سادساً: أداة البحث :يعد الاختبار وسيلة منظمة تشمل تقديم اسئلة متباينة الأهداف لقياس ما تعلمه التلميذ في مادة دراسية دُرّست له طريق فترة معينة بهدف تحديد ادائه. (الحجيمي، 2024: 65)، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لتلميذات عينة البحث وذلك باتباع ما يأتي:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أ- **تحديد هدف الاختبار التحصيلي:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس قدرة تلميذات مجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية بعد تدريسيهن موضوعات اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي.

ب- **تحديد عدد فقرات الاختبار التحصيلي:** وذلك بعد استشارة مجموعة من المحكمين والخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم وبعد الاطلاع على استبانة الأهداف السلوكية تم الاتفاق على تحديد فقرات الاختبار التحصيلي.

ج- **بناء الخارطة الاختبارية(جدول المواصفات):** يُعد جدول المواصفات من الاجراءات الرئيسة في إعداد الاختبارات التحصيلية كي تتميز بالموضوعية، فهو يأخذ بالحسبان المحتوى الدراسي والأهداف السلوكية التي تم تحديدها وصوغها مسبقًا(شمس الدين، 2022: 47)، وقد أعدت الباحثة جدولًا للمواصفات تتمثل فيه موضوعات هي (الاسم, الفعل, أنواع الفعل) من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي الذي دُرس في الفصل الثاني، ومستويات الأهداف السلوكية فيه ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم المتمثلة بـ (التذكر، الفهم، التطبيق)، وتم احتساب وزن كل فصل بحسب الزمن المخصص لتدريسه بالدقائق:

- تم تحديد الوزن النسبي الخاص بالثلاثة موضوعات بحسب عدد الصفحات التي يتضمنها ذلك الفصل وفقًا للمعادلة الآتية: الوزن النسبي لمحتوى الفصل = $\frac{\text{عدد صفحات الفصل}}{\text{عدد صفحات الفصول}} \times 100\%$

- تحديد الوزن النسبي الخاص بكل هدف من الأهداف السلوكية المراد قياسها عند التلميذات في كل مستوى، وفقًا للمعادلة الآتية: الوزن النسبي للهدف السلوكي = $\frac{\text{عدد الأهداف في المستوى الواحد}}{\text{مجموع الأهداف الكلي}} \times 100\%$

- تحديد عدد الاسئلة في كل خلية حسب المعادلة الآتية: عدد فقرات كل خلية=الوزن النسبي للموضوع× الوزن النسبي للهدف السلوكي× عدد فقرات الاختبار. كما موضوح في جدول (7)

جدول(7) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الفصول	عدد الحصص	وزن المحتوى	مستويات الأهداف واوزانها			المجموع
			التذكر %40	الاستيعاب %35	التطبيق %25	
الاسم	٨	%٤٠	3	3	2	8
الفعل	9	%45	4	3	2	9
أنواع الفعل	٣	%15	1	1	1	3

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المجموع	٢٠	%100	8	7	5	20

د- صياغة فقرات الاختبار: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار وذلك من طريق الاستفادة من الدراسات السابقة، فقامت بإعداد(٢٠) فقرة، وشملت الفقرات ثلاث مستويات من تصنيف بلوم المعرفي وهي(التذكر، الفهم، التطبيق وقد راعت الباحثة عند صياغة الفقرات ما يأتي:

- سلامة الفقرات اللغوية والعلمية.
- شمول الفقرات للوحدة الدراسية المختارة.
- ملائمة الاسئلة لمستوى التلميذات.
- وضوح الاسئلة وخلوها من الغموض.

هـ- إعداد تعليمات الاختبار: تساعد التعليمات الواضحة على التقليل من استفسارات التلميذات اثناء اجراء الاختبار داخل الصف، كما أنها تعطي فرص متكافئة لجميع التلميذات بالتعرف عليها، كما أنها تمنع الارباك، واستثمار الوقت من طريق فهم التلميذات للسؤال دون الحاجة للتوضيح، وبناءً على ما تقدم أعدت الباحثة فقرات اختبار ذات لغة سهلة خالية من الغموض.

و- تعليمات تصحيح الاختبار: هي الارشادات التي يتم اتباعها لتصحيح الاخطاء لفقرات الاختبار يمكن أن تكون هذه التعليمات متعلقة بأي نوع من الأخطاء، سواء كانت لغوية، املائية، ونحوية أو غيرها، فقد أعدت الباحثة اجابات نموذجية لجميع الفقرات بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، والذين اتفقوا على أنها تُعتبر حلول نموذجية للفقرات الاختبارية المقررة معيارًا في تصحيح اجابات التلميذات على فقرات الاختبار، واحتوت تعليمات تصحيح الاختبار توزيع الدرجات على الفقرات الموضحة. (البديري، 2023: 63) .

ز- صدق الاختبار: يجب ان يكون الاختبار قادرًا على ان يقيس ما وضع لقياسه فقط، بمعنى اخر ان الاختبار يقيس القدرة التي صُمم لقياسها دون أن يخلط معها قياس قدرة اخرى غير مطلوب، وقد عمدت الباحثة إلى التحقق من صدق الاختبار بمؤشرين:

أ- صدق المحتوى: ويقصد به مدى قياس الاختبار المحتوى المراد قياسه، ويقيس كذلك بمدى تمثيل فقرات الاختبار للمحتوى الدراسي، وشمولها لكل اجزاءه، لذلك قامت الباحثة بإعداد فقرات تكون ممثلة للمحتوى الدراسي.

ب- صدق البناء: يقصد به مدى قياس الاختبار للهدف الذي صُمم لأجله قياسًا صادقًا، حتى بعد اعادة الاختبار فإنه يعطي نتائج مشابهه أو قريبة، كذلك قدرة على التمييز بين مستويات التلاميذ. (طاهر، 2023: 74)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ح- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:**

وتم على وفق مرحلتين:

أ- تطبيق استطلاعي اول: حيث التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت الذي يستغرق للإجابة عليه، يتم اختيار عينة استطلاعية اولية ومن طريق ذلك يتم التعرف على أن فقرات الاختبار وتعليماته تكون مفهومة وذلك بملاحظة قلة عدد الاستفسارات عن كيفية الاجابة أو عن وضوح الفقرات عن طريق شرح الباحثة بالتفصيل لكيفية الاجابة عن الاختبار وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة عليه يتم حسابه من طريق رصد وتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل تلميذة عند انتهائها من أداء الاختبار.

ب- التطبيق الاستطلاعي الثاني: إن الهدف من التطبيق الاستطلاعي الثاني تحليل فقرات الاختبار من طريق الكشف عن نواحي القصور فيه لغرض تحسينه والتعرف على الفقرات الضعيفة لمعالجتها، واستبعاد غير الصالحة منها، وبعد التأكد من بيان فقرات الاختبار وتعليماته والوقت الذي استغرق للإجابة في التطبيق الاستطلاعي الاول، يجب تطبيق الاختبار مرة ثانية على عينة اخرى في مدرسة ثانية من تلميذات الصف الرابع الابتدائي وضمن الرقعة الجغرافية وذلك لغرض التحليل الاحصائي، والتحقق من ثبات الاختبار عند اعادته. (عبد الوهاب، 2022: 52) .

ط- الاجراءات الإحصائية:

أ- معامل صعوبة الفقرات: يمكن قياس صعوبة الفقرة بنسبة للتلميذات اللاتي قد أجبنّ عن الفقرة اجابة صحيحة إلى العدد لكلي لهم، فكلما زاد هذا المقدار دل ذلك على سهولة الفقرة، وكلما قل عدّت الفقرة صعبة. (علام،286:2006)

ب- معامل التمييز للفقرات: ويقصد بها قدرة فقرات الاختبار على تمييز الفروق الفردية بين الافراد الذين عرفوا الاجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وبذلك فإن معامل التمييز تعني قدرة الاسئلة أو فقرات الاختبار على التمييز بين التلاميذ على وفق مستوياتهم المعرفية في محتوى المادة الدراسية. (عبود، 2021: 69)

ج- فاعلية البدائل الخاطئة: إن البدائل المتضمنة في فقرات الاختيار من متعدد لا بد أن تعتمد صفات واعتبارات فنية عند انتقائها، وبذلك يجب مراعاة هذه الاعتبارات عند صياغتها، وعليه يجب أن يكون المموه ذا كفاية فاعلة بحيث يكون قادرًا على جذب التلاميذ، وفي ضوء ذلك يتم اجراء الباحثة العمليات الاحصائية اللازمة لفقرات الاسئلة لكي تكون البدائل فاعلة.(عودة، 295:2005)

د- ثبات الاختبار: يعنى بثبات الاختبار أن يساهم في اعطاء الاختبار الدرجة مثلها كلما أُعيد تطبيقه على التلاميذ باستعمال الطريقة والاسلوب نفسه؛ بمعنى أن المفحوصين يحصلون على النتائج نفسها إذا

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ما أُعيد عليهم بغض النظر عن المصحح، ويتم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية. (اليساري، 2022: 93)

أ-طريقة التجزئة النصفية: يتم تطبيق اختبار واحد على افراد عينة البحث وبعد الاجابة تقسم فقرات الاختبار إلى نصفين، يتضمن الأول الفقرات التي تحمل التسلسل الفردي، والثاني يتضمن التسلسل الزوجي، وقد تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين النصف الاول من الاختبار والنصف الثاني، ثم معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات الاختبار الكلي. (أبو لبدة، 234:2008)

ب-معامل كيودر- ريتشاردسون 20: هو مقياس للاتساق الداخلي للاختبار، ويستخدم في الاختبارات التي تكون الاجابة على فقراتها ثنائية مثل (صح, خطأ) او (1,0) ويعتمد على نسبة الاجابات الصحيحة والخاطئة لكل فقرة ويعد من اكثر الطرق دقة في حساب الثبات.(عودة، 352:2005)

سابعاً: الوسائل الاحصائية : الوسائل الاحصائية التي استعملتها الباحثة وهي كالاتي:

- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:** استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي في متغيرات: (العمر الزمني محسوبًا بالشهور، درجات المادة في العام السابق، واختبار الذكاء)، والمعادلة كالآتي:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 1}\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

- **معادلة ارتباط بيرسون** يتم استعمال هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2}\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \bar{y})^2}}$$

-معادلة ارتباط سبيرمان-براون يتم استعمال معادلة سبيرمان - براون في تصحيح معامل الثبات بين جزئي الاختبار: (درجات الفقرات الفردية والزوجية) في التجزئة النصفية لحساب ثبات تصحيح الاختبار:

تستعمل لتصحيح ثبات الاختبار= $\frac{2\times ر}{1\times ر}$

- **معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:**

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

معامل الصعوبة = (مجموع الاجابات الصحيحة للعليا + مجموعة الاجابات الصحيحة للدنيا) / (مجموع الدنيا + مجموع العليا)

– **معادلة فاعلية البدائل الخاطئة:** يتم استعمال هذه الوسيلة لقياس فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي.

فاعلية البدائل = (م ع ن − م د ن) / ن حيث أن: ن ع م= عدد الطالبات الاتي اخترن البديل غير الصحيح من المجموعة العليا. ن د م= عدد الطلاب الاتي اخترن البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا.

– **معادلة قوة التمييز للفقرات الموضوعية:**

م ت=(ن−م)/هـ

حيث ان:

م ت: معامل التمييز.

م: مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ن: مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

هـ: عدد الطلبة في احدى المجموعتين. (علام , 2000,ص 69)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

تمهيد: يستقصي هذا الفصل بعرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتحليلها وتفسيرها في ضوء فرضية البحث، وذلك بعد تطبيق الاختبار التحصيلي في قواعد اللغة العربية على تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة. ويهدف البحث إلى التعرف على أثر استراتيجية المعرفة الفردية في التحصيل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في قواعد اللغة العربية، من طريق مقارنة أداء تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق استراتيجية المعرفة الفردية بأداء تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية.

أولًا: عرض نتيجة فرضية البحث: حيث نصت فرضية البحث بانه: «لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفق استراتيجية المعرفة الفردية، وتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في قواعد اللغة العربية وتكونت عينة البحث من (60) تلميذة، بواقع (30) تلميذة في المجموعة التجريبية و(30) تلميذة في المجموعة الضابطة. وللتحقق من الفرضية، استعملت الباحثة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي. وبلغت درجات الحرية (58)، وتبلغ القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وباختبار ثنائي الطرف نحو.(2.002)

كما موضوح في جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي

الدلالة	درجة الحرية	tالجدولية	tالمحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
0.05	58	2.002	—	يُحسب من الدرجات الفعلية	يُحسب من الدرجات الفعلية	30	التجريبية
0.05	58	2.002	—	يُحسب من الدرجات الفعلية	يُحسب من الدرجات الفعلية	30	الضابطة

ملاحظة: لا يمكن تثبيت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة دون درجات التلميذات الفعلية؛ لذلك تُترك هذه الخانات لإدخال النتائج الحقيقية، منعًا لاختلاق بيانات ميدانية.

ثانيًا: اتخاذ القرار بشأن الفرضية: تُقارن القيمة التائية المحسوبة, بالقيمة التائية الجدولية البالغة (2.002) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58). فإذا كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، يكون الفرق بين المجموعتين دالًا إحصائيًا، وعندها تُرفض الفرضية الصفرية. أما إذا كانت القيمة التائية المحسوبة مساوية للقيمة الجدولية أو أقل منها، فلا يكون الفرق دالًا إحصائيًا، وعندها لا تُرفض الفرضية الصفرية.

ثالثًا: تفسير النتيجة: في حال أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية، يمكن تفسير ذلك بأن استراتيجية المعرفة الفردية أتاحت للتلميذات استدعاء معارفهن وخبراتهن السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة، الأمر الذي يساعد على بناء المعرفة بصورة أكثر تنظيمًا وفهم القواعد النحوية وتطبيقها.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

كما يمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى أن الاستراتيجية تجعل التلميذة عنصرًا فاعلًا في عملية التعلم، إذ تنتقل من مجرد استقبال المعلومات إلى المشاركة في استدعائها وتنظيمها وربطها واستثمارها في مواقف لغوية جديدة. وهذا قد يؤدي إلى زيادة الفهم والاحتفاظ بالمعلومات وتحسين الأداء في الاختبار التحصيلي.

ومن الممكن كذلك أن يكون لمراعاة الفروق الفردية دور في هذه النتيجة؛ إذ تسمح استراتيجية المعرفة الفردية لكل تلميذة بالانطلاق من رصيدها المعرفي السابق، ثم بناء المعرفة الجديدة وفق مستوى فهمها وخبراتها، الأمر الذي قد يسهم في جعل التعلم أكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلمات.

رابعًا: مناقشة النتيجة: تنسجم طبيعة استراتيجية المعرفة الفردية مع متطلبات تدريس قواعد اللغة العربية؛ لأن تعلم القواعد لا يعتمد على حفظ القاعدة فقط، وإنما يحتاج إلى الفهم والربط والتطبيق. فعندما تستدعي التلميذة خبراتها السابقة ثم تربطها بالمثال أو القاعدة الجديدة، فإنها تصبح أكثر قدرة على فهم العلاقات بين عناصر الجملة وتوظيف القاعدة في مواقف مختلفة.

أما الطريقة الاعتيادية، فعلى الرغم من قدرتها على تحقيق جانب من الأهداف التعليمية، فقد تتيح مساحة أقل للنشاط الفردي والاستدعاء المنظم للمعرفة السابقة مقارنة بالإجراءات التي تقوم عليها الاستراتيجية محل البحث. ولذلك، إذا أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية، فإن ذلك يمكن أن يعكس فاعلية الإجراءات التي اعتمدتها الباحثة في جعل التلميذة شريكة في بناء المعرفة.

خامسًا: قياس حجم الأثر: إضافة إلى اختبار الدلالة الإحصائية، يستحسن حساب حجم أثر استراتيجية المعرفة الفردية؛ لأن الدلالة الإحصائية وحدها لا توضح مقدار الأثر التربوي للمتغير المستقل. ويمكن حساب حجم الأثر باستخدام معامل كوهين (d) بعد الحصول على المتوسطات والانحرافات المعيارية الفعلية للمجموعتين كما هو موضوح في شكل(2)

شكل حجم أثر استراتيجية المعرفة الفردية في التحصيل

مستوى الأثر	Cohen's d	المتوسط الضابط	المتوسط التجريبي	المتغير
—	يُحسب من الدرجات الفعلية	—	—	التحصيل في قواعد اللغة العربية

سادسًا: الاستنتاجات:

- يمكن أن تسهم استراتيجية المعرفة الفردية في تحسين تحصيل تلميذات الصف الرابع الابتدائي في قواعد اللغة العربية إذا أظهرت النتائج فروقًا دالة لمصلحة المجموعة التجريبية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- يساعد استثمار المعرفة والخبرات السابقة على ربط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الموجودة لدى التلميذات.
- قد يسهم إشراك التلميذات في عمليات الاستدعاء والربط والتنظيم والتطبيق في تعميق فهم القواعد النحوية.
- تتيح الاستراتيجية مجالًا أكبر لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمات.
- تتحدد النتيجة النهائية للفرضية في ضوء القيمة التائية المحسوبة الناتجة عن الدرجات الفعلية.

سابعاً : الاستنتاجات:

في ضوء هدف البحث ونتائجه، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- إن استراتيجية المعرفة الفردية تمثل أسلوبًا تدريسياً يتيح للمتعلم توظيف معارفه وخبراته السابقة في بناء المعرفة الجديدة.
- إن استخدام استراتيجية المعرفة الفردية في تدريس قواعد اللغة العربية يمكن أن يسهم في رفع مستوى التحصيل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ولا سيما عندما تتضمن عملية التدريس الاستدعاء والربط والتنظيم والتطبيق.
- إن اعتماد التلميذة على معرفتها السابقة يساعدها على فهم القواعد النحوية وربطها بالمواقف اللغوية الجديدة.
- إن الاستراتيجية تتيح للمعلمة مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات، وتمنحهن دورًا أكثر فاعلية في الموقف التعليمي.
- إن تدريس قواعد اللغة العربية وفق أساليب تجعل التلميذة مشاركة في بناء المعرفة قد يكون أكثر فاعلية من الاقتصار على عرض القاعدة وتلقينها.

ثامناً التوصيات: في ضوء ما توصل إليه البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

- الإفادة من استراتيجية المعرفة الفردية في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي.
- تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية.
- الاهتمام بالمعرفة والخبرات السابقة لدى التلاميذ عند تقديم المفاهيم والقواعد الجديدة.
- تنويع الأنشطة والتدريبات الخاصة بقواعد اللغة العربية بما يساعد التلميذات على الفهم والتطبيق.
- تشجيع معلمي اللغة العربية على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التخطيط للدروس وتنفيذها.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تاسعاً: المقترحات: استكمالًا للبحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استراتيجية المعرفة الفردية في مراحل دراسية أخرى.
- دراسة أثر استراتيجية المعرفة الفردية في تنمية مهارات لغوية أخرى، مثل القراءة والتعبير والكتابة.
- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية المعرفة الفردية واستراتيجيات تدريسية حديثة أخرى في تدريس قواعد اللغة العربية.
- دراسة فاعلية استراتيجية المعرفة الفردية في تنمية التفكير أو الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى المتعلمين.

المصادر و المراجع

- القران الكريم .
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (2003). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو جادو، صالح محمد علي. (2008). علم النفس التربوي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جادو، صالح محمد علي. (2011). علم النفس التربوي. ط7. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو لبدة، سبع محمد. (2008). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- البديري، محمد جاسم. (2023). القياس والتقويم التربوي وتطبيقاتهما في التدريس. بغداد: دار الكتب العلمية.
- التميمي ,رئد رمثان حسين, الساعدي , حسن حيال محيسن (2025) ,نماذج واستراتيجيات حديثة وفق رؤية معاصرة, دار الصادق , الحلة , الطبعة الأولى .
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2005). اتجاهات حديثة في التربية وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحجيمي، أحمد كاظم. (2024). أسس بناء الاختبارات التحصيلية. بغداد: دار الرضوان للنشر.
- الحسناوي، علي عبد الكريم. (2025). البحث التربوي وتصميم التجارب التعليمية. النجف الأشرف: دار الضياء للطباعة والنشر.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- حسين، محمد عبد الله. (2022). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسيني، حسن علي. (2023). مناهج البحث التربوي وتطبيقاتها العملية. بغداد: دار الرافدين.
- الخزاعلة، محمد سليمان، وآخرون. (2011). طرائق التدريس الفاعلة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين. (2007). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن. (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شمس الدين، أحمد إبراهيم. (2022). القياس والتقويم التربوي الحديث. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طاهر، علي حسين. (2023). الاختبارات التربوية وبناء أدوات القياس. بغداد: مكتبة المجتمع العربي.
- الطعاني، حسن أحمد. (2010). التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. والكتاب يقع في نحو 320 صفحة، ويتضمن فصلًا خاصًا بالقواعد النحوية.
- العباسي، سعد محمد. (2022). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2006). الاتجاهات الحديثة في التدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الوهاب، محمود حسن. (2022). أساليب بناء الاختبارات التحصيلية وتحليل فقراتها. بغداد: دار المناهج.
- عبود، حسين جبار. (2021). القياس النفسي والتقويم التربوي. بغداد: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العبيدي، خالد عبد الكريم. (2020). طرائق التدريس العامة والتخطيط التربوي. بغداد: دار الكتب العلمية.
- عطية، محسن علي. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. ط1. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع. والكتاب موثق بأنه في 327 صفحة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- العفون، نادية حسين، ومنتهى مطشر عبد الأمير. (2012). التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد سليمان. (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود. (2005). علم النفس التربوي والتفكير. عمّان: دار حنين للنشر والتوزيع. والكتاب .
- ----------. (2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكرعاوي، محمد جاسم. (2024). الأهداف السلوكية وتطبيقاتها التربوية. بغداد: دار الشؤون الثقافية.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- مدكور، علي أحمد. (2010). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد. (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- اليساري، عبد الأمير حمزة. (2022). الاختبارات التربوية وأساليب التحقق من الثبات والصدق. بغداد: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- اليونس، عبد الرحمن محمد. (2022). مناهج البحث العلمي والتطبيقات الإحصائية في التربية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تحليل تأثير التغيرات المناخية على مؤشرات راحة الأنسان الحرارية في محافظة بغداد

م. د. شيماء عبد مفتن عباس السراجي

كلية التربية – جامعة المستنصرية

shimaa_morug@uomustansiriyah.edu.iq

المستخلص

تهدف الدراسة إلى تحليل التغيرات الزمنية للعناصر المناخية الرئيسية وقتصرت الدراسة على عنصر الحرارة والرطوبة النسبية وسرعة الرياح ، وبيان انعكاساتها على الراحة الحرارية للإنسان في مدينة بغداد خلال المدة (1991–2023). واعتمدت الدراسة على البيانات المناخية الشهرية لمحطة بغداد، وقُسمت مدة الدراسة إلى ثلاث مدد زمنية هي (1991–2001)، و(2002–2012)، و(2013–2023)، ولتقييم تأثير التغيرات المناخية للعناصر المناخية والراحة الحرارية، تم تطبيق ثلاثة مؤشرات للراحة الحرارية هي: دليل الانزعاج الحراري (DI)، ومؤشر الحرارة والرطوبة (THI)، ودليل تبريد الرياح (Ko)، مع تحليل التغيرات الشهرية وتكرارات الأصناف الحرارية لكل مؤشر أظهرت النتائج اتجاهاً واضحاً لارتفاع درجات الحرارة خلال مدة الدراسة. سجّل مؤشر (DI) زيادة في شدة الانزعاج الحراري وامتد تأثيره إلى أشهر انتقالية. أشار مؤشر (THI) إلى استمرار الظروف الحارة في الصيف مع تراجع البرودة الشتوية. كما دل مؤشر (Ko) على تراجع كفاءة الرياح في تحسين الراحة الحرارية خلال الصيف، مع تحسن نسبي في بعض أشهر الخريف والربيع.

الكلمات المفتاحية: التغير المناخي، ، دليل الانزعاج الحراري (DI)، مؤشر الحرارة والرطوبة (THI)، دليل تبريد الرياح (Ko)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تحليل تأثير التغيرات المناخية على مؤشرات راحة الأنسان الحرارية في محافظة بغداد

Abstract

This study investigates the temporal changes in the major climatic elements—air temperature, relative humidity, and wind speed—and evaluates their impacts on human thermal comfort in Baghdad during the period 1991–2023. Monthly climatic data from the Baghdad Meteorological Station were analyzed and divided into three successive periods (1991–2001, 2002–2012, and 2013–2023) to identify long-term changes in thermal comfort conditions. Three thermal comfort indices were applied, namely the Discomfort Index (DI), the Temperature–Humidity Index (THI), and the Cooling Power Index (Ko), together with an analysis of monthly thermal classifications and their frequencies.

The results revealed a significant warming trend over the study period, accompanied by noticeable changes in thermal comfort conditions. The DI indicated increasing thermal discomfort and an extension of heat stress into transitional seasons. The THI demonstrated the persistence of hot conditions during summer and a gradual reduction in winter cold stress. The Ko index showed that the cooling effect of wind became less effective during summer because of rising air temperatures, while relatively comfortable conditions were observed during parts of spring and autumn..

Keywords: Climate Change; Discomfort Index (DI); Temperature–Humidity Index (THI); Cooling Power Index (Ko).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تحليل تأثير التغيرات المناخية على مؤشرات راحة الأنسان الحرارية في محافظة بغداد

مقدمة:

يشهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات مناخية واضحة أثرت بشكل مباشر على عناصر الطقس والمناخ، وكان أبرزها الارتفاع المستمر في درجات الحرارة نتيجة زيادة انبعاثات الغازات الدفيئة .ويُعد هذا الارتفاع أحد التحديات الكبرى التي تواجه الإنسان، لدرجة الحرارة تأثيراً مباشراً على راحته الجسدية والنفسية، سواء في الحياة اليومية أو في بيئة العمل، حيث تشير تقارير المناخ العالمية، ومنها تقارير الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ(IPCC) ، إلى أن متوسط درجة الحرارة العالمية ارتفع بمقدار يتجاوز (1.1^{o}) درجة مئوية منذ بداية الثورة الصناعية .كما ازدادت ظاهرة موجات الحر في كثير من المناطق، خصوصاً في المدن المكتظة حيث يتفاقم ما يُعرف بجزيرة الحرارة الحضرية .هذه الزيادات الحرارية لا تقتصر على فصل الصيف فقط، بل أصبحت تمتد لفترات أطول من السنة، مما يزيد من الضغط الحراري على الإنسان.

فالتغير المناخي هو مظلة عامة تظم مجموعة مترابطة من المشكلات المتعاقبة ، وتنجم تلك التغيرات من عوامل طبيعية وأخرى بشرية كان تأثيرها واضح على شعور الانسان بالراحة وتصل الى اصابته بالأمراض، ان الانسان هو أحد العوامل المساعدة على زيادة حدة التغيرات المناخية فهو المسؤول الاول عن ظاهرة الامطار الحامضية والاحتباس الحراري بسبب قطع الغابات ومساهمته في تقليص طبقة الاوزون وأن معظم تلك الظاهرات قد زادت بفعل التلوث الذي هو من صنع الانسان ، وهنا برزت مشكلة تراجع مستويات الراحة الحرارية للإنسان في العديد من المناطق، لا سيما الحضرية منها، بسبب التغيرات في عناصر المناخ الأساسية.

<u>اولاً: أهمية البحث</u>

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول أثر التغيرات المناخية على مؤشرات الراحة الحرارية في محافظة بغداد، وهو موضوع ذو ارتباط مباشر بصحة الإنسان ونوعية الحياة والأنشطة اليومية. كما يساهم البحث في توضيح التحولات الزمنية في عناصر المناخ الأساسية، مثل درجة الحرارة والرطوبة وسرعة الرياح، وانعكاساتها على الإحساس الحراري خلال المدة المدروسة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ثانياً: مشكلة البحث:

في ظل التغيرات المناخية المتسارعة التي يشهدها العالم، تبرز مشكلة تراجع مستويات الراحة الحرارية للإنسان في العديد من المناطق، لا سيما الحضرية منها، بسبب التغيرات في عناصر المناخ الأساسية. هذا التراجع يُسهم في زيادة الضغط الحراري، وارتفاع معدلات الأمراض المرتبطة بالحرارة، ومن هنا تبرز الإشكالية الأساسية لهذا البحث في التساؤل التالي:-

ما مدى تأثير التغيرات المناخية على مؤشرات راحة الإنسان الحرارية

ثالثاً: فرضية البحث:

تؤثر التغيرات المناخية تأثير كبير على مؤشرات راحة الانسان الحرارية

رابعاً : هدف البحث:

1. تحليل العلاقة بين التغيرات المناخية للعناصر المناخية ومؤشرات الراحة الحرارية للإنسان باستخدام بيانات مناخية تاريخية ومستقبلية.
2. . تقييم فعالية المؤشرات الحرارية(K,THI,DI) في رصد التغيرات في مستويات الراحة الحرارية

خامساً : منهج البحث:

استندت الدراسة على علم المناخ التطبيقي من خلال الاعتماد على تطبيق معادلات الراحة الحيوية المرتبطة بالعناصر المناخية (درجة الحرارة ، الرطوبة النسبية، سرعة الرياح)، واعتمدت الدراسة على سلسلة زمنية ممتدة (1991-2023) والتي تم تقسيمها الى ثلاث مدد زمنية لبيان هل يوجد فعلاً تغير مناخي للعناصر المناخية وما علاقة التغيرات المناخية ومعايير الراحة ، وتم تطبيق المعادلات وفق برنامج (Microsoft Excel2021) ، فاعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي والأسلوب الاحصائي لاستخراج تأثير العناصر المناخية الداخلة ضمن المعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة وتحليل نتائج التغيرات المناخية للعناصر المناخية وربطها مع تغيير قيم الراحة للمدد الزمنية الثلاثة .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

سادساً : حدود منطقة البحث

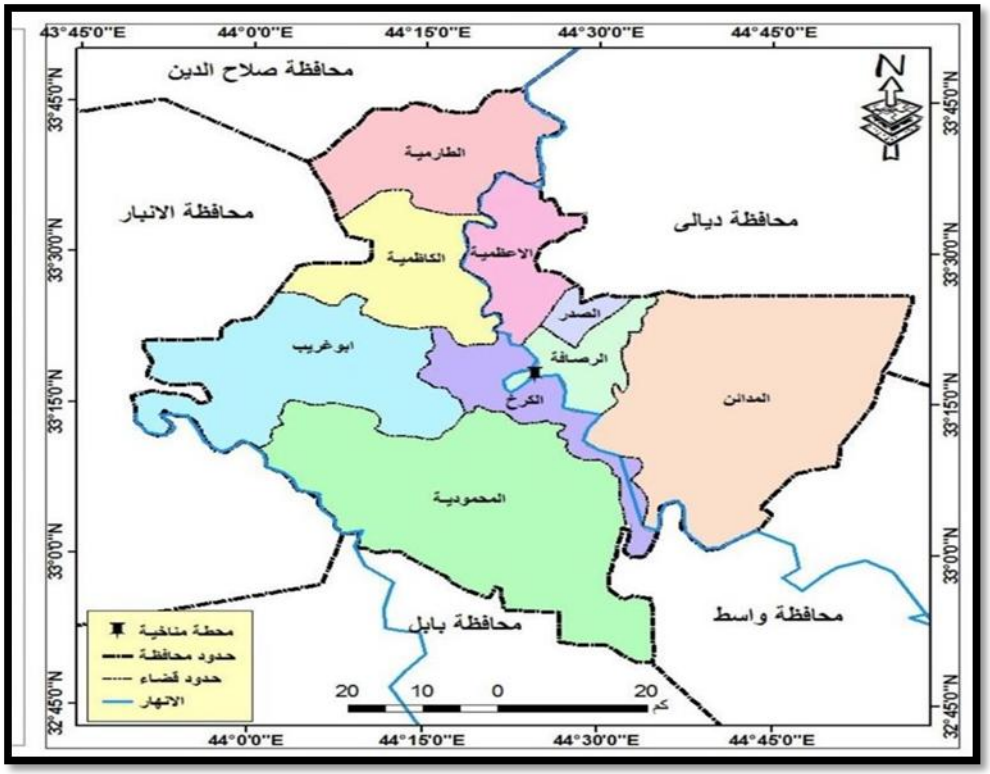
الحدود المكانية لمنطقة الدراسة تمثلت بمحافظة بغداد, التي تحتل موقعاً متوسطاً من العراق إذ تمتد بي دائرتي عرض (32–52º) و(33–45 º)شمالاً وما بي خطي طول (43–53º) و(44–57º) شرقاً, غرباً ويقسمها نهر دجلة إلى جانبي هما الكرخ والرصافة, أذ تقع منطقة الدراسة جيولوجيا شمال السهل الفيضي ذات السطح المنبسط ، يحد محافظة بغداد من الشمال محافظة صلاح الدين ومن الشرق محافظة ديالى ، ومن الجنوب محافظة واسط أما من جهة الغرب فتحدها محافظة الانبار (احمد و الوائلي، 2022، صفحة 369)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

خريطة (1)

الوحدات الإدارية في محافظة بغداد

المصدر : وزارة الموارد المائية ، الهيئة العامة للمساحة ، خريطة بغداد، بمقياس 1:500000، 2007.



e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الاول

أولاً : التغيرات المناخية للعناصر المناخية:-

تعرف التغيرات المناخية هي تغيرات مهمة من الناحية الاحصائية أما في متوسط حالة المناخ او في تقلباته التي قد تستمر لمدة محدودة أو قد تمتد عقوداً وهذا التغير يكون بسبب عوامل طبيعية أو بشرية المنشأ، وعليه فأن التغير المناخي مرحلة انتقالية تدريجية باتجاه الارتفاع أو الانخفاض في عناصر وظواهر المناخ ضمن التبدل الحراري.

التغير المناخية هو التغير الحاصل في عنصر أو مجموعة عناصر المناخ خلال الزمن ويكون التغير أما ارتفاعاً أو انخفاض في معدل الحرارة خلال فترة طويلة من الزمن ويشترط في التبدل المناخي الثبات على الارتفاع او الانخفاض لفترة طويلة (الصالحي و الاسدي، 2013، صفحة 5)

1. درجة الحرارة:-

تعتبر درجة الحرارة من العناصر المهمة والمؤثرة في راحة الانسان ، فالإنسان يستطيع انجاز الاعمال العضلية بشكل أفضل من الاعمال الذهنية في ظروف حرارية اكبر من المعتاد، في حين الظروف المناخية الباردة والمريحة تكون محفزة لنشاط الانسان الذهني أكثر من العضلي ، والمنظم الحراري لجسم الانسان هو الجهاز العصبي الذي يعمل على الحفاظ على درجة حرارته (37°) وذلك بعملية الموازنة الحرارية بين الجسم والمحيط الخارجي ، فعندما يكتسب الجسم طاقة حرارية تساهم في رفع درجة حرارة الجسم ، وهنا يأتي الايعاز من الجهاز العصبي للجلد بضرورة فرز التعرق لتخفيف درجة الحرارة الجسم وأعادتها الى (37°) وهي عمليات غير ارادية (يعقوب، خليل، و بدر، 2016، صفحة 300)،وفي حال عجزت تلك الفعاليات عن المحافظة على تلك الدرجة سيشعر الانسان بعدم الراحة واذا استمر التطرف الحراري سلباً او أيجاباً يؤدي الى الاصابة ببعض الاعراض
(الياسري، 2007، صفحة 74)

وللارتفاع درجة الحرارة العديد من الأعراض مثل (أمراض الحر، ضربة الشمس ،الانهاك الحراري ، التشنج العضلي ، حصى الكلى) أما ما يصيب الانسان بانخفاض درجة الحرارة هي (عضة الصقيع، القدم الخندقية ، لسعة البرد).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

يتبين من خلال جدول (1) والشكل رقم (1) تميز بعض الاشهر بالتباين بين الارتفاع والانخفاض للمدد المناخية الثلاثة فشهر كانون الثاني سجل في المدة الاولى (10.2º)وبعدها انخفضت الى (10.1º) لتعود وترتفع مجدداً الى (10.8º) ، أما الاشهر (شباط ، نيسان) سجلت ارتفاع بدرجات الحرارة في المدة الثانية ثم عاودة الانخفاض مجدداً فسجلت على التوالي في الدورة الثانية (13.6º، 23.9 º) أما ماسجلته في المدة الثالثة كان انخفاض في درجات الحرارة (13.3 º، 23.6 º) وهي تغيرات طفيفة في درجات الحرارة ، أما باقي الاشهر وكما هو واضح بالجدول (1) جميعها سجلت ارتفاع في درجات الحرارة في المدد المناخية الثانية والثالثة.

اختلفت الزيادة بدرجات الحرارة لباقي الأشهر خلال المدد الثلاثة فكانت أعلى ارتفاع لشهر ايلول وبلغ (2.3º) تلها شهر حزيران (2.1 °) وتساوى شهري تموز وأب بالارتفاع (1.9 °) وبعدها شهر تشرين الاول (1.8 °) ثم شهر تشرين الثاني (1.7 °) وبعدها شهر أذار بارتفاع بلغ (1.4 °) وتساوى شهري ايار وكانون الثاني بالاتفاع وكان (0.8 °) وهذه الزيادة في درجات الحرارة من (1991–2023) دلالة على تغيرات مناخية في درجات الحرارة ولا يقتصر التغيرات على ظاهرة الاحتباس الحراري .

تمثل المدة الأولى (1991–2001) الأساس المرجعي للمقارنة، إذ بلغ المعدل العام لدرجة الحرارة (23.1º م)، وهو أقل معدل بين المدد الثلاثة. اتسمت هذه الفترة باعتدال نسبي في درجات الحرارة، حيث سجلت أشهر الشتاء أدنى القيم تراوحت بين (11.8º–12.3º م)، بينما بلغت درجات الحرارة ذروتها في أشهر الصيف، ولاسيما تموز(35.4°)م (وآب 34.7°)م ويعكس هذا التوزيع الخصائص الطبيعية للمناخ القاري الجاف السائد في بغداد، مع تأثير محدود لظاهرة الاحترار المناخي مقارنة بالمدد اللاحقة.

في المدة الزمنية الثانية (2002–2012) ارتفع المعدل العام إلى (23.9°م)، بزيادة مقدارها(0.8° م) مقارنة بالمدة الأولى. ويظهر الارتفاع بصورة أوضح خلال أشهر الربيع والصيف، إذ ارتفعت درجات الحرارة في حزيران من (32.5°م) إلى(34.3°م) ، وفي تموز من (35.4°م) إلى(36.3°م)، وفي آب من(34.7°م) إلى(35.9°) .وتشير هذه النتائج إلى بداية تأثير الاحترار المناخي بصورة أكثر وضوحاً، نتيجة ارتفاع درجات حرارة الهواء وتزايد موجات الحر خلال الموسم الحار، السبب المحلي الذي تأثر به العراق خلال هذه المدة المناخية فهي المرحلة م بعد حرب (2003) والتي بعدها تم اللجوء الى استخدام المولدات المحلية من أجل توفير الطاقة الكهربائية وبالتالي تلك المولدات تنتج كميات كبيرة من الغازات

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الملوثة والتي تلعب دوراً كبيراً في رفع نسبة ظاهرة الاحتباس الحراري محلياً وبالتالي بدأت درجات الحرارة بالارتفاع عن المدد المناخية السابقة.

أما المدة المناخية الثالثة فتعد هذه الفترة الأكثر دفئاً، إذ ارتفع المعدل العام إلى(24.5°م)، أي بزيادة(1.4°م) مقارنة بالمدة الأولى، و(0.6° م) مقارنة بالمدة الثانية. وسجلت معظم أشهر السنة أعلى درجات حرارة خلال هذه الفترة، ولاسيما أشهر الصيف، حيث بلغت(37.3°م) في تموز، و(36.6°م) في آب، و(34.6°م) في حزيران. كما ارتفعت درجات الحرارة في فصلي الربيع والخريف مقارنة بالمدتين السابقتين، مما يدل على امتداد الظروف الحارة إلى الاشهر الانتقالية من السنة، وهو من أبرز المؤشرات على تطور ظاهرة الاحترار المناخي في بغداد نتيجة استمرار استخدام الولادات المحلية بالإضافة الى ظهور توسع عمراني جديد بسبب زيادة عدد السكان في بغداد وبداية عملية تحول المنازل ذات المساحات الكبيرة الى منازل صغيرة الامر الذي زاد من الطاقة الحرارية الصادرة محلياً .

كما تبين نتائج المدد الزمنية الثلاثة الى أن الارتفاع كان أكثر وضوحاً في أشهر (حزيران وتموز وآب وأيلول) وهذا بالإضافة الى الأسباب المحلية ، خلال هذه الأشهر يسيطر على أجواء العراق عامة المنخفض الهندي الحراري الذي يتسبب وصوله الى رفع درجات الحرارة ويرتبط ذلك ايضاً بزيادة الإشعاع الشمسي، وارتفاع درجات حرارة سطح الأرض، واتساع تأثير الكتل الهوائية الحارة الجافة، ، بينما كانت الزيادة أقل في أشهر الشتاء هذا ناتج لسيطرة المرتفعات الجوية الباردة مع المنخفضات الجوية التي تسبب تساقط الامطار، فضلاً عن تأثير التوسع العمراني وتراجع الغطاء النباتي، ويؤكد ذلك أن المدينة أصبحت أكثر تعرضاً لموجات الحر وارتفاع الإجهاد الحراري، الأمر الذي ينعكس على راحة الإنسان، واستهلاك الطاقة، والموارد المائية، والصحة العامة، ويعد دليلاً واضحاً على تأثيرات التغيرات المناخية في المنطقة وهي عوامل تسهم في تضخيم ظاهرة الجزيرة الحرارية الحضرية في مدينة بغداد.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

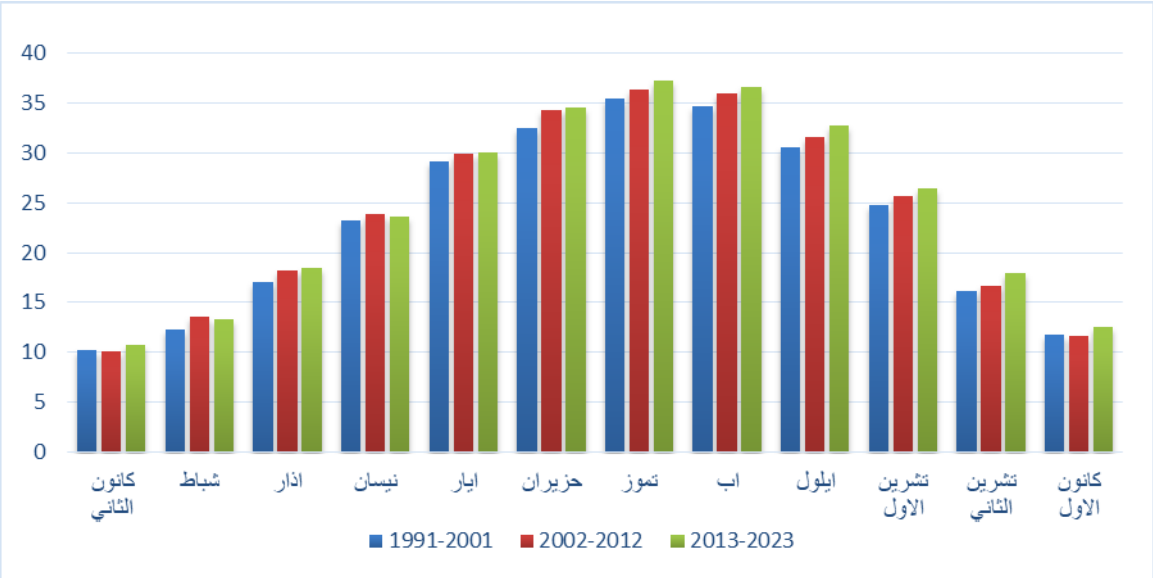
جدول (1) التغيرات المناخية لدرجة حرارة محافظة بغداد للمدة الزمنية من (1991-2023)

الاشهر	المدة المناخية الاولى 2001-1991	المدة المناخية الثانية 2012-2002	المدة المناخية الثالثة 2023-2013
كانون الثاني	10.2	10.1	10.8
شباط	12.3	13.6	13.3
أذار	17	18.2	18.4
نيسان	23.2	23.9	23.6
ايار	29.2	29.9	30
حزيران	32.5	34.3	34.6
تموز	35.4	36.3	37.3
اب	34.7	35.9	36.6
ايلول	30.5	31.6	32.8
تشرين الاول	24.7	25.6	26.5
تشرين الثاني	16.2	16.6	17.9
كانون الاول	11.8	11.6	12.6
المعدل	23.1	23.9	24.5

المصدر :-وزارة النقل والموصلات الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي العراقي، بيانات غير منشورة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

شكل (1) المعدلات الشهرية لدرجة الحرارة للمدة (1991–2023)



من اعداد الباحث بالاعتماد على جدول (1)

2. الرطوبة النسبية :-

تعد الرطوبة النسبية عنصراً مهماً في تغيير عناصر المناخ فضلاً عن تأثيرها في الانسان ونشاطاته المختلفة وخاصة النشاط الزراعي وعليه فأن تغييرها يشكل عقبة كبيرة في حياة السكان، ويعتمد في تحديد راحة الأنسان على عنصرين مناخيين (درجة الحرارة والرطوبة النسبية) وذلك للعلاقة القوية بينهما وتحديد ما يعرف بالحرارة المحسوسة أي الحرارة التي يشعر ويحس بها الانسان (الموسوي و ابو رحيل، 2011، صفحة 228)

وترتبط الرطوبة مع الحرارة بعلاقة عكسية فعندما ترتفع الحرارة تقل الرطوبة والعكس صحيح ، فعندما ترتفع درجة الحرارة والرطوبة النسبية يصبح المناخ غير مريح جداً فالجسم يشعر بالحرارة واللزوجة وصعوبة التنفس؛ لأنها تعيق تبخر العرق، وهو آلية التبريد الأساسية للجسم بالإضافة إلى الإحساس بعدم الراحة الحرارية والجسدية، يمكن أن تسبب الرطوبة المرتفعة مشاكل صحية أخرى مثل تفاقم أعراض الجهاز التنفسي، وزيادة الشعور بالإرهاق والقلق، وتوفير بيئة مناسبة لنمو العفن والمواد المسببة للحساسية، وأما في حالة الرطوبة القليلة والحرارة العالية فالحالة هنا الشعور بالحر الشديد (يعقوب، خليل، و بدر، 2016، صفحة 306)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

في حالة الرطوبة العالية والحرارة الواطئة تزداد كمية الحرارة المنتقلة من الجسم الى الجو المحيط نتيجة زيادة السعة الحرارية فيه ويبدأ الشعور بالبرد (أبو رحيل، 1997، صفحة 67).

بالنظر لجدول (2) وشكل (2) نجد أن الرطوبة النسبية ترتفع في اشهر الشتاء والربيع والخريف وتنخفض بأشهر الصيف نتيجة ارتفاع درجات الحرارة ، فسجلت في شهر حزيران وتموز وأب على التوالي(24.4 ، 23.7 ، 24.4) ، أعلى رطوبة نسبية سجلت في شهر كانون الثاني (69) وثم شهر كانون الاول بـ(68.7) وبعدها شهر شباط برطوبة نسبية بلغت(59.4) ،)، أن ارتفاع الرطوبة النسبية في اشهر الشتاء هو نتيجة انخفاض درجات الحرارة وسيطرة المنخفض المتوسطي والمنخفض السوداني اللذان يسببان تساقط الامطار في العراق ، ولقد سجل شهر تشرين الثاني بـ(58) فيما سجل آذار رطوبة نسبية تقدر بـ(49) وسجل في شهري نيسان وتشرين الثاني رطوبة نسبية كانت(41) وسجل في شهري ايار وايلول رطوبة نسبية بلغت(31) .

تبدأ الرطوبة النسبية بالانخفاض التدريجي خلال أشهر الربيع لبداية ارتفاع درجات الحرارة ، والعكس فيما يتعلق بأشهر الخريف التي تبدأ الرطوبة النسبية بالارتفاع لبداية الانخفاض التدريجي لدرجات الحرارة.

سجلت المدة المناخية الأولى (1991–2001) أعلى قيم للرطوبة النسبية من بين المدد الزمنية الاخرى ، إذ بلغ المعدل السنوي (47%) وقد سجل شهر كانون الثاني أعلى قيمة بلغت(74%)، يليه كانون الأول (73%) وشباط(65%) ، نتيجة انخفاض درجات الحرارة وزيادة تأثير الكتل الهوائية الرطبة المتمثلة بالمنخفض المتوسطي الجبهوي والمنخفض الحراري السوداني اللذان يسببان تساقط الامطار خلال فصل الشتاء، وتبدأ الرطوبة بالانخفاض تدريجياً خلال فصل الربيع، من(53%)في آذار إلى (33%) في أيار، لتصل إلى أدنى قيمها خلال الصيف، إذ بلغت(27%) في حزيران وتموز، و (29%) في آب، وذلك بسبب ارتفاع درجات الحرارة وزيادة معدلات التبخر وسيطرة كتلة الهواء الجافة. ثم تعاود الرطوبة الارتفاع تدريجياً خلال فصل الخريف لتصل إلى (59%) في تشرين الثاني.

في المدة المناخية الثانية نجد أن هنالك انخفاض في المعدل السنوي للرطوبة النسبية حيث بلغ (41.8%) أي بانخفاض قدره(5.2) درجة مئوية مقارنة بالدورة المناخية الأولى.حيث انخفضت الرطوبة في معظم أشهر السنة، حيث بلغت في كانون الثاني(66%) و بلغت في شباط(55%) وآذا(45%) وسجل في نيسان (40%) أما أشهر الصيف فقد سجلت انخفاضاً واضحاً، إذ تراوحت الرطوبة بين (24%–25%) في حزيران وتموز وآب، مما يشير إلى ازدياد الجفاف وارتفاع درجات الحرارة خلال هذه الدورة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أما المدة المناخية الثالثة (2013–2023) فقد بلغ المعدل السنوي(**41.6%**)، وهو قريب جداً من الدورة الثانية، إلا أن التغيرات الشهرية أظهرت تبايناً بسيطاً ، فقد ارتفعت الرطوبة قليلاً في بعض أشهر الشتاء مقارنة بالدورة الثانية، إذ بلغت في كانون الثاني(67%) وفي شهر شباط (58%) وكانون الأول (69%) ، بينما استمرت أشهر الصيف بتسجيل أدنى قيم الرطوبة، حيث بلغت في حزيران (22%) وفي تموز (20%) الذي سجل أدنى قيمة في جميع الدورات المناخية ثم شهر آب (23%) وتعكس هذه القيم استمرار الظروف الجافة خلال فصل الصيف نتيجة الارتفاع المستمر في درجات الحرارة. ويشير هذا الانخفاض إلى تزايد الجفاف في مناخ محافظة بغداد، ويرتبط ذلك بارتفاع درجات الحرارة، وزيادة معدلات التبخر، وهي جميعها من أبرز مظاهر التغير المناخي التي شهدتها المنطقة خلال العقود الأخيرة.

جدول (2) التغيرات المناخية للرطوبة النسبية لمحافظة بغداد للمدة الزمنية (1991–2023)

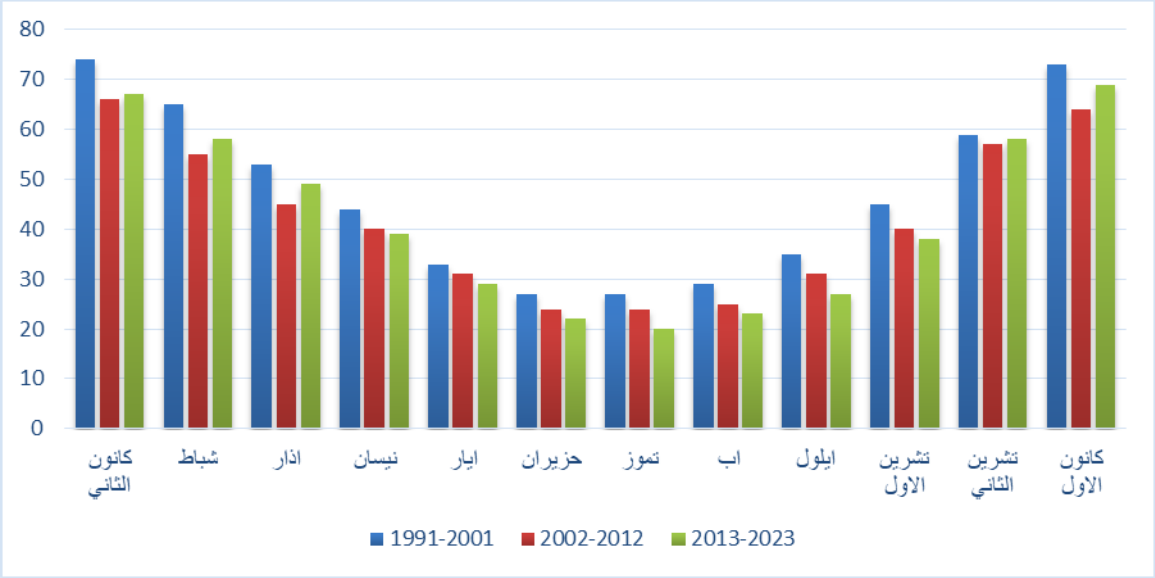
الاشهر	المدة المناخية الاولى 1991–2001	المدة المناخية الثانية 2002–2012	المدة المناخية الثالثة 2013–2023
كانون الثاني	74	66	67
شباط	65	55	58
أذار	53	45	49
نيسان	44	40	39
ايار	33	31	29
حزيران	27	24	22
تموز	27	24	20
اب	29	25	23
ايلول	35	31	27
تشرين الاول	45	40	38
تشرين الثاني	59	57	58

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

كانون الاول	73	64	69
المعدل	47	41.8	41.6

المصدر :–وزارة النقل والموصلات الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي العراقي، بيانات غير منشورة.

شكل (2) المعدلات الشهرية للرطوبة النسبية للمدة (1991–2023)



من أعداد الباحث بالاعتماد على جدول (2)

3.الرياح:–

أن العلاقة بين الرياح وصحة الأنسان تختلف حسب صفاتها وسرعتها ويتحكم بتحديد سرعتها التقارب والتباعد بين مراكز الضغط المتضادة (المرتفعة والمنخفضة)، فتأثير الرياح في شعور الأنسان بالراحة يتوافق مع حالة الجو، حيث تعمل الرياح في خفض حرارة الجسم عن طريق تبخيرها للعراق المفرز وذلك بإزاحة الهواء الرطب الملامس للجلد واستبداله بهواء حار جاف مما يساعد في التبخر من الجلد والإحساس بالراحة النفسية ، والهواء الحار والجاف (فوق 37°) فأنه يسبب الجفاف وتشقق الجلد ، ومن جهة أخرى للرياح الشديدة أثر بنقل الملوثات الجوية والغبار والجراثيم من مكان الى أخر، وتسبب أيضاً العواصف التربية والرملية الامراض مثل الربو والحساسية وامراض العيون والشعور بالضيق والانزعاج وعدم الراحة (يعقوب، خليل، و بدر، 2016، صفحة 305) ، أما في الاجواء الباردة تؤدي الرياح الى زيادة الشعور بالبرد الشديد وخاصة أذا كان الهواء جافاً ، فالرياح تقوم بأزاحة الهواء

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وتبديله بأخر أبرد مما يؤدي الى زيادة الفاقد الحراري من جسم الانسان وبالتالي الشعور بالبرد . (شرف، 1978، صفحة 48).

فالمدة المناخية الأولى (1991–2001) كما في جدول(3) كانت هذه الفترة أقل معدل عام لسرعة الرياح ، إذ بلغ (3.0 م/ث) وسجلت سرعة الرياح أدنى قيمها خلال فصل الشتاء، حيث بلغت ، كانون الثاني 2.4م/ث وشباط 2.7م/ث و كانون الأول 2.5م/ث ،أن السبب في انخفاض سرعة الرياح في فصل الشتاء هو سيطرة المرتفعات الجوية (الاسيبيري والاوربي) على أجواء العراق وذلك يعود الى ان المرتفعات الجوية ذات ضغط عالي وكثافة مرتفعة بحيث الهواء يكون مستقر وصحو، ثم تبدأ السرعة تدريجاً بالزيادة خلال فصل الربيع حيث سجل في شهر أذار وايار سرعة بلغت (3.3 م/ث) وبعدها نيسان بسرعة (3.2م/ث) والسبب هو انسحاب المرتفعات الجوية الى مواقعها شمالاً والسماح بدخول المنخفضات الجوية التي تكون سبب الاضطرابات الجوية والتي يصاحبها دائماً سقوط الامطار ، في حين سجلت أعلى سرعة خلال الصيف حيث سجل شهر حزيران سرعة بلغت (3.7 م/ث) وبعدها تموز بسرعة (4.2 م/ث) وهي أعلى قيمة سجلت خلال المدة الزمنية الأولى وتبعها شهر آب بسرعة (3.7 م/ث) والسبب هنا هو سيطرة المنخفض الهندي الحراري الذي يسبب حالات اضطراب وسرعة في حركة الرياح ، ثم لتعود سرعة الرياح بالانخفاض التدريجي مع الانخفاض التدريجي للدرجات الحرارة ليسجل شهري أيلول وتشرين الأول سرعة بلغت (2.6 م/ث) وفي شهر تشرين الأول بلغت السرعة (2.4 م/ث).

أما المدة المناخية الثانية (2002–2012) فقد ارتفع المعدل العام الى (3.1 م/ث) بزيادة طفيفة مقارنة بالمدة الأولى ، فقد سجلت خلال فصل الشتاء سرعة بلغت بشهر كانون الأول (2.5م/ث) و كانون الثاني(2.7م/ث) وشباط(3.0م/ث) وسجلت خلال الربيع سرعة تراوحت بين (3.2–3.3 م/ث) ولنفس الأسباب تسجل اعلى سرعة في فصل الصيف حيث بلغت حزيران(3.9م/ث) وكان أعلى سرعة سجلت خلال المدة الثانية وبعدها تموز (3.8م/ث) ثم آب(3.3م/ث) .

فيما يتعلق بالمدة المناخية الثالثة (2013–2023) فقد بلغ المعدل العام(3.3م/ث) وهو أعلى معدل بين المدد الثلاثة فقد سجلت خلال فصل الشتاء سرعة بلغت في كانون الثاني(2.9م/ث) وشباط(2.9م/ث) وفي كانون الأول(2.8م/ث) ، وكما في قلنا سابقاً تبدأ سرعة الرياح بالارتفاع التدريجي لبداية ارتفاع درجات الحرارة والاضطرابات الجوية التي تحدث خلال فصل الربيع لدخول اكثر من منظومة ضغطية للعراق عامة وبغداد التي هي موضوع الدراسة فقد سجل في شهري أذار وأيار(3.6

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

م/ث) في حين كانت السرعة في شهر نيسان (3.3م/ث) ، ثم ليعود ويسجل اعلى قيم لسرعة الرياح وكما قلنا سابقاً بسبب ارتفاع درجات الحرارة وسيطرة المنخفض الهندي الحراري حيث سجلت أعلى سرعة في شهر حزيران (4.2 م/ث) وبعدها تموز بسرعة (4.1 م/ث) و(3.9 م/ث) لشهر آب ، ثم لتعود سرعة الرياح مرة أخرى للانخفاض وتراوحت السرعة بين (2.7–3.2 م/ث) وتشير هذه النتائج للمدد الزمنية الثلاثة إلى استمرار ارتفاع سرعة الرياح خلال الموسم الحار مقارنة بفصل الشتاء.

من خلال جدول (3) وشكل (3) والخاص بالتغيرات المناخية لسرعة الرياح نجد ارتفع المعدل العام لسرعة الرياح من (3.0م/ث) خلال المدة(1991–2001) إلى (3.1م/ث) خلال المدة (2002–2012) ثم إلى(3.3م/ث) خلال المدة (2013–2023) ورغم أن مقدار الزيادة ليس كبيراً، فإنه يشير إلى اتجاه تصاعدي تدريجي في سرعة الرياح خلال العقود الثلاثة الماضية، وهو ما قد يرتبط بزيادة التباين الحراري وتغير أنماط الضغط الجوي الناتجة عن التغيرات المناخية.

وتشير نتائج الجدول ايضاً أن سرعة الرياح في محافظة بغداد اتجهت نحو الارتفاع التدريجي خلال المدة(1991–2023) ، إذ ارتفع المعدل العام من(3.0 م/ث)إلى(3.3م/ث) وكانت أعلى السرعات تُسجل خلال فصل الصيف، ولا سيما في شهري حزيران وتموز، نتيجة اشتداد الانحدار الضغطي وازدياد التسخين السطحي، في حين سجلت أشهر الشتاء أقل السرعات. ويعكس هذا الاتجاه تأثير التغيرات المناخية في ديناميكية الغلاف الجوي، مما قد يسهم في زيادة إثارة الغبار والعواصف الترابية وتعزيز معدلات التبخر، خاصة خلال الموسم الحار.

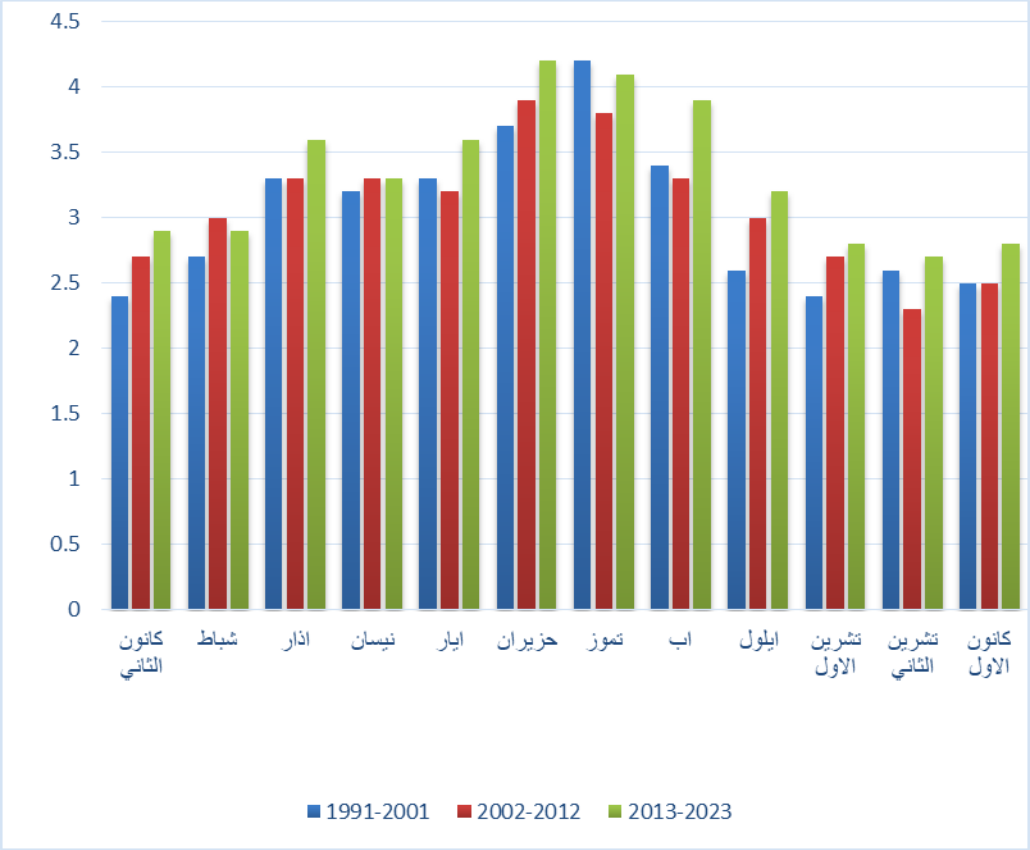
جدول (3) التغيرات المناخية لسرعة الرياح محافظة بغداد للمدة الزمنية (1991–2023)

الاشهر	المدة المناخية الاولى 1991–2001	المدة المناخية الثانية 2002–2012	المدة المناخية الثالثة 2013–2023
كانون الثاني	2.4	2.7	2.9
شباط	2.7	3	2.9
أذار	3.3	3.3	3.6
نيسان	3.2	3.3	3.3
ايار	3.3	3.2	3.6
حزيران	3.7	3.9	4.2
تموز	4.2	3.8	4.1

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اب	3.4	3.3	3.9
ايلول	2.6	3	3.2
تشرين الاول	2.4	2.7	2.8
تشرين الثاني	2.6	2.3	2.7
كانون الاول	2.5	2.5	2.8
المعدل	3.0	3.1	3.3

المصدر :–وزارة النقل والموصلات الهيئة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي العراقي، بيانات غير منشورة.



شكل (3) المعدلات الشهرية لسرعة الرياح للمدة (1991–2023)

من أعداد الباحث بالاعتماد على جدول (3)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الثاني

ترتبط راحة الانسان ارتباطا وثيقاً بالظروف المناخية ، ولاسيما درجة الحرارة والرطوبة النسبية وسرعة الرياح إذ يؤثر التغير في هذه العناصر في التوازن الحراري للجسم، مما ينعكس على شعور الانسان بالراحة أو الانزعاج

الحراري ، ويعد المناخ المريح هو الذي يحقق توازناً بين هذه العناصر دون الحاجة الى وسائل التدفئة أو التبريد

الصناعي ، في حين يؤدي اختلالها إلى الشعور بالإجهاد وعدم الراحة.

أولاً :- دليل الانزعاج الحراري (DI) (The Thom Disccomfort Index)

يعتبر من أفضل المعايير التي اقترحها وتم تطبيعها من قبل (Thom and Bosen) في عام 1959 لتقييم درجة الحرارة المؤثرة فهو يعبر عن دليل الانزعاج الحراري وعدم الراحة بقياس التأثير المشترك لدرجة الحرارة والرطوبة النسبية وديناميكية الهواء في الإحساس بالحرارة التي يشعر بها جسم الانسان، تم استخدام هذا الدليل في البحث لكونه قابل للتطبيق في النطاقات المناخية التي ترتفع درجات الحرارة الى (47°م) (mahaila,D.etal.2016,p.6) وهو ما يلائم مناخ العراق.

فدليل الانرعاج الحراري يبين تأثير الحرارة والرطوبة في جسم الانسان، فكما هو معروف أن راحة الانسان مرتبطة لدرجة كبيرة بدرجة الحرارة ونسبة الرطوبة النسبية في الهواء ، فزيادة نسبة الرطوبة الجوية مع درجة الحرارة المرتفعة تضعف قدرة الجسم في القيام بعملية التبريد الذاتي (رحيل، 2019، صفحة 141) التي يقوم بها جسم الانسان عند تحمله درجات حرارة أكثر من الاعتيادية فيقوم الجسم للتخلص من هذه الحرارة بواسطة التعرق وطرح البخار بواسطة عملية التنفس ، فعملية تبخر غرام واحد من الماء (1سم^3) تحتاج الى (0.58 كيلو سعره) من الحرارة والتي تؤخذ من جسم الانسان لتفعيل عملية التبريد الذاتي (الخفاف و خضير، 2007، صفحة 33).

$$DI\ Thom\ (C^{\circ}) = (0.8 * Tusc) + [\ 0.08 * (Ur - 3.2)\ ]$$

DI Thom (C) = دليل الانزعاج الحراري وعدم الراحة

Tusc = المعدل الشهري لدرجة الحرارة الاعتيادية

Ur = المعدل الشهري للرطوبة النسبية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

جدول (4) حدود القيم وفق دليل الانزعاج الحراري وعدم الراحة (DI Thom)

الأصناف المناخية الحيوية	حدود قيم الأصناف الحيوية	الاختصار	الأصناف المناخية الحيوية
(المريح) بدون أزعاج حراري	DI >21	C	Comfort
الازعاج الحراري الطفيف	21 < DI >24	SD	Slight discomfort
الازعاج الحراري المتوسط	24 < DI > 27	MD	Moderate discomfort
زيادة الازعاج الحراري	27 < DI > 29	ED	Enhanced discomfort
خطر التعرض للصدمة الحرارية	DI < 29	RHS	Risk of heat shock

Mihăilă, D.,Bistricean,P.I.,& Lazurca,L.G.(2016).Spatial and temporal relevance of some bioclimatic
indexes for the study of the bioclimate of Moldova(west of the Prutriver).Globe, 48(15),43-329.

1. المعدلات الشهرية لقيم دليل الانزعاج الحراري (DI) وأصنافها الحيوية في بغداد:-

يبين الجدول(5) نتائج تطبيق دليل الراحة الحرارية (DI) أن أشهر كانون الثاني، وشباط، وآذار، وتشرين الثاني، وكانون الأول سجلت قيمًا تقع ضمن الفئة C (Comfort) في الفترات الثلاث جميعها، مما يدل على تمتع سكان بغداد بظروف مناخية مريحة نسبياً خلال فصل بداية فصل الربيع والشتاء ونهاية الخريف، مع عدم وجود تغيرات جوهرية في مستوى الراحة الحرارية بين المدد الزمنية الثلاث، أما شهر نيسان فقد بقي ضمن فئة SD (Slight Discomfort)، أي الانزعاج الحراري الطفيف، وهو ما يعكس بداية الانتقال نحو ارتفاع درجات الحرارة في فصل الربيع.

وفي شهر أيار استمرت النتائج ضمن فئة MD (Moderate Discomfort)، أي الانزعاج الحراري المتوسط، مما يشير إلى تزايد الشعور بالإجهاد الحراري ، وانتقل شهر حزيران ضمن الفئة ED

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

(زيادة الانزعاج الحراري) خلال المدة الأولى إلى فئة RHS (Risk of Heat Stroke) في المدتين الثانية والثالثة بتسجيل قيمة بلغت(29.2) بينما كانت قيمةDI في المدة الأولى (28.0)، وهو ما يدل على ازدياد شدة الحرارة ووصولها إلى مستويات قد تشكل خطراً على صحة الإنسان، كما سجلت أشهر تموز وآب أعلى قيم دليل الراحة الحرارية في جميع الفترات، إذ بقيت ضمن فئة RHS، مما يعكس استمرار ظروف الإجهاد الحراري الشديد وارتفاع احتمالية التعرض للإجهاد أو الصدمة الحرارية، مع ملاحظة ارتفاع تدريجي في قيم المؤشر من مدة إلى أخرى، إذ ارتفعت قيمة شهر تموز من 30.3 إلى 30.8 ثم 31.2، بينما ارتفعت قيمة شهر آب من 29.9 إلى 30.5 ثم 30.9، وهو ما يؤكد ازدياد شدة الحر خلال المدة الثانية والثالثة.

أما شهر أيلول فقد بقي ضمن فئة ED في جميع الفترات، إلا أن قيمة الدليل ارتفعت تدريجياً من 27.0 إلى 27.6 ثم 28.2، مما يشير إلى استمرار تأثير الحرارة المرتفعة حتى نهاية الصيف.

وفي شهر تشرين الأول استمرت الحالة ضمن فئة SD خلال الفترتين الأولى والثانية، بينما انتقلت في الفترة الثالثة إلى MD نتيجة ارتفاع قيمة الدليل إلى 24.0، وهو ما يعكس امتداد تأثير الحرارة المرتفعة إلى فصل الخريف في السنوات الأخيرة.

توضح النتائج وجود اتجاه تصاعدي واضح في قيم دليل الراحة الحرارية (DI) خلال المدد الزمنية الثلاث، ويظهر ذلك بصورة خاصة في أشهر الصيف والخريف المبكر. ويشير هذا إلى أن مدينة بغداد أصبحت تشهد انخفاضاً تدريجياً في مستوى الراحة الحرارية وزيادة في الإجهاد الحراري، وهو ما يتوافق مع تأثيرات التغير المناخي وارتفاع درجات الحرارة خلال المدد الأخيرة.

كما يلاحظ أن أشهر الخطر الحراري (حزيران، تموز، آب) أصبحت أطول وأكثر شدة، مع امتداد تأثير الحرارة المرتفعة إلى شهر تشرين الأول في الفترة الأخيرة (2013–2023)، وهو ما يعكس تغيراً في الخصائص المناخية الموسمية للمدينة ويؤثر بصورة مباشرة في صحة الإنسان وراحته الحرارية.

جدول(5)المعدلات الشهرية لقيم (DI) وأصنافها لحيوية في بغداد للمدة (1991–2023)

من أعداد الباحث بالاعتماد على جدول (1) و(2)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ثانياً :-دليل الحرارة والرطوبة (THI) (Temperature-Humidity).

يعد دليل الحرارة والرطوبة معياراً مناسب لوصف أحساس الانسان بالجو الحار، فارتفاع الرطوبة النسبية مع ارتفاع درجات الحرارة يشعر ألانسان بأن الحرارة هي أعلى من درجة الحرارة المسجلة فعلياً ، فتشبع الجو بالرطوبة والذي يوقف من عملية التبخر من جسم ألانسان وعملية التبخر هي التي تخفف من شعور ألانسان بالحرارة (الموسوي و المرياني، 2018، صفحة 227).

وتتمثل بصيغة المعادلة التي أقترحها (كايل) عام 1994 ولقد طبقت هذه المعادلة في العديد من الدول منها وسط أوربا وتركيا وبلغاريا وغيرها من الدول ، واستخدمت في العديد من الدارسات المحلية في العراق ، وصيغة المعادلة هي كالاتي:- (Ichim, P., & Sfîcă,, 2020, p. p.4)

$$THI\ o(C) = T - (0.55 - 0.0055*RH)*(T - 14.5)$$

THI = دليل الحرارة والرطوبة

T = معدل درجة الحرارة م^{o}

السنوات	DI	كانون 2	شباط	اذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون1
2001-1991	نتيجة التطبيق	13.9	14.8	17.6	21.9	25.8	28.0	30.3	29.9	27.0	23.2	17.5	15.1
	الصنف الحيوي	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج	SD الازعاج الحراري الطفيف	MD الازعاج الحراري المتوسط	ED زيادة الازعاج الحراري	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	ED زيادة الازعاج الحراري	SD الازعاج الحراري الطفيف	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج
2012-2002	نتيجة التطبيق	13.2	15.1	18.0	22.1	26.2	29.2	30.8	30.5	27.6	23.5	17.6	14.2
	الصنف الحيوي	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج	SD الازعاج الحراري الطفيف	MD الازعاج الحراري المتوسط	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	ED زيادة الازعاج الحراري	SD الازعاج الحراري الطفيف	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج
(2023-2013)	نتيجة التطبيق	13.8	15.1	18.4	21.8	26.1	29.2	31.2	30.9	28.2	24.0	18.8	15.4
	الصنف الحيوي	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج	SD الازعاج الحراري الطفيف	MD الازعاج الحراري المتوسط	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	RHS خطر التعرض للصدمة الحرارية	ED زيادة الازعاج الحراري	MD الازعاج الحراري المتوسط	C (المريح) بدون ازعاج	C (المريح) بدون ازعاج

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

جدول (6)حدود القيم وفق دليل الحرارة والرطوبة (THI)

الأصناف المناخية الحيوية	حدود القيم	الاختصار	الأصناف المناخية الحيوية
البارد جداً	−9.9 to −1.7	VCd	Very cold
البارد	−1.8 to +12.9	Cd	Cold
البارد المعتدل	13.0 to 14.9	Cl	Cool
المريح	15.0 to 19.9	C	Comfortable
الحار	20.0 to 26.4	H	Hot
الحار جداً	26.5 to 29.9	Vh	Very hot
الحارق	< 30.0	T	Torrid

o Ichim, P., & Sfîcă, L. (2020). The Influence of Urban Climate on BioclimaticConditions in the City of Iaşi, Romania.Sustainability,12 (22), 9652.

1. المعدلات الشهرية لقيم دليل الحرارة والرطوبة (THI) وأصنافها الحيوية في بغداد:-

يبين الجدول(7) نتائج تطبيق دليل الحرارة والرطوبة (Thermal Humidity Index – THI) على مدينة بغداد خلال المدد الزمنية هي (1991–2001)، و(2002–2012)، و(2013–2023)، وذلك بهدف تحديد مستويات الراحة الحرارية للسكان ومدى تغيرها مع مرور الزمن.

تشير النتائج إلى وجود تباين واضح في أصناف الراحة الحرارية بين أشهر السنة، إذ ترتبط هذه الأصناف بالتغيرات الموسمية في درجات الحرارة والرطوبة النسبية، فقد سجل شهر كانون الثاني الذي يتميز بانخفاض درجات الحرارة وزيادة معدلات الرطوبة و شهر شباط قيماً ضمن فئة Cd (البارد) خلال المدة الأولى، إلا أن هذه الحالة بدأت تتغير في المدد الزمنية الثانية والثالثة، إذ انتقل شهر شباط إلى فئة Cl (البارد المعتدل)، كما أصبح شهر كانون الأول ضمن الفئة نفسها في الفترة الثالثة، وهو ما يدل على انخفاض شدة البرودة تدريجياً نتيجة ارتفاع درجات الحرارة الشتوية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أما شهر آذار فقد بقي ضمن فئة C (المريح) في جميع المدد الزمنية، مما يشير إلى أن الظروف المناخية خلال هذا الشهر ما زالت توفر أعلى مستويات الراحة الحرارية للسكان، رغم الارتفاع الطفيف في قيم المؤشر.

كما أظهرت النتائج أن أشهر نيسان وأيار وحزيران بقيت ضمن فئة H (الحار) في المدد الزمنية الثلاث، مع ارتفاع تدريجي في قيم مؤشر THI، إذ ارتفعت قيم شهر أيار من (23.8) خلال المدة الأولى إلى (24.1) ثم (24.0)، في حين ارتفعت قيم شهر حزيران من (25.3) إلى (26.1) ثم (26.0)، مما يعكس تزايد الإحساس بالإجهاد الحراري خلال فصل الربيع المتأخر وبداية الصيف.

وسجل شهرا تموز وآب أعلى قيم المؤشر، إذ استقرا ضمن فئة Vh (الحار جداً) في جميع المدد الزمنية، وهو ما يعكس شدة الظروف الحرارية التي تتميز بها مدينة بغداد خلال ذروة فصل الصيف، حيث تراوحت قيم المؤشر بين (26.9–27.3)، وهي قيم تشير إلى بيئة حرارية مرهقة للإنسان، أما شهرا أيلول وتشرين الأول فقد بقيا ضمن فئة H (الحار)، مع ارتفاع تدريجي في قيم المؤشر، الأمر الذي يدل على استمرار تأثير الحرارة المرتفعة حتى بداية فصل الخريف.

وفي المقابل عاد شهر تشرين الثاني إلى فئة C (المريح) خلال جميع المدد، مما يعكس تحسن الظروف الحرارية مع انخفاض درجات الحرارة وزيادة الرطوبة النسبية خلال فصل الخريف.

وبوجه عام، تظهر النتائج وجود اتجاه تصاعدي طفيف في قيم مؤشر THI خلال المدد الزمنية الثلاثة، إلا أن هذا الارتفاع لم يكن كافياً لإحداث تغيرات كبيرة في تصنيف معظم الأشهر، باستثناء أشهر الشتاء التي أصبحت أقل برودة مقارنة بالمدة الأولى، وهو ما يتوافق مع مظاهر الاحترار المناخي التي شهدتها مدينة بغداد خلال السنوات الأخيرة.

تكشف نتائج جدول (7) أن التحول المناخي في مدينة بغداد لم يتمثل في زيادة عدد الأشهر الحارة، وإنما في انتقال أشهر الشتاء من فئة "البارد" إلى "البارد المعتدل"، مع ارتفاع تدريجي في قيم مؤشر THI خلال معظم أشهر السنة. ويشير ذلك إلى أن التغير المناخي أدى إلى تراجع شدة البرودة الشتوية أكثر من تأثيره في عدد الأشهر الحارة، في حين بقيت أشهر الصيف محافظة على تصنيفها ضمن الفئات الحارة والحارة جداً، لكنها سجلت قيماً أعلى للمؤشر مقارنة بالمدة الأولى، مما يعكس ازدياد شدة الإجهاد الحراري للسكان.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

جدول (7) المعدلات الشهرية لقيم دليل الحرارة والرطوبة (THI) واصنافها الحيوية في بغداد للمدة (2023-1991)

السنوات	THI	كانون 2	شباط	اذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون1
1991-2001	نتيجة التطبيق	10.9	12.8	16.4	20.6	23.8	25.3	27.1	26.9	24.8	21.7	15.9	12.3
	الصنف الحيوي	Cd البارد	Cd البارد	C المريح	H الحار	H الحار	H الحار	Vh الحار جداً	Vh الحار جداً	H الحار	H الحار	C المريح	Cd البارد
2002-2012	نتيجة التطبيق	11.0	13.9	17.1	20.8	24.1	26.1	27.2	27.1	25.2	22.0	16.2	12.2
	الصنف الحيوي	Cd البارد	Cl البارد المعتدل	C المريح	H الحار	H الحار	H الحار	Vh الحار جداً	Vh الحار جداً	H الحار	H الحار	C المريح	Cd البارد
(2013-2023)	نتيجة التطبيق	11.5	13.6	17.4	20.6	24.0	26.0	27.3	27.3	25.5	22.5	17.2	13.0
	الصنف الحيوي	Cd البارد	Cl البارد المعتدل	C المريح	H الحار	H الحار	H الحار	Vh الحار جداً	Vh الحار جداً	H الحار	H الحار	C المريح	Cl البارد المعتدل

ثالثاً .دليل تبريد الرياح (Ko) Wind chill Index .

وهو المؤشر المناخي الحيوي الذي يعبر عن التأثير المشترك لدرجة حرارة الهواء وسرعة الرياح على موازنة حرارة جسم ألانسان ووضع مؤشر تبريد الرياح من قبل العالم (Passel, Siple)، فسرعة الرياح تؤدي دوراً كبيراً في أحساس الإنسان بحالة الجو ، ففي الجو البارد تعمل حركة الرياح في أزاحة الهواء الدافئ الملامس للجسم واستبدله بهواء أكثر برودة مما يزيد الفرق الحراري بين جسم الانسان

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

والهواء المحيط به فيؤدي الى زيادة الفقد الحراري للجسم وبالتالي يزيد من أحساسه بالبرودة ، وأما في حالة الجو الحار فأن حركة الهواء تعمل على إزاحة الهواء الرطب الملامس للجلد واستبداله بهواء جاف يساعد على زيادة التبخر عن سطح الجلد مما يؤدي الى الإحساس بتلطيف الجو ، ولكن في حالة الجو الشديد الحرارة الذي ترتفع درجة الحرارة عن (33º) فأن حركة الهواء تعمل على إزاحة الهواء الملامس للجلد وأحلا هواء أكثر حرارة منه تفوق ماي فقد من الجسم بسبب التبخر مما يزيد من شعور الحر (الدليمي، 1990، الصفحات 117–118). ويتم تطبيق المعادلة وفق الصيغة أدناه.

$$Ko = (\sqrt{100V} + 10.45 - V)(33 - Ta)$$

Ko= دليل تبريد الرياح

V= معدل سرعة الرياح (م/ ثا)

Ta= معدل درجة الحرارة (م^{0})

33= متوسط حرارة الجسم البشري (م^{0})

جدول (8) حدود القيم وأصنافها الحيوية وفق دليل تبريد الرياح (Ko)

الوصف	المجال العددي (K)	الرمز	الفئة
تمثل الراحة المثالية	100 – 199	P	القيم المثالية للراحة
تمثل الراحة المثالية	200 – 299	P*	القيم المثالية للراحة
تمثل الراحة المثالية	300 – 399	P–	القيم المثالية للراحة
تمثل الصفة الباردة	400 – 499	C	القيم غير المريحة الباردة
تمثل الصفة شديدة البرودة	500 – 599	C*	القيم غير المريحة الباردة
تمثل الصفة الباردة القارس	600 فأكثر	C–	القيم غير المريحة الباردة
تمثل القيم الدافئة	50 – 99	H	القيم غير المريحة الحارة
تمثل القيم الحارة	0 – 49	H*	القيم غير المريحة الحارة
تمثل السموم (القيم السالبة)	أقل من 0	H–	القيم غير المريحة الحارة

المصدر: عادل سعيد الراوي وقصي عبد المجيد السامرائي ، المناخ التطبيقي، جامعة بغداد،1990، ص162–163

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

1. المعدلات الشهرية لقيم دليل تبريد الرياح (k) وأصنافها الحيوية في بغداد:-

تشير نتائج جدول (9) إلى تباين واضح في أصناف الراحة الحرارية بين أشهر السنة، إذ توزعت القيم بين أصناف البرودة الشديدة والبرودة والراحة المثالية والدفء والحرارة و الحرارة الشديدة وصولاً إلى الظروف الحرارية السامة خلال أشهر الصيفن، أظهرت أشهر كانون الأول وكانون الثاني وشباط قيماً مرتفعة تجاوزت (480) في جميع المدد الزمنية، لتقع ضمن الفئة C* التي تمثل البرودة الشديدة، في حين سجل شهر آذار قيماً ضمن الفئة C (الباردة)، مما يدل على أن انخفاض درجات الحرارة خلال فصل الشتاء، مع تأثير الرياح، يؤدي إلى زيادة الإحساس بالبرودة مقارنة بدرجات الحرارة الفعلية.

أما شهر نيسان فقد وقع ضمن الفئة P* التي تمثل الراحة المثالية في المدد الثلاث، مما يشير إلى أن التوازن بين درجات الحرارة المعتدلة وسرعة الرياح يوفر أفضل ظروف الراحة الحرارية للسكان. وفي شهر أيار سجلت النتائج فئة H (الدافئة) خلال المدة الأولى والثانية، ثم انخفضت قيم الدليل في الفترة الثالثة مع بقاء التصنيف ضمن الفئة الدافئة، وهو ما يعكس بداية سيطرة الحرارة على الظروف المناخية رغم استمرار تأثير الرياح في التخفيف النسبي من الإحساس الحراري.

كما أظهرت النتائج أن شهر حزيران انتقل من الفئة H* (الحارة جداً) في الفترة الأولى إلى الفئة H- (السموم الأكثر حراً) في المدتين الثانية والثالثة، نتيجة انخفاض قيم الدليل إلى أقل من الصفر، وهو ما يعكس تصاعد شدة الحرارة بحيث أصبحت سرعة الرياح غير قادرة على تحقيق التبريد المطلوب، بل أصبحت الرياح نفسها ذات طبيعة حارة تزيد من الشعور بالإجهاد الحراري، أما شهرا تموز وآب فقد سجلا أدنى قيم دليل Ko خلال الفترات الثلاث، إذ تراوحت القيم بين (-43.4) و(-114.4)، وصنفت جميعها ضمن الفئة H-، وهي فئة تمثل الظروف الحرارية السامة أو الأكثر حرارة، مما يدل على أن هذين الشهرين يمثلان ذروة الإجهاد الحراري في مدينة بغداد.

وفي شهر أيلول بقي التصنيف ضمن الفئة H* (الحارة جداً)، إلا أن قيم الدليل انخفضت تدريجياً من (60.0) إلى (34.7) ثم (5.1)، وهو ما يشير إلى ازدياد شدة الحرارة مقارنة بالمدة الأولى واقتراب الشهر من فئة الظروف الحرارية السامة.

أما شهرا تشرين الأول وتشرين الثاني فقد شهدا تغيراً واضحاً؛ إذ كان تشرين الثاني ضمن الفئة C (الباردة) خلال المدة الأولى، ثم تحول إلى الفئة P- (الراحة المثالية) في المدتين الثانية والثالثة، مما

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

يعكس تحسن ظروف الراحة الحرارية نتيجة ارتفاع درجات الحرارة الخريفية. كما بقي تشرين الأول ضمن فئة P (دون المريح) في جميع الفترات مع انخفاض تدريجي في قيم الدليل.

وبصورة عامة، تشير النتائج إلى أن تأثير الاحترار المناخي ظهر بوضوح في أشهر الانتقال، إذ تراجعت شدة البرودة في فصل الخريف، بينما ازدادت شدة الحرارة خلال أشهر الصيف، الأمر الذي أدى إلى اتساع نطاق الأشهر غير المريحة حرارياً.

توضح نتائج دليل تبريد الرياح (Ko) أن التغير المناخي في مدينة بغداد انعكس في اتجاهين متوازيين؛ الأول يتمثل في انخفاض شدة البرودة خلال أشهر الخريف والشتاء، والثاني يتمثل في زيادة شدة الإجهاد الحراري خلال فصل الصيف، ولا سيما في شهري حزيران وتموز، حيث انتقلت بعض الأشهر إلى فئة الظروف الحرارية السامة (H−). كما تبين النتائج أن دور الرياح في تحسين الإحساس الحراري أصبح محدوداً خلال أشهر الصيف بسبب الارتفاع الكبير في درجات الحرارة، في حين أسهم ارتفاع درجات الحرارة الشتوية في زيادة عدد الأشهر الواقعة ضمن نطاق الراحة المثالية خلال فصل الخريف.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تحليل تأثير التغيرات المناخية على مؤشرات راحة الأنسان الحرارية في محافظة بغداد

جدول (9) المعدلات الشهرية لقيم دليل تبريد الرياح(Ko) وأصنافها الحيوية في بغداد للمدة الزمنية (1991-2023)

السنوات	K درجة الحرارة الاعتيادية	كانون 2	شباط	اذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	اب	ايلول	تشرين الاول	تشرين الثاني	كانون1
1991-2001	نتيجة التطبيق	536.8	500.6	405.1	246.4	96.2	13.0	-64.2	-43.4	60.0	195.4	402.8	503.8
	الصنف الحيوي	C* شديدة البرد	C* شديدة البرد	C الباردة	P* المريح	H الدافئة	H* الحارة جداً	H- السموم الاكثر حراً	H- السموم الاكثر حراً	H الاقليم الدافئ	P دون المريح	C الباردة	C* شديدة البرد
2002-2012	نتيجة التطبيق	553.8	480.6	374.7	230.4	78	-34.2	-86.3	-73.5	34.7	179.0	382.5	508.5
	الصنف الحيوي	C* شديدة البرد	C الباردة	P- الراحة المثالية	P* المريح	H الدافئة	H- السموم الاكثر حراً	H- السموم الاكثر حراً	H- السموم الاكثر حراً	H* الحارة جداً	P دون المريح	P- الراحة المثالية	C* شديدة البرد
2013)-(2023	نتيجة التطبيق	545.7	484.3	377.1	238.0	77.5	-42.8	-114.4	-94.7	5.1	158.5	365.2	497.5
	الصنف الحيوي	C* شديدة البرد	C الباردة	P- الراحة المثالية	P* المريح	H الدافئة	H- السموم الاكثر حراً	H- السموم الاكثر حراً	H- السموم الاكثر حراً	H* الحارة جداً	P دون المريح	P- الراحة المثالية	C* شديدة البرد

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الاستنتاجات:-

1. أظهرت نتائج تطبيق مؤشرات الراحة الحرارية دليل الانزعاج الحراري (DI) ومؤشر الحرارة والرطوبة (THI) ودليل تبريد الرياح (Ko) على مدينة بغداد خلال المدد الزمنية (1991–2001)، (2002–2012)، و(2013–2023) وجود تغيرات واضحة في خصائص الراحة الحرارية، تعكس بصورة مباشرة التغيرات التي طرأت على العناصر المناخية الرئيسة، ولا سيما درجة الحرارة والرطوبة النسبية وسرعة الرياح.
2. وتبين من نتائج دليل الانزعاج الحراري (DI) وجود اتجاه متزايد نحو ارتفاع قيم المؤشر خلال مدة الدراسة ، مما أدى إلى اتساع نطاق أشهر الانزعاج الحراري، وازدياد شدة الإجهاد الحراري خلال فصل الصيف، ولا سيما في أشهر حزيران وتموز وآب، مع امتداد تأثير الحرارة المرتفعة إلى شهر تشرين الأول خلال الفترة الأخيرة، وهو ما يشير إلى إطالة الموسم الحار في مدينة بغداد.
3. كما أوضحت نتائج مؤشر الحرارة والرطوبة (THI) أن الارتفاع التدريجي في درجات الحرارة ترافق مع تأثير الرطوبة النسبية في زيادة الإحساس الحراري، إذ بقيت أشهر الصيف ضمن فئتي الحار والحار جداً في جميع الفترات الزمنية، في حين انخفضت شدة البرودة خلال فصل الشتاء بانتقال شهر شباط في المدة الثانية والثالثة وتغير شهر كانون الأول في المدة الومنية الثالثة من فئة البارد إلى البارد المعتدل.
4. أما نتائج دليل تبريد الرياح (Ko) فقد أظهرت أن التأثير التلطيفي للرياح أصبح أقل قدرة على تعويض الارتفاع الكبير في درجات الحرارة خلال أشهر الصيف، حيث ازدادت الأشهر المصنفة ضمن الفئات الحرارية الشديدة، ولا سيما الفئة التي تمثل الظروف الحرارية القاسية(–H) ، في حين تحسنت ظروف الراحة خلال بعض أشهر الخريف نتيجة انخفاض الإحساس بالبرودة.
5. وتشير النتائج مجتمعة إلى أن درجة الحرارة كانت العنصر المناخي الأكثر تأثيراً في تغير مستويات الراحة الحرارية في مدينة بغداد، في حين أسهمت الرطوبة النسبية في زيادة الإحساس بالإجهاد الحراري، أما سرعة الرياح فقد خففت من الإحساس الحراري خلال الفصول الانتقالية، إلا أن تأثيرها أصبح محدوداً خلال أشهر الصيف نتيجة الارتفاع الكبير في درجات الحرارة.
6. وتؤكد هذه النتائج أن مدينة بغداد شهدت خلال المدد الزمنية الثلاثة اتجاهاً واضحاً نحو انخفاض الراحة الحرارية وازدياد الإجهاد الحراري، وهو ما يعد من أبرز مظاهر التغير المناخي المحلي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التوصيات:-

1. ضرورة متابعة التغيرات المناخية في محافظة بغداد بصورة دورية، لما لها من أثر مباشر في الراحة الحرارية وصحة السكان.
2. اعتماد مؤشرات الراحة الحرارية، مثل DI وTHI وKo، ضمن الدراسات المناخية والبيئية المستقبلية.
3. توجيه الجهات المختصة إلى إدخال الاعتبارات المناخية في التخطيط العمراني بتقليل آثار الحرارة المرتفعة.
4. زيادة المساحات الخضراء وتشجيع الحلول البيئية التي تسهم في تحسين الظروف الحرارية داخل المدينة.
5. الاستفادة من نتائج البحث في إعداد خطط للتكيف مع التغيرات المناخية والحد من آثارها على الإنسان.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المصادر:

اولاً :- الكتب

1-أبو رحيل ، عبد الحسن مدفون ، المناخ التطبيقي ، الطبعة الأولى ، مطبعة الثقلين ، النجف الاشرف ، 2019

2-الخفاف و خضير، عبد علي، شعبان كاظم، المناخ والانسان ، الطبعة الأولى ،دار المسيرة ، عمان، 2007ال

3-الراوي والسامرائي ، عادل سعيد ، عبد المجيد ، المناخ التطبيقي ، جامعة بغداد ،1990

4-شرف، عبد العزيز طريح، البيئة وصحة الأنسان في الجغرافية الطبيعية، الاسكندرية، دار الجامعة المصرية، 1978.

5-الموسويو أبو رحيل ،علي صاحب طالب، عبد الحسن مدفون، علم المناخ التطبيقي ، الطبعة الأولى ،دار الضياء للطباعة، النجف. 2011

6-لموسوي والمريان، علي صاحب طالب ، عباس زغير ، المناخ الطبيقي ، مطبعة الميزان ، النجف الاشرف، 2018.

8. Ichim, P., & Sfîcă, L. (2020). The Influence of Urban Climate on Bioclimatic Conditions in the City of Iasi, Romania. Sustainability, (22), 9652.

ثانياً :- الرسائل والبحوث

1. أبو رحيل، عبد الحسن مدفون، أنماط المناخ الفسيولوجية في العراق (دراسة تطبيقية للعلاقة بين المناخ وراحة الأنسان، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية)، العدد 36، 1997.

2. احمد والوائلي ، ضرغام أنور، أنور سالم رمضان، التوزيع المكاني لصناعة المياه المعبأة في محافظة بغداد ، مجلة المستنصرية ، كلية التربية ، العدد الأول ، 2022 .

3. الدليمي ، مهدي حمد فرحان ، أثر المناخ على صحة وراحة الانسان في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة ،

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

4. الصالحي والاسدي ، مروج هاشم كامل، كاظم عبد الوهاب حسن ، التغيرات المناخية العالمية ، مجلة ديالى ، العدد 60. ،2013. كلية التربية الأساسية، جامعة بغداد،1990

5. الياسري، أوراس علي عبد الحسين، تحديد أشهر الراحة وكفاءة العمل في محطات الموصل وبغداد والبصرة باستخدام المخطط البياني لسنجر، مجلة كلية الأداب، جامعة بغداد، عدد 77، 2007.

6. يعقوب وبدر ، رعد رشاد وجميلة محمد ،تأثير المناخ على راحة الانسان في مدينة البصرة ، جمعية المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثقافة ، العدد 62، 2016 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

م.د جعفر هاشم مطلك

jaafarhashim0@gmail

وزارة التربية _ المديرية العامة لتربية بغداد _ الرصافة الثانية

الملخص

الهدف الذي يريد الباحث الوصول اليه هو التحقق لفاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية، قام الباحث باستخدام منهج التجريبي للمجموعات المتكافئة والاختبارات البعدية والقبلية للتحصيل والتفكير الشكلي، شملت عينة البحث العشوائية (111)، تم تقسيمها بواقع مجموعتين تجريبية كل واحدة شملت (37) طالب، ومجموعة ضابطة (37) طالب، حيث تم اعداد (33) هدف سلوكي، و(30) فقرة موضوعية، بالإضافة لمقياس التفكير الشكلي والذي تكون من (30) فقرة. وبعد معالجة البيانات احصائيا وباستعمال الوسائل الإحصائية، كانت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعات التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الشكلي، وعلى ضوء هذه النتائج وضع الباحث جملة من الاستنتاجات منها مساهمة انموذجي ادي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في تنمية التفكير بأنواعه وساعد على تنمية قدرات المتعلمين في عملية التحليل. كما اقترح اجراء دراسات لاحقة استكمالاً للبحث وللتعميم الأكثر في تطبيق هذه النماذج لمواد أخرى .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

The effectiveness of the Adi and Shayer model and phenomena-based learning in cognitive achievement and formal thinking
first-year middle school students in geography
skills among

Jaafar Hashim Mutlaq
jaafarhashim0@gmail
Ministry of Education - General Directorate of Education
Baghdad - second Rusafa

ABSTRACT

The researcher aimed to investigate the effectiveness of the Adi and Shayer models and phenomenon-based learning in improving the cognitive achievement and formal thinking skills of first-year middle school students in geography. The researcher employed an experimental design with equivalent groups and pre- and post-tests of achievement and formal thinking. The random sample consisted of 111 students, divided into two experimental groups of 37 students each, and a control group of 37 students. Thirty-three behavioral objectives and thirty objective items were developed, in addition to a formal thinking scale consisting of thirty items. After statistically analyzing the data, the results showed that the experimental groups, who studied geography using the traditional method, outperformed the control group, who studied the same subject using the traditional method, on both the achievement test and the formal thinking test. Based on these results, the researcher concluded that the Adi and Shayer models and phenomenon-based learning contribute to the development of various types of thinking and help This aims to develop learners' analytical abilities. It also suggests further studies to complement the

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

research and to generalize the application of these models to other subjects.

أولاً:- مشكلة البحث :-

يشهد القرن الواحد والعشرون تطورات علمية واسعة وفي جميع مجالات الحياة، مما أنعكس هذا التطور على العملية التعليمية ومن خلال تطور المناهج الدراسية وطرق التدريس والنماذج التعليمية التعلمية، وتماشياً مع عصر الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية ولكون حقل التربية والتعليم من الحقول المتجددة والمعقدة والتي تحمل في طياتها الاثارة والصعوبة، واختلاف أنماط التعلم لدى الافراد،(يونس، 2009، 19) ولمواكبة هذا التطور، ولجعل مفردات المناهج وطرق التدريس أكثر فاعلية ولتحقيق الأهداف المنشودة ومن خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية، لابد من رفع فاعلية المتعلم وتحسين كفاياته ومن خلال الإحاطة بالجوانب المختلفة للعملية التربوية.(السيد، 1997، 19).

وبالرغم كل التطور الذي يتم بذله ومن قبل المختصين والباحثين في هذا المجال، ومع وجود كل العلوم الحديثة والدقيقة لكل المجالات، الا أن الجغرافية تبقى تخصصاً مهم يتصل بكل العلوم، فلابد من الاهتمام بأساليب واستراتيجيات ونماذج تدريس الجغرافية والتي تسهم في تنمية مهارات التفكير وربط ما يتم تعليمه وتعلمه في جميع جوانب الحياة.(حمدان، 1988، 11).

وبالرغم من أهمية التفكير لمادة الجغرافية وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام المختصين والباحثين بها الا أن الدراسات السابقة أثبتت عكس ذلك ومن خلال توصلهم لنتائج تنص على ضعف مهارات التفكير لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وانخفاض في المستوى التحصيلي، والسبب يعود الى الاسلوب التدريسي وباستخدام الطرق التقليدية مما جعل منها مادة للحفظ، وهذا ما أكدته دراسة (كاظم،2011)، ودراسة (الكعبي،2016)، في انخفاض المستوى التحصيلي للمتعلمين وعدم التنويع في طرائق التدريس من قبل معلمي مادة الجغرافية، وسعياً من الباحث في تحديد هذه المشكلة أعد استبانة استطلاعية موجهه الى (15) مدرس من مدرسي مادة الجغرافية في مديرية تربية الرصافة الثانية، ومن خلال نتائج الاستبانة توصل الباحث إلى أن (88 %) يستعملون الطريقة التقليدية في تدريس مادة الجغرافية، وأن (76 %) من المدرسين يعانوا من تدني كبير في تحصيل الطلبة وعدم معرفتهم لمهارات التفكير العمودي والتي اعتمدها الباحث. وعليه تحدد مشكلة البحث في الاجابة عن السؤال الاتي: – **ما**

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية؟

ثانياً:- أهمية البحث:-

إن أنموذج التعليم هو خطة محكمة ومعدة بعناية لتصميم منهج معين وتدريسه في غرفة الصف أو في الأوضاع التعليمية الأخرى، فهو يهتم باختيار الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لوضع منهاج أو اختيار المحتوى المناسب وأساليب التدريس وطرائق التدريس المناسبة واستعمال الأنشطة والوسائل المتوافقة مع المحتوى، ويرى برونر أن النماذج تتسم بطابع توجيهي وتقترح مجموعة من القواعد على نحو مسبق، تمكن من انجاز تحصيلي افضل في مجال بعض المعلومات والمهارات مما توفر العديد من الوسائل لتقويم الأداء، ويراعي النموذج الخصائص المعرفية والتقنية للمتعلم والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم، فضلاً عن الأداء والخبرات التجريبية.(رزوقي وآخرون، 2017، 89).

ويعد انموذج ادي وشاير من النماذج التدريسية الحديثة في التدريس، وذلك الاهتمام بأثارة تفكير المتعلم وتنمية ميوله وقدراته وكيفية استفادته من طريقة تفكيره في حياته بصورة عامة، وليس حفظ المعلومات من أجل الامتحان فقط، أضافة الى تزويده بالقدرات لحل المشكلات وتنمية جوانبه الشخصية، أضافة الى تعلمه بطريقة التعاون بين المتعلمين داخل وخارج المدرسة، باعتبارهم مصدراً من مصادر المعرفة الأساسية له.(Zollar,1991,43)

وتكمن أهمية انموذج التعلم المستند الى الظواهر في تنمية الجانب المعرفي، والعقلي عند المتعلمين، ومن خلال مساعدتهم على فهم الظواهر المثيرة للاهتمام وباستخدام التجارب العلمية والحقائق وبذلك يتعلم الطلاب معلومات جديدة وتطوير مهاراتهم، ويتم بناء تفسيرات الظواهر التي يبحثون عنها وبحلول المشكلات التي ينطبق فهمهم الجديد، ويمكن الطلاب البحث بشغف عن الحلول وتصميم استقصاءات علمية، وشرح ما يريدون شرحه، وطرح الأسئلة الجديدة بهم حيث ان الطلاب محاطون بعدد كبير من الظواهر والتي تعتبر مصدر مهم لديهم، حيث تقدم هذه الاحداث إمكانيات للدرس التي تثير اهتمام الطلاب واسئلتهم وتثري تعلمهم.(Mitchell,et al,2019) وتسهم النماذج التعليمية في زيادة التحصيل ومن خلال إمكانية الكشف عن الفهم الخاطئ لدى المتعلمين، طرح الأسئلة من قبل المعلم والمناقشات الصفية التي تدور بين المتعلمين من جهة والمعلم من جهة أخرى، والتي تمكن المعلم من تحديد الأفكار

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الخاطئة لدى المتعلمين وتعديلها واضافة معلومات جديدة بطرق وأساليب مناسبة تساهم في زيادة تحصيله العلي. (الفاخري، 2019: 9)

ويرى الباحث التحصيل بأنه، المعلومات التي اكتسبها الطالب أو التي نمت لديه من خلال تعلم الموضوعات المدرسية، ويتم قياس التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في احد اختبارات التحصيل.

وتعد مادة الجغرافية من المواد المهمة التي تنضم الى سائر المواد الأخرى في تنمية التفكير وصقل الوجدان وبناء القيم الأساسية للفرد، تنمية قدراتهم العقلية للتلاميذ، كالتحليل والمقارنة والقياس والتقدير والحكم والاستنتاج، وفي توليد الاتجاهات السليمة وتنميتها، وحل المشكلات وتنمية التفكير، فالجغرافية ترتبط بالمجتمع بعلاقة وظيفية مباشرة وقوية، لاتصالها الوثيق بالحياة وما فيها من ظواهر مختلفة.(أبو سرحان، 2017: 34)

ويستمد البحث الحالي أهميته من الأهداف المتوخاة من تدريس مادة الجغرافية باعتبارها من المواد التي تحفز المتعلمين على التفكير، ومن خلال اكسابهم الاتجاهات والمهارات والمعلومات الازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، فالتفكير نشاط ادراكي تنتج عنه طريقة جديدة وغير مألوفة في رؤية مشكلة أو إيجاد حل مشكلة ما، واستخدام قاعدة معرفية مهمة وواسعة من المعلومات ولمهارات التفكير واتخاذ القرار المناسب.(نوفل، 2009 :30)

ويعد التفكير الشكلي من الأنواع الأكثر الأهمية، فهو يعطي للمتعلم القدرة على استخدام العمليات المنطقية لحل المسائل الافتراضية أو اللفظية وترتيب الأفكار بطريقة صحيحة، ويعمل على تهيئة الطريقة العلمية في حل المشكلات عندما تواجه الفرد مشكلة أو سؤال يتطلب إجابة ولا يجد في خبراته السابقة ما يلائم الإجابة أو حل المشكلة، فيزداد نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة عن طريق افتراض الفروض وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه.(رزوقي واستبرق، 2018، 363)

وهنا تبرز أهمية البحث الحالي ومن خلال ما يأتي :-

1- أهمية مادة الجغرافية بصورة عامة، والنهوض بمتطلباتها واحتياجاتها لما لها من أهمية معرفية لاحقة للمتعلمين في تكوين شخصية وسلوكيات المتعلم.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- يمثل محاولة انتقال من الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، الى تدريس على وفق نماذج تعليمية حديثة تعمل على تنمية التفكير الشكلي والارتقاء بالمتعلم بالمستوى التعليمي المنشود.

3- أهمية التفكير لقدرته على جعل المتعلم قادراً على التعامل مع مختلف العلوم والمعارف والمعلومات واتخاذ القرار المناسب بعد الدراسة والفحص والتحليل للمشاكل التي تواجهه وتشغل وقت واهتمام المتعلم في المرحلة الدراسية.

4- أهمية المرحلة المتوسطة للمتعلم ومن خلال انتقاله من مرحلة التوجيه الى مرحلة الاستقلال والاعتماد على النفس.

ثالثاً:- هدف البحث :- يهدف البحث الحالي الى:- بيان فاعلية النموذجين أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية ؟ ومن خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيين:-

1- "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق انموذج ادي وشاير، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، الذين يتعلمون للمادة نفسها باستخدام انموذج التعلم المستند الى الظواهر ومتوسط درجاتهم بالنسبة للمجموعة الضابطة، والذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي".

2- "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق انموذج ادي وشاير، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الثانية التجريبية، الذين يدرسون الذين يتعلمون للمادة نفسها باستخدام انموذج التعلم المستند الى الظواهر، ومتوسط درجاتهم بالنسبة للمجموعة الضابطة، والذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الشكلي".

رابعاً :- حدود البحث :- يقتصر البحث الحالي على..

1- طلاب الصف الاول في المدارس المتوسطة النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد _ الرصافة الثانية

2- لموضوعات المثبتة من كتاب الجغرافية المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط .

3- لفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2025 - 2026) .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

خامساً :- تحديد المصطلحات:-

أولاً :- فاعلية:- لغةً:- ابن منظور(2003) بأنها:- "الامر الفعال أو نافذ المفعول والتأثير".**(ابن منظور، 2013: 36)**

عرفه اصطلاحاً كل من:-

1- (بدوي, 1986) بأنه :- "هو قدرة على تحقيق الأهداف المقصودة وعلى وفق معايير محددة سابقاً، ".(بدوي, 1986 : 128)

2- (السكري ،2000) بأنه :-"الدرجة التي يتم من خلالها انجاز الأهداف المنشودة".(السكري, 2000 : 169)

التعريف الاجرائي :- قدرة انموذج ادي وشاير على زيادة التحصيل وتنمية التفكير الشكلي عند طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث لمادة الجغرافية.

ثانياً :- انموذج ادي وشاير عرفها كل من:-

1-(1973، Staiger) بأنه:- "مجموعة من الأنشطة العلمية التي تقود المتعلم الى التحفيز الحسي الملموس ثم الصراع الذهني مروراً بتشكيل المفاهيم والادراك فوق المعرفي وانتهاء بالتجسير .(1973,121 ، Staiger)

2- (رزوقي وآخرون،2017) بأنه:- "نموذج يساعد في وصول المتعلمين لمرحلة التفكير الشكلي مبكراً بدلاً من الانتظار لوصولهم لهذه المحلة تدريجياً".(رزوقي وآخرون ،2017، 64)

التعريف الاجرائي:- مجموعة من الخطوات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تعمل على تحفيز تفكير المتعلمين وفق أربع خطوات وهي (التعريف بالظاهرة، استكشاف الظاهرة، شرح الظاهرة، نقد ومراجعة التفسيرات، تقييم الشرح) لغرض تحقيق الأهداف المنشودة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

ثالثاً:- انموذج التعلم المستند الى الظواهر عرفها:-

1- (Valamis,2019) بأنه:- "نهج تعليمي يركز على المتعلم ويستند الى استفسار الطلاب وحل المشكلات، ويعمل المتعلمون بالتحقيق في أسئلتهم وحلها ومن خلال تقديم مشاكل حقيقية ويطلب من المتعلمين ان يكتشفوا بنشاط المعرفة والمهارات المطلوبة لحلها".(Valamis,2019:164)

التعريف الاجرائي:- مجموعة من الخطوات المنظمة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تعمل على تحفيز تفكير المتعلمين وفق أربع خطوات وهي (الاعداد والمناقشة، التعارض المعرفي أي المتناقضات، ما وراء المعرفة أي التفكير في التفكير، التجسير لغرض تحقيق الأهداف المنشودة.

رابعاً:- التحصيل:- عرفه كل من:-

1- (Webster, 1971) بأنه :- مقدار المعرفة أو المهارة الذي اكتسبها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة.(Webster, 1971: 16)

2- الكلزة (1989) بأنه :- "مصطلح تربوي يطلق على النتائج المحققة من العملية التربوية والتعليمية، فهو محصلة الجهد المبذول من المتعلم وخلال تعلمه بالمدرسة".(الكلزة ، 1989: 102)

التعريف النظري للباحث :- مستوى ما يتوصل المتعلم في تعلمه المدرسي او سواء مقدراً بواسطة المعلم من جراء الاختبارات المقننة.

التعريف الاجرائي :- مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات، أو معارف، أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد من قبل الباحث وبشكل معين يتم معه قياس المستويات المحددة.

خامساً:- الصف الاول المتوسط:- وهو الصف الأول من المرحلة المتوسطة الثلاثة، والتي يقبل فيها الطالب من حملة الشهادة الدراسية الابتدائية".(جمهورية العراق وزارة التربية، وحدة المناهج: 2013)

سادساً:- التفكير الشكلي:- عرفه أصطلاحاً كل من:-

1- أبو حطب (1975) بأنه:- "مستوى من النمو العقلي يستطيع الفرد فيه ان يتعامل بالرموز والأفكار اللفظية المجردة دون ان يتعامل مع الأشياء وبشكل مباشر".(أبو حطب، 1975:176)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- (رزوقي واستبرق، 2018) بأنه :- القدرة الذهنية التي تمكن الفرد من حل المشكلات المعقدة من خلال استخدام المجردات والتعميمات التي تجمع بين الجزيئات.(رزوقي واستبرق، 2018، 363)

2- التعريف الاجرائي :- هي المهارات العقلية التي تظم اربع مهارات رئيسية تتضمن (مهارة التفكير التناسبي، و التفكير الاستنباطي والتفكير التركيبي والتفكير الاحتمالي والتفكير المنطقي وضبط التغيرات) ويمكن الاستدلال عليها ومن خلال ما يحصل عليه طلاب الصف الأول المتوسط من درجات والتي يحصلون عليها وبعد اجاباتهم لفقرات التفكير الشكلي والذي تبناه الباحث ويطبق في نهاية تجربة البحث .

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات سابقة

أولاً :- الاطار نظرية :- يتضمن بعض الأدبيات التي استند عليها الباحث في عمله والتي تتمثل بالاتي:-

أ- **المحور الأول :- انموذج ادي وشاير** :- يطلق على انموذج ادي وشاير انموذج لإسراع النمو المعرفي، ويستند الى النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية، فالبنائية المعرفية ركزت على البناء الشخصي للمعرفة، وأن الفرد يبنى معرفته بنفسه، أما النظري الاجتماعية فلا تعتمد فقط على العمليات العقلية والبناء الشخصي للمعرفة، ولكن تعتمد ايضاً على الثقافة والظروف الاجتماعية، أي تعتمد على الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي للتعلم، ويتم اسراع النمو المعرفي في هذا النموذج من خلال أربعة خطوات في كل خطوة يتم استخدام استراتيجية تكتيكية خاصة، وتتضمن هذه الاستراتيجيات الخاصة مجموعة من الأنشطة، الهدف منها زيادة مستويات النمو المعرفي عند المتعلمين، وتسريعه من خلال الانتقال من المرحلة المحسوسة الى المرحلة المجردة ومن خلال وعيهم وادراكاهم بعمليات تفكيرهم، وإعادة النظر في هذا التفكير من اجل تحسينه وتعديله وتطويره، وبالتالي الإسراع في النمو المعرفي.(قنديل،2006: 5)

مراحل انموذج ادي وشاير:- يعتمد هذا النموذج على المتعلم ومن خلال أربعة مراحل وهي..

1- مرحلة الاعداد:- تعتبر هذه المرحلة خطوة تمهيدية جوهرية لتأكيد الفهم الاولي للمشكلة لدى المتعلمين، وتكوين معنى حقيقي للمفاهيم الخاصة بالمشكلة عندهم، كما يتم ملاحظة صعوبة المفاهيم وتوضيح المصطلحات الجديدة لدى المتعلمين، والالمام بشتى المفاهيم العلمية للدرس، وتكوين ألفة لديهم بهذه المفاهيم.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- مرحلة الصراع المعرفي:- عبارة عن تناقض بين تصورين لمفهوم واحد، احدهما سابق في بنيته المعرفية والأخر جديد يمثل التصور العلمي السليم، ويتم حل هذا التناقض الموجود في البنية المعرفية للمتعلم والمفهوم العلمي السليم والجديد، فإن عملية إحلال هذا المفهوم العلمي السليم في البنية المعرفية للمتعلم ينتج عنه تعديل أو تغيير للمفهوم، هذا يطلق عليه التغيير المفاهيم، ويتطلب ذلك أعادة تنظيم أو بناء للمفاهيم في بنية المتعلم المعرفية، لذلك فان عملية التغيير المفاهيم هي نتاج الصراع المعرفي.

3- مرحلة التفكير في التفكير:- هو وعي المتعلم بالتفكير والقدرة على أن نعرف ما نعرفه وما لا نعرفه، وتهدف هذه المرحلة الى تنمية قدرة المتعلم على تخطيط الاستراتيجيات من اجل استخدام عمليات فكرية تؤدي الى انتاج المعلومات المطلوبة، وتتطلب من المتعلمين ان يكونوا على وعي تام بالخطوات والاستراتيجيات المتبعة اثناء حل المشكلات وان يقوموا بتأمل أفكارهم وتقويم إنتاجية تفكيرهم.

4- مرحلة التجسير:- وتتم ومن خلال ...

- بناء جسور بين الخبرات التي حصل عليها المتعلمين من الأنشطة المتضمنة في المنهج الذي يدرسونه وخبرات الحياة اليومية، مما يجعل ما يتعلمونه وثيق الصلة بحياتهم وذو معنى وظيفي لأنفسهم وللعالم المحيط بهم.
- يربط المعلم بين الخبرات التي اكتسبها المتعلمين في الدرس مع خبرات الحياة اليومية.

إن المعلمين الناجحين في استخدام أنشطة العلوم التفكيرية المعدة لنموذج ادي وشاير غالباً ما يجذبون انتباه المتعلمين لاستخدام الأنماط التفكيرية التي تعلموها في سياق جديد، وربما في أجزاء أخرى في مناهج أو مواد أخرى او في مجالات أخرى، او في الحياة اليومية، لذا كان من الاحرى بالمعلم في نهاية كل درس ان يطلب من متعلميه كيفية الاستفادة مما تعلموه من الأنشطة في حياتهم العملية، ويمكن توضيح عملية التجسير من خلال السؤال الاتي الذي يطرحه المعلم على متعلميه، كيف يمكنك ربط ما تعلمته اليوم من خبرات بحياتك العملية؟ (رزوقي وآخرون،2017: 64)

- أهمية **انموذج ادي وشاير:-**

1- يساعد النموذج على تنمية روح التعاون لدى المتعلمين، وتشجيعهم على العمل الجماعي ومن خلال تفاعله المشترك، حيث يكتسب مهارات ومعارف وقيماً وطرق جديدة للتفكير تجعله أكثر تفاعلاً مع الحياة، فالعمل الجماعي يثير عند المتعلمين مستوى عالي من النشاط المعرفي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- يساعد المتعلمين على المشاركة الفعالة في الدروس وتعزيز التعلم والاحتفاظ بالمادة وتنمية المهارات الإبداعية لديهم.

3- ان معالجة النقاش والحوار وابداء الرأي يزيل الفجوة بين المتعلمين والمعلم، ويحرر المتعلمين من القيود التي يشعر بها داخل الدرس.

4- تشجيع المتعلم على التفكير العلمي والمناقشة العلمية والاستكشاف وفرض الفروض والتحقق من صحة الفروض والوصول الى حل المشكلات بطريقة علمية صحيحة تؤدي الى تفاعله المناسب مع البيئة والمجتمع وتصنيفه الى بنية المعرفية معارف جديدة.

5- تشجيع المتعلمين على البحث والاكتشاف ما لديهم من معلومات وقد تم من خلال الاعداد الحسي.(ابو حجلة، 2007، 30)

ب- المحور الثاني:- انموذج التعلم المستند الى الظواهر:- تعرف الظواهر على انها مسارات تنقل والتي يستخدمها المعلمون لتوجيه المتعلمين على طوال مسارات التعلم على العكس من الدروس التقليدية التي يقودها المعلم، اما في التعليم القائم على الظواهر تتم قيادته عن طريق المتعلم ومن خلال طرح الأسئلة، كما انهم يتعاونون ويكتشفون الروابط ويصممون النماذج لشرح تلك الظواهر، وفي النهاية يفهمون ما يلاحظونه، وهو النهج القائم على الاستقصاء وعملية التفكير، لذا نجدهم يحصلون على فهم اعمق للمفاهيم الجغرافية، وهذا النوع من التعلم متشابه مع التعليم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم القائم على الاستقصاء، ومع ذلك فان الاختلاف الرئيسي هو ان التعلم القائم على الظواهر يجب ان يكون له سياق واقعي عالمي ونهج متعدد التخصصات، لا يتعلق بالمحتوى فحسب، وانما يتعلق بكيفية وضع التعليمات، وكيفية متابعة المتعلمين للمعرفة من خلال فهم الظواهر. ويتركز التدريس القائم على الظاهرة على النظرية البنائية ومن خلال نظرته للمتعلمين بأنهم بناة معرفة نشطة، وينظر للمعلومات انها مبنية كنتيجة لحل المشكلات. (penuel & Bell, 2016,1)

- **مراحل التعليم القائم على الظاهرة**

1- مرحلة التعريف بالظاهرة:- يبدأ التعليم القائم على الظواهر بتعريف الطلاب بالظواهر وتعرضهم لها، وهنا يمكن للطلاب ملاحظة الظاهرة بشكل مباشر ومن خلال حدث في الفصل الدراسي أو في العالم من حولهم أو عن طريق عرض المعلم، أو ملاحظتهم للظاهرة ومن خلال وسائل الاعلام المختلفة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- مرحلة استكشاف الظاهرة:- يتاح للطلاب فرصة الخبرة المباشرة لمزيد من ملاحظة الظاهرة والتحقيق فيها واستكشافها، يمكن للطلاب تطوير أسئلة للاختبار، والتخطيط للاستقصاء، واجراء الاستقصاء، وتسجيل البيانات وتحليلها، وفي بعض الحالات قد يكون المعلم بالفعل قد اجرى الاستقصاء الذي يريد من الطلاب اجراؤه، وهنا يطلب من الطلاب تحليل البيانات التي جمعها بالفعل من قبل.

3- مرحلة شرح الظاهرة:- بمجرد ان يجمع الطلاب الأدلة من خلال الملاحظة والاستقصاء، يبدأ الطلاب في تطوير نموذج وبناء تفسيرات أولية، ومن خلال هذه المرحلة يستفيد الطلاب من النصوص والوسائط والمناقشات المختلفة للحصول على أفكار ومفاهيم علمية للمساعدة في شرح الظاهرة، وكذلك اكتشاف ادلة إضافية يمكن استخدامها في تفسير أساس الأدلة الخاصة بهم.

4- مرحلة نقد ومراجعة التفسيرات:- بينما يشارك الطلاب التفسيرات والنماذج، فانهم يستخدمون الجدل والنقد مع اقرانهم لتنقيح ومراجعة تفكيرهم، مثل هذه المناقشات قد تؤدي الى المزيد من الاستقصاءان، حيث يعود الطلاب الى مرحلة استكشاف الظواهر ومرحلة شرح الظواهر ثم النقد والمراجعة والتفسيرات، وغالباً ما تحدث جنباً الى جنب مع بعضها البعض، لان الهدف من التدريس في هذه المرحلة هو تطوير الأدلة وتحسينها وصقلها بتفسيرات حسب الأدلة المتوفرة.

5- مرحلة تقييم الشرح:- تعتبر المرحلة الأخيرة من هذا النموذج والتي يقدم من خلالها الطلاب شرحهم الكتابي النهائي حول الظاهرة، ويتم التقييم التكويني خلال مراحل التعليم كطلاب تشارك في مهام عالية الجودة وهادفة، يمكن اعتبار الشرح الذي يقدمه الطلاب في هذه المرحلة تقييماً نهائياً. (Science Resource Center,2020,55)

- **أهمية التعليم القائم على الظواهر:-** ان التعليم القائم على الظواهر ليس فقط منهجاً للتدريس، بل هو تشجيع لكل العلماء والمعلمين والمتعلمين على بناء قاعدة تدريس تعتمد على دراسة الظواهر، وإتاحة الفرص لإشراك الفضول لدى المتعلمين في استكشاف الظواهر، ويتحمل المعلمون مسؤولية إضافية للاستفادة من فضول المتعلمين ورعايتهم اثناء تعلمهم، فالميزة الرائعة لعملية اكتشاف الظواهر، هو ان النجاح الأول بسبب شعور الفرد بالسعادة. (Huncosky,2019,5)

أن التحول الى التعليم القائم على الظواهر يساعد الطلاب على فهم الظواهر المثيرة للاهتمام وباستخدام التجارب العلمية والحقائق وبذلك يتعلم الطلاب معلومات جديدة لتطوير مهاراتهم، ويتم بناء تفسيرات الظواهر التي يبحثون عنها وبحلول المشكلات التي ينطبق عليها فهمهم الجديد، فهذا التحول في التعلم يدعو الطلاب مع الظواهر تشجيعهم على فهم الاحداث، وبذلك تعد هذه طريقة جديدة في التفكير،

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وقد لا يكون بالضرورة الطريقة التي تعلم بها المعلمون انفسهم (Mitchell,et al,2019)، ففي التعليم القائم عبى الظواهر يمكن المتعلم في البحث بشغف عن الحلول وتصميم استقصاءات علمية وشرح ما يريدون شرحه، وطرح أسئلة جديدة خاصة بهم، حيث ان المتعلمون محاطون بعدد هائل من الظواهر والتي تعد مصدراً، حيث تقدم هذه الاحداث التي لا تنتهي إمكانيات للدروس التي تثير اهتمام المتعلمين واسئلتهم وتثري تعلمهم. ولكون التعليم القائم على الظواهر يعزز المشاركة بشكل أكبر ومن خلال تعلم المعرفة والمهارات الجديدة لان المتعلمين يعملون نحو ما يثير اهتمامهم شخصياً، وتمكن من التعلم الاعمق لان المتعلمين يجرون اتصالات عبر الموضوعات ويرون صلة عملية بالحياة الواقعية.(Huncosky,2019,4)

ج- المحور الثاني :- التفكير الشكلي :- يعد التفكير نشاطاً ينفرد به الانسان عن بقية الكائنات الحية الأخرى، فهو يمثل سلوكاً معقداً يُمكن الانسان من التعامل والسيطرة على المثيرات والمواقف المختلفة، كما يتم من خلاله اكتساب المعارف والخبرات، وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها وحل المشكلات والاكتشاف والتخطيط واتخاذ القرارات، وتنبع أهمية التفكير في كونه من الأهداف الرئيسية التي تسعى العملية(التعلمية _ التعليمية) الى تحقيقها لدى المتعلمين، فالتفكير ذو مساس مباشر بحياة المتعلمين والمجتمعات، ويساهم في مساعدة المتعلمين على التكييف مع الأوضاع الراهنة والمستجدة، ويعرف التفكير الشكلي بأنه القدرة على التفكير في الأمور الغير المادية والتفكير في ما وراء الحاضر والتعامل مع المثيرات الأكثر بعداً في الزمان والمكان، كما تنمو لدى الفرد القدرة على بناء الأنظمة والنظريات بالمعنى الواسع لها. (كوكب، 1993، 12)

- **وهناك مجموعة من مهارات التفكير الشكلي ويمكن ذكرها ومن خلال النقاط الاتية :-**

1- مهارة التفكير التناسبي:- يتميز بها الفرد بالقدرة على الاستدلال في طبيعة العلاقات بين أكثر من عنصر بالاعتماد على النسبة والتناسب.

2- مهارة التفكير الفرضي الاستنباطي:- وتهدف للتوصل لاستنتاج معرفة جديدة بالاعتماد على تركيب رمزي أو لغوي يضم الجزء منه فرضاً أو أكثر تمهيداً للوصول الى استنتاج محتوم شريطة ان تكون المقدمات منطقية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

3- مهارة التفكير التركيبي:- ببلوغ القدرة يتحرر من الجوانب المحسوسة لأي موضوع، ويعمل على التحليل العقلي للمواقف أو الموضوع ومن ثم تشكيل كل ما هو ممكن من علاقات وترابطات بطريقة منطقية.

4- مهارة التفكير الاحتمالي:- تمني القدرة على دراسة العلاقات الكمية بين عناصر المجموعة او المجموعات، وتحديد نسب كل منها ثم مقارنة تلك النسب وإعطاء احتمالات معينة بشأنها.

5- مهارة القياس المنطقي:- بمعنى ان الفرد لا يستطيع حل المشكلات بالطرائق المألوفة لهذا من الضروري ان يرجع الى العمليات العقلية الراقية للمساعدة على حلها لتتشكل لديه أفكار وصور ذهنية حولها، وعند اكتمال الفكرة وتتضح لابد من القيام بعملية الربط وإيجاد العلاقات عن طريق القياس المنطقي، وفي ضوء ذلك يصدر احكامه ويتخذ قراراته.

6- **مهارة ضبط المتغيرات:-** تتطلب من المتعلم القدرة على عزل العوامل التي تؤثر في ظاهرة معينة، وذلك بتحديد الفرد لمجموعة من العوامل وانجازها بصورة منظمة ومنطقية.**(رزوقي واستبرق، 2018، 353)**

- **خصائص التفكير الشكلي:-**

1- يقوم التفكير الشكلي على الافتراض والقياس، لذلك نجد المتعلم يستطيع الجمع بين أساليب التجريب والتحليل المنطقي ووضع القضايا التي استخدمها من نتائج العمليات المحسوسة ثم يقوم بعمليات من الروابط المنطقية (الإضافة والاشتمال والفصل والجمع).

2- يعد التفكير الشكلي اعلى مراحل النمو، ففي مرحلة العمليات الشكلية يصل الفرد الى ذروة التطور في البنى المعرفية فيكون قادراً على التفكير المنطقي، وحل المسائل الافتراضية واللفظية وعلى استنتاج الاحتمالات الممكنة في حل المشكلة متبعاً المنهج الاستدلالي في التفكير.

3- قدرة التفكير الشكلي على الانتقال من المتمركز حول الذات، الى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة.

4- يتضمن التفكير الشكلي عمليات عقلية معرفية عليا، مثل التنظيم والتجريد والمقارنة والتصنيف والتمثيل والاستنباط والاستقرار الاستدلالي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

5- قدرة التفكير الشكلي على التفكير العلمي، كالعالم وانه يضع الفرضيات ويقترح الحلول الممكنة ضمن البدائل المتوفرة ويبني الفرضيات.(يعقوب وليلى، 2014، 38)

ثانياً :- الدراسات السابقة..

1- السلطاني (2016):- هدف البحث الى التعرف الى اثر انموذج أدي وشاير في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء والتمثيل المعرفي لديهن، ولغرض التحقق من ذلك صاغت الباحثة الفرضتين الصفريتين، واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، بلغ عدد الطلاب (60) طالبة، واعدت الباحثة مقياس للتمثيل المعرفي المكون من (72) فقرة، واختبار التحصيل المكون من (44) فقرة بين موضوعية و مقالية، تم تطبيق كلا الاختبارين قبل وبعد التجربة، أظهرت نتائج البحث تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية للبحث، وفي ضوء ذلك تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث.(السلطاني، 2016)

2- هاشم (2019):- هدفت الدراسة الحالية على معرفة (أثر استخدام انموذج ادي وشاير في تحصيل مادة علم الاحياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي) وتكونت عينة البحث من (59) طالب في ثانوية التحرير للبنين، الكورس الثاني، حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين، وتم اعتماد المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي، واعد الباحث أداة البحث المتمثل بالاختبار التحصيلي والمكون من (30) فقرة، وتم حساب معامل الصعوبة وفعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وباستعمال الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) أظهرت نتائج البحث تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية للبحث، وفي ضوء ذلك تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث.(هاشم ، 2019)

ثالثاً :- الموازنة بين الدراسات..

أستخلص الباحث ومن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة المؤشرات والاستدلالات التالية:-

1- تباينت الدراسات في معاييرها الا إنها اتفقت اكثرها في هدف واحد وهو معرفة اثر نموذج ادي وشاير، اما الدراسة الحالية كان هدفها نموذج ادي وشاير ونموذج التعلم المستند الى الظواهر، والتحصيل المعرفي وتنمية التفكير الشكلي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- تباين مجتمع الدراسات , حيث كانت كل من دراسة السلطاني (2016) من مجتمع طالبات الصف الخامس العلمي، ودراسة هاشم (2019) طلاب الصف الرابع العلمي ، في حين كانت الدراسة الحالية لطلاب الصف الأول المتوسط.

3- تباينت الدراسات السابقة من حيث عدد العينة , فدراسة السلطاني(2016) بلغ عدد عينتها (60) طالب وطالبة, ودراسة هاشم (2019) بلغت عينتها (59) طالب وطالبة، أما الدراسة الحالية فبلغ عدد عينتها (111) طالب.

4- أما من حيث الوسائل الاحصائية فقد استخدم اغلب الباحثين في الدراسات السابقة اختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة كوبر، معادلة (كيودر- ريتشاردسون 20)، حساب معامل ثبات فقرات اختبار التحصيل، أما الدراسة الحالية لا تختلف عن سابقتها من الدراسات.

الفصل الثالث :- منهجية البحث وإجراءاته

من خلال الإجراءات التالية يقوم الباحث بعرض الخطوات المنهجية والتي اعتمد عليها في هذه الدراسة:-

أولا: منهجية البحث:- تم اتباع المنهج التجريبي من قبل الباحث، حيث يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل والتي لها علاقة بموضوع الدراسة وذلك لتحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير.

التصميم التجريبي:- الباحث اعتمد تصميم تجريبي يعمل على الضبط الجزئي، والاختبار البعدي لكل من التحصيل والتفكير الشكلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ودرست المجموعة التجريبية الاولى بالاعتماد على انموذج ادي شاير، والمجموعة التجريبية الثانية بالاعتماد على انموذج التعلم المستند الى الظواهر، أما المجموعة الضابطة تمت بالطريقة الاعتيادية، والمخطط (1) يوضح ذلك.

المجموعات التجريبية والضابطة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداتا الاختبار
الاولى	اختبار التفكير الشكلي القبلي	انموذج ادي شاير	التحصيل التفكير الشكلي البعدي	الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الشكلي
الثانية		انموذج التعلم المستند الى		

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

الضابطة		الظواهر		
		–		

مخطط (1)

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:- يعد مجتمع البحث من الخطوات المهمة في البحوث التربوية، حيث تم تحديد مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الثانية للعام الدراسي (2025 – 2026).

ثالثاً: عينة البحث:- اختار الباحث عشوائياً متوسطة (دار السلام) لتطبيق إجراءات البحث، حيث كانت المدرسة تظم (3) شعب، ومن خلال السحب العشوائي تم اختيار شعبة (أ) والبالغ عددها (37) طالب لتمُثل المجموعة التجريبيةِ الاولى، وايضاً تم اختيار شعبة (بـ) والبالغ عددها (39) طالب لتمثل

المجموعة التجريبية الثانية، وتم اختيار شعبة (جـ) وعددها (42) التي ستدرس بالطريقة التقليدية، حيث تم استبعاد الطلاب الراسبين وعددهم (7) للمجموعتين، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

عدد طلاب مجموعتي البحث

المجموعات التجريبية والضابطة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
المجموعة الاولى	أ	37	–	37
المجموعة الثانية	ب	39	2	37
الضابطة	ج	42	5	37
المجموع	3	118	7	111

رابعاً:- تكافؤ مجموعتي البحث (السلامة الداخلية):- السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تعد من العوامل التي يجب أن يتحقق منها الباحث وذلك لاجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث وضبط المتغيرات والتي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع.**(الزوبعي وآخرون،1981: 92)**عمل الباحث قبل البدء بالتجربة على أجراء التكافؤ لسلامة التجربة ودقة النتائج ومنها:-

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

1- **العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:-** حسب ما أظهرته النتائج في الجدول (2) لمتوسط اعمار الطلاب لكافة المجموعات، تبين ان القيمة الفائية المحسوبة (0،212) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1،977)، عند درجة حرية (60)، وعليه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث.

جدول (2) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعات التجريبية والضابطة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الفائية	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0،05
الأولى	37	163،713	312،460	0،212	60	1،977	غير دالة
الثانية	37	162،865	309،121				
الضابطة	37	163،877	105،266				

التحصيل الدراسي للآباء:- أستمد الباحث المعلومات الخاصة بتحصيل الدراسي للوالدين ومن خلال البطاقة المدرسية للطلبة، ومن خلال الجدول (3) أن مجموعتي البحث كانتا متكافئتان بالجدول الاحصائي لتحصيل الوالدين، حيث بلغت قيمة مربع (كا2) المحسوبة (0،877)، وهي أصغر من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (10،76)، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (6).

الجدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث في متغير تحصيل الاب

							مستوى
							قيمة كاي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المجموعات التجريبية والضابطة						المحسوبة	درجة الحرية	الجدولية	الدلالة 0،05
الأولى	37	7	12	10	8	0،877	6	10،76	غير دالة
الثانية	37	8	16	12	9				
الضابطة	37	11	6	8	12				

3- **التحصيل الدراسي للأمهات:**- اصبحت مجموعتا البحث متكافئتين احصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، حيث بلغت قيمة مربع (كا2) المحسوبة (0،988) وهي أصغر من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (10،88)، عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (6). كما موضح في جدول (5).

الجدول (5)

تكافؤ مجموعتي البحث في متغير تحصيل الام

المجموعات	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الاولى	6	11	12	8	37	6	0,988	10,88	غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05)
الثانية	6	13	11	7	37				
الضابطة	9	15	8	5	37				

4- التحصيل السابق في مادة الجغرافية:- من خلال سجلات الإدارة المدرسية حصل الباحث على درجات الطلاب ولأجل تحقيق تكافؤ مجموعات الطلاب، لم يكن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التحصيل السابق، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (0،799) أصغر من قيمة الفائية الجدولية البالغة (3،19) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2، 60) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التحصيل السابق في مادة الجغرافية

5- اختبار المعرفة السابقة في مادة الجغرافية:- لمعرفة ما يمتلكه طلاب مجموعتي البحث من

المجموعات التجريبية والضابطة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0،05
الاولى	37	74،19	10،63	0،799	2	3،19	غير دالة
الثانية	37	74،08	10،45		60		
الضابطة	37	73،17	9،66				

معلومات، أعد الب احث اختباراً مكوناً (عشرون فقرة) من نوع الاختيار من متعدد، وللتأكد من الاختبار وصدقه، عرضه الباحث على الخبراء في مجال الاختصاص والقياس والتقويم والمناهج وطرائق، عند ظهور نتائج الاختبار كان متوسط المجموعة الأولى التجريبية (85،320)، وبتباين (189،343)، وكان متوسط المجموعة الثانية التجريبية (84،641)، وبتباين (189،276)، في حين كان متوسط حسابي للضابطة (86،676)، بمعياري وبتباين (98،312)، وباستعمال اختبار تحليل التباين الاحادي في معاملة النتائج، تبين انه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0،476)، أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1،977)، عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2، 60)، وهذا يشير إلى إن مجموعتي البحث متكافئتين إحصائياً، وكما في جدول (7).

6- اختبار الذكاء:- اختبارات الذكاء تسهم وبشكل كبير في مساعدة الباحث بالكشف عن مستويات عقلية المتعلم ولك بما يقوم به من سلوكيات عقلية محددة.**(امطانيوس،1997: 245)** الباحث أستخدم (رافن) لاختبار المصفوفات والمقنن على البيئة الجُغرافية، حيث كانت نتائج متوسط الحسابي للمجموعة الأولى(21،376)، بتباين(18،122)، وكانت نتائج المجموعة الثانية (20،433)، وتباين (18،099)، في حين سجلت المجموعة الضابطة (21،898)، وبتباين (9،922)، حيث تبين أنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير، أذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0،434)، ودرجة حرية (2،60) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1،977)، عند مستوى دلالة (0،05) وبهذا تكون مجموعتي البحث متكافئتين إحصائياً في متغير الذكاء ،كما موضح في الجدول (8).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الجدول (8)

تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء

7- اختبار التفكير الشكلي:- قام الباحث ببناء اختبار بصيغتهِ الأولية ويتكون من (ثلاثون فقرة) من

المجموعة التجريبية والضابطة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الفائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0،05
الاولى	37	21،376	18،122	0،434	2	1،977	غير دالة
الثانية	37	20،433	18،099		60		
الضابطة	37	21،898	9،922		62		

نوع الاختبار من متعدد، وتم اجراء مقارنة المجموعتين لتكافئهم، فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الاولى (19,102)، بتباين (10،532)، وكانت نتائج الثانية (19،221)، بتباين (10،012)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (18،322)، بتباين (13،211)، حيث تبين أنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذا المتغير، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0،577)، أصغر من الجدولية البالغة (1،977)، عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2، 60)، وبهذا تكون مجموعتي البحث متكافئتين احصائياً في هذا المتغير، كما موضح في الجدول (9).

الجدول (9)

تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار التفكير الشكلي القبلي

المجموعات التجريبية والضابطة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الفائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0،05
الاولى	37	19،102	10،532	0،577	2	1،977	غير دالة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

الثانية	37	19،221	10،012				
الضابطة	37	18،322	13،211		62		

خامساً:- ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الخارجية) :- ويقصد به ضبط المتغيرات الدخيلة والتي تعتبر من الخصائص للعمل التجريبي بمفهومه العلمي.**(ملحم، 2010: 73)**، قام الباحث بضبط بعض المتغيرات وأهمها:-

1- الاندثار التجريبي:- الانقطاع عن الدوام او تغيب بعض افراد الدراسة المختصة بالتجربة **(**ملحم، 2000: 367**)**، ولم تسجل الدراسة أي حالات من التي تم ذكرها.

2- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:-** ويقصد به كل ما تتعرض له الدراسة وخلال مدة تطبيقها الى كوارث او حوادث طبيعية وغير طبيعية قد تؤثر على إجراءات الدراسة.(عودة وملكاوي،1992: 126**)** لم تسجل الدراسة أي حوادث من التي تم ذكرها.

3- أداة القياس:- وأستعمل الباحث الأدوات نفسها في قياس المتغيرات في (الاختبار التحصيلي، اختبار التفكير الشكلي**)** لقياس المتغيرات التابعة للمجموعات مما أمكن تفادي اثر هذا المتغير.

4- أثر الإجراءات التجريبية:- عمل الباحث على ضبط وتثبيت الإجراءات التي تؤثر وبشكل كبير على المتغير التابع وهي :-

أ- سرية البحث:- لضمان نجاح الدراسة ولتوصل الى النتائج الدقيقة قام الباحث بالاتفاق مع أدارة المدرسة على سرية الدراسة وعدم الافشاء للطلبة، للحفاظ عبى سلوكياتهم الطبيعية اثناء التجربة.

ب- بناية المدرسة:- تم تدريس مجموعتي البحث في مدرسة واحدة وصفوف متشابهة من حيث المساحة والانارة و عدد المقاعد الدراسية.

ج- مدة التجربة:- تم توحيد مدة التجربة للمجموعات كافة حيث بدأت يوم (الاثنين) المصادف 22/ 9/ 2025، وانتهت يوم (الاحد) المصادف 1/18 / 2022026

سادساً:- مستلزمات البحث:-

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أ- **تحديد المادة العلمية:-** "قام الباحث بتحديد المادة العلمية والتي سوف تدرس أثناء التجربة من كتاب الجغرافية للصف الاول المتوسط".

ب- **صياغة الاهداف السلوكية:-** عمل الباحث على صياغة (280) هدفاً سلوكياً وذلك استناداً للأهداف الخاصة في تدريس مادة الجغرافية للصف الاول المتوسط ومحتوى الفصول الأولى المقرر تدريسها، وموزعة على المستويات تصنيف بلوم الست (المعرفة، الفهم, التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وبعد مناقشتها مع الخبراء والمختصين في طرائق التدريس واجراء التعديلات عليها، اصبح العدد التام للأهداف بشكلها النهائي (249) هدفاً سلوكياً جاهزة لتنفيذها.

ج- **أعداد الخطة التدريسية:-** قام الباحث في اعداد (60) خطة تدريسية بعد مناقشتها مع خبراء الطرائق والتدريس واجراء عليها كافة التعديلات أصبحت (33) خطة تدريسية تغطي كافة المواضيع المختارة لموضوعات مادة الجغرافية والتي سوف يتم تدريسها أثناء التجربة.

سابعاً :- بناء أداة البحث:- وتشمل...

1- الاختبار التحصيلي:- لمعرفة فاعيلة انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية، أعد الباحث الاختبار التحصيلي والمكون من(30) فقرة، ومن خلال الخطوات الأتية:-

أ- **تحدد الهدف من الاختبار:-** الهدف من وراء بناء الاختبار هو قياس تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط (العينة) لمحتوى مادة الجغرافية للعام الدراسي (2025 – 2026).

ب- **تحديد مستوى الاختبار:-** "تم تحديد المستويات الست من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لملائمتها للمرحلة الدراسية (الصف الاول المتوسط)".

ج- **اعداد جدول المواصفات:-** عبارة عن مخطط ثنائي الطريقة يتحدد فيه عدد الأسئلة في كل خلية بناء على المحتوى والهدف.**(الحريري، 2012: 123)**، ويتكون من بعدين الأول عنها رأسي ويمثل مستويات الأهداف والثاني أفقي يمثل موضوعات أو جوانب المحتوى الدراسي. حيث أعد الباحث جدول مواصفات لموضوعات مادة الجغرافية النصف (الاول)، وعينة تتمثل من الأهداف السلوكية، حيث تم حساب الاوزان لمحتوى الموضوع في ضوء عدد صفحاته. وكما موضح في جدول (9):-

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

جدول (9)

يوضح جدول المواصفات

الفصول	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	عدد فقرات الاختيار						عدد الفقرات
			معرفة %27	فهم %30	تطبيق %13	تحليل %10	تركيب %10	تقويم %10	
الأول	15	%24	2	2	1	1	1	1	8
الثاني	21	%50	4	5	2	1	1	1	14
الثالث	16	%26	2	2	1	1	1	1	8
مجموع	62	100 %	8	9	4	3	3	3	30

د- صياغة تعليمات الاختبار:- قام الباحث في صياغته لفقرات الاختبار والتي تسهم في قياس الست مستويات لتصنيف بلوم، حيث حرص الباحث على ان يغطي الاختبار جميع فقرات المحتوى التعليمي، وكانت مجموع الفقرات الموضوعية (ثلاثون فقرة) وقد أشار.(عطية، 2008)، أن هذا النوع من الفقرات يتصف بالثبات والشمولية لمفردات المحتوى التعليمي، بالإضافة الى سهولة التصحيح والموضوعية(عطية، 2008: 301)

هـ- تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:- لتحديد الإجابة النموذجية والاجابة الغير النموذجية، حدد الباحث (درجتين للإجابة الصحيحة) و(صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي يتم وضع أكثر من اجابة عليها، وبهذا تكون درجة النجاح للاختبار (60) درجة.

و- صدق الاختبار:- للتأكد من صدق الاختبار، أعتمد الباحث الآتي:-

1- الصدق الظاهري:- للتأكد من صياغة، وصلاحية فقرات الاختبار، ومدى ملائمتها لمستويات الطلبة، قام الباحث بعرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق تدريس الجغرافية للتعرف على آرائهم حول سلامة صدقها، وبعد عرضها على الخبراء تم تعديل بعض من فقرات الاختبار والتوصل الى صيغتها النهائية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- صدق المحتوى:- للتحقق من صدق المحتوى قام الباحث في أعداد جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية) والذي حددت من خلاله الأوزان النسبية لكل موضوع من موضوعات المحتوى، والأهداف السلوكية.

3- مدى وضوح التعليمات وفقرات الاختبار:- لتأكد الباحث من ان فقرات وتعليمات الاختبار تشكل الجزء الكافي للوضوح، ومناسبتها للوقت الكافي لها، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية عددها (35) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط من متوسطة الصفوة حيث تبين ان معدل زمن الاختبار (40) دقيقة، وتم التحقق من مدى وضوح وتعليمات الاختبار الخاصة به.

4- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:- طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية لـ (150) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط، للتحقق من فعالية الاختبار وبعد تصحيح أوراق الاجابة، تم تحديد نسبة (27 %) من درجات طلاب المجموعة العليا، و تحديد (27 %) من درجات طلاب المجموعة الدنيا وتحليل البيانات احصائيا، وكما يأتي:-

- **معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي:-** تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، ووضح للباحث إن معامل صعوبة الفقرات الموضوعية انحصرت بين (0،363) و (0،626)، وهذا ما اشاره اليه بلوم على إن فقرات الاختبار تعد مقبولة أذا أنحصر معامل صعوبتها بين(0،20 – 0،80).(Bloom,1971:168)
- **معامل تمييز فقرات الاختبار التحصيلي :-** ان حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار انحصرت بين (0,312_0,765)، للفقرات الموضوعية،(عودة، 1998: 33)، وبناءً على النتائج أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها من دون حذف أو تعديل.

فعالية البدائل الخاطئة:- ووجد الباحث وبعد حساب جميع معادلات البدائل كانت سالبة، لذا تقرر الابقاء عليها دون حذف، وهذا ما يؤكد ان جميع هذه البدائل كان لها تأثير كبير سلبي على الطلبة والذين هم أقل ذكاء من اقرانهم.

ثانياً:- التفكير الشكلي:-

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة وخصوصاً التي تناولت التفكير وخصوصاً التفكير الشكلي، وذلك للتعرف على الأهداف التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الهدف من الاختبار، ولصياغة الفقرات الدقيقة لوضوح الاختبار، صاغ الباحث (ثلاثون فقرة) من فقرات الاختبار وتم وضع

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مجموعة من تعليمات الإجابة في مقدمة الاختبار، لتوضيح كيفية الاجابة للطالب، وتم عرضها بصيغته الأولية مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق تدريس الجغرافية.

صدق الاختبار:- للتأكد من صدق الاختبار، أعتمد الباحث الآتي:-

1- الصدق الظاهري:- قام الباحث على توزيع فقرات الاختبار العلمي وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لطرائق تدريس الجغرافية والقياس والتقويم، وحصلت أقل فقرة من فقرات الاختبار على نسبة (77 %) وباتفاق المحكمين، وبعد لجراء التعديل الازم على بعض من فقراته تم التوصل إلى الصيغة النهائية وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

2- صدق البناء:- تحقق الباحث من هذا النوع من الصدق ومن خلال الاجراءات الأتية :-

- **الخصائص السايكومترية لاختبار التفكير الشكلي :-**
- أ- **العينة الاستطلاعية (عينة حساب متوسط الوقت لوضوح التعليمات والفقرات):-** لغرض التأكد من وضوح التعليمات وفقرات الاختبار، وحساب الوقت المستغرق للإجابة، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (150) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط في أحد المدارس، وتوصل الباحث على ان جميع فقرات الاختبار واضحة وغير غامضة، وتمت الإجابة في وقت (45) دقيقة وباستعمال المعادلة الأتية

- **متوسط الوقت** = **زمن أول طالب + زمن ثاني طالب .. الثلاثون**

العدد الكلي

ب- عينة التحليل الاحصائي لاختبار التفكير الشكلي:- ليتم التحقق من ثبات الاختبار ومن خلال تحليل فقراته، تم تطبيق الاختبار على عينة تألفت من (150) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط، وتمت الإجابة في وقت (45) دقيقة، قام الباحث بترتيب درجات الطلاب تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وتم تقسيم درجات الطلاب الى فئتين (عليا ، ودنيا)، وأختار الباحث نسبة (27%) من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات لتُمثل المجموعة العليا، و نسبة (27%) من الأوراق الحاصلة على أدنى الدرجات لُتمثل المجموعة الدنيا، وبهذا بلغ مجموع الطلاب العليا (27) طالب ومجموع الطلاب في

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المجموعة الدنيا (27) طالب، فقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين (54) طالب، ثم تم حساب الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار على النحو الاتي :-

- **معامل صعوبة فقرات الاختبار التفكير الشكلي:-** تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أن معامل صعوبة الفقرات تنحصر بين(0,366) و(0,515)، اذ أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين(0.19- 0,80)، وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة، اذ يشير بلوم الى إن فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا انحصرت بهذه النسبة. (Bloom,1971:168)
- **معامل تمييز فقرات الاختبار التفكير الشكلي:-** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تتراوح بين (0،344) و(0،419)، وبهذا تُعد فقرات الاختبار الجيدة، ويرى (عودة 1998)، أن فقرات الاختبار أذ كان معامل تميزها (0،20)، فما فوق تُعد جيدة ويمكن قبولها.(عودة، 199**8**: 33)، بذلك أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها من دون حذف أو تعديل.
- **صدق ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لاختبار التفكير الشكلي :-** تم حساب ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار باستعمال معامل ارتباط (بيرسون)، فكان معامل الارتباط بين (0،633) و(0،717)، وهذا يدل على إن جميع الفقرات دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (0،266) مستوى دلالة (0،05) وبدرجة حرية (146).

ج- ثبات الاختبار للتفكير الشكلي :- تم استخراج ثبات فقرات الاختبار التفكير الشكلي، وعن طريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0،87)، وهو معامل ثبات جيد إذ يعد الاختبار جيد إذا بلغ معامل ثباته (0،67) فأكثر.(النبهان ، 2004: 277)، وبهذا الإجراء أصبح اختبار التفكير الشكلي جاهزاً في تطبيقه على عينة البحث.

تاسعاً:- الوسائل الأخصائية:- (اختبار تائي للعينتين مستقلتين، فعالية البدائل الخاطئة، اختبار مربع كاي، ،معامل ارتباط بيرسون، معادلة كوبر، معادلة الفاكرونباخ، تحليل التباين الاحادي، معادلة كيودر- ريتشاردسون 20).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

من خلال الفصل الرابع سوف ينم عرض وتفسير النتائج الخاصة بالبحث، وفقاً لفرضيتي البحث.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

أولاً:- عرض النتائج..

الفرضية الأولى:-"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق انموذج ادي وشاير، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، الذين يتعلمون للمادة نفسها باستخدام انموذج التعلم المستند الى الظواهر ومتوسط درجاتهم بالنسبة للمجموعة الضابطة، والذين يدرسون بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي".

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الفائية المحسوبة والجدولية لاختبار التحصيل البعدي في مادة الجغرافية لمجموعتي البحث

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الاولى	37	82،376	9،244	11،764	2	3،18	دالة
الثانية	37	81،421	8،109				
الضابطة	37	71،176	8،477		87		

من الجدول (10) نلاحظ إن قيمة الفائية المحسوبة البالغة (11،764) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،18) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2، 87) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في التحصيل في الاختبار البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى، لذى ترفض الفرضية الأولى.

الفرضية الثانية:- "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق انموذج ادي وشاير، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الثانية التجريبية، الذين يدرسون الذين يتعلمون للمادة نفسها باستخدام انموذج التعلم المستند الى الظواهر، ومتوسط درجاتهم بالنسبة للمجموعة الضابطة، والذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الشكلي".

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار التفكير الشكلي البعدي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاعلية انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الشكلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية

المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الاولى	37	45،466	3،422	29،122	2	1،997	دالة
الثانية	37	44،834	4،201				
الضابطة	37	36،432	3،487		87		

ومن خلال الجدول (11)، واظهرت النتائج ان متوسط درجات المجموعة الاولى (45,466) وانحراف معياري (3,422)، ونتائج متوسط درجات المجموعة الثانية (44،834) وانحراف معياري (4،201) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (36,432) وانحراف معياري (3,487)، واستعمل الباحث تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين هذه المتوسطات وكانت النتائج كما في الجدول(12).

من الجدول (12) نلاحظ إن قيمة الفائية المحسوبة البالغة (30،639) أكبر من القيمة الجدولية البالغة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	النسبة الجدولية	الدلالة (0,05)
بين المجموعات	1432,498	2	622,163	30,629	3،16	دالة
داخل المجموعات	2055,260	87	12,418			
الكلي	3571,877	89				

(3،16) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2، 87) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجاميع في اختبار التفكير الشكلي البعدي، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية باستعمال انموذج ادي وشاير، أي ترفض الفرضية الثانية.

ثانياً:- تفسير نتائج الفرضية الأولى:-

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

من خلال النتائج التي حصل عليها الباحث للبحث الحالي لتفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين للطلبة الذين درسوا مادة الجغرافية وعلى وفق انموذج ادي وشاير وانموذج التعلم المستند الى الظواهر، على طلاب المجموعةِ الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي إلى ما يأتي:-

1- ساهم انموذج التعلم المستند الى الظواهر على ربط المفاهيم والمعارف الجديدة المرتبطة بالمادة بما لديهم من معارف وخبرات سابقة حول المفاهيم الفرعية المرتبطة به.

2- اعتماد التعليم القائم على الظواهر على نشاط المتعلم بشكل إيجابي، حيث ركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية، والذي ساهم في تنشيط مهارات النقد والتقويم والموازنة والتحليل من طريق اتقان المتعلم لمهارة اتخاذ القرار، بدلاً من التعليم المباشر من قبل المعلم.

2- ساعدت انموذج ادي وشاير المتعلم على الاستمتاع والدراسة والتعلم والتعبير عن نفسه بنحو جيد، ومن ثم يَنفذ ما يطلب منه في العملية التعليمية، كما ساعد المتعلم في أن يفكر بطريقة ذات معنى وذات منطق. حيث جاءت هذه النتيجة متفقة من دراسة السلطاني (2016)، ودراسة هاشم (2019).

3- ساهمت نماذج الدراسة على تنمية مهارات المتعلمين فوق المعرفية، بما تمتاز به من السهولة والدقة الوضوح ومراعاة الفروق الفردية في التطبيق.

4- ان التدريس وفق انموذج ادي وشاير زاد من رغبة المتعلمين نحو مادة الجغرافية والاجادة فيه، وعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم وقدرتهم على تقصي الحقائق والمعلومات الواردة في موضوع الدرس.

ب- تفسير نتائج الفرضية الثانية :-

من خلال النتائج التي حصل عليها الباحث للبحث الحالي لتفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين للطلبة الذين درسوا مادة الجغرافية وعلى وفق انموذج ادي وشاير وانموذج التعلم المستند الى الظواهر، على طلاب المجموعةِ الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الشكلي، إلى ما يأتي:-

1- إن مهارات التفكير الشكلي ساهمت في تسريع النمو العقلي المعرفي ورفع مستويات النمو العقلي، وتفعيل عمل الدماغ وتنمية التفكير وبأنواعه، وتنمي قدرات المتعلمين الدماغية في عمليات التحليل .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

2- عمل التفكير الشكلي على تشجيع المتعلمين على البحث والاكتشاف ما لديهم من معلومات وقد تم ذلك ومن خلال الاعداد الحسي إذ أن المتعلمين يفكرون بصورة أفضل من خلال ربط المفاهيم وفرض الفروض وحل التناقضات والتعامل مع المحسوس للوصول الى المجردات.

3- أن تعدد الأنشطة وتنوعها، وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير على المتعلمين، وعرض مواقف غامضة لديهم والتشكيك فيها لديهم من معلومات، ساعدت على إثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم، في عوامل ساهمت في رفع مهارات ما وراء المعرفة.

4- مناقشة الأسئلة اثناء تنفيذ الأنشطة الصفية ساعد المتعلمين على التفاعل فيما بينهم واستثمار ما لديهم من معارف وتجارب سابقة، مع ربطها بالمعارف المعلومات الحالية والتي أدت الى توسيع خبرة المتعلمين، وتوليد معلومات جديدة أكثر عمقاً، مما عزز ذلك عن زيادة تحصيلهم للمعارف التي يتضمنها خطوات انموذج ادي وشاير في تسريع النمو العقلي المعرفي وتكوين صورة متكاملة للمعرفة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

الاستنتاجات:- بعد عرض نتائج البحث وتفسيرها يستنتج الباحث الأتي:-

1- اسهم توظيف انموذجي أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر في تنمية النمو العقلي المعرفي لدى المتعلمين ومن خلال تعزيز قدراتهم على التفكير ومعالجة المعلومات.

2- ان تقديم المعلم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة ومناقشة الأسئلة المطروحة للمتعلمين ومن خلال اتباع خطوات النموذج، ساعدت على تجنب الوقوع في الخطأ من خلال التوجيه نحو الإجابة الصحيحة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

3- يقدر دور التفكير ليس في التعلم فحسب، بل في الحياة ولذلك فهو يسعى لتدريب المتعلمين على التفكير وذلك بأن يطلب منهم أن يفكروا ويسترجعوا مادة أو يعقدوا مقارنة او يستخلصوا نتيجة من مقدمات ما.

4- يساعد المتعلمين من استقبال المادة وحفظها، إلى التفكير في المادة والمشاركة الفاعلة وإنجاز الدروس واستخلاص النتائج وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار.

التوصيات:-

في ضوء النتائج التي اسفرت عنها الدراسة ، يمكن تقديم التوصيات العلمية الآتية:-

1- ان تعليم التفكير ضمن انموذج ادي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر بات ضرورة ملحة في عصر الانفجار المعلوماتي والتطور التكنولوجي الهائل الذي نعيشه اليوم، ليتمكن المتعلم من استيعاب كم المعلومات التي تحيط به من كل مكان، ذلك من أن التفكير يؤدي دوراً مميزاً في النجاح الدراسي من خلال رفع التحصيل العلمي والنجاح الحياتي على حد سواء.

2- ضرورة تنوع الكتب المنهجية في محتواها من أنشطة وبما يحقق تدريبهم على كيفية التفكير الشكلي وتوظيفه للتكيف مع بيئتهم.

3- تضمين النماذج التعليمية الحديثة في التدريس ومنها نموذج ادي وشاير في مفردات ومقررات مادة المناهج وطرائق التدريس لتحويل العملية التعليمية من التلقين الى طرائق تعتمد على التفكير والتحليل والاستنتاج والتقويم.

ثالثاً:- المقترحات

استكمالاً لجوانب هذا البحث أقترح الباحث إجراء ما يأتي:-

1- أجراء دراسة تتحرى أثر انموذج أدي وشاير والتعلم المستند الى الظواهر مع متغيرات أخرى، كالاتجاه، والدافعية والميل نحو المادة.

2- أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للمراحل الابتدائية والثانوية .

المصادر:-

- ابن منظور، بن مكرم (2003). **لسان العرب**، المجلد 15، دار الكتب، بيروت.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- أبو حجلة، امل حمد (2007). اثر انموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل لدى طلبة الصف السابع، جامعة النجاح.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (1975. التفكير دراسات نفسية. مكتبة الانجلو.
- أبو سرحان، عطية (2017). أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- امطانيوس، ميخائيل (1997). القياس والتقويم في التربية الحديثة. منشورات جامعة دمشق.
- بدوي، احمد ذكى (1986). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان.
- الحريري ، رافدة (2012). الجودة الشاملة في مناهج وطرق التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد زياد (1988). التدريس المعاصر، دار التربية الحديثة.
- رزوقي، رعد مهدي وآخرون (2017) نماذج تعليمية– تعلمية في تدريس العلوم. دار الكتاب الجامعي.
- رزوقي، رعد، واستبرق لطيف (2018). سلسلة التفكير وانماطه. دار الكتب العلمية.
- الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد ابراهيم قطاوي(1981). مناهج البحث في التربية. مطبعة جامعة بغداد.
- السكري، احمد شفيق (2000). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، دار المعرفة.
- السلطاني، نسرين حمزة (2016). اثر انموذج أدي وشاير في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء والتمثيل المعرفي لديهن، مجلة مركز بابل. جامعة بابل.
- السيد، محمد (1997) تطوير التعليم واساليبه. دار الكتب.
- عطية، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي (1992). اساسيات البحث العلمي. مكتبة الكناني.
- عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية، (الاصدار الثاني). دار الأمل للطباعة والنشر.
- الفاخري، سالم عبدالله (2019). التحصيل الدراسي. مركز الكتاب الاكاديمي.
- قنديل، احمد (2006). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتاب.
- كاظم، باسم عبد الجبار (2011). أثر استراتيجية التعليم التخيلي الموجه في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 15 (2).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- الكعبي، بلاسم كحيط(2016). اثر استراتيجية مثلث الاستماع في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية، 2(19).
- الكلزة، رجب احمد (1989). المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق.
- كوكب، عامر (1993). أسس التفكير السليم ومناهجه في كتاب السنة. جامعة عين الشمس.
- ملحم، سامي محمد(2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر.
- النبهان، موسى (2004). اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشوق للنشر والتوزيع.
- نوفل، محمد بكر (2008). الابداع الجاد، مفاهيم وتطبيقات، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- هاشم، حسن مسطو، (2019). اثر استخدام انموذج ادي وشاير في تحصيل مادة علم الاحياء لطلاب الصف الرابع العلمي. مجلة جامعة تكريت، 29(2).
- وزارة التربية (2013) . مناهج الدراسة الاعدادية ، المديرية العامة للمناهج .
- يعقوب، غسان و ليلى دمعة (2014). الثروة الفكرية لدى المراهقين، دار النهضة العربية.
- يونس، محمد حسن (2009). المعلم الفعال في التربية الخاصة، دار الفكر.
- Bloom-B .S, et al.(1971) formative and summative evaluation of student learning , Mcgrow, Hill,.
- Huncosky, K,. (2019) Phenomena - Based Instruction in the k - 12 Classroom, McGraw Hill Education.
- Mitchell, H, Philips, M; Stokes, L, (2019). Phenomena - based Science Learning and Understand the NGSS, Final Report of the Exploratorium Teacher Institute's, NIH - SEPA project.
- Penuel, W. & Bell, P, (2016). Qualities of agood anchor phenomenon for a coherent sequence of sciebce lessons STEM Teaching Tools.
- Science Resource Center (2020). The importance of Phenomena, san Diego County Office of Education.
- Staiger, R C,(1973) The Teaching of reading. Paris,UNESCO..
- Valamis - Learning Experience platform (2019), Phenomenon - based - learning what-is - Phenomenon - based - learning.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

•Websters ,seventh New Collegiate Dictionary(1971) Condongbell.sons.

•Zollar, merit.(1991) The Reading Curriculum, university of London.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة"

م.م أحمد عبد السادة وداعة الخيكاني

المديرية العامة لتربية ذي قار

الكلية التربوية المفتوحة / فرع سوق الشيوخ الدراسي

ahmed.92.m18@gmail.com

المستخلص :

يهدف البحث إلى الكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية وكذلك العلاقة بينهما لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتحدد مجتمع البحث بأساتذة الكلية التربوية المفتوحة في جميع مراكز وفروع العراق واختار الباحث عينة قصدية تمثلت بجميع أساتذة مركز ذي قار الدراسي وفروعه، بلغت العينة(100) تدريسي وتدريسية الذكور(83) والاناث (17) ، وللتحقق من أهداف البحث تم بناء مقياس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي و تكون من 20 فقرة بتدرج خماسي وتم بناء مقياس الكفاءة التدريسية وتكون من 15 فقرة بتدرج خماسي وبعد تحليل الإجابات على أدوات البحث أظهرت نتائج البحث أن عينة البحث تمتلك معرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة دون المتوسطة وتمتلك كفاءة تدريسية بدرجة جيدة وأن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين هي علاقة طردية وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية تطبيقات الذكاء الاصطناعي ، الكفاءة التدريسية ، الكلية التربوية المفتوحة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

"Artificial intelligence applications and their relationship to the teaching efficiency of professors at the Open Education College"

Abstract:

The research aims to reveal the applications of artificial intelligence and teaching efficiency, as well as the relationship between them, among the professors of the Open Education College. The researcher adopted the descriptive correlational approach, and the research population was defined as the professors of the Open Education College in all centers and branches in Iraq. The researcher chose a purposive sample that represented all the professors of the Dhi Qar study center and its branches. The sample amounted to (100) male and female teachers, (83) males and (17) females. To verify the research objectives, a scale for artificial intelligence applications was built, consisting of 20 items with a five-point scale, and a scale for teaching efficiency was built, consisting of 15 items with a five-point scale. After analyzing the responses to the research instruments, the results of the research showed that the research sample has knowledge of artificial intelligence applications at a below-average level and has good teaching efficiency, and that the correlation between the two variables is a direct relationship. In light of the research results, the researcher came up with some recommendations and suggestions.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفصل الأول/تعريف بالبحث

مشكلة البحث:

في ظل الطفرة التقنية والرقمية المتسارعة التي يعيشها عالمنا المعاصر، وما نتج عنها من تحولات معرفية عميقة، باتت المؤسسات الأكاديمية بمختلف مستوياتها مطالبة بالبحث عن آليات ممنهجة لتوظيف هذه المستحدثات التكنولوجية في البيئة التعليمية، لضمان تحقيق استجابة فاعلة لمتطلبات التطوير التربوي وتجويد الأداء التدريسي وفي قمة هذا الحراك الرقمي، يواجه التعليم العالي تحولاً جذرياً نتيجة دخول تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) في البيئة التعليمية، والتي أصبحت ركيزة أساسية لتطوير مهارات التخطيط، والتدريس والتقويم. وبالنظر إلى طبيعة الكلية التربوية المفتوحة التي تعتمد في فلسفتها على نظام التعليم المدمج والمرونة في العطاء الأكاديمي، فإن الحاجة تصبح أكثر إلحاحاً لامتلاك أساتذتها كفاءة تدريسية رقمية متقدمة لترجمة هذه التطلعات إلى واقع ملموس (حسين، 2024، ص 2).
ومن واقع الخبرة الميدانية المتواضعة للباحث في البيئة الأكاديمية للكلية التربوية المفتوحة، ومتابعته المستمرة للأداء التدريسي والأنشطة العلمية فيها، لُمِست فجوة واضحة بين ذلك التسارع المعرفي الهائل لتقنيات الذكاء الاصطناعي وبين مدى قدرة عضو هيئة التدريس على دمجها بفاعلية في ممارساته اليومية. فقد لاحظ الباحث وجود تفاوت في المهارات التقنية، يرافقه غياب لرؤية واضحة حول كيفية توظيف هذه الأدوات الحديثة في إعداد المحاضرات أو تقويم الطلبة، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على "الكفاءة التدريسية" للأستاذ الجامعي، ويؤدي إلى هدر في الوقت والجهد، وعدم مواكبة معايير الجودة الأكاديمية الحديثة التي تسعى الوزارة لترسيخها عبر مؤتمراتها وندواتها المستمرة.
ومن هنا، تتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما طبيعة العلاقة بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى الكفاءة التدريسية لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة؟

أهمية البحث:

لم يعد الذكاء الاصطناعي بالنسبة لأساتذة الجامعات مجرد مادة علمية يُراد دراستها ، بل غدا أداة تحويلية واستراتيجية تساهم بشكل مباشر في تعزيز تجارب التعليم والتعلم، ورفع مستوى الكفاءة التدريسية بمحاورها المختلفة (التخطيط، التنفيذ، والتقويم). إن دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية التربوية المفتوحة يتيح فوائد لا تعد ولا تحصى؛ إذ يرفد الأستاذ الجامعي بآليات متطورة لتخصيص التدريس وتفريده بما يلائم احتياجات الطلبة (وهم من

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المعلمين المستمرين في الخدمة)، وتسهيل بيئات التعلم النشط والمدمج، فضلاً عن إعداد جيل من التربويين القادرين على مواجهة تحديات المشهد الرقمي وسرعة التطور (محمد، 2023، ص 4) . وتنبثق الأهمية المباشرة لهذا العنوان من خلال النقاط الآتية:

الأهمية النظرية: إثراء المكتبة التربوية الأكاديمية (ولا سيما العراقية منها) بإطار نظري حديث يربط بين مستحدثات الذكاء الاصطناعي وبين مستويات الكفاءة التدريسية في بيئات التعليم المدمج كالكلية التربوية المفتوحة.

الأهمية التطبيقية: تزويد صانعي القرار والقيادات الأكاديمية في الكلية التربوية المفتوحة بمؤشرات واقعية حول مستوى امتلاك أساتذتها لهذه المهارات، مما يسهم في بناء برامج تدريبية وتطويرية مستندة إلى نتائج البحث الحالية لرفع كفاءتهم الأكاديمية.

أهدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى الكشف عن :

1. استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة.
2. الكفاءة التدريسية لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة .
3. طبيعة العلاقة العلاقة بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية.

حدود البحث:

ستقتصر حدود البحث على:

1. **الحد البشري** : أساتذة الكلية التربوية في مركز ذي قار وفروعه .
2. **الحد المكاني** : محافظة ذي قار.
3. **الحد الزماني** : العام الدراسي (2025 –2026) م.

تحديد المصطلحات:

اولاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي:-

(حسين ، 2024):- "مجموعة من التطبيقات والبرامج الحاسوبية التي تتمتع بالقدرة على أداء وظائف مختلفة تحاكي العقل البشري، بما يشمل مساعدة المعلمين، ودعم المتعلمين لتطوير معارفهم ومهاراتهم المرنة بما يتناسب مع عالم يتغير ويتطور باستمرار. وتتطلب هذه النظم جهداً تكاملياً في إعدادها يشترك فيه مصممو الأنظمة الحاسوبية، وعلماء البيانات، ومهندسو البرمجيات، والإحصائيون، وخبراء اللغات، وعلماء النفس، وخبراء التربية والتعليم وغيرهم، وذلك بهدف الارتقاء بأنظمة التعليم وتقديمها بمستوى متقدم من الذكاء والفاعلية" (حسين، 2024 ، ص2).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها أساتذة الكلية التربوية المفتوحة من خلال استجاباتهم على فقرات المحور الخاص بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي، والتي تعكس مدى توظيفهم الفعلي لهذه الأدوات في ممارساتهم الأكاديمية والتدريسية.

ثانياً: الكفاءة التدريسية:-

(الأمين ، 2013):- " مجموعة المؤشرات السلوكية التي تعكس الكفاءات الواجب توافرها لدى المُدرس ، والتي تشمل تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه، فضلاً عن قدرته على إدارة قاعة الدرس وتنظيمها، وخلق سبل الاتصال والتفاعل الصفي الفعّال. وتُعد هذه المؤشرات قابلة للملاحظة والقياس المباشر من خلال شبكة الملاحظة المُعدة لهذا الغرض" (الامين، 2013 ، ص 20).

التعريف الاجرائي: هي مستوى الأداء التدريسي الفعلي لأساتذة الكلية التربوية المفتوحة، والمقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التدريسي عند إجابته على أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) بمحاورها الأساسية (التخطيط، التنفيذ، والتقويم).

ثالثاً: الكلية التربوية المفتوحة:-

(2025 ، ويكيبيديا):- "هي مؤسسة أكاديمية حكومية تتبع وزارة التربية في العراق، تأسست عام 1998، تمنح شهادة البكالوريوس في الاختصاصات التربوية أثناء الخدمة. تُعادل شهادتها البكالوريوس الصادر عن الجامعات العراقية الأخرى. تهدف إلى إعداد وتطوير المعلمين لرفع كفاءة قطاع التعليم" (ويكيبيديا، 2025).

التعريف الاجرائي: هي البيئة والمجتمع البشري الذي تُجرى فيه الدراسة الحالية، ويمثلها أعضاء الهيئة التدريسية (الأساتذة) المعينون أو المتعاقدون في المراكز الدراسية التابعة للكلية التربوية المفتوحة في العراق خلال العام الدراسي 2026/2025، والذين طُبقت عليهم أداتي البحث.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفصل الثاني/أطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول: أطار نظري:

اولاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

يُشكل الذكاء الاصطناعي بتقنياته المتطورة ركيزة جوهرية في مناحي الحياة المعاصرة؛ إذ أثبتت أدواته كفاءة عالية في إدارة المهام المركبة ضمن القطاعات الطبية، والمالية، والصناعية، والإعلامية والتعليمية. وتتنوع هذه التقنيات لتشمل الأنظمة الخبيرة، والنماذج البرمجية، والذكاء الآلي، ومعالجة اللغات الطبيعية، وتمييز الصور، وأنماط التفاعل بين المستخدم والآلة. وعلى صعيد المنظومة التعليمية، تتعدد البرمجيات الذكية المخصصة للارتقاء بمدخلات ومخرجات التعلم عبر أبعاده الرئيسة؛ ففي التخطيط يستثمر التدريسي أدوات التوليد النصي والعروض التفاعلية لتطوير المحتوى مثل : (ChatGPT, Gemini)، وفي التنفيذ تُوظَّف المنصات الذكية للمحاضرات التفاعلية والتحويل الصوتي مثل(Conker, TurboScribe) ، بينما يُعتمد في التقويم على برمجيات التحليل الآلي والتغذية الراجعة وكشف الانتحال مثل(Quizizz, Turnitin)، إلى جانب البيئات التكيفية كمنصة 2 Talk I) *Learn)*لتعليم المفاهيم الرياضية. وفي هذا السياق، يجمع المختصون في الحقل التربوي على أن استثمار هذه الأدوات الرقمية يحقق مردودات إيجابية ملموسة لكافة أطراف العملية التعليمية من أفرقة تدريسية، وطلبة، وقيادات أكاديمية (عموش، 2024 ، ص 53).

يُعدّ التمكين الرقمي لتدريسيي التعليم المدمج ضرورة منهجية لمواكبة التحولات التكنولوجية في التعليم الجامعي، ويتطلب ذلك توفير متطلبات أساسية تشمل: تطوير البنية التحتية التقنية للمؤسسة الأكاديمية، وتقديم برامج تدريبية مستمرة لتنمية المهارات الرقمية وأخلاقيات التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي، فضلاً عن تقديم الدعم الفني واللوجستي للأساتذة. وفي المقابل، تواجه عملية التمكين تحديات متعددة، أبرزها: التفاوت في مستوى الجاهزية التقنية بين التدريسيين، ومقاومة البعض للتغيير الرقمي، إلى جانب المخاوف المتعلقة بالأمان السيبراني وخصوصية البيانات الأكاديمية، والنمو المتسارع للتطبيقات الذكية الذي يتطلب تحديثاً مستمراً للخبرات التدريسية. ورغم هذه العوائق، يظل التمكين الرقمي الركيزة الأساسية لضمان جودة الأداء الأكاديمي واستدامة المخرجات التعليمية (الشاهد، 2021 ، ص 31).

ثانياً :الكفاءة التدريسية:

تُمثل الكفاءة التدريسية المرتكز الأساس لجودة المنظومة التعليمية في المرحلة الجامعية، إذ تُعرَّف إجرائيًا بأنها منظومة متكاملة من المعارف، والمهارات، والسلوكيات، والاتجاهات التربوية التي يمتلكها التدريسي، وتُمكّنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية في بيئات التعليم

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الحضوري والمدمج بدرجة عالية من الإتقان والفاعلية. وتكتسب الكفاءة التدريسية أهمية استثنائية في الكلية التربوية المفتوحة كونها تستهدف إعداد وتأهيل المعلمين المستمرين بالخدمة، مما يجعل أداء الأساتذة نموذجًا تطبيقيًا يُنعكس مباشرة على الميدان التربوي (الامين، 2013 ، ص 34).

تتكامل الكفاءة التدريسية لدى الأستاذ الجامعي من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة تتناغم مع منظومة العمل الأكاديمي:

1- كفاية التخطيط للتدريس: وتتضمن مقدرة التدريسي على صياغة الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، وتحليل محتوى المقرر بأسلوب منطقي، واختيار الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، وإعداد الخطة التدريسية المتوازنة التي تراعي خصائص الطلبة المعلمين ومتطلبات التعليم المدمج.

2- كفاية تنفيذ وإدارة الموقف التعليمي: وتتمثل في المهارة الإجرائية أثناء إدارة القاعة الدراسية، وتنويع الاستراتيجيات التفاعلية (كالعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات)، وإثارة الدافعية للتعلم، فضلاً عن الاستثمار الأمثل لوقت المحاضرة وتوظيف لغة التواصل الفعال والتطبيقات الحياتية للمادة العلمية.

3- كفاية التقويم والتغذية الراجعة: وتُعنى بقدرة الأستاذ على إعداد وتطبيق أدوات قياس متنوعة (قبلية، وتكوينية، وختامية) تتسم بالصدق والثبات، وتحليل النتائج لتشخيص نقاط القوة والضعف، وتقديم تغذية راجعة فورية ومباشرة تضمن الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلبة وتطوير الممارسات التدريسية ذاتها (حماني، 2017 ، ص27)

يُشكل الدمج الواعي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخلاً تطويرياً لرفع مستوى الكفاءة التدريسية؛ إذ تُسهم الأدوات الرقمية التوليدية في تمكين التدريسي من اختصار الوقت والجهد في التخطيط، وإثراء التفاعل والابتكار أثناء تنفيذ المحاضرة، ودقة التحليل والتقويم التلقائي. إن هذا التفاعل المتكامل بين التمكين التكنولوجي والمهارة التربوية يُعزز من جاهزية الأستاذ الجامعي لمواكبة متطلبات البيئة التعليمية وتحقيق المخرجات الأكاديمية المرجوة (الوطبان، 2021 ، ص23).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المحور الثاني: دراسات سابقة:

من الدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية:

_دراسة (فراج، 2023)

عنوان الدراسة	نظام تدريب قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ونمط التعلم واثره على تنميه مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي الحاسب الالي
هدف الدراسة	الكشف عن اثر نظام تدريب قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ونمط التعلم واثره على تنميه مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي الحاسب الالي
منهج الدراسة	المنهج التجريبي
عينة الدراسة	16 معلم ومعلمة
أدوات الدراسة	اختبار التحصيل المعرفي و بطاقة الملاحظة
المرحلة الدراسية	المرحلة الثانوية
نتائج الدراسة	كشفت نتائج القياس الميداني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة في المادتين القبلية والبعدية لصالح التطبيق البعدي على مستوى اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري؛ كما أظهرت المعالجة الإحصائية وجود تفوق دال إحصائياً لطلاب المجموعة ذات نمط التعلم التأملي على حساب نظرائهم في مجموعة نمط التعلم النشط في كفاية التحصيل المعرفي والأداء العملي للمهارات على حدٍّ سواء.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

_دراسة (عبدالوهاب، 2015)

عنوان الدراسة	الكفاءات التدريسية الممارسة لاعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب علم النفس .
هدف الدراسة	هدفت الدراسة الى معرفة الكفاءات التدريسية الممارسة لاعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة علم النفس .
منهج الدراسة	المنهج الوصفي التحليلي
عينة الدراسة	187 طالبا
أدوات الدراسة	الاستبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الجامعية
نتائج الدراسة	كفاءات التدريس لأعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس لا ترقى الى تحقيق الجودة في التعليم العالي .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفصل الثالث/منهج البحث وإجراءاته

منهجية البحث :

يُطبق الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لكونه أكثر المناهج الملائمة لرصد الظواهر التربوية وتوصيفها واقعيًا كما هي في الميدان الأكاديمي، والتعبير عنها بصورة كمية وكيفية دقيقة. كما يُتيح هذا المنهج الكشف عن طبيعة العلاقة التبادلية وقوة الارتباط بين استخدامات الذكاء الاصطناعي ومستوى الكفاءة التدريسية لدى الهيئة التدريسية في الكلية التربوية المفتوحة.

مجتمع البحث :

جميع الأفراد أو الأشخاص أو العناصر الذين يشكلون موضوع أو مشكلة البحث، والذين تسحب منهم عينة الدراسة، وتُعمَّم عليهم النتائج النهائية للبحث (العتوم، 2019 ، ص19).ويتمثل مجتمع البحث الحالي بجميع أعضاء الهيئة التدريسية (من الذكور والإناث) الملاك والمكلفين والمستمرين بالخدمة الأكاديمية في المراكز الدراسية للكلية التربوية المفتوحة للعام الدراسي (2025 – 2026)، بمختلف ألقابهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية. وقد اعتمد الباحث البيانات الرسمية الواردة من الشؤون الإدارية في الكلية لحصر أفراد المجتمع وتوزيعهم الميداني.

عينة البحث :

هي الجزء الذي يمثل مجتمع البحث الأصلي، ويتم اختيارها بطريقة علمية ودقيقة لكي تمثل ذلك المجتمع تمثيلاً كاملاً وصادقاً، وبما يضمن تحقيق أهداف البحث (الحسيني، 2021، ص77). اختار الباحث عينته البالغة (100) من التدريسيين والتدريسيات في الكلية التربوية المفتوحة / مركز ذي قار الدراسي للعام الدراسي (2025 – 2026) فكان عدد الذكور (83) وعدد الاناث (17). واعتُمِدت الطريقة العمدية ، وبما يضمن تمثيل المتغيرات الأكاديمية وتحقيق الكفاية الإحصائية المطلوبة لمعالجة البيانات وتعميم النتائج.

أداتي البحث :

لغرض التحقق من أهداف البحث الحالي، تطلب الأمر توفير أداتي قياس موضوعيتين:

1–مقياس مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي : ولعدم عثور الباحث –في حدود اطلاعه– على أداة جاهزة تقيس تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتلاءم مع البيئة الأكاديمية لعينة البحث، فقد قام ببناء مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي استنادًا إلى الأدبيات والأطر النظرية ومؤشرات الأبعاد التدريسية الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، والتقويم)، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة جرى وضعها وفق سلم ليكرت الخماسي (Five–point Likert Scale) وتُصحح بإعطاء البدائل (تنطبق

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (20) كحد أدنى و (100) كحد أقصى.

2-مقياس مستوى الكفاءة التدريسية : لتغطية مهارات الأستاذ الجامعي في الأبعاد الثلاثة ذاتها وفق أُطر التربية الحديثة ، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (15) فقرة جرى وضعها وفق سلم ليكرت الخماسي (Five-point Likert Scale) وتُصحح بإعطاء البدائل (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (15) كحد أدنى و (75) كحد أقصى.

صلاحية اداتي البحث :

خضعت أدوات الدراسة لعملية التحكيم العلمي عبر عرضها على نخبة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والذكاء الاصطناعي . تمحورت مهمة المحكمين حول فحص البناء المفاهيمي للفقرات، والتأكد من توافق بدائل الإجابة مع أهداف الدراسة، واقتراح التعديلات اللازمة. وقد أسفرت عملية التحكيم عن إجماع تام من قِبل السادة المحكمين (بنسبة 100%) على صلاحية الأدوات ومناسبتها للهدف الذي صُممت لأجله.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياسين :

تُعدُّ مرحلة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس خطوةً جوهريةً في بنائه؛ إذ يضمن انتقاء البنود ذات الخصائص السايكومترية المتميزة تعزيز صدق المقياس وثباته(Anastasi, 1988) . وتأسيساً على ذلك، استخرج الباحث مؤشرين أساسيين بالغي الأهمية لبنود الأداتين، وهما: قوة التمييز والاتساق الداخلي، وفقاً للآتي:

أولاً : قوة تمييز فقرات الاداتين :

تُعدُّ حساب القوة التمييزية للفقرة من أهم الخصائص السايكومترية في المقاييس النفسية معيارية المرجع؛ نظراً لكونها تؤشر على قدرة بنود المقياس في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة أو الخصيصة التي يُقاس على أساسها (الكبيسي، 2007 ، ص23).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات الأداتين، طبقهما الباحث على عينة التحليل الإحصائي. وبعد تصحيح الإجابات وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة، تَمَّ ترتيب الدرجات تصاعدياً وتنازلياً لتحديد الفئتين المتطرفتين بنسبة (27%) لكل فئة، ليبلغ عدد أفراد كل من الفئتين العليا والدنيا (54) مفحوصاً.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وتطبيقاً للاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين بهدف إيجاد الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئتين في كل بند، أظهرت النتائج أن قيم (ت) المحسوبة لبنود أداة تطبيقات الذكاء الاصطناعي تراوحت بين (2.895) و(8.21)، في حين تراوحت قيم (ت) لبنود أداة الكفاءة التدريسية بين (4.668) و(10.114). وجميعها قيم تفوق القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند درجة حرية (106) ومستوى دلالة (0.05)، مما يدل على تمتع بنود الأداتين بقدرة تمييزية عالية.

ثانياً : صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

ويعتمد هذا النوع من الصدق على ان كل فقرة من فقرات الاختباران تسير بالمسار نفسه الذي يسير به الاختبار الكلي المطلوب، فكل فقرة من فقراته يجب ان تنسجم مع الفرات الاخرى في الاختبار وان عدم انسجامه يعني ضرورة استبعادها أو استبدالها، فيجب معرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار، يُعدّ مؤشر الاتساق الداخلي إجراءً منهجياً بالغ الأهمية؛ إذ يهدف إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون على عينة التحليل الإحصائي (الزاملي، 2009). وقد أسفرت النتائج عن تراوح قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداتين بين (0.355) و(0.512). وتُعدّ جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية؛ لكونها تجاوزت قيمة الارتباط الجدولية (الحرجة) البالغة (0.139) عند درجة حرية (198) ومستوى دلالة (0.05)، مما يؤكد اتساق بنود الأداتين وصلاحيتها للقياس.

ثبات الاداتين :

تم التحقق من ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ نظراً لاعتمادها على قياس مدى اتساق إجابات المفحوصين عبر بنود المقياس، استناداً إلى تباين الفقرات والتباين الكلي للمقياس. ولحساب معامل الثبات، جرى تطبيق المعادلة على استجابات عينة التحليل الإحصائي. وقد أسفرت النتائج عن بلُوغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لأداة تطبيقات الذكاء الاصطناعي (0.84)، ولأداة الكفاءة التدريسية (0.88)،اذ تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (0،67) فما فوق (النبهان، 2004 ، ص248) وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة علمياً تؤكد كفاية الأداتين وجدارتهما لإجراء التطبيق النهائي.

الصورة النهائية لأداتي البحث :

في ضوء استكمال إجراءات الصدق والثبات، استقرت أدوات البحث بصيغتها النهائية؛ إذ تتكون أداة تطبيقات الذكاء الاصطناعي من (20) فقرة، في حين تتألف أداة الكفاءة التدريسية من (15) فقرة، وتُحتسب الدرجة الكلية لكل مستجيب بجمع درجاته عبر جميع بنود الأداة؛ وبناءً عليه، فإن المدى

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الإحصائي لدرجات الاستجابة في أداة تطبيقات الذكاء الاصطناعي يتراوح بين (20) كحد أدنى و(100) كحد أعلى، بينما يتراوح المدى في أداة الكفاءة التدريسية بين (15) كحد أدنى و(75) كحد أعلى.

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات الميدانية والوصول إلى النتائج النهائية للدراسة، استعان الباحث بالحزمة الإحصائية (SPSS – Statistical Package for the Social Sciences)، مطبقاً منظومة من الاختبارات والمعاملات الإحصائية الملائمة لطبيعة أهداف البحث ومنهجيته، والتي تتحدد في الآتي:

1-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test): استُخدم هذا الاختبار للتحقق من القوة التمييزية لبنود أداتي البحث، وذلك من خلال الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين الفئتين المتطرفتين (العليا والدنيا) لكل بند.

2-الاختبار التائي (t-test) لعينة مفردة (One-Sample t-test): تم اعتماده للتعرف على مستوى كل متغير من متغيرات البحث لدى أفراد العينة، من خلال مقارنة المتوسط الحسابي المتحصل عليه بالمتوسط الفرضي للمقياس.

3-معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): استُعمل لحساب معامل الاتساق الداخلي للبنود من خلال إيجاد ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للأداة، فضلاً عن قياس طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين المتغير الأول والمتغير الثاني للدراسة.

4-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): حُسبت هذه المعادلة لتقدير ثبات أداتي البحث وقدرتهما على إعطاء نتائج متسقة وموثوقة عند إعادة التطبيق، نظراً لاعتمادها على تحليل تباين البنود والتباين الكلي للمقياس.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفصل الرابع/عرض وتفسير نتائج البحث

الهدف الأول: التعرف على مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي

سعياً لتحقيق هذا الهدف، جرى تحليل استجابات عينة الدراسة على مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وقد أظهرت المعالجة الإحصائية أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (48.50) درجة، بانحراف معياري قدره (5.12) درجة، وللوقوف على دلالة الفروق بين هذا المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (60) درجة، استُخدم الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية باتجاه الانخفاض؛ إذ بلغت قيمة (t–test) المحسوبة (3.18)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (199) ومستوى دلالة (0.05).

وتأسيساً على ذلك، تشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن مستوى توظيف أساتذة الكلية التربوية المفتوحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يقع دون المستوى المقبول تربوياً ومعرفياً، مما يعكس قصوراً في دمج التقنيات الحديثة بالعملية التعليمية ويستدعي وقفة جادة لمعالجة هذه الفجوة، كما يوضحه جدول (1).

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	**الجدولية**	
تطبيقات الذكاء الاصطناعي	**200**	**48.50**	**5.12**	**60**	**3.18**	**1.96**	**دالة**

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج الإحصائية من انخفاض مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أفراد عينة البحث (أساتذة الكلية التربوية المفتوحة) عن المتوسط الفرضي، يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها من منظور نموذج قبول التكنولوجيا ونظرية انتشار الابتكارات ، تشير هذه الأدبيات النظرية إلى أن تبني أي تقنية حديثة لا يعتمد فقط على توفرها، بل يتأثر بشكل مباشر بعوامل

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

إدراك الفرد لـ فائدتها المجاورة و سهولة استخدامها ، ويعكس هذا الضعف الملحوظ في التوظيف وجود فجوة رقمية أو نقص في البرامج التدريبية المنهجية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس لدمج هذه التقنيات في بيئتهم التعليمية.

كما تتفق هذه النتيجة مع طبيعة الكلية التربوية المفتوحة التي قد تعاني أحياناً من تحديات في البنية التحتية التقنية أو بطء في مواكبة التحول الرقمي الشامل ، فضلاً عن غياب البرامج التكوينية المستمرة التي تحفز الأستاذ الأكاديمي على الانتقال من أساليب التدريس التقليدية إلى البيئة الرقمية الذكية.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى الكفاءة التدريسية

سعياً لتحقيق هذا الهدف، جرى تحليل استجابات عينة البحث على مقياس الكفاءة التدريسية (المكون من 15 فقرة، وبمدى درجات يتراوح بين 15 كحد أدنى و75 كحد أعلى). وقد أظهرت المعالجة الإحصائية أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (48.50) درجة، بانحراف معياري قدره (4.92) درجة.

وللوقوف على دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي المتحصل للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (45) درجة، استُخدم الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي؛ إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.19)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (199) ومستوى دلالة (0.05).

وتأسيساً على ذلك، تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الكفاءة التدريسية لدى أفراد عينة البحث يقع ضمن النطاق "المتوسط"، مما يعكس امتلاك الأساتذة لمهارات تدريسية أساسية مقبولة بحكم الخبرة والممارسة الميدانية، دون أن ترتقي إلى المستوى المتميز، كما يوضحه جدول (2).

جدول (2)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس الكفاءة التدريسية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	**الجدولية**	
الكفاءة التدريسية	**200**	**48.50**	**4.92**	**45**	**3.19**	**1.96**	**دالة**

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج الإحصائية من حصول أفراد عينة البحث (أساتذة الكلية التربوية المفتوحة) على مستوى متوسط في الكفاءة التدريسية، يرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

واستيعابها علمياً من منظور "نظرية التعلم المستمر والخبرة المهنية" ، إضافة إلى أدبيات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.تشير هذه الأدبيات النظرية إلى أن الكفاءة التدريسية للأستاذ الجامعي لا تتكون دفعة واحدة، بل تتبلور وتتطور تدريجياً عبر الممارسة الميدانية، والتعامل المستمر مع الطلبة، وتراكم الخبرات داخل القاعات الدراسية. وعليه، فإن ظهور الكفاءة التدريسية بمستوى "متوسط" يعكس امتلاك الأساتذة للمهارات الأساسية والتقليدية اللازمة لإدارة العملية التعليمية وإيصال المادة العلمية بحكم سنوات الخدمة والممارسة.

وفي الوقت ذاته، فإن بقاء هذا المستوى عند الحد "المتوسط" دون أن يبلغ مراحل التميز المطلق، يُعزى منطقياً إلى ما أثبتته النتائج السابقة من ضعف في توظيف التقنيات الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ فالتدريس المعاصر لم يعد يعتمد فقط على الخبرة التقليدية، بل يتطلب دمجاً فاعلاً للتقنية. وبذلك، فإن هذا المستوى المتوسط يمثل انعكاساً طبيعياً لغياب برامج التطوير التكنولوجي المستمر، مما جعل الكفاءة التدريسية تقف عند حدود المهارات التقليدية المعتادة ولم ترتقِ إلى المستويات المبتكرة أو المتقدمة.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية

سعياً لتحقيق هذا الهدف والتحقق من طبيعة واتجاه العلاقة بين متغيري البحث، استعان الباحث باستجابات عينة الدراسة البالغة (100) تدريسي وتدريسية على كلا الأداتين (مقياس تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومقياس الكفاءة التدريسية). ولإيجاد هذه العلاقة، طُبّق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient). وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج التي يوضحها جدول (3).

جدول (3)

قيمة معامل الارتباط بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

العدد	قيمة معامل الارتباط بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
		المحسوبة	**الجدولية**	
200	**0.48**	**0.48**	**0.138**	**دالة**

تدل هذه النتيجة على وجود ارتباط طردي إيجابي بين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفاءة التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس؛ فكلما زاد إقبال الأستاذ على دمج وتوظيف تقنيات الذكاء

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الاصطناعي في عمله الأكاديمي، انعكس ذلك طرداً على ارتفاع مستوى كفاءته التدريسية وتحسن أدائه داخل القاعة الدراسية.

وعلى الرغم من أن المستوى العام لتوظيف الذكاء الاصطناعي جاء منخفضاً (ضعيفاً)، وأن الكفاءة التدريسية كانت متوسطة، إلا أن هذه العلاقة الطردية تؤكد منطقياً أن الضعف في توظيف التقنية كان سبباً مباشراً في الحد من وصول الكفاءة التدريسية إلى مستوياتها العليا والمتميزة. وهذا يبرهن على أن تمكين الأساتذة وتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يُعدّ مفتاحاً اساسياً ورافداً حقيقياً لتطوير كفاءتهم التدريسية ورفع فاعليتهم الأكاديمية بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.

الاستنتاجات :

1. أظهرت النتائج حاجة ملحة لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة لاكتساب خبرات أعمق في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يمثل فرصة ثمينة لإثراء مهاراتهم الرقمية.
2. يمتلك أساتذة الكلية كفاءة تدريسية بمستوى متوسط، مما يعكس خبرة ميدانية جيدة وأساساً صلباً يمكن البناء عليه للارتقاء نحو مستويات تميز أعلى.
3. وجود علاقة طردية ذات دلالة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وارتفاع الكفاءة التدريسية، مما يؤكد أن دمج التكنولوجيا يعزز بوضوح من جودة الكفاءة التدريسية.

التوصيات :

1. تنظيم برامج تدريبية ولقاءات علمية تفاعلية لدعم الأساتذة وتعزيز مهاراتهم في دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي بسلاسة داخل البيئة الصفية.
2. تصميم خطط مساندة للتنمية المهنية المستمرة تهدف إلى مساعدة الأساتذة على تطوير كفاياتهم التدريسية نحو آفاق أوسع وأشمل.
3. تشجيع الأقسام الأكاديمية على تبني مبادرات مرنة لدمج الأدوات الذكية في استراتيجيات التدريس والتقويم بما يواكب المتغيرات الحديثة.

المقترحات :

استكمالاً لنتائج البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جودة الأداء الأكاديمي لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة.
2. الدافعية نحو التدريس وعلاقتها بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية التربوية المفتوحة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

3. الكفاءة التدريسية ودورها في تعزيز الاستعداد التكنولوجي لاستخدام الذكاء الاصطناعي لدى أساتذة الكلية التربوية المفتوحة.

المصادر باللغة العربية:

1- امل خالد محمدين فراج. (2023). **نظام تدريب قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ونمط التعلم واثره على تنميه مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي الحاسب الالي.** القاهرة.

2- بن جدو محمد الامين. (2013). **دور ادارة الكفاءات في تحقيق استراتيجية التميز.** الجزائر: جامعة سطيف.

3- عبد الواحد الكبيسي. (2007). **القياس والتقويم.** عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

4- عبدالله فلاح المينيزل و عدنان يوسف العتوم. (2019). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية.** عمان: دار اثراء.

5- عبدالوهاب. (2015). **الكفاءات التدريسية الممارسة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب علم النفس.** كلية العلوم الاجتماعية / جامعة مستغانم، الجزائر.

6- علي عبد جاسم الزاملي. (2009). **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي.** الكويت: مكتبة فلاح.

7- محمد عبادي حسن الحسيني. (2021). **اثر استراتيجية الشركاء في التحصيل والدافعية عند طلاب صف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات.** بابل: مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية .

8- مصطفى أحمد محمد الشاهد. (2021). **برنامج ترائي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.** جامعة دمياط. دمياط: دار المنظومة.

9- منى حماني. (2017). **الكفاءات التدريسية لدى الاساتذة ودورها في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. كلية التربية للعلوم الانسانية.**عمان.

10- موسى النبهان. (2004). **اساسيات القياس في العلوم التربوية.** غزة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

11- هاني ابو النضر عبدالستار محمد. (2023). **توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب.** *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية.*

12- ويكيبيديا. (7 يناير, 2025). ***الكلية التربوية المفتوحة***. تم الاسترداد من ويكيبيديا: https://share.google/g25nTqND44npBRPk3

المراجع باللغة الإنكليزية :

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- Anastasi .**(1988)** .***Psychological Testing*** .New York :Macmillan publishing.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ظاهرة الانتحار في ضوء القرآن الكريم

م.د. سالم ترف جلوب

معلم جامعي/مديرية تربية محافظة ذي قار/قسم تربية الفجر

الاميل: salimtarafglobe@gmail.com

رقم المبايل: 07808696661

ملخص البحث

ملخص البحث نعرف منه:-

1) الإنسان المؤمن بالله "سبحانه وتعالى" تُجلب له الحياة الفرح والسرور وتزيل الهم والقلق والحزن له في الدنيا والآخرة .
2) إنَّ تلاوة القرآن الكريم وتدبره وذكر الله "سبحانه وتعالى" بعد الصلاة وخصوصاً أذكار الصباح والمساء وفي كل وقتٍ وحال من الأحوال سيطمئن القلب ويكشف عنه الغموم والهموم وكما قال تعالى: "**چبم بى بي تج تح تخ تم تى تي ثج ثم ثى ثي چ**"[1] ، فذكر الله تعالى يزيل الهموم والضجر والأحزان والكدر والجزع والغموم وعدم ذكره وطاعته فهو عكس المطلوب سيجلب الهم والجزع لصاحبه .
3) ان الإنسان المتقي لله "سبحانه وتعالى" والتائب من الذنب والملتزم والمستقيم بأوامر ونواهي الله تعالى ورسوله (ﷺ) بشّره الله تعالى بعدم الحزن والمخاف على ما مضى منه قال تعالى :"**چ ۋ ۅ ۅ ۉ ۉ ې ې ى ى ئا ئا ئە ئە ئو ئو ئۇ ئۇ ئۆ ئۆ چ**" [2] .

4) ان الإنسان المؤمن الصابر على قضاء الله تعالى وقدره يعطيه الله "سبحانه وتعالى" الأجر العظيم ويجزيه جزاءاً حسناً في الآخرة لصبره على الاختبار، ويبعد عنه القلق والحزن في الدنيا والآخرة وكما وعده الله "سبحانه وتعالى" وقال:**چ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ چ**[3] .

---

[1] سورة الرعد: الآية:28 .

[2] سورة الأعراف: من الآية:35 .

[3] سورة الاعلى: الآية: 17 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فالذي نوصي به وهو أنّ الإنسان المؤمن المتقي عليه أن لا يحزن ولا يغتم بما فاته من الدنيا ولا يفكر في الانتحار وليرضا بقضاء الله تعالى خيره وشره، هذه هي صفات الصحابه والتابعين وأتباع التابعين ومن تبعهم من المؤمنين الطائعين وذلك لأَنَّ الدنيا زائلة غير باقية ودار اختبار لا استقرار فينبغي على الإنسان أن يكون همه الآخرة وليس الدنيا قال تعالى:"ﭽ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﯴ ﯵ ﯶ ﯷ ﯸ ﯹ ﯺ ﯻ ﯼ ﯽ ﯾ ﯿ ﰀ ﰁ ﰂ ﰃ ﰄ ﰅ ﰆ ﰇ ﰈ ﰉ ﰊ ﰋ ﰌ ﰍ ﰎ ﰏ ﰐ ﰑ ﰒ ﰓ ﰔ ﰕ ﰖ ﰗ ﰘ ﰙ ﰚ ﰛ ﰜ ﰝ ﰞ ﰟ ﰠ ﰡ ﰢ ﰣ ﰤ ﰥ ﰦ ﰧ ﰨ ﰩ ﰪ ﰫ ﰬ ﰭ ﰮ ﰯ ﰰ ﰱ ﰲ ﰳ ﰴ ﰵ ﰶ ﰷ ﰸ ﰹ ﰺ ﰻ ﰼ ﰽ ﰾ ﰿ ﱀ ﱁ ﱂ ﱃ ﱄ ﱅ ﱆ ﱇ ﱈ ﱉ ﱊ ﱋ ﱌ ﱍ ﱎ ﱏ ﱐ ﱑ ﱒ ﱓ ﱔ ﱕ ﱖ ﱗ ﱘ ﱙ ﱚ ﱛ ﱜ ﱝ ﱞ ﱟ ﱠ ﱡ ﱢ ﱣ ﱤ ﱥ ﱦ ﱧ ﱨ ﱩ ﱪ ﱫ ﱬ ﱭ ﱮ ﱯ ﱰ ﱱ ﱲ ﱳ ﱴ ﱵ ﱶ ﱷ ﱸ ﱹ ﱺ ﱻ ﱼ ﱽ ﱾ ﱿ ﲀ ﲁ ﲂ ﲃ ﲄ ﲅ ﲆ ﲇ ﲈ ﲉ ﲊ ﲋ ﲌ ﲍ ﲎ ﲏ ﲐ ﲑ ﲒ ﲓ ﲔ ﲕ ﲖ ﲗ ﲘ ﲙ ﲚ ﲛ ﲜ ﲝ ﲞ ﲟ ﲠ ﲡ ﲢ ﲣ ﲤ ﲥ ﲦ ﲧ ﲨ ﲩ ﲪ ﲫ ﲬ ﲭ ﲮ ﲯ ﲰ ﲱ ﲲ ﲳ ﲴ ﲵ ﲶ ﲷ ﲸ ﲹ ﲺ ﲻ ﲼ ﲽ ﲾ ﲿ ﳀ ﳁ ﳂ ﳃ ﳄ ﳅ ﳆ ﳇ ﳈ ﳉ ﳊ ﳋ ﳌ ﳍ ﳎ ﳏ ﳐ ﳑ ﳒ ﳓ ﳔ ﳕ ﳖ ﳗ ﳘ ﳙ ﳚ ﳛ ﳜ ﳝ ﳞ ﳟ ﳠ ﳡ ﳢ ﳣ ﳤ ﳥ ﳦ ﳧ ﳨ ﳩ ﳪ ﳫ ﳬ ﳭ ﳮ ﳯ ﳰ ﳱ ﳲ ﳳ ﳴ ﳵ ﳶ ﳷ ﳸ ﳹ ﳺ ﳻ ﳼ ﳽ ﳾ ﳿ ﴀ ﴁ ﴂ ﴃ ﴄ ﴅ ﴆ ﴇ ﴈ ﴉ ﴊ ﴋ ﴌ ﴍ ﴎ ﴏ ﴐ ﴑ ﴒ ﴓ ﴔ ﴕ ﴖ ﴗ ﴘ ﴙ ﴚ ﴛ ﴜ ﴝ ﴞ ﴟ ﴠ ﴡ ﴢ ﴣ ﴤ ﴥ ﴦ ﴧ ﴨ ﴩ ﴪ ﴫ ﴬ ﴭ ﴮ ﴯ ﴰ ﴱ ﴲ ﴳ ﴴ ﴵ ﴶ ﴷ ﴸ ﴹ ﴺ ﴻ ﴼ ﴽ ﴾ ﴿ ﵀ ﵁ ﵂ ﵃ ﵄ ﵅ ﵆ ﵇ ﵈ ﵉ ﵊ ﵋ ﵌ ﵍ ﵎ ﵏ ﵐ ﵑ ﵒ ﵓ ﵔ ﵕ ﵖ ﵗ ﵘ ﵙ ﵚ ﵛ ﵜ ﵝ ﵞ ﵟ ﵠ ﵡ ﵢ ﵣ ﵤ ﵥ ﵦ ﵧ ﵨ ﵩ ﵪ ﵫ ﵬ ﵭ ﵮ ﵯ ﵰ ﵱ ﵲ ﵳ ﵴ ﵵ ﵶ ﵷ ﵸ ﵹ ﵺ ﵻ ﵼ ﵽ ﵾ ﵿ ﶀ ﶁ ﶂ ﶃ ﶄ ﶅ ﶆ ﶇ ﶈ ﶉ ﶊ ﶋ ﶌ ﶍ ﶎ ﶏ ﶐ ﶑ ﶒ ﶓ ﶔ ﶕ ﶖ ﶗ ﶘ ﶙ ﶚ ﶛ ﶜ ﶝ ﶞ ﶟ ﶠ ﶡ ﶢ ﶣ ﶤ ﶥ ﶦ ﶧ ﶨ ﶩ ﶪ ﶫ ﶬ ﶭ ﶮ ﶯ ﶰ ﶱ ﶲ ﶳ ﶴ ﶵ ﶶ ﶷ ﶸ ﶹ ﶺ ﶻ ﶼ ﶽ ﶾ ﶿ ﷀ ﷁ ﷂ ﷃ ﷄ ﷅ ﷆ ﷇ ﷈ ﷉ ﷊ ﷋ ﷌ ﷍ ﷎ ﷏ ﷐ ﷑ ﷒ ﷓ ﷔ ﷕ ﷖ ﷗ ﷘ ﷙ ﷚ ﷛ ﷜ ﷝ ﷞ ﷟ ﷠ ﷡ ﷢ ﷣ ﷤ ﷥ ﷦ ﷧ ﷨ ﷩ ﷪ ﷫ ﷬ ﷭ ﷮ ﷯ ﷰ ﷱ ﷲ ﷳ ﷴ ﷵ ﷶ ﷷ ﷸ ﷹ ﷺ ﷻ ﷼ ﷽ ﷾ ﷿ ﹀ ﹁ ﹂ ﹃ ﹄ ﹅ ﹆ ﹇ ﹈ ﹉ ﹊ ﹋ ﹌ ﹍ ﹎ ﹏ ﹐ ﹑ ﹒ ﹓ ﹔ ﹕ ﹖ ﹗ ﹘ ﹙ ﹚ ﹛ ﹜ ﹝ ﹞ ﹟ ﹠ ﹡ ﹢ ﹣ ﹤ ﹥ ﹦ ﹧ ﹨ ﹩ ﹪ ﹫ ﹬ ﹭ ﹮ ﹯ ﹰ ﹱ ﹲ ﹳ ﹴ ﹵ ﹶ ﹷ ﹸ ﹹ ﹺ ﹻ ﹼ ﹽ ﹾ ﹿ ﺀ ﺁ ﺂ ﺃ ﺄ ﺅ ﺆ ﺇ ﺈ ﺉ ﺊ ﺋ ﺌ ﺍ ﺎ ﺏ ﺐ ﺑ ﺒ ﺓ ﺔ ﺕ ﺖ ﺗ ﺘ ﺙ ﺚ ﺛ ﺜ ﺝ ﺞ ﺟ ﺠ ﺡ ﺢ ﺣ ﺤ ﺥ ﺦ ﺧ ﺨ ﺩ ﺪ ﺫ ﺬ ﺭ ﺮ ﺯ ﺰ ﺱ ﺲ ﺳ ﺴ ﺵ ﺶ ﺷ ﺸ ﺹ ﺺ ﺻ ﺼ ﺽ ﺾ ﺿ ﻀ ﻁ ﻂ ﻃ ﻄ ﻅ ﻆ ﻇ ﻈ ﻉ ﻊ ﻋ ﻌ ﻍ ﻎ ﻏ ﻐ ﻑ ﻒ ﻓ ﻔ ﻕ ﻖ ﻗ ﻘ ﻙ ﻚ ﻛ ﻜ ﻝ ﻞ ﻟ ﻠ ﻡ ﻢ ﻣ ﻤ ﻥ ﻦ ﻧ ﻨ ﻩ ﻪ ﻫ ﻬ ﻭ ﻮ ﻯ ﻰ ﻱ ﻲ ﻳ ﻴ ﻵ ﻶ ﻷ ﻸ ﻹ ﻺ ﻻ ﻼ ﻽ ﻾

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

Research Summary

1) For the person who believes in Allah (Glorified and Exalted be He), life brings joy and happiness, while dispelling worry, anxiety, and sadness—both in this world and the Hereafter.

2) Reciting and reflecting upon the Holy Quran, as well as remembering Allah (Glorified and Exalted be He)—especially through the prescribed morning and evening supplications and at all times—brings tranquility to the heart and lifts the burden of distress and worry. Indeed, the remembrance of Allah dispels anxiety, boredom, sorrow, gloom, and anguish; conversely, failing to remember or obey Him brings worry and distress upon the individual.

3) The God-fearing person, who abstains from sin and obeys Allah's and His Messenger's (peace be upon him) commands and prohibitions, is assured by Allah (Glorified and Exalted be He) that they need neither grieve the past or worry about the future.

4) In the Hereafter, Allah (Glorified and Exalted be He) will provide a big reward and excellent recompense to the believer who is patient in the face of Allah's choice and predestination.

Instead of bemoaning or considering suicide over financial losses, we counsel the believing, God-fearing person to embrace God Almighty's decree—both the good and the terrible. Because this life is fleeting and transitory, a place of adversity rather than a permanent home, these are the characteristics of the Companions, the Successors, the generation that followed them, and the devoted believers who followed in their footsteps. As a result, one should prioritize the Hereafter over this world. The Almighty God says: [Insert Verse]. O Allah, do not include us among those who are mourning, anxious, or impatient because they have lost both this world and the Hereafter. Rather, add us to the company of believers—those who are patient, obedient, and content with whatever You choose for us. Allow us to enter the Gardens of Bliss and give us the reward and recompense that will bring you riches and pleasure. May Allah grant our Prophet Muhammad, his family, and all of his friends peace and blessings. The only one who is aware of the veracity of my statements is Allah Almighty.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ظاهرة الانتحار في ضوء القرآن الكريم

قال تعالى:

"وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا"[1] .

الحمد لله الذي لا إله إلا هو، الحي الذي لا يموت، ملك الملوك ومالك الملك، له الأسماء الحسنى والصفات العلى، وهو الحق المبين. والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين، نبينا محمد الصادق الوعد الأمين، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحابته الكرام الغر الميامين، والتابعين لهم بإحسان، ومن سار على نهجهم القويم إلى يوم الدين، رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.

أما بعد:

فإنَّ ظاهرة الانتحار تُعدّ من الظواهر الخطيرة التي أخذت في الانتشار في المجتمعات المعاصرة، وأصبحت تمثل مشكلة إنسانية واجتماعية تستدعي الوقوف عند أسبابها وآثارها وسبل الحد منها. وقد أولى الدين الإسلامي حياة الإنسان عنايةً بالغة، وجعل حفظ النفس من المقاصد الأساسية للشريعة الإسلامية، وحرم الاعتداء عليها بأي صورة من الصور، سواء كان الاعتداء من الآخرين أم من الإنسان على نفسه.

وقد وردت في القرآن الكريم جملة من الآيات التي تؤكد حرمة النفس الإنسانية، وتحذّر من إزهاقها بغير حق، كما جاءت السنة النبوية الشريفة بأحاديث عديدة تنهى عن الانتحار وتبين خطورته وعظم إثمه. وانطلاقًا من أهمية هذا الموضوع، جاء اختيار هذه الدراسة لبيان موقف الشريعة الإسلامية من الانتحار، من خلال الوقوف على مجموعة من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة ذات الصلة، وتحليل دلالاتها في التحذير من هذه الظاهرة، وإبراز ما تضمنته من توجيهات تهدف إلى صيانة النفس البشرية والمحافظة عليها.

منهج البحث:

اتبعتُ في دراسة هذا الموضوع منهجًا استقرائيًا تحليليًا، يقوم على جمع النصوص الشرعية ذات الصلة بموضوع الانتحار، ودراستها في ضوء ما ورد في المصادر الإسلامية المعتمدة. وقد تم اختيار

[1] سورة النساء: من الآية: 29 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

عدد من الآيات القرآنية الكريمة التي تتصل بموضوع الدراسة، وترتيبها وفق مواضعها في المصحف الشريف، ثم توزيعها على مباحث الدراسة ومطالبها بما ينسجم مع البناء العلمي للبحث.

كما اعتمدتُ على كتب التفسير المعتبرة في بيان دلالات الآيات ومعانيها، والاستفادة من أقوال المفسرين والعلماء والفقهاء بما يخدم موضوع الدراسة ويكشف عن أبعاده الشرعية. وحرصتُ على عزو الأقوال إلى أصحابها ومصادرها الأصلية، مع نسبة الآيات القرآنية إلى سورها وذكر أرقامها، وترتيبها بحسب ورودها في المصحف الشريف ضمن المباحث ذات الصلة.

أما الأحاديث النبوية الشريفة، فقد تم تخريجها من مصادرها الحديثية المعتمدة، مع بيان درجتها وحكم العلماء عليها عند الحاجة، فضلًا عن توضيح بعض الألفاظ والمصطلحات التي قد يغمض معناها على القارئ، دون الإطالة في تعريف ما هو مشهور ومعروف، التزامًا بالمنهج العلمي القائم على الإيجاز فيما لا يحتاج إلى مزيد من البيان.

وقد روعي في جميع مراحل الدراسة الربط بين النصوص الشرعية وأقوال أهل العلم، بما يسهم في الوصول إلى تصور متكامل لموقف الشريعة الإسلامية من الانتحار وبيان سبل الوقاية منه ومعالجة أسبابه.

الدراسات السابقة

حظي موضوع الانتحار باهتمام عدد من الباحثين والمؤسسات العلمية، نظرًا لما يمثله من خطورة دينية وإنسانية واجتماعية، ومن أبرز الجهود العلمية التي تناولت الموضوع ما يأتي:

أولًا: ندوة «ظاهرة الانتحار وطرق معالجتها في الشريعة والقانون»**، التي أقامتها جامعة الموصل، كلية العلوم الإسلامية، قسم الشريعة، بتاريخ 2026/4/14. وقد تناولت الندوة ظاهرة الانتحار من جوانب متعددة، شملت الجوانب الشرعية والقانونية والنفسية والاجتماعية، في محاولة لتقديم رؤية علمية تكاملية تسهم في فهم أسباب الظاهرة واقتراح السبل المناسبة لمعالجتها. وانتهت الندوة إلى مجموعة من التوصيات التي هدفت إلى تعزيز الوعي المجتمعي بأهمية المحافظة على النفس الإنسانية، وترسيخ الآليات الدينية والقانونية والاجتماعية الكفيلة بحمايتها في الواقع المعاصر.

ثانيًا: دراسة «الانتحار في القرآن الكريم» للدكتور فاضل حسن شريف، المنشورة بتاريخ 2021/11/19. وقد تناولت هذه الدراسة موضوع الانتحار من خلال الاستناد إلى عدد من الآيات القرآنية الكريمة ذات الصلة بحرمة النفس الإنسانية، وبيان ما تضمنته من توجيهات وأحكام تؤكد ضرورة المحافظة على الحياة وتحريم الاعتداء على النفس.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولة الجمع بين الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وأقوال العلماء والفقهاء، مع تنظيمها ضمن إطار موضوعي متكامل يبرز موقف الشريعة الإسلامية من الانتحار، ويبين خطورته وآثاره، والأسس الشرعية التي يمكن الاستناد إليها في الوقاية منه ومعالجته..

خطة البحث:

ولقد تضمنت خطَّة البحث على أن تكون بعد المقدمة على خمسة مباحث وهي كالآتي:

المبحث الأول: "تعريف الانتحار لغة واصطلاحاً . وفيه مطلبان: المطلب الأول: تعريف الانتحار لغةً ، المطلب الثاني: تعريف الانتحار اصطلاحاً . المبحث الثاني: فهم بعض الناس الخاطئ من الانتحار . المبحث الثالث: خطره وتحذير الإسلام منه . المبحث الرابع: عقوبته عند الله "سبحانه وتعالى" . المبحث الخامس: الحالات التي ينبغي على الإنسان أن يتنبه من خطورة الانتحار ويوقي نفسه منها . ثم الخاتمة والنتائج، ثم المصادر والمراجع" .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الأول: تعريف الانتحار لغةً واصطلاحاً وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف الانتحار لغةً

المطلب الثاني: تعريف الانتحار اصطلاحاً

توطئة:

سنبيّن في هذا المبحث ان شاء الله تعالى عن معنى الانتحار في اللغة والاصطلاح، نظراً لما هو منتشر كثيراً في زماننا اليوم والعياذ بالله .

المطلب الأول: تعريف الانتحار لغةً

فالانتحار لغةً: من الفعل انْتَحَر، يُقَال: انْتَحَر الرجلُ: إذا نحر، أي قتل نفسه[1] ، والنَحْرُ: نحر ينحر نحراً: ذبح، من باب قطع في اللَبَّةِ: مثل الذبح في الحَلْقِ[2] .

المطلب الثاني: تعريف الانتحار اصطلاحاً

واصطلاحاً: يُعدّ الانتحار صورةً من صور إزهاق النفس، ويتحقق باستخدام وسائل وأساليب متعددة تختلف باختلاف الظروف والوقائع. ويُقصد به إقدام الإنسان عمدًا على إنهاء حياته بنفسه، أياً كانت الوسيلة المستخدمة في ذل[3] .

وانتحر الرجلُ: أي قتلَ نفسه بوسيلةٍ ما، وهو من المناحرة: أي من النحر، وانتحرَ ينتحر انتِحارًا: فهو مُنتحِر، وانتحر الشَّخصُ: قتَل نفسَه عمدًا "انتحر شنْقًا، يقال: انتحرَتْ بهذا المسدس: أي حاول الانتحار[4] .

---

[1] ينظر: الصحاح: 2: 824 . ولسان العرب: 5: 197 . وتاج العروس: 14: 184 .

[2] الصحاح: 2: 824 .

[3] ينظر: معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية: 1: 301 .

[4] ينظر: شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم: 10: 6524 . معجم اللغة العربية المعاصرة: 3: 2176 . ومعجم المصطلحات والألفاظ الفقهية: 3: 403 . والقاموس الفقهي لغة واصطلاحا: 1: 349 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الثاني: فهم بعض الناس الخاطئ من الانتحار

سنبين في هذا المبحث عن اعتقاد الانسان الخاطئ والواهم لما يتصوره ولما تدفعه نفسه الى الانتحار وخصوصاً في زماننا اليوم لقد كثر فيه الانتحار والعياذ بالله كما ذكرنا.

فالإنسان الذي يبتعد عن الصلاة وعن ذكر الله يشعر بالحزن وفقدان السعادة فنجد بعض الانسان ينتحر اذا أصابه حزن أو إذا ضاقت به السبل، يحسب نفسه بأنه يخلص من الهموم والغموم التي تصيبه اذا انتحر وهو كثير ما نجده في الانسان الجاهل الذي لا يفقه خطورته ولا عنده إيمان بالله "سبحانه وتعالى" .

قال تعالى: "**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا (29) وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَانًا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُصْلِيهِ نَارًا وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا(30)**" [1] .

قوله تعالى: "**وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ**" تضمنت دلالة الآية خمسة أقوال في تفسير معناها؛ ذهب القول الأول إلى حملها على ظاهرها، وهو أن الله تعالى حرّم على الإنسان أن يقتل نفسه، ويُعد هذا القول أظهر الأقوال وأقربها إلى دلالة النص. أما القول الثاني فيرى أن المقصود هو النهي عن أن يقتل بعض الناس بعضًا. وذهب القول الثالث إلى أن المراد عدم تكليف النفس من الأعمال ما قد يؤدي إلى هلاكها أو إزهاقها، حتى وإن كان أصل العمل مشروعًا أو واجبًا. بينما فُسرت الآية في القول الرابع بأنها نهي عن إهمال حق النفس وعدم مراعاة ما يصلحها، لأن إضاعتها وإهمالها يُشبَّهان بقتلها. أما القول الخامس فيذهب إلى أن المراد هو النهي عن إهلاك النفس بارتكاب المعاصي والذنوب. ومع تعدد هذه الأقوال، يبقى القول الأول، القائم على تحريم قتل الإنسان لنفسه، هو الأظهر والأقوى من جهة دلالة الآية[2] .

"**إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا**" أي إنَّ نهيَ الله تعالى عن أكل الأموال بالباطل، وتحريمه قتلَ الإنسان لنفسه أو الاعتداء على نفوس الآخرين، إنما هو مظهرٌ من مظاهر رحمته بعباده؛ إذ شرع من الأحكام ما يكفل حفظ الدماء وصيانتها، كما صان الأموال التي تقوم عليها مصالح الناس وتستمر بها منافعهم. وبذلك

---

[1] سورة النساء: من الآية: 29-30 .

[2] ينظر: زاد المسير في علم التفسير: 1:395-395 . ومعالم التنزيل في تفسير القرآن: 2:200 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

يتحقق مقصد الشريعة في حفظ النفس والمال، بوصفهما من الضرورات الأساسية لاستقامة حياة الأفراد والمجتمعات[1] .

وقد توعَّد الله سبحانه وتعالى مَن يُقدم على هذا الفعل المحرَّم بالعقاب الشديد، فقال تعالى: "وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَانًا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُصْلِيهِ نَارًا وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا". وتدل الآية الكريمة على جسامة هذا الفعل؛ لما ينطوي عليه من عدوانٍ على النفس وظلمٍ لها، ومخالفةٍ لما أمر الله تعالى به من حفظها وصيانتها. ومن ثمَّ فإن العقوبة المترتبة عليه تتناسب مع خطورته وشدة آثاره. كما أن اقتران هذا الوعيد بقوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا" يُظهر أن تحريم الاعتداء على النفس إنما جاء في إطار الرحمة الإلهية بالإنسان، وحمايته من كل ما يؤدي إلى هلاكه أو إزهاق روحه، وهو ما يؤكد عناية الشريعة الإسلامية بحفظ النفس وصون كرامتها[2] ، ومعنى قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ أنَّ ما شرعه الله تعالى من النواهي والأحكام التي تمنع الإنسان من إلحاق الضرر بنفسه أو بغيره إنما صدر عن رحمته بعباده؛ إذ نهاهم عمّا يفضي إلى الأذى والهلاك، وصان نفوسهم ومصالحهم بما يحقق لهم الخير والسلامة في الدنيا والآخرة. [3] .

[1] ينظر: تفسير المراغي: 19:5.

[2] ينظر: التفسير القرآني للقرآن: 772:3 .

[3] ينظر: الموسوعة القرآنية: 301:9 . وصفوة التفاسير: 248:1 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الثالث: خطره وتحذير الإسلام منه

توطئة:

سنبيّن في هذا المبحث إن شاء الله تعالى عن البعض من الأحاديث النبوية التي تبيّن عقوبة الإنسان المنتحر الذي يقتل نفسه .

وردت في السنة النبوية الشريفة نصوص صريحة تُبيّن خطورة الانتحار وشدة الوعيد المترتب عليه، ومن ذلك قول النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم: «مَن قتل نفسه بحديدةٍ فحديدته في يده يتوجأ بها في بطنه في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا، ومن شرب سمًّا فقتل نفسه فهو يتحساه في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا، ومن تردّى من جبل فقتل نفسه فهو يتردّى في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا»[1]. ويُستفاد من هذا الحديث أن الشريعة الإسلامية شددت في النهي عن الاعتداء على النفس، وبيّنت عظم الجرم المترتب على إزهاق الإنسان لنفسه، بصرف النظر عن الوسيلة التي استعملها في ذلك.

وقد أكدت السنة النبوية هذا المعنى في قصة الرجل الذي أُصيب بجراح شديدة في إحدى الغزوات، فلم يصبر على ما أصابه، فوضع سيفه بين ثدييه ثم تحامل عليه حتى قتل نفسه، فقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في شأنه: «أما إنَّه من أهل النار»[2]. وتبرز هذه الواقعة أهمية الصبر على الشدائد وعدم الاستسلام للألم واليأس، لأن النفس أمانة لا يجوز للإنسان الاعتداء عليها أو إنهاء حياته مهما بلغت به المحنة.

وفي السياق نفسه قال النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «الذي يخنق نفسه يخنقها في النار، والذي يطعن نفسه يطعنها في النار»[3]. ويؤكد هذا الحديث أن تحريم الانتحار لا يرتبط بوسيلة معينة، وإنما يشمل كل فعل يقصد به الإنسان إزهاق نفسه، وهو ما يكشف عن عناية الشريعة الإسلامية البالغة بحفظ النفس الإنسانية وصيانتها من كل صور الاعتداء والهلاك.

أما الألفاظ الواردة في الحديث، فإن لفظ «يتوجأ» يعني يضرب نفسه بالحديدة، ومنه قولهم: وجأه بالسكين، أي ضربه بها[4]. وأما «يتحساه» فيعني يتجرع السم ويشربه شيئًا بعد شيء[5]، في حين يُراد بلفظ «تردّى» السقوط من موضع مرتفع[6]. ويساعد بيان هذه الألفاظ على فهم دلالة الحديث وإدراك شدة التحذير النبوي من الاعتداء على النفس.

---

[1] يُنظر: صحيح مسلم، الحديث رقم: 109.
[2] يُنظر: صحيح البخاري، الحديث رقم: 2898، 4: 37.
[3] يُنظر: صحيح البخاري، الحديث رقم: 1365، 2: 96.
[4] يُنظر: تاج العروس، 1: 482.
[5] يُنظر: تهذيب اللغة، 5: 110.
[6] يُنظر: تاج العروس، 38: 143.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الرابع: عقوبته عند الله" سبحانه وتعالى"

توطئة:

سنبيّن في هذا المبحث إن شاء الله تعالى عن عقوبة الإنسان المنتحر الذي يقتل نفسه .

قال تعالى: "**وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَٰقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْۚ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْـًٔا كَبِيرًا(31)**"[1] .وهنا بيّن الله تعالى عن نهي قتل النفس البشرية من غير حق "**وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ**" أي إن المقصود بذلك هو الخوف من الفقر والحاجة وضيق الرزق، إذ يُطلق لفظ الفاقة على شدة الفقر والعوز[2]، أي إنَّ الله تعالى وعظهم ونهاهم عن ذلك، وطمأنهم إلى أنَّ أرزاقهم وأرزاق أولادهم مكفولةٌ بتقديره سبحانه، وأن الخوف من الفقر لا يبرر الاعتداء على النفس أو إزهاقها فقال: "**نَّحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْۚ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْـًٔا كَبِيرًا**" أي إنَّ قتلهم يُعدُّ إثمًا عظيمًا وذنبًا جسيمًا، لما ينطوي عليه من اعتداء على النفس التي حرَّم الله إزهاقها بغير حق، كما يُعدُّ ظلمًا بالغًا ومخالفةً صريحةً لأحكام الشريعة ومقاصدها في حفظ النفس وصيانتها[3] .

وقال تعالى: "**قُلْ تَعَالَوْاْ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْۖ أَلَّا تُشْرِكُواْ بِهِۦ شَيْـًٔاۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًاۖ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُم مِّن إِمْلَٰقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْۖ وَلَا تَقْرَبُواْ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَۖ وَلَا تَقْتُلُواْ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ(151)**" [4] .

أي إن الآية تنهى عن قتل الأولاد خشية الفقر والحاجة بسبب ما تطلبه نفقتهم، وتؤكد أن الله تعالى هو المتكفّل بأرزاق الآباء والأبناء جميعًا، فلا ينبغي أن يكون الخوف من ضيق المعيشة أو العجز عن توفير الأقوات سببًا للاعتداء على النفس الإنسانية. وأما **الإملاق** فيُراد به شدة الفقر ونفاد المال والزاد، فيقال: أملق الرجل إذا افتقر وذهب ما لديه من مال ورزق.[5] .

وقال تعالى: "**وَأَنفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**" [6] .

---

[1] سورة الاسراء: الآية: 31 .

[2] الفاقة معناها: الحاجة والفقر. ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر: 480:3 .

[3] ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 14:578-579 . وبحر العلوم: 310:2 .

[4] سورة الأنعام: الآية: 151 .

[5] ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 657:9 .

[6] سورة البقرة: الآية: 195 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مع أن سياق الآية ورد في شأن الإنفاق في سبيل الله، فإن دلالتها تتسع لتشمل النهي عن تعريض النفس للهلاك؛ إذ إذا كان الإنسان مأمورًا بألا يورد نفسه موارد التهلكة بسبب فقدان النفقة أو القوة، فإن النهي عن قتل النفس وإزهاقها يكون من باب أولى. وعلى هذا، يُفهم من الآية وجوب صيانة النفس والابتعاد عن كل فعل يؤدي إلى هلاكها، فلا يجوز للإنسان أن يقدم على ما يعلم أو يغلب على ظنه أنه يفضي إلى تلفه أو موته[1] .

ويُقال: «أهلك فلانٌ نفسه بيده» إذا كان هو المتسبب في هلاكها بفعلٍ أو امتناعٍ يؤدي إلى تلفها. ومن ذلك امتناع الإنسان عن الطعام والشراب إذا بلغ حدًّا يفضي إلى هلاك النفس؛ لأن هذا الامتناع يُعد سببًا مباشرًا في تعريضها للتلف وإلقائها في التهلكة. وبناءً على ذلك، فإن كل تصرف يتعمد به الإنسان إهلاك نفسه أو يؤدي يقينًا أو غالبًا إلى موتها يدخل في دائرة التحريم؛ لما فيه من اعتداء على النفس التي أمرت الشريعة بحفظها وصيانته [2] .

والمقصود بلفظ «الأيدي» في الآية الكريمة الأنفس، أما «التهلكة» فهي مصدر يُراد به الهلاك والتلف. وعلى هذا يكون معنى الآية: النهي عن تعريض الإنسان نفسه للهلاك أو إيقاعها فيما يؤدي إلى تلفها، وهو ما يؤكد وجوب المحافظة على النفس والابتعاد عن كل سبب يفضي إلى إهلاكها[3] .

المبحث الخامس: الحالات التي ينبغي على الإنسان أن يتنبه من خطورة الانتحار ويوقي نفسه منها

ومن الاسباب أو الحالات التي تجعل الانسان ينتحر منها قلة صلته مع رب العالمين وجهله بمعالم الدين فعلى الانسان أن يؤمن بقضاء الله تعالى وقدره خيره وشره قبل كل شيء فيكون عنده إيمان بالله "سبحانه وتعالى" وان يلزم الورد الشرعي بما فيه أذكار الصباح والمساء كل يوم اذا حزن، وعليه أن يلتجأ الى قراءة القرآن الكريم لأن فيها انشراح للصدر والسعادة ويبتعد عنه الشيطان اذا غضب وفكر بقتل نفسه يقول الله تعالى **"أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ"** [4] .

ويقتضي الإيمانُ بقضاء الله وقدره أن يسلِّم الإنسان أمره لله تعالى، وأن يطمئن إلى ما قدَّره له، مع الأخذ بالأسباب المشروعة والابتعاد عن الجزع واليأس، وأن يوقن بأن ما يكتبه الله له إنما يجري وفق

---

[1] ينظر: العجاب في بيان الأسباب: 482:1 . وأسباب النزول للواحدي: 40:4 .

[2] ينظر: اللباب في علوم الكتاب: 182:3 . وغرائب القرآن ورغائب الفرقان: 532:1 .

[3] ينظر: إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: 205:1 .

[4] سورة الرعد: من الآية: 28 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

حكمته وعلمه، قال الله تعالى: :"**قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا ۚ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ**" [1] .

وقال تعالى: "**وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ ۗ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ**" [2]

ويؤكد النبي صلى الله عليه وآله وسلم مبدأ الإيمان بالقضاء والقدر، وضرورة رضا الإنسان بما قدّره الله تعالى له، فقال: «واعلم أن ما أصابك لم يكن ليخطئك، وما أخطأك لم يكن ليصيبك، واعلم أن الخلائق لو اجتمعوا على أن يعطوك شيئًا لم يرد الله عز وجل أن يعطيك لم يقدروا عليه، أو يصرفوا عنك شيئًا أراد الله عز وجل أن يصيبك به لم يقدروا على ذلك».

ويدل هذا الحديث الشريف على أن ما يقع للإنسان من أحداث ومصائب إنما يجري بعلم الله تعالى وحكمته، وأن ما كتبه الله للعبد لا يمكن لأحد أن يمنعه أو يغيره، كما أن ما لم يُقدَّر له لا يستطيع أحد أن يوصله إليه. ويُسهم هذا المعنى في تقوية الصبر والطمأنينة في النفس، ودفع مشاعر اليأس والقنوط، لأن المؤمن يوقن بأن تدبير الله تعالى قائم على الحكمة والرحمة، وأن الرضا بقضائه من أسباب الثبات والسكينة[3] .

الخاتمة والنتائج

بعد ما توصلنا لنهاية البحث لا بد لنا أن نذكر أهم ما وصلنا إليه:-

1- الإنسان المؤمن بالله "سبحانه وتعالى" تُجلب له الحياة الفرح والسرور وتزيل الهم والقلق والحزن له في الدنيا والآخرة .
2- إنَّ تلاوة القرآن الكريم وتدبره وذكر الله "سبحانه وتعالى" بعد الصلاة وخصوصاً أذكار الصباح والمساء وفي كل وقتٍ وحال من الأحوال سيطمئن القلب ويكشف عنه الغموم والهموم وكما قال

---

[1] سورة التوبة: الآية: 51 .

[2] سورة البقرة: من الآية: 216 .

[3] الحديث: **[رواه الترمذي مختصرا وقال: حسن صحيح]** . ينظر: الدعاء للطبراني: الحديث رقم: 41 ، 33:1 . وإتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة: 383:7 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تعالى: "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ(28)"[1]، فذكر الله تعالى يزيل الهموم والضجر والأحزان والكدر والجزع والغموم وعدم ذكره وطاعته فهو عكس المطلوب سيجلب الهم والجزع لصاحبه .

3- ان الإنسان المتقي لله "سبحانه وتعالى" والتائب من الذنب والملتزم والمستقيم بأوامر ونواهي الله تعالى ورسوله (ﷺ) بشّره الله تعالى بعدم الحزن والمخاف على ما مضى منه قال تعالى: "فَمَنِ اتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" [2]

4- ان الإنسان المؤمن الصابر على قضاء الله تعالى وقدره يعطيه الله "سبحانه وتعالى" الأجر العظيم ويجزيه جزاءً حسناً في الآخرة لصبره على الاختبار، ويبعد عنه القلق والحزن في الدنيا والآخرة وكما وعده الله "سبحانه وتعالى" وقال: ﴿وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰ(17)﴾ [3] .

فالذي نوصي به وهو أنّ الإنسان المؤمن المتقي عليه أن لا يحزن ولا يغتم بما فاته من الدنيا ولا يفكر في الانتحار وليرضا بقضاء الله تعالى خيره وشره، هذه هي صفات الصحابه والتابعين وأتباع التابعين ومن تبعهم من المؤمنين الطائعين وذلك لأَنَّ الدنيا زائلة غير باقية ودار اختبار لا استقرار فينبغي على الإنسان أن يكون همه الآخرة وليس الدنيا قال تعالى: "**وَمَا هَٰذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهْوٌ وَلَعِبٌ ۚ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ ۚ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ (64)**"[4] .

اللهم لا تجعلنا من الجزوعين الغير صابرين ولا تجعلنا من المهمومين المحزونين الذين خسروا الدنيا والآخرة، واجعلنا اللهم من المؤمنين ومن الصابرين الطائعين لك والراضين ممّا تكتبه لنا، وأعطنا الأجر والثواب لكي ننال الفوز والرضا منك بجناتٍ نعيم، هذا والله تعالى أعلم على ما أقول وصلّ اللهم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

---

[1] سورة الرعد: الآية:28 .

[2] سورة الأعراف: من الآية:35 .

[3] سورة الاعلى: الآية: 17 .

[4] سورة العنكبوت: الآية: 64 .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المصادر والمراجع

بعد القرآن الكريم

أولاً: كتب التفسير وعلوم القرآن:

1) الإتقان في علوم القرآن: لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ) تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب الطبعة: 1394هـ/1974م .

2) إعراب القرآن وبيانه: لمحيي الدين بن أحمد مصطفى درويش (ت: 1403هـ)، دار الإرشاد للشئون الجامعية– حمص– سورية، (دار اليمامة– دمشق – بيروت)، (دار ابن كثير– دمشق– بيروت)، ط4 ، 1415هـ .

3) إعراب القرآن: لأبي جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت: 338هـ) وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية– بيروت– ط1421،1هـ .

4) البحر المحيط في التفسير: لأبي حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت: 745هـ) تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت – ط 1420هـ .

5) البرهان في علوم القرآن: لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: 794هـ)المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1376 هـ - 1957 م، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابى الحلبي وشركائه .

6) التفسير والمفسرون: للدكتور محمد السيد حسين الذهبي (ت: 1398هـ): مكتبة وهبة، القاهرة .

7) التفسير اللغوي: لمساعد الطيّار، ط: 1422هـ ، دار ابن الجوزي .

8) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: لمحمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (ت: 310هـ) ، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة، ط1، 1422 هـ - 2001م ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان .

9) عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم: أ. د. أحمد بن محمد الخراط، أبو بلال: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، (ب–ط) و(ب–ت) .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

10) مباحث في علوم القرآن: لمناع القطان (1420هـ): ط7 ، مكتبة وهبة: القاهرة .
11) مباحث في علوم القرآن: لصبحي الصالح ، الطبعة الرابعة والعشرون كانون الثاني/ يناير 2000: دار العلم للملايين .
12) مباحث في علم التفسير: لعبد الستار حامد ، (ب–ط) و (ب–ت) جامعة بغداد – بغداد
13) محاضرات في علوم القرآن: لفضل حسن شاكر، ط1: دار النفائس، الأردن .
14) المعاجم المفهرسة لألفاظ القرآن الكريم: د. عبد الرحمن بن محمد الحجيلي، ط1: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة .
15) مناهج المفسرين: للمؤلفين: الدكتور مساعد مسلم أل جعفر والاستاذ المساعد محي الدين سرحان ، مدرس ، ط1، 1980 ، دار المعرفة .

ثانياً: كتب الحديث والشروح والتخريج:

16) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه الشهير بـ «صحيح البخاري»: لمحمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي (256هـ)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)– ط1، 1422هـ
17) المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ : لمسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ) المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت .
18) شعب الإيمان: لأحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (ت: 458هـ) حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: مختار أحمد الندوي، صاحب الدار السلفية ببومباي – الهند: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند– ط1 ، 1423هـ/2003م .

ثالثاً: كتب اللغة والإصطلاحات الفقهية:

19) الآثار التربوية لدراسة اللغة العربية: لخالد بن حامد الحازمي، (ب–ط) ، 1424هـ ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .
20) التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية: لمحمد محي الدين عبدالحميد ، (ب–ط) و (ب–ت) ، موقع: www.ahlalhdeeth.com .
21) التعريفات: لعلي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت: 816هـ) تحقيق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف، دار الكتب العلمية بيروت– لبنان– ط1، 1403هـ/1983م .

رابعاً: كتب التراجم:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

22) الاستيعاب في معرفة الأصحاب: لأبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت: 463هـ) المحقق: علي محمد البجاوي، ط1، 1412هـ - 1992م ، دار الجيل، بيروت .

23) الأعلام: لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت: 1396هـ)، دار العلم للملايين- ط15- آيار/مايو2002م .

24) ميزان الاعتدال في نقد الرجال: لشمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748هـ) تحقيق: علي محمد البجاوي، ط1382،1هـ- 1963م، دار المعرفة ، بيروت- لبنان .

25) الوافي بالوفيات: لصلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (ت: 764هـ) تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث – بيروت (ب- ط)- عام النشر :1420هـ/2000م .

خامساً: كتب الدواوين الشعرية:

26) ديوان عنترة بن شداد:(ب-ط) و(ب-ت)، موقع أدب: www.adab.com .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مستقبل النظام الدولي على وفق دالة الصراع

م. م. أحمد جواد كاظم شريف القرشي
جامعة الكوفة – كلية العلوم السياسية
ahmedj.alqarshi@uokufa.edu.iq

الملخص

يشهد النظام الدولي مطلع العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين تنافساً حاداً على إعادة رسم الخرائط الجيوسياسية في مناطق مثل حزام "الإندو – باسفيك" وأوروبا الشرقية والشرق الأوسط، والتنافس التقني من خلال السباق المحموم للسيطرة على تقنيات الذكاء الاصطناعي، والرقائق الإلكترونية، والفضاء الرقمي بين الولايات المتحدة والصين وروسيا الاتحادية، فضلاً عن تآكل القواعد من خلال تراجع فاعلية المؤسسات الدولية التقليدية في فرض القوانين وضمان الاستقرار العالمي، مما يضع مآلات النظام الدولي في حالة من التعددية القطبية غير المستقرة في ظل صعود الأقطاب، مثل: الصين وروسيا وقوى إقليمية فاعلة ترفض الهيمنة الغربية المفردة، الأمر الذي أنعكس على توازن الردع الشامل وتحول الصراعات إلى حروب هجينة واقتصادية وتكنولوجية، بدلاً المواجهة العسكرية المباشرة الكبرى.

الكلمات المفتاحية: النظام الدولي، الولايات المتحدة، روسيا، الصين، التنافس.

Abstract

The international system at the beginning of the second decade of the 21st century is witnessing fierce competition to redraw geopolitical maps in regions such as the Indo – Pacific, Eastern Europe, and the Middle East. This is coupled with technological competition, fueled by the intense race to dominate artificial intelligence, semiconductors, and cyberspace among the United States, China, and Russia. Furthermore, the erosion of rules is occurring due to the declining effectiveness of traditional international institutions in enforcing laws and ensuring global stability. This situation places the future of the international system in a state of unstable multipolarity, with the rise of powers such as China and Russia, as well as influential regional actors that reject unilateral Western hegemony. This has impacted the overall balance of deterrence, transforming conflicts into hybrid, economic, and technological warfare, rather than large – scale direct military confrontations.

Keywords: International system, United States, Russia, China, competition.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مستقبل النظام الدولي على وفق دالة الصراع

المقدمة

عندما نلقي نظرة للسياق التاريخي للمجتمع البشري، نرى أن الصراع حقيقة من الحقائق الوجودية الثابتة التي تكون نتيجة طبيعية لواقع الإنسان فردًا وجماعةً، ويُحدد هذا الصراع بل يتنوع على مستويات وأطر وتقسيمات عدة، حيث يُؤطر بيولوجيًا كصراع بين الأفراد والجماعات، ونفسيًا بصراع الفرد مع ذاته، وتقسيمات أخرى كالصراع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وغيرها. وإن انطلقنا من هنا لمناقشة مستقبل النظام الدولي وفقًا لدالة الصراع، سترتسم أمامنا ملامح لمستقبل النظام الدولي، وقبل هذا مستقبل الصراع نفسه وتشكّلاته، وانحساره حينًا وصعوده حينًا آخر.

ويمكننا تحليل هذا الأمر وفقًا للمعطيات التي تقدّمت لنصل إلى نظرة استشرافية يمكن الاعتماد عليها، فإذا علمنا – كما تقدّم – بأن النظام السياسي الدولي هو النطاق الدبلوماسي والسياسي الحاكم في العلاقات الدولية، وأن التفاعل السياسي والاحتكاك بين دول العالم يشمل التنافس والعداء والتقارب هو الذي يتحكم في شكل النظام الدولي ومضمونه، فإنه يتّضح لنا حجم الارتباط الوثيق بين مستقبل النظام الدولي ومسرات الصراع، وحجم التأثير المتبادل بين المتغيرين.

فعالم ما بعد الحرب الباردة مليء بالنزاعات، سواء كانت نزاعات لمجموعات متفرقة داخل الدول، أو نزاعات تمدد عبر الحدود القومية، كالذي حصل في هذه الفترة من غزو النظام العراقي للكويت في التسعينيات من القرن الماضي، والحرب الأهلية في يوغسلافيا السابقة، والتوترات المستمرة بين الهند وباكستان، والعلاقات غير المستقرة بين الكوريتين الشمالية والجنوبية، وبين الصين وتايوان وكذا النزاعات عبر الصحراء الأفريقية، وهيمنة الولايات المتحدة الأمريكية على مجمل العمليات التفاعلية داخل النظام السياسي الدولي، واستقرار النظام على نموذج القطبية الأحادية.

إضافة الى هذا، فإنَّ الأطر التنظيمية تؤثر أيضًا في واقع العلاقات بين الدول، مثل المنظمات الدولية والمؤسسات والشركات التجارية وغيرها، والتي قد امتدت لها يد الهيمنة الامريكية ووظّفتها لصالح أهدافها القومية الكبرى.

وقد شهد النظام الدولي تحولًا كبيرًا على مستوى التنظير في حقل العلاقات الدولية منذ نهاية الحرب الباردة، بفعل غياب الأسس التي كانت تتحكم في تحليل الشؤون الدولية، حيث أن المنظورات التقليدية لم تعد لها القدرة التفسيرية الكافية لفهم وتأطير واقع المرحلة الدولية الراهنة.

حيث عرف النظام الدولي اختلالًا بنيويًا واضحًا باندثار خصوم القطب الأمريكي، وما تلا ذلك من أحداث أسهمت في ترسيخ سطوة وسيطرة الولايات المتحدة كمتحكم في النظام الدولي، بيد أن الأحداث التي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مستقبل النظام الدولي على وفق دالة الصراع

استهلّت القرن الحادي والعشرين أحداث 11 أيلول 2001، وما بعدها، جعلت الجميع يفكر بمستقبل هذه الهيمنة وانعكاساتها على النظام الدولي.

وبدأ الحديث عن تراجع الدور الأمريكي في مقابل صعود قوى دولية أخرى، ولعلّ صعود الصين وروسيا الاتحادية على المستوى الدولي، وتنامي دور القوى الإقليمية الصاعدة كالبرازيل وجنوب افريقيا وتركيا وإيران وغيرها، واختلاف طبيعة الأزمات الدولية الراهنة وتعقيدها وتشابك جذورها وصعوبة التكهّن بنتائجها، أبرز وجوه هذا التراجع الملحوظ للدور الأمريكي، وصولا إلى الحرب الأوكرانية الروسية التي تعتبر ذروة الصدام لكل ما تقدم من اختلافات وتباينات، لذا يتوجّب علينا أن نضع كل هذه المفاهيم والعناصر المرتبطة بالصراع، والأسباب والمشاهد المحتملة نصب أعيننا لنفهم مستقبل هذا الصراع وتداعياته ونتائجه. وبهذا سنناقش مسارات الصراع في النظام السياسي الدولي، وفقًا لمعطيات التراجع والتصاعد والانفجار والاستتار، والأدوات والقوة والاستراتيجيات التي تملكها الأطراف المختلفة، والتي ستحدد مستقبل هذا الصراع، وعليه ستحدد مستقبل النظام الدولي، بلحاظ الفرص والمعوقات، من زاوية نظر استشرافية نتوقّع من خلالها مآلات الصراع وتداعياته وتشكّلاته ونتائجه على النظام الدولي ككل.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الأول

مسار تراجع الصراع وانعكاسه على النظام الدولي

ألقينا الضوء على الصراع ونتائجه وآثاره على النظام الدولي، وقلنا بأنّ الصراعَ وما ينتج عنه يؤثر في النظام الدولي وشكله وتحديد القوة المهيمنة أو المتحكمة فيه، أو يؤدي إلى نظام يقوم على أقطاب متعددة تتقاسم القوة والسطوة والسيطرة فيما بينها، وبهذه المقدمة يتوجب علينا أن نتنبأ بما يؤدي إليه الصراع في ضوء التراجع – أي تراجع الصراع – بين أطراف النظام السياسي الدولي.

وبلحاظ الصراعات القائمة في هذه اللحظة من عمر النظام السياسي الدولي، فإن الحرب الروسية الأوكرانية القائمة منذُ 24 شباط 2022، تعتبر نقطة الانطلاق لتفسير مسارات التراجع والصعود الصراعي على صعيد النظام، هذا إن عرفنا بأن الحرب الروسية الأوكرانية ما هي إلا نتيجة منطقية لاختلال بنية النظام الدولي، من حيث تراجع هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية، وصعود القوى التي أشرنا لها فيما سلف، والتوجه نحو نظام دولي متعدد الأقطاب كما يبدو للوهلة الأولى.

وسنناقش في هذا المبحث مسار تراجع الصراع وما يدعو لذلك وما يؤدي إليه من نتائج ومآلات.

المطلب الأول: الواقع العالمي الجديد

ثمّة ملامح وعناوين عريضة توحي باختلاف في النظام العالمي، ومن جملة هذه الملامح هي النمو الاقتصادي الصيني، والوصول إلى مستويات لم تعهدها الصين سابقًا، خاصة بعد مغادرة السلطة الصينية للشيوعية التقليدية إن صحّت العبارة، ومعرفة أهمية الدور الاقتصادي في تشكيل النظام السياسي الدولي، حيث تسعى بكين تحاول الترويج لسياستها عبر التنمية وتكوين روابط اقتصادية[1]، أما بالنسبة للمستويين الفكري والثقافي، فإنهما وما يتصل بها مرتبطان باللغة الإنكليزية، فليس هناك ثمّة مقارنة في هذا المجال مع الصين، وبرغم انتشار اللغة الصينية في معظم دول شرق آسيا، إلا أنّ الصين في السنوات الأخيرة تحاول التغلب على مشكلة صعوبة اللغة الصينية من خلال إنشاء المعاهد الكونفوشيوسية المموّلة من الحكومة الصينية حول العالم، لتعليم اللغة الصينية والتعريف بالثقافة الصينية[2]، وفي الجانب المقابل

---

(1) David Shambaugh, China Goes Global: The Partial Power (New York: Oxford University Press, 2013.

(2) Ibid.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

هناك روسيا التي تستخدم القوة الناعمة في علاقاتها بالدول المجاورة لها، حيث تقوم بتصدير الغاز الطبيعي لأوكرانيا ودول منطقة القوقاز وآسيا الوسطى، واستيعاب الملايين من العمالة الفائضة بهذه الدول في مختلف المدن الروسية، وتوفير الأسواق لسلعها، ونقل الأموال إليها، كما تُعد الثقافة الروسية مصدر قوة لروسيا، حيث عادت جاذبية النموذج الروسي، وبخاصة مع استغلالها ثقافتها الشعبية واللغة الروسية باعتبارها اللغة الإقليمية للتجارة والتوظيف والتعليم داخل دول الاتحاد السوفييتي السابق، وفي حال استمرار تدفق المهاجرين من الدول المجاورة إلى روسيا، واستمرار الأنشطة الاستثمارية للشركات التجارية الروسية في هذه الدول، فإنّ روسيا على أعتاب هيمنة اقتصادية وثقافية على المنطقة الأوروآسيوية، تضاهي هيمنة الولايات المتحدة داخل القارتين الأمريكيتين[1].

أما على صعيد القوة الروسية الصلبة، فإنّ الحرب على أوكرانيا مثال حي على أنّ الأعمال العسكرية التي تقوم بها موسكو هي بمثابة استعراض وتأكيد على مستويات القوة العسكرية الجديدة التي تتصاعد بشكل مستمر للدرجة التي لم تنتج معها العقوبات المفروضة على روسيا شيئًا يذكر في إضعافها أو ثنيها على أهدافها الإقليمية والدولية، بل إنّ هذه العقوبات ارتدت على أوروبا بشكل خاص، مع الاحتياج المستمر إلى مصادر الطاقة الروسية، الأمر الذي أدى إلى إدراك الولايات المتحدة – باعتبارها القطب العالمي الأوحد– بأنها تتعامل مع واقع دولي جديد، يتمثّل بالآتي:

أولًا: النهضة الصينية

لعبت الصين سياسيًا، على مستويات عديدة ذكرنا بعضا منها فيما تقدّم، وشكّلت بذلك استراتيجيتها الخاصّة بها، ولعلّ الملمح الأبرز لهذهِ الاستراتيجية هو تشكيل كيان اقتصادي صيني هائل يتحكّم تحكما ليس بسيطًا بالنظام السياسي الدولي، حيث مكّن الصين من بناء حيّز استراتيجي صلب تحارب فيه السطوة الأمريكية حربًا استثنائية قد تفوق تأثير الحروب والمدافع والأسلحة، وهذه النهضة الحالية وليدة أمور عدة تتمثل بما يلي[2]:

1- **مكافحة الفقر:** حيث قفزت الصين قفزات كبيرة وبوقتٍ قياسي في هذا المجال، خاصةً وأنّها كانت قبل نحو أربعين عامًا يعيش ٦٦.٢ بالمئة من سكانها تحت خط الفقر، وذلك وفقًا لبيانات البنك الدولي.

---

[1] علاء عبد الحفيظ، السيناريوهات المحتملة لمستقبل النظام الدولي، دار النهضة، القاهرة، العدد 3، تموز، ٢٠١١، ص٢٨.

[2] كمال بايزيد ، ناجم زينب ، الصعود الاقتصادي الصيني والهندي كمرحلة لاستشراف نظام اقتصادي جديد ، مجلة نور للدراسات الاقتصادية، ٢٠١٦، ص٢٢.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وبلحاظ عدد سكانها الاستثنائي والذي يقترب من المليار و٤٠٠ مليون نسمة، فقد تمكّنت من مكافحة الفقر إلى حدٍ كبير، بل إنها تجاوزت الولايات المتحدة في ذلك خلال السنوات القليلة السابقة، حيث بلغت نسبة الفقر، والتي تعبّر عن عدد السكان الذين يعيشون بأقل من 1.9 دولارًا في اليوم الواحد، بنحو 1.9 بالمئة من الصينيين عام 2013م، مقابل 1 بالمئة من الأمريكيين، إلا أنّ هذا المشهد انقلب خلال الأعوام اللاحقة، إذ استمرت تلك النسبة بالانخفاض في الصين وصولا إلى 0.5 بالمئة عام 2016م، مقابل ارتفاعها إلى 1.2 بالمئة في الولايات المتحدة.

2- **البرنامج الإصلاحي الصيني:** لم تظهر الإصلاحات الصينية الى الوجود بمحض الصدفة، حيث أدى فشل الثورة الثقافية التي قادها الزعيم الصيني "ماوتسي تونغ"، والتي اعتمدت سياسات التنمية الاشتراكية فيها على مركزية الدولة، والتركيز على الصراع الطبقي في مقابل البناء الاقتصادي العلمي، وبالتالي رفض استخدام التطورات التكنولوجية الحديثة، ودعم المعارف والمهارات الفردية وأية أفكار تدعو للرفاهية والوفرة الاقتصادية، وما أفضت اليه هذه السياسة الماوية من نتائج كارثية في البلاد، وتبلور حالة من الهشاشة الاقتصادية في بنية المجتمع الصيني.

هذه الظروف حفزت على ظهور طبقة صينية مثقفة تدعو إلى الإصلاح بزعامة "دنج شياو بيج" القائد الأعلى والأمين العام للحزب الشيوعي الصيني، حيث طالب الشعب الصيني في خطاب له ألقاه في "مؤتمر العلم القومي"، بأن ينهض في أربعة مجالات رئيسة، هي: الزراعة، الصناعة، الدفاع الوطني، والعلم والتكنولوجيا، وهي مجالات تسمح للصين بالوصول إلى مصاف الدول المتقدمة مع حلول عام 2028[1].

يستفاد ممّا تقدّم بأن الصين تعتمد في صعودها للقطبية على القوة الناعمة الاقتصادية بالخصوص، لتصل إلى المكانة التي تسعها إليها، لكن السؤال الأبرز هو ماذا بعد النهوض الاقتصادي للصين؟ وهل ستكتفي بهذا وتواصل اللعب على هذا الوتر؟ يقول " جون ميرشايمر" أنه إذا واصلت الصين نموها الاقتصادي خلال العقود القليلة المقبلة، فمن المرجّح أن تتصرف وفقًا لمنطق الواقعية الهجومية، أي أنها ستحاول تقليد الولايات المتحدة الأمريكية، بمعنى أدق أنها ستحاول السيطرة على آسيا بالطريقة التي تهيمن بها الولايات المتحدة على نصف الكرة الغربي، لأن هذه الهيمنة توفر أفضل طريقة للبقاء في ظل

[1] العبد الرحمن حكمات، الصعود السلمي للصين، مجلة سياسات عربية العدد ١٤، ٢٠١٦، ص 62.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفوضى الدولية، علاوة على ذلك من المؤكد أن الصين القوية سيكون لها مصالح أمنية في أنحاء العالم، وهو ما سيدفعها إلى تطوير القدرة على إبراز القوة العسكرية في مناطق بعيدة عن آسيا[1].

وبهذه الرؤية يعترض "جون ميرشايمر" بل يفنّد النهضة السلمية للصين، بل يعتقد كذلك بأنّ النمو الاقتصادي الصيني سينتج منافسة أمنية جادة، وبالتالي ستفضي هذه المنافسة الصراع والحرب، وأرجع رؤيته هذه إلى أن الدول العظمى تبحث عن فرص الوصول إلى السلطة على حساب بعضها بعضا، ورأى بأن على واشنطن عدم السماح بإمكانية صعود الصين كمنافس لها في المستقبل[2].

لذا، ولهذه العوامل المتمثلة بالخصوم والقوى الدولية المناوئة للولايات المتحدة، نرى أن الموقف الأمريكي يتأرجح بين الاستيعاب والرفض، حيث إنّ تبدّل موازين القوى في النظام الدولي ليس خافيا على صناع القرار في واشنطن، وليس مستغربًا أن تراجع الصراع قد يفضي إلى تغييرات هيكلية في بنية النظام الدولي، وفي هذا يقول "جون إكنبيري"، أستاذ علم السياسة في جامعة برينستون الأمريكية، متحدثًا عن صعود الصين كقوة عالمية: "أن صعود الصين لا يؤدي بالضرورة إلى انتقال مؤلم للهيمنة، حيث يمكن أن يكون انتقال القوة بين الولايات المتحدة والصين مختلفًا تمامًا عن انتقال القوة في الماضي لأن الصين تواجه نظامًا دوليًا مختلفًا تمامًا عن تلك التي واجهتها الدول الصاعدة السابقة، فالصين لا تواجه الولايات المتحدة فقط؛ بل تواجه نظامًا متمركزًا حول الغرب، ومنفتحًا ومتكاملاً وقائمًا على أسس سياسية واسعة وعميقة، باختصار، من الصعب تقويض النظام الغربي بقدر ما هو سهل الانضمام إليه"[3].

والكلام ذاته ينطبق على روسيا، لذا ليس من المعقول والمنطقي في هذه اللحظة من عمر النظام السياسي الدولي، أن يكون هدف الأطراف المناوئة للولايات المتحدة هو عزل واشنطن من اللعبة الدولية، والدخول في حرب وجودية معها، بل إن هذه القوى تريد المشاركة في صناعة القرار الدولي في هذه المرحلة، وأن تكون عملية إدارة النظام الدولي تشاركية، ورفض واشنطن كقطب أوحد يتحكم في النظام الدولي.

ثانيًا: الصعود الروسي

---

(1) John J. Mearsheimer, Can China Rise Peacefully? The National Interest, October 25, 2014.

ينظر: https://nationalinterest.org/commentary/can-china-rise-peacefully-10204.

(2) Edward Kwon, "Invisible anxiety: would the rise of china really be a security threat to the united states?", pacific focus inha journal of international studies vol: XXVII, N°3(2012): P. 373.

(1) John Ikenberry," the rise of china and the future of the west survive?" foreign affairs, vol 87, No. 1, (2008): P. 27.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

شهدت روسيا الاتحادية في عهد الرئيس الروسي الحالي (فلاديمير بوتين) تحوّلًا قيميا شاملًا جرى تأصيله داخل أروقة الجهاز السياسي والاستخباري الروسي، كان هذا التحوّل موجهًا باتجاه المنظومة الغربية بشكل خاص، فبعد السنوات العديدة التي تلت تفكك الاتحاد السوفييتي، كان لابد لبوتين أن يظهر بمظهر المنقذ للأمة الروسية، فاستطاع توظيف مشاعر السخط والهزيمة الروسية، ومارس السلطة بنحو عمودي، دون أن يكون للبرلمان أو القضاء أي تأثير يُذكر، وسعى الى ترسيخ فكرة أساسية لدى الروس مفادها بأنّ الديموقراطية واللحاق بالعالم الغربي، هي ما شهدتها بلادهم بين عامي 1990م و200م، وهي أعوام الفقر والفوضى والتراجع الشاخصة في ذاكرة الشعب الروسي، وأنهم لم يعودوا يريدون المزيد، وهذه الفكرة كانت بمثابة الكلمة المفتاحية لمخاطبة روسيا والعالم[1]

ومن خلال هذه الفكرة، استطاع الرئيس الروسي فلاديمير بوتين بناء لمنظومة جديدة استغرقت سنوات ليست قليلة للوصول إلى صعود روسيا اقتصاديًا وعسكريًا ودبلوماسيًا، ومغادرة المناطقية والإقليم الجغرافي في سياستها، والتوجه نحو آفاق القوة العالمية، ولعلّ الحرب السورية عام 2011، والدور الروسي فيها أقرب مثال على ذلك، وكذلك التحركات والتدخلات الروسية المباشرة وغير المباشرة في جورجيا عام 2008، وفي شبه جزيرة القرم عام2014، فمنذ فترة تمتد لأكثر من عقدٍ من الزمن انتهج الرئيس الروسي فلاديمير بوتين سياسة تهدف لإرجاع روسيا إلى وضعها الطبيعي كما يرى ويرى خلفه معظم الروس، ونقصد هنا من يسير في فلك طموحات بوتين في إعادة أمجاد روسيا القيصيرية، حيث يهدف بهذا الرجوع إلى المكانة والنفوذ التي كانت روسيا عليها في السابق، وقد أحسنت موسكو في التعامل مع كثير من الأزمات في مقابل التراجع الأمريكي في النظام الدولي، فالروس لم يقبلوا القواعد التي تفرضها معطيات النظام الدولي، بل يهدفون إلى وضع قواعد تناسب المكانة الجديدة لهم خاصة مع التيار الانعزالي في فترة أوباما وعبثية إدارة ترامب، كل هذا ساهم في بروز موسكو لملء الفراغ الذي تركته واشنطن وظهر ذلك في العديد من البؤر أهمها منطقة الشرق الأوسط خاصة مع ما يسمّى بـ "ثورات الربيع العربي" و"الملف النووي الإيراني"، وكل هذا جرى من خلال انتشار الجنود الروس في كل مواطن التدخل السالفة الذكر، وكذلك الجنود الشيشانيين، ومن الواضح توجه الشيشان بمناصرة روسيا والتبعية للتوجهات الروسية[2].

---

[1] وولتر لاكوير، البوتينية – روسيا ومستقبلها مع الغرب –، ترجمة: فؤاد زعرور، دار الكتاب العربي، بيروت، 2016، ص154-158.

[2] علاء عبد الحفيظ، تأثيرات الصعود الروسي والصيني في هيكل النظام الدولي في إطار نظرية تحول القوة، المجلة العربية للعلوم السياسية، المجلد 47، العدد 48، ص12.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

مضافًا إلى هذا، الميل البوتيني لتطوير التكنولوجيا الرقمية، وذلك بواسطة العمل على أنظمة التسليح القديمة وتحديثها وتطويرها، وإعداد برامج لأسلحة ذات قدرة نووية رئيسة، لضمان قدرتها على اختراق أنظمة الدفاع الصاروخي الأمريكية، وتطوير مجموعة من الأنظمة التي يمكنها مهاجمة الأقمار الصناعية

أو تعطيل عملياتها، ويشمل التطوير أيضًا تعزيز القدرات الروسية في مجالات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتعطيل وتدمير أنظمة القيادة والتحكُّم الخاصة بالخصم وقدرات الاتصال، وتبنِّي استراتيجية تعدين ضخمة لعملة "البيتكوين" في كازاخستان، للحدِّ من سيطرة الدولار الأميركي على الاقتصاد العالمي[1].

وتميزت السياسة الخارجية الروسية الجديدة بالبراغماتية، أي إعطاء الأولوية للمصالح القومية، وتغليب النظرة الواقعية؛ حيث سعى بوتين إلى خلق تأثير روسي في المجال الإقليمي السوفييتي السابق، كطريقة إلى تحسين المكانة الروسية عالميًا، كما ركز على تطوير فكرة روسيا قوة عالمية تمتد على قارتين وكذا ضمان حريتها واستقلالها من أجل تنفيذ سياستها الداخلية والخارجية[2].

إنّ تنامي التيارات المناوئة لليبرالية الغربية، وصعود الشركات والمؤسسات العالمية إلى مراحل غير مسبوقة في القوة والتأثير، خاصة بعد تطور العالم الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي، والوصول إلى مستويات تبدو غريبةً وغير متوقعة، وغيرها من العوامل، فرضت واقعًا جديدًا سمح لتشكيل بيئة في النظام الدولي، توحي بأنه يستعد إلى مغادرة نظام القطب الواحد والولوج إلى نظام متعدد الأقطاب، لكلِّ قطب منه قوة مستقلة مؤثرة وفاعلة في مقابل الأطراف المقابلة، وبعد أن كوّنّا نظرة على واقع النظام الدولي ومستجداته، فدول العالم وخاصة القوى الرئيسة والكبيرة تتنافس بشكل ملحوظ في مختلف المجالات، ومنها تطوير السلاح للوصول للتفوق النوعي، فهي تدرك تمامًا بأنّ القوة وتأثيراتها مدخل مهم لتحقيق أهدافها، وقد ساهمت التكنولوجيا في تحقيق هذه الرغبة، لذا نرى ازدياد عدد الدول التي تسعى لذلك، بالإضافة إلى القوة الناعمة وتصدير الأيديولوجيا، ومحاولة خلق الرأي العام[3].

كل هذا يجعلنا أمام متغيرات عديدة من خلالها وبملاحظتها سنحاول أن نستشرف مستقبل النظام في ضوء من خلال السيناريوهات المحتملة، بملاحظة تراجع حدّة الصراع والهدوء النسبي مقارنة بالأيام الأولى وما تلاها من الحرب الروسية الأوكرانية، وعدم تحقيق العقوبات الدولية والتي يقف خلفها الولايات المتحدة

---

[2] ليليا شيقتسوقا، روسيا بوتين، ترجمة: بسام شيخا، بيروت، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ٢٠٠٠، ص ٤٧٠.

[1] المصدر السابق نفسه.

[2] رواء زكي الطويل، الأمن الدولي واستراتيجيات التغيير والإصلاح، دار المنهل اللبناني، بيروت، ٢٠١٢.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الأمريكية بحق روسيا الأثار المرجوة منها، إضافة إلى الوضع الاقتصادي العالمي المضطرب، ونتائج جائحة كورونا وأثارها على مختلف الدول واقتصاداتها وأنظمتها السياسية.

المطلب الثاني: سيناريوهات التراجع

قبل البدء باستشراف السيناريوهات المحتملة والمستقبلية للنظام الدولي علينا أولًا أن نتحدث عن الوظيفة التنبؤية في العلاقات الدولية، ذلك لأنّ التنبؤ في نظريات العلاقات الدولية موضع جدل منهجي بين فريقين أساسيين وأيين متباينين، هما:

الرأي الأول: يعد هذا الرأي بأنّ التنبؤ ليس من وظائف نظريات العلاقات الدولية، وحتى لو اقتحمت نظريات العلاقات الدولية فذلك الاقتحام يكون عرضيًا، بل يذهب البعض إلى أبعد من ذلك، إذ يقول "جيمس روزنو" بأن حقل نظرية العلاقات الدولية لم يفشل فقط في التنبؤ بل حتى في التعلم من الأخطاء ، أي أنها فشلت في الوصف والتفسير فكيف بالتنبؤ، ويرى "ميتشيل نيكلسون" بأن تعدد النظريات في العلاقات الدولية يضفي نوعا من التشوش المنهجي على هذا الحقل، وهو ما يعقد من مهمة التنبؤ، ويرى "ريمون آرون" بأن العلاقات الدولية علم تاريخي لذا سيكون سقفه استقراء التاريخ لا التنبؤ بالمستقبل، إذا يرى هذا الفريق تعذر التنبؤ في العلاقات الدولية، تشكّل هذا الرأي من المتغيرات الكبيرة والكثيرة في واقع العلاقات الدولية وتعذر إحصائها، فضلاً عن اختلاف وتعدد أهداف أطراف اللعبة الدولية، وتباين واختلاف المتغيرات المؤثرة في العلاقات الدولية وغموضها في بعض الأحيان، ويعلل "روبرت جيرفيس" هذا الرأي والقناعة لدى هذا الفريق، بقوله: "إن التنبؤ يمكن أنكاره ذاتيًا إذا أثر في سلوكيات الفاعلين"[1].

الرأي الثاني: يرى أن التنبؤ وظيفة أساسية من وظائف نظريات العلاقات الدولية، فمن خلال التنبؤ يُحكم على التنظير في نظرية العلاقات، فتميّز النظرية وما تتبناه لا يمكن بالضرورة قياسه واختباره على الماضي، بل على أساس المستقبل، وهذا ما يميز النظرية وتفردها، ويرى "رينولد تشارلز" بأن نظريات

[1] خالد حامد شنيكات وغالب عبد عربيات، التنبؤ ونظرية العلاقات الدولية مراجعة للأدبيات النظرية، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد ٣٩، العدد ٣، ٢٠١٢، ص١٦.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات الدولية لا تشرح وضعا محددًا، إنما تشرح الأوضاع جميعها، لذا فإن التنبؤ يجب أن يكون وظيفة منهجية أساسية لهذه النظريات[1].

ولعل ما قاله "دافيد سنجر" دقيق إلى حد كبير في هذه المسألة، حيث يقول: "بأن نظرية العلاقات الدولية تستطيع الانفتاح على التنبؤ كمستوى منهجي، لأن التنبؤ مرتبط بطبيعة الاطار التفسيري الذي تتبناه النظريات في حد ذاتها، والوظيفة التنبؤية تأتي في آخر مهام التنظير، والتنبؤ هو أهون المهام التنظيرية لأنه مرتبط بطبيعة التفسير الذي تتبناه النظرية، إذ متى ما توفرت العوامل التي فسرت الأمور في الماضي والحاضر، فإنها هي ذات العوامل التي ستفسر الأمور في المستقبل[2].

لذا نحن أمام رأيين يمثّلان الضد ونقيضه في مسألة التنبؤ في الحقل التنظيري للعلاقات الدولية، لكن هذه الدراسة تتبنّى الرأي الثاني بطبيعة الحال، وذلل لأن حقل العلاقات الدولية وقيمة التنظير تأتي من القدرة على التنبؤ، فلو غاب التنبؤ لأصبح التنظير هنا لا يغادر إطار الوصف والاستعراض، إضافة إلى أن القدرة على تفسير الأمور والعوامل والمتغيرات على الأحداث السالفة تتيح كذلك القدرة على تفسيرها في المستقبل، خاصة وأن الخطوط العريضة للعلاقات الدولية هي ثوابت في الماضي والمستقبل، والتنبؤ هو الاختبار الأوفى للنظريات في هذا الميدان، وعليه فإن التنبؤ وظيفة أساسية من وظائف التنظير في حقل العلاقات الدولية.

إن التحول السريع للأحداث المفصلية في النظام الدولي، والعلامات الكثيرة والعديدة التي توحي بأن القادم سيختلف عما سبق، والوصول إلى مستويات ملحوظة من التصادم بين أطراف الصراع في النظام الدولي، يجعلنا نفكر بما ستؤول إليه الأحداث وأثرها في تحديد وصياغة شكل النظام الدولي، وبملاحظة الأمور وطبيعة النظام العالمي التي تدعو الأطراف كافة إلى تخفيف حدة الصراع يمكننا القول بأن التراجع يجعلنا نفكر بالاحتماليات المستقبلية للنظام الدولي للمشهدين التاليين:

أولًا: مشهد الاحتواء والتنافس السلمي

بملاحظة تراجع الصراع، ستكون العلاقة بين الولايات المتحدة والصين وروسيا علاقة سلمية تعايشية مع عنصر المنافسة وهذا ما يسير بالنظام الدولي إلى حالة من الاستقرار، وقد ترى واشنطن أن هذه النتيجة مرحلية، مع العمل على محاولة التخطيط لسياستها في احتواء هذا الصعود للأطراف الأخرى لاحقًا، فنحن نتحدث عن النظام العالمي وارتباطه الوثيق بالولايات المتحدة، فهي تسيطر على الاقتصاد العالمي من

---

[1] المصدر نفسه.

[2] المصدر السابق ص ٢٣.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

خلال المؤسسات الاقتصادية العالمية، كمنظمة التجارة العالمية صندوق النقد والبنك الدوليين، وذلك يتيح لها التدخل والتأثير في تحديد السياسات والرؤى الاقتصادية العالمية[1].

هذا الأمر يعتمد على السياسة الأمريكية وقدرتها على التفاهم مع الصين والأطراف الأخرى، للمحافظة على النظام العالمي، وقد يكون التفاهم عندما تحافظ واشنطن على مكانتها ومؤشرات تفوقها وقوتها على مستويات عدة، كذلك عقد التحالفات والتفاهمات مع الدول لدعم هذا النظام الدولي الذي تقوده، كل هذا سيجعل الأطراف الأخرى تتكفئ على نفسها وتسعى إلى سياسات ليس من ضمنها التوجه نحو الصراع، ولا يعني هذا أنّ العلاقة والمشاركة ستكون علاقة تفاهمية توافقية، بالطبع ستبقى المنافسة التي تلوح بها الصين وروسيا على مستويات عسكرية واقتصادية وغيرها بين الطرفين، إنما ستتجه بكين وموسكو إلى التهدئة وخفض حدية ومستوى العداء لواشنطن والمنظومة الغربية، وهذا ما يؤسس لعلاقة ينخفض فيها الصراع ويتخللها مستويات من التفاهم والتفاوض، وقد تصل لمراحل من التعاون، كل هذا مع الحفاظ على المصالح الأمريكية ودورها في النظام الدولي، فليس من المنطقي أن تزاح الولايات المتحدة عن الهرم العالمي لمجرد صعود القوى الأخرى، فنحن نتحدث عن سنوات من صياغة نظام عالمي مفصّل على مقاس واشنطن، لكنّ السؤال الأهم أن هذا السيناريو يفترض بقاء الولايات المتحدة في مركزها المهيمن على النظام الدولي، إذا فجوهر الصراع باقٍ وإن كان مضمرًا، حيث لا يمكن التغافل عن التباين الأيديولوجي بين النظامين الأمريكي والصيني، فالنظام الليبرالي الذي تنتهجه الولايات المتحدة وتحاول تسويقه للعالم أجمع يصطدم بالشيوعية التي تُسيّر الصين، حتى أن اللاعب السياسي الصيني لم تفته هذه

النقطة الجوهرية، حيث يؤكد أن الولايات المتحدة تسعى دومًا لتقويض النظام الشيوعي، ولذا فإن الحزب الشيوعي سيواجه صعوبة ومشقّة كبيرة في التصالح مع نظامٍ تتعارض مبانيه الليبرالية مع نظامٍ غير ليبرالي والذي يحكم الصين [2].

وفي هذا السياق، يرى المفكر الأمريكي "جون ميرشايمر"، إنه على الولايات المتحدة، حينما تترك وراءها النظام الدولي الليبرالي التّي عملت جاهدةً على بنائه، منذ 1945م، وتتجه نحو نظام عالمي جديد، أن تقوم بعدد من الإجراءات الأساسية، من بينها ما يمكن تلخيصه بما يأتي[3]:

---

[1] ماكفرلين س نيل، وآخرون، الهيمنة الأمريكية والمنظمات الدولية: الولايات المتحدة والمؤسسات متعددة الأطراف، ترجمة: أحمد حالي والطيب كوردو، أي أكس للنشر والتوزيع، لندن، ٢٠٠٦، ص١٢٨.

[2] https://arabicpost.net/%D8%AA. Visited: 22 /5/2026.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

1- مقاومة دوافع الاستمرار في محاولة نشر الديموقراطية بالإكراه حول العالم من خلال التدخل لتغيير الأنظمة السياسية، لأنّ ذلك سيجبرها – أي الولايات المتحدة – على الانخراط في سياسة توازن القوة مع الصين وروسيا، إلاّ أنّ هاجس إعادة تشكيل العالم على النموذج الديموقراطي الليبرالي سوف يكون متاحًا وفعّالًا على نحوٍ مستمر، نظرًا لإيمانها بفضائل هذا النموذج، إلا أنّ المُضيّ في ا

2- لحملات التبشيرية الليبرالية سوف يقود بشكلٍ مؤكّد إلى ورطة جديّة وخطيرة، على المستوى الاستراتيجي.

3- ينبغي على الولايات المتحدة أن تسعى لتعظيم نفوذها في المؤسّسات الاقتصادية التّي سوف تُشكّل النظام الدولي الناشئ، لأجل الحفاظ على وضعية أفضل في التوزيع العالمي المتطوّر للقوة، بلحاظ أنّ القوة الاقتصادية تُعتبر أساسًا للقوة بنحوٍ عام، لذا سيكون من المهم ألاّ تسمح واشنطن للصين بالهيمنة على هذه المؤسّسات واستخدام النفوذ الناتج عن ذلك لكسب مزيد القوة على حسابها.

4- على الولايات المتحدة ضمان خلق نظام دقيق وهائل في تفاصيله ومحدداته، بحيث يكون بإمكانه احتواء التمدّد الصيني، وهو ما يتطلب إيجاد مؤسّسات اقتصادية قائمة على اتفاقيات تكون على غرار اتفاقية الشراكة العابرة للباسفيك (TTP) [1]، وأحلاف عسكرية في آسيا مشابهة لحلف شمال الأطلسي (الناتو)، وفي خضّم هذه العملية ينبغي على الولايات المتحدة أن تذهب إلى أبعد الحدود لسحب روسيا من فلك الصين وإدماجها في النظام الذّي تقوده الولايات المتحدة.

---

[3] عصام عبد الشافي، ما بعد أوكرانيا (2): مسارات النظام الدولي، الجزيرة نت، مقال منشور على الشبكة الدولية، بتاريخ: 2022/6/19م. ينظر:
https://mubasher.aljazeera.net/opinions/2022/6/19/%D9%85%D8%A7%D8%A8%D8%B9%D8%AF%D8%A3%D9%88%D9%83%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A. Visited: 23/5/2026.

[1] اتفاقية الشراكة عبر المحيط الهادئ (Trans Pacific Partnership) أو كما تعرف اختصارًا (TTP)، وهي اتفاقية للتجارة الحرة ودعم التدفقات الاستثمارية بين 11 دولة هي: أستراليا وبروني دار السلام، وكندا وتشيلي وماليزيا، والمكسيك ونيوزيلاندا وبيرو، والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وفيتنام، ومن المنتظر لتلك الاتفاقية أن تعمل على تقليص حجم التعريفات الجمركية بشكل كبير بين الدول الأعضاء، بل والتخلص منها في بعض الحالات، إضافة إلى فتح مجالات أخرى في تجارة البضائع والخدمات. المصدر: BBC.com.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وبتطبيق هذا المشهد على الجانب الروسي، فإن العلاقات الروسية الأمريكية الحالية، تعود جذورها الى المرحلة السوفييتية، ففي ذلك الوقت كانت العلاقة بينهما كقوتين عظميين، ولكن مع تفكك الاتحاد السوفييتي، فإنّ ميزان القوى فرض نوعًا جديدًا من العلاقة بينهما، فتحولت إلى علاقة بين قوة كبرى والقوة العظمى الوحيدة في العالم، وهذا يبلور شكلًا من أشكال العلاقة العمودية، أو علاقة الثابت والمتغيّر، مع وجود حالة التوتر وعدم الثقة المتبادلة بين الطرفين، ومع تطبيق الرئيس الروسي الحالي "فلاديمير بوتن" لسياسته البراغماتية، وبخاصّة بعد تبنّيه ما يسمى "الديمقراطية القابلة للتنفيذ" للحفاظ على استقرار البلاد، طفقت الولايات المتحدة تشعر بمزيد من عدم الارتياح وغياب الثقة، ووصفته بالارتداد عن طريق

الديمقراطية، والسعي إلى حكم الفرد المطلق ومحاولة العودة إلى المرحلة السوفيتية، كما أنها دعمت ما يسمّى بـ "الثورات الملونة" في الأراضي السوفيتية السابقة المحاذية للحدود الروسية، ، مع وجود التقدم غير المكبوح للعولمة الاقتصادية بقيادة الدول الغربية المتقدمة، ومع وجود حالة الرفض الروسي للسياسات الأمريكية الموجّهة ضد موسكو، فإنّ روسيا تعي حدودها عندما يتعلق الأمر بتأثيرات النفوذ الدولي لها قياسًا بالولايات المتحدة، فهي – أي روسيا – ما زالت عملاقًا عسكريًا ولكن ذات اقتصاد قزم، ومن ثم فإنها تؤكد بقدر متساو على الأمن العسكري والأمن الاقتصادي، وجرى تعديل الفكرة القائلة بأنّ القوة العسكرية تمثل القوة الوطنية بفكرة القوة الوطنية الشاملة، وباتت استراتيجيتها الأمنية جزءًا لا يتجزأ من استراتيجياتها التنموية[1].

وبذلك فإنّ السياسة الخارجية الروسية سعت إلى تقليل الأعداء وزيادة الأصدقاء قدر الإمكان، وتحسين أداءها الدبلوماسي لتفادي العزلة الدولية، من خلال الاستناد إلى حزمة من قواعد العمل السياسي أهمها هي: عدم السماح بأن تكون أي من الجمهوريات السوفيتية السابقة رأس حربة لأي حركات معارضة للنظام السياسي في روسيا، وإفشال جهود الحلفاء الغربيين لتطويق روسيا وتحجيمها بطريقة أو بأخرى، والتأكيد على أن البلاد غير مهددة بالانتشار النووي، أما العلاقات الروسية الأمريكية، فإنها استطاعت أن تحافظ بفضل طبيعتها البراغماتية على القدر المتيقّن من ضمان عدم الصدام، وبالنظر إلى المستقبل، فأنّ عوامل مثل المصالح الوطنية، وضع القوة الكبرى، والصدى العالمي، هي التي ستؤثر على العلاقات الروسية الأمريكية، فحيث تسعى الولايات المتحدة إلى جعل روسيا ضعيفة، ولكن مستقرة وتتبنى القيم

[1] يو سوي، الرياح الساخنة والباردة للعلاقات الروسية الأمريكية، مقال منشور على الشبكة الدولية في موقع الصين اليوم بالعربي، تاريخ الزيارة: 2023/6/22. ينظر:

http://www.chinatoday.com.cn/Arabic/2007n/0704/p4.htm. Visited: 24/5/2026.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الأمريكية، تسعى روسيا إلى تطوير الجزء الآسيوي من أراضيها الشاسعة، وتولي أهمية أكبر لمنطقة آسيا – المحيط الهادي، بيد أنه يمكن توقع الاحتواء الأمريكي لروسيا ، بغض النظر عن مدى برودة علاقتهما، وعلى سبيل المثال أطلق البلدان آلية تعاون ثنائي جديدة وحوارًا حول الأمن الاستراتيجي في أيلول من عام 2006، وبعد شهرين من ذلك، توقف الرئيس الأمريكي الأسبق "جورج دبليو بوش" في

روسيا أثناء طريقه لحضور قمة منتدى التعاون الاقتصادي لآسيا والمحيط الهادئ في فيتنام، والتقى بالرئيس الروسي "فلاديمير بوتن" بالمطار بوتين لمدة ساعة، وتبع هذا اللقاء توقيع اتفاق في 19 تشرين الثاني من نفس العام، بين البلدين حول عضوية روسيا في منظمة التجارة العالمية، وهو الاتفاق الذي أزال أكبر عائق عن طريق روسيا إلى منظمة التجارة، كما كشفت الحرب الأمريكية على العراق عن إعطاء روسيا الفرصة لتلعب دور الوسيط عبر جانبي الأطلسي، وحتى مع القوى التي تفضل التعاون البراغماتي، فإنه من غير المحتمل، إن لم يكن مستحيلا، أن يصبح البلدان شريكين استراتيجيين بالمعنى الحقيقي[1].

وبناءً على هذا المشهد، فإنّ الولايات المتحدة تجعل من هذا الاحتواء وهذا التنافس فصلًا لتأكيد الهيمنة وإرجاع النظام الدولي إلى الصيغة التي تراها، وأنّ هذا المشهد ما هو إلا محطة تستوعب من خلالها الولايات المتحدة تصاعد قوة الأطراف الأخرى، والمتغيرات التي تشهدها السياسة الدولية لتصل بعدها إلى تثبيت سيطرتها وإحكامها على النظام العالمي، لترسيخ النظام الأحادي القطبي بزعامتها.

ثانيًا: مشهد المشاركة واستعادة المكانة

يُبنى هذا السيناريو على أسس أهمها التراجع الاستراتيجي الأمريكي، وهذا ملمح بارز في النظام الدولي حاليًا، إضافة إلى تعافي القوى الدولية الأخرى ورجوعها شيئا فشيئا إلى مكانتها ونفوذها، وهذا يعني أنّ الولايات المتحدة لن تكون أكثر من مجرد قوة دولية بين مجموعة أخرى من القوى المؤثرة على الساحة الدولية[2].

وعليه ستضطر الولايات المتحدة إلى التعامل مع القوى الدولية كالصين وروسيا على أساس المشاركة الحقيقية، وبالطبع ستكون هناك صيغة واتفاقات لهذه المشاركة تنظمها ليغادر التفرد والنظام مرحلته

---

[1] المصدر نفسه.

[2] Xingyuan Fengs Christer Ljungwall Sujian Guo, The Politician Economy of China's Great Transformation, London: Routledge, 2016.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أحادية القطبية التي كانت الولايات المتحدة بطلتها، إذا ما نظرنا لطبيعة النظام الدولي الحالي فسنشاهد ملامح عديدة من نظام الأقطاب المتعددة، فروسيا في جانب والصين كذلك وحتى الدول الإقليمية التي

تتبع الأقطاب كل هذه الكيانات تتشارك القوة في جانب معين وجوانب متعددة، فإن ما تبقى هو تنظيم صيغة تحدد التفاعلات مع الأطراف هذي وجعل هذه البوادر حقيقةً سياسية راسخة، كما أنّ رؤية الليبراليين توافق هذا المنحى بلحاظ المصالح المشتركة للأطراف عموما، فرغم اعتراف أنصار الليبرالية بالطبيعة الفوضوية للسياسة الدولية، إلا أنهم خلافا للواقعيين يرون امكانية التخفيف من حدة هذه الفوضى، عن طريق تحديد السياسات التعاونية والتأكيد على دور المؤسسات الدولية والإقليمية، وهم ينتقدون الصورة الواقعية للفوضوية التي تركز على المواقف المتطرفة، وتغفل عن الاعتماد الاقتصادي المتبادل، وبالتالي فإن الدول تسعى بطريقة طوعية من أجل سلمية العلاقات الدولية، حيث تشكل مجموعة العلاقات التعاونية بين الدول بداية روابط اجتماعية تعمل على منع استخدام العنف أو التهديد باستخدام القوة[1].

وعلى هذا الأساس، فمن الممكن تشكيل ملامح المشاركة في النظام الدولي لكل من الصين وروسيا في مجالين أساسيين، هما:

1- مجال الوساطة الصيني:

كشفت الحرب الروسية الأوكرانية على أن الصين وقفت مع روسيا لمراجعة أسس النظام الدولي، وأنها متفهمة للموقف الروسي الرافض لتوسعات حلف شمال الأطلسي باتجاه أوكرانيا، ومع ذلك، فإن بكين، على مستوى آخر، دأبت على الامتناع عن التصويت في المحافل الدولية المختلفة ضد أوكرانيا، فضلًا عن قيامها بتقديم مساعدات إنسانية لكييف، ورفضت من حيث المبدأ التدخل العسكري الروسي في الأراضي الأوكرانية وضم موسكو لشبه جزيرة القرم، ثم إقليمي " لوغانسك" و"الدونباس"، وطرحت طرحت مبادرة لتسوية الأزمة في آذار 2023م، أكدت عبرها بأن الصراعات والحروب لا تنتج منتصرًا، ولا يوجد حل بسيط لقضية معقدة، ويجب تجنب المواجهة بين الدول الكبرى، وقدمت بهذا فهمًا عميقًا للقضايا والحساسيات ذات الصلة، من ناحية، وأظهرت التأثير الأكبر للقوة الاقتصادية على نظيرتها العسكرية التي تتفوق فيها الولايات المتحدة على الصين، كما أن الصين لديها طريقة أخرى لإدارة وجودها الدولي، فهي لم تتورط في أية أزمة من أزمات الشرق الأوسط، من ناحية أخرى، فعرضت نموذجًا جديدًا لتحقيق الأمن والسلم في واحدة من أهم بؤر التوتر في العالم، دون حاجة إلى الانخراط في أعمال عسكرية لفرض

---

[1] . Jean Jacques Roche, Relations Internationales, op. cit, P. 124

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الأمن أو السلم، كما تفعل الولايات المتحدة، كما وسّعت الصين نفوذها الأمني في منطقة رئيسة من مناطق المصالح الأمنية والحيوية الأميركية بشكل يؤثر في معادلة الأمن الدولي الأميركي، ردًا على توسيع أميركا لنفوذها الأمني على تايوان بشكل مهدد لوحدة الصين وأمنها الاستراتيجي[1].

إن ظهور الصين كصانع للسلام سيغير شروط المرجعية الدبلوماسية الدولية، حيث لم تعد الولايات المتحدة القوة التي لا يستغني عنها أحد، أي الدولة القوية أو المرنة الى الدرجة التي ترعى معها اتفاقيات السلام، لقد أعلنت الصين في السنوات الماضية عن حاجتها لأن تكون مشاركة في خلق النظام الدولي، عبر الوساطات الدبلوماسية الصينية ومبادرات التسوية الدولية والإقليمية، وتقديم ضماناتها في هذين الأمرين، مما يوفر لها نفوذًا يساعدها في تحقيق مشروع الحزام والطريق الذي يمر عبر العديد من دول العالم، فضلًا عن ضمان تدفق موارد الطاقة من شركائها الاستراتيجيين الذين يشكلون أهم مصادر الطاقة للصين، وبالتالي تضمن الصين تعظيم أمن الطاقة في ظل ما يشهده العالم من تداعيات على خلفية تطورات الحرب الأوكرانية، في إطار مبادرة الرئيس الصيني "تشي جين بينغ" للسلام العالمي، والتي أعلن عنها في نيسان 2022م، والتي تقوم على فكرة بناء سلام عالمي مؤسس على المشاركة في التنمية الاقتصادية وبناء أمن عالمي تشاركي[2].

2- مجال الطاقة الروسي

يتنامى النفوذ الروسي المتزايد في سوق الطاقة العالمي، خاصة في الأسواق الأوروبية، وبدرجة أقل الأمريكية، كون أن روسيا كما هو معلوم عملاقًا في مجال الطاقة، حيث تدخل الطاقة في حسابات السياسة الروسية كمورد هام واستراتيجي لاقتصادها القومي، ودعامة أساسية لتمكين الدولة الروسية وتنمية قدراتها، لذلك يرى بعض الباحثين بأن الولايات المتحدة صنعت الأزمة الأوكرانية بهدف أساسي، هو ضرب الاقتصاد الروسي، من خلال تقويض إمدادات الطاقة الروسية لأوروبا، وتكرار ما حدث زمن رئيس الاتحاد السوفييتي الأسبق "ميخائيل غورباتشوف"، عندما انخفضت أسعار النفط بشكل حاد وأثرت

---

[1] عصام عبد الشافي، السياسة الصينية وإعادة تشكيل بنية العلاقات الدولية، الجزيرة من، مقال منشور على الشبكة الدولية بتاريخ: 2023/4/2م. ينظر:
https://mubasher.aljazeera.net/opinions/2023/4/2/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%8A%D9%86%D9%8A%D8%A9%D9%88%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D8%AF%D8%A9%D8%AA%D8%B4%D9%83%D9%8A%D9%84-%D8%A8%D9%86%D9%8A%D8%A9/. Visited: 26/5/2026.

[2] المصدر السابق نفسه.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

في القدرات الاقتصادية للاتحاد السوفيتي إلى الدرجة التي أدت إلى تفككه وانهياره، ويفترض أصحاب هذا الرأي أن واشنطن تحاول رسم خريطة جديدة للطاقة على مستوي العالم، في ظل اكتشاف الولايات المتحدة احتياطيات ضخمة من الغاز والنفط الصخري، قد تغنيها في المستقبل القريب عن استيراد احتياجاتها من الطاقة، بل وتمكنها من التصدير أيضًا، ومع اندلاع الحرب الروسية الأوكرانية الحالية، عاد الحديث مرة أخرى عن ضرورة تنويع مصادر الطاقة لأوروبا، خاصة في ضوء التوتر الشديد الذي ينتاب العلاقات بين روسيا والغرب، وتبادل العقوبات بين الجانبين إلى الدرجة التي يمكن وصفها بـ "حرب العقوبات"، فقد كثّف الجانبان الأمريكي والأوروبي من إطلاق العقوبات بهدف تحييد موسكو وعزلها، عقب ضم شبه جزية القرم إليها عام 2014م، واتخذا عددًا من الإجراءات التصعيدية، لكن وفي المقابل، قوّضت موسكو من فاعلية تلك العقوبات وتأثيرها فيها، وعدّت مثل هذه الإجراءات والتهديدات استفزازية وضارة للجانبين، في ضوء تداخل الاقتصادات واندماج الاقتصاد الروسي في الاقتصاد العالمي، ووجود أدراك روسي غربي مفاده بأنه لا يمكن تصور أن تستطيع أوروبا الاستغناء عن الطاقة الروسية في الأجل القريب، حيث يرتبط أمن الطاقة الأوروبي دون شك بروسيا، وسلاح الطاقة هو أحد أهم أدوات التأثير الدولي والإقليمي، إلا أن النفوذ الروسي المتزايد بوضوح في سوق الطاقة العالمي لا يزال اقتصاديًا صرفًا، وعلى الرغم من أن ملف الطاقة يعد أداة واعدة للسياسة الخارجية الروسية، فإنه حتى الآن لا توجد أية مؤشرات على رغبة روسيا في ذلك، لأنها تعي تمامًا أنها ستكون المتضرر الأساسي من توظيفه سياسيا[1].

وفي ضوء تعدد دوائر التعاون الاقتصادي والاستراتيجي لروسيا على الصعيد الدولي، قد لا تعيق العقوبات الغربية المفروضة على روسيا من مسارها باتجاه استعادة مكانتها الدولية، مع ولوجها في تكتلات اقتصادية دولية وإقليمية، ومن أهمها مجموعة "البريكس" التي تقدّم عرضها، كما أنه ليس من

---

[1] نورهان الشيخ، الخيار المتردد: هل تصبح الطاقة " سلاحا " روسيًا لاستعادة المكانة الدولية ؟ مجلة السياسة الدولية، ملحق تحوّلات استراتيجية، 2014/4/11، مقال منشور على الشبكة الدولية. ينظر:
http://www.siyassa.org.eg/News/3667/%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%8A%D8%A7%D8%B1%D8%A%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%B1%D8%AF%D8%AF%D9%87%D9%84%D8%AA%D8%B5%D8%A8%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A7%D9%82%D8%A9%D8%B3%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D8%B1%D9%88%D8%B3%D9%8A%D9%8B%D9%80%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D8%A%D8%A9%D8%A%D9%84%D9%85%D9%83%D8%A7%D9%86%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%9F.aspx. Visited: 27 /5/2026.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المعقول عزل دولة بحجم روسيا، فهي ليست بالدولة الصغيرة أو الفقيرة التي تتأثر بالعقوبات، حيث تعد روسيا سادس أكبر اقتصاد عالمي، وتمتلك ثالث أكبر احتياطي عالمي من الذهب والعملات الصعبة، بعد الصين واليابان، وهي القوة العسكرية الوحيدة المكافئة للولايات المتحدة، وتمتلك حق النقض في مجلس الأمن، وهي أيضًا أكبر دول العالم من حيث المساحة، وتشكل مساحتها ثمن مساحة العالم المأهولة بالسكان، وتغطي شمال آسيا بالكامل، وتمتد إلى العمق الأوروبي.، فقد يؤدي تصاعد حدة الاستقطاب الدولي إلي تزايد الاتجاه الروسي نحو الشرق، والتركيز مستقبلًا علي الأسواق الآسيوية الأكثر استيعابًا لصادراتها من الطاقة، خاصة الصين، ولا شك في أن الغرب ينظر بكثير من القلق للتقارب الروسي الصيني، وتوطيد الشراكة الاستراتيجية بين البلدين[1].

ووفقًا لما تقدّم، تُسيرنا هذه المعطيات إلى الولوج إلى نظام الأقطاب المتعددة كنتيجة طبيعية للنظام الدولي وطبيعته الحالية، والمعطيات والأحداث التي يشهدها العالم، فمن الممكن أن يكون العالم منقسم على قطبين كالولايات المتحدة والصين مثلًا، كقطبين متساويين تقريبا، أو نظام يضم قوى متعددة تختلف فيما بينها بمستويات القوة والنفوذ، بوجود الصين وروسيا، وكذلك القوى الصاعدة كالهند أو البرازيل وحتى اليابان، وفي ضوء هذا ستتفهم الولايات المتحدة الوضع الدولي القائم، ويكون العامل الاقتصادي هو المشترك والمتحكم في مسألة تعاطي هذه الدول مع بعضها بعضًا، وعليه تلجأ للتفاوض في كبريات المسائل العالمية، كالبيئة ونزع السلاح وانتشار الأوبئة وغيرها، إذ أنه تواصل[2].

وإذا ما تحقق هذا السيناريو فستكون لعملية التفاوض والتفاهمات أهمية كبيرة جدا لتأسيس مستقبل النظام الدولي، وفقًا ما للدول من أدوات وأولويات، وما تملكه بين يديها قدرات وموارد، وهذا ما سيحدد خريطة وتقاسيم نظام المشاركة المتوقّع في هذا المشهد.

الخاتمة

إن دراسة الظواهر السياسية لا يمكن أن تتم بمعزل عن فهم طبيعة الصراع باعتباره المحرك الأساسي للتفاعلات بين الدول، فالصراع الدولي، بمستوياته المختلفة من التوتر إلى الحرب، ليس مجرد حالة عارضة، بل يمثل سمة ملازمة للعلاقات الدولية منذ نشأتها وحتى يومنا هذا.

---

[1] المصدر السابق نفسه.

[2] فيشر روجر وآخرون، الوصول إلى موافقة – التفاوض على الاتفاق بدون استسلام–، ترجمة: لميس اليحيى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص26.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

إن النظام العالمي الجديد الذي يتشكل في العقود الأخيرة يعكس حالة من السيولة الجيوسياسية، حيث لم تعد الأحادية القطبية التي ميَّزت مرحلة ما بعد الحرب الباردة قادرة على الاستمرار بالزخم ذاته، في ظل صعود قوى جديدة مثل الصين والهند وروسيا، إلى جانب أدوار فاعلة للاتحاد الأوروبي وقوى إقليمية أخرى، ولقد أبرزت الورقة البحثية أن إدارة الصراع الدولي تظل مرهونة بمدى قدرة الفاعلين على توظيف الوسائل السلمية والدبلوماسية.

إن تحليل المشاهد المرتبطة بمستقبل النظام العالمي تتعلق بالاستمرار في الوضع الراهن، التغيير الإيجابي، والتغيير السلبي – يوضح أن النظام الدولي أمام مفترق طرق، فاستمرار الوضع الراهن يعكس حالة من عدم الاستقرار حيث تحافظ القوى الكبرى على توازن هش يمنع الانفجار لكنه لا يحقق استقرارًا دائمًا. أما التغيير الإيجابي فيمثل طموحًا يعزز التعاون الدولي وإصلاح المؤسسات متعددة الأطراف.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

1- علاء عبد الحفيظ، السيناريوهات المحتملة لمستقبل النظام الدولي، دار النهضة، القاهرة، العدد 3، تموز، ٢٠١١.

2- كمال بايزيد ، ناجم زينب ، الصعود الاقتصادي الصيني والهندي كمرحلة لاستشراف نظام اقتصادي جديد ، مجلة نور للدراسات الاقتصادية، ٢٠١٦.

3- العبد الرحمن حكمات، الصعود السلمي للصين، مجلة سياسات عربية العدد ١٤، ٢٠١٦.

4- وولتر لاكوير، البوتينية – روسيا ومستقبلها مع الغرب –، ترجمة: فؤاد زعرور، دار الكتاب العربي، بيروت، 2016.

5- علاء عبد الحفيظ، تأثيرات الصعود الروسي والصيني في هيكل النظام الدولي في إطار نظرية تحول القوة، المجلة العربية للعلوم السياسية، المجلد 47، العدد 48.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

6- ليليا شيقتسوقا، روسيا بوتين، ترجمة: بسام شيخا، بيروت، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ٢٠٠٠، ص ٤٧٠.

7- رواء زكي الطويل، الأمن الدولي واستراتيجيات التغيير والإصلاح، دار المنهل اللبناني، بيروت، ٢٠١٢.

8- خالد حامد شنيكات وغالب عبد عربيات، التنبؤ ونظرية العلاقات الدولية مراجعة للأدبيات النظرية، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد ٣٩، العدد ٣، ٢٠١٢.

9- ماكفرلين س نيل، وآخرون، الهيمنة الأمريكية والمنظمات الدولية: الولايات المتحدة والمؤسسات متعددة الأطراف، ترجمة: أحمد حالي والطيب كوردو، أي أكس للنشر والتوزيع، لندن، ٢٠٠٦.

10- فيشر روجر وآخرون، الوصول إلى موافقة - التفاوض على الاتفاق بدون استسلام-، ترجمة: لميس اليحيى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

ثانياً المواقع الإلكترونية

1- https://nationalinterest.org/commentary/can-china-rise-peacefully-10204.

2- https://arabicpost.net/%D8%AA. Visited: 22/5/2026.

3- عصام عبد الشافي، ما بعد أوكرانيا (2): مسارات النظام الدولي، الجزيرة نت، مقال منشور على الشبكة الدولية، بتاريخ: 2022/6/19م. ينظر:

https://mubasher.aljazeera.net/opinions/2022/6/19/%D9%85%D8%A7%D8%A8%D8%B9D8%AF%D8%A3%D9%88%D9%83%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A72%D9%85%D8%B3%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%8%A7%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A. Visited: 23/5/2026.

4- BBC.com.

5- يو سوي، الرياح الساخنة والباردة للعلاقات الروسية الأمريكية، مقال منشور على الشبكة الدولية في موقع الصين اليوم بالعربي، تاريخ الزيارة: 2023/6/22. ينظر:

http://www.chinatoday.com.cn/Arabic/2007n/0704/p4.htm. Visited: 24/5/2026.

6- عصام عبد الشافي، السياسة الصينية وإعادة تشكيل بنية العلاقات الدولية، الجزيرة من، مقال منشور على الشبكة الدولية بتاريخ: 2023/4/2م. ينظر:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

https://mubasher.aljazeera.net/opinions/2023/4/2/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%8A%D9%86%D9%8A%D8%A9%D9%88%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D8%AF%D8%A9%D8%AA%D8%B4%D9%83%D9%8A%D9%84-%D8%A8%D9%86%D9%8A%D8%A9. Visited: 26/5/2026.

7- نورهان الشيخ، الخيار المتردد: هل تصبح الطاقة " سلاحا " روسيًا لاستعادة المكانة الدولية ؟ مجلة السياسة الدولية، ملحق تحوّلات استراتيجية، 2014/4/11، مقال منشور على الشبكة الدولية. ينظر: http://www.siyassa.org.eg/News/3667/%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%8A%D8%A7%D8%B1%D8%A%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%B1%D8%AF%D8%AF%D9%87%D9%84%D8%AA%D8%B5%D8%A8%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A7%D9%82%D8%A9%D8%B3%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D8%B1%D9%88%D8%B3%D9%8A%D9%8B%D9%80%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D8%A%D8%A9%D8%A%D9%84%D9%85%D9%83%D8%A7%D9%86%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%9F.aspx. Visited: 27/5/2026.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

1- David Shambaugh, China Goes Global: The Partial Power (New York: Oxford University Press, 2013.

2- John J. Mearsheimer, Can China Rise Peacefully? The National Interest, October 25, 2014.

3- Edward Kwon, "Invisible anxiety: would the rise of china really be a security threat to the united states?", pacific focus inha journal of international studies vol: XXVII, N°3(2012).

4- John Ikenberry," the rise of china and the future of the west survive?" foreign affairs, vol 87, No. 1, (2008).

5- Xingyuan Fengs Christer Ljungwall Sujian Guo, The Politician Economy of China's Great Transformation, London: Routledge, 2016.

6- Jean Jacques Roche, Relations Internationales, op. cit, P. 124.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق

أ.د. حاتم حمودي حسن الجبوري
الجامعة العراقية /كلية الاداب
hatemhamoody@gmail.com

م.م اثمار نمرود خضر
جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
athmar.n.khuder@aliraqia.edu.iq

Spatial Relationships Between Population Size and Educational Services for the Population of Iraq

Prof.Dr Hatem Hamoudi Hasan
Al-Iraqia University / College of Arts
hatemhamoody@gmail.com

Assist. Lecturer. Athmar Namrood Khuder
University of Mosul / College of Education for Humanities
athmar.n.khuder@aliraqia.edu.iq

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق

المستخلص

يتناول البحث العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق، بهدف الكشف عن طبيعة التباين المكاني والزماني بين حجم السكان وتوزيع الخدمات التعليمية في العراق، ومدى ملاءمة هذه الخدمات للنمو السكاني والتوزيع الجغرافي للسكان. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي والتحليلي، والاستفادة من البيانات والإحصاءات السكانية والتعليمية المتاحة للمدة الممتدة بين عامي 1997 و2024، مع التركيز على مؤسسات التعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي بوصفهما من أهم مراحل التعليم الأساسية.

وتوصل البحث إلى وجود نمو واضح في أعداد السكان والخدمات التعليمية خلال مدة الدراسة، إذ ارتفع عدد السكان في العراق بصورة كبيرة، رافقه ارتفاع في أعداد رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والتلاميذ والكوادر التعليمية. إلا أن هذا النمو لم يكن متوازناً مكانياً بين المحافظات، فقد تركزت أعداد كبيرة من المؤسسات التعليمية والمستفيدين منها في المحافظات ذات الحجم السكاني المرتفع، ولاسيما محافظة بغداد، تليها بعض المحافظات ذات الثقل السكاني مثل نينوى والبصرة، في حين سجلت المحافظات الأقل سكاناً أعداداً محدودة من المؤسسات التعليمية والمستفيدين منها. كما أظهرت النتائج وجود تفاوت مكاني في مستوى الخدمات التعليمية مقارنة بحجم السكان، مما يشير إلى عدم التجانس في توزيع المؤسسات والكوادر التعليمية بين المحافظات العراقية.

ويؤكد البحث أن التوزيع المكاني للخدمات التعليمية ينبغي أن يستند إلى حجم السكان وتوزيعهم الجغرافي وتركيبهم العمري ومعدلات نموهم، بما يضمن تحقيق العدالة المكانية في الحصول على الخدمات التعليمية، وتقليل الفجوات بين المحافظات، وتحسين كفاءة التخطيط التعليمي في العراق.

الكلمات المفتاحية : حجم السكان , الخدمات التعليمية , رياض أطفال, المدارس الابتدائية.

Abstract

This study examines the spatial relationships between population size and educational services for the population of Iraq, aiming to identify the nature of the spatial and temporal variation between population size and the distribution of educational services in Iraq, as well as the extent to which these services are compatible with population growth and the geographical distribution of the population. The study adopted a descriptive and analytical

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق

approach, drawing on available population and educational data and statistics for the period 1997–2024, with particular emphasis on preschool and primary education institutions, as they represent two of the most important basic educational stages .
The study revealed a clear increase in both population size and educational services during the study period. The population of Iraq increased significantly, accompanied by an increase in the number of kindergartens, primary schools, pupils, and educational personnel. However, this growth was not spatially balanced among the governorates. A large proportion of educational institutions and their beneficiaries were concentrated in governorates with larger populations, particularly Baghdad, followed by other populous governorates such as Nineveh and Basra. In contrast, less populous governorates recorded relatively limited numbers of educational institutions and beneficiaries. The findings also revealed considerable spatial disparities in the level of educational services in relation to population size, indicating an uneven distribution of educational institutions and educational personnel among the Iraqi governorates .The study emphasizes that the spatial distribution of educational services should be based on population size, geographical distribution, age structure, and population growth rates, in order to ensure spatial equity in access to educational services, reduce disparities among governorates, and improve the efficiency of educational planning in Iraq.
Keywords: Population Size, Educational Services, Kindergartens, Primary Schools

المقدمة:

يمثل التعليم أحد أهم مقومات التنمية البشرية وأساساً رئيسياً في بناء المجتمعات وتطورها، لما يؤديه من دور أساسي في تنمية القدرات والمهارات البشرية وإعداد الأجيال القادرة على الإسهام في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. ولذلك فإن كفاءة النظام التعليمي لا ترتبط بعدد المؤسسات التعليمية فحسب، وإنما تتأثر كذلك بحجم السكان وتوزيعهم الجغرافي وتركيبهم العمري ومستويات نموهم، الأمر الذي يجعل العلاقة بين السكان والخدمات التعليمية من الموضوعات المهمة في الدراسات الجغرافية والتخطيطية.

وتعد الخدمات التعليمية من أبرز الخدمات الاجتماعية التي يرتبط توزيعها بصورة مباشرة بالتوزيع الجغرافي للسكان، إذ تزداد الحاجة إليها مع زيادة أعداد السكان والفئات العمرية المستهدفة بالتعليم. ومن ثم فإن أي تغير في حجم السكان أو توزيعهم المكاني ينعكس على حجم الطلب على الخدمات التعليمية، سواء من حيث عدد المؤسسات التعليمية أو أعداد الطلبة أو الكوادر التعليمية اللازمة لتقديم الخدمة.

وقد شهد العراق خلال المدة 1997–2024 تغيرات ديموغرافية ومكانية مهمة تمثلت في زيادة عدد السكان وتباين معدلات نموهم وتوزيعهم بين المحافظات، الأمر الذي انعكس على الطلب على الخدمات التعليمية. كما شهد قطاع التعليم توسعاً كمياً تمثل في زيادة أعداد رياض الأطفال والمدارس الابتدائية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

والتلاميذ والمعلمين، إلا أن هذا التوسع لم يكن متجانساً في جميع المحافظات، إذ ظهرت فروق مكانية واضحة في حجم المؤسسات التعليمية وأعداد المستفيدين منها والكوادر العاملة فيها.

مشكلة البحث:تمثل مشكلة البحث في الكشف عن طبيعة العلاقة المكانية والزمانية بين حجم السكان وتوزيع الخدمات التعليمية في العراق، ومدى توافق التوزيع الجغرافي لهذه الخدمات مع حجم السكان واحتياجاتهم خلال المدة 1997–2024، في ظل الزيادة السكانية والتباين الواضح في توزيع السكان بين محافظات العراق.

وتتحدد مشكلة البحث في مجموعة من التساؤلات الرئيسة، هي:

1. ما طبيعة التباين المكاني والزماني في حجم السكان والخدمات التعليمية في العراق خلال مدة 1997–2024؟
2. ما مدى كفاية الخدمات التعليمية المتاحة للسكان في محافظات العراق وفق المعايير السكانية والتربوية المعتمدة؟
3. هل توجد فروق مكانية بين المحافظات العراقية في مستوى كفاية الخدمات التعليمية، وما المحافظات التي تعاني من العجز أو الفائض؟

وعليه، تتمحور المشكلة الأساسية للبحث حول مدى وجود توافق أو عدم توافق بين حجم السكان وتوزيع الخدمات التعليمية مكانياً وزمانياً، ومدى كفاية هذه الخدمات لتلبية احتياجات السكان في محافظات العراق.

فرضية البحث : ينطلق البحث من فرضية رئيسة مفادها:

توجد علاقة مكانية وزمانية طردية بين حجم السكان والخدمات التعليمية في العراق خلال المدة 1997–2024، إلا أن هذه العلاقة لا تتسم بالتوازن التام بين المحافظات، نتيجة عدم تناسب نمو وتوزيع بعض الخدمات التعليمية مع حجم السكان واحتياجاتهم، مما أدى إلى وجود تفاوت مكاني في كفاية الخدمات التعليمية بين محافظات العراق.

ويتفرع عن هذه الفرضية عدد من الفرضيات الفرعية:

1. كلما ازداد حجم السكان ازدادت الحاجة إلى الخدمات التعليمية من حيث عدد المؤسسات التعليمية والكوادر التدريسية.
2. توجد فروق مكانية في مستوى كفاية رياض الأطفال والمدارس الابتدائية بين المحافظات العراقية.
3. يؤدي عدم التوازن بين النمو السكاني ونمو الخدمات التعليمية إلى ظهور مناطق تعاني من العجز وأخرى تتمتع بفائض نسبي في بعض الخدمات التعليمية حسب المعايير السكانية والتربوية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق

هدف البحث : هدف البحث بصورة رئيسة إلى تحليل العلاقات المكانية والزمانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية في العراق خلال المدة 1997–2024، والكشف عن مدى توافق توزيع الخدمات التعليمية مع حجم السكان واحتياجاتهم المكانية.

ويتفرع عن الهدف الرئيس ما يأتي:

1. التعرف على حجم السكان وتوزيعهم المكاني والتغيرات التي طرأت عليهم خلال مدة الدراسة.
2. تحليل التباين المكاني والزماني في توزيع رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في العراق.
3. دراسة التوزيع المكاني لأعداد الأطفال والتلاميذ والطلبة والكوادر التعليمية.
4. الكشف عن طبيعة العلاقة بين حجم السكان وحجم الخدمات التعليمية في محافظات العراق.
5. قياس مدى توافق الخدمات التعليمية مع المعايير السكانية والتربوية المعتمدة.
6. تحديد المحافظات التي تعاني من العجز أو النقص او فائض نسبي في الخدمات التعليمية.
7. الكشف عن مدى تحقيق العدالة المكانية في توزيع الخدمات التعليمية بين محافظات.

حدود البحث:

الحدود الزمانية:

تتمثل الحدود الزمانية بالمدة بين) 1997-2024. (

الحدود المكانية :

يتبين من الخريطة (1) ان العراق يقع عند تقاطع دائرة عرض (20° 18′ 31″) شمالا وخط طول (30° 13′ 45″) شرقا.يتكون العراق من (18) محافظة إدارية كم توضح خريطة (1) منها (3) محافظات ذات حكم ذاتي تابعة الى إقليم كردستان وبغداد هي العاصمة الإدارية له , يحده من الشمال دولة تركيا ومن الشرق ايران بينما من الشمال الغربي دولة سوريا ومن الغرب دولة الأردن فيما تحده السعودية من الجنوب الغربي , ومن الجنوب دولة الكويت وله حدود بحرية على الخليج العربي.

خريطة) 1(

خريطة العراق الادارية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المصدر : الباحث اعتمادا على وزارة الموارد المائية , المديرية العامة للمساحة , قسم انتاج الخرائط , الوحدة الرقمية , خريطة العراق الإدارية , مقياس (1:500000), 2007.

المبحث الأول

التباين المكاني والزماني بين حجم السكان و توزيع الخدمات التعليمية في العراق.

يعد التعليم الركيزة الأولى والاساسية لتقدم وتطور المجتمعات ومعيار لقياس تقدمها او تخلفها فتوفير الملاكات العلمية والفنية والمهنية التي تساهم في بناء المجتمع في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية تعتمد على التعليم و أي بلد يرغب في احداث تطور في أي مجال يجب ان يبدا بالتعليم لانه يمثل الحلقة الأولى في سلم التطور اذ يتم بناء الانسان أولا من خلال تعليمه مختلف العلوم التي تصب في تطوير المجتمع وتقدمه ورفع مستوى المجتمع ثقافيا فيتحول المجتمع من أمي الى مجتمع قادر على استيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي والثقافي الذي يشهده العالم حيث يعد التحضر والثقافة من المستلزمات الأساسية لبناء المجتمعات وتطورها وتقدمها(الدليمي : 2015).

ويعد التعليم عاملا رئيسيا في التنمية البشرية المستدامة فهو عنصر فعال من عناصر الرفاه الاقتصادي والسياسي ووسيلة مهمة لتمكين الفرد من اكتساب المعارف والارتقاء وتطور المجتمع الى المستويات الثقافية المتقدمة في جوانب الحياة المختلفة , والعلاقة بين النمو السكاني والخدمات التعليمية تتميز بالتأثر والتاثير فيما بينهما, اذ كلما انتشر التعليم انعكس ذلك على في تحسين المؤشرات السكانية مثل (معدلات الخصوبة و الولادات) وتتحسن كذلك نوعية المخرجات التعليمية.

يتبين ان العراق شهد نموا وتطورا كميا في قطاع التعليم خلال السنوات 1997 –2024. , تبين الزيادة في نسبة الخدمات التعليمية وتمثلت هذه الزيادة في انشاء وفتح العديد من المدارس , وكذلك تطور المناهج التعليمية , واعداد الكادر التعليمي , الا ان عناصر التطور لم تكن متوازنة اذ لم تسير على وتيرة واحدة اذ كان هناك وجود تباين كمي بين الخدمات التعليمية على مستوى محافظات العراق.

تعد الخدمات التعليمية من الخدمات الأساسية لاي مجتمع , ولابد من توفيرها لافراد اي تجمع سكاني كونها ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة الانسان.

1- رياض الأطفال:

ان نشاط رياض الأطفال هو منظم بحسب المادة 19 من قانون رقم 119 لسنة 1978 وقانون وزارة التربية العراقي رقم 2 لسنة 2011 الذي يستهدف الأطفال في الفئة العمرية 4–6 سنوات وهو نشاط تعليمي تهميدي يهدف الى تمكين الأطفال من النمو الذهني والتعليمي السليم وتطوير الشخصية و الإمكانات العقلية تمهيدا للمرحلة الابتدائية(جمهورية العراق : 2026) .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تهدف رياض الأطفال الى تمكين الأطفال من النمو السليم وتطوير شخصياتهم من جوانبها الجسمية والعقلية , بما فيها النواحي الوجدانية والخلقية, وفقا لحاجاتهم وخصائص مجتمعهم , ليكون في ذلك أساس صالح لنشاتهم نشاة سليمة والتحاقهم بمرحلة التعليم الابتدائي , ومتابعة تربيتهم وتعمل رياض الأطفال لتحقيق ذلك الهدف من خلال توفير الرعاية الإنسانية الوافية , وجعلها امتدادا واستكمالا للرعاية الابوية السليمة بما يبعث الثقة والاطمئنان في نفوس الأطفال وتنظيم احوالهم التربوية والاجتماعية , وإتاحة الفرص ليمارس الأطفال الفعاليات المناسبة لهم بنشاط ذاتي سليم ويستمتعوا باللعب ولمهذب البهيج وملاحظة نموهم وتطوير شخصياتهم وفهمها , وجعل ذلك أساسا لحسن تنشئتهم وتربيتهم على الاخلاق والقيم الإنسانية.

يتضح من جدول (1) ان عدد رياض الأطفال في العراق بلغت 566 روضة أطفال خلال العام الدراسي 1997–1998 ازادت خلال العام الدراسي 2024–2025 الى 862 روضة. وعلى مستوى المحافظات يتبين من خلال الجدول (1) والشكل (1) ان محافظة بغداد أتت بالمرتبة الأولى من حيث عدد رياض اطفال ب 142 روضة خلال العام الدراسي 1997–1998 فيما جاءت محافظة المثنى بالمرتبة الأخيرة ب 11 روضة أطفال , اما خلال العام الدراسي 2024–2025 أتت أيضا محافظة بغداد بالمرتبة الأولى 194 روضة لتحل محافظة المثنى أيضا بالمرتبة الأخيرة 24 روضة أطفال.

اما توزيع الأطفال يتضح من خلال الجدول (1) وجود 70585 طفلا في رياض الأطفال خلال العام الدراسي 1997–1998 وارتفع هذا العدد الى 193741 طفلا خلال العام الدراسي 2024–2025 . وعلى مستوى المحافظات كما نلاحظ من الجدول نفسه ان محافظة بغداد جاءت أيضا أولا من حيث عدد الأطفال خلال العام الدراسي 1997–1998 بما يقارب 31711 طفلا تاتي بعدها محافظتي البصرة ونينوى بعدد 6720, 5783 طفلا لكل منهما تواليا , فيما حلت محافظة ميسان بالمرتبة الأخيرة بحوالي 1140 طفلا , وفي العام الدراسي 2024–2025 حلت محافظة بغداد بالمرتبة الأولى من حيث عدد الأطفال أيضا بحوالي 46991طفلا تلتها محافظتي البصرة ونينوى بمجموع 22118, 17984طفلا لتاتي محافظة المثنى بالمركز الأخير ب 4982 طفلا , وبقية محافظات تقع ما بين المحافظات الثلاثة الأولى والأخيرة من حيث عدد الأطفال.

اما توزيع المعلمات بلغ عدد معلمات رياض في العراق خلال العام الدراسي 1997–1998 (4692) معلمة وتضاعف العدد في العام الدراسي 2024–2025 (8243) معلمة .اما على مستوى المحافظات فيتضح من الجدول نفسه ان محافظة بغداد جاءت بالمرتبة الأولى من حيث عدد المعلمات في رياض الأطفال خلال العام الدراسي 1997–1998 بمجموع 1657معلمة , فيما أتت محافظة البصرة بالمرتبة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الثانية ب 490 معلمة ومحافظة نينوى بالمرتبة الثالثة بعدد معلمات وصل الى 326 معلمة , وفي المرتبة الأخيرة حلت محافظة المثنى ب 83 معلمة , وفي العام الدراسي 2024–2025 تصدرت محافظات (بغداد, البصرة , نينوى) المراتب الثلاث الأولى ب 2058, 679, 625 معلمة لكل منهما على التوالي , وفي المركز الأخير أتت محافظة المثنى ب 205معلمة .يتضح ان محافظة بغداد للعامين الدراسين 1997و 2024 تستحوذ على 25% من عدد الروضات في العراق بسبب كونها العاصمة الإدارية لعموم العراق وارتفاع عدد الأطفال فيها بالإضافة الى احتوائها على اغلب الفعاليات والاستمارات الاقتصادية والأنشطة الخدمية.

جدول (1) التوزيع المكاني لرياض الأطفال في العراق للمدة 1997–2024.

ت	المحافظة	1997			2024			
		عدد السكان	الرياض	الأطفال	المربيات	عدد السكان	الرياض	الأطفال المربيات
1-	نينوى	2042852	45	5783	326	4345445	72	17984 625
2-	كركوك	753171	32	2735	205	1861546	73	12020 464
3-	ديالى	1135223	28	2432	213	1907370	35	6520 499
4-	الانبار	1023736	25	2572	208	2064003	55	10901 434
5-	بغداد	5423964	142	31711	1657	9467691	194	46991 2058
6-	بابل	1181751	39	3116	267	2405773	43	7979 305
7-	كربلاء	594235	18	2145	157	1419817	26	7802 340
8-	واسط	783614	26	1913	139	1606225	54	9956 550
9-	صلاح الدين	904432	33	2707	295	1858447	50	7240 341
10-	النجف	775042	32	1982	129	1714415	48	9073 466
11-	الديوانية	751331	31	1947	227	1504063	37	9187 501
12-	المثنى	436825	11	1316	83	948749	24	4982 205
13-	ذي قار	1184796	29	2366	175	2440887	38	11073 410
14-	ميسان	637126	18	1140	121	1296276	39	9915 366
15-	البصرة	1556445	57	6720	490	3388399	74	22118 679
م	العراق	19184543	566	70585	4692	38229106	862	193741 8243

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على:

-جمهورية العراق , وزارة التخطيط , المجموعة الإحصائية 1997, ص 321 جدول 2/11.

-جمهورية العراق , وزارة التخطيط , فجوات التنمية (القطاعية /المكانية) في العراق 2024–2025 , بغداد , 2026 , ص 28.

شكل (1) التباين المكاني لاعداد رياض الأطفال في محافظات العراق للمدة 1997–2024.

من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول) 1(

2- المدارس الابتدائية:

يعد التعليم الابتدائي القاعدة العريضة التي تستند اليها المراحل التعليمية الأخرى ومن الركائز الأساسية(السعدي :2013). اذ اولت الدولة اهتماما بها في إرساء قواعد هذه المرحلة ونشرها في العراق بمختلف الوسائل وطرائق التشجيع ومنا قانون التعليم الالزامي للمرحلة الابتدائية ومجانية التعليم للمراحل الدراسية كافة وتهيئة الكوادر التعليمية , اذ انتشرت مؤسسات هذه المرحلة بشكل كبير لخدمة سكان المدن والريف في العراق , بانواعها والتي تتباين في اعدادها اعتمادا على الكثافة السكانية .

ينظم التعليم الابتدائي في العراق وفق نظام المدارس الابتدائية رقم 30 لسنة 1978 , وقانون التعليم الالزامي العراقي وقانون وزارة التربية رقم 22 لسنة 2011 الذي يؤكد على توفير البيئة المناسبة لتعليم الفئة العمرية 6–11 سنة(جمهورية العراق : 2026) .

يتضح من جدول (2) بلغ عدد المدارس الابتدائية في العراق خلال العام الدراسي 1997–1998 (8333) مدرسة , تضاعفت الى 17953مدرسة للعام الدراسي 2024–2025 .اما على مستوى محافظات فنلاحظ من خلال الجدول نفسه ان محافظة بغداد تاتي بالمرتبة الأولى من حيث المدارس بواقع 1380 مدرسة خلال العام الدراسي 1997–1998 تليها محافظة نينوى ب 923 مدرسة و محافظة ديالى في المركز الثالث بحوالي 678 مدرسة , فيما أتت محافظة المثنى بالمرتبة الأخيرة بعدد المدارس وصل الى230 مدرسة, وفي العام الدراسي 2024–2025 جاءت محافظات بغداد , نينوى ,ذي قار بالمراكز الثلاثة الأولى ب 2738, 1889 , 1453, مدرسة لكل منها تواليا , لتائي محافظة المثنى بالمركز الأخير بواقع601 مدرسة.

اما توزيع التلاميذ يتضح من خلال الجدول (2) ان عدد التلاميذ بلغ في العراق 3029386 تلميذا وتلميذة خلال العام الدراسي 1997–1998 , وتضاعف هذا العدد الى6427757 تلميذا وتلميذة في العام الدراسي 2024–2025. وعلى مستوى محافظات تاتي محافظة بغداد بالمرتبة الأولى من حيث عدد

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التلاميذ بواقع 888002تلميذا وتلميذة , تليها محافظتي نينوى , البصرة ب326137, 241752تلميذا وتلميذة لكل منهما تواليا , وجاءت محافظة المثنى بالمرتبة الأخيرة بحوالي 52017 تلميذا وتلميذة خلال العام الدراسي 1997–1998 . وفي العام الدراسي 2024–2025 أتت محافظة بغداد في الصدارة بفارق كبير عن بقيد المحافظات بعدد تلاميذ بلغ 1465727 تلميذا و تلميذة ,تلتها محافظة نينوى بواقع 653944 تلميذا وتلميذة , ثم جاءت محافظة البصرة ثالثا بحوالي 564644 تلميذا وتلميذة , لتحل محافظة المثنى بالمركز الأخير ب 178314 تلميذا وتلميذة .

اما توزيع المعلمين يتبين من خلال الجدول (2) ان عدد المعلمين في العراق بلغ 141935 معلما ومعلمة خلال العام الدراسي 1997–1998 وارتفع عددهم 357599الى معلما ومعلمة في العام الدراسي 2024–2025 .وعلى مستوى المحافظات ان محافظة بغداد أتت بالمركز الأول من حيث عدد المعلمين بواقع 34641معلما ومعلمة خلال العام الدراسي 1997–1998 تلتها محافظتي البصرة , ديالى بالمركزين الثاني والثالث ب11180, 10497معلما ومعلمة لكل منهما تواليا , فيما حلت محافظة المثنى بالمركز الأخير.

جدول (2) التوزيع المكاني للمدارس والتلاميذ والكوادر التعليمية للمرحلة الابتدائية في العراق للمدة 1997–2024.

ت	المحافظة	1997			2024		
		عدد السكان	المدارس	التلاميذ	المعلمين	عدد السكان	المدارس
						التلاميذ	المعلمين
1-	نينوى	2042852	923	326137	10379	4345445	1889	653944
								21086
2-	كركوك	753171	563	124025	7335	1861546	1243	269918
								13895
3-	ديالى	1135223	678	195439	10497	1907370	1047	304183
								29979
4-	الانبار	1023736	608	177583	8235	2064003	1358	409165
								22449
5-	بغداد	5423964	1380	888002	34641	9467691	2738	1465727
								68257
6-	بابل	1181751	433	197331	9429	2405773	1015	402094
								27941

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق

7-	كربلاء	594235	256	531095380	1419817	612	255170	15330
8-	واسط	783614	446	105081	6559	1606225	986	276691 19315
9-	صلاح الدين	904432	632	147279	7597	1858447	1431	358859 17711
10-	النجف	775042	311	121412	5916	1714415	723	272264 15761
11-	الديوانية	751331	397	103922	6441	1504063	777	237481 21032
12-	المثنى	436825	230	300752017	948749	601	178314	10671
13-	ذي قار	1184796	620	169753	244088710054	1453	434497	33379
14-	ميسان	637126	331	535584273	1296276	759	344806	15147
15-	البصرة	1556445	525	241752	338839911180	1321	564644	25646
م	العراق	19184543	8333	3029386	141935	38229106	17953	357599 6427757

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على:

-جمهورية العراق , وزارة التخطيط ,المجموعة الإحصائية 1997, ص 324 جدول 5/11.ص 323 جدول 4/11 .

-جمهورية العراق , وزارة التخطيط , فجوات التنمية (القطاعية /المكانية) في العراق 2024–2025 , بغداد , 2026 , ص 29.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

شكل(2) التوزيع المكاني للمدارس الابتدائية في العراق للمدة 1997–2024.

من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول) 2(

المبحث الثاني

التباين المكاني والزماني بين حجم السكان والمؤشرات التربوية للخدمات التعليمية في العراق.

ان توزيع الخدمات التعليمية المنسجمة مع توزيع السكان ضرورة في غاية الأهمية كون توزيع تلك الخدمات بشكل عامل سوف يحقق حصول الفئات السكانية المستهدفة على خدمات اكبر باقل كلفة واقل جهد , اذ ان علاقة السكان مع المؤسسات التعليمية ضمن هذه المعايير هي علاقة طردية أي كلما زاد عدد السكان تكون هنالك حاجة ماسة لخدمات تعليمية اكثر , لذا فان اعتماد حصة كل تجمع سكاني من المؤسسات التعليمية على وفق المعايير الخاصة بكل مؤسسة تعليمية يساعد على الكشف عن مكامن الخلل وكفاية تلك الخدمات وتوزيعها المكاني(البصري:2025).

ان مقارنة اعداد التلاميذ والملاك التعليمي مع المؤشرات المحلية المعتمدة من وزارة التربية العراقية , تقدم صورة عن شكل النظام التربوي القائم ولتعكس طريقة تحقيق الهدف والمدى التقريبي لتحقيقه كذلك تحديد متطلبات من الخدمات التعليمية بما يخدم تحقيق اهداف التعليم السليم , وإذ يجب ان يعتمد التخطيط السليم على قاعدة بيانات تتم من خلالها معرفة وتحديد مناطق العجز والفائض من هذه المؤشرات , ووضع الحلول المناسبة , من اجل النهوض بالواقع التعليمي , اذ ان المعايير الكمية تعتمد على الأهداف التعليمية التي تسعى الدولة الى تحقيقها , وتعتمد على الموارد المتاحة , والطرائق الفنية لاستغلالها .

سوف يتم تناول مرحلة رياض أطفال والتعليم الابتدائي للمدة 1997–2024 للمحافظات العراق و ضمن المعايير السكانية والتربوية المحددة ضمن وزارة التربية العراقية كما يتضح من الجدول (3) اذ يبين بعضا هذه المعايير والتي تقدم خارطة طريق في سبيل تقديم افضل السبل لتحقيق تعميم التعليم للجميع كما ونوعا.

جدول (3) المعايير التخطيطية للخدمات التربوية في العراق

المراحل	رياض أطفال	التعليم الابتدائي
المعايير التربوية	16-18طفل/مربية	18-25تلميذ /معلم

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

170-100طفل/روضة 360-300 تلميذ/مدرسة

المعايير السكانية

5000نسمة/روضة 2500نسمة/مدرسة

المصدر من عمل الباحثة بالاعتماد على : – حيدر حسين عليوي الشمري , النمو السكاني في محافظة المثنى للمدة (1997–2030) واثره في التنمية المستدامة, أطروحة دكتوراه , جامعة البصرة , كلية الاداب , 2018 , ص 97.

-عاصم عادل عباس البصري, التحليل المكاني لمؤشرات التركيب التعليمي لسكان محافظة القادسية, أطروحة دكتوراه , جامعة القادسية , كلية الاداب , 2025 , ص 100.

وللوقوف على طبيعة هذه المراحل ومدى تقديم الخدمات التعليمية في العراق عموما والمحافظات سيتم تصنيفها على النحو الاتي وضمن المعايير المدروسة:

-1رياض أطفال

أ–المعايير السكانية : تبين المعايير التخطيطية المحلية ان حصة السكان من رياض الأطفال تبلغ روضة واحدة لكل 5000 نسمة ويتبن من الجدول (4) ان عدد سكان العراق لعام 1997 بلغ 19184543 نسمة لذا بلغت الحاجة الفعلية للعراق ب 3837 روضة أي ان هناك عجز بلغ –3271 روضة في عموم العراق , اما على مستوى المحافظات عانت جميعها من عجز واضح في عدد رياض الأطفال خلال عام 1997–1998 , مما يعكس ضعف قدرة المؤسسات التعليمية على مواكبة حجم السكان آنذاك , فقد سجلت محافظة بغداد اعلى مستويات العجز بلغ –943 روضة, نتيجة ارتفاع عدد سكانها الذي بلغ 5423964 نسمة مقابل وجود 142 روضة فقط , مما يشير الى تركز سكاني مرتفع لا يقابله توسع مماثل في الخدمات التعليمية كما سجلت محافظة نينوى المرتبة الثانية بعجز كبير بلغ –364 روضة , تلتها البصرة المرتبة الثالثة بعجز بلغ –254 روضة الامر الذي يعكس اتساع الفجوة بين النمو السكاني وحجم الخدمات التعليمية المقدمة , اما المحافظات الأقل سكانا مثل المثنى وكربلاء وميسان فقد أظهرت مستويات عجزا اقل نسبيا , الا انها بقيت تعاني من نقص واضح في عدد رياض الأطفال قياسا بمعيار التخطيطي المحلي , سجلت المرتبة الأخيرة محافظة المثنى بعجز بلغ –76 روضة , و محافظة كربلاء بعجز بلغ –101 روضة مما يدل على ان انخفاض عدد السكان لم يكن كافيا لتحقيق التوازن الخدمي بسبب محدودية اعداد رياض الأطفال القائمة في عام 1997 .

اما عام 2024 يتبين من الجدول (4) ارتفع عدد سكان العراق الى 38229106 نسمة بلغت الحاجة الفعلية من رياض الأطفال 7646 روضة وبعجز بلغ –6784 روضة , اما على مستوى المحافظات ان

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العجز في رياض الأطفال اصبح اكثر حدة مقارنة بعام 1997 , نتيجة الزيادة السكانية الكبيرة وعدم التوسع الكافي في انشاء رياض الأطفال , وقد سجلت محافظة بغداد اعلى عجز في العراق بلغ −1700 روضة اذ بلغ عدد سكانها 9467691 نسمة مقابل وجود 194 روضة فقط , في حين بلغت الحاجة الفعلية 1894 روضة وفق المعيار التخطيطي , مما يعكس الضغط السكاني الكبير الذي يعاني منه العاصمة وضعف كفاءة التوزيع الخدمي فيها , جاءت محافظة نينوى بالمرتبة الثانية من حيث العجز اذ بلغ 797− روضة نتيجة ارتفاع عدد السكان الى اكثر من 4.3 مليون نسمة مقابل 72 روضة فقط , هو ما يشير الى عدم قدرة البنية التعليمية على مواكبة النمو السكاني السريع , وتليها محافظة البصرة بالمرتبة الثالثة بعجزا مرتفعا بلغ 604− روضة بسبب ارتفاع عدد السكان الى 3.3 مليون نسمة مقابل 74 روضة فقط , وهو ما يدل على ضعف التوسع في خدمات الطفولة المبكرة رغم الأهمية الاقتصادية للمحافظة , اما في المرتبة الأخيرة سجلت محافظة المثنى بعجز بلغ 166− روضة اقل عجزا من بين المحافظات الأخرى ومحافظة ميسان بعجز 220− روضة ويرتبط ذلك بانخفاض عدد السكان مقارنة بالمحافظات الكبرى , الا ان هذه المحافظات ما تزال تعاني من نقص واضح في عدد الرياض الأطفال قياسا بالمعيار التخطيطي المعتمد .

عند مقارنة الفترة الزمنية بين عامي 1997−2024 يتضح ان حجم العجز ازداد بصورة كبيرة في معظم المحافظات نتيجة النمو السكاني السريع الذي لم يرافقه توسع متوازن في انشاء رياض الأطفال , فقد ارتفع عدد سكان العراق من 19.1 مليون نسمة عام 1997 الى اكثر من 38,2 مليون نسمة عام 2024 أي تضاعف تقريبا خلال مدة الدراسة , في حين ارتفع عدد رياض الأطفال من 566 الى 862 روضة , وهو نمو محدود مقارنة بالزيادة السكانية الكبيرة , لذلك ارتفعت الحاجة الفعلية من 3837 روضة الى 7646 روضة وازداد العجز الكلي من 3271− الى 6784− روضة .

تشير هذه النتائج الى وجود علاقة طردية واضحة بين حجم السكان وحجم العجز في رياض الأطفال , اذ كلما ارتفع عدد السكان ارتفعت الحاجة الفعلية للخدمة , بينما لم يواكب التوسع في انشاء الرياض هذا النمو السكاني , مما ادي الى تركيز العجز بصورة اكبر في المحافظات ذات الكثافة السكانية العالية , وكما تكشف البيانات عن ضعف العدالة المكانية في توزيع رياض الأطفال , الامر الذي يتطلب إعادة النظر في السياسات التخطيطية الخاصة بخدمات الطفولة المبكرة , مع إعطاء أولوية للمحافظات التي تعاني من اعلى مستويات العجز لضمان تحقيق توازن مكاني افضل للخدمات التعليمية في العراق.

جدول (4) مؤشر نسبة رياض الأطفال بحسب المعيار السكاني في العراق للمدة 1997−2024.

ت	المحافظة	1997	2024

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

العلاقات المكانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية لسكان العراق

		عدد السكان	عدد الرياض					
أطفال	الحاجة الفعلية	العجز او الفائض		عدد السكان		عدد الرياض		
أطفال	الحاجة الفعلية	العجز او الفائض						
1-	نينوى 2042852	45	409	364-	4345445	72	869	797-
2-	كركوك 753171	32	151	119-	1861546	73	372	299-
3-	ديالى 1135223	28	227	199-	1907370	35	381	346-
4-	الانبار 1023736	25	205	180-	2064003	55	413	358-
5-	بغداد 5423964	142	1085	943-	9467691	194	1894	1700-
6-	بابل 1181751	39	236	197-	2405773	43	481	438-
7-	كربلاء 594235	18	119	101-	1419817	26	284	258-
8-	واسط 783614	26	157	131-	1606225	54	321	267-
9-	صلاح الدين 904432	33	181	148-	1858447	50	372	322-
10-	النجف 775042	32	155	123-	1714415	48	343	295-
11-	الديوانية 751331	31	150	119-	1504063	37	301	264-
12-	المثنى 436825	11	87	76-	948749	24	190	166-
13-	ذي قار 1184796	29	237	208-	2440887	38	488	450-
14-	ميسان 637126	18	127	109-	1296276	39	259	220-
15-	البصرة 1556445	57	311	254-	3388399	74	678	604-
م	العراق 19184543	566	3837	3271-	38229106	862	7646	6784-

المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على : جدول (1) التوزيع المكاني لرياض الأطفال في العراق.

تم استخراج الحاجة الفعلية من قسمة عدد السكان على المعيار المحدد (5000) نسمة لكل رياض أطفال.

تم استخراج العجز او الفائض من خلال طرح عدد رياض الأطفال من الحاجة الفعلية.

ب–المؤشرات التربوية

-1معيار طفل /مربية : يشير هذا المعيار الى نسبة عدد الأطفال لكل مربية في كل روضة من رياض الأطفال والتي حددها المعيار بنحو 16–18 طفل لكل مربية , ويشير الجدول (5) المؤشرات التربوية المعتمدة لرياض الأطفال في العراق الى وجود تباين مكاني وزماني واضح في كفاءة خدمات رياض

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الأطفال بين المحافظات العراقية خلال المدة 1997–2024 فيما يتعلق بمعيار طفل / مربية لعام 1997–1998 , اظهر البيانات ان العراق سجل معدلا بلغ 15 طفلا لكل مربية , وهو يقع ضمن حدود المعيار التربوي المحلي المعتمد البالغ 16–18 طفلا لكل معلمة , مما يشير الى وجود توازن نسبي في اعداد المعلمات مقارنة باعداد الأطفال على مستوى العراق كما سجل فائضا بلغ 771– معلمة , وهو ما يدل على كفاية نسبية في عداد المعلمات وقدرة رياض الأطفال على استيعاب الأطفال ضمن الحدود المقبولة تربويا وعلى مستوى المحافظات سجلت محافظة بغداد اعلى معدل طفل /مربية بلغ 19 طفلا لكل معلمة , وهو اعلى من المعيار المحلي المعتمد , مما يدل على وجود ضغط نسبي على المعلمات نتيجة ارتفاع اعداد الأطفال مقارنة باعداد المعلمات , كما سجلت محافظة نينوى معلا بلغ 18 طفلا لكل مربية , وهو يقع عند الحد الأعلى للمعيار , مما يشير الى اقتراب المحافظة من حالة الضغط التربوي , اما المحافظات الأخرى فقد سجلت معدلات اقل من المعيار المحلي اقل معدل سجل في محافظة صلاح , ميسان , الديوانية معدل 9 طفلا /مربية , وهي معدلات تدل على وجود فائض نسبي في اعداد المعلمات وانخفاض الضغط التربوي داخل رياض الأطفال.

فيما يتعلق بالحاجة الى المربيات 1997, فقد أظهرت بيانات وجود فائض في معظم المحافظات , اذ سجلت محافظة الديوانية اعلى فائض بلغ 119– معلمة تلتها محافظة البصرة بلغ 117– معلمة مما يدل على ان اعداد المعلمات كانت اعلى من الحاجة الفعلية وفق المعيار التربوي المعتمد في المقابل سجلت محافظة نينوى اقل فائض بلغ 5– معلمات فقط مما يشير الى اقترابها من الحد التخطيطي للحاجة الى المعلمات , اما محافظة بغداد الوحيدة التي سجلت عجز فعلي في اعداد المعلمات وليس فائضا مثل اغلب المحافظات الاخر بعجز بلغ 105 مربية ويرتبط ذلك بارتفاع عدد الأطفال الذي بلغ اكثر من 31 الف طفل مقابل 1657 مربية فقط مما أدى الى ارتفاع معدل طفل /مربية فوق المعيار المحلي المعتمد .

اما عام 2024 يبين جدول (5) وشكل (3) معيار طفل /مربية ان العراق سجل معدلا بلغ 24 طفلا لكل معلمة وهو اعلى من المعيار التربوي المحلي مما يدل على وجود ضغط واضح على المعلمات داخل رياض الأطفال, وكما بلغت الحاجة الى المعلمات على مستوى العراق 2520 معلمة , الامر الذي يعكس عدم كفاية اعداد المعلمات مقارنة بالزيادة الكبيرة في اعداد الاطفال , اذ بلغ عدد الأطفال في رياض الأطفال اكثر من 193 الف طفل .وعلى مستوى المحافظات سجلت محافظة البصرة اعلى معدل طفل /مربية بلغ 33 طفلا لكل معلمة تلتها محافظة صلاح الدين بالمعدل نفسه , ثم محافظة نينوى بمعدل 29 طفلا وهي معدلات تتجاوز المعيار المحلي بصورة واضحة كما سجلت محافظة بغداد معدلا بلغ 23 طفلا لكل مربية مع حاجة فعلية بلغت 553مربية , مما يدل على استمرار العجز في الكوادر التربوية

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

نتيجة ارتفاع اعداد الأطفال في العاصمة , واقل معدل سجل في محافظة ديالي بلغ 13 طفلا لكل مربية مما يشير الى وجود فائض نسبي في اعداد المربيات.

شكل (3)معيار طفل /مربية على مستوى العراق للمدة1997–2024

من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول) 5(

فيما يتعلق بالحاجة الى معلمات لعام 2024 سجلت محافظة بغداد اعلى قيمة بلغت 553 معلمة تلتها محافظة البصرة سجلت حاجة مرتفعة بلغت 550 معلمة وهو الأعلى فعليا بين المحافظات الأخرى نتيجة ارتفاع اعداد الأطفال مقابل محدودية اعداد المعلمات , بينما سجلت محافظة واسط اقل حاجة للمعلمات بلغت 3 معلمات فقط مما يشير الى كفاية اعداد المعلمات فيها وانخفاض الضغط التربوي مقارنة ببقية المحافظات , فيما سجلت محافظة ديالى فائض بلغ 137– معلمة .

-2معيار طفل /روضة: هذا المعيار يشير الى نسبة حجم الأطفال المطلوبة في كل روضة وحددت حسب المعيار التخطيطي ما بين 100–170 طفلا / روضة , ويشير جدول (5)فقد بلغ المعدل العام في العراق 125 طفلا /روضة لعام 1997 , وهو يقع ضمن حدود المعيار المحلي البالغ 100–170 طفلا لكل روضة , مما يشير الى وجود توازن نسبي في توزيع رياض الأطفال على مستوى العراق عام 1997 كما سجل العراق فائضا بلغ 151– روضة , الامر الذي يدل على ان اعداد رياض كانت كافية نسبيا لاستيعاب الأطفال , وعلى مستوى المحافظات سجلت محافظة بغداد اعلى معدل طفل /روضة بلغ 223 طفلا لكل روضة , وهو اعلى من المعيار المحلي المعتمد , مما يدل على وجود اكتظاظ نسبي داخل الرياض نتيجة ارتفاع اعداد الأطفال , كما سجلت نينوى معدلا بلغ 129 طفلا لكل روضة , والبصرة 118, كربلاء 119 وهي معدلات تقع ضمن الحدود المقبولة نسبيا للمعيار المحلى , اما المحافظات التي سجلت اقل معدلات طفل /روضة تمثلت في النجف والديوانية وميسان اذ تراوحت معدلاتها بين 62–63 طفلا لكل روضة مما يعكس وجود فائض نسبي في اعداد الرياض مقارنة باعداد الأطفال.

وفيما يخص الحاجة الى الرياض لعام 1997 فقد سجلت معظم المحافظات فائضا في اعداد الرياض اذ بلغت قيمة الفائض في بابل 21– روضة اعلى فائض واقل فائض بلغ في محافظة المثنى 3– روضة اما محافظة بغداد سجلت حاجة فعلية موجبة بلغت 45 روضة , تشير النتائج بصورة عامة الى ان خدمات رياض الأطفال في العراق عام 1997 كانت تتمتع بمستوى مقبول نسبيا من الكفاءة التربوية مقارنة بالمعايير المحلية المعتمدة .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اما ما يخص عام 2024 معيار طفل / روضة بلغ المعدل العام في العراق 225 طفلا لكل روضة وهو الأعلى من المعيار المحلي المعتمد 170 طفلا لكل روضة وعلى مستوى المحافظات سجلت محافظة كربلاء اعلى قيمة بلغ المعدل 300 طفلا لكل روضة ويرتبط ذلك بارتفاع عدد الأطفال الى 7802 طفل مقابل وجود 26 روضة فقط المر الذي أدى الى حاجة فعلية بلغت 20 روضة إضافية ويعكس ذلك عاد قدرة الرياض القائمة على استيعاب الزيادة في اعداد الأطفال , فيما سجلت محافظتي صلاح الدين وكركوك معدل ضمن المعيار 145, 165 عالتوالي بالتالي سجلتا فائض بلغ 7- روضة لمحافظة صلاح الدين ,2- روضة لمحافظة كركوك مما يدل على تحسن نسبي في كفاءة توزيع الرياض فيها.

وفيما يتعلق بالحاجة الى الرياض لعام 2024 بلغت في اجمالي العراق 287 روضة واعلى حاجة سجلت في العاصمة 82 روضة لعام 2024 تلتها البصرة بحاجة بلغت 56 روضة وهي المحافظات التي تعاني من اعلى مستويات العجز في اعداد الرياض نتيجة ارتفاع اعداد الأطفال مقارنة بعدد الرياض القائمة وبالتالي هذا ينعكس على استمرار النقص في تقديم الحاجات الأساسية من الخدمات التعليمية .

شكل (4)معيار طفل /روضة على مستوى العراق للمدة1997-2024

من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول) 5(

جدول (5) المؤشرات التربوية لرياض الأطفال في العراق للمدة) 1997-2024(

ت	المحافظة	1997				2024			
		عدد الرياض	أطفال الأطفال	المربيات	طفل /مربية	الحاجة الى /مربية	طفل /روضة	الحاجة الى/روضة	عدد الرياض	أطفال الأطفال	المربيات	طفل /مربية	الحاجة الى /مربية	طفل /روضة	الحاجة الى / روضة
1-	نينوى	45	5783	326	18	5-	129	11-	72	17984	625	29	374	250	34
2-	كركوك	32	2735	205	13	53-	85	16-	73	12020	464	26	204	165	2-
3-	ديالى	28	2432	213	11	78-	87	14-	35	6520	499	13	137-	186	3

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

4-	الانبار	25 172	198	2572 9	208	12	65-	103	10-	55	10901	434 25
5-	بغداد	142 553	242	1657 82	3171	19	105	223	45	194	46991	2058 23
6-	بابل	39 138	186	3116 4	267	12	94-	80	21-	43	7979	305 26
7-	كربلاء	18 93	300	2145 20	157	14	38-	119	5-	26	7802	340 23
8-	واسط	26 3	184	1913 5	139	14	33-	74	15-	54	9956	550 18
9-	صلاح الدين	33 21	61	2707 7-	295	9	145-	82	17-	50	7240	341
10-	النجف	32 38	189	1982 5	129	15	19-	62	20-	48	9073	466 19
11-	الديوانية	18	9	1947 17	227	9	119-	63	20-	37	9187	501
12-	المثنى	11 72	208	1316 5	83	16	10-	120	3-	24	4982	205 24
13-	ذي قار	29 205	291	2366 27	175	14	44-	82	15-	38	11073	410 27
14-	ميسان	18 185	254	1140 19	121	9	58-	63	11-	39	9915	366 27
15-	البصرة	57 550	299	6720 56	490	14	117-	118	17-	74	22118	679 33
م	العراق	566 8243	24	4692 2520	70585 225	15 278	-771	125	-151	862	193741	

المصدر من عمل الباحثة بالاعتماد على :

تم استخراج الحاجة او الفائض من المعلمة او الرياض وفق المعايير التخطيطية وكما يأتي :

-الحاجة الى معلمة من (عدد الأطفال /18)-عدد المربيات

-الحاجة الى روضة من (عدد الأطفال /170)-عدد الرياض.

-2التعليم الابتدائي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

أ–المعايير السكانية : يدل المعيار المحلي بمدارس التعليم الابتدائي وجوب ان تكون هناك مدرسة ابتدائية واحدة للذكور وأخرى للإناث لكل 2500 نسمة . يبين جدول (6) بيانات عام 1997 إلى أن العراق سجل حاجة فعلية بلغت (7674) مدرسة ابتدائية، في حين بلغ عدد المدارس القائمة (8333) مدرسة، مما نتج عنه فائض بلغ (–659) مدرسة على مستوى العراق. ويعكس ذلك وجود توازن نسبي في التغطية التعليمية وفق المعيار السكاني خلال تلك المدة، على الرغم من التباين الواضح بين المحافظات. وعلى مستوى المحافظات لعام 1997، سجلت محافظة بغداد أعلى حاجة فعلية بلغت (2170) مدرسة نتيجة ارتفاع عدد سكانها إلى أكثر من (5.4) مليون نسمة، إلا أن عدد المدارس بلغ (1380) مدرسة فقط، مما أدى إلى تسجيل عجز كبير بلغ (790) مدرسة، وهو أعلى عجز على مستوى العراق. كما سجلت محافظة البصرة حاجة فعلية بلغت (623) مدرسة مقابل (525) مدرسة قائمة، بعجز بلغ (98) مدرسة، في حين سجلت محافظة بابل عجزًا محدودًا بلغ (40) مدرسة فقط، مما يشير إلى وجود ضغط واضح على المدارس الابتدائية في هذه المحافظات نتيجة ارتفاع الكثافة السكانية. أما بقية المحافظات فقد سجلت فائضًا متفاوتًا في أعداد المدارس، إذ حققت صلاح الدين أعلى فائض بلغ (–270) مدرسة، تلتها كركوك بفائض بلغ (–262) مدرسة، ثم ديالى (–224)، والأنبار (–199)، وذي قار (–146)، وهي محافظات كانت تمتلك عددًا من المدارس يفوق الحاجة الفعلية وفق المعيار السكاني المعتمد. كما سجلت النجف أقل فائض بلغ (–1) مدرسة فقط، مما يدل على اقترابها من حالة التوازن بين عدد السكان وعدد المدارس .

أما في عام 2024 فقد ارتفعت الحاجة الفعلية على مستوى العراق إلى (15291) مدرسة نتيجة تضاعف عدد السكان إلى أكثر من (38) مليون نسمة، في حين بلغ عدد المدارس القائمة (17953) مدرسة، مما أدى إلى تسجيل فائض بلغ (–2662) مدرسة. ويشير ذلك إلى أن التوسع في إنشاء المدارس الابتدائية كان أسرع من النمو السكاني على مستوى العراق بصورة عامة، إلا أن هذا الفائض لم يكن متوازنًا مكانيًا بين المحافظات .

وعلى مستوى المحافظات لعام 2024، استمرت محافظة بغداد في تسجيل أعلى حاجة فعلية بلغت (3787) مدرسة، مقابل (2738) مدرسة قائمة، مما أدى إلى عجز كبير بلغ (1049) مدرسة، وهو أعلى عجز على مستوى العراق. كما سجلت محافظة البصرة عجزًا بلغ (34) مدرسة نتيجة ارتفاع الحاجة الفعلية إلى (1355) مدرسة مقابل وجود (1321) مدرسة فقط. ويعكس ذلك استمرار الضغط الكبير على الخدمات التعليمية في المحافظات ذات الأحجام السكانية المرتفعة والنمو الحضري السريع .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

في المقابل سجلت معظم المحافظات فائضًا واضحًا في أعداد المدارس الابتدائية، إذ حققت صلاح الدين أعلى فائض بلغ (−688) مدرسة، تلتها الأنبار (−532)، ثم كركوك (−498)، وذي قار (−477)، وواسط (−344)، وهي محافظات تجاوز فيها عدد المدارس الحاجة الفعلية وفق المعيار السكاني المعتمد. كما سجلت النجف أقل فائض بلغ (−37) مدرسة .

وتشير النتائج بصورة عامة إلى أن التوزيع المكاني للمدارس الابتدائية في العراق خلال المدة (1997–2024) اتسم بعدم التوازن بين المحافظات، إذ تركزت حالات العجز في المحافظات ذات الأحجام السكانية الكبيرة مثل بغداد والبصرة نتيجة التوسع السكاني السريع وعدم كفاية الأبنية المدرسية مقارنة بالزيادة السكانية، في حين سجلت محافظات أخرى فائضًا واضحًا في أعداد المدارس بسبب انخفاض الكثافة السكانية أو التوسع الكبير في إنشاء المدارس مقارنة بالحاجة الفعلية. كما تعكس البيانات تحسنًا نسبيًا في مستوى التغطية التعليمية على مستوى العراق، إلا أن التفاوت المكاني ظل واضحًا بين المحافظات

جدول (6) مؤشر نسبة المدارس الابتدائية بحسب المعيار السكاني في العراق للمدة 1997–2024.

ت	المحافظة	1997-1998			2024-2025		
		عدد السكان	المدارس الحاجة الفعلية	العجز او الفائض	عدد السكان	المدارس الحاجة الفعلية	العجز او الفائض
1-	نينوى	2042852	923	817 -106	4345445	1889	1738 -151
2-	كركوك	753171	563	301 -262	1861546	1243	745 -498
3-	ديالى	1135223	678	454 -224	1907370	1047	763 -284
4-	الانبار	1023736	608	409 -199	2064003	1358	826 -532
5-	بغداد	5423964	1380	2170 790	9467691	2738	3787 1049
6-	بابل	1181751	433	473 40	2405773	1015	962 -53
7-	كربلاء	594235	256	238 -18	1419817	612	568 -44
8-	واسط	783614	446	313 -133	1606225	986	642 -344
9-	صلاح الدين	904432	632	362 -270	1858447	1431	743 -688
10-	النجف	775042	311	310 -1	1714415	723	686 -37
11-	الديوانية	751331	397	301 -96	1504063	777	602 -175

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

12-	المثنى	436825	230	175	-55	948749	601	379	-222
13-	ذي قار	1184796	620	474	-146	2440887	1453	976	-477
14-	ميسان	637126	331	255	-76	1296276	759	519	-240
15-	البصرة	1556445	525	623	98	3388399	1321	1355	34
م	العراق	19184543	8333	7674	-659	38229106	17953	15291	-2662

المصدر : من عمل الباحثة

-استخراج الحاجة الفعلية من قسمة عدد السكان على المعيار المحدد (2500) نسمة لكل مدرسة.

-تم استخراج العجز او الفائض من طرح عدد المدارس الابتدائية من الحاجة الفعلية.

ب–المؤشرات التربوية

-1مؤشر تلميذ /معلم : يشير هذا المعيار الى نسبة عدد التلاميذ لكل معلم والذي حدده المعيار التخطيطي ب 18–25 تلميذ /معلم , اذ تظهر هنا العلاقة العكسية بين كفاءة التعليم المتقدم وعدد التلاميذ لكل معلم ويشير جدول (7) ان العراق سجلا معدلا بلغ 21 تلميذ لكل معلم لعام 1997 وهو ضمن المعيار التخطيطي المعتمد مما يدل على وجود فائض نسبي في اعداد المعلمين مقارنة باعداد التلاميذ كما بلغ الفائض على مستوى العراق 20760– معلما الامر الذي يعكس قدرة المدارس الابتدائية على استيعاب التلاميذ ضمن المعيار التخطيطي المعتمد وعلى مستوى المحافظات لعام 1997 سجلت محافظة نينوى اعلى معدل تلميذ/معلم بلغ 31 تلميذ لكل معلم وهو اعلى من المعيار التخطيطي المعتمد مما يدل على وجود ضغط واضح على الكوادر التعليمية وحاجة فعلية بلغت 2666 معلما إضافيا كما جاءت بغداد بالمرتبة الثانية بمعدل بلغ 26 تلميذا لكل معلم مع حاجة فعلية بلغت 879 معلما نتيجة ارتفاع اعداد التلاميذ الى نحو 888002 تلميذ مقابل 34641 معلما فقط كما سجلت الانبار والبصرة معدلات مرتفعة بلغت 22 تلميذا لكل معلم وهي معدلات تقترب من الحد الأعلى للمعيار التخطيطي , اما المحافظات الأخرى كركوك , واسط , ديوانية , المثنى , ذي قار وميسان سجلت معدلات منخفضة بلغ 16–17 تلميذا لكل معلم مما يدل على وجود فائض في اعداد التعليمي وانخفاض الضغط التعليمي داخل المدارس الابتدائية .

اما في عام 2024 فقد تحسن معيار تلميذ /معلم على مستوى العراق اذ انخفض المعدل الى 18 تلميذا لكل معلم وهو اقل من المعيار التخطيطي المعتمد مما يشير الى زيادة اعداد المعلمين بوتيرة اسرع من نمو اعداد التلاميذ كما ارتفع الفائض في اعداد المعلمين ليصل الى 100489– معلما الامر الذي يعكس توسعا واضحا في الكوادر التعليمية خلال مدة الدراسة , وعلى مستوى المحافظات لعام 2024 سجلت

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

محافظة نينوى اعلى معدل تلميذ /معلم بلغ 31 تلميذا لكل معلم , وهو اعلى معدل على مستوى العراق , مما يدل على استمرار الضغط على الكوادر التعليمية في المحافظة رغم زيادة اعداد المعلمين وقد بلغت الحاجة الفعلية فيها 5072 معلما إضافيا , كما سجلت ميسان معدلا بلغ 23 تلميذا لكل معلم , والبصرة 22 , وبغداد 21 وهي معدلات مرتفعة نسبيا مقارنة ببقيا المحافظات , مما يشير الى استمرار الضغط التعليمي في المحافظات ذات الاحجام السكانية الكبيرة . اما المحافظات الأخرى سجلت معدلات اقل من المعيار التخطيطي , تشمل كل من ديالى, الديوانية ,بابل ,واسط , النجف وكربلاء,وهي معدلات تعكس وجود فائض كبير في اعداد المعلمين مقارنة باعداد التلاميذ , وقد سجلت محافظة ديالى اعلى فائض بلغ 17812- معلما تلتها ذي 15999- ثم بابل 11857- معلما مما يدل على تحسن واضح في الخدمة التعليمية المقدمة للمرحلة الابتدائية.

تشير النتائج بصورة عامة الى ان المدارس الابتدائية في العراق شهدت تحسنا ملحوظا في معيار تلميذ معلم بين عامي 1997-2024 اذ انخفضت معدلات التلاميذ بالنسبة للمعلمين نتيجة التوسع في اعداد الكوادر التعليمية الان بعض المحافظات ولا سيما نينوى , بغداد والبصرة ما تزال تعاني من الضغط نسبي على المعلمين بسبب ارتفاع اعداد التلاميذ مقارنة بالكوادر التعليمية المتوفرة , في حين سجلت محافظات أخرى فائضا كبيرا في اعداد المعلمين نتيجة انخفاض الكثافة التلميذية فيها مقارنة بعدد المعلمين.

شكل (5) معيار تلميذ /معلم على مستوى العراق للمدة 1997-2024

من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول) 7(

ب-معيار تلميذ /مدرسة: ويشير الى نسبة حجم التلاميذ لكل مدرسة لكي تحقق الكفاءة التعليمية المنشودة , حسب المعيار المحدد 300-360 تلميذ /مدرسة , يشير جدول (7) ان العراق سجل معدلا بلغ 364 تلميذا لكل مدرسة , وهو قريب جدا من الحد الأعلى للمعيار التخطيطي المعتمد مما يشير الى وجود توزان نسبي في توزيع المدارس الابتدائية على مستوى العراق , كما سجل العراق حاجة فعلية بلغت 82 مدرسة إضافية , الامر الذي يدل على وجود عجز محدود في اعداد المدارس مقارنة باعداد التلاميذ .على مستوى المحافظات لعام 1997 , سجلت محافظة بغداد اعلى معدل بلغ 643 تلميذا لكل مدرسة وهو اعلى بكثير من المعيار التخطيطي , مما يدل على وجود اكتظاظ شديد داخل المدارس الابتدائية وارتفاع الضغط على الأبنية المدرسية في العاصمة , كما سجلت بغداد اعلى حاجة فعلية بلغت 1087 مدرسة إضافية نتيجة ارتفاع اعداد التلاميذ الى نحو 888002 تلميذ مقابل وجود 1380 مدرسة فقط , جاءت محافظة البصرة بالمرتبة الثانية بمعدل بلغ 460 تلميذ لكل مدرسة , تلتها بابل بمعدل 456 ثم

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

النجف 390 وكربلاء 373 وهي معدلات اعلى من المعيار المحلي مما يدل على وجود ضغط واضح على المدارس الابتدائية في هذه المحافظات , كما سجلت البصرة حاجة فعلية بلغت 147 مدرسة إضافية , بابل 115 مدرسة والنجف 26 مدرسة, مما يشير الى وجود عجز في اعداد المدارس مقارنة باعداد التلاميذ , اما المحافظات الأخرى مثل كركوك وواسط و صلاح الدين و ذي قار فقد سجلت معدلات اقل من المعيار التخطيطي اذ بلغ معدل /تلميذ في كركوك 220 تلميذا وفي واسط 236 وصلاح الدين 233 وذي قار 274 وهي معدلات تدل على وجود فائض نسبي في اعداد المدارس مقارنة باعداد التلاميذ . وقد سجلت كركوك اعلى فائض بلغ 218- مدرسة تلتها صلاح الدين بفائض بلغ 223- مدرسة , مما يعكس تحسن نسبيا في كفاءة توزيع المدارس الابتدائية في هذه المحافظات.

اما في عام 2024 فقد تحسن معيار تلميذ/ مدرسة على مستوى العراق , اذ انخفض المعدل الى 358 تلميذا لكل مدرسة , وهو اقل من المعيار التخطيطي المعتمد , مما يدل توسع واضح في اعداد المدارس الابتدائية مقارنة بالنمو في اعداد التلاميذ كما سجل العراق فائضا بلغ 98- مدرسة , وعلى مستوى المحافظات لعام 2024 استمرت محافظة بغداد في تسجيل اعلى معدل تلميذ /مدرسة بلغ 535 تلميذا لكل مدرسة مع حاجة فعلية مرتفعة بلغت 1333 مدرسة إضافية مما يدل على استمرار الضغط الكبير على المدارس الابتدائية في العاصمة نتيجة التركز السكاني الكبير وارتفاع اعداد التلاميذ , كما سجلت ميسان معدلا بلغ 454 تلميذا لكل مدرسة والبصرة 427 وكربلاء 417 وبابل 396 وهي معدلات مرتفعة , في المقابل سجلت محافظات كركوك وواسط وصلاح معدلات منخفضة نسبيا بلغت 217 , 281 و 251 تلميذا لكل مدرسة على التوالي وهو اقل من المعيار التخطيطي مما يدل على وجود فائض نسبي في اعداد المدارس كما سجلت كركوك اعلى فائض بلغ 493- مدرسة تلتها صلاح الدين 434- ثم ذي قار 246- والانبار 221. -

وتشير النتائج بصورة عامة الى ان المدارس الابتدائية في العراق شهدت تحسنا نسبيا في المعيار تلميذ/مدرسة بين عامي 1997-2024 نتيجة التوسع في اعداد المدارس الابتدائية الا ان بعض المحافظات ولا سيما بغداد والبصرة وكربلاء وميسان ما تزال تعاني من ارتفاع كثافة التلاميذ داخل المدارس نتيجة النمو السكاني وعدم كفاية الأبنية المدرسية مقارنة باعداد التلاميذ في حين سجلت محافظات أخرى فائضا نسبيا في اعداد المدارس .

شكل (6) معيار تلميذ /مدرسة على مستوى العراق للمدة 1997-2024

من عمل الباحثة بالاعتماد على جدول) 7(

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

جدول (7) المؤشرات التربوية للمدارس الابتدائية في العراق للمدة) 1997-2024(

ت	المحافظة	1997				2024			
		عدد المدارس	التلاميذ المعلمين	تلميذ /معلم	الحاجة الى /معلم	عدد المدارس	التلاميذ المعلمين	تلميذ /معلم	الحاجة الى /معلم
		/مدرسة	الحاجة الى/مدرسة		تلميذ	/مدرسة	الحاجة الى/مدرسة		تلميذ
1-	نينوى	923	326137	353	17-	3110379	2666	1889	653944
		3121086	346 5072-			72-			
2-	كركوك	563	124025	220	218-	17 7335	2374-	1243	269918
		1913895	217 3098-			493-			
3-	ديالى	678	195439	288	135-	1910497	2679-	1047	304183
		1029979	17812-			291 202-			
4-	الانبار	608	177583	292	115-	22 8235	1132-	1358	409165
		1822449	301 6082-			221-			
5-	بغداد	1380	888002	643	1087	2634641	879	2738	1465727
		2168257	535 9628-			1333			
6-	بابل	433	197331	456	115	21 9429	1536-	1015	402094
		1427941	11857-			102 396			
7-	كربلاء	256	531095380	9	612	18	1495- 373		255170
		1715330	417 5123-			97			
8-	واسط	446	105081	236	154-	16 6559	2356-	986	276691
		1419315	281 8247-			217-			
9-	صلاح الدين	632	147279	1706-	233	7597	19	223-	1431
		2017711	3357-			251	434-		
10-	النجف	311	121412	390	26	21 5916	1060-	723	272264
		1715761	377 4870-			33			
11-	الديوانية	397	103922	2284-	262	6441	16	108-	777
		237481	1121032			11533-	306		
12-	المثنى	230	300752017	86-	601	17 926-	226		178314
		1710671	297 3538-			106-			

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

13-	ذي قار	620	169753	1710054	-3264	274	-148	1453	434497
		1333379	15999-	299	-246				
14-	ميسان	331	535584273	16	-1984	255	-97	759	344806
		2315147	454 1355-	199					
15-	البصرة	525	241752	2211180	-1510	460	147	1321	564644
		2225646	3060- 427	247					
م	العراق	8333	3029386	141935	21	-20760		364	82
		642775717953		357599	18	-100489	358	-98	

المصدر : من عمل الباحثة

تم استخراج الحاجة او الفائض من المعلمة او المدرسة وفق المعايير التخطيطية وكما يأتي :

-الحاجة الى معلم من (عدد التلاميذ /25)-عدد المعلمين.

-الحاجة الى مدرسة من (عدد التلاميذ /360)-عدد المدارس.

الاستنتاجات

توصل البحث من خلال تحليل العلاقات المكانية والزمانية بين حجم السكان والخدمات التعليمية في العراق إلى مجموعة من الاستنتاجات، يمكن إجمالها بالآتي:

1. شهد العراق نمواً سكانياً كبيراً خلال مدة الدراسة، إذ ارتفع عدد السكان من نحو 19.18 مليون نسمة عام 1997 إلى نحو 38.23 مليون نسمة عام 2024، أي ما يقارب الضعف، في حين لم تتناسب الزيادة في بعض الخدمات التعليمية مع هذا النمو بالدرجة نفسها.
2. اتسم توزيع الخدمات التعليمية بالتباين المكاني الواضح بين المحافظات، إذ تركزت أعداد كبيرة من المؤسسات التعليمية والأطفال والتلاميذ والطلبة والكوادر التعليمية في المحافظات ذات الثقل السكاني، وفي مقدمتها محافظة بغداد، تلتها محافظات ذات أحجام سكانية مرتفعة مثل نينوى والبصرة، في حين جاءت المحافظات الأقل سكاناً في مراتب متأخرة من حيث حجم الخدمات التعليمية.
3. أظهرت نتائج رياض الأطفال أن هذه الخدمة تمثل أكثر مراحل التعليم تعرضاً لفجوة واضحة بين حجم السكان والخدمة المتاحة؛ فقد ارتفع عدد رياض الأطفال من 566 روضة عام 1997 إلى 862 روضة عام 2024، في حين ارتفعت الحاجة الفعلية، وفق معيار روضة واحدة لكل 5000 نسمة، من 3837 روضة إلى 7646 روضة، مما أدى إلى ارتفاع العجز الكلي من 3271 روضة إلى 6784 روضة.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

4. تركز أعلى عجز في رياض الأطفال في المحافظات ذات الأحجام السكانية الكبيرة، ولاسيما بغداد ونينوى والبصرة؛ فقد بلغ العجز في بغداد عام 2024 نحو 1700 روضة، وفي نينوى 797 روضة، وفي البصرة 604 روضات، وهو ما يعكس عدم مواكبة التوسع في خدمات الطفولة المبكرة للنمو السكاني في هذه المحافظات.

5. كشفت المؤشرات التربوية لرياض الأطفال عن تراجع نسبي في كفاءة معيار طفل/مربية على مستوى العراق، إذ ارتفع المعدل من نحو 15 طفلاً لكل مربية عام 1997 إلى 24 طفلاً عام 2024، متجاوزاً المعيار التربوي المحلي المحدد بـ16–18 طفلاً لكل مربية، مما يشير إلى تنامي الضغط على الكادر التربوي في رياض الأطفال.

6. شهد التعليم الابتدائي توسعاً كمياً ملحوظاً خلال مدة الدراسة، إذ ارتفع عدد المدارس الابتدائية من 8333 مدرسة عام 1997 إلى 17953 مدرسة عام 2024، كما ارتفع عدد التلاميذ من نحو 3.03 ملايين إلى 6.43 ملايين تلميذ وتلميذة، وارتفع عدد المعلمين من نحو 141.9 ألف إلى 357.6 ألف معلم ومعلمة.

7. أظهرت المقارنة وفق المعيار السكاني للمدارس الابتدائية وجود تحسن على المستوى الكلي للعراق؛ فقد ارتفعت أعداد المدارس القائمة إلى مستوى تجاوز الحاجة الفعلية على المستوى الوطني عام 2024، إذ بلغ عدد المدارس 17953 مدرسة مقابل حاجة فعلية بلغت 15291 مدرسة، بفائض قدره 2662 مدرسة، إلا أن هذا الفائض لم يكن موزعاً بصورة متوازنة مكانياً، إذ استمرت بعض المحافظات ذات الحجم السكاني المرتفع في تسجيل عجز واضح.

8. سجلت محافظة بغداد أعلى عجز في المدارس الابتدائية عام 2024، إذ بلغت حاجتها الفعلية نحو 3787 مدرسة مقابل 2738 مدرسة قائمة، بعجز بلغ 1049 مدرسة، كما سجلت البصرة عجزاً بلغ 34 مدرسة، في حين سجلت محافظات أخرى فائضاً واضحاً، مثل صلاح الدين والأنبار وكركوك وذي قار وواسط، مما يؤكد استمرار عدم التوازن المكاني في توزيع الخدمة.

9. تحسن مؤشر تلميذ/معلم في التعليم الابتدائي على مستوى العراق خلال مدة الدراسة، إذ انخفض المعدل من نحو 21 تلميذاً لكل معلم عام 1997 إلى نحو 18 تلميذاً عام 2024، وهو ما يشير إلى توسع أعداد الكوادر التعليمية، إلا أن بعض المحافظات، ولاسيما نينوى وميسان والبصرة وبغداد، ما تزال تعاني من ارتفاع نسبي في الضغط على الكادر التعليمي.

التوصيات

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. اعتماد حجم السكان وتوزيعهم الجغرافي وتركيبهم العمري أساساً رئيساً في التخطيط للخدمات التعليمية، وعدم الاكتفاء بالتوزيع الإداري للخدمات، بما يضمن توجيه الاستثمار التعليمي نحو المناطق الأكثر حاجة.

2. إعطاء الأولوية لقطاع رياض الأطفال في الخطط التعليمية المستقبلية، نظراً لاتساع الفجوة بين الحاجة الفعلية وأعداد الرياض القائمة، والعمل على زيادة أعدادها تدريجياً بما يتناسب مع النمو السكاني، ولاسيما في بغداد ونينوى والبصرة وبقية المحافظات ذات العجز المرتفع.

3. معالجة العجز في المدارس الابتدائية في المحافظات ذات النمو السكاني المرتفع، وفي مقدمتها بغداد والبصرة، من خلال التوسع في إنشاء الأبنية المدرسية الجديدة وإعادة توزيع المؤسسات القائمة بما يتلاءم مع التوزيع الفعلي للسكان.

4. إعادة توزيع الموارد التعليمية بين المحافظات، ولاسيما الكوادر التعليمية والتدريسية، بما يحقق قدراً أكبر من التوازن المكاني، وذلك من خلال نقل أو إعادة توزيع الملاكات من المناطق التي يظهر فيها فائض نسبي إلى المناطق التي تعاني من عجز.

5. معالجة الاختلال في توزيع الكوادر التعليمية، ولاسيما في المحافظات التي سجلت ارتفاعاً في مؤشرات طفل/مربية، وتلميذ/معلم، وطالب/مدرس، مع إعطاء أولوية للمحافظات التي تجاوزت فيها هذه المؤشرات الحدود التخطيطية المعتمدة.

6. الاستفادة من الفائض النسبي في بعض المحافظات عند وضع الخطط المستقبلية، وذلك من خلال توجيه الموارد الجديدة إلى المحافظات والمناطق التي تعاني من العجز بدلاً من زيادة التوسع في المناطق التي وصلت خدماتها إلى مستوى يفوق حاجتها السكانية.

7. تحقيق التكامل بين وزارة التربية ووزارة التخطيط والجهات المحلية عند إعداد الخطط الخاصة بالخدمات التعليمية، بحيث يتم توحيد قواعد البيانات السكانية والتعليمية وتحديثها بصورة دورية.

قائمة المصادر والمراجع:

- الدليمي ,خلف حسين علي, تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية –أسس –معايير–تقنيات– ,دار صفاء للنشر والتوزيع , ط2, 2015,ص 62.
- جمهورية العراق , وزارة التخطيط , فجوات التنمية (القطاعية/ المكانية) في العراق 2024–2025, بغداد , 2026, ص 27.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- السعدي , عباس فاضل , جغرافية الفقر في العراق , مجلة كلية التربية الأساسية , جامعة بابل , العدد 12 , حزيران , 2013, ص 210.
- جمهورية العراق , وزارة التخطيط , مصدر سابق , ص 28 .
- البصري , عاصم عادل عباس ,التحليل المكاني لمؤشرات التركيب التعليمي لسكان محافظة القادسية , أطروحة دكتوراه , جامعة القادسية , كلية الاداب , 2025, ص 32.
- جمهورية العراق , وزارة التخطيط , المجموعة الإحصائية 1997, جدول 2/11, ص 321.
- الشمري , حيدر حسين عليوي , النمو السكاني في محافظة المثنى للمدة (1997–2030) واثره في التنمية المستدامة , أطروحة دكتوراه , جامعة البصرة , كلية الاداب , 2018, ص 97.

Bibliography of Arabic References (Translated to English)

- Al-Dulaimi, Khalaf Hussein Ali, Planning of Community Services and Infrastructure: Foundations, Standards, and Techniques, Safaa Publishing and Distribution House, 2nd ed., 2015, p. 62.
- Republic of Iraq, Ministry of Planning, Development Gaps (Sectoral/Spatial) in Iraq 2024–2025, Baghdad, 2026, p. 27.
- Al-Saadi, Abbas Fadhil, The Geography of Poverty in Iraq, Journal of the College of Basic Education, University of Babylon, No. 12, June, 2013, p. 210.
- Republic of Iraq, Ministry of Planning, Previous Source, p. 28.
- Al-Basri, Asim Adel Abbas, Spatial Analysis of Educational Structure Indicators of the Population of Al-Qadisiyah Governorate, PhD Dissertation, University of Al-Qadisiyah, College of Arts, 2025, p. 32.
- Republic of Iraq, Ministry of Planning, Statistical Abstract 1997, Table 11/2, p. 321.
- Al-Shammari, Haider Hussein Alawi, Population Growth in Al-Muthanna Governorate for the Period (1997–2030) and Its Impact on Sustainable Development, PhD Dissertation, University of Basrah, College of Arts, 2018, p. 97.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اثر استراتيجية التدوين في تنمية الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

م.م. انتصار جبار عبد
مديرية تربية الرصافة الثالثة/ متوسط كلكامش للبنات

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استراتيجية التدوين في تنمية الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط . ولتحقيق هدف البحث صيغت الفرضية الآتية: لا فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق استراتيجية (التدوين), وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية), واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث، إذ تم اختيار عينة (70) من طالبات الصف الثاني المتوسط من متوسطة كلكامش احدى مدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة، وتم توزيعهن على مجموعتين مجموعة تجريبية درست باستخدام (استراتيجية المعرفة الفردية)، ومجموعة ضابطة درست(بالطريقة التقليدية). وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات مثل: (درجات اللغة العربية السابقة, واختبار الذكاء , والعمر الزمني محسوبا بالأشهر), كما أعمدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا لقياس مستوى الأداء التعبيري لدى الطالبات .وقد عرضت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة وبينت أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وقد توافقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التدوين، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة استنتجت الباحثة بان تنمية الأداء التعبيري وفق استراتيجية التدوين له اثر كبير وايجابي في تحسين مستوى طالبات الصف الثاني المتوسط, كما تساعد استراتيجية التدوين في تنظيم الافكار وتدعم قدرة الطالبات على الفهم والمشاركة الفعالة مقارنة بالطريقة التقليدية, وفي ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث تمكنت الباحثة من الخروج بعدد من التوصيات منها: ضرورة اعتماد استراتيجية التدوين في تدريس مادة اللغة العربية لما لها من اثر واضح في تحسين البيئة التعليمية, واقامة ورشة عمل تدريبية متخصصة للمدرسين اللغة العربية لتعريفهم بكيفية كتابة وتطبيق خاصة باستراتيجية التدوين, واستكمالا للبحث وضعت الباحثة مجموعة من المقترحات منها: اجراء دراسة مماثلة لاستخدام استراتيجية التدوين في مراحل دراسية اخرى مثل المرحلة الاعدادية أو

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الجامعية, واجراء دراسة مقارنة بينها واستراتيجيات اخرى لمعرفة ايهما اكثر فاعلية في التحصيل والتنمية .

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التدوين – الأداء التعبيري – الثاني المتوسط

The Impact of Note-Taking Strategies on Developing Expressive Performance Among Second-Year Intermediate School Students

M.M. Intisar Jabbar Abdul
Directorate of Education of Al-Rusafa Third District / Gilgamesh Intermediate School for Girls

Research Summary
This research aims to identify the impact of note-taking strategies on developing expressive performance among second-year intermediate school students. To achieve the research objective, the following hypothesis was formulated: There is no statistically significant difference at the 0.05 significance level between the mean scores of the experimental group (who studied using the note-taking strategy) and the control group (who studied using the traditional method). The researcher adopted the experimental method to achieve the research objective. A sample of 70 second-year intermediate students from Gilgamesh Intermediate School, a government school affiliated with the Baghdad Al-Rusafa Third Education Directorate, was selected and divided into two groups: an experimental group that studied using the individual knowledge strategy, and a control group that studied using the traditional method. The equivalence of the two groups was confirmed in some variables, such as previous Arabic language scores, intelligence test scores, and chronological age (calculated in months). The researcher also used an achievement test to measure the students' expressive performance level. The researcher presented a number of previous studies and highlighted the similarities and differences between them and the current study. The results of the current research were consistent with the results of previous studies, indicating statistically significant differences in favor of the experimental group that studied using the note-taking strategy. In light of the study's findings, the researcher concluded that developing expressive performance using the note-taking strategy has a significant and positive impact on improving the academic level of second-year intermediate students. The note-taking strategy also helps organize ideas and enhances students' ability to understand and participate effectively compared to the traditional method. Based on the research findings and conclusions, the researcher made several recommendations, including: the necessity of adopting the note-taking strategy in teaching Arabic due to its clear impact on improving the learning environment; and the establishment of a specialized training workshop for Arabic language teachers to familiarize them with writing and applying the note-taking strategy. To further the research, the researcher proposed a set of suggestions, including: conducting a similar study on the use of the note-taking strategy in other educational stages, such as preparatory or university levels; and conducting a comparative study between it and other strategies to determine which is most effective in terms of achievement and development.

Keywords: Note-taking – Expressive performance – Second-year intermediate

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث: تُعد اللغة العربية أداة التواصل والتفكير والتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويُعد التعبير من أهم فروعها؛ لأنه يمثل الغاية العملية لتعلم مهارات اللغة الأخرى من قراءة واستماع وقواعد وإملاء. فالمتعلم لا تستطيع الإفادة من معارفه اللغوية ما لم تتمكن من توظيفها في التعبير عما يدور في ذهنها بصورة واضحة ومنظمة. و يُمثل المجال التطبيقي الذي تظهر فيه قدرة المتعلم على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في المواقف المختلفة (مدكور، 2007، ص 215). فلا شك أن للتعبير في العملية التعليمية، فإن الواقع التربوي يشير إلى وجود ضعف ملحوظ في مستوى الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة، إذ تعاني كثير من الطالبات من ضعف في تنظيم الأفكار، وقلة الثروة اللغوية، وعدم القدرة على الربط بين الجمل والفقرات، فضلاً عن كثرة الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية. ويرى عطية أن ضعف الأداء التعبيري يُعد من أكثر المشكلات شيوعاً في تدريس اللغة العربية، وأن هذه المشكلة تتطلب البحث عن طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة تساعد المتعلمين على تنمية قدراتهم التعبيرية (عطية، 2008، ص 186) كما تؤكد الدراسات التربوية أن الأساليب التقليدية المتبعة في تدريس التعبير لا توفر للطالبات فرصاً كافية للتفكير والمشاركة الفاعلة، بل تجعل المتعلمة متلقية للمعلومات بصورة سلبية، الأمر الذي ينعكس على مستوى أدائها الكتابي والتعبيري. وفي هذا السياق يشير زيتون إلى أن التعلم الفاعل يتطلب استراتيجيات تدريسية تشجع المتعلمين على تنظيم المعرفة وبنائها بأنفسهم من خلال المشاركة والنشاط والتفاعل المستمر (زيتون، 2003، ص 94). ومن الاستراتيجيات الحديثة التي لاقت اهتماماً في الميدان التربوي استراتيجية التدوين، إذ تقوم على تسجيل الأفكار والملاحظات والمفاهيم الرئيسة بصورة منظمة تساعد المتعلمة على الفهم والاستيعاب وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة. ويؤكد جابر أن عملية تدوين الملاحظات تُسهم في تحسين التعلم وتنمية مهارات التفكير وتنظيم المعلومات واسترجاعها عند الحاجة (جابر، 2005، ص 173). ولذا فأن استراتيجية التدوين تجعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية، إذ تدفعها إلى تسجيل الأفكار الرئيسة، وتحليل المعلومات، وإعادة تنظيمها بأسلوبها الخاص، مما يسهم في تنمية قدرتها على التعبير الكتابي وإنتاج نصوص أكثر ترابطاً ووضوحاً. كما تساعد هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات التفكير والتأمل والاستنتاج، وهي مهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء التعبيري الجيد (التميمي، الساعدي، 2003، ص122). ومن خلال متابعة الباحثة للواقع المدرسي، والاطلاع على نتائج الاختبارات والواجبات

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التعبيرية، فضلاً عن ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة من وجود ضعف في الأداء التعبيري لدى المتعلمين، استدعى الامر إلى تبني اساليب للتعليم مستحدثة يمكن أن تدعم تقويم جوانب القصور. ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للكشف عن أثر استراتيجية التدوين في تنمية الاداء التعبيرية لدى طالبات الثاني المتوسط. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:ما اثر استراتيجية التدوين في تنمية الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

ثانياً : أهمية البحث : تنبع أهمية هذا البحث من أهمية اللغة العربية التي تُعد وعاء الفكر وأداة التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، فضلاً عن كونها لغة القرآن الكريم والتراث العربي والإسلامي. فاللغة ليست مجرد وسيلة للتخاطب، وإنما أداة للتفكير والتعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات المختلفة، ولذلك فإن العناية بتعليمها وتنمية مهاراتها تُعد من أهم أهداف العملية التربوية. ويؤكد مدكور أن اللغة تمثل أداة الفرد في التفكير والتواصل والتفاعل مع البيئة المحيطة، وأن نجاح المتعلم في استخدام اللغة يسهم في نجاحه في مختلف جوانب الحياة التعليمية والاجتماعية (مدكور، 2007، ص 34). وتبرز أهمية هذا البحث من أهمية التعبير بوصفه الغاية النهائية لتعلم اللغة العربية، إذ تتكامل فيه جميع المهارات اللغوية الأخرى من قراءة واستماع وتحدث وقواعد وإملاء. فالمتعلم لا يستطيع الإفادة من معارفه اللغوية ما لم يكن قادراً على توظيفها في مواقف تعبيرية مختلفة. ويرى عطية أن التعبير يمثل الميدان الحقيقي الذي تظهر فيه قدرة المتعلم على استخدام اللغة استخداماً وظيفياً صحيحاً، وأنه الوسيلة التي يتمكن من خلالها من نقل أفكاره وآرائه إلى الآخرين بصورة واضحة ومؤثرة (عطية، 2008، ص 184). كما تتجلى أهمية البحث في أن الأداء التعبيري يُعد مؤشراً على مستوى النمو اللغوي والفكري لدى المتعلم، إذ يعكس قدرته على تنظيم الأفكار وترتيبها والتعبير عنها بأسلوب مترابط ومنطقي. فكلما تمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره بصورة سليمة وواضحة ازدادت قدرته على التفكير السليم والتحليل والنقد والإبداع. ويشير شحاتة إلى أن التعبير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية التفكير؛ لأن عملية التعبير تتطلب تنظيم الأفكار وتحليلها وصياغتها بصورة متماسكة (شحاتة، 2001، ص 227). وتنبع أهمية هذا البحث أيضاً من الاهتمام بفئة طالبات الصف الثاني المتوسط، إذ تمثل هذه المرحلة إحدى المراحل المهمة في السلم التعليمي، حيث تشهد الطالبة خلالها نمواً معرفياً ولغوياً وانفعالياً ملحوظاً، وتزداد حاجتها إلى التعبير عن أفكارها ومشاعرها واتجاهاتها المختلفة. لذلك فإن تنمية الأداء التعبيري في هذه المرحلة تسهم في بناء شخصية الطالبة وتنمية قدرتها على التواصل والتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية (الهاشمي والدليمي، 2008، ص 73). وتزداد أهمية البحث من خلال تناوله استراتيجية التدوين التي تُعد من الاستراتيجيات الحديثة المنبثقة من الاتجاهات المعاصرة في التعليم والتعلم، والتي تؤكد أهمية دور المتعلم بوصفه محوراً أساسياً في العملية التعليمية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فاستراتيجية التدوين لا تقتصر على تسجيل المعلومات فحسب، وإنما تساعد المتعلم على تنظيم أفكاره، وتحليل المعلومات، وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، الأمر الذي يسهم في بناء تعلم ذي معنى وأكثر ثباتاً. ويؤكد زيتون أن الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلم ومشاركته الفاعلة تؤدي إلى تعلم أعمق وأكثر استمرارية من الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ (زيتون، 2003، ص 96). كما تكمن أهمية استراتيجية التدوين في أنها تنمي عدداً من المهارات العقلية واللغوية في الوقت نفسه، فهي تساعد على التركيز والانتباه، وتدريب المتعلم على استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها في صورة مترابطة، مما يسهم في تحسين جودة الأداء الكتابي والتعبيري. ويرى جابر أن تدوين الملاحظات يعد من أكثر الأنشطة التعليمية فاعلية في تحسين الفهم وتنظيم المعرفة واسترجاعها عند الحاجة (جابر، 2005، ص 175). وتبرز أهمية البحث كذلك في ارتباطه بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تفعيل دور المتعلم داخل الصف الدراسي، والابتعاد عن الأساليب التقليدية التي تجعل المتعلم مستقبلاً سلبياً للمعلومات. فالتعليم المعاصر يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل والمشاركة والتفكير، وهو ما توفره استراتيجية التدوين من خلال إشراك الطالبة بصورة مباشرة في تنظيم المادة التعليمية وإعادة صياغتها وفق فهمها الخاص (اللقاني والجمل، 2003، ص 241). كما يكتسب البحث أهميته من الحاجة المستمرة إلى تطوير طرائق تدريس اللغة العربية بما يتلاءم مع التطورات العلمية والتربوية الحديثة. فقد أصبح من الضروري البحث عن استراتيجيات تدريسية تساعد المتعلمين على تنمية مهاراتهم اللغوية والفكرية، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وتساعدهم على تحقيق تعلم أكثر فاعلية واستدامة. ويشير الناقة وحافظ إلى أن نجاح تدريس اللغة العربية يرتبط بمدى قدرة المعلم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة التي تجعل المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية التعلم (الناقة وحافظ، 2002، ص 118). كما أن الاهتمام بالأداء التعبيري أصبح ضرورة تربوية وثقافية في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، حيث يحتاج المتعلم إلى امتلاك مهارات التعبير والتواصل والكتابة المنظمة ليتمكن من التفاعل مع مجتمعه ومواكبة التطورات المعرفية والتقنية المختلفة، وهو ما يجعل البحث الحالي ذا أهمية علمية وتربوية واضحة.

- أهمية التعبير باعتباره ثمرة تعلم فروع اللغة العربية الأخرى.
- أهمية تنمية الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- أهمية التدوين في تنظيم الأفكار وتسجيل المعلومات واسترجاعها.
- تسليط الضوء على العلاقة بين استراتيجية التدوين والأداء التعبيري.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ثالثاً :فرضية البحث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في المجموعة التجريبية اللاتي تلقين موضوعات التعبير باستعمال استراتيجية التدوين، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الموضوعات نفسها وفق الأسلوب التدريسي المعتاد، وذلك في اختبار الأداء التعبيري البعدي.

رابعاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بمجموعة من الحدود التي توضح الإطار الذي جرى ضمنه تنفيذ إجراءات البحث، وهي على النحو الآتي:

أولاً: الحدود البشرية: تتمثل عينة البحث في طالبات الصف الثاني المتوسط، في متوسطة كلكامش، إحدى المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة، وذلك خلال العام الدراسي (2025–2026م).

ثانياً: الحدود المكانية: طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة كلكامش، وهي إحدى المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة، والتي اختارتها الباحثة لتطبيق التجربة.

ثالثاً: الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025–2026م)، وهي العام الذي تم فيه تجربة البحث.

رابعاً: الحدود العلمية: تقتصر الدراسة على معرفة أثر استراتيجية التدوين في تنمية الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال الموضوعات التعبيرية المقررة ضمن كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط وفق المنهج المعتمد من وزارة التربية. وتقتصر الدراسة على قياس الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء المعايير المعتمدة لتقويم التعبير الكتابي .

خامساً : مصطلحات البحث:

اولاً : الأثر:

أ- الأثر لغةً: جاء في لسان العرب أن الأثر هو ما بقي من رسم الشيء وعلامته، كما يأتي بمعنى النتيجة والعلامة التي تترتب على شيء سابق، ومنه قولهم: «أثّر فيه تأثيرًا»، أي ترك فيه أثرًا وعلامة (ابن منظور، 2003، ج ح ,333)

ب- الأثر اصطلاحًا: يقصد بالأثر اصطلاحًا النتيجة أو التغير الذي يحدثه عامل معين في متغير آخر نتيجة تعرضه لذلك العامل، ويستخدم في البحوث التربوية للدلالة على مقدار التغير الذي يحدث في تحصيل المتعلمين أو أدائهم نتيجة استخدام طريقة أو استراتيجية تدريسية معينة (عطية، 2008، ص88)

ثانياً: استراتيجية التدوين : عرفها كل من:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

-1زيتون (2003) بأنها: "إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على قيام المتعلم بتدوين الملاحظات والأفكار الرئيسة وتنظيمها بصورة تسهم في بناء المعرفة وتثبيتها" (زيتون، 2003، ص 213)

-2جابر(2005) بأنها: "عملية تسجيل المتعلم للأفكار والمعلومات الرئيسة أثناء التعلم بطريقة منظمة تساعده على الفهم والاستيعاب والاسترجاع" (جابر، 2005، ص 175).

-3التميمي ,الساعدي (2025) بأنها: مجموعة من العمليات الذهنية التصورية التي يرمز لها الفرد داخل مخيلته أو تفكيره في فهرست الحوادث ومتعلقاتها فهو يرمز للنجاح بالنون وهو ذات الحرف يكون حرف نهاية وبذلك استعمل الترميز بغايتين متناقضتين أو متعاضدتين .(التميمي والساعدي ، 2025 ، ص 117)

ثانياً: الأداء التعبيري : عرفه كل من:

-1مدكور(2007) الأداء التعبيري بأنه: "قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته بلغة سليمة وواضحة ومنظمة، شفهيًا أو كتابيًا" (مدكور، 2007، ص 221).

-2عطية (2008) الأداء التعبيري بأنه: "القدرة على صياغة الأفكار والمعاني في عبارات مترابطة ومتكاملة وفق قواعد اللغة العربية وأصولها" (عطية، 2008، ص 190).

ثالثاً : الصف الثاني المتوسط :هو الصف الدراسي الثاني من المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي العراقي، ويأتي بعد الصف الأول المتوسط وقبل الصف الثالث المتوسط. وتُعد المرحلة المتوسطة الحلقة الوسطى من مراحل التعليم العام، وتستقبل التلاميذ بعد إكمال المرحلة الابتدائية بنجاح، وتهدف إلى تنمية قدراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية وإعدادهم للمرحلة الإعدادية.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المبحث الأول: استراتيجية التدوين:

أولاً: مفهوم الاستراتيجية: تُعد الاستراتيجية من المفاهيم التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في مجال التعليم والتعلم، إذ تمثل مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة التي يتبعها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة. ويعرف الحيلة الاستراتيجية بأنها خطة منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفاعلية (الحيلة، 2015، ص 31).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

كما يشير قطامي إلى أن الاستراتيجية التعليمية تمثل مجموعة من القرارات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتنظيم الموقف التعليمي بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (قطامي، 2013، ص 45).

ثانياً: مفهوم استراتيجية التدوين: تُعد استراتيجية التدوين إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على قيام المتعلم بتسجيل الأفكار والمعلومات الرئيسة وتنظيمها أثناء عملية التعلم أو بعدها، بما يساعد على فهم المادة التعليمية واستيعابها بصورة أفضل. ويرى جابر أن التدوين هو عملية تسجيل منظمة للمعلومات والأفكار المهمة بهدف تسهيل فهمها واسترجاعها عند الحاجة (جابر، 2005، ص 175). كما عرفها زيتون بأنها استراتيجية تعليمية تساعد المتعلم على تنظيم المعرفة وإعادة بنائها من خلال كتابة الملاحظات والأفكار الرئيسة والفرعية بطريقة منظمة تسهم في تعزيز التعلم ذي المعنى (زيتون، 2003، ص 213).

ثالثاً: نشأة استراتيجية التدوين: ظهرت استراتيجية التدوين في إطار الاتجاهات التربوية الحديثة التي تشدد على قيمة مشاركة الدارس في توليد البناء المعرفي، وتأثرت بالاتجاه البنائي الذي يفيد بان التعلم ممارسة تفاعلية نشطة يبني فيها الدارس معارفه بنفسه في سياق تفاعله مع الخبرات التعليمية. وقد ازداد الاهتمام بالتدوين بوصفه أداة فعالة تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات وتحليلها وربطها بالمعارف السابقة، مما يسهم في زيادة الفهم والاستيعاب (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 128). ومع تطور أساليب التدريس الحديثة أصبح التدوين أحد الأساليب التي تُستخدم في تنمية التفكير وتنظيم المعرفة وتحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلمين (الحيلة، 2015، ص 118).

رابعاً: أسس استراتيجية التدوين: تعتمد استراتيجية التدوين على مجموعة من الأسس التربوية والنفسية، من أهمها:

- التعلم النشط والمشاركة الفاعلة.
- ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.
- تعزيز الفهم والاستيعاب والاسترجاع.

ويؤكد زيتون أن الاستراتيجيات القائمة على نشاط المتعلم تسهم في تحقيق تعلم أكثر عمقاً واستمراراً من الأساليب التقليدية (زيتون، 2003، ص 95).

خامساً: خطوات تطبيق استراتيجية التدوين: يمكن تطبيق استراتيجية التدوين من خلال الخطوات الآتية:

- تحديد موضوع الدرس أو النشاط التعليمي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- عرض المعلومات أو الأفكار الرئيسة.
- توجيه المتعلمين إلى تسجيل الأفكار المهمة.
- تنظيم الملاحظات في صورة نقاط أو مخططات.
- مراجعة المعلومات وتلخيصها بصورة منظمة.

ويشير جابر إلى أن تنظيم الملاحظات وتلخيصها يساعدان على زيادة الفهم والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول (جابر، 2005، ص 178).

سادساً: مزايا استراتيجية التدوين: تمتاز استراتيجية التدوين بعدد من المزايا، منها:

- زيادة تركيز المتعلم أثناء الدرس.
- تحسين القدرة على الفهم والاستيعاب.
- تنمية مهارات التفكير والتحليل.
- تنظيم المعلومات بصورة مترابطة.
- تنمية مهارات التعبير الكتابي.

ويؤكد قطامي أن تدوين الملاحظات يساعد المتعلم على بناء المعرفة بصورة منظمة ويزيد من فاعلية التعلم (قطامي، 2013، ص 201).

سابعاً: دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التدوين:

- دور المعلم:
- التخطيط للموقف التعليمي.
- توجيه الطلبة إلى كيفية تدوين الملاحظات.
- توفير التغذية الراجعة المناسبة.

دور المتعلم:

- الإصغاء والتركيز أثناء الدرس.
- تسجيل الأفكار والمعلومات المهمة.
- تنظيم الملاحظات بصورة واضحة.
- المشاركة في المناقشات الصفية.
- مراجعة الملاحظات وتلخيصها.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- توظيف ما تم تدوينه في التعلم والتعبير عن الأفكار. ويشير أبو جادو إلى أن نجاح الاستراتيجيات الحديثة يعتمد على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وتبادل الأدوار بينهما داخل الموقف التعليمي (أبو جادو، 2007، ص 194).

المبحث الثاني:الأداء التعبيري

أولاً: مفهوم الأداء التعبيري: يُعد الأداء التعبيري أحد الأهداف الأساسية لتدريس اللغة العربية، إذ يمثل الوسيلة التي يتمكن من خلالها المتعلم من نقل أفكاره ومشاعره وخبراته إلى الآخرين بصورة واضحة ومنظمة. ويشير مدكور إلى أن التعبير هو المجال التطبيقي الذي يوظف فيه المتعلم ما اكتسبه من مهارات لغوية ومعارف متنوعة للتعبير عن ذاته وأفكاره بلغة سليمة وواضحة (مدكور، 2007، ص 221). كما عرف شحاتة الأداء التعبيري بأنه قدرة المتعلم على صياغة أفكاره وآرائه ومشاعره في صورة لغوية مترابطة ومفهومة تحقق الغرض من عملية التواصل (شحاتة، 2001، ص 228). ويرى عطية أن الأداء التعبيري يمثل النشاط اللغوي الذي يُظهر قدرة المتعلم على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في المواقف المختلفة من خلال التعبير الشفهي أو الكتابي (عطية، 2008، ص 189).

ثانياً: أهمية الأداء التعبيري: تنبع أهمية الأداء التعبيري من كونه وسيلة أساسية للتواصل بين الأفراد، ومن خلاله يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته المختلفة. كما يسهم في تنمية التفكير وتنظيم الأفكار وزيادة الثروة اللغوية وتحسين القدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين.

ويؤكد عبد العليم إبراهيم أن التعبير يُعد الغاية النهائية لتعليم اللغة العربية، لأن جميع فروع اللغة الأخرى تصب في خدمة التعبير وتمكين المتعلم من استخدام اللغة بصورة صحيحة وفعالة (إبراهيم، 2004، ص 253). كما أن الأداء التعبيري يسهم في تنمية الثقة بالنفس، وإكساب المتعلم القدرة على الحوار والمناقشة والتواصل الاجتماعي الفاعل، فضلاً عن دوره في الكشف عن ميول الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم الإبداعية (الوائلي، 2004، ص 197).

ثالثاً: أهداف الأداء التعبيري: يسعى تدريس التعبير إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:

- تنمية القدرة على استخدام اللغة العربية استخداماً سليماً.
- تنمية مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج.
- تنمية القدرة على الإبداع والابتكار.
- تعزيز مهارات التواصل اللغوي والاجتماعي.

ويشير خضر إلى أن التعبير يساعد المتعلم على توظيف معارفه اللغوية في مواقف حياتية حقيقية، الأمر الذي يجعله أكثر قدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين (خضر، 2006، ص 164).

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

رابعاً: مهارات الأداء التعبيري: يتطلب الأداء التعبيري الجيد توافر مجموعة من المهارات اللغوية والفكرية، منها:

- اختيار الأفكار المناسبة للموضوع.
- تنظيم الأفكار وتسلسلها منطقياً.
- ترابط الجمل والفقرات.
- القدرة على الاستشهاد بالأمثلة والشواهد المناسبة.
- مراعاة علامات الترقيم.
- حسن المقدمة والخاتمة. ويرى الركابي أن نجاح المتعلم في التعبير يعتمد على قدرته على الربط بين المهارات الفكرية واللغوية في آن واحد (الركابي، د.ت، ص 215).

خامساً: أساليب تقويم الأداء التعبيري: يُعد التقويم جزءاً أساسياً من عملية تدريس التعبير، إذ يساعد على الكشف عن جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين. ومن أهم أساليب تقويم الأداء التعبيري:

- الاختبارات التحريرية.
- قوائم التقدير (الروبرك).
- بطاقات الملاحظة.
- تحليل الأخطاء اللغوية.
- تقويم الموضوعات التعبيرية وفق معايير محددة.

ومن أبرز المعايير المستخدمة في التقويم:

- جودة الأفكار.
- تنظيم الموضوع.
- سلامة اللغة.
- دقة المفردات.
- ترابط المعاني.
- صحة الإملاء وعلامات الترقيم. ويؤكد الوائلي أن عملية التقويم ينبغي أن تكون شاملة لجميع جوانب الأداء التعبيري وليس مقتصرة على الأخطاء اللغوية فقط (الوائلي، 2004، ص 221).

سادساً: معوقات الأداء التعبيري: توجد مجموعة من المعوقات التي تؤثر في مستوى الأداء التعبيري لدى الطلبة، ومن أهمها:

- ضعف الثروة اللغوية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- قلة القراءة والاطلاع.
- الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية.
- ضعف الدافعية نحو الكتابة والتعبير.
- إهمال التدريب المستمر على التعبير.
- ضعف التغذية الراجعة المقدمة للطلبة. ويشير عطية إلى أن ضعف الأداء التعبيري غالباً ما يرتبط بقلة الممارسة الفعلية للتعبير داخل الصف واعتماد بعض المعلمين على الأساليب التلقينية التي تحد من مشاركة المتعلمين (عطية، 2008، ص 193).

المبحث الثالث :الدراسات السابقة: يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، وذلك للإفادة منها في بناء الإطار النظري وإجراءات البحث وتفسير نتائجه. وقد قسمت الدراسات السابقة إلى محورين:

أولاً: دراسات تناولت استراتيجية التدوين:دراسة الثانية: دراسة الزهراني) (2022) هدفت دراسة الزهراني إلى التعرف على فاعلية اعتماد المنظمات الرسومية الإلكترونية (E-Sketch Noting) في ارتقاء الكفايات التعليمية التفاعلية والتوجهات لدى دارسات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس. واعتمدت الدراسة التصميم القائم على المعالجة التجريبية ذي الفئتين المعالجة والمقارنة، وضمت الدراسة (58) مشاركة، بواقع (30) دارسة في الفئة الخاضعة للتجربة و (28) دارسة في الفئة المقارنة. واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبات في بعض مهارات التعلم النشط، إلى جانب مقياس للاتجاه نحو استخدام التدوين الرسومي الإلكتروني. وتوصلت المخرجات الى وجود اختلافات بينية بين القيم المتوسطة لاستجابات مشاركات الفئتين المعالجة والمقارنة في الاختبار اللاحق لاستمارة تقويم كفايات التعلم النشط، ولصالح الفئة الخاضعة للتجربة التي درست باستخدام التدوين الرسومي الإلكتروني، كما بينت المخرجات البحثية وجود اختلافات بينية معنوية بين القياس السابق للمعالجة والقياس اللاحق لها للطالبات في اتجاهاتهن نحو استخدام التدوين الرسومي الإلكتروني، ولصالح القياس البعدي

ثانياً: دراسات تناولت الأداء التعبيري. دراسة محمد (2022)هدفت دراسة محمد إلى معرفة جدوى التعلم القائم على التوليد في الكفاية التعبيرية لدى دارسي السنة الرابعة من التعليم الثانوي. واعتمد الباحث التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وبلغت العينة)35(دارسا، موزع (35(دارسا للفئة الخاضعة للتجربة و(33) دارسا للفئة المقارنة. واستُخدم اختبار للأداء التعبيري، وصححت الإجابات وفق

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

محكات تصحيح معتمدة. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التعلم التوليدي في زيادة قدرة طلاب الصف الرابع العلمي على الأداء التعبيري .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً: : منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في تنفيذ البحث الحالي ؛ لتوافقه مع طبيعة العمل البحثي وأهدافه، إذ يُعَدُّ من أكثر المناهج العلمية قدرةً على دراسة الظواهر التربوية والإنسانية من خلال التحكم في المتغيرات والكشف عن العلاقات السببية بينها، فضلاً عن دوره في التحقق من فاعلية المتغير المستقل في المتغير التابع. وقد حظي هذا المنهج باهتمام واسع في البحوث التربوية للتعامل مع إشكالات العمل البحثي والخروج بتفسيرات علمية دقيقة لها (جادر، 2009، ص231). لذا اختارت الباحثة المنهج التجريبي الذي يلائم فرضية ومنهجية بحثها.

ثانياً: التصميم التجريبي: اختارت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي؛ لكونه يتلاءم مع طبيعة البحث والظروف التي أُجريت فيها التجربة. إذ تضمن مجموعتين: تجريبية وضابطة، مع إجراء التكافؤ بينهما في عدد من المتغيرات ذات الصلة بموضوع البحث.

الشكل)1(

التصميم التجريبي للبحث

مجموعةالاختبار المتغير المستقل الاختبار المتغير التابع

التجريبية قبلي استراتيجية التدوين بعدي الأداء التعبيري

الضابطة قبلي الطريقة التقليدية بعدي

ثالثاً: المجتمع البحثي والعينة المختارة: يُعرَّف مجتمع البحث بأنه كل الأفراد أو المكونات التي تشترك في مميزات محددة يمكن متابعتها ودراستها، وتمثل هذه العناصر الأساس الذي تُسحب منه العينة، ويُعدُّ وجود خاصية مشتركة بين أفراد المجتمع المحك الرئيس لتحديده (أبو علام، 2007، ص160–161). و يتألف مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد/الرصافة الثالثة للعام الدراسي (2025–2026م)، والتي تضم شعبتين دراسيتين فأكثر. وقد وقع اختيار الباحثة، بطريقة السحب العشوائي، على متوسطة كلكامش للبنات لتكون ميدانًا لتطبيق التجربة، لاحتوائها على شعبتين دراسيتين للصف الثاني المتوسط، هما: (أ، ب). وبعد ذلك جرى اختيار إحدى الشعبتين عشوائيًا لتمثل المجموعة التجريبية، فاختيرت شعبة (ب)، التي درست مادة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

التعبير باستعمال استراتيجية التدوين، في حين اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، التي درست المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية، وكما موضح في الجدول) 1 (

جدول رقم) 1(

التكافؤ بينهما في عدد من المتغيرات ذات الصلة بموضوع البحث وعدد الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

الفئة	الوحدة الدراسية	قوام الطالبات قبل التنقية	قوام الطالبات التي يرى استبعادهن	قوام الطالبات بعد التنقية
الخاضعة للتجربة	أ	37	2	35
المقارنة ب	36	1	35	
الاجمالي	2	73	3	70

رابعاً: التأكد من تماثل مجموعتي الدراسة: راعت منفذة البحث قبل الشروع في تنفيذ التطبيق التجريبي على تحقيق التماثل بين طالبات مجموعتي البحث في عدد من العوامل المؤثرة في نتائج المعالجة التجريبية، وذلك لضمان سلامة النتائج ودقتها. ومن هذه المتغيرات:

١-العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث .كما في جدول رقم)2(

جدول) 2(

المتوسط الحسابي، والتباين، وقيمتا (T) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

الفئة	العدد	القيمة المتوسطة	التفاوت	قيمة ت المحتسبة	درجة الحرية	الحد المحتمل المعتمد	
الخاضعة للتجربة	35	187,885	43,07	1,90	2	68	لا توجد اختلافات بينية 0,05
المقارنة	35	191,057	54,623				

.2المستوى التعليمي للاب: كما في جدول رقم) 3(

جدول) 3(

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة.

الفئة	العدد	المستوى التعليمي			الدرجات الحرة	قيمة كا2		الحد المحتمل المعتمد
		يقرأ ويكتب	وابتدائية	متوسطةإعدادية	معهد وجامعة فما فوق			المحتسبة
الحرجة								
الخاضعة للتجربة	35	7	9	9	10	3	3,61	7,815
لا توجد اختلافات بينية								
المقارنة	35	4	6	4	21			

.3التحصيل الدراسي للأمهات: كما في جدول رقم) 4(

جدول)4(

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة

الاجمالي	العدد	مستوى التحصيل الدراسي			الدرجات الحرة	قيمة كا2		الحد المحتمل المعتمد
		يقرأ ويكتب	وابتدائية	متوسطةإعدادية	معهد وجامعة فما فوق			المحتسبة
الحرجة								
الخاضعة للتجربة	35	6	4	11	14	3	0,693	7,815 لا توجد
اختلافات بينية								
المقارنة	35	5	7	8	15			

.4قيم اللغة العربية في اختبار نصف السنة: كما في جدول رقم) 5(

جدول) 5(

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2025–2026

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الفئة	العدد	القيمة المتوسطة	التفاوت	قيمة(ت) المحتسبة	الدرجات الحرة الحرجة	الحد المحتمل المعتمد	
التجريبية	35	59,458	126,076	1,092 2	68	لا	توجد اختلافات بينية
المقارنة	35	62,57	153,55				

رابعاً: متطلبات التجربة: تطلب تنفيذ التجربة إعداد مجموعة من المتطلبات الأساسية، تمثلت بما يأتي:

أ. أعدّت الباحثة اداة من6 موضوع تعبيري، وعرضتها على عدد من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تعليمها؛ بهدف اختيار الموضوعات الملائمة لطلبة عينة البحث. وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم اختيار الموضوعات التي حظيت بأعلى نسبة من الاتفاق، مع بيان تواريخ تطبيقها خلال مدة التجربة. كما موضوح في جدول رقم) 6(

جدول)6(

الموضوعات التعبيرية المقرَّر تدريسها خلال مدة التجربة

ت	الموضوع التعبيري	حصة التعبير الشفهي	حصة التعبير الكتابي
1	قوله تعالى: ﴿واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا﴾.	12-9-2025	13-9-2025
2	قول الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم): «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى».	13-9-2025	14-9-2025
3	قول الإمام علي (عليه السلام): «حسد الصديق من سقم المودة».	14-9-2025	15-9-2025
4	قول الشاعر: «الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق».	15-9-2025	16-9-2025
5	قول الشاعر: «إذا لم تكن نفس النسيب كأصله فماذا الذي تُغني كرام المناصب».	16-9-2025	17-9-2025
6	قول الشاعر: «كن يا ابن آدم كالنخلة الشمّاء تُرمى بالحجر وتُلقي بأطيب الثمر».	17-9-2025	18-9-2025

ج. إعداد الخطط التدريسية: يُعدّ التخطيط من الركائز الأساسية في أي عمل تربوي، وتزداد أهميته في الميدان التعليمي بسبب ما يتسم به من تعقيد وتشابك في عناصره. إذ يسهم في مساعدة المعلم على تنظيم جهوده وجهود الطالبات، وإدارة الزمن الصفي بصورة فعّالة، بما يضمن توجيه سير الدرس نحو

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، مع توظيف الأنشطة والطرائق المناسبة لذلك (مرعي والحيلة، 2009، ص315).وانطلاقاً من أهمية التخطيط في نجاح العملية التعليمية، قامت الباحثة بإعداد خطط تدريسية للموضوعات المقررة، ثم أُحيلت إلى عدد من الخبراء في اللغة العربية واساليب تعليمها للاستفادة من آرائهم، وأُجريت التعديلات اللازمة عليها حتى أصبحت جاهزة للتطبيق.

خامساً: تطبيق التجربة: باشرت الباحثة بتطبيق أداة البحث على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق 26-9-2025، وقد أُجري الاختبار للمجموعتين في الوقت نفسه، وبإسناد من مدرسة اللغة العربية في المدرسة، وذلك في تمام الساعة (10:13) صباحًا. وبعد إكمال الطالبات أداء اختبار التعبير، جرى جمع دفاتر الإجابة تمهيدًا لتصحيحها في ضوء المعايير المعتمدة في البحث.

سادساً: الوسائل الإحصائية: اعتمدت الباحثة على مجموعة من الوسائل الإحصائية التي تتناسب مع أهداف البحث، والتي استُخدمت في تحليل البيانات، والكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، فضلاً عن التحقق من تكافؤهما وحساب ثبات الأداة، ومن أبرزها:

١-الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين (البياتي، 2008، ص202).

2-اختبار كاي سكوير (χ^2) (Dennis, 2000, p. 147).

3-معامل الارتباط الخطي (عودة وخليل، 2000، ص141).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يُخصَّص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصّلت إليها الباحثة في ضوء هدف البحث والفرضية التي وضعتها، فضلًا عن مناقشة هذه النتائج وتفسيرها. وقد سبقت عملية تحليل النتائج عددٌ من الإجراءات العلمية التي اتبعتها الباحثة، وكما يأتي:

- تصحيح إجابات الطالبات في الاختبار النهائي بالاعتماد على محك الهاشمي.
- التحقّق من ثبات عملية تصحيح الاختبار؛ للتأكد من دقة النتائج وموضوعيتها.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطالبات في الاختبار النهائي

أولاً: عرض نتيجة البحث: تنص فرضية البحث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التعبير باستعمال استراتيجية التدوين، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للأداء التعبيري.وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب القيمة المتوسطة والانحراف المعياري لقيم طالبات الفئتين (الخاضعة للتجربة والمقارنة) في

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الاختبار الهتامي للأداء التعبيري، كما استُخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق المعنوية بي القيم المتوسطة. وقد أظهرت المخرجات البحثية ما هو موضح في الجدول) 7(

جدول)7(

"القيمة المتوسطة والانحراف المعياري وقيمتا (t) المحتسبة والحرجة لقيم طالبات فئتي البحث في الاختبار الختمي.".

المجموعة	العدد	القيمة المتوسطة	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحتسبة	الدرجات الحرة الحرجة	مستوى المعنوية
التجريبية	35	79,114	3,068	5,054	2 68	توجد اختلافات بينية
الضابطة	35	70,028	3,621			

يتضح من جدول (7) وجود فرق واضح بين متوسط أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للأداء التعبيري؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية، اللواتي تلقين دروسهن باستعمال استراتيجية التدوين، (114.79)، بانحراف معياري مقداره (3.068)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، اللواتي درسن وفق الأسلوب التقليدي، (70.028)، بانحراف معياري مقداره (3.621).وبلغت القيمة التائية المحسوبة (5.054)، وهي قيمة تفوق القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (68). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية، وبناءً عليه تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين في الأداء التعبيري البعدي .

ثانياً: تفسير النتيجة: :يمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الأداء التعبيري بعد تطبيق استراتيجية التدوين بمجموعة من العوامل التربوية والتعليمية، من أبرزها:

-1أسهمت استراتيجية التدوين في تنظيم أفكار الطالبات وترتيبها قبل صياغتها، الأمر الذي ساعدهن على تناول الموضوع التعبيري بصورة أكثر وضوحًا وترابطًا.

-2أتاحت الاستراتيجية للطالبات فرصة تحليل الموضوع إلى مجموعة من العناصر والأفكار الرئيسة والفرعية، ثم الربط بينها، مما أسهم في تكوين صورة أكثر شمولًا عن الموضوع.

-3ساعدت عملية تدوين الأفكار على استحضار الخبرات والمعارف السابقة وربطها بالموضوع الجديد، وهو ما أدى إلى زيادة عمق الفهم وتحسين القدرة على التعبير عن الأفكار.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

-4وفرت الاستراتيجية للطالبات فرصة للتفكير في الموضوع قبل البدء بكتابته، الأمر الذي ساعدهن على توليد أفكار متعددة واختيار الأفكار الأكثر ملاءمة للموضوع.

-5أسهمت الممارسة المتكررة للتدوين في تنمية قدرة الطالبات على التخطيط للكتابة، واختيار تسلسل مناسب للأفكار، مما انعكس إيجابًا على تنظيم الموضوع التعبيري وتماسكه.

-6ساعدت استراتيجية التدوين على زيادة تفاعل الطالبات مع موضوعات التعبير، من خلال إشراكهن في عملية التفكير والتخطيط بدلًا من الاقتصار على تلقي الموضوع وصياغته بالطريقة التقليدية.

-7إن التكامل بين خطوات استراتيجية التدوين ومتطلبات الأداء التعبيري أتاح للطالبات معالجة الموضوع من أكثر من جانب، وتوسيع دائرة أفكارهن، الأمر الذي انعكس في النهاية على ارتفاع مستوى أدائهن التعبيري مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمّن هذا الفصل عرضَ أبرز الاستنتاجات التي توصّل إليها البحث الحالي في ضوء نتائجه، فضلًا عن التوصيات والمقترحات التي يمكن الإفادة منها في المجال التربوي والدراسات المستقبلية ذات الصلة.

أولًا: الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يمكن للباحثة استخلاص الاستنتاجات الآتية:

-1أظهرت النتائج أن توظيف استراتيجية التدوين في العملية التعليمية يُسهم بصورة فاعلة في تحسين مستوى الأداء التعبيري لدى الطالبات، ويساعدهن على تقديم أفكارهن بصورة أكثر دقة وإتقانًا.

-2تتيح استراتيجية التدوين للطالبات فرصة تناول الموضوع التعبيري بطريقة منظمة، من خلال تحديد أفكاره الرئيسة والفرعية، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره المختلفة.

-3أسهم استخدام استراتيجية التدوين في تنمية قدرة الطالبات على التخطيط لموضوعاتهن قبل الشروع في كتابتها، كما ساعدهن على توظيف معارفهن وخبراتهن السابقة في فهم الموضوع ومعالجته.

-4تشير النتائج إلى وجود ترابط بين استراتيجية التدوين والأداء التعبيري، إذ تساعد ممارسة التدوين على تنظيم الأفكار وترتيبها، وهو ما ينعكس إيجابًا على جودة الأداء التعبيري.

ثانيًا: التوصيات: استنادًا إلى النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:

-1الإفادة من استراتيجية التدوين في تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية، لما أظهرته نتائج البحث من دور إيجابي في تحسين الأداء التعبيري لدى الطالبات.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

-2إقامة برامج تدريبية لمُدرّسي اللغة العربية، تتضمن تدريبهم على خطوات تطبيق استراتيجية التدوين وآليات توظيفها في المواقف التعليمية.

-3تعزيز مكانة درس التعبير ضمن الخطة الدراسية، وعدم التقليل من أهميته، لما يؤديه من دور في تنمية القدرات اللغوية والتواصلية لدى الطالبات.

-4زيادة عدد الحصص المخصصة لمادة التعبير أسبوعيًا، بما يتيح للطالبات وقتًا أكبر للتدريب والممارسة المستمرة.

-5التأكيد على استخدام اللغة العربية السليمة في تدريس مختلف المواد الدراسية، لأن التزام المدرسين بقواعد اللغة وأسسها الصحيحة يُسهم في إثراء الحصيلة اللغوية لدى الطالبات، وينعكس إيجابًا على قدراتهن التعبيرية.

ثالثًا: المقترحات: استكمالًا لما توصّل إليه البحث الحالي، وفي ضوء نتائجه، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

-6إجراء دراسة مماثلة على طلبة الفرع الأدبي أو الفروع المهنية؛ للتعرّف إلى مدى فاعلية استراتيجية التدوين لديهم.

-7دراسة فاعلية استراتيجية التدوين في تدريس مادة الأدب والنصوص، وبيان أثرها في تنمية بعض المهارات اللغوية والأدبية.

-8إجراء بحوث تجريبية في مواد دراسية أخرى؛ للتحقق من مدى إمكانية توظيف استراتيجية التدوين في مجالات تعليمية متنوعة.

-9إجراء دراسات مقارنة بين استراتيجية التدوين واستراتيجيات تدريسية أخرى في تنمية الأداء التعبيري لدى الطالبات.

المصادر

القران الكريم

- إبراهيم، عبد العليم. (2004). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.
- أبو جادو، صالح محمد. (2007). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007م .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- أبو نحل، جمال عبدالناصر، محمد عبدالله. مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، كلية التربية، الجامعة الإسلامية –غزة، فلسطين، 2010م. (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- االتميمي , رائد رمثان , الساعدي , حسن حيال (2025), نماذج واستراتيجية حديثة وفق رؤية حديثة , دار الصادق , الحلة , الطبعة الأولى,
- جابر، عبد الحميد جابر. (2005). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحيلة، محمد محمود. (2015). طرائق التدريس واستراتيجياته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضر، فخري رشيد. (2006). طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الركابي، جودت. طرائق تدريس اللغة العربية. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين. (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن. (2001). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). الكتابة الوظيفية والإبداعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عدس، عبد الرحمن. (2000). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي. (2008). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود. (2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- مدكور، علي أحمد. (2007). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- الناقة، محمود كامل، وحافظ، رشدي أحمد. (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين. (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الوائلي، سهيلة محسن كاظم. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية العراقية. (1977). نظام المدارس الثانوية رقم (2) لسنة 1977 المعدل. بغداد: وزارة التربية.
- وزارة التربية العراقية. (2013). فلسفة التربية وأهدافها في العراق. بغداد: وزارة التربية.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

النصوص النثرية الواصفة للسخرية في كتاب البصائر والذخائر

(دراسة وصفية في نماذج مختارة)

Al-Nusus al-Nusus al-Wasif al-Saqriyah in the book of visions and memories(Descriptive study of optional models)

الباحثة : م . م رسل داود سلمان

كلية علوم الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات – جامعة واسط

ملخص البحث

إنّ كتاب البصائر والذخائر لأبي حيان التوحيدي (ت 414هـ) ضمّ العكثير من النصوص النثرية التي انطوت على مفاهيم هادفة ومنها السخرية ، التي استطاع من خلالها الأديب أن يعبر عن مقصوده الاجتماعي أو السياسي ، وأن يعكس واقع كان موجودًا في مجتمعه من خلالها ، مختارًا نماذج ناصعة من ذلك المجتمع ، فكانت الدراسة تحليل لهذه النصوص النثرية وبيان ما أراده المؤلف منها ، والكشف عن معانيها الحقيقية .

Summary

The Book of Insights by Abi Hayan al-Tawhidi (d. 414 AH) contains many prose texts that contain purposeful concepts, including irony, through which the writer can express the social or political purpose, and reflect the reality that exists in the complex through it. About the real meanings.

الكلمات المفتاحية

السخرية – البصائر والذخائر – التوحيدي – دراسة تحليلية – نماذج مختارة

أهمية البحث

هو أسلوب من أساليب الكشف عن الأمور الواردة في العصر والتركيز على ثقافته / والكشف ما يهدف إليه أسلوب السخرية من أمور اجتماعية وسياسية والنفسية في القرن الرابع الهجري، وكيف وظّف التوحيدي بصور متعددة الواقع المعاش بأسلوب السخرية المفارقة، ضمن قوالب نثرية فنية دقيقة.

منهجية الدراسة :

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اختيار موضوعات معينة من كتاب البصائر والذخائر ممّا تحقق الواقع الذي يرسم ملامح أساليب السخرية والطريقة التي عرض فيها التوحيدي من خلال ألفاظ السخرية التي استعان بها في عرض هذه النصوص ومحاولة الكشف عن تلك الأبعاد من خلال تحليل هذه النصوص .

الغرض من الدراسة :

إنّ الغرض من دراسة النصوص النثرية الواصفة للسخرية في موسوعة البصائر والذخائر لأبي حيان التوحيدي هو كشف أبعاد الخطاب الساخر وتقويم السلوك الاجتماعي وفهم البناء الفني والدلالي لهذه النصوص الأدبية .

المقدمة :

من البديهيات إنّ مفعوم السخرية بأسلوبها المعروف تعتبر من من الفنون التي لها أهميتها لأنها تعكس واقع ملموس في داخل المجتمع ، إذ يمكن القول إنّ أسلوب السخرية يملك القدرة على عكس واقع المجتمع على كافة المستويات ، فيحاول نقد القضايا الاجتماعية أو السياسية بدقة العبارة وايجازها؛ لتحقق المقصود منها ، فهو نقد بأسلوب ساخر دون التصريح العلني ، فهي لا تعني السخرية بمعناه الحقيقي المؤدي إلى الضحك بل هي تعكس أوجاع الانسان وما يعانيه .

التمهيد :

أولًا : منهج التوحيدي في وصف السخرية

1- محاولة التوحيدي أن يرسم صورة لما ورد في عصره من خلال حديثه عن المجتمع بشكل عام .
2- استعان التوحيدي بصور السخرية متخذًا أياها طريقًا لإبراز القابليات الأدبية لعصره ، ليقدم معالجات لمشكلات عصره .
3- يرسم صور أدبية بأسلوب السخرية لإيصال رسائل متعددة ، قد تكون اجتماعية أو سياسية، وهذا التصوير يكشف العيوب الواردة في داخل المجتمع بصدق وجلاء ، لينقدها بأسلوب ساخر .
4- استعمال الفاظ دقيقة وبلاغية تعبر عن مقصود واسع ، ومعنى أوسع ، والألفاظ التي تستعمل في المقطوعات النثرية تحتاج إلى بيان معناها ودلالتها .

ثانيًا : أسباب السخرية :

يمكن أن تكون الأسباب متعددة ، ولعل أهمها هي الرغبة المتحققة في داخل الأديب للكشف عن مشاكل اجتماعية أو سياسية ، لذلك هب خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه ذلك الأديب ، ومن الأسباب الرغبة في أن يكون له حضوة وتميز بين أقرانه ، كأسلوب من الأساليب الأبداعية ، ومن الأسباب صفة الغرور التي تصيب الأديب ، ويعد نفسه أعلى من غيره فيستخدم هذا الأسلوب ، ومن الأسباب حالات

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الحزن الذي يصاب بها الأديب لأسباب اجتماعية معينة تصيبه ، وقد تكون في اسرته ، فيكون متخذًا هذا الطريق سبيلًا ليغطي على حالة الحزن والألم .

ثالثًا : السخرية لغًة واصطلاحًا :

أ- السخرية لغةً :

تناولت المعجمات العربية هذه اللفظة لبيان دلالتها ، فهي اسم من الفعل سخر وهو الذي يدل على الاحتقار والاستدلال ، على عكس مفردة التسخيّر ، الواردة في قولنا سخّر الله تعالى الشيء ؛ وذلك إذا ذلل الأمر ، وتأتي معنى لفظة سخر منه أي استهزء به(ابن فارس،1997م:486) فالسخرية هنا بمعنى الُهزء والإذلال .

وبيّن ابن فارس إنّ " السين والخاء والراء أصل مُطرد مستقيم يدل على احتقار واستذلال ، يقال : رجل سُخرة ، يُسخَر في العمل ، إذا كان يسخر منه"(ابن فارس ، 1997م : 487) .

فيقال سخر منه وبه ، إذا هزئ به ، فالسخرية أعمّ من غيرها من الألفاظ كما في الاستهزاء ؛ لأنّها تكون بالتنابز وغيره ، فالإنسان يستهزأ به من غير أن يسبق منه فعل ، فهو هنا بمعنى الاستهزاء ، أمّا السخرية يدل على فعل يسبق من السخور منه(العسكري، 1997م : 50) .

وقد بيّن الزمخشري معنى الاستهزاء بقوله :" معناه إنزال الهوان والحقارة بهم ؛ لأنّ المستهزئ غرضه الذي يرميه هو طلب الخفة والزراية ممّن يستهزأ به ، وإدخال الهوان والحقارة عليه"(الزمخشري ، 1998م :5/ 35) .

ب-السخرية اصلاحًا :

قيل في هذه المفردة إنّها " الاستحقار والاستهانة والتنبيه على العيوب والنقائض يوم يخجلك منه ، وقد يكون بالمحاكاة بالفعل أو القول أو الإشارة أو الضحك على كلامه إذا تخبط فيه أو غلط أو على صنعته أو قبيح صورته"(الهيثمي ، 1988م : 2/ 22) .

وبين النقاد إنّها " حالة قلبية خفية يقوم بها الشاعر المنفعل فيتبلور على شكل حركات في وجهه أو جوارحه أو تتجسد كلمات وحملًا على لسانه ، فمن الصعب إيجاد تعريف جامع مانع له ؛ لكونها انفعالًا وجدانيًا متجددًا وحيويًا من جهة"(برجسون ، 2004م : 13)

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

ونجد هذه المفردة متداخلة مع مصطلحات أخرى كالفكاهة والتهكم والهجاء والكوميديا (البردوني ، 1996م : 34) ، وبينوا إنّها طريقة من طرق التعبير يستعمل فيها الشخص ألفاظًا تقلب المعنى إلى العكس وبيان ما يقصده المتكلم ، وهي جودة من صور الفكاهة تعرض السلوك من خلال عرضها بواقع فكاهي ، وأحسن عرضها(طه ، 1978م : 13) .

وقد صنّف الدارسون المضحكات في الأدب إلى قسمين ، أحدهما ليس له غرض أو هدف إلّا الضحك ، وهو ما أطلق عليه الفكاهة ، والأخر له غرض هادف واضح سواء أكان معينًا أو غير معين حين إلقاء النكتة وهو السخرية(كاوري ، 1998م: 10) .

لذلك فإنّ السخرية هو " أن يريد المتكلم اثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة ، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه فيه الوجود فيومئ إليه ويجعله دليلًا عليه" (الجرجاني ، 1987م : 105) .

المبحث الأول : وصف سخرية النقد الاجتماعي والأخلاقي

سعينا في بيان النصوص النثرية التي تمثل أسلوب السخرية بطريقة الوصف الذي يحمله هذا النص النثري وتحليل هذه النصوص تحليلًا دقيقًا ، ويراد بذلك وجود موارد في داخل المجتمع تعد عيوبًا وهذه العيوب لا يرد فيها بالحقيقة بيان العيب بل يراد منها مغزى أخر وهو بيان أمر اجتماعي واقع فينقد بطريقة السخرية ومن تلك الأوصاف :

الوصف الأول : ما قاله التوحيدي في هذا الوصف : "قال عبادة المحنّث لرجلٍ كبيرٍ الأنف رآه عند المتوكل : يا أمير المؤمنين ، لو كان له ملءُ أنّفه دقيقًا لكان يكفيه وعياله سنة"(التوحيدي ، 1988م : 3: 83) .

الملاحظ إنّ الوصف تحقق من خلال حوار بين عبادة المخنّث وبين الخليفة العباسي المتوكل ، وهنا الوصف جاء بدقة العبارة ، والظاهر إنّه يسخر من خشمه ووصفه بأنّه كبير ، إلّا إنّ الأمر عكس ذلك في باطنه ، بل أراد بيان حالة الجوع التي يمرُّ بها المجتمع وهو يصف حالة أخذ الكثير من القوت .

وهي محاولة من الشاعر لرسم صورة دقيقة لإنسان عصره من خلال الحديث عن حالة معينة ، وعن حال بعض حالات بناء التركيب ، فحاول الإنسان تحويل ما يقوله بواقع السخرية والضحك .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

فمزج الساخر بين كبر الفم وبين حاجة الرجل إلى الدقيق ، فالذي يمكن أن نقوله إنّ النقد الاجتماعي المتحقق بأسلوب فكاهي هو وسيلة من الوسائل المعبرة عن شيء معين ، بل هي رسالة من الرسائل التي حققت مقصودها(سليم ،1999م : 214/7) .

الوصف الثاني : قال التوحيدي : " كان للشاعر المعروف بالدقيش أنفٌ طويل وأسنان كبارٌ ، فقلت : امرأتُه : أيّ شيء تُشبه ؟ قال : لا أدري والله ، قالت : يُشبه أنفك هذا الطويل وفمك وأسنانك كأنّك والله ديكٌ يطلع في كوز في فمه قِرطم ، فقال لها : لعنك الله ، أنا شاعرٌ ولا أُحسنُ هذا التشبيه" (التوحيدي ، 89/1988:3) .

قدّم التوحيدي حوارًا بين الشاعر (الدقيش) ، وهو سعيد بن عبد الرحمن بن رقيش الأنصاري (ت 150هـ)(الرازي ،1998م : 31/2) ، وهو يصف شكله بأنّه له أنفٌ طويل وأسنان كبارٌ ، فالحوار الذي دار بينه وبين زوجته فوصفت شكله فبيّنت إنّ شكله كالديك ، وقد مدحها لهذا الوصف والتشبيه .

حيث بين الأدباء حالة النقد من خلال تصوير الأمر بطريقة ساخرة وبيان الفوارق المتحققة بين جمال الشكل مع عكسه ، فكان الشعراء متصدين لهذا الأمر من خلال ما يعرضونه من صور ساخرة تبرز عن أناس عاشوا في ذلك المجتمع(سليم ، 1999م : 214/7) .

ويمكن أن تعد هذه القطعة النثرية من صور الفكاهة والسخرية الاجتماعية كما في نقد الوجه وذلك الشكل أو نقد الشيب الوارد في الرأس وكذلك صور الغمز واللمز ، لأنّ الجمال هو الموضوع الذي يركز عليه الأدباء كوصف للجمال والغزل ، وفي مقابله حالات القبح المتحققة والمسببه للسخرية ومن هنا اتجهوا إلى الهروب إلى أسلوب السخرية والتهكم منه (القشطيني ، 1997م: 67) .

الوصف الثالث : " قيل لعبد الله بن يعقوب : ما تشتهي أن تكون ؟ قال : أشتهي أن أكون دابةً تأكل الليل والنهار"(التوحيدي، 1988م: 3/ 101)

لعل الوصف المتحقق في الدابة قد يكون هو أسلوب ساخر ، ويمثل حالة من حالات السخرية ؛ ليبين إعمال الشخص لنفسه ، إلّا إنّه يمكن أن يفهم من ذلك حالة التضجر من حالات واقعة في المجتمع ، من تدهور الجانب الاجتماعي وتسلط الظالمين على الناس ، لذلك يرى نفسه أن يكون دابة لا تفهم حتى يتخلص من الضغط النفسي المتولد عنده .

فهي سخرية مملؤة بالمرارة والأسى في باطنها على عكس ظاهرها ، فهي فكاهة وسخرية ناقدة والتي تهدف إلى الإصلاح وجاء بها الكاتب على شكل أسلوب تطويري مبالغ فيه ، وهو وضع الشخص لنفسه في مواقف مضحكة ، كالمبالغة في وصف عضو من أعضائه ومحاولة تشويهه ، من خلال السخرية والتهكم من خلال الفخامة في جسمه أو غيرها من الأوصاف (المضمور ، 2012م : 16) .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الوصف الرابع : " تطفّل قومٌ على مزبّد وهو يطبخ قدرًا له ، فنشلَ أحدهُم قطعة لحمٍ فأكلها ، وقال تحتاج إلى خلّ ، ونشا الأخر فأكلها ، وقال : تحتاج إلى أيراز ، وفعل آخر مثل ذلك وقال : تحتاج إلى ملح ، فأخذ مزبَّد قطعةً فأكلها وقال : تحتاج إلى لحم ، فضحكوا وقاموا عنه"(التوحيدي، 1988م: 42/9) .

هذا الوصف متحقق في ثلاثة أشخاص ، كلٌّ منهم يصف حالة من حالات الأكل ، فمنهم من قال إنّ اللحم يحتاج إلى خلّ ، وأخر بيّن إنّ اللحم يحتاج (الأريز) أو الايراز ، وهو الصقيع وَالْيَوْم الشَّديد الْبرد (مجمع اللغة العربية ،1998م : 13/1) ، ووصف الأخر الطعام بحاجته إلى ملح ، وهذه الطريقة والتصوير أراد الأديب أن يعبر فيه على تحقق الرغبة بالأكل وليس القصد هو التذوق للطعام ، وهذا ما بينه القول الأخير بأنّ الطعام يحتاج إلى لحم .

فالألفاظ المستعملة في القطعة النثرية تعد اللبنة الأساسية للأسلوب الأدبي فكان لابد للأديب عندما يريد تصوير أمر فكاهي أن يتخير الفاظه وتجويد صناعتها ، لان اللفظ هو الجسم وروحه المعنى(عمرو ، 1998م:120) .

ونجد هذا النّص فيه أيلوب استعمله الأديب وهو أسلوب قريب ممّا يلهج به الناس والمجتمع من خلال أحاديثهم يعيدًا عن الرصانة والجزالة والألفاظ الغامضة فجاءت الصورة خالية من التكلف والغموض ، فهو استعمال لفظي لألفاظ واقعة في ألسنة المجتمع ، والتي لا تحتاج إلى الغور في معرفة معانيها.

الوصف الخامس:" قدّم بعضهم عجوزًا دَلَالة إلى قاضٍ فقال : أصلح الله القاضي ، زوجتي هذه امرأة عرجاء ، فقالت : أعزّك الله ، زَوّجته امرأة يُجامعها لم أُزوّجه حمارة يحج عليها"(التوحيدي ، 1988م : 80/9) .

الحوار الحاصل في محضر القاضي بين الزوج وزوجه ، فهو يشكو إلى القاضي حال زوجته وما فيها من عاهة بكونها (عرجاء) ، فكان جواب المرأة إنّها امرأة وليست حمارًا يركب عليه للحج ، والمراد من ذلك إنّ المرأة ليس عملها أمورًا غير أن تقدم للزوج حاجته ، بعيدًا عن الأمور الأخرى ، فبيّن الأديب أهمية المرأة ، وإنّ المرأة لها مكانتها في المجتمع ، وهذا نقد اجتماعي وارد من خلال وجود ما يسيء للمرأة في داخل المجتمع ، فعمل الأديب من خلال هذا النقد والسخرية هو بيان حالة من حالات الواقعة في المجتمع ، فهو تصوير للواقع الاجتماعي من خلال نقده .

فكانت بيان العيوب طريقًا لبيان عيوب المجتمع وبيان نقائض الناس ، وليس أسلوب للحقد بل للتأمل والتبصر ويتحدث عنها بابتسامة هادفة متحقق معها ما يبغي منها الأديب الهدف المنشود (النويهي ، 1969م :332) .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

والواضح إن السخرية المتحققة التي انطلقت من بيان عيب في امرأة ، هو الهدف منه بيان مشكلة واردة في المجتمع وبيان مكانة المرأة في داخل المجتمع ، مع وجود التحقير لها .

الوصف السادس : " نظر ابن سيابة إلى مبارك التركي وتحته دابّة ، فرفع رأسه إلى السماء وقال : يا ربّ ، هذا حمارٌ وله دابةٌ ، وأنا انسانٌ وليس له حمار!!"(التوحيدي، 1988م:9/ 82) .

ورد في الحوار أسلوب مقارنة بين رجلين ، والملاحظ إنّ الظاهر من كلام (ابن السيابة) هو تحقير الرجل المقابل بوصفه (حمار) ، إلّا إنّ الذي يمكن أن يظهر من خلال هذا النّص إنّ المتكلم أراد إبراد أهمية الشخص الأول بأنّه له مكانة وله شأن ولا يملك دابة تنقله وتسهل أموره ، في مقابل رجل أخر لا يفهم شيء ووصفه بـ (الحمار) ، وهذا التمايز الموجود في النص هو تعبير عن مقارنة موجودة في داخل المجتمع لتفضيل من لا يستحق التفضيل والاحترام مقابل من يستحق ذلك .

لذلك نلاحظ إنّ هنالك صفات بالساخر هي من تجعل النص يثير السخرية ومنها الخفة المتحققة في روح الساخر وتكون صفة في طبعه الفكاهي (فريحة ، 1998م : 53) .

الوصف السابع : " ابتلع ثعلبٌ عَظمًا فبقي في حَلْقه ، فطلب مَن يُعالجه ويخرجه ، فجاء إلى كُركي فجعل له أجرًا على أن يخرج العظم من حَلقه ، فأدخل رأسه في فم الثعلب وأخرج العَظم بمنقاره ثم قال للثعلب : هات الأجرة ، فقال الثعلب : أنتَ أدخلت رأسك في فمي وأخرجته صحيحًا ، لا ترضى حتى تطلبَ أجرًا زيادة ؟!"(التوحيدي ، 1988م : 99/9) .

النص هادف ومبين لأمور كثيرة في المجتمع كما نفهمه من ذلك الوصف ، فهو يبين حالة من التدخل في شؤون الغير ، والتدخل في أمور لاتعني الفرد ، وكذلك يوحي النص على إنّ هنالك أمورًا واردة في المجتمع هي كالغصة في البلعوم لا يمكن البوح والحديث بها لعدم تقبل المجتمع لها ، فالنص يوصف حالات سلبية في المجتمع عن طريق قصة طرفاها حيوانان ، وهو أسلوب ابتكره الأدباء ليبينوا حالات سلبية وقعت بالمجتمع فيتم نقدها بهذه الطريقة

المبحث الثاني : وصف سخرية السيّاسية

لا يخفى إنّ الجانب السياسي في الخلافة العباسية كانت له أهمية كبيرة ، وخاصة حالة الجور والقوة والقتل الحاصل لكل معارض له ؛ لذلك نجد الأدباء قد ساروا في منهج غير تصريحي لنقد الأحداث السياسية التي تبين للإنسان الذي عاش في ذلك الزمان هذه الأمور فضلًا على نقل هذه الأحداث إلى المستقبل لتعرف الأجيال الأساليب المتبعة في ذلك العصر ، ومن الأوصاف الواقعة في هذا الباب هي :

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الوصف الأول : " سمع مخنّث رجلًا يؤذن بأعلى صوته ف مسجدٍ صغير فقال له : يا هذا أذّن على قدر مَسَجدِك ، ولا تَعْدُ طَوْرَك" (التوحيدي ، 1988م : 3/ 84) .

الظاهر من النص النثري الذي كان مُلقيه (مُخنث) وهو يبيّن حال مؤذن يؤذن بصوته فاصبح الاخبار عمّا فعله أن يكون مقيدًا في حدود المسجد وعد التعدي إلى مكان غيره ، وهذا الأمر يبين حالة من حالات تقييد الحريات، أو الإشارة إلى حالة من حالات الرفض لبعض القيود التي تفرض على الفرد ، وهو نهج سياسي وتلويح بأمر سياسي كان يفعله الساسة في ذلك الزمان .

وهون بذلك يعد " سلاح الذي يدافع به الإنسان على حقوقه والتخلص من قدر كبير من ألامه وجراحه ؛ وذلك نتيجة الأوضاع السياسية المتردية من استبداد الحكام وطغيانهم وتنافسهم على السلطة والحكم ، كلّ هذا أدى إلى فوضى" (ميهوبي ، 1997م : 15) .

وهي استعانة من قبل الأديب ببعض الصور الساخرة متخذًا منها سبيلًا ييسر له أمر فكاهي من خلال أقواله ووصفه ، وهو يستثمر تلك الموهبة ليعرض ذلك الأمر وهو يقدم صورة واضحة عن مشكلات يعيشها المجتمع .

الوصف الثاني : " هبَّت ريح شديدة فقال الناس : قد قامت القيامة ، فقال : زبدة المخنّث : هذه قيامة على الرّيق بلا خروج دجّال ولا دابّة الأرض ولا المهدي ، نسأل الله بركة قدومه" (التوحيدي، 1988م : 3/ 85) .

هذا الأسلوب للسخرية نابع من أرض الواقع ، حيث يقدم أصدق المشاعر وأشدها تأثيرًا على شكل قطعة أدبية ، ومن ثم تصل الرسالة واضحة في دلالتها وفكرتها للجميع ، وهذه القطعة تبيّن أمر ديني مستشري في المجتمع جاء نتيجة الروايات التي انتشرت بين الناس فهو يذكر علامات ذلك بظهور الدحال ودابة الأرض والمهدي (عجل الله تعالى فرجه) ، وهذا الأمر أراد منه الكاتب أن يبيّن وجود ظواهر دينية منتشرة في المجتمع أراد أن يبيّنها .

لذلك نجد هذا النهج موجودًا في المجتمع العباسي فيكون بأسلوب بسيط وقريب من الواقع الذي يعيشه المجتمع وبعيدة عن الرصانة والجزالة والألفاظ الغامضة ، وبذلك كانت لغة هذه الكتابات بصورة فكاهية واضحة وسهلة وبعيدة عن ذلك التكلف والغموض فهو أدب موجه للناس بكافة طبقاتهم ليكون الأسلوب قريب من الإفهام الواضح للمجتمع(الضمور، 1999م : 107–108) .

والذي يمكن قوله إنّ الأديب عرض لنا واقع تصويري لأمر حصل في المجتمع، واستطاع أن يكشف ما فيه من أمور دينية أو سياسية وأن يتقدمها بأسلوب ساخر وتهكم لاذع .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الوصف الثالث " زار رجلٌ رئيسًا ، فقال الرئيس : يا جارية ، هاتي لضيفك المسكين السكَّر والشيَّرج وأصلحي الفالوذج ، قالت : يامولاي ليس عندنا سُكر ولا عَسَل ، قال لها : ويلك هاتي قطيفة إبريسم حتى ينام فيها ، قالت : يا مولاي استعاروها ، فقال الضيف : جُعلت فداك ، ما بين هَذيْن رغيفٌ وقطعة جبنٌ" (التوحيدي ، 1988م : 89/3) .

والملاحظ إنّ التهكم مرافق للسخرية ، ويأتي دوره بالظهور في خضم ما تخلفه السخرية من أوجاع ، ولذلك يكون التهكم أحد أساليب السخرية من الواقع المرير الذي حلّت عليه السخرية ، لما له من علاقة وطيدة بالفكاهة والضحك ، وهو يتطلب حيوية الذكاء ، وسرعة الخاطر ، وقد تأتي بديهيًا فتشعر بأنّه لا رد سواه ، فيكون أكثر تجاوبًا مع الموقف(الهوال ، 1982م : 41) .

والقطعة النثرية التي امتازت بالحوار بين الرئيس وجاريته ، وما أمرها به ، إلّا أن الرجل الزائر أراد أن يبين مرحلة من مراحل الجوع التي اصابته فطلب رغيف وجبن ، وهنا وصف لحالة من حالات الجوع الذي أصاب المجتمع في زمن الحكام السياسيين ولكن بأسلوب تهكمي بعيدًا على المباشرة بالأمر .

فالأسلوب المتبع وما تضمنه من صور وأخيلة وتراكيب منتظمة على تهيئة المتلقي تهيئة نفسية وعقلية " إذا يجعله قادرًا على الإقبال على النّص بما يحمله من أفكار ومضامين مختلفة ، فالأسلوب قوة تتجول في النّث تحاول بذلك قرض هيمنتها من بداية النّص"(الخصيبية ، 2021م : 67) .

الوصف الرابع : " سرق رجلٌ جملًا بالليل ، فَرفِع إلى السلطان فقال له : لِمَ سرقتَ ؟ قال : كنتُ سكران ، قال : فلِمَ لمْ تأخذْ كلبًا ؟ فقال : ما ميّزتُ بين الجمل والكلب"(التوحيدي ، 1988م: 89/3) .

النّص النثري يوحي لنا بأكثر من تفسير ، فهو متعلق بالسلطان الذي وظفه الحاكم السياسي ومنهجه في التعامل مع المجتمع في شكواهم ، ومن ثم وجود حالة اجتماعية متكاثرة في المجتمع وهي حالة السرقة ، وكلاهما واقعة في حقيبة الحاكم المتسلط على البلاد ، وعدم وجود العدالة والأمان في زمانه ، ولكن النّص جاء وفق أسلوب سخرية هادفة .

وهو أسلوب يحاكي الأعمال الأدبية المعاصرة ، فتكون هذه الفكرة متنقلة من جيل إلى جيل لبيان الأثر التاريخي في التسلط الحاصل في العصور الماضية ، وهو أسلوب يتخطى الأمور الكلاسيكية التطبيعية التي ترد في المجتمع(بينيت ، 2018م :32) .

الوصف الخامس : " لمّا مات قِرْدُ زُبيدة ساءَها ذلك ، فكتب إليها أبو هارون المعلّم : أيتها السيدة ، إنّ موقع الخَطب بذهاب الصغير المعجب كموقع السرور من نَيل الكبير المُفرِح ، ومن جهل قَدْر التعزية عن التّافه الخفي عَمي عن حال التّهنئة بالجليل (السَّني) فلا نقصك الله الزائد في سرورك ، ولا حرمك قدر

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

هذا الذاهب من صغيرك وكبيرك ، قال : فأمرت له بمال ، قال : فكان أبو هارون بقول : رَحِم الله كُلّ قرد "(التوحيدي، 1988م: 122/3).

واحدة من الحكايات التي يبرز فيها الأديب بأسلوب ساخر ، فهو يواسي زوج السلطان الحاكم بأمر غير مختص بالرعية وهو القرد ،وكأنّه حبيب لها ، فمزج بسخرية موارد التمني بالرحمة لذلك الحيوان فصار يمزح متمنياً الرحمة لذلك القرد ، وهي رسالة مهمة جدًا تحمل بين طياتها فهمًا سياسيًا واسعًا ، يتجسد في اهمال السلاطين وزوجاتهم للمجتمع وحزنهم على حيوان دون الاهتمام بموت الأنسان .

ولعل الأديب يريد من ذلك نقل حالة من حالات العصر وما يدور فيه وهي طريقة من طرق التفاعل من خلال النص وطريقة من طرق التواصل بين منتج النص والمتلقي ليحصل التفاعل والاهتمام(العموش ، 2008م : 22).

وهذا الخطاب متبع في العصر العباسي لأسباب لا تمت إلى أصل الفكاهة والسخرية في أصلها بقدر ما يريد منها المنتج بيان واقع حقيقي ورسالة حقيقية يريد أن يصلها إلى المتلقي ليفهم مغزاها من خلال حكاية حاصلة .

الوصف السادس : " خرج المهدي يتصيد فغار به فرسه حتى دفع إلى خباء أعرابي ، فقال : يا أعرابي ، هل من قِرئ ؟ قال : نعم ، فأخرج له فضلة من مَلّة فأكلها ، وفضلة من كَرِش فيه لبن فسقاه ، ثم أتاه بنبيذ في زُكرة فسقاه قَعْبا ، فلمّا شرب المهدي قال : يا أعرابي أتدري من أنا ؟ قال : لا ، قال : أنا من خدم الخاصّة ، فقال : بارك الله لك في موضعك ، ثمّ سقاه آخر فلمّا شربه قال : يا أعرابي أتدري مَن أنا ؟ قال : زعمت أنّك من خدم الخاصّة ، قال : لا بل أنا مَن قُواد أمير المؤمنين ، فقال : رحُبت دارك ، وطاب مزارك ، ثم سقاه قدحًا ثالثًا ، فلمّا فرغ منه قال : يا أعرابي أتدري من أنا ؟ قال : زعمت أنّك من القوّاد ، قال : لا ، ولكني أمير المؤمنين ، فأخذ الأعرابي الزكرة فأوكدها ، وقال : والله لئن شربت الرابع لتقولَنَّ إنّك رسول الله ، فضحك المهدي وأحاطت به الخيل وأبناء الملوك والأشراف ، فطار لبُّ الأعرابي ، فقال له المهدي : لا بأس عليك ، وأمر له بصلة"(التوحيدي ، 1988م : 34/9-35).

الوضح إن الكاتب لهذا النص والذي نقله لنا التوحيدي في كتابه والذي جاء به بواقع السخرية من تضخم الادعاءات مع تصاعد المناصب، وبيان كيف يفقد الإنسان صوابه أو وقاره حين يبالغ في التباهي ، كما

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

تظهر الحكمة الفطرية للأعرابي الذي قابل الغرور بسخرية ذكية وعفوية، وتُبرز عفو ورحمة الخليفة المهدي في النهاية.

والذي يفهم من ذلك إنّ الاعرابي لم يتغير كلامه بتقلب كلام الخليفة في حالاته الثلاثة ، بقدر ما وسع من الثناء عليه ، بل بيّن عدم مبالاته في الفقرة الأخيرة ، وهو بيان إن المجتمع كان يعيش بفجوة كبيرة بينه وبين السلطان ، وهذا ما بينه الإعرابي فيما أراد أن يبينه بأنّك لو شربت مرة أخرى لفلت أنا رسول الله (صلى الله عليه واله) .

والذي يلاحظ من المواقف التي نقلها لنا التوحيدي في كتابه الساخر ، هو بيان حالة مجتمعية وسياسية واردة في المجتمع واحاطت به ، بل بيّن الحالات السلبية التي كانت تحيط به ومعاناته من قادة البلاد وساستهم ، وهي رسالة مستقبلية يمكن أن تنطبق على كل الأجيال ويمكن أن تحقق المقصود من تلك القصة التي ابرزها الكاتب بصورة ساخرة .

الخاتمة :

توصلت الباحثة في بحثها إلى عدّة نقاط منها :

1- كان كتاب التوحيد جامع لكل القصص والحكايات التي حققت أهدافها سواء في الخطاب أو تحقق الفائدة وكان منها الحكايات الساخرة .

2- إنّ الألفاظ التي وردت في القطع النثرية الساهرة حملت ألفاظ واضحة المعنى ومحققة للمغزى والهدف ، فضلًا عن الابتعاد عن التعقيد في بيان مقصودها .

3- القطع النثرية التي تم اختيارها لها وجهان وجه ظاهر ووجه باطن أما الوجه الظاهر فهي دالة على السخرية والضحك على عكس الباطن فهو يشتمل على رسائل ابين الواقع الاجتماعي والسياسي والبيئي الذي يعيشه الكاتب أو الأديب .

4- كان هنالك تفاعل بين المتلقي والمُلقي ، فتحققت الفائدة من خلال استمرار هذه الرسائل لكل الأجيال وبيس انحسارها في جيل واحد .

5- اعتمد الأديب في قطعه النثرية على شخصيات عي موجودة في المجتمع ومعروفة وهو أسلوب من أساليب جعل ما نقله هو من ضمن الواقع الذي يعيشه المجتمع وليست صورًا خيالية .

المصادر

- البصائر والذخائر ، التوحيدي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط1، 1988م .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- تهذيب التهذيب ، أبو زرعة الرازي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط1، 1998م .
- ثقافة الناقد الأدبي ، محمد النويهي ، دار الفكر ، بيروت ، ط2، 1969م .
- الخطاب الشعري الساخر في الدراسات العربية الحديثة ، لينا بينت زاهر الخصيبية ، رسالة ماجستير ، جامعة نزوى ، عمّان ، 2021م .
- الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق ، خلود العموش ، جدار الكتاب العالمي ، عمّان ، ط1، 2008م .
- دلائل الإعجاز ، الجرجاني ، مكتبة سعد الدين ، دمشق ، ط2 ، 1987م .
- الذوق الأدبي كيف يكون ، بينيت رنود بينيت ، منشورات تكوين ، الكويت ، ط1، 2018م .
- الزواجر على اقتراف الكبائر ، ابن حجر الهيثمي ، دار الكتاب ، بيروت ، ط1، 1988م .
- سجل الفكاهة العربية ، خالد القشطيني ، دار الأحرار ، بيروت ، ط1، 1997م .
- السخرية في الأدب العربي ، صادق إبراهيم كاوري ، دار الأحرار ، دمشق ، ط1، 1998م.
- السخرية في الأدب العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري ، نعمان أحمد أمين طه ، دار التوقيفية ، القاهرة ، ط1، 1978م.
- السخرية في الأدب المازني ، حامد عبد الهوال ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، ط1، 1982م .
- السخرية في الشعر العصر المملوكي الأول ، محمد شاكر عمرو ، دار الملايين . بيروت ط1، 1998م .
- السخرية في شعر البردوني ، عبد الرحمن محمد الجبوري ، مجلة الثقافة اليمينية ، صنعاء ، العدد 24 ، 1996م : 34.
- السخرية والفكاهة في النثر العباسي ، نزار عبد الله خليل المضمور ، دار صامد ، عمّان ، الأردن ، ط1، 2012م .
- الضحك ، هنري برجسون ، دار العلم للملايين ،بيروت ، ط2، 2004م .
- عصر سلاطين الممالك ونتاجه العلمي والأدبي ، محمد رزق سليم ، دار الملايين ، بيروت ، ط1، 1999م .
- الفروق الفردية ، أبو هلال العسكري ، دار القلم ، القاهرة ، ط1، 1997م .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

- الفكاهة عند العرب ، انيس فريحة ، دار الأبرار ، بيروت ، ط1، 1998م .
- كتاب المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، دار الكاتب العربي ، بيروت ، ط1، 1998م .
- الكشاف ، الزمخشري ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ط1، 1998م .
- مقاييس اللغة ، ابن فارس ، دار الفكر ، مصر ، ط1، 1969م .
- ملصقات شيء كالشعر ، عز الدين ميهوبي ، منشورات أصالة ، الجزائر ، ط1، 1997م .

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اَلْأَدَاة : (إِلَّا) فِي سُورَةِ اَلتَّوْبَةِ
دِرَاسَةً فِي اَلْوَظِيفَةِ اَلنَّحْوِيَّةِ

م.م. غَسَّانْ فَضْلْ رَاهِي

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اَلْأَدَاة : (إِلَّا) فِي سُورَةِ اَلتَّوْبَةِ دِرَاسَةً فِي اَلْوَظِيفَةِ اَلنَّحْوِيَّةِ

ملخص البحث

عنوان البحث:

"الأداة (إلا) في سورة التوبة: دراسة في الوظيفة النحوية"

الهدف:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الجانب النحوي لأداة الاستثناء "إلا "في سورة التوبة، من خلال تتبع مواضع ورودها، وتحليل وظائفها الإعرابية والدلالية، مع بيان أثر السياق القرآني في توجيه المعنى النحوي.

المنهج:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بحصر الآيات التي وردت فيها "إلا "في سورة التوبة، ثم درسها نحويًا بالاستناد إلى أمهات كتب التفسير والإعراب، مثل" :إعراب القرآن وبيانه"، و"الدر المصون"، و"تفسير القرطبي"، وغيرها.

أبرز النتائج:

.1وردت "إلا "في سورة التوبة في عدة مواضع، تنوعت وظائفها بين الاستثناء المتصل والمنقطع، والحصر، والاستثناء الواقع بعد نفي أو شبه نفي.

.2أظهرت الدراسة أن "إلا "تأتي أحيانًا مفعولًا به، وأحيانًا مستثنى منصوبًا، وأحيانًا أخرى تأتي ضمن تركيب شرطي (إنْ + لا.(

.3تباينت آراء النحاة في توجيه بعض المواضع، مثل: {وَيَأْبَى اللَّهُ إِلَّا أَنْ يُتِمَّ نُورَهُ}، حيث أجاز بعضهم دخول "إلا "على "أبى "بمعنى المنع والامتناع، وهو ما يشبه النفي.

.4بيّن البحث العلاقة بين السياق القرآني والدقة النحوية، وكيف أن المعنى الإلهي يوجّه الاختيارات الإعرابية.

الخاتمة:

تُعد "إلا "من الأدوات المحورية في النظم القرآني، وتُسهم في تحقيق الدقة البلاغية والإحكام النحوي، خاصة في سورة التوبة التي تتسم بطابعها المدني التشريعي والمواجهة مع المشركين والمنافقين.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اَلْأَدَاة : (إِلَّا) فِي سُورَةِ اَلتَّوْبَةِ دِرَاسَةً فِي اَلْوَظِيفَةِ اَلنَّحْوِيَّةِ

الكلمات المفتاحية

1.إلا

2.الاستثناء

3.سورة التوبة

4.الوظيفة النحوية

5.الإعراب القرآني

6.الحصر

Title:
"The Particle (Illā) in Sūrat al-Tawbah: A Study in Grammatical Function"

Objective:
This research aims to examine the grammatical aspects of the exception particle "Illā" as it appears in Sūrat al-Tawbah, by tracing its occurrences, analyzing its syntactic and semantic functions, and demonstrating the role of the Qur'anic context in shaping grammatical meaning.

Methodology:
The study adopts a descriptive-analytical approach, surveying all verses in which "Illā" occurs in Sūrat al-Tawbah, and analyzing them grammatically based on major works of Qur'anic exegesis and syntax, such as I'rāb al-Qur'ān wa Bayānuh, Al-Durr al-Maṣūn, and Tafsīr al-Qurṭubī, among others.

Key Findings:

1. "Illā" appears in multiple verses of Sūrat al-Tawbah, with varied functions including connected and disconnected exception, restriction, and exception following negation or quasi-negation.
2. The study shows that "Illā" sometimes functions as a direct object, sometimes as an accusative exception, and occasionally appears within a conditional structure (in + lā).
3. There are differing opinions among grammarians regarding certain verses, such as: {wa ya'bā Allāh illā an yutimma nūrahu}, where some scholars justified the use of "illā" after "abā" due to its connotation of prevention and refusal, which resembles negation.
4. The research highlights the strong connection between Qur'anic context and grammatical precision, showing how divine meaning guides syntactic choices.

Conclusion:

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اَلْأَدَاة : (إِلَّا) فِي سُورَةِ اَلتَّوْبَةِ دِرَاسَةً فِي اَلْوَظِيفَةِ اَلنَّحْوِيَّةِ

"Illā" is a central particle in Qur'anic structure, contributing significantly to rhetorical accuracy and syntactic coherence, particularly in Sūrat al-Tawbah, which is characterized by its legislative and confrontational tone toward polytheists and hypocrites.

(Keywords)

1. Illā
2. Exception / Istithnā'
3. Sūrat al-Tawbah
4. Grammatical function
5. Qur'anic syntax / I'rāb
6. Restriction / Confinement

مقدمة

بِسْمِ اللَّهِ اَلرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إن البحث في القرآن الكريم لهو بحث مبارك وشيق ويعطي الباحث اصرار على اكمال مسيرته في الميدان المبارك فكل دراسة في القرآن الكريم بغض النظر عن كونها دراسة نحوية أو دراسة صرفية أو دراسة صوتية أو دراسة دلالية أو دراسة معجمية أو دراسة وصفية أو دراسة تطبيقية فهي دراسة مباركة في خضم السيل الهادر من الفياضات الالهية.

في هذا الكتاب المعجز المنزل على نبينا محمد صلوات الله عليه فجاءت هذه الدراسة في الوظيفة النحوية؛

فتحتوي الخطة على ثلاث مباحث:

المبحث الاول: سورة التوبة

المبحث الثاني: الجانب النحوي للأداة: (الا)

المبحث الثالث: الجانب النحوي للأداة: (الا) في سورة التوبة

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

اَلْأَدَاة : (إِلَّا) فِي سُورَةِ اَلتَّوْبَةِ دِرَاسَةً فِي اَلْوَظِيفَةِ اَلنَّحْوِيَّةِ

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الأول

سورة التوبة:

"مدنية، وهي عشرة آلاف وأربعمائة وثمانون حرفا، وأربعة آلاف وثمان وتسعون كلمة، ومائة وثلاثون آية.

هشام بن عامر، عن الشعبي، عن مسروق، عن عائشة، قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: ((إنّه ما نزل عليّ القرآن إلا آية آية وحرفا حرفا خلا سورة براءة، وقلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ، فإنهّما أنزلتا عليّ ومعهما سبعون ألف صف من الملائكة كل يقول: يا محمد استوص بنسبة الله خيرا)) [1].

سورة التوبة مدنية وآياتها تسع وعشرون ومائة.

وهي مدنية كلها وقال بعضهم غير آيتين: "{لقد جاءكم رسول من أنفسكم}، إلى آخر السورة نزلت سنة تسع من الهجرة وفتحت مكة سنة ثمان وحج رسول الله صلى الله عليه واله وسلّم حجة الوداع سنة عشر وقال قتادة ومجاهد وهي آخر ما نزلت على النبي صلى الله عليه واله وسلّم بالمدينة.

عدد آياتها هي مائة وتسع وعشرون آية كوفي وثلاثون في الباقين اختلافها ثلاث آيات "بريء من المشركين" بصري "عذابا أليما" شامي و"عاد وثمود" حجازي.

أسماؤها عشرة سورة براءة سميت بذلك لأنها مفتح ة بها ونزلت بإظهار البراءة من الكفار – التوبة – سميت بذلك لكثرة ما فيها من التوبة كقوله: {و يتوب الله على من يشاء}، و{فإن يتوبوا يَكُن خيرا لهم}، و{ثم تاب عليهم ليتوبوا} – الفاضحة – عن سعيد بن جبير قال: قلت لابن عباس سورة التوبة فقال تلك الفاضحة ما زال ينزل حتى خشينا أن لا يبقى منهم أحد إلا ذكر وسميت بذلك لأنها فضحت المنافقين بإظهار نفاقهم – المبعثرة – عن ابن عباس أيضا سماها بذلك لأنها تبعثر عن أسرار المنافقين أي تبحث

[1] - الكشف والبيان، الثعلبي: 5/ 5.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

عنها – المقشقشة – عن ابن عباس سماها بذلك لأنها تبر ئ من آمن بها من النفاق والشرك لما فيها من الدعاء إلى الإخلاص وفي الحديث كان يقال لسورتي: ﴿قل يا أيها الكافرون﴾، و﴿قل هو الله أحد﴾، المقشقشتان سميتا بذلك لأنهما تبرئان من الشرك والنفاق يقال قشقشة إذا برأه وتقشقش المريض من علته إذا أفاق وبرأ منها – البحوث– عن أبي أيوب الأنصاري سماها بذلك لأنها تتضمن ذكر المنافقين والبحث عن سرائرهم – المدمدمة– عن سفيان بن عينة.

أي المهلكة ومنه قوله: ﴿فدمدم عليهم ربهم﴾، (الحافرة) عن الحسن لأنها حفرت عن قلوب المنافقين ما كانوا يسترونه – المثيرة– عن قتادة؛ لأنها أثارت مخازيهم ومقابحهم – سورة العذاب– عن حذيفة بن اليمان؛ لأنها نزلت بعذاب الكفار وروى عاصم، عن زر بن حبيش، عن حذيفة، قال: يسمونها سورة التوبة، وهي سورة العذاب فهذه عشرة أسماء.

فضلها أبي بن كعب عن النبي صلى الله عليه واله وسلمّ، قال: ((من قرأ سورة الأنفال وبراءة فأنا شفيع له))، الخبر بتمامه وقد مضى ذكره مع ما في معناه في أول الأنفال[1].

وقد ذكر سيد قطب: (أن هذه السورة مدنية من أواخر ما نزل من القرآن– إن لم تكن هي آخر ما نزل من القرآن– ومن ثم قد تضمنت أحكاماً نهائية في العلاقات بين الأمة المسلمة وسائر الأمم في الأرض كما تضمنت تصنيف المجتمع المسلم ذاته، وتحديد قيمه ومقاماته، وأوضاع كل طائفة فيه وكل طبقة من طبقاته، ووصف واقع هذا المجتمع بجملته وواقع كل طائفة منه وكل طبقة وصفا دقيقا مصورا مبينا.

[1]- مجمع البيان، للطبرسي: ج5/ 56.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

والسورة– بهذا الاعتبار– ذات أهمية خاصة في بيان طبيعة المنهج الحركي للإسلام ومراحله وخطواته– حين تراجع الأحكام النهائية التي تضمنتها مع الأحكام المرحلية التي جاءت في السور قبلها– وهذه المراجعة تكشف عن مدى مرونة ذلك المنهج وعن مدى حسمه كذلك، ولكنها لم تنزل دفعة واحدة ومع أننا لا نملك الجزم بالمواقيت الدقيقة التي نزلت فيها مقاطع السورة في خلال العام التاسع، إلا أنه يمكن الترجيح بأنها نزلت في ثلاث مراحل..

المرحلة الأولى منها كانت قبل غزوة تبوك في شهر رجب من هذا العام.

والمرحلة الثانية كانت في أثناء الاستعداد لهذه الغزوة ثم في ثناياها.

والمرحلة الثالثة كانت بعد العودة منها. أما مقدمات السورة من أولها إلى نهاية الآية الثامنة والعشرين منها فقد نزلت متأخرة في نهاية السنة التاسعة قبيل موسم الحج في ذي القعدة أو في ذي الحجة..

وهذا– على الإجمال– هو كل ما يمكن ترجيحه والاطمئنان إليه) [1].

[1]- ينظر، في ظلال القرآن، سيد قطب: ج3/1564-1565.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الثاني

الجانب النحوي للأداة: (إلا)

المستثنى: هو اسم يذكر بعد إلا[1]، أو إحدى أخواتها مخالفا في الحكم لما قبلها نفيا وإثباتا، أدوات المستثنى: مذهب سيبويه وجمهور البصريين أن الأداة تخرج الاسم الثاني من الاسم الأول، وحكمه من حكمه والأدوات هن إلا، غير سوى، وفيها لغات: سوى: كرضى، وسوى: كهدى، وسواء: كسما، ليس، لا يكون، خلا، عدا، حاشا.

هذه الأدوات أربعة أنواع:

1.حرف فقط وهو (إلا).

2. اسم فقط، وهو غير وسوى.

3. فعل فقط، وهو ليس ولا يكون.

4. متردد بين الفعلية والحرفية وهو: خلا، عدا، حاشا، بحث كل أداة في حرفها.

المستثنى قسمان:

أولاً: متصل: وهو ما كان بعضا من المستثنى منه، محكوما عليه بنقيض ما قبله نحو: كل التلاميذ مجدون إلا بكرا.

ثانياً: ومنقطع: وهو بخلافه –وهو ما كان المستثنى ليس من نوع المستثنى منه– إما لأنه ليس بعضا نحو: جاء بنوك إلا ابن خالد" أو لأنه فقد المخالفة في الحكم لما قبله نحو: ﴿لا يذوقون فيها الموت إلا الموتة الأولى﴾، الآية: 56.

المستثنيات المتكررة بالنظر إلى المعنى نوعان:

1- الكفاف، يوسف الصيداوي: 1،300.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

النوع الأول: ما لا يمكن استثناء بعضه من بعض مثلاً: محمد وخالد، وحكمه: أنه يثبت لباقي المستثنية حكم المستثنى الأول من الدخول إذا كان مستثنى من غير موجب، نحو: (ما جاء القوم إلا زيد إلا عمرو إلا خالد). أو الخروج إذا كان مستثنى من موجب نحو: (حضر الناس إلا عليا وإلا محمدا وإلا زهيرا).

النوع الثاني: ما يمكن فيه الاستثناء نحو: (لخالد علي عشرة دراهم إلا أربعة إلا اثنين إلا واحدا)؛ فالصحيح في هذا أن كل عدد قال، مستثنى من متلوه، فيكون بهذا المثال مقرا بسبعة، إذا أسقطت آخر الأعداد مما قبله.

استثناء الحصر:

ومن الاستثناء نوع سماه بعضهم: (استثناء الحصر)، وهو غير الاستثناء الذي يخرج القليل من الكثير كقول الشاعر:

إليك وإلا ما تحث الركائب ... وعنك وإلا فالمحدث كاذب

والمعنى: لا تحث الركائب إلا إليك، ولا يصدق المحدث إلا عنك[1].

والمستثنى: هو الاسم المذكور بعد إلا أو إحدى أخواتها مخالفًا في الحكم لما قبلها.

وأما حكم المستثنى من حيث الإعراب ففيه تفصيل.

فالمستثنى به (إلا) يجب نصبه على الاستثناء في الأغلب بشرطين:

الأول: أن يكون الكلام تامًا وهو أن يكون المستثنى منه مذكورًا.

الثاني: أن يكون الكلام موجبًا وهو أن يكون خالياً من نفي أو نهي أو استفهام ولا فرق في ذلك بين الاستثناء المتصل وهو أن يكون المستثنى بعضًا من المستثنى منه والمنقطع، وهو: ألا يكون المستثنى بعضًا من المستثنى منه[2].

[1] - معجم القواعد العربية، عبد الغني بن علي الدقر: ج2/ 167.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

إلا بكسر الهمزة والتشديد حرف استثناء ، فهذا معناه المشهور ، وقد يكون في غيره ، وفي معنى الواو عند الأخفش ، والفراء. وعاطفة تدخل في التصريف لا في الحكم عند الكوفين ، وزيدا عند الأصمعي وابن جني. هذه خمسة أقسام.

الأول: ليكون حرف الاستثناء ، مثل: قام الناس إلا زيد عدا هذا الذي استثنى منه أحكام كثيرة ، ونذكر هنا ما يلزم ذكره ، في سبع مسائل: المخرج الجنس ، والبالا أو واحد من. أختها منفذ للتوصيف بالنعت ونحوه. التخمين ، وإن لم يدخل في العلم ، فهو في تقدير ما يدخل فيه ، لأنه يستحضر بذكره ؛ لأنه يحل محله في مواضع كثيرة. لذلك لا يستبعد أن يأكل ويشرب بعد العلم فهو لا يشعر بهما خلافا للتخمين.

قال ابن السراج: فإذا انقطع الاستثناء فلا بد أن يكون الكلام السابق قد دل على المستبعد ، فتأمله لأنه دقيق.

الثانية: في المستثنى منه: وهو المخرج منه، مذك وراً كان، نحو: قام القوم إلا زيداً، أو متروكاً، نحو: ما قام إلا زيد، أي: ما قام أحد. وشرطه ألا يكون مجهولاً؛ فلا يصح استثناء معلوم من مجهول، نحو: قام رجال إلا زيداً، ولا استثناء مجهول من مجهول، نحو قام رجال إلا رجلا؛ لأن فائدة الاستثناء إخراج الثاني من الأول، لكونه لو لم يستثن لكان ظاهره أنه داخل فيما دخل فيه الأول، وإذا كان المستثنى منه مجهولاً لم يكن كذلك.

الثالثة: في المستثنى، وهو المخرج: وهو ضربان متصل، ومنقطع؛ لأنه إن كان بعض الأول فهو متصل، وإن لم يكن بعضه فهو منقطع. قال ابن مالك: وذكر البعضية أولى من ذكر الجنسية، لأن المستثنى قد يكون بعدما هو من جنسه، وهو منقطع، كقولك قام بنوك إلا ابن زيد.

---

[2] - تعجيل الندى بشرح قطر الندى، عبد الله بن صالح بن عبد الله الفوزان: ج1/ 207.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

الرابعة: في مقدار المستثنى، ذهب أكثر البصريين إلى أن ما دون النصف؛ فلا يجوز عندهم استثناء النصف، ولا استثناء الأكثر، وذهب بعضهم إلى جواز استثناء النصف، فيجيزون: عندي عشرة إلا خمسة، وذهب الكوفيون إلى جواز استثناء الأكثر، ووافقهم ابن مالك، والخلاف إنما هو في الاستثناء المتصل، واستدل من أجاز استثناء النصف، بقوله تعالى: ﴿قم الليل إلا قليلاً﴾، نصفه؛ لأن نصفه بدل من قليلاً، والضمير عائد على الليل، وأطلق على النصف قليل، الخامسة: في معنى الإخراج، قلل الكسائي: الإخراج من الاسم وحده، فإذا قلت: قلم القوم إلا زيداً، فكأنك قلت: قام القوم الذين بعض منهم زيد، ولم تتعرض للإخبار عن زيد بقيام ولا غيره.

فيحتمل أن يكون قد قام، وأن يكون غير قائم، وذهب الفراء إلى أن الإخراج من الفعل فإذا قلت: قام القوم إلا زيداً لم تخرج زيداً من القوم، وإنما أخرجت إلا وصفه من القوم، وذهب سيبويه إلى أن إلا أخرجت الاسم من الاسم، والفعل من الفعل، إذ لم يقم دليل على حمل الاستثناء على أحدهما دون الآخر، فإن قلت: قام القوم إلا زيداً، كنت قد استثنيت زيداً من القوم، وقيامه من قيامهم. وهذا هو الصحيح: والخلاف في المتصل.

السادسة: في إعراب المستثنى بالا: اعلم أن المستثنى بالا له حالان: أحدهما أن يفرغ له العامل، والآخر أن يشغل العامل بغيره. ويسمى الأول التفريغ، والثاني التمام.

وحكمه، في التفريغ، كحكمه لو لم يوجد إلا، كقولك: ما قام إلا زيد، فزيد فاعل قام كقولك: ما قام زيد، ولا أثر إلا في ذلك، ولا يكون التفريغ إلا بعد نفي، أو شبهه، ويكون في جميع المعمولات، إلا المصدر المؤكد. وأما قوله: (إن نظن إلا ظناً)، فمتأول على حذف الصفة، أي: إلا ظناً ضعيفاً، وقد قيل فيه غير ذلك.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وأما في التمام فله أقسام: قسم نصبه، وهو المستثنى بعد الإيجاب، نحو: قام القوم إلا زيداً.

وقسم يجوز نصبه، وإبداله من المستثنى منه، والإبدال أرجح، وهو المستثنى بعد النفي وشبهه، إذا كان متصلاُ، نحو: ما فعلوه إلا قليل منهم.

وقسم يجوز نصبه وإبداله، والنصب أرجح، وهو المنقطع، إذا وقع بعد نفي أو شبهه، بشرط أن يصح إغناؤه من المستثنى منه، نحو: ما لهم به من علم، إلا اتباع الظن، فهذا فيه لغتان: لغة الحجازيين أن نصبه واجب، ولغة بني تميم جواز نصبه وإبداله، ويقرؤون: إلا اتباع الظن، بالرفع، قال بعضهم: والنصب عندهم أرجح؛ فإن لم يصح إغناؤه عن المستثنى منه تعين نصبه عند الجميع، وهو كل استثناء منقطع، لا يجوز فيه تفريغ ما قبل إلا للاسم الواقع بعدها، نحو: ما زاد إلا ما نقص، وما نفع إلا ما ضر.

هذا هو كل حكم الاستثناء ، إذا كان مؤخرا. إذا سبقه المستثنى منه ، فيجب أن يتعود مطلقا ، وأما: مالي إلا أخوك ناصر ، فيؤول إلى إبراء ، وناصر بديل ، وقد اختصرت هذا الباب لسبب. شهرة أحكامها.

السابع: في نسيب المثنى: اعلم أن في نصيب المثنى أقوال كثيرة: أحدها أن نصيب المثنى إلا ، واختاره ابن مالك ، قال: هو مذهب سيبويه. مبرد والجرجاني وحقيقة أن هذه عقيدة سيبويه قد أخفيت عن كثير من المفسرين لكتابه.

وثانيها أن الناصب ما قبل إلا من فعل أو غيره، بتعدية إلا، قال ابن عصفور: وهو مذهب سيبويه، والفارسي، وجماعة، وقال الشلوبين: هو مذهب المحققين.

وثالثها أن الناصب ما قبل إلا مستقلاً، وهو مذهب ابن خروف، واستدل على ما ذهب إليه بما فهمه من كتاب سيبويه.

والرابع: أن النسيب استثنى الضمير إلاّ مما رواه الصرافي عن المبرد والزجاج.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

والخامس: أن النسيب يقدر بعده فقط. تقدير: لكن زيد لم يرو رواية الصيرفي عن الكسائي.وسادسها أن الناصب إن المكسورة المخففة، مركباً منها ومن لا: إلا، حكاه السيرافي أيضاً عن الفراء.

وسابعها: أن الناصب له مخالفته للأول، ونقل عن الكسائي.

وهذه أقوال، أكثرها ظاهر البعد، وأظهرها الأول والثاني، وقد بسطت الكلام عليها، في غير هذا الكتاب.

وذكر بعض المتأخرين قولاً ثامناً، وهو أن المستثنى ينتصب عن تمام الكلام؛ فالعامل فيه ما قبله من الكلام، بدليل قولهم: القوم إخوتك إلا زيداً، وليس ههنا فعل، ولا ما يعمل عمله، قال: وهو مذهب سيبويه، وهو الصحيح[1]، المستثنى في اعرابه: على خمسة اضراب: احدها منصوبه ابداً وهو على ثلاثة أوجه: ما استثنى به (إلا) من كلام موجب، وذلك جائز فيه النصب والبدل وهو المستثنى من كلام تام غير موجب كقولك: ما جاءني احداً إلا زيداً وإلا زيدٌ، وكذلك اذا كان المستثنى منه منصوباً او مجروراً وإلا اختيار البدل، قال تعالى: ﴿ما فعلوه إلا قليل منهم﴾، سورة هود: 43.

وأما قوله تعالى: ﴿إلا أمرأتك﴾، سورة هود: 81، فيمن قرأ بالنصب فمستثنى من قوله تعالى: ﴿فأسرِ بأهلكَ﴾ سورة هود:81 [2].

فهذا ما يتعلق بالقسم الأول من أقسام إلا على سبيل الاختصار.

القسم الثاني: وهي بمعنى غير: أعلم أن الأصل ليس استثناءً ، والأصل ليس صفة ، ويمكن أن ينبثق إلا على غيره ، وهو موصوف به ، تمامًا كما هو استند إلى غير ما لم يستبعده ، ووصفه دون

[1] - الجنى الداني في حروف المعاني: ص 510- 517.

[2] - المفصل في صنعة الاعراب, الزمخشري: ص102- 103.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

شرطين: أحدهما يكون جمعًا أو مشابهًا ، والآخر غير محدد المدة أو محددًا بالجنسية، كقوله تعالى ﴿لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتاإذا قلت: كيف توصف بالحرف وهي حرف؟ قلت: والإدراك أن الوصف فقط به وبه لا به وحده ، ولهذا ظهر النص في تتابعه ، ومن قال: إن لم يوصف به جاز في العبارة ، ولكن يصح وصفها بها وبها ؛ لأن الجمع بينهما يؤدي إلى معنى الوصف ، وهو التناقض.

واعلم أن ما توصف به فقط يختلف عن جانبين: أحدهما أن وصفه لا يحذف ويحل محله ، ولا يقال: إنما جاءني زيد بخلاف غيره. والآخر هو أنه لم يتم وصفه إلا إذا كان الاستثناء صالحًا. لا يجوز: ما عندي إلا درهم طيب غير ذلك.

القسم الثالث: التي بمعنى الواو. وهذا قسم نفاه الجمهور، وأثبته الفراء، والأخفش، وأبو عبيدة معمر بن المثنى، وجعلوا من ذلك قوله: ﴿لئلاً يكون للناس عليكم حجة، إلا الذين ظلموا منهم﴾، أي: ولا الذين ظلموا، وقول الشاعر: ما بالمدينة دار، غير واحدة ... دار الخليفة، إلا دار مروانا

وقول الآخر: وكل أخ مفارقه أخوه ... لعمر أبيك، إلا الفرقدان

أي: ودار مروان، والفرقدان والمعنى أنهما يفترقان، ولا حجة فيما استدلوا به، وتأويله ظاهر.

القسم الرابع: التي هي عاطفة لا بمعنى الواو، بل تشرك في الإعراب لا في الحكم، هذا القسم لم يقل به إلا الكوفيون؛ فإنهم يجعلون إلا عاطفة، في نحو: ما قام أحد إلا زيد، مما وقع بعد النفي وشبهه، والبصريون يعربون ذلك بدلاً، كما سبق، ورد ثعلب قول البصريين، بان الأول منفي عن القيام، والثاني مثبت له، والبدل يكون على وفق المبدل منه، في المعنى.

ورد مذهب الكوفيين بأن إلا لو كانت عاطفة لم تباشر العامل، في نحو: ما قام إلا زيد، وأجيب عما قاله ثعلب، بأن هذا من بدل البعض، وبدل البعض الثاني فيه مخالف للأول، في المعنى؛ ألا ترى أنك إذا قلت: رأيت القوم بعضهم، كان قولك أولاً رأيت القوم مجازاً، ثم بينت من رأيته منهم.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

القسم الخامس: وهو زيادة ، هذا تقسيم غريب ، قالها الأصمعي وابن جني ، على حد قول الشاعر:

الغابات ، لا شيء سوى مناخها ... تنهار ،

أي: ما تنفك مناخه، وإلا زائدة، لأن ما زال وأخواتها لا تدخل إلا على خبرها. لأن نفيها إيجاب، فلا وجه لدخول إلا وهذا قول ضعيف، فإن إلا لم تثبت زيادتها. وقد خرج البيت على وجهين: أحدهما أن تنفيك تامة، وهي مطاوع فكه إذا خلصه أو فصله ومناخه حال، والثاني أنها ناقصة والخبر قوله على الخسف، ومناخه حال من الضمير المستكين في الجار، وهذا قول الفراء ومن أغرب ما قيل في إلا أنها قد تكون بمعنى بعد وجعل هذا القائل من ذلك قوله تعالى: ﴿إلا الذين ظلموا منهم﴾، وقوله: ﴿إلا ما قد سلف﴾، وقوله: ﴿إلا الموتة الأولى﴾, وأما إلا في نحو قوله تعالى: ﴿إلا تفعلوه تكن فتنه في الأرض وفساد كبير﴾، و﴿إلا تنصروه فقد نصره الله﴾، فهي مركبة من إن الشرطية، ولا النافية وهي حرفان، لا حرف واحد، وأمرها واضح، والله سبحانه وتعالى أعلم [1].

[1] - الجني الداني في حروف المعاني: 517 – 522.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

المبحث الثالث

الجانب النحوي للأداة: (إلا) في سورة التوبة

قال تعالى: ﴿إِ هلا الهذِينَ عَاهَدْتمُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ث همُ لَمْ يَنْقصُوكُمْ شَيْئاً وَلَمْ يظُّاهِرُوا عَلَيْكمُ أَحَدًا فَأَتمُّوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَى مُ هدتهِمْ إِ هن هاللَّ يُحِبُّ الْمُتهقِينَ﴾.

في أعراب القرآن وبيانه ذكر محي الدين درويش الاداة ألا في هذه الآية تعرب في وجهين: ﴿إِ هلا الهذِينَ عاهَدْتمُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾، في هذا " الاستثناء وجهان: أحدهما أنه منقطع أي لكن الذين عاهدتم فإن حكمهم كذا وكذا فالذين مبتدأ خبره جملة فأتموا، والثاني أنه متصل فهو مستثنى من المشركين في قوله تعالى: ﴿براءة من الله ورسوله﴾ [1].

قال أحمد بن محمد الخراط: ﴿إلا الذين﴾: مستثنى متصل من: ﴿الذين عاهدتم﴾، الجار: ﴿من المشركين﴾، متعلق بحال من العائد المقدر، ونقص تعدى إلى مفعولين: الكاف، شيئاً، وجملة.

﴿فأتموا" مستأنفة﴾، والجار إلى مدتهم متعلق بحال من عهدهم [2].

وذكر أبو جعفر النحاس: ﴿إِ هلا الهذِينَ عاهَدْتمُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ في موضع نصب بالاستثناء﴾ [3].

قال تعالى: ﴿كَيْفَ يكُونُ لِلْمُشْرِكِينَ عَهْدٌ عِنْدَ هاللَّ وَعِنْدَ رَسُولِهِ إِ هلا الهذِينَ عَاهَدْتمُ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ فَمَا اسْتقَامُوا لكُمْ فَاسْتقِيمُوا لهُمْ إِ هنِ هاللَّ يُحِبُّ الْمُتهقِينَ﴾

---

[1]- إعراب القرآن وبيانه: ج4/ 65.

[2]- المجتبى من مشكل اعراب القرآن: ج384/2.

[3]- اعراب القرآن بالنحاس: ج109/2.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وقال الحلبي: في هذه الآية أن الاستثناء فيه "احتمالان، أحدهما: أنه منصوبٌ على أصل الاستثناء من المشركين، والثاني: أنه مجرورٌ على البدل منهم، لأهن معنى الاستفهامِ المتقدمِ نفيٌ، أي: ليس يكونُ للمشركين عهدٌ إلا للذين لم ينكُثوا. فقياسُ قولِ أبي البقاء فيما تق هدم أن يكون مرفوعاً بالابتداء". [1]

قال أحمد بن محمد الخراط: إلا اداة استثناء و"الذين" مستثنى مبني على الفتح في محل نصب.

قال تعالى: ﴿كَيْفَ وَإِنْ يظْهَرُوا عَلَيْكُمْ لاَ يرْقُبُوا فِيكمْ إِلا وَلاَ ذِ همةً يرْضُونكُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ وَتأَبْى قلُوبهُمْ وَأَكْثرُهُمْ فَاسِقُونَ﴾.

وفي تفسير الحلبي: قوله إِلا مفعولٌ به ب "يرقُبوا" أي: لا يَحْفظوا."

إلاّ مفعول به منصوب، الواو عاطفة ذمّة معطوف على إلاّ منصوب ولا زائدة لتأكيد النفي([2]).

قال تعالى: ﴿يرِيدُونَ أَنْ يطْفِئوُا نُورَ هاللَّ بِأَفْوَاهِهِمْ وَيَأبْىَ هاللُّ إِ هلا أَنْ يُتهمِ نوُرَهُ وَلَوْ كَرِ هَ الْكَافرُونَ﴾.

وإلا أداة حصر لأن الكلام على تقدير النفي لأن يأبى تجري مجرى لم يرد وأن وما في حيزها مفعول يأبى ولو الواو حالية ولو شرطية جوابها محذوف لدلالة ما قبله عليه تقديره لأتمه ولم يبال بكراهتهم والجملة حالية والمعنى لا يريد الله إلا إتمام نوره ولو كرهوه وقد قيل: كيف دخلت: (إلا)، الاستثناء هو رفضي ، ولا يجوز أن أبغضه ولا أبغضه إلا زيد ، وقال الفرا: دخلت فقط لأن الكلام جزء من الإنكار ، وقال الزجاج: العرب يسقطون مع والدي وتقديري. ، والله يرفض كل شيء إلا أن نوره كامل ، وقال علي بن سليمان: هذا جائز في أبي رفض لأنه كان نهيًا أو امتناعًا ، فقارنته بالنفي. قال النحاس: هذا أفضل

كما قال الشاعر:

وهل لي أم غيرها إن تركتها ... أبى الله إلا أن أكون لها ابنا [3]

---

[1]- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: ج15/6.

[2]- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: ج17/6، ينظر الجدول في اعراب القرآن الكريم: ج10/ 288.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

وقال القرطبي : ﴿ويأبى الله إلا أن يتم نوره﴾، يقال: كيف دخلت "إلا" وليس في الكلام حرف نفي، ولا يجوز ضربت إلا زيدا. فزعم الفراء أن "إلا" إنما دخلت لأن في الكلام طرفا من الجحد، قال الزجاج: الجحد والتحقيق ليسا بذوي أطراف، وأدوات الجحد: ما، ولا، وإن، وليس: وهذه لا أطراف لها ينطق بها ولو كان الأمر كما أراد لجاز كرهت إلا زيدالكن الجواب أن العرب يغفلون مع والدي وتقديري: الله يرفض كل شيء إلا أن نوره كامل. [1]

قال القرطبي "إنما دخلت إلا لأن يأبى فيه معنى المنع والمنع من باب النفي فدخلت إلا للإيجاب وفي الكلام حذف تقديره ويأبى الله كل شيء يريدونه من كفرهم إلا أن يتم نوره فأن في موضع نصب على الاستثناء [2].

ويأبى الله إلا أن يتم نوره أي: دينه القويم، وقد قيل: كيف دخلت إلا الاستثنائية على يأبى؟ ولا يجوز كرهت أو بغضت إلا زيدا. قال الفراء: إنما دخلت لأن في الكلام طرفا من الجحد.

وقال الزجاج: إن العرب تحذف مع (أبى)، والتقدير: ويأبى الله كل شيء إلا أن يتم نوره، وقال علي بن سليمان: إنما جاز هذا في: (أبى)، لأنها منع أو امتناع فضارعت النفي [3].

قال تعالى: ﴿إِ هلا تنْفِرُوا يعُذِّبْكمْ عَذاَبًا أَلِيمًا وَيَسْتبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ وَلاَ تضُرُّوهُ شَيْئاً واللهُّ عَلَى كلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾.

﴿إِ هلا تنْفِرُوا يعُذِّبْكُمْ عَذاباً أَلِيماً وَيَسْتبْدِلْ قَوْماً غَيْرَكُمْ..﴾، إن شرطية ولا نافية وتنفروا فعل الشرط ويعذبكم جوابه[4]، إن حرف شرط جازم لا نافية [5].

3- اعراب القرآن وبيانه: ج91/4.

1 - الجامع لأحكام القرآن، تفسير القرطبي: ج2/ 121.

2 - مشكل اعراب القرآن، لمكي القرطبي: ج1/ 327.

3- فتح القدير، للشوكاني: ج404/2.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

﴿إِ هلا تنَفِرُوا﴾، أي في سبيل الله والجهاد، هي إنْ الشرطية المدغمة في (لا)، وجواب الشرط: ﴿يعُذِّبْكُم عَذَابًا أَلِيمًا﴾، ذكر العذاب من هكرًا"[1]

قال تعالى: ﴿لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ مَا زَادُوكُمْ إِ هلا خَبَالاً وَلأَوْضَعُوا خِلَالَكُمْ يَبْغُونكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَماعوُنَ لهُمْ وَهاللُّ عَلِيمٌ بِالظالِمِينَ﴾، وقال محيي الدين: (إلا أداة حصر وخبالا مفعول به ثان) [2].

[4]- أعراب القرآن وبيانه: ج101/4.

[5]- الجدول في اعراب القرآن الكريم: ج340/10.

[1]- زهرة التفاسير: ج3307/6.

[2]- أعراب القرآن وبيانه: ج108/4، ينظر اعراب القرآن للدعاس: ج460/1.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

قائمة المصادر والمراجع

.1ابن مالك، محمد بن عبد الله (ت. 672هـ).
تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد. (تحقيق: عبد الرحمن السيد). بيروت: دار الكتب العلمية.
.2أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت. 745هـ).
زهرة التفاسير. (تحقيق: شعيب الأرناؤوط). بيروت: مؤسسة الرسالة.
.3الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (المعروف بالراغب) (ت. 502هـ).
المفردات في غريب القرآن. بيروت: دار المعرفة.
.4الثعلبي، أحمد بن محمد (ت. 427هـ).
الكشف والبيان عن تفسير القرآن. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
.5الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت. 471هـ).
المقتصد في شرح الإيضاح. (تحقيق: كامل المروة). بغداد: دار الرشيد.
.6الحلبي، أبو العباس أحمد بن يوسف (ت. 756هـ).
الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. (تحقيق: أحمد محمد الخراط). دمشق: دار القلم.
.7الخراط، أحمد بن محمد (ت. 1320هـ).
المجتبى من مشكل إعراب القرآن. (تحقيق: علي حسين البواب). الرياض: مكتبة المعارف.
.8الدعاس، أحمد بن محمد (ت. 1412هـ).
إعراب القرآن الكريم. دمشق: دار الفكر.
.9الدقر، عبد الغني بن علي (ت. 1423هـ).
معجم القواعد العربية. دمشق: دار القلم.
.10درويش، محيي الدين (ت. 1403هـ).
إعراب القرآن وبيانه. دمشق: دار اليمامة.
.11الزمخشري، محمود بن عمر (ت. 538هـ).
المفصل في صنعة الإعراب. (تحقيق: علي بو ملحم). بيروت: مكتبة الهلال.
.12السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (ت. 368هـ).
شرح كتاب سيبويه. (تحقيق: أحمد حسن مهدلي). بيروت: دار الكتب العلمية.
.13الشوكاني، محمد بن علي (ت. 1250هـ).
فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية. دمشق: دار ابن كثير.

e-ISSN: 2520- 7423 DOI:10.59799/SQZH5356 ISSN: 2392- 5418

.14الصيداوي، يوسف بن أحمد (ت. 1388هـ).
الكفاف في النحو والصرف. بغداد: مطبعة المعارف.
.15الطبرسي، الفضل بن الحسن (ت. 548هـ).
مجمع البيان في تفسير القرآن. بيروت: دار المعرفة.
.16الفوزان، عبد الله بن صالح (معاصر).
تعجيل الندى بشرح قطر الندى. الرياض: دار التوحيد.
.17الفراء، يحيى بن زياد (ت. 207هـ).
معاني القرآن. (تحقيق: أحمد يوسف نجاتي). القاهرة: دار الكتب المصرية.
.18قطب، سيد (ت. 1386هـ).
في ظلال القرآن. القاهرة: دار الشروق.
.19القرطبي، مكي بن أبي طالب (ت. 437هـ).
مشكل إعراب القرآن. (تحقيق: حاتم صالح الضامن). بيروت: مؤسسة الرسالة.
.20القرطبي، محمد بن أحمد (ت. 671هـ).
الجامع لأحكام القرآن. (تحقيق: أحمد البردوني). القاهرة: دار الكتب المصرية.
.21ابن عصفور، علي بن مؤمن (ت. 669هـ).
المقرب في النحو. (تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري). النجف: مطبعة الآداب.
.22ابن جني، عثمان بن جني (ت. 392هـ).
الخصائص. (تحقيق: محمد علي النجار). القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
.23النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت. 338هـ).
إعراب القرآن. (تحقيق: زهير غازي زاهد). مكة: جامعة أم القرى.
.24النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب (ت. 733هـ).
شرح ديوان المتنبي. القاهرة: دار المعارف.