هەرێما کوردستانا عیراقێ
وەزارەتا خویندنا بالا
وتوێژینەوەی زانستی
زانکــۆیــا زاخـــۆ

اقليم كوردستان العراق
وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعــة زاخـــو

گــوڤــارا

زانکۆیــا زاخــۆ

ب - زانستێن مرۆڤایەتی

مجلــة

جامعة زاخــو

ب - علوم أنسانية

پەربەندا (المجلد) ٢
هژمارا (العدد) ١

خزیران
حزیران
٢٠١٤

گۆڤارا زانکۆیا زاخۆ
ب - زانستێن مرۆڤایەتی

پەربەندا (المجلد) ٢
هژمارا (العدد) ١

خزیران
حزیران
٢٠١٤

ناڤـــــــەروك

– لابردن و بەرزکردنەوەی گرێی ناوی بەگوێرەی تیۆری دۆخ لە رستەی کوردیدا

د. کوثر عزیز احمد..... 1

– زیحافەکانی شیعری جزیری

د.یادگار ڕەسول حەمەدەمین..... 29

– دەم د هوزانێدا

د. حسێن ئوسمان ئەبدورەحمان..... 53

– رۆلێ وێنێ دیتنێ د بەرجەستەکرنا ڕامانا تێکستێ هۆزانێدا (جۆری وێنێ مۆتیڤی وەکو نموونە)

پ.د. محمد بکر محمد و د. نزار سلمان طاهر..... 70

– هەلسەنگاندنا ناڤەرۆکا پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزی ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ لدویڤ هاوکێشا Fog و نێرینا مامۆستایێن وی بیاڤی ل باژێرێ زاخۆ

د. دیار عبدالکریم سعید، د. عبدالسلام نجم الدین عبدالله و د. حسێن عثمان عبدالرحمن..... 93

– هەلۆیستێ پارت و ڕەوتێن ئیسلاما سیاسی ژ ڕویدانێن ناڤخۆیی ل هەرێما کوردستانێ–عێراق ١٩٩١– ١٩٩٢

پ. د. عبدالفتاح علی بوتانی و م. ه خلات موسی یوسف..... 107

المحتويات

– خلق الانسان في النصوص المسمارية

د. محمد فهد حسين..... 129

– (الصبرُ) في الموروث اللغوي والديني دراسة صرفية دلالية

أ.م.د ابتسام ثابت محمد العاني..... 139

– لغة القرآن وهوية الأمة في مواجهة تحديات العولمة

أ. م. د. روناك توفيق النورسي و أ. م. د. جنان محمد مهدي العقيدي..... 155

– الذاكرة الأنثوية في نصوص جبرا إبراهيم جبرا الروائية – يوميات سراب عفان أنموذجا–

أ.م.د. سوسن هادي جعفر علي البياتي..... 169

– أثر استعمال استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها

أ. د. مولود حمد نبي و م. عامر خالد الخالد..... 176

– الكفايات التدريسية اللازمة لمدرِّسي مادة التاريخ من وجهة نظرهم ((دراسة ميدانية في مدارس المرحلة الإعدادية بمركز قضاء زاخو))

د. ستار جبار حاجي و د. عبدالمهيمن الديرشوي..... 193

– مكانة المرأة في الكتب المدرسية (كتب اللغة الكوردية أنموذجاً)

بشكوش جعفر عبدالله..... 212

– دور الذكاء الإداري في تعزيز أبعاد جودة الخدمة الصحية دراسة استطلاعية لآراء عينة من المدراء العاملين في المستشفيات الحكومية في مدينة دهوك

فرست علي شعبان و فهين عصمت سليم..... 228

لابردن و بەرزکردنەوەی گرێی ناوی بەگوێرەی تیۆری دۆخ لە رستەی کوردیدا

د. کوثر عزیز احمد
پەیمانگای تەکنیکی هەولێر، هەرێمی کورستان – عێراق.
((رەزامەندیا بەلاڤکرنێ : 4 ئیلون 2014))

پوختە

لە رێزمانی کلاسیکیدا دۆخ بۆ ئەو گۆڕانکارییانە بەکارهاتوە کە بەهۆی ئەرکی ناو لە رستەدا لە کۆتاییەکاندا رودەدەن، کە بریتین لە خستنەسەری زیادەیەك. لە رێزمانی گوێزانەوە و بەرهەمهێنانیشدا دۆخ بریتیە لەو خاسیەت یان فۆرمە نیشانکراوە دیارەی کە گرێیەکی ناوی وەریدەگرێت بۆ ئەوەی ئاماژە بە هەندێك خاسیەتی پەیوەندییە رێزمانی یان واتاییەکانی ئەو رستەیە بدات کە گرێ ناوییەکیلا هەڵگرتوە.

دۆخ و تیوری دۆخ یەکێکە لە بابەتە گرنگەکان لە رێزمانی نوێی گوێزانەوە و بەرهەمهێناندا. پەیوەندییەکانی دۆخ لەنێوان گرێ ناوییەکان و گوزارەکان لە کلۆزدا وا لە گرێ ناوییەکان دەکەن کە بجولێن و شوێنی تایبەتیان هەبێت لە رستەدا. بە گوێرەی رێزمانی نوێی بەرهەمهێنان، کە زمانناسی ئەمریکی چۆمسکی دایهێناوە، دۆخ دیاردەیەکی یونیڤێرسالّە و لە هەموو زمانەکاندا هەیە. زمانی کوردیش وەك هەر زمانێکی تر، دەکرێت لەم بوارەدا توێژینەوەی لەسەر بکرێت بۆ ئەوەی بزانرێت کە تا چ رادەیەك پەیوەستە بە پرینسپەکانی تیوری دۆخ و لە چوارچێوەی دیاردەی دەسەلاّت و بەستنەوە شیکردنەوەی بۆ بکرێت. تیۆری دۆخ چەندین بابەت دەگرێتەوە، وەکو دۆخی مۆرفیمی و پێکهاتەیی و دۆخی بەجێماو، پاڵێوگەی دۆخ، رێساکانی تەرخانکراوی دۆخ، دۆخ و دەسەلاّت، نیشانەی دۆخی هەلاوێردراو، رادەکانی دۆخ و تیوری کۆنترۆڵ و تیوری جولّانەوە و تیوری سێتا و بەرزکردنەوەی گرێی ناوی، لابردنی هاوگرێی جێناوی گەورە، هتاد.

ئەم توێژینەوەیە دوو لایەن لەخۆدەگرێت، ئەوانیش رێسای بەرزکردنەوە لە رستەی کوردی و هەروەها لابردنی هاوگرێی ناوی یان جێناوی گەورەیە. لایەنی یەکەمیان پەیوەستە بە بەرزکردنەوەی گرێی ناوی یان هەر توخمێکی تر لە شوێنی خۆی لە پارستەدا، کە بۆ پێکهاتەی گەورەتر دەگوازرێتەوە، ئەمەش پرۆسەیەکی سینتاکسیە و پەیوەستە بە (تیوری جولانەوەی توخم) و رێسای گوێزانەوە و گواستنەوەی توخمەوە، لایەنەکەی تر بریتیە لە لابردنی هاوگرێی ناوی یان جێناوی گەورە، کە هەولّێکە بۆ پیادەکردنی ئەم یاسایە لە رستەکانی زمانی کوردیدا.

توێژینەوەکە دابەش دەبێت بۆ شەش بەشی سەرەکی. بەشی یەکەم باس لە تیۆری سێتا دەکات. بەشی دووەم جەخت لەسەر تیۆری جولاّنەوە دەکات، بەتایبەتی جولاّنەوە لە رۆنانی بکەر نادریار و رێسای بەرزکردنەوە و لابردنی هاوگرێی ناوی یان جێناوی گەورە. بەشی سێیەم تایبەتە بە توخمە بەتاڵەکان. بەشی چوارەم دەربارەی تیۆری بەستنەوەیە. بەشی پێنجەم باس لە جێناوی گەورە دەکات. بەشی شەشەمیش ئەنجامەکانی توێژینەوەکە دەخاتە روو. لە هەموو ئەم بەشانەشدا نمونە لە رستەی کوردی (کرمانجی ناوەڕاست) دابینکراوە. لە کۆتاییشدا لیستی سەرچاوە کوردی و ئینگلیزییەکان نوسراوە.

١.تیوری سێتا

بۆ تێگەیشتن لە تیوری دۆخ پێویستە باس لە تیوری سێتاش بکرێت. تیۆری سێتا زانیاییە سینتاکسیەکان لە زانیارییە سمانتیکیەکان جیادەکاتەوە و ئەمەش روندەکاتەوە کە چۆن رۆنانی سینتاکسی دەبێتە ناوەندی دیاریکردنی چۆنیەتی پەیوەندی نێوان یەکە سینتاکسیەکانی رستەیەك لەلایەك و پێویستیە (ئارگیومێنتە) واتاییەکانی رۆنانی سەرەوە لەلایەکی ترەوە، (حاجی، ٢٠٠٧: ٩٤). تیوری سێتا پێوانەیەکە کە پێکهاتە بەڵگە لەخۆدەگرێت و رێکی دەخات و رۆڵی سیمانتیکی گوزارە دیاری دەکات (Chomsky،5 :1981). پێکهاتەی بەڵگەی گوزارە پێناسەی کۆمەڵێك بەڵگە دەگرێتەخۆ کە گوزارە دەکەن و رۆڵی سێتا دەبینن تا پەیوەندیەکانی گوزارە بەدیبهێنن. گوزارەش واتای پەیوەندیکانی نێوان بەڵگەکان دەردەبڕن، واتا چۆن بزانین چەند بەڵگە بەهۆی گوزارەوە پەیوەندیدارن، ئەم لایەنەش پێی دەگوترێت پێکهاتەی بەڵگە و چەندێتی جۆری بەڵگەکانی بەشدار دەردەخات. بۆ نموونە:

(١) تارا پیاڵەکەی شکاند.

لەم نموونەی سەرەوە کاری شکاند گوزارەیە کەچی گرێی ناوی تارا و پیاڵە بەڵگەکانیەتی، چونکە بەڵگەیەکیان بەشداری جێبەجێکردنی کارەکە دەکات، ئەویدیان کارەکەی بەرکەوتوە، واتا ئەم دوو بەڵگەیە رۆڵی سیمانتیکیان بینیوە کە پێیان دەگوترێت رۆڵی سێتا، کە پەیوەندییە سیمانتیکیەکان لەنێوان گوزارە و بەڵگەکان دەردەبڕن، چونکە کاری شکاند رۆڵی "کارکەر" بۆ بەڵگەی (نیهاد، بکەر، کارا) کە بەشداری کارەکەی کردوە دیاری دەکات، ئەمەش بەشێکە لە زانیاری لێکسیکی زمانەکە، کە ئەمەش پەیوەستە بە پرینسپەکانی گۆزترەکاری کە لە رێگەیەوە دانەی لێکسیکی پێناسە دەکرێت. هەر بۆ نموونە لە رستەی (١) دانەی لێکسیکی کاری شکاند پێویستی بە دوو بەڵگە هەیە، بەڵگەی (کارکەر و کاربەرکەوتو). جا ئەگەر زانیاری لە بارەی دانەی لێکسیکی وەرگرین، هەر دانەیەکی لێکسیکی لە رێگای رۆڵی سێتای بەڵگەکان زانیاریەکانی دیاری دەکرێت و پێیدەگوترێت نیشانەی سێتا. هەر بۆ نمونە ئەگەر سەیری ئەم رستەیەی خوارەوە بکەین دەبینین کاری شکاند بەڵگەی (بەرکەوت)ی پێویستە کە پەنجەرەکەیە:

(٢) پەنجەرەکە شکا.

کەچی کاری نوست لەم رستەیەی خوارەوە بەڵگەی (کارکەر)ی پێویستە کە منداڵەکەیە:

(٣) منداڵەکە نوست.

لەم رستەیەی خوارەوەش دەبینین کاری نارد بەڵگەی (کارکەر و ئارمانج و بابەت)ی پێویستە، کە شارا کارکەرە و تارا ئارمانجە و نامەکەش بابەتە:

(٤) شارا نامەکەی بۆ تارا نارد.

لەمەی سەرەوە دەردەکەوێت کە دانە لێکسیکیەکان زانیاری لە رێگەی رۆڵی سێتا بۆ بەڵگەکان دیاری دەکەن، ئەو بەڵگانەی کە پێویستن کە لەنێو کەوانەکاندان پێیان دەگوترێت جەمسەری سێتا، واتە هەر دانەیەکی لێکسیکی ژمارەیەك

جەمسەری پێویستە. هەر بۆیە لە تیوری سێتا بەڵگەکان بەم شێوەیەی خوارەوە دیاری دەکرێن:

أ. کارکەر: بەڵگەیەکە کە بە مەبەستی دەستپێشخەری کارێکە و بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێ کراوە.

ب. کاربەرکەوت: بەڵگەیەکە کە بەهۆی کارێکەوە کاری کەوتۆتە سەر، واتە کاری بەرکەوتوە و بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێکراوە.

ت. بابەت: بەڵگەیەکە کەبەهۆی کارەوە جولاوە، واتە بابەتی کارەکەیە و بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێکراوە.

پ. شارەزا: بەڵگەیەکە کە شارەزایی درکپێکردنی هەیە، ئەمەش لە ئەنجامی تووشبونەوە یان بەسەرهاتنەوە بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێکراوە.

ج. ئارمانج: بەڵگەیەکە کراوە بە ئارمانجی کارەکە، واتە کارەکە بەرەو لای ئەو بوە یان روبەڕوی کراوەتەوە و بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێکراوە.

ح. سەرچاوە: بەڵگەیەکە کە لەوێوە شتێك جولێندراوە و ئەنجامی چالاکیەکەش بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێکراوە.

خ. شوێن: بەڵگەیەکە کە چالاکی و کارەکە لەو شوێنەوە جێبەجێکراوە و بەهۆی گوزارەوە گوزارشتی لێکراوە.

هەندێك زمانەوان بەڵگەی (بابەت) و (شارەزا) تێکەڵ دەکەن و رۆڵی (بابەت) دەدەنە هەردوکیان.

ئەم نمونانەی خوارەوە رۆڵی هەریەك لە بەڵگەکانی سێتا روندەکەنەوە:

(٥) سەرۆك (کارکەر) دەدوێت.

(٦) تارا (کارکەر) ملوانەکەی (بابەت) بە شارا (ئارمانج) دا.

(٧) ملوانەیەك (بابەت) لە تاراوە (سەرچاوە) بۆ شارا (ئارمانج) هات.

(٨) شارا (کارکەر) ملوانەیەکی (بابەت) لە تارا (سەرچاوە) وەرگرت.

(٩) تارا (شارەزا) زیرەکە.

(١٠) تارا (شارەزا) راپەڕێنەکەی (بابەت) دیت.

(١١) شانۆکە (بابەت) لای ئەو (شارەزا) خۆش بوو.

(١٢) تارا (کارکەر) چووە قوتابخانە.

(١٣) شارا (کارکەر) گوێی خۆی (بابەت) بە دەرزی سمی.

ئەم ڕستانەی سەرەوە ئەوە روندەکەنەوە کە چۆن گوزارە رۆڵی سێتا بۆ بەڵگەکان دیاریدەکات، کە بەهۆی جەمسەری سێتا دەستنیشان کرابوون. ئەم زانیاریانەش هەڵبژاردەی پۆل (بابەت)ن کە لە لێکسیکۆنەوە خۆیان دەنوێنن و لە چوارچێوەیەکی نیمچە بابەتییانە دەردەکەون. بۆ نموونە ئەم لێکسیکۆنانەی خوارەوە ئەم زانیاریانەیان لەخۆگرتوە:

شکاند (کار) [– θ] سەرە

دێت [– گ. ن/ ب. گ]

لێنا [– گ. ن] < کارکەر، کاربەرکەوت>

دەکرێت ئەمە لە ڕێگەی (هێڵی X) زیاتر رونبکرێتەوە، کە تیایدا (سەرە) دەستنیشانی گوزارە و تەواوکەری خۆی دەکات و رۆڵی سێتا بۆ بەڵگەکان دەستنیشان دەکرێت. هەر بۆ نمونە:

(١٤) تارا نانەکەی خوارد.

کاری خوارد لە رستەی (١٤) سەرەیە و دەستنیشانی رۆڵی سێتای (کاربەرکەوت)، کە گوزارە و تەواوکەرە، دیاریدەکات. کەچی گرێی کاری (گ.ك) بەڵگەی راستەوخۆ یان XP " نانەکەی خوارد" رۆڵی سێتای (کارکەر) دەستنیشان دەکات، کە ئەویش تارا یە (بەڵگەی نارِاستەوخۆ). بەڵگەی نارِاستەوخۆش لە ناواخنی گرێی کارە (سەرە) کە بە "بەڵگەی ناواخن" دەناسرێت. کەچی بەڵگەی نارِاستەوخۆ لە دەرەوەی گرێی کارە، هەر لەبەر ئەمەشە بە "بەڵگەی دەرەوە" ناسراوە.

٢. تیۆری جولانەوە (جولەی توخمەکان):

دیاردەی جولانەوە دیاردەیەکی یونڤێرسالّە (جیهانیە) و لە زمانی کوردیشدا رووەدات، کە تیایدا تەنها توخمە تایبەتەکان دەجولێن و دەچنە شوێنە تایبەتەکان، لەوانەشە جولانەکە تەنها هەر بۆ دوریەکی تایبەت بێت، چونکە جولانەوەی توخمەکان سنوردارە. ئەو توخمانەی دەجولێن رەنگە گرێ بەرز (XP) بن، وەك گرێی ناوی (گ.ن) یان سەرە گرێ (X) وەکو ناو (ن).

وەکو سەلماندنی جولانەوەی گرێی ناوی لە زمانی کوردیدا دەتوانین سەیری ئەم نمونانەی خوارەوە بکەین:

١,٢ جولانەوە لە رۆنانی بکەر نادیار:

جولانەوە لە بکەر دیارەوە بۆ بکەر نادیار پەیوەندییەکی گشتی جیهانیە، کە لە زمانی کوردیشدا بونی هەیە. بۆ نمونە:

(١٥) شارا ملوانکەکەی برد.

دەتوانین ئەم رستەیە بگۆڕین بۆ بکەر نادیار:

(١٦) ملوانکەکە بردرا.

یان:

(١٧) ملوانکەکە هاتەبردن.

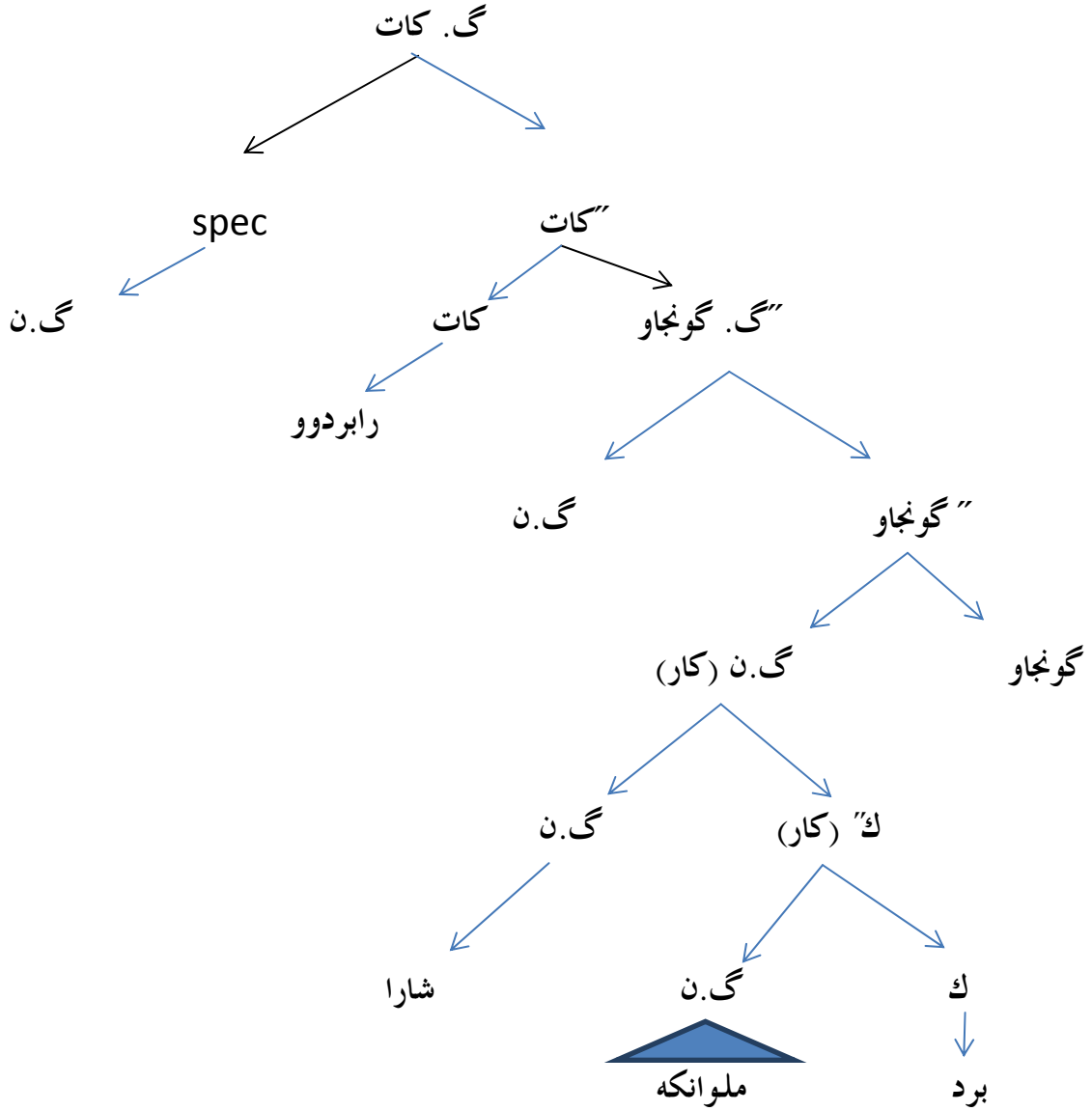
لە زمانی کوردیدا پاشگر لە رۆنانی بکەر نادیار هەیە کە کاری هەبونە.

لە رستەی (١٦) پاشگری (درا) کە لکاوە بە کاری (برد) نیشانەی بکەر نادیارە، کەچی لە رستەی (١٧)، (هات) کە کاری چاوگی (بردن)ی بەدوادا هاتوە هێمای بکەر نادیارە. لێرەدا زانیاری لێکسیکی دەکرێت کاری بکەر نادیار لە ئاستی سینتاکسی دیاری بکات. بۆ نمونە:

(١٨) برد. کار (ك) [–گ. ن] < کارکەر، بابەت>

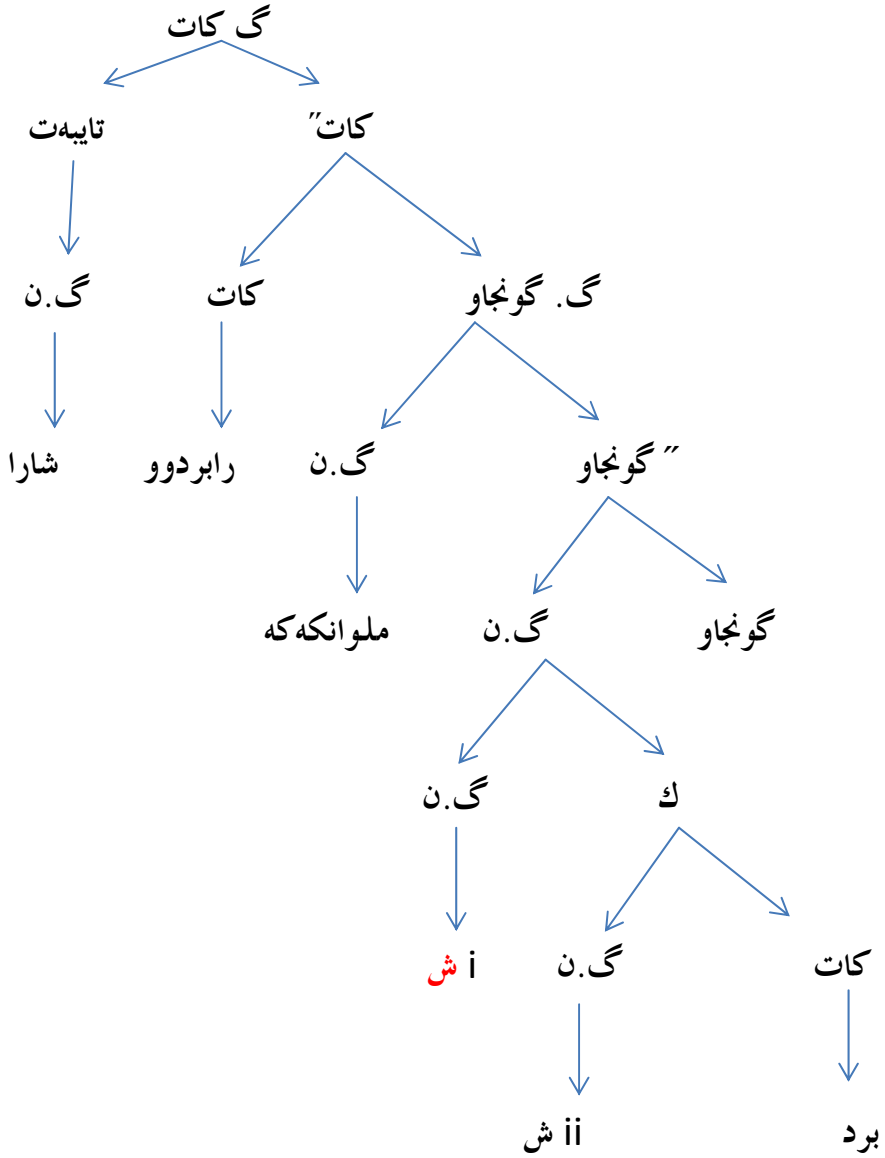
ئەمەش لە رستەی (١٥) بەدیاردەکەوێت کە شارا لە شوێنی بکەرە و ملوانکەکە لە شوێنی بەرکارە، کە بەرهەمهێنراوە لە ژێر (گ. ك) و بە واتە (کەرەسەی بەتاڵ). هەروەکو لەم هێلکاریەی خوارەوە رونکراوەتەوە:

هێلکاری ژمارە (١): رووونکردنەوەی رستەی بکەر دیار پێش رودانی جولان



کەچی بە سەپاندنی ڕێسای جولانەوە هێلکارییەکە بەم شێوەیەی خوارەوەی لێدێت:

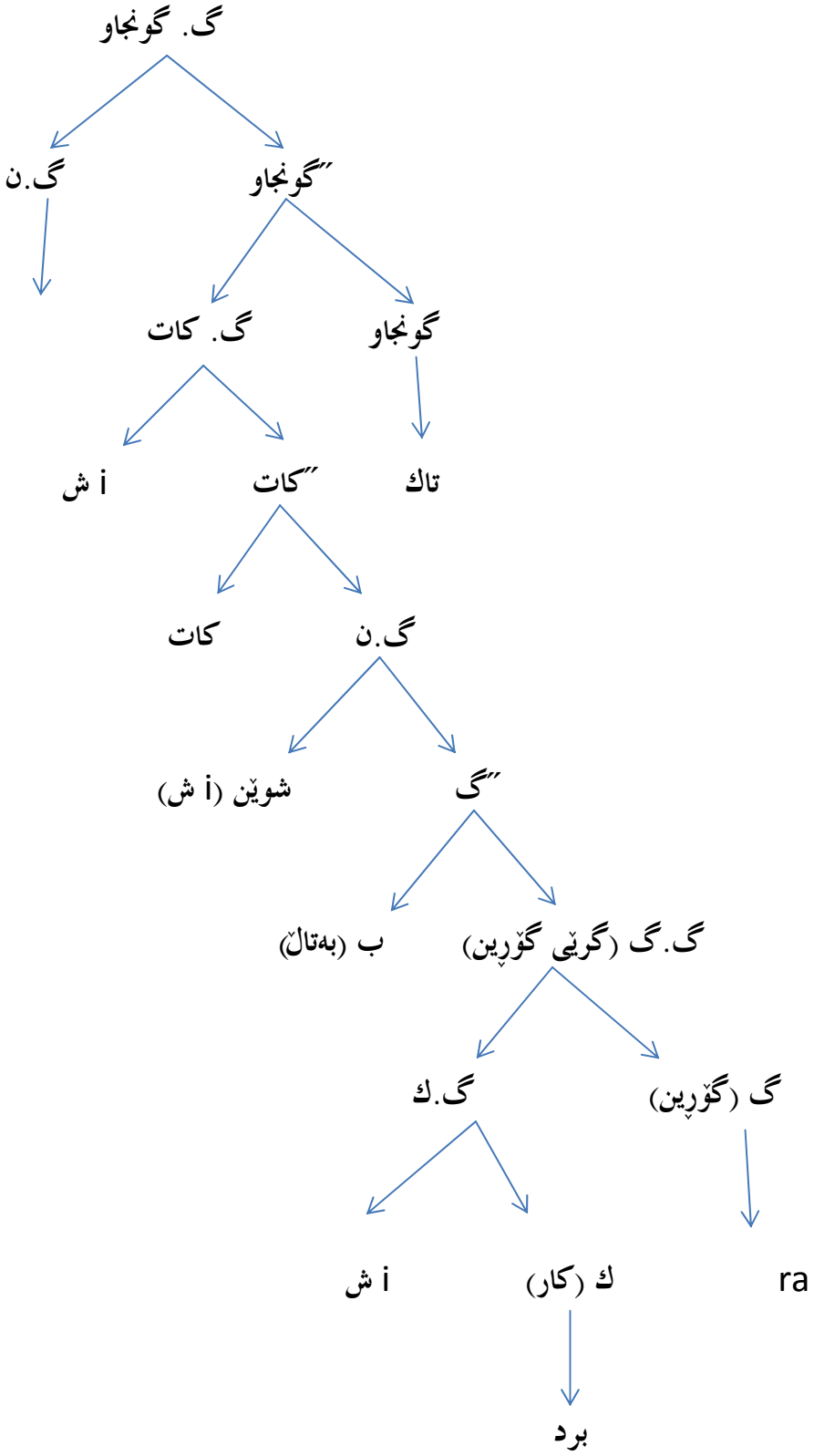
هێلکاری ژمارە (٢): رونکردنەوەی جولانی بکەر



لەم دوو هێلکارییەی سەرەوە دەردەکەوێت کە بەڵگەی کارکەر شارا جولاوە بۆ شوێنی [تایبەتی گرێی کار] تا (پرینسپی پڕۆژەی بەرفراوان) جێبەجێ بکات کە دەڵێت هەر کارێك دەتوانێت بەبێ بکەر بێت و پێکهاتەکەشی بپارێزێت (موحەمەد، ٢٠٠٦: ٤٥)، کەچی بەڵگەی بابەت ملوانکەکە جولێندراوە بۆ شوێنی [تایبەتی گونجاو] و گرێی ناوی جولێندراو شوێنی گ.ن کە شوێنی بەرهەمهێنەری بنچینەیی جێهێشتوە.

پێکهاتەی بکەر نادیاریش دەکرێت بەم هێڵکاریەی خوارەوە روونبکرێتەوە:

هێڵکاری ژمارە (٣): روونکردنەوەی رستەی بکەر نادیار



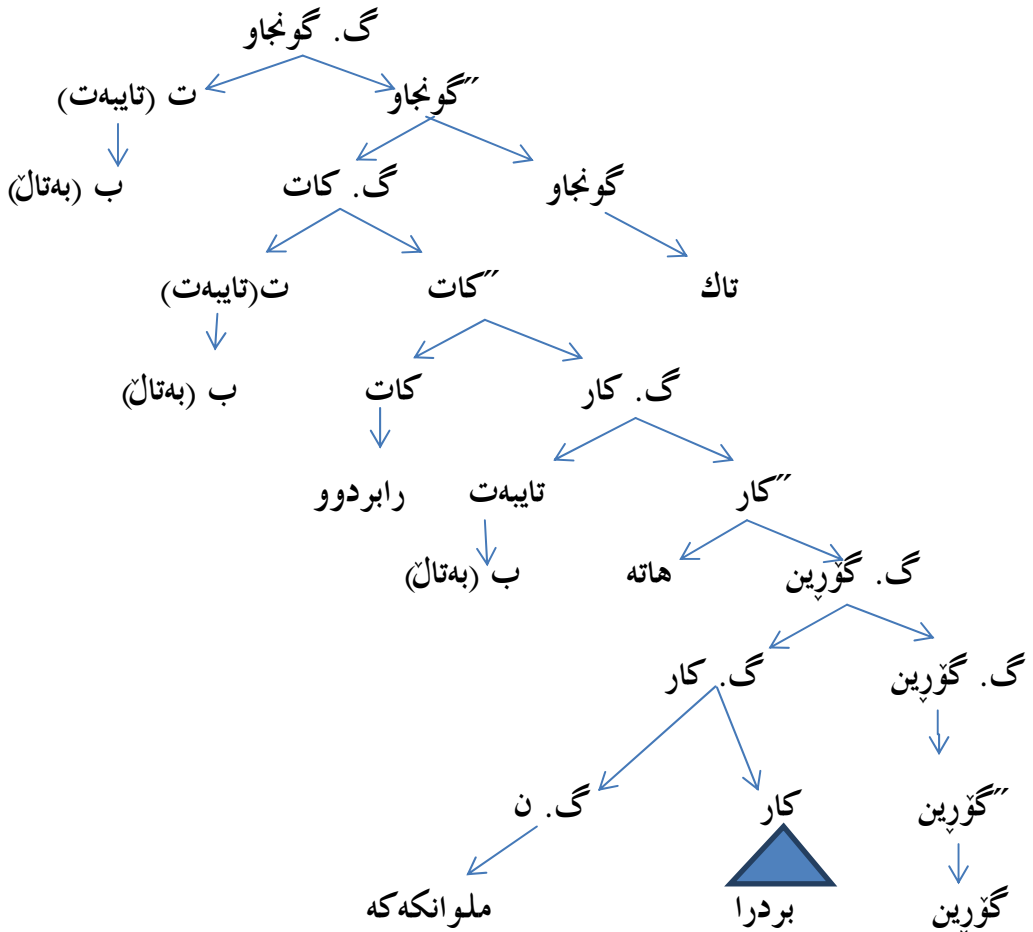
ئەمەی سەرەوە پێکهاتەی بکەر نادیار دەردەخات، کە تیایدا لە پێکهاتەی ژێرەوە (پ. ژ) ملوانکەکە دەکەوێتە پێش کاری برد کە بەهۆی پاشگری را گۆڕاوە تا پێکهاتەی بکەر نادیار دەربخات، واتە کارەکە بە پاشگرێك گۆڕاوە و رستەکە ناتەواوە، وەکو لەم نمونەیەی خوارەوە دەردەکەوێت:

(١٩) بکەر ملوانکەکەی بردرا.

وەکو ئاشکرایە لەم رستەیەی سەرەوە (١٩) شوێنی بکەر چۆل و بزرە. لەبەر هەندێ بەرکار ناواخنی گوزارە جولێندراوە بۆ شوێنی بکەر، واتە بەرکار بۆ شوێنی بکەر بەرزکراوەتەوە، چونکە بەڵگەی بەرکار ملوانکەکە ناتوانێت لە شوێنی بەرهەمهێنراو بمێنێتەوە، چونکە بەڵگەی بەرکار رۆڵی سێتای هەیە وەك (بابەت) و بکەریش نیشانەی سێتای نەدراوەتێ، هەر بۆیە بەرکار لە شوێنی توخمێ کە نیشانەی سێتای پێنەدراوە، هەروەکو ئەمە لە هێلکاری گرێی گونجاو رونکراوەتەوە.

جۆرەکەی تریش لە پێکهاتەی بکەرنادیار لە زمانی کوردیدا دەکرێت بە هێلکاری گرێی گونجاو (گ.گونجاو) رونبکرێتەوە، کە کەمێك لەوەی پێشوو جیاوازە، چونکە کاری گۆڕاو هاتە چاوگی کاری بردنی بەدوادا هاتوە. لێرەدا هاتە رۆڵی کاری یاریدەدەر دەبینێت کە خۆی وەك پاشگری ە نیشانداوە، هەر بۆ نمونە با سەیری ئەم هێلکاریەی خوارەوە بکەین:

هێلکاری ژمارە (٤): ڕوونکردنەوەی گرێی گونجاو (گ. گونجاو)



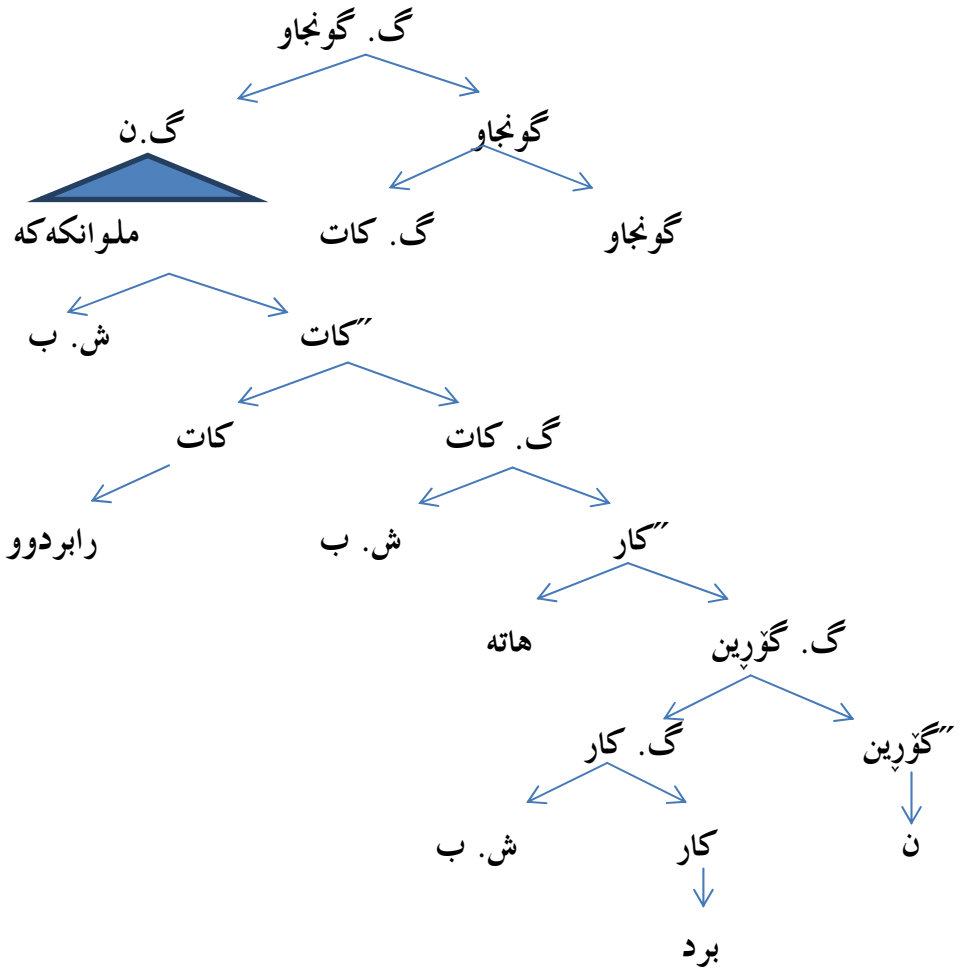
رۆنانی سەرەوە و خوارەوە دەکرێت لەم نمونانە و لەم هێلکاریەی خوارەوە رونبکرێتەوە:

(٢٠) رۆنانی ژێرەوە: ب هاتە ملوانکەکە بردن

(٢١) رۆنانی سەرەوە: ملوانکەکە هاتە – (ش.ب) بردن

ئەم رۆنانەی سەرەوە دەکرێت لەم هێلکاریەی خوارەوە رونبکرێتەوە، کە چۆن توخمی بەرکار جولێندراوە بۆ شوێنی بکەر:

هێلکاری ژمارە (٥): جولانی بەرکاری لە رۆنانی سەرەوە



٢,٢ ڕێسای بەرزکردنەوە

ڕێسای بەرزکردنەوە جۆرێکی تری جولاندنە، کە پرۆسەیەکی سینتاکسیە و تیایدا گرێی ناوی یان هەر تومێکی تر شوێنی لە پارستە بۆ پێکهاتەیەکی مەزنتر دەگوازرێتەوە. ئەم جۆرە ڕێسایە پەیوەندی بە تیوری (جولاندنی تومە) و ڕێسای گوێزانەوە و گواستنەوەی تومەوە هەیە. چەمکی جولاندنەوەی گرێی ناوی هەر لە پێکهاتەی بکەر نادیار جێبەجێ ناکرێت، بەڵکو ئەم ڕێسایە لە پێکهاتەی تریش بەدی دەکرێت کە پێیدەگوترێت "پێکهاتەی بەرزکردنەوە"، چونکە گرێی ناوی ناتوانێت نیشانەی "دۆخ" لە ڕۆنانی ژێرەوە وەربگرێت، ئەمەش لەبەر ئەوەی کە کار ناتوانێت نیشانەی ڕۆڵی سێتا لە ڕۆنانی ژێرەوە بداتە شوێنی دەرەوەی گرێی کار، کە ئەویش شوێنی دەرەوەی بکەرە، بۆیە دەتوانین بڵێین کە جولانەوە ڕودەدات بۆ شوێنێك کە نیشانەی ڕۆڵی سێتای وەرنەگرتوە یان لە شوێنی بەرهەمهێنانی ڕۆنانی ژێرەوە، هەربۆیە گرێی ناوی ناتوانێت نیشانەی دۆخ لە شوێنی بەرهەمهێنانی ڕۆنانی ژێرەوە وەربگرێت، بۆیە بە ناچاری دەبێت بجولێتەوە بۆ شوێنێك کە نیشانەی دۆخی لێ بدرێتێ، تا دۆخ وەربگرێت (Cook & Newson، 1997: 229).

بۆ ئەم مەبەستە لە زمانی کوردیدا ئەم کارانەی خوارەوە وەردەگرین تا ڕێسای بەرزکردنەوەیان لەسەر جێبەجێ بکەین، وەکو کارەکانی: دیارە، پێدەچێت، دەبوایە، لەوانەیە، هتاد، بەڵام گرفتەکە لەوەدایە ناتوانین بڵێین ئەمانە کاری پەتین، ئەمەش بۆ سروشتی زمانی کوردی دەگەڕێتەوە، بەڵام دەتوانین بڵێین ئەمانە ڕستەی شاراوەن، هەر بۆ نمونە دیار وشەیەکە کە ناکرێت کار بێت، بەڵکو بەشێکی کاری لێکدارەوە، هەروەکو: دیارە، دیارن، دیاربوو، دیاربوون، دیاردەبێ، دیاردەبن، دیاردەبوون.

ئەم نمونانەی سەرەوە کە کات و گونجاو دیاردەخەن، تەنها کار نین، بەڵکو دەکرێت بڵێین ڕستەی شاراوەن، لە هەمان کاتدا ئەمانە ڕێگە دەدەن ڕێسای بەرزکردنەوە جێبەجێ بکرێت. وەکو لەم نمونانەی خوارەوە دیارە:

(٢٢) دیارە تارا دەڕوات.

(٢٣) تارا دیارە دەڕوات.

لەمەوە دەردەکەوێت زمانی کوردی، ڕێسای زمانی پێشێل کردوە، چونکە بە هیچ وشیەکی تر شوێنی بەتاڵی بکەر پڕنەکراوەتەوە. لە ڕستەی (٢٢) ڕستەی شاراوەی دیارە ئەرکی شاڕستەی لە ڕۆنانی سەرەوە دەبێت، کەچی کارەکە نیشانەی کەس و ژمارەی وەرگرتوە، وەك بڵێی نیشانەی دۆخ و ڕۆڵی سێتای وەرگرتوە، کەچی لە ڕووی مۆرفۆلۆژییەوە دیاری نەکراوە.

پێشێلێییەکی تر کە لە ڕێسای "کاتی مەرجەکانی سەرەوە"ی چۆمسکی کراوە، کە بوە بە مایەی سەپاندنی ڕێسای بەرزکردنەوە، کە تیایدا کار لە پاڕستەدا دەبێت چاوگ بێت، کەچی لە زمانی کوردیدا کار لە پاڕستەدا دوای چەسپاندنی ڕێساکەش هەر بە (finite) دەمێنێتەوە (Jukil، 2007: 16). لە ڕستەی (٢٣) کە بکەرەکەی بەرزکراوەتەوە، واتە بکەری پاڕستە بەرزکراوەتەوە بۆ شوێنی بکەری شاڕستە کە (تارا)یە، بەڵام لە

راستیدا لە رۆنانی ژێرەوە (تارا) بکەری رستەی شارِستە نیە، بەڵکو جولێندراوە، شوێنی (تارا) وەك بکەر لە شوێنی بکەری پارِستەدایە. بۆ زیاتر رونکردنەوە با سەیری ئەم رستانە بکەین:

(٢٤) دیارە تارا گۆڤارەکەی خوێندۆتەوە.

(٢٥) تارا دیارە گۆڤارەکەی خوێندۆتەوە.

(٢٦) گۆڤارەکە دیارە تارا خوێندویەتیەوە؟

لە ڕستەی (٢٥) ئەوە بەدەردەکەوێت کە کاری دیارە یا ڕستەی شاراوەی دیارە ڕێگەی داوە بە بەرزکردنەوەی (کارکەر) تارا لە شوێنی خۆی کە لە پارِستەدایە بۆ شوێنی بکەر لە شارستەدا، بەڵام کاری خوێندنەوە لە پارستەدا هیچ گۆڕانکارییەکی بەسەردا نەهاتوە، هەتا دوای جێبەجێکردنی ڕێسای بەرزکردنەوەش، هەرچەندە تار کە بکەری بەرهەمهێنداروە جولێنداروە بۆ شوێنی توخمی بەتاڵ و لەوێش گرێی ناوی نیشانەی سێتای نیە.

لە رستەی (٢٦) یشدا دەردەکەوێت کە کاری دیارە ڕێگەی داوە بەرکار لە پارِستەدا بۆ شوێنی بکەری شارِستە بەرزبێتەوە، کە بکەری بەرهەمهێنراوە و شوێنی بکەری شارِستە چۆڵە (بەتاڵە)، کاری دیارە نیشانەی سێتای نەداوە بە هیچ گرێیەکی ناوی، لە هەمان کاتدا کاری خوێندویەتیەوە لە پارِستە گۆڕانکاری بەسەردا هاتوە بوە بە رستەی شاراوە چونکە پاشگری لکاوی جێناوی بەخۆوە گرتوە کە ئاماژە بە کارکەر و بابەتی رۆڵی سێتا دەدەن، هەروەکو:

لە نمونەی (٢٦) دا ڕێسای بەرزکردنەوە کاری دیارە لە کاتی رانەبردوو بەدیاردەخات. ئێستاش با سەیری کاری دیاربوو لە کاتی رابردوو وەربگرین:

(٢٧) دیاربوو تارا دەڕۆیشت.

(٢٨) تارا دیاربوو دەڕۆیشت.

(٢٩) دیاربوو تارا گۆڤارەکەی خوێندبۆوە.

(٣٠) تارا دیاربوو گۆڤارەکەی خوێندبۆوە.

(٣١) گۆڤارەکە دیاربوو تارا خوێندبویەوە.

ئەم نمونانەی سەرەوە ڕێسای بەرزکردنەوەی کاری دیاربوو دیاردەخەن، کە ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بکەر لە شوێنی بەرهەمهێنانی بکەر لە پارِستە بۆ شوێنی بکەر لە شارِستە دەدات، هەروەکو نمونەی (٢٩)، هەروەها ڕێگە بە بەرزکردنەوەی کارکەر لە شوێنی بەرهەمهێنانی بکەر دەدات وەکو لە نمونەی (٣١) دیارە، هەروەها ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بەرکار دەدات هەروەکو لە نمونەی (٣٢) دیارە. بۆ زیاتر رونکردنەوە ئەم نمونانە دەخەینە روو:

١. کاتی رانەبردوو: (کاری لەوانەیە)

أ. بەرزکردنەوەی بکەر:

(٣٢) لەوانەیە تارا بڕوات.

(٣٣) تارا لەوانەیە بڕوات.

ب. بەرزکردنەوەی کارکەر:

(٣٤) لەوانەیە تارا گۆڤارەکە بۆ شارا بکڕێت.

(٣٥) تارا لەوانەیە گۆڤارەکە بۆ شارا بکڕێت.

ت. بەرزکردنەوەی بەرکار:

(٣٦) * گۆڤارەکە لەوانەیە تارا بۆ شارا بکڕێت.

(٣٧) * شارا لەوانەیە تارا گۆڤارەکە بۆ بکرێت.

٢. کاری رانەبردوو: (لەوانەبوو)

أ. بەرزکردنەوەی بکەر:

(٣٨) لەوانەبوو تارا برۆشتبایە.

(٣٩) تارا لەوانەبوو برۆشتبایە.

ب. بەرزکردنەوەی کارکەر:

(٤٠) لەوانەبوو تارا گۆڤارەکەی بۆ شارا بکرێبا.

(٤١) تارا لەوانەبوو گۆڤارەکەی بۆ شارا بکرێبا.

ت. بەرزکردنەوەی بەرکار:

(٤٢) گۆڤارەکە لەوانەبوو تارا بۆ شارای بکرێبایە.

(٤٣) * شارا لەوانەبوو تارا گۆڤارەکەی بۆ بکرێبایە.

(٤٤) شارا لەوانەبوو گۆڤارەکەی بۆ بکرابایە.

لە نمونەی (٤٤) ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بەرکاری ناڕاستەوخۆ دراوە چونکە پێکهاتەکەی بکەر نادیارە.

٣. کاتی رانەبردوو: کاری (پێدەچێت)

أ. بەرزکردنەوەی بکەر

(٤٥) پێدەچێت کچەکان برۆن.

(٤٦) کچەکان پێدەچێت برۆن.

ب. بەرزکردنەوەی کارکەر

(٤٧) پێدەچێت کچەکان گۆڤارەکان بخوێننەوە.

(٤٨) کچەکان پێدەچێت گۆڤارەکان بخوێننەوە.

ت. بەرزکردنەوەی بەرکار

(٤٩) گۆڤارەکان پێدەچێت کچەکان بیانخوێننەوە.

٤. کاری رابردوو: کاری (پێدەچوو)

أ. بەرزکردنەوەی بکەر/

(٥٠) پێدەچوو کچەکان ڕۆیشتبن.

(٥١) کچەکان پێدەچوو ڕۆیشتبن.

ب. بەرزکردنەوەی کارکەر:

(٥٢) پێدەچوو کچەکان گۆڤارەکەیان خوێندبێتەوە.

(٥٣) کچەکان پێدەچوو گۆڤارەکەیان خوێندبێتەوە.

ت. بەرزکردنەوەی بەرکار:

(٥٤) گۆڤارەکە پێدەچوو کچەکان خوێندبێتیانەوە.

ئەم نمونانەی سەرەوە ڕێسای بەرزکردنەوەی کاری (لەوانەیە) نیشان دەدەن، کە لە کاتی ئایندەش ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بکەر و کارکەر لە شوێنی بکەری بەرهەمهێنراوی پارستە بۆ شوێنی بکەری بەرهەمهێنراوی شارستە دەدات (نمونەی ٣٣ و ٣٥)، کەچی ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بەرکار نادات (لە نمونەکانی ٣٦ و ٣٧).

کاری لەوانەبوو لە کاتی رابردوودا ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بکەر و کارکەر دەدات وەکو لە نمونەی (٣٩ و ٤١) دیارە، سەرەڕای ئەمەش لە نمونەی (٤٢) دەکرێت گۆڤارەکە بە بکەری داهێنراو دابنرێت، چونکە لە شارستەدا شوێنی بکەر بەتاڵە و کاری لەوانەبوو نیشانەی سێتا بە هیچ گرێ و ناوێك نادات، چونکە ئەم کارە ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بەرکاری ناڕاستەوخۆ لە پێکهاتەی بکەر دیار نادات، بەڵکو ڕێگە بە بەرزکردنەوەی بەرکاری ناڕاستەوخۆ لە پێکهاتەی بکەر نادیار دەدات لە پارستە بۆ شوێنی بەرهەمهێنراوی بکەر لە شارستە، وەکو لە نمونەی (٤٤) دیارە، چونکە شوێنی بکەر لە شارستە بەتاڵە و کاری لەوانەبوو نیشانەی سێتا ناداتە هیچ گرێیەکی ناوی.

ئەوەی پەیوەستیشە بە کاری پێدەچێت، نمونەکان ئەوە دەردەخەن کە کارەکە لە کاتی رانەبردوو ڕێگە

بە بکەر و بەرکار دەدەن کە لە شوێنی بەرهەمهێنراوی خۆیان لە پاڕستە بۆ شوێنی بکەر لە شاڕستە بەرزبنەوە، هەروەکو لە نمونەکانی (٤٦ و ٤٩) دیارە، کەچی رێگە بە بەرزکردنەوەی کارکەر نادات، هەروەکو لە نمونەی (٤٨) دیارە. کەچی لە کاتی رابردوودا کاری پێدەچوو رێگە بە بکەر و کارکەر و بەرکار دەدەن لە شوێنی بەرهەمهێنراوی خۆیان لە پاڕستە بۆ شوێنی بکەری شاڕستە بەرزبکرێنەوە، هەروەکو لە نمونەکانی (٥١، ٥٣، ٥٤) دیارە.

٣,٢ لابردنی هاوگرێی ناوی یان جێناوی گەورە

لابردنی هاوگرێی ناوی پرۆسەیەکی سینتاکسیە کە بەهۆیەوە گرێی ناو لە رستەدا یان لە پاڕستەدا لادەدرێت چونکە لەگەڵ گرێی ناوی شاڕستەدا لە رووی واتا و لە هەمان کاتدا گرێی ناوی بکەر دەبێت هاوئاماژە بێت لەگەڵ گرێی ناویەکی دی لە شاڕستەی هەمان رستەدا. رێسای لابردن پەیوەستە بە تیۆری کۆنترۆڵ کە بەشێکە لە تیوری دۆخ و پەیوەندی بە جێناوی گەورەوە هەیە، کە ئەمەش پێویستی بە شیکردنەوەی توخمە بەتاڵەکان و جۆرەکانیەوە هەیە. واتە لابردنی هاوگرێی ناوی پەیوەندی بە دیاردەی کۆنترۆڵی دەسەلآت و بەرهەمهێنانەوە هەیە، کە تیایدا نمونەی تیوری کۆنترۆڵ جیاکراوەتەوە. ئەمەش ئەم دیاردانە لەخۆدەگرێت کە بەهۆی تەواوکەری گرێی کاری یان گوزارەوە کە بکەرێکی دیارنیە لە روی سیمانتیکی شیکراونەتەوە و رونکراونەتەوە، کە هەمان گرێی ناویان هەیە وەك بکەر. ئەم بکەرەش کە ون بوە بە توخمێکی بەتاڵ خۆی نیشانداوە و بە جێناوی گەورە ناسراوە. جا بۆ نمونە ئەگەر سەیری ئەم رستەیەی خوارەوە بکەین:

(٥٥) تارا دەیەوێت شارا بڕوات.

لە راستیدا ئەم رستەیەی سەرەوە لە دوو رستەدا بەرهەمهێنراوە کە ئەمانەن:

(٥٦) تارا لە شارای دەوێت.

(٥٧) شارا دەڕوات.

رستەکانی (٥٦ و ٥٧) دەکرێت لێکبدرێن و یەك رستەیان لێ بەرهەمبهێنرێت، ئەمەش پێویستی بە هەندێك هەمواركردنی مۆرفۆلۆژیانە هەیە کە تیایدا شاڕستە گۆڕانی بەسەردا دێت، وەکو:

(٥٨) تارا دەیەوێت شارا.

(٥٩) شارا بڕوات.

ئەم دوو رستەیەی سەرەوە (٥٨ و ٥٩) لێکدراون و یەك رستەیان لێ بەرهەمهێنراوە، ئەمەش بە لابردنی بکەری رستەی دووەم (٦٠)، چونکە هەمان شتە یاخود لە بەرکاری رستەی یەکەم (٥٨) دەچێت، کە دەکرێت بە شاڕستە دابنرێت، رستەکەش بەم شێوەیەی خوارەوەی لێدێت:

(٦٠) تارا دەیەوێت شارا بڕوات.

ئەم راستیە ئەوە دەردەخات کە رستەی (٦٠) لێکدراوی دوو رستەیە بە یەك گرێی ناوی لە پاڕستەدا. ئەم رێسایە بە (لابردنی هاوگرێی ناوی) ناسراوە. بۆ زیاتر رونکردنەوە دەکرێت سەیری ئەم نمونانەی خوارەوە بکەین:

(٦١) تارا ویستی شارا بڕوات.

(٦٢) تارا ویستی بڕوات.

(٦٣) تارا دەیەوێت گۆڤارێك بكڕێت.
(٦٤) تارا ویستی گۆڤارێك بكڕێت.
(٦٥) تارا دەیویست گۆڤارێك بكڕێت.

ئەم رستانەی سەرەوە لابردنی هاوگرێی ناوی دەردەخەن، كە نمونەی مەرجەكانی سەرەوەی كاتی چۆمسكیە.

لە كوردیدا لە ئەنجامی لابردنی هاوگرێی ناوی، لە پارستەدا كارەكە هەر (finite) ە، واتە خوازی رێزمانیە یاخود (باری مەرجی)یە، چونكە نیشانەی كەسی و ژمارەی پاراستوە. بۆ زیاتر رونكردنەوە دەكرێت وردتر سەیری تیۆری كۆنترۆڵ لە رستەی باری مەرجیدا بكەین.

تیوری كۆنترۆڵ پێوانەیەكی (نمونە)ی دەسەلآت و بەستنەوەیە، كە لێكۆڵینەوە لە دیاردەی كۆنترۆڵ دەكات، كە ئاماژە بە بڕیاری ووزەی ئاماژە پێدانی دەربڕینی بكەری ونبوو لە رووی مۆرفۆلۆژی یان توخمی "جێناوی گەورە"دەدات. جێناوی گەورە بكەری راناوی بزری تەواوكەری گوزارەی (گرێی كاری VP) رستەیە، بەلآم لە روی سیمانتیكەوە جێناوی گەورە دەكرێت خۆرسك یان چەسپاندن بێت، بۆ نمونە:

(٦٦) تارا دەیەوێت [جێناوی گەورە] (ئەو بڕوات).

لە رستەی (٦٦) دا جێناوی گەورە (ئەو) كۆنترۆڵی چەسپاندنە، چونكە بوونی گرێی ناوی بكەر (تارا) كۆنترۆڵی جێناوی چەسپاندۆتە (ئەو) كە پێشتر بۆ جێناوی چەسپێنراو (ئەو) تەرخان كراوە، كە دەكرێت جێناوەكە بۆ بكەر یان بەركاری شارستە بگەڕێتەوە، بۆ نمونە:

(٦٧) تارا لە شاری دەویست بڕوات.
(٦٨) تارا دەیویست شارا (ئەو) بڕوات.
(٦٩) تارا دەیویست كە شارا بڕوات.

كەچی جێناوی گەورەی خۆرسك دەگەڕێتەوە بۆ گرێی ناویەكی دیاری نەكراو لە دەرەوەی رستە، واتە جێناوەكە ئازادە و گرێی ناوی پێشتری لە نێو رستەكەدا نیە.

(٧٠) وەختی داهات [جێناوی گەورە (ئێمە)] بڕۆین.
(٧١) وەختی داهات كە [جێناوی گەورە (ئێمە)] بڕۆین.

لەم نمونانەی سەرەوە روندەبێتەوە كە تیوری كۆنترۆڵ بڕیاری لەسەر گرێی ناوی پێشتر بۆ جێناوی گەورەی چەسپێندراو داوە، كە جێناوەكە یان لەلایەن بكەر یان بەركار كۆنترۆڵ كراوە، واتە كاتی بكەری پێكهاتەی كۆنترۆڵ گرێی ناوی پێشتر بێت بۆ جێناوەكە، ئەم جۆرە پێوەندیە پێیدەگوترێت كۆنترۆڵی بكەر، هەروەكو لە نمونەی (٦٦) دیارە، كەچی لە نمونە (٦٧) گرێ ناویە كۆنترۆڵەكە بەركارە و كار پێوەندی كۆنترۆڵی بكەر لەنێوان كۆنترۆڵەكە و جێناوەكە دەچەسپێنێ، وەك ئەم نمونانە: (بڕیاردان، هەوڵدان، مەبەستبون، والێكردن، ویستن، هتاد).

لەمەوە دەردەكەوێت كە دابەشبونی واتای سیمانتیكی جێناوی گەورە لەلایەن تیوری كۆنترۆڵ و دەسەلآتەوە كراوە، چونكە جێناوی گەورە توخمێكی

ئەبسترَاکتیکیە لە رۆزانی سەرەوەدا و لایەنە فۆنۆلۆژییەکەی توخمێکی بەتالّە و لایەنە سینتاکسیەکەی بکەری رستەی باری مەرجیە، کە وەکو رستە مامەلّەیان لەگەلّ کراوە لەسەر بنەمای دەرخستەی ئەبسترَاکی بکەر، لەلایەن جێناوی گەورەی (تەواوکەری) جێناوی گەورە توخمێکی کە هەردەم دەسەلاّتی بەسەردا نەچەسپاوە، واتە شوێنێکی گرتوە کە هیچ گریّ ناوێك نیشانەی دۆخی وەرگرتبێت پڕیبکاتەوە، بە پێچەوانەی توخمی بەتالّ کە بە جێناوی گەورە نیشانەکراوە. توخمی بەتالّ پێکهاتەیەکی تیوریە لە دەسەلاّت و بەستنەوەدا کە بەکاردێت بۆ ئاماژەپێکردنی توخمەکانی رستە کە لە ئاستی فۆنۆلۆژی هیچ نین، بەلّام لە ئاستی سینتاکسیەوە چالاّکن.

بۆ زیاتر رونکردنەوە دەتوانین سەیری پێناسەی چۆمسکی بکەین بۆ توخمی بەتالّ کە دەلّێ "شێوەی کرۆکی فۆنەتیکی نیە" (Cook & Newson، 1997: 164). بۆ زیاتر رونکردنەوە با سەیری ئەم نمونانەی خوارەوە بکەین:

(٧٢) تارا داوای لە ئەو کرد [بڕوات].

(٧٣) تارا داوای کرد [ئەو بڕوات].

(٧٤) تارا داوای لەو کرد [بڕوات].

(٧٥) تارا داوای کرد [کە ئەو بڕوات].

(٧٦) تارا داوای کرد [بڕوات].

(٧٧) تارا داوای کرد [کە بڕوات].

(٧٨) تارا داوای کرد [خۆی بڕوات].

(٧٩) تارا داوای کرد [کە بەخۆی بڕوات].

لەم نمونانەی سەرەوە کاری رۆیشتن لەنێو کەوانەکاندا رستەی باری مەرجین کە هەر یەکەیان دەستنیشانکراوە بۆ یەك بەلّگە، کە رۆلّی سێتای کارکەر دەستنیشان دەکات. لە نمونەکانی (٧٢ – ٧٥) ئەم رۆلّە دراوە بە بەلّگەی بکەری دیار(ئاشکرا) کە جێناوی (ئەو)ە، کە دۆخی accusative لەلایەن کاری (داواکردن) لە شارِستەدا پێدراوە. کەچی لە نمونەکانی (٧٦ – ٧٩) بەلّگەی بکەر بزرە، کە لە پێکهاتەی سەرەوە پێشێلی پرینسپی پڕۆژە (PP) و پێوانەی سێتا و فراوانکردنی پرینسیپی پڕۆژە کراوە، کە دەلّێن پێویستە هەموو رستەیەك بکەری هەبێت. تیوری دەسەلاّت و بەستنەوە وا دادەنێت کە لە رۆزانی ژێرەوە شوێنی بکەر لە پارِستە بە توخمی بەتالّ پڕکراوەتەوە، کە ناسراوە بە جێناوی گەورە، هەروەکو لە نمونەکانی (٧٦ – ٧٩) پیشاندراوە. بکەری دەستنیشانکراو تایبەتمەندی سینتاکسی و سیمانتیکی هەیە، بەلاّم شێوەی فۆنۆلۆژی لە رۆزانی سەرەوە نیە، بەلاّم لە رووی مۆرفۆلۆژیەوە بە پاشگر نیشان دەدرێن کە بە توخمێکی دیکەوە لکاون بۆ دەرخستنی ژمارە و کەسی توخمە بەتالّەکە (Jukil & Aziz،55 :2011)، هەر بۆیەش نمونەکانی (٧٦ – ٧٩) لە رۆزانی ژێرەوە بەم شێوەیەی خوارەوە دەبن:

(٨٠) تارا داوای کرد [جێناوی گەورە بڕوات].

لەم نمونەی سەرەوە پاشگر (clitic) کە لکاوە بە کاری بڕوات ژمارە و کەسی جێناوەکە روندەکاتەوە، کە لەلایەن بکەری شارِستە (تارا)

کۆنترۆڵکراوە، واتە پاشگرەکە گونجاوی نێوان جێناوی داپۆشراو و گرێی ناوی پێشتر دیاردەخات. بۆ زیاتر رونکردنەوە با سەیری ئەم نمونەی خوارەوە بکەین:

(٨١) تارا داوای کرد [جێناوی گەورە برۆن].

لەم نمونەی سەرەوە ن کە لکاوە بە کاری باری مەرجی (برۆن) جۆری جێناوە گەورەکە دەردەخات، چونکە دەبێت گونجاویەك لەنێوان پاشگری لکاو (کلینك) و گرێ ناویە لابراوەکە (جێناوی گەورە) لە کەس و ژمارەدا هەبێت. پاشگراوی لکاوی ن وادەردەخات کە (جێناوی گەورە) یان گرێی ناوی لابراو (ئەوان) بە خۆڕسکی جێناوی گەورەیە، کە بۆ گرێی ناویەکی دیاری نەکراو لە دەرەوەی رستە دەگەڕێتەوە و ئازادیشە چونکە گرێی ناوی پێشتری لە رستەکەدا نیە، هەر بۆیە جێناوی گەورە بە (ئەوان) پڕکراوەتەوە، بۆ نمونە:

(٨٢) تارا داوی کرد [ئەوان برۆن].

لەمەی سەرەوە ئەمە دەردەکەوێت کە جێناوی گەورە یان گرێی ناوی لابراو (بکەر) لە پارستەی باری مەرجی توخمێکی بەتالە. توخمی بەتالیش لە تیوری دەسەلأت و بەستنەوەدا بواریکی گرنگی هەیە، چونکە دابەشبونی گرێ ناویەکان لە رستەدا و جیاوازییەکانی نێوانیان لە تێکهەلکێشکردنی ژمارەیەك لە پرنسیپ و هەلوێستەکان بڕیاری لەسەر دەدرێت، کە تیایدا دەبێت گرێ ناویەکان پەیوەست بن بە گرێ ناوییەکان و پرینسپەکانی تر، کە سەر بە چەندین نیمچە تیورن لە نێو نەخشەی مەودای دەسەلأت و بەستنەوەدا، (Chomsky ، 1986 a: 5 & 1989 a: 72).

٣. توخمە بەتالەکان:

توخمە (کەرەسە) بەتالەکان ئەو جۆرە توخمانەن کە بەهۆی باریکی تایبەتەوە لە رستەدا بەشێوەیەکی بەرجەستە دەرناکەون، واتە شێوەی فۆنەتیکیان نیە و لە گۆکردندا نابیسترێن و لە نوسیندا نابینرێن، بەڵکو تەنها ئەرك و مانایان هەیە. بە گوێرەی تیۆری دەسەلأت و بەستنەوە ئەم توخمانە بەهۆی هەبوونی پەیوەندی هاوپێرستی و یەکسانی لەگەڵ کەرەسەیەکی تری نێو رستەکە دەکەونە ژێر دەسەلأت و کۆنترۆڵی پۆلێ ئەو کەرەسەیە و سیما بەرجەستەیی یا گۆکراویان لەدەست دەدەن، (حاجی، ٢٠٠٧: ١).

چۆمسکی (89-78 :1982) ئەوەی دەرخستوە کە تیوری بەستنەوە نمونەیەکی دەسەلأت و بەستنەوەیە گشتێندراوە بەسەر توخمە بەتالەکان، چونکە بەستنەوە پەیوەندی هاوسەرچاوەییە لەنێوان دوو گرێی ناوی، ئەم پەیوەندییەش بڕیار لە رونکردنەوەی یەکێك لەم گرێ ناویە دەدات، بە پشت بەستن بە رونکردنەوەی ئەویدیان. بەمجۆرە کە گرێی ناوی رونکراوە دەبێت ببەسترێتەوە بە توخمە دەسەلأتدارەکەی خۆی. توخمە بەتالەکان دەکرێت، دوپاتکەرەوەی جێناو و سەرچاوەی دەربڕین بن کە دەکرێت لە خوارەوە باسیان بکەین:

١. دووپاتکەرەوە:

ئەم زاراوەیە لە تیوری رێزمانی نوێ وەك دیاردەیەك بۆ سەرچاوەی جێناو و جۆرەها لابردنی

(کەتنی) ڕێزمانی بەکاردێت. واتا چەندین جۆری دوپاتکەرەوە هەیە، چونکە دوپاتکەرەوە ئەو ناو و گرێ ناوییانەن کە ناتوانن سەرچاوەی ئازاد بن، بەڵکو دەبێت واتا و سەرچاوەی خۆیان لەوانی پێشتر وەربگرن، واتە دووپاتکەرەوە جێناوی تەواوکەری بەرامبەر یەکتڕن. بۆ زیاتر ڕونکردنەوە سەیری ئەم نمونانەی خوارەوە دەکەین:

(٨٣) قوتابیەکان ویستیان کتێبەکانی خۆیان بەرگ بکەن.

(٨٤) قوتابیەکان ویستیان خۆیان بشۆن.

(٨٥) قوتابیەکان یەکتڕیان خۆشدەوێت.

لە نمونەکانی (٨٣ و ٨٤) دوپاتکەرەوەکان کە هێڵیان بەژێردا هاتوە (خۆیان) جێناوی تەواوکەرن و گرێ ناویەکەی پێشتڕیش (قوتابیەکان) ە، کەچی لە نمونەی (٨٥) دا دووپاتکەرەوە (یەکتڕیان) بەرامبەر یەکتڕە و گرێ ناویەکەی پێشتڕیش (قوتابیەکان)ە.

٢. جێناوەکان:

لە کوردیدا جێناوەکان دوو جۆرن، سەربەخۆ و لکاو. هەریەك لەمانە دوو دەستەن کە بکەر یان بەرکارن، بەلأم جێناوی لکاو پاشگرێکە (کلیتیك) کە خۆیان وەك بکەر (S) و ئارامگرە (Patient) و کارکەر دەنوێنن. دەستەی جێناوە لکاوەکانی (S) و (P) لەدەستە لکاوەکەی (A) کارکەر جیاوازن.

٣. سەرچاوەی دەربڕین:

ئەم زاراوە ئاماژە بە گرێ ناویەك دەدات کە هەندێ قەوارەی (بونی) ناسراوی وەکو سەرچاوە هەبێت (Trask،1993 ،233). بە گوێرەی تیوری بەستنەوە پۆلێی گرێ ناویەکان گرێی ناوی لێکسیکین کە گرێیەکی ناوی ئاشکرا و دیار پێکبهێنن، کە نە دوپاتکردنەوە و نە جێناون، بەڵکو گرێی ناوی ئاساین، (Radford،165 :1981)، هەروەکو:

(٨٦) کابرا داوای کرد [یارمەتی دەرۆزەکەرەکەی بەر دەرگا بدرێت].

لە رستەی (٨٦) کابرا و دەرۆزەکەرەکەی بەردەرگا نمونەی سەرچاوەی دەربڕینن، چونکە سەرچاوەکانیان دەکرێت لە دەرەوەی رستەدا بێت.

٤. توخمی دەسەلأتدار و بکەری چنگکەوتو:

لە تیوری دەسەلأت و بەستنەوەدا ناوچەی ژێر دەسەلأتی دیاریکراو کە تیایدا پرینسیپەکانی تیوری بەستنەوە بەکاردێت بۆ ڕونکردنەوە و شیکردنەوەی پەیوەندییەکانی هاوسەرچاوەیی کە لەنێوان ناوە جیاوازەکان لە رستەدا هەن. بۆ زیاتر ڕونکردنەوە پێویستە پێناسەی توخمی دەسەلأتدار و بکەری چنگکەوتو بکەین، هەرچەندە پێناسەیەکی ورد و تەواو تا رادەیەك ئالۆزە، چونکە ناو بە ناو هەموار دەکرێت.

أ. توخمی دەسەلأتدار:

توخمی دەسەلأتداری گرێی ناوێك کەمترین ناوچەیە کە گرێی ناوی و دەسەلأتدارەکەی و بکەرە چنگکەوتوەکەی تێدایە، واتەە پەیوەندییەکانی بەستنەوەی تێدا بەدەست دێت. توخمە دەسەلأتدارەکەی گرێی ناوی بچوکترین گرێی ناویە یان بکەرەکە (S) گرێی ناوی دەسەلأتدارەکەی تێدایە، وەکو:

(٨٧) تارا ویستی تەماشای خۆی بکات.
(٨٨) تارا ویستی کچەکە بەخۆی تەماشا بکات.

لە رستەی (٨٧) ناوچەی کەمترین توخم (خۆی) دیار دەکات کە تیایدا (IP) کە کاری (تاماشای کرد)ی تێدایە خۆی خستۆتە ژێر دەسەلأت، کەچی لە نمونەی (٨٨) ئامرازی بە دەسەلأتی بەسەر (خۆی) سەپاندوە.

ب. بکەری چنگکەوتو:

بکەری چنگکەوتو پەیوەندییەکە لەنێوان گرێکان، کە وەك گرێی (A) بکەرێکی چنگکەوتوە بۆ گرێیەکی (B) دی، ئەگەر هاوەرخەرەکانی (A) و (B) پرینسیپەکانی ڕێزمان پێشێل نەکەن، (Trask، 1993: 4). بۆ نمونە لە رستەی (٨٧) تارا بکەری چنگکەوتوی (خۆی)ە، کەچی لە (٨٨) بکەری چنگکەوتو گرێی ناوی (کچەکە) یە نەك (تارا).

٤. تیوری بەستنەوە:

ئەم تیورە نیمچە تیورێکی ڕێزمانی گوێزانەوەیە کە دەسەلأتی هەیە بەسەر پەیوەندییەکانی نێوان دوپاتکەرەوەکان و جێناوەکان و ونە پێشترەکانیان. پێشترەکە گرێی ناوی هاوسەرچاوەییەکە بەخۆوە دەبەستێت، ئەگەر پێشترەکە سی کۆماندی (C-Commands) گرێ ناویەکە بکات. سنورەکانی بەستنەوە وەك پالأوتن (فلتەر) کاردەکەن کە پەیوەندییەکانی هاوسەرچاوەیی لەوانەیی فۆرمالْ لەنێوان گرێ ناوییەکان و شوێنەوارەکانیان سنوردار دەکات، بۆ ئەوەی تەنیا پێکهاتە چاکەکان لە سنوردانانەکان بگونجێنێت، (Bussmann، 1996: 53). چۆمسکی سێ جۆرە مەرجی دەرخستنی لێك هاوێرکردوە، ئەمەش بۆ بەرێساکردنی ڕونکردنەوە بەرهەمهێنەرە دەربڕینەکان، ئەو مەرجانەش لە خوارەوە خراونەتە ڕوو:

أ. دووپاتکەرەوە دەبێت لە توخمی دەسەلأتدار ببەسترێتەوە ئەگەر یەکێکی هەبێت.
ب. جێناوێك دەبێت لە توخمە دەسەلأتدارەکەی ئازاد بێت ئەگەر یەکێکی هەبێت.
ت. گرێی ناوی لیکسیکی دەبێت لە هەموو شوێنێك ئازاد بێت، (Radford،367 :1981).

بۆ زیاتر ڕونکردنەوەی ئەم مەرجانەی سەرەوە دەکرێت بەوە ڕاڤەبکرێن کە دوپاتکەرەوەکان دەگەڕێنەوە بۆ بەرامبەر یەکترەکە و گرێ ناویەکانیش بۆ خۆگەڕاوەکان، کە سەرچاوەکانیان بەستراونەتەوە بە کەمترین ئەو توخمە دەسەلأتدارانەی کە بکەری چنگکەوتویان تێدایە، واتە لەلایەن گرێی ناوی پێشتری هەمان رستە بەستراونەتەوە، کەچی گرێیە جێناویەکان دەگەڕێنەوە بۆ جێناوی کەسی کە دەکرێت بە دوپاتکەرەوەیی شیبکرێنەوە چونکە ئەمانە لە توخمە دەسەلأتدارەکانیان نەبەستراونەتەوە، واتە دەبێت لە کەمترین توخمە دەسەلأتدارەکانیان ئازادبن. گرێ ناویە لێکسیکیەکانیش هەردەم ئازادن. پێشێلکردنی ئەم ڕێسایانە وادەکەن ئەم ڕستانە نارێزمانی بن. بۆ چاکتر تێگەیشتن ئەم پێناسانە دەخەینە ڕوو:

أ. X بەستراوە ئەگەر X بەڵگەیەك بێت هاوەرخستەكەی لەگەڵ بەڵگەیەكی سی كۆماندی هەبێت، ئەگەر نەبەستراویش بێت ئەوا ئازادە.

ب. بەڵگە لە بكەر (S) یان گرێی ناوی (بكەر، بەركاری راستەوخۆ، ناڕاستەوخۆ، هتاد) شوێنی گرێی ناوی نەبێت.

ت. X سی كۆماندی Y دەكات، ئەگەر یەكەم لقی گرێ بەڕێوەبەر بێت، X بەڕێوەبەری Yو X بەڕێوەبەری Y نیە Y، X.

پ. X توخمی دەسەلاتدارە بۆ Y، ئەگەر X كەمترین گرێی ناوی یان بكەرەكە S پێكهاتەیەك بێت دەسەلات بسەپێنێتە سەر Y.

ج. X دەسەلات دەخاتە سەر Y، ئەگەر X كەمترین وزەی دەسەلاتدار (فەرمان، ئاوەڵناو، ئاوەڵكار، ئارامگر یان كات) سی كۆماندی Y بكات و هیچ تێهەلقورتانێ (سی–بار) یان تەگەرەی گرێی ناوی لەنێوان X و Y نەبێت.

بۆ نمونە:

(٨٩) تارا خۆی دێت.

(٩٠) تارا ئەوی دیت.

(٩١) تارا شارای دیت.

٥. جێناوی گەورە (PRO):

وەكو پێشتریش باسكرا و چەندین نمونە پیشاندرا كە تیایاندا جێناوی گەورە رونكرایەوە، بۆ زیاتریش رونكردنەوە با سەیری ئەم نمونانەی خوارەوە بكەین و بە هێڵكاری رونیان بكەینەوە:

(٩٢) تارا دەیەوێت PRO بڕوات.

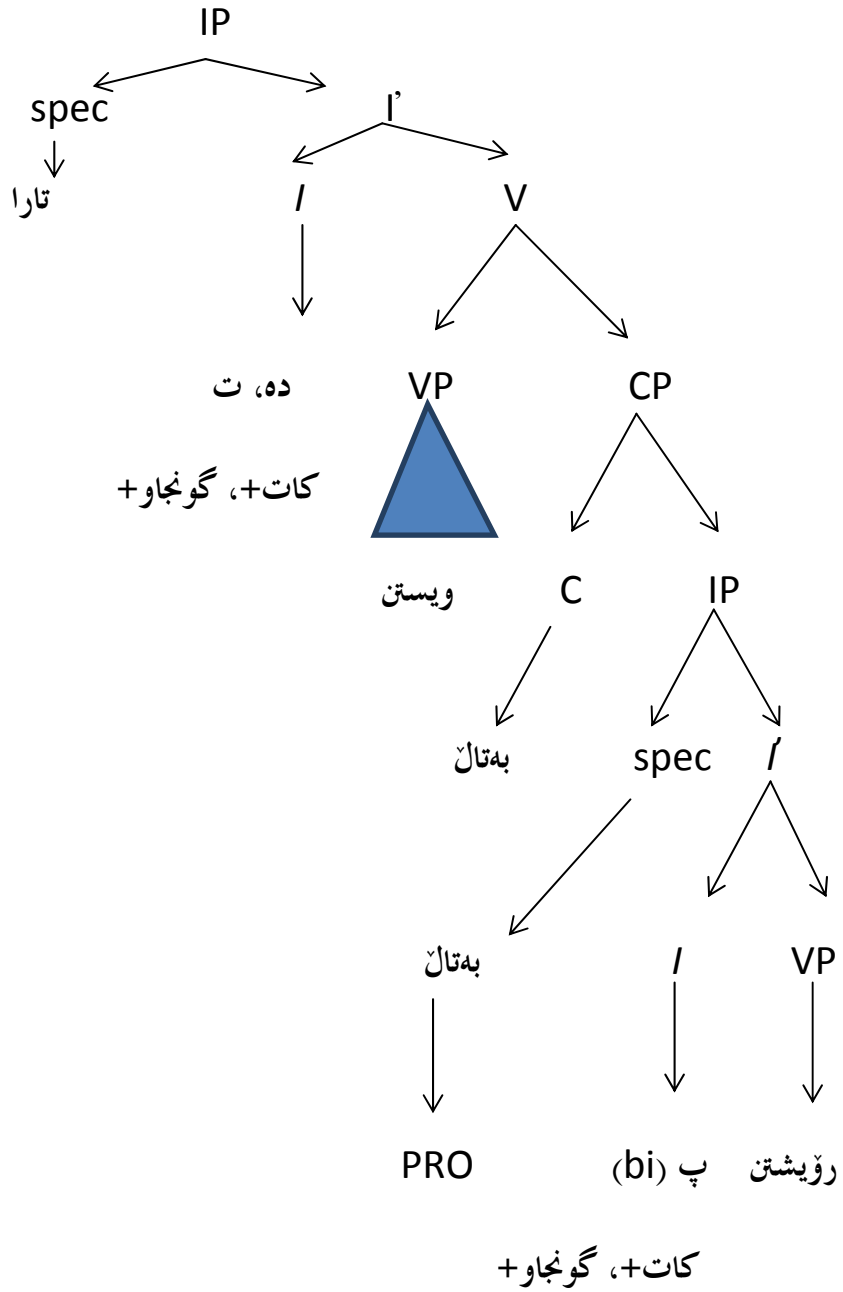
(٩٣) تارا داوای كرد PRO خۆی بڕوات.

(٩٤) تارا داوای كرد كە PRO بڕوات.

(٩٥) تارا داوای كرد كە ئەو بەخۆی PRO بڕوات.

(٩٦) تارا داوای لە شارا كرد PRO بڕوات.

هێڵكاری ژمارە (٦): رونكردنەوەی جێناوی گەورە



لە نمونەی ژمارە (٩٢) کاری ویستن پێویستی بە دوو بەڵگەیە کە کارکەر و بابەتن. کارکەرەکە تارایە و بابەتەکەش رستەی تەواوکەری باری مەرجیە بڕوات، بەڵام کاری رۆیشتن بەڵگەی گوزارەیەکی تر کە پێویستی بە بەڵگەی کارکەر هەیە. لە هێڵکاری ژمارە (٦)ی سەرەوەش بەڵگەی کاری رۆیشتن دیارنیە کەچی رستەکەش رستەیەکی ڕێزمانیە، کەواتە بەڵگەکە بەڵگەیەکی شاراوەیە، ئەمەش پێشێڵکردنی ڕێساکەیە کە تیایدا (جێناوی گەورە) بکەرێکی بەتاڵە، لە رستەی Non-finite گرێیەکی ناوی بزرە کە دابەشبونێکی سنورداڕە و هیچ لە شوێنی خۆی نابێت کە بەشێوەیەکی ئاسایی گرێی ناوی ئاشکرایە (دیارە) و دەبێت بکەر بێت لە شوێنی بەرکاری رستەی finite، هەربۆیە گەنگەشەیەك دەربارەی ئەمە لە ئارادایە ئەویش ئەوەیە ئایا ئەو شوێنە بۆ جێناوی گەورەیە (PRO

BIG) یان بۆ جێناوی بچوکە (Small Pro)، بەڵام دەکرێت ئەمە گرێی ناوی لابراو بێت و گرێی ناوی پێشتریش بۆ ئەم ئەم گرێ ناویە لابراوە (تارا) بێت، بەڵام گرێی ناوی (تارا) لە شوێنی تایبەتی گرێی (IP) بۆ رستەی باری مەرجی ناکرێ بەهۆی (I) دەسەڵاتی بەسەردا بسەپێنرێت بەهۆی بەربەستی باری مەرجی (Bi)، بۆیە گرێ ناویەکە کە لەژێر دەسەڵاتدا نیە و دۆخیش وەناگرێت، کەچی گرێیەکی ناویە و بەرچاو نیە و هیچ شێوەیەکی فۆنۆلۆژیشی نیە. هەروەك چۆمسکی ئەمەی رونکردۆتەوە کە دەڵێت " هەموو گرێیەکی ناوی کە شێوەی فۆنۆلۆژی هەیە دەبێت دۆخی ئەبستراکتی پێبدرێت" (74 :1986). بەمجۆرە ئەگەر گرێی ناوی (تارا) وەك گرێی ناوی دیار (ئاشکرا) بکەوێتە شوێنی تایبەت spec، ئەوا IP رستەی باری مەرجی و بێ دۆخە، لە ئەنجامدا فلتەری دۆخی ئەو بەدەردەنێت. واتە دەبێت گرێ ناویەکە لابرێت و جڵەو نەکرێت (دەسەڵاتی بەسەردا نەچەسپێت)، جێناوی گەورەش کە بەبێ دۆخە و ونە دەبێت بخرێتە شوێنی گرێی ناوی (تارا) تار رستەکە رستەیەکی رێزمانی بێت. کەچی لەم رستەیەی خوارەوە:

(٩٧) تارا دەیەوێت PRO خۆی بڕوات.

دەبینین جێناوی خۆی بۆ (تارا) دەگەڕێتەوە، ئەمەش بەهۆی جێناوی لکاوی (ی) کە لکاوە بە کۆتایی جێناوی (خۆ)، کە دەبێت بەستراوە بێت لە ناوچەی خۆجێتی پێشترەکەی، هەربۆیە جێناوی (خۆ) دەبێت بە بەستراوەی گرێی ناوی لە تەواوکەری رستەی باری مەرجی و پاشگرەکەشی بە جێناوی گەڕاوە بلکێت تا گونجاوی ژمارە و کەسی دیای بکات، ئەگەرچی گرێی ناوی لە رستەی باری مەرجی نەبێت و هیچ پاشگرێکی گونجاوی دەرنەخات، ئەو کاتە رستەکە نارێزمانیە:

(٩٨) دەیەوێت PRO خۆی بڕوات. (رێزمانیە)

(٩٩) * تارا دەیەوێت خۆ بڕوات. (نارێزمانیە)

رستەی (٩٨) تەنها بە پاشگری (ی) راستکراوەتەوە و بووە بە رستەیەکی رێزمانی، کەچی رستەی (٩٩) بەبێ ئەم پاشگرە نارێزمانیە، هەربۆیە دەکرێت وادابنرێت ئەم پاشگرە بۆ جێناوی گەورە (PRO) لە ناوچەی خۆجێیەتی خۆی دەگەڕێتەوە. بەم شێوەیە (خۆی) بەستراوە بە PRO و ئەویش بەستراوەتەوە بە گرێی ناوی (تارا)ی شارێستە، (Radford 1997: 84). بەڵام لەم رستەیەی خوارەوە:

(١٠٠)تارا دەیەوێت [PRO بەخۆی بڕوات]

دەبینین لەم رستەیدا (خۆی) دەکەوێتە رستەی ناوی مەرجی کە پرپۆزیشتنی (بە) پێشکەش بە رستەی باری مەرجی دەکا. لێرەدا (خۆی) ئەرکی گرێی ناوی دەبینێت لەلایەن (بە) دۆخی دراوەتێ، چونکە دەسەڵاتدارە و پاشگری (ی) گونجاندنی ژمارە و کەسی و سێتا کە دەکەوێتە کۆتایی کاری باری مەرجی (بڕوات) دیار دەکرێت، کە گونجاندنیش لەگەڵ پاشگری (ی) دەردەخات، کە بۆ گرێی ناوی لە ناوچەی خۆجێیەتی گرێی ناوی و بەستراوە بە گرێی ناوی (تارا)ی شارێستە، هەر بۆیە دەکرێت وادابنرێت کە بکەری شاراوەی رستەی

باری مەرجی و ئەم جێناوە گەورەیە (PRO) جێناوێکی گەرای بەستراوەیە.

(١٠١)تارا دەیەوێت شارا [PRO خۆی بڕوات].

لە رستەی (١٠١) پێشتری جێناوی گەورە (PRO) گرێی ناوی دیاری (شارا)یە، کەچی لەم رستەیەی خوارەوە:

(١٠٢)تارا دەیەوێت ئەو [PRO بەخۆی بڕوات].

دەبینین ئەم رستەیە (١٠٢) کەمێك لێڵ و تەمومژاویە، چونکە نازانین ئایا (ئەو) ئەرکی ئاشکرا و روون دەبینێت، کە بەستراوە بە گرێی ناوی ئاشکرای (تارا)ی شارِستە یان ئازادە و هیچ پێشترێکی ناسراوی نیە. بەلأم ئەگەر ئەم رستەیەی خوارەوە سەیر بکەین:

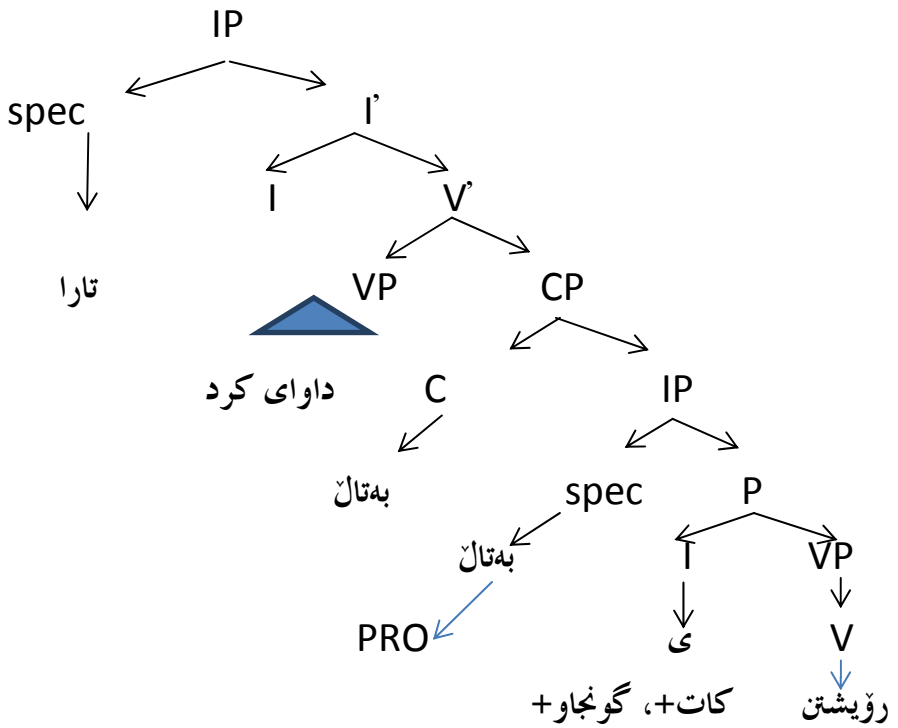
(١٠٣)تارا دەیەوێت ئەوان [PRO بەخۆیان بڕۆن].

ئەوا دەبینین لەم رستەیەدا (١٠٣) (ئەوان) گرێی ناوی دوای کارە و نیشانەی رۆڵی سێتای لەلایەن کاری سەرەکی (دەیەوێت) پێدراوە، هەربۆیە ئەم گرێ ناویە بەشێك نیە لە پارِستەی باری مەرجی، بۆیە دەبێت پارِستەی باری مەرجی بێت و دەبێت جێناوی گەورە (PRO) بکەری هەبێت، کە لەلایەن گرێی ناوی دوای کاری سەرەکی کۆنترۆڵ کراوە، واتە پێکهاتەی کۆنترۆڵی بەرکارە. جێناوی (ئەوان) ئازادە و هیچ پێشترێکی لە رستەکەدا نیە. لە هەمان کاتدا (خۆیان) و پاشگری (ن) کە بە کۆتایی کاری باری مەرجی لکاوە (بڕۆن) گونجاندنی کەس و ژمارە دەردەخات. با سەیری ئەم رستەیە بکەین:

(١٠٤)تارا داوای کرد PRO بڕوات.

ئەم رستەیە (١٠٤) دەکرێت بەم هێڵکارییەی خوارەوە رونبکرێتەوە:

هێڵکاری ژمارە (٧): رونکردنەوەی جێناوی گەورە PRO



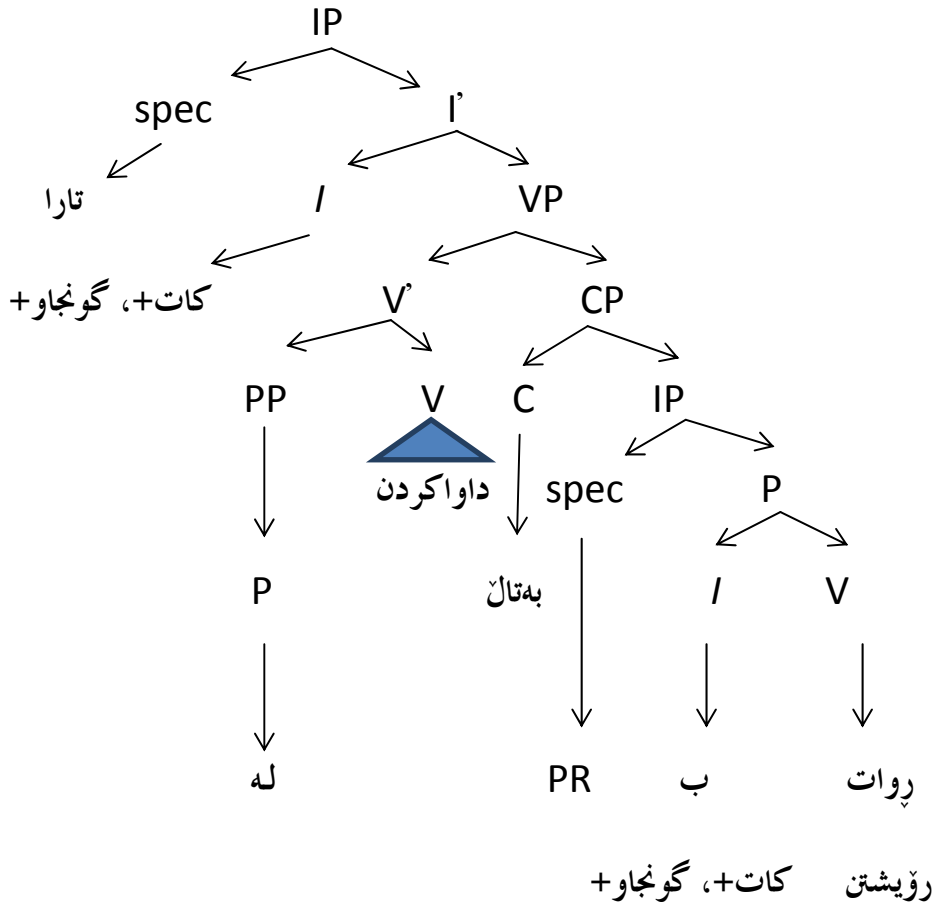
لەم هێڵکارییەدا رستەکە هەمان رستەی پێشتر ە کە لە هێڵکاری ژمارە (٦) ڕوونکراوەتەوە. بۆ پشتڕاستکردنەوەی ئەو ڕاستیانەی پشتگیری لە PRO دەکەن دەکرێت سەیری ئەم نمونانە بکەین:

(١٠٥) تارا لە شارای داواکرد کە [PRO بڕوات].

(١٠٦) تارا لەوی (لە ئەوی) داواکرد [PRO بڕوات].

وەکو پێشتر باسکرا کاری داواکردن پێویستی بە دوو بەڵگە هەیە، کارکەر و بابەت، لەگەڵ رستەی تەواوکەری باری مەرجی – کە لە رستەی (105) کارکەر (تارا) و بابەتیش (شارا)یە، (لە ئەو) یش لە ڕێگەی ڕێسایەك بوە بە (لەوی) و رستەی تەواوکەری باری مەرجی، بۆ زیاتر ڕونکردنەوە دەکرێت سەیری ئەم هێڵکارییەی خوارەوە بکەین:

هێڵکاری ژمارە (٨): رستەی تەواوکەری باری مەرجی



لەم هێڵکارییەدا رستەی باری مەرجی گوزاریەکی دی هەیە کە کاری باری مەرجی (بڕوات) لە چاوگی کاری (رۆیشتن)ە و پێویستی بە بەڵگەیەکە کە کارکەرە، بەڵام لە هێڵکارییەکە ئاشکرایە کە ئەم بەڵگەیە نیە، کەچی رستەکەش ڕێزمانیە، لە راستیدا ئەم بانگەیە دەبێت شاراوە بێت کە ئەویش PRO یە و لەلایەن بەرکار لە شارستەدا کۆنترۆڵ کراوە کە (لە شارا) یە و لە نمونەی (١٠٥) دایە و (لەو)یش لە نمونەی (١٠٦) داهاتون و پاشگرەکە لکاوە بە کاری بڕوات کە ژمارە و کەسی PRO لەلایەن گرێی ناوی بکەر یان پێکهاتەی کۆنترۆڵی بەرکار کۆنترۆڵ کراوە. بۆ زیاتر ڕونکردنەوە با سەیری ئەم نمونانە بکەین:

(١٠٧) تارا لە کچەکانی داواکرد [PRO بڕۆن].

(١٠٨) تارا لەوانی داواکرد [PRO بڕۆت].

(١٠٩) تارا داوای کرد کچەکان [PRO بڕۆن].

(١١٠) کچەکان لە تارایان داواکرد [PRO بڕوات].

(١١١) کچەکان داوایان کرد تارا [PRO بڕوات].

(١١٢) ئەوان داوایانکرد تارا [PRO بڕوات].

(١١٣) ئەوان لە تارایان داواکرد [PRO بڕوات].

(١١٤) ئەوان لە تارایان داواکرد [PRO بڕۆن].

پاشگری کە لکاوە بە کاری باری مەرجی (بڕوات)، (بڕۆن) یش ژمارە و کەسی جێناوی گەورە (PRO) رونەدەکاتەوە کە ئایا لەلایەن گرێی ناوی بکەری یان بەرکاری شارستە کۆنترۆڵ کراوە، بۆ نمونە لە رستەکانی (١٠٧ – ١٠٩) پاشگری کاری باری مەرجی (بڕوات) ڕونکەدەکەنەوە، کە PRO لەلایەن گرێی ناوی بەرکار (تارا)ی شارستە کۆنترۆڵ کراوە، بەڵام لە نمونەی (١١٤) ئەوە رونەدەبێتەوە کە PRO لەلایەن گرێی ناوی بکەر (ئەوان)ی شارستە کۆنترۆڵکراوە، بۆ زیاتر ڕونکردنەوە دەکرێت تەواوکەری رستەی باری مەرجی بە ئامرازی پەیوەندی کە و ئامرازی خۆیەتی پێشکەش بکرێت، هەروەك:

(١١٥) تارا داوای کرد کە [PRO بڕوات].

(١١٦) تارا داوای کرد کە [PRO بەخۆی بڕوات].

(١١٧) تارا داوای کرد کە [PRO خۆی بڕوات].

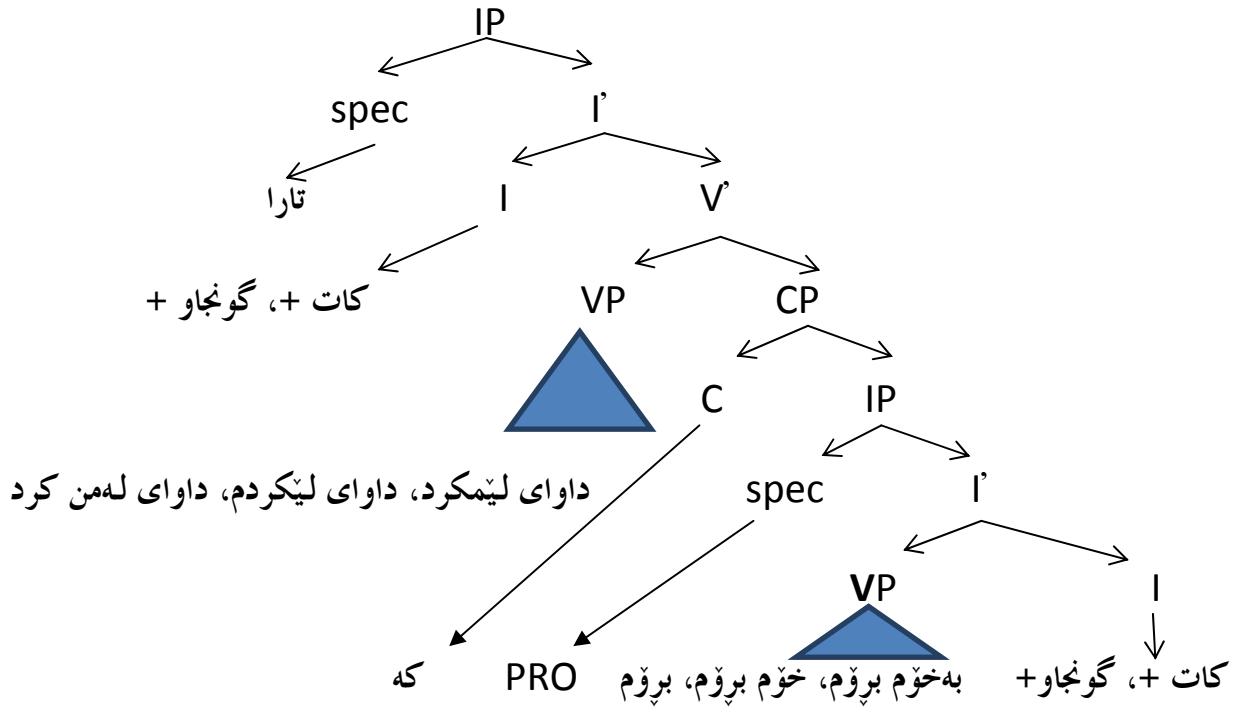
(١١٨) تارا داوای لە من کرد کە [PRO بەخۆم بڕۆم].

(١١٩) تارا داوای لێم کرد کە [PRO خۆم بڕۆم].

(١٢٠) تارا داوای لێکردم کە [PRO بڕۆم].

دەکرێت هەر یەك لەم رستانەی سەرەوە بە هێڵکاری ڕونبکرێتەوە، وەکو:

هێڵکاری ژمارە (٩): رونکردنەوەی ئامرازی پەیوەندی کە لە رستەی باری مەرجی



بۆ راستی و لە پێناوی پشتگیریکردن لە PRO دەکرێت سەیری ئەم نمونانەش بکەین:

(١٢١)زەحمەتە من بڕۆم.

لەم رستەدا دەکرێت گرێی ناوی من لاببرێت و ببێتە:

(١٢٢)زەحمەتە PRO بڕۆم.

(١٢٣)PRP لە دەرگا بدەم، تارا دێت.

لەم هەر دوو رستەی (١٢٢ و ١٢٣) جێناو pro ئەرکی دوپاتکەرەوە و جێناو دەبینێت و ئازاد و بەستراوەیە بە گوێرەی پرینسپی A و B تیوری بەستنەوە. ئەمەش لە بەر ئەوەیە کە جێناوی گەورە PRO دەکەوێتە شوێنێك کە لە ژێر دەسەلاتدا نیە، چونکە نیشانەی باری مەرجی (ب) بەربەستە، هەر بۆیە ئەم لێکدانەوەیە بوە بە کرۆکی تیوری بەلگەنەویستی PRO.

٦.ئەنجامەکان:

دەکرێت ئەنجامەکانی ئەم توێژینەوەیە لەم چەند خاڵەی خوارەوە کۆبکەینەوە:

١.زمانی کوردیش وەك هەر زمانێکی تر دیاردەی لابردن و بەرزکردنەوەی تیادا ڕوودەدات و تا ڕادەیەکی باش پەیوەستە بە پرینسپەکانی تیوری دۆخ و لە چوارچێوەی دیاردەی دەسەلآت و بەستنەوە دەکرێت شیکردنەوەی بۆ بکرێت.

٢.دیاردەی جولانەوە دیاردەیەکی یونڤێرسالّە و لە زمانی کوردیشدا ڕوودەدات، کە تیایدا تەنها توخمە تایبەتەکان دەجولێن و دەچنە شوێنە تایبەتەکا، بۆ

نمونه جولانەوە لە بکەر دیارەوە بۆ بکەر نادیار پەیوەندییەکی گشتی جیهانیە، کە لە زمانی کوردیشدا بونی هەیە.

٣.لە کوردیدا لە ئەنجامی لابردنی هاوگرێی ناوی، لە پارستەدا کارەکە هەر (finite) ە، واتە خوازی رێزمانیە یاخود (باری مەرجی)یە، چونکە نیشانەی کەسی و ژمارەی پاراستوە.

٤.جێناوی گەورە لە زمانی کوردیدا بونی هەیە. جێناوی گەورە یان گرێی ناوی لابراو (بکەر) لە پارستەی باری مەرجی توخێکی بەتاڵە. توخمی بەتالیش لە تیوری دەسەلاّت و بەستنەوەدا بوارێکی گرنگی هەیە، چونکە دابەشبونی گرێ ناویەکان لە رستەدا و جیاوازییەکانی نێوانیان لە تێکهەڵکێشکردنی ژمارەیەك لە پرنسیپ و هەڵوێستەکان بڕیاری لەسەر دەدرێت.

٥.دۆخ لە زمانی کوردیدا پێکهاتەیەکی رۆنانی هەیە، واتە بەشێوەی فۆنەتیکی دەرناکەوێت و لە ئاخاوتندا گۆناکرێت.

لیستی سەرچاوەکان:

أ. سەرچاوە کوردییەکان:

موحەمەد، حاتەم ولیا (٢٠٠٦) پەیوەندییە رۆنانیەکانی نواندنە سینتاکسیەکان. نامەی دکتۆرا، کۆلیژی زمان، زانکۆی سەلاحەدین، هەولێر.

حاجی، ڤیان سلێمان (٢٠٠٧) کەرەسە بەتاڵەکان لە روانگەی تیۆری دەسەلاّت و بەستنەوە: شێوەزاری کرمانجی. نامەی دکتۆرا، کۆلیژی زمان، زانکۆی سەلاحەدین، هەولێر.

ب. سەرچاوە ئینگلیزییەکان:

Bussman، H. (1996) Routledge Dictionary of Language and Linguistics. London: Routledge.

Chomsky، Noam (1981) Lectures on Government and Binding. Berlin and New York:The Pisa Lectures Mouton de grayter.

Chomsky، Noam (1982) Theory of Government and Binding. London and New York: MIT Press.

Chomsky، Noam (1986) Knowledge of Language: Its Nature، Origin and Use. New York: Praeger.

Cook، V.J. and Newson، M (1997) Chomsky's Universal Grammar، (2nd Ed.). Oxford: Black Well.

Friend، Robyn C. (1985) Ergativity in Sulemaniye Kurdish. In MESA Conference. 1985.

Haegeman، Liliane (1994) Introduction to Government and Binding Theory، 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Halliday، MAK (1985) An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold.

Jukil، Ali، M. (2007) "Raising Rules in Kurdish Sentence Pttern" Zanko Magazine; the Scientific Journal of Salahaddin University- Erbil; no. (31) 2007. Pps. 22. Sup.

Jukil، Ali، M. and Aziz، Ali Yousif (2011) " Equi-NP Deletion or Big Pro" Zanko Magazine; the Journal of Humanity and Science، Salahaddin University- Erbil; no. (49) 2011. Pps. 49-70. Sup.

Radford، A (1988) Transformational Grammar; a First Course. Cambridge: Cambridge University Press.

----------(1997) Syntax; a Minimalist Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Trask، R. L. (1993) A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics. London New York: Routledge Press.

حذف العبارة الإسمية و رفعها في الجملة الكردية بحسب نظرية (الحالة)

ملخص البحث :

لقد استعملت (الحالة) في النحو التقليدي للتحولات التي تحدث بحسب وظيفتها في أواخر الجمل التي يقصد بها : إضافة زيادة عليها .

إن (الحالة) في النحو التحويلي و التوليدي تتكون من خاصية أو شكل معروف و واضح ، و تأخذ العبارة الإسمية لتشير الى بعض خصائص الربط النحوي أو الدلالي للجملة التي تحمل عبارات اسمية .

إن (الحالة) أو نظرية (الحالة) مادة من المواد المهمة في النحو الحديث التحويلي و التوليدي ، و إن علاقتها بالعبارة الإسمية و التحولات في الجملة تجعل من الأسماء أن تتحول من أماكنها الخاصة في الجملة .

إن (الحالة) بحسب النحو الحديث : التوليدي الذي أسسه العالم اللغوي (جومسكي) ظاهرة عالمية في كل اللغات ، و شأن اللغة الكردية بشأن كل اللغات يمكن أن تبحث في هذا المجال لمعرفة مدى ربط مبادئها النظرية بإطار السلطة و تحليلها تحليلاً علمياً .

إن نظرية (الحالة) تتكون من جوانب لمدّة ، منها:

الحالة الصرفية و التركيبية ، و الحالة الفضلة ، و مصغى الحالة ، و القواعد المتوفرة للحالة ، و الحالة و الحكومة ، علاقة الحالة المتنفرة، مستويات الحالة ، نظرية السيطرة ، نظرية التحول ، نظرية (الثينا) و رفع العبارة الإسمية ، حذف الضمائر الكبرى ، و .... الخ .

و هذا البحث يتضمن جانبين ، و هما : قواعد الرفع في الجملة الكردية ، و حذف (العبارة المتوازية) أو الضمائر الكبرى .

و هذا الجانب يتضمن رفع العبارة الإسمية أو أي عنصر آخر في الجملة الفعلية في مكانه من الجمل الفعلية التي تتحول مكوناتها ، و هذا الجانب عملية نحوية مرتبطة ب(نظرية التحويلية الحالية) و قاعدة التحويلية و العنصر .

أما الجانب الثاني فيتكون من حذف العبارة المتوازية أو الضمائر الكبرى ، و هذا الجانب برأسه محاولة لتطبيق قوانينها على الجمل الكردية .

و أخيراً هذه الدراسة تقسم على ستة فصول رئيسية :

أما الفصل الأول فيتحدث عن نظرية (الثيتا Theta) ، أما الفصل الثاني فيسلط الضوء على النظرية التحويلية .

و أما الفصل الثالث : فمخصص العناصر الفارغة ، و يتحدث الفصل الرابع عن (نظرية الربط) ، و أما الفصل الخامس فيتكلم عن الضمير الكبير ، و أما الفصل السادس فيتناول النتائج التي وصل اليها هذا البحث .

و لابد من الإشارة الى أننا أوردنا لكل فصل من هذه الفصول بأمثلة من الجمل الكردية باللهجة السورانية ، وثبتنا البحث بقائمة المصادر الكردية و الانگليزيه في نهاية البحث .

NP Deletion and Raising of Kurdish Sentences According to Case Theory

Abstract:

In traditional grammar case was used for those changes that occur at the end of sentences, which are added because of the function of the noun. In Transformational Generative Grammar, case is a characteristic or a form which is added to a noun phrase that indicates the grammatical and semantic relationship of the sentence. Case is a universal phenomenon and it is found in all the languages of the world. Kurdish language, like any other language, can be studied in this regard, to find out to what extent this phenomenon is found in this language.

This paper includes two aspects, Raising Rules and NP deletion in Kurdish. The first aspect is related to raising of NP or any other element in its place in the subordinate clause, and moving them into larger constructions. This is a syntactic process which is related to Movement Theory and transformational rules. The other aspect is related to NP deletion or the Big Pro. The study is an attempt to apply these rules on Kurdish sentences.

The study consists of six main sections. The first section deals with Theta Theory. The second section focuses on Movement Theory, especially the movement of passive voice and rising of noun phrases or the Big Pro (PRO). The third section deals with empty elements. Section four focuses on Binding Theory. Section five discusses the Big Pro. The last section, section six shows the conclusions of the study. In all the sections examples from Kurdish sentences (Central Kurmanji) are provided. At the end of the study the list of Kurdish and English references are provided.

زیحافەکانی شیعری جزیری

د.یادگار ڕەسول حەمەدەمین
بەشی زمان و ئەدەبی کوردی، فاکەلتیی ئاداب، زانکۆی سۆران، هەرێمی کوردستان – عێراق.
((ڕەزامەندیا بەلاڤکرنێ : 7 گولان 2014))

پوختەی توێژینەوە

ئەم توێژینەوەیە بەناونیشانی (زیحافەکانی شیعری جزیری)، تایبەتە بە دەرخستن و دۆزینەوەی هەموو ئەو زیحافانەی کە لەدەرەوەی سیستمی کێش و قالبەکێشەکان، بەسەر شیعری مەلای جزیری دا هاتوون، بۆ ئەم مەبەستە تەنها یەکێك لەچاپەکانی دیوانی مەلای جزیری وەرگیراوە.

توێژینەوەکە بێجگە لە پێشەکی و ڕوونکردنەوەی چەمك و پێناسەی زیحاف، بەسەر پێنج تەوەر دابەشکراوە. بەو پێیەی پێنج جۆری زیحاف لەشیعرەکانی جزیری بەدی دەکرێن، هەر تەوەرێك تایبەت کراوە بەیەکێك لەو زیحافانە. لەهەر تەوەرێکیشدا وێڕای پێناسەکردنی زیحافەکە، چەندین نموونەی شیعری بەپێی جۆری پێ و قالبەکێشەکانەوە هێناونەتەوەو تیایاندا زیحافەکە دەرخراوە.

لەکۆتاییشدا کۆمەلێك ئەنجامی تایبەت بە توێژینەوەکە دەرخراون.

پێشەکی

ئەم توێژینەوەیە بەناونیشانی (زیحافەکانی شیعری جزیری)، هەوڵێکە بۆ دۆزینەوەی سەرجەم ئەو گۆڕانکارییە زیحافانەی کە لەشیعری مەلای جزیری دا هەن. دیارە بەگشتی هەبوونی زیحاف شیعری لەدەرەوەی سیستمجۆرێکە لە لادان لەڕێساکانی عەرووزی، ئەمە زیاتر لەشیعری عەرەبی بەو مانایە دێت، هەرچی شیعری کوردییە، ئەوە زۆر جار هەبوونی گۆڕانکاریەکانی وەك و زیحاف و عیللە بەسیستم کراوەو دەرەنجام قالبی نوێی شیعری بەهۆی ئەو گۆڕانکارییانەوە دروستبوون و نەك هەر نەبوونەتە مایەی لەنگی لەشیعردا، بەڵکو بەهۆیانەوە ڕیتمی نوێ و جیاواز هاتوونەتە ناو عەرووزی کوردی و چێژێکی زیاتریان بەخشیوە.

لەم توێژینەوەیەدا قسە لەسەر ئەو زیحافانە ناکەین، کە بەسیستم دروست بوون و قالبی نوێی شیعرییان دروستکردووە، بەڵکو وردبوونەوەو کارکردنە لەسەر ئەو زیحافانەی کە لەدەرەوەی سیستم لەهەندێ لە پێی شیعرەکانی مەلای جزیری دەردەکەون، کە بە بەراورد لەگەڵ ژمارەی زۆری شیعرو دیرە شیعرەکان دەکرێت بڵێین ژمارەی زیحافەکان کەمن، ئەمەش بۆ ئەوە دەگەڕێتەوە کە

جزیریی شاعیر یەکێکە لەو شاعیرانەی کە وێڕای وردی لەپەیام و ناوەرۆکی شیعری، هاوکات لەڕووی ڕوخسارو ڕیتمیشەوە ورد بووەو بۆیەشە لەسەرجەم شیعرەکانی هەست بەهەبوونی ڕیتم و مۆسیقایەکی چێژ بەخش دەکەین.

بۆ ئەم کارەمان پشتمان بەچاپێکی دیوانی مەلای جزیری بەستووە بەناونیشانی (دیوانا مەلایێ جزیری، بەرهەڤکرن: تەحسین ئیبراهیم دۆسکی، پێداچوون و لێ زفڕینا: ئیسماعیل تاها شاهین، چاپی دووەم، دەزگای سپیرێز، دهۆك، ٢٠٠٥). دیارە جگە لەم چاپە، چەند چاپێکی تریش لەبەر دەستدا هەبوون، بەڵام هەڵبژاردنی ئەم چاپە لەبەر ئەوە بوو، کە لەلایەکەوە بەبەراورد لەگەڵ زۆربەی چاپەکانی ترەوە چاپێکی نوێیەو ئامادەکار ئاگاداری چاپەکانی پێشتر بووەو لەلایەکی تریشەوە دوای لێوردبوونەوە لەشیعرەکان بۆمان ڕوون بۆتەوە کەئامادەکار تا ڕادەیەکی باش لەڕووی کێش و ڕیتمەوە ورد بووە لەساغردنەوەیان. وەرگرتنی هەموو چاپەکان و بەراوردکردنیان لەڕووی عەرووزیەوە دەشێت بۆ توێژینەوەیەکی بەرفراوانتر لەداهاتوودا کاری لەسەر بکرێت.

هۆی هەڵبژاردنی ئەم بابەتە بۆ ئەوە دەگەڕێتەوە، کە بەگشتی ئەوەی لەشیعری کلاسیکی کوردی تێبینیمان کردووە، گەلێك جار دەرکەوتووە کە لەکاتی ساغکردنەوەی شیعرەکان و هێنانە سەر ڕێنووسی ئێستایان، ساغکەرەوەکان شارەزاییەکی ئەوتۆیان لەبارەی زانستی عەرووزەوە نەبووە، یان لانی کەم ڕەشنووسی ساغردنەوەکانیان نیشانی عەرووز زانێك نەداوە، دەرەنجام کۆمەڵێك دیوانی شیعری کلاسیکی کوردی خراونەتە بەردەم خوێنەرو توێژەران، کە هەڵەو لەنگیی کێش و ڕیتمی زۆریان تێدایەو جارێکی تر لەڕووی عەرووزیەوە پێویستییان بەساغکردنەوە هەیە، بەو پێیەی هەبوونی زیحافیش لەناو شیعردا، بەبێ ئەوەی بەسیستم هاتبێ جۆرێکە لەلادانی ڕێسای کێش و قاڵبەکان، بەپێویستمان زانی ئەم توێژینەوەی بۆ تەرخان بکەین و بۆ ئەم مەبەستەش یەکێك لەچاپەکانی دیوانی مەلای جزیریمان هەڵبژارد.

هەبوونی ئەو زیحافانە لەشیعری جزیری، دەشێت هۆکارەکەی ئەو کەسە بێت کە شیعرەکانی ساغکردۆتەوەو تەواو ورد نەبووبێ لەساغکردنەوەیان و لەئەنجامدا هەندێ زیحاف دەرکەوتبن، یان دەشێت بۆ خودی شاعیر بگەڕێنەوە، کە بێگومان شاعیر لەپەنای کێش و ڕیتمەوە ئامانجێکی گەورەتری هەیە لەشیعردا، ئەویش گەیاندنی پەیام و ناوەرۆك و جوانکارییەکانی تره، بۆیە دەشێت هەندێجار بەلای شاعیرەوە ئاسایی بووبێت زیحاف لەشیعرەکانی هەبێت، ئەمەش لەپێناو گەیاندنی پەیام و ناوەرۆك و زمانێکی بەرزی شیعری.

پرۆگرامی ئەم توێژینەوەیە بریتییە لەدەستنیشانکردنی هەموو ئەو زیحافانەی

كەلەشیعری جزیریدا دەردەكەون، بۆ ئەم مەبەستە توێژینەوەكە بەسەر پێنج تەوەر دابەشكراوەو هەر تەوەرێك تایبەتە بە زیحافێك. لەباسكردنی هەر زیحافێكیشدا، ئەو پێیانە دەستنیشانكراون، كە زیحافەكەیان بەسەر داهاتووە، پاشان بەپێی قالّبە جیاجیاكان نموونەی شیعرییان بۆ هێنراوەتەوە، لەنموونە شیعریەكانیشدا هەولّدراوە زیحافەكان لەپێیە جیاجیاكانی ناو دێرو لەتەدێرەكان دەستنیشان بكرێن، بەواتایەكی تر زیحافەكانمان بەپێی هاتنیان لەسەرەتاو ناوەڕاست و كۆتایی دێرو لەتەدێرەكان و لەهەریەك لەپێیەكانی (سەدرو ئیبتداو عەروز و زەرب و حەشوەكان)هێناونەتەوە.

هێما و كورتكراوەكان:

ش = شیعر

د = دێر

ں = برگەی كورت

ـــ = برگەی درێژ

←= دەبێتە

×۲ = دووبارەبوونەوە

چەمك و پێناسەی زیحاف

لەڕووی زمان و فەرهەنگییەوە وشەی (زیحاف) بەچەند واتایەك لێكدراوەتەوە، لەوانە: بەمانای كشان و خشان دێت (۳ :۱۹٤)، هەروەها بەمانای ڕۆیشتن و خێرایی دێت (٥ :۱۸)، وە بەمانای (ڕۆیشتنی لەسەر سمت و بەمانای بێهێزی و بەمانای خلیسكان دێ یان بەوە دەگوترێ كە وشتر ماندوو بێ سمی لەدوای خۆی ڕابكێشێ. بۆیە وای پێ گوتراوە چونكە ئەگەر بچێتە سەر هەر پێیەك بێ هێزی دەكات)(۲ :۱۲۲). لەڕووی زاراوەی زانستی عەروزیشەوە زیحاف گۆڕانكارییەكەو بەسەر پێیەكان دا دێت و تایبەتە بەدووەم پیتی سەبەب، جا چ سەبەبی سووك یان گران بێتو ناچێتە سەر وەتەد. زیحاف گۆڕانێكی لازم نییە، بەو مانایەی (كە لە دێرێك چووە سەر پێیەك مەرج نییە لەهەموو دێرەكانی هونراوەكەدا بچێتە سەر هەمان پێ)(۲ :۱۲۲-۱۲۳).

زیحاف بەگشتی دوو جۆرە، زیحافی تاك و زیحافی لێكدراو. بەگشتی لەزانستی عەروزدا هەشت جۆر زیحافی تاك و چوار جۆر زیحافی لێكدراو هەیە، بەم شێوەیە:

۱- زیحافە تاكەكان: بریتین لەبوونی یەك گۆڕان لەیەك پێدا، كە ئەمانەن:(خەبن، ئیزمار، وەقس، تەی، قەبز، عەسب،عەقل، كەف).

٢- زیحافە لێکدراوەکان: بریتین لەکۆبوونەوەی دوو گۆڕان لەیەك پێدا، کە ئەمانەن: (خەبل، خەزل، شەکل، نەقس).

لەکۆی هەموو زیحافە تاك و لێکدراوەکان، لەشیعری جزیری تەنها پێنج جۆر زیحاف دەردەکەون، کە ئەمانیش بریتین لەهەریەك لە زیحافەکانی (خەبن، تەی، قەبز، کەف) لەزیحافە تاکەکان و (شەکل) لەزیحافە لێکدراوەکان. سەرجەمی زیحافەکان، لەم چاپەی کە ئێمە کارمان لەسەر کردووە، ژمارەیان (١٨٤) زیحافە لە (١٦٠) دێرە شیعر، ئەمەش لەکۆی (٢٠٥٧) دێرە شیعر و (١٢١)* ارچە شیعری چاپەکە. ئەم توێژینەوەیە، کە لە پێنج تەوەر پێك هاتووە، هەر تەوەرێك تایبەتە بە دەرخستنی یەکێك لەو زیحافانە.

تەوەری یەکەم: زیحافی خەبن (الخبن)، (٤١)حالەت:

خەبن لەڕووی زمانەوە بەمانای کۆشگرتنەوە دێت(٢ :١٢٣). وەك زاراوەیەکیش بریتییە لەلابردنی دووەم پیتی وەستاوی پێ لەناو سەبەبدا. لەشیعری جزیری دا ئەم گۆڕانە لەهەریەك لەپێیەکانی (فاعلاتن، مستفعلن، فاعلن، مستفعلاتن) دەردەکەون.

أ- خەبن لە (فاعلاتن ــ ∪ ــ ــ) ← (فعلاتن∪∪ــ ــ)، (١٣) حالەت:

١- کێشی ڕەملی هەشتیی تەواو((فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن)×٢

- پێی عەروز، ش٩٠،د١٩:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فعلاتن
ــ ــ ∪ ــ	ــ ــ ∪ ــ	ــ ــ ∪ ــ	ــ ــ ∪ ∪
با دەمێ وەقـ	تێ مەجال دا	چوو کو ئەو یا	ڕە بپاڵدا
قصصەیا حا	لی ب حالدا	گوھ ددێرت	یاری بایە
ــ ــ ∪ ــ	ــ ــ ∪ ــ	ــ ــ ∪ ــ	ــ ــ ∪ ــ
فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن

*دیارە ژمارەی پارچە شیعرەکان لەچاپەکە (١٢٥) شیعرە، بەڵام ئێمە تەنها کارمان لەسەر (١٢١) پارچەیان کردووە، لەچوار شیعرەکەی تر یەکێکیان بەزمانی فارسی و یەکێکیان بەزمانی عەرەبییەو ئەو کارەمان تەنها لەسەر شیعرە کوردییەکانی جزیرییە، هەروەها دوو شیعری تری هاوبەشن لەگەڵ شاعیرانی تر، دیسان ئەوانیشمان نەخستۆتە ناو بەرنامەی ئەو کارەمان.

٢- کێشی ڕەمەلی هەشتیی مەحزووف(فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن)×٢

- پێی سەدر، ش٩١، د٣٧:

فعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن
ـ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ
نە تنێ قەنـ	د و نەباتی	مەزهەرێ ڕوو	ح و حەیاتی
هەم بوت و عوز	زا و لاتی	لـەو مە دل بوتـ	خانەیە
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ∪ ـ
فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن

- پێی ئیبتیدا، ش٨٨، د٢٧:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ∪ ـ
گەر ب ناڤێ	تووڵەیان جا	رەك ڤەخوونت	بەندەیی
ب مەڵـێ خوەشـ	تر ژ مال و	گەوهەر و گەنـ	جینەیە
ـ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ∪ ـ
فعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن

- پێی حەشووی سەدر، ش١٨، د١:

فاعلاتن	فعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ـ	ـ ∪ ـ
گەر ژ وێ حوو	ر سرشتێ	عیشوەیەك ئیز	هار بت
دێ ببت نا	ڕێ خەلیلول	لاه و دۆژەه	سار بت
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ∪ ـ
فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن

- پێی حەشووی عەجز، ش١٥، د١٢:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ∪ ـ
زوهرەیی جەنـ	گ و سەواش ئەڤ	دی ژ چەنگ ئا	ڤێتە چەنگ
خوەش ل پێ قا	نوونی وێ گوھ	***دە تو قا نوو***	ن و ڕەباب
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ∪	ـ ∪ ـ
فاعلاتن	فاعلاتن	***فعلاتن***	فاعلن

٣- کێشی ڕەمەلی هەشتیی مەشکوول(فعلاتُ فاعلاتن فعلاتُ فاعلاتن) ×٢

- پێی زەرب، ش٧٩،د٦:

فعلاتُ	فاعلاتن	فعلاتُ	فاعلاتن
∪ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ـ	∪ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ـ
ژ جەگەر مە	لا پلنگان	ب کولابی	پەنس کەر کر
ئەسەدان ژ	پەنجە ڤێران	دل و سینە	***مە ڕشاندن***
∪ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ـ	∪ ـ ∪ ∪	ـ ـ ∪ ∪
فعلاتُ	فاعلاتن	فعلاتُ	***فعلاتن***

ب-خەبن لە (مستفعلن ـ ـ ∪ ـ)← (مفاعلن ∪ ـ ∪ ـ)، (١٧) حالّەت:

- کێشی ڕەجەزی هەشتیی تەواو (مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن)×٢

- پێی سەدر، ش٥٣، د٥:

مفاعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ـ ∪ ـ ∪	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
گرشمە وو	ڕازا بەری	عارف ڤەنا	بن لێ دەری
حەتتا د نێـ	ڤا ئاگری	ئەو خەف نەبت	پەروانە ڕەقس
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی ئیبتیدا، ش۱۱۹، د۲۸:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
شەفقێ ب دیـ	داریّ خو کت	قەستا برینـ	داریّ خو کت
شەهیدی رەشـ	ماریّ خو کت	ئێ سەر ل فەتـ	لا پیشتەری
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مفاعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی حەشووی سەدر، ش٦، د۱:

مستفعلن	مستفعلن	*مفاعلن*	مستفعلن
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ∪	ـ ∪ ـ ـ
دلبەر شکێـ	نا شەککەرەك	***فقلتُ یا***	روحی متی
گۆ من حەتا	خاگر هەبت	من گۆ چ کم	ئەز با هەتا
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی حەشووی عەجز، ش۱۰، د۱۱۱:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
ئەو خەیڤەتا	کەوکەب میسال	گەھ بەدرو مەھ	تێ گەھ هیلال
سێزدە دواز	***دە ماھ و سالێ***	چەرخن د سەیـ	را تسعە دا
ـ ∪ ∪ ـ	ـ ∪ ـ ∪	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مفتعلن	***مفاعلن***	مستفعلن	مستفعلن

- پێی عەرووز، ش۸۲،د۱۰:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مفاعلن
ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ
لەوحێ ژ نوو	سیقال بدن	هەردەم ژ نوو	ڤە خال بدن
دا دل ب یەك	دی پال بدن	نوقتان ژ زیـ	رابێ وەشین
ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

ج- خەبن لە (مستفعلاتن ـ ـ ـ ـ ـ ـ)← (مفاعلاتن ـ ـ ـ ـ ـ ـ)، (۱۰) حالەت:

- کێشی رەجەزی چواریی موروەففەل (مستفعلاتن مستفعلاتن)×۲
- پێی سەدر، ش۲۳،د۵:

مفاعلاتن	مستفعلاتن
ـ ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ ـ
ل دەردو ئیشان	پەیکان و نیشان
مەژ دل د چەهڤان	کفشن عەلامەت
ـ ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ ـ
مستفعلاتن	مستفعلاتن

- پێی ئیبتیدا، ش۲۳، د۷:

مستفعلاتن	مستفعلاتن
ـ ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ ـ
دوو سەجدە فەرزن	(فی الحال) ببین بەر
دەما خویا بن	ئەو قەددو قامەت
ـ ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ ـ
مفاعلاتن	مستفعلاتن

- پێی عەروز، ش۲۳، د٦:

مستفعلاتن	مفاعلاتن
ـــ∪ـــ	ـــ∪ـ∪
ڕسوایی عشقی	**نە تەنها ئەز بووم**
کی دی زەمانان	حوب بی مەلامەت
ـــ∪ـــ	ـــ∪ـ∪
مستفعلاتن	مستفعلاتن

- پێیەکانی عەروز و زەرب، ش۲۳، د۱:

مستفعلاتن	مفاعلاتن
ـــ∪ـــ	ـــ∪ـ∪
عەر عەر خەراما	**ب قەدد و قامەت**
یەك بووسە دا مە	**ب سەد قیامەت**
ـــ∪ـــ	ـــ∪ـ∪
مستفعلاتن	**مفاعلاتن**

د- خەبن لە (فاعلنــ ں ــ)← (فعلن ں ــ)، (۱) حالّەت:

- کێشی ڕەمەلی شەشی مەحزووف (فاعلاتن فاعلاتن فاعلن)×۲
- پێی زەرب،ش۱۱،د۵:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
سۆر گولەك من	دی د گولزا	ڕێ ب مەش
لالە وو ڕەیـ	حان ل سەر تێـ	**نە سەما**
ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪∪
فاعلاتن	فاعلاتن	**فعلن**

تەوەری دووەم: تەی (الطي)، (٤٧) حالّەت:

لەڕووی زمان و فەرهەنگییەوە تەی بەمانای پێچانەوە دێت(٣ :٢٣٢). وەك زاراوەیەكی عەرووزیش بریتییە لە لابردنی چوارەم پیتی وەستاوی پێ لەناو سەبەبدا.لای جزیری ئەم گۆڕانە تەنها لەپێی (مستفعلن) دەردەكەوێت.

- تەی لە (مستفعلن ــ ــ ∪ ــ)← (مفتعلن ــ ∪ ∪ ــ)، (٤٧) حالّەت:
- كێشی ڕەجەزی هەشتیی تەواو (مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن) ×٢

- پێی سەدر، ش١١٩، د٩:

مفتعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ــ∪∪ــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ
زوهره و ما	ه و موشتەری	من دین ل دیـ	می ئەنوەری
زولفا موسەلـ	سەل عەنبەری	سەر دایە حەو	زا كەوسەری
ــ∪ــــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی ئیبتیدا، ش١٠، د٦٢:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ــ∪ــــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ
ولدان و حوو	رن گەر پەری	شیرین و مەحـ	بووبێن بەری
جوملە ژ حوسـ	نا خاوەری	نووری دوان	یەك زەڕە دا
ــ∪∪ــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ	ــ∪ــــ
مفتعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی حەشووی سەدر، ش۱۰، د۷۸:

مستفعلن	مستفعلن	مفتعلن	مستفعلن
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ∪ ـ	ـ ∪ ـ ـ
ڕووحان دبن	قودسی میسال	تێنە لبا	سێ خەتت و خال
ساقی مەیا	کولکوون و ئال	تینت د فنـ	جانا مە دا
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی حەشووی عەجز، ش۵۷، د۲:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
حەرفێن ژ قود	رەت نوقتە پورِ	ماداری حەو	زا لەعل و دورِ
ئەڤ ڕەنگە کێ	دی وە ب سورِ	قودرەت نەموون	زەنگار خەت
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ∪ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مستفعلن	مفتعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی عەروز، ش۵۳، د۷:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مفتعلن
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ∪ ـ
عالا و تا	یێن قور مزین	ئەسلان د بەر	دا بەرزین
نێرگز د با	غان تەووزین	نەی شەککەران	نیشانە ڕەقس
ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ	ـ ∪ ـ ـ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن

- پێی زەرب، ش٥٦، د٣:

مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن
ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ
ئیرۆ دلێ	من دلبەران	ئاڤێتە سەر	سەد پەیکەران
ئانین مەیا	گولگوون و ساف	دان من کو بر	***یانە غەرەز***
ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ
مستفعلن	مستفعلن	مستفعلن	***مفتعلن***

تەوەری سێیەم: قەبز (القبض)، (٧) حالەت:

قەبز لە زماندا بەمانای گوشین و گرتن و نووقاندن و وەرگرتن دێت(٣ :٢٤٥)، لەڕووی زاراوەشەوە بریتییە لە لابردنی پیتی حەوتەمی وەستاوی پێ لەناو سەبەبدا. لەشیعری جزیری دا ئەم گۆڕانە تەنها لەپێی (مفاعیلن) دەردەکەوێت.

- قەبز لە (مفاعیلن ـ ـ ـ ـ)←(مفاعلن ـ ـ ـ)، (٧) حالەت:

- کێشی هەزەجی هەشتیی تەواو (مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن) ×٢

- پێی ئیبتیدا، ش٧، د٢٠:

مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن
ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ
د دەھ سالان	مولازم ما	م و یارێ ڕوو	نەدا جارەك
وەگەر نە یار	ئەگەر ڕوو دت	هەیە جارەك	د سالێ دا
ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ	ـ ـ ـ ـ
مفاعلن	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن

- پێی حەشووی سەدر، ش١، د٣:

مفاعيلن	مفاعيلن	*مفاعلن*	مفاعيلن
ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ	ـ ᴗ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ
كو كاتب دێ	مى جەدوەل كت	***شكەستە خەت***	موسەلسەل كت
ژ يەك حەرفان	موفەصصەل كت	كيە ڤێ موشـ	كلێ حەل كت
ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ
مفاعيلن	مفاعيلن	مفاعيلن	مفاعيلن

- پێی حەشووی عەجز، ش١، د٥:

مفاعيلن	مفاعيلن	مفاعيلن	مفاعيلن
ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ
ژ مهرا وێ	شەفەق سەعدێ	شرين لەعلێ	شەكەر وەعدێ
دنالم شوبـ	هەتى رەعدێ	***عەجيب لێ***	ژ ڤێ جەعدێ
ـ ـ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ	ـ ᴗ ـ ᴗ	ـ ـ ـ ᴗ
مفاعيلن	مفاعيلن	***مفاعلن***	مفاعيلن

تەوەری چوارەم: کەف (الکف)، (۷۷) حالّەت:

وەك وشەیەکی فەرهەنگی کەف بەمانای وازهێنان دێت و وەك زاراوەش لابردنی پیتی حەوتەمی وەستاوی پێیە لەناو سەبەبدا، لەشیعری جزیریدا لەهەریەك لەپێیەکانی (مفاعیلن، فاعلاتن) دەردەکەوێت.

أ- کەف لە (مفاعیلن ∪ ــ ــ ــ) ←(مفاعیلُ∪ ــ ــ∪)، (۲٦) حالّەت:

- کێشی هەزەجی هەشتیی تەواو (مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن) ×۲
- پێی سەدر، ش۱۰۳، د۲۱:

مفاعیلُ	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن
∪ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪
تەقازا وە	دکر حکمەت	کو چەرخ و لەو	لەب و بابن
هو الفعّا	ل لا تغتر	بأسباب	و ىٔلاتِ
ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪
مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن

- پێی ئیبتیدا، ش۱۰۸، د۲:

مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن
ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪
ژ قەوسەینان	دبارن تیر	د جەنگی دا	موهەییانە
صولحچینە	بنی ئیرۆ	خەتی نازك	ل مابەینی
∪ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪
مفاعیلُ	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن

- پێی حەشووی سەدر، ش۷، د۲:

مفاعیلن	مفاعیلُ	مفاعیلن	مفاعیلن
ــ ــ ــ∪	∪ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪
خەدەنگا فور	قەتیّ رەعدە	دلیّ ئەو غەفلـ	لەتیّ لیّ دت
دبیژم وەر	جەبەل بت ئەو	بکەر بت ویّ	د گاڤیّ دا
ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪	ــ ــ ــ∪
مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن

- پێی حەشووی عەجز، ش۷، د۲۳:

مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن	مفاعیلن
ـ ـ ـ ∪	ـ ـ ـ ∪	ـ ـ ـ ∪	ـ ـ ـ ∪
نەسیمێ سونـ	بول و سێقان	سەحەر دا حەبـ	س و زیندانێ
ڤەبوو قوفلا	***مە بێ مفتە***	زرِنگێنی	ژ قوفلێ دا
ـ ـ ـ ∪	∪ ـ ـ ∪	ـ ـ ـ ∪	ـ ـ ـ ∪
مفاعیلن	***مفاعیلُ***	مفاعیلن	مفاعیلن

ب- کەف لە (فاعلاتن ـ ∪ ـ ـ) ←(فاعلاتُ ـ ∪ ـ ∪)، (۵۱) حالّەت:

۱- کێشی رِەمەلی هەشتیی تەواو((فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن) ×۲

- پێی سەدر، ش۹۰، د٤٦:

فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن
∪ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ
چەندە کی چە	مەن حەرەم بوو	لێ مەدام وەك	سوبحدەم بوو
من بهشت با	غێ ئیرەم بوو	لێ سەبا گۆ	من سەبایە
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ
فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن

- پێی ئیبتیدا، ش۹۰، د۲٦:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ
هەر دو رِووح یەك	نووری تاڤن	چەرخەکەو دو سـ	تێر ل ناڤن
هەر دو دانە	مورغ و داڤن	ئسمێ حەی دام	لێ ڤەدایە
ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ	ـ ـ ∪ ـ
فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن

- پێیەكانی حەشووی سەدرو عەجز، ش٩٠، د٤:

فاعلاتن	فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلاتن
ـــ∪ـ	∪ـ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ
عیشق دەردەك	بێ تەبیبە	لێ مەفا وەسـ	لا حەبیبە
كوشتمە جەو	را رەقیبە	پورِ ل عەینێ	رِوو سیایە
ـــ∪ـ	∪ـ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ
فاعلاتن	فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلاتن

٢- كێشی رِەمەلی هەشتیی مەحزووف (فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن) ×٢

- پێی ئیبتیدا، ش٣٤، د١:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
دلبەرێ ئیـ	رۆ سەحەر ئا	قێتە جەرگێ	من دو دۆخ
یەك ل سینە	یەك ل دل دا	لەو ژ من تێن	ئاخ و ئۆخ
ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن

- پێی حەشووی سەدر، ش٣١، د٤:

فاعلاتن	فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلن
ـــ∪ـ	∪ـ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
دل ب تایەك	نێرگزان دە	نازكەك تەر	وەندە دە
گول دكن تەشـ	بیهی خاران	هەر خەس و خا	شاك رِووح
ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن

- پێی حەشووی عەجز، ش١٤، د٨:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
لەشکرێ قەهـ	رو غەمان وێن	چوون حصارا	دل بکن
کەعبە وو بەیـ	***تولحەرامە***	لێ ب نوور بێـ	تن ڕەجەب
ـــ∪ـ	∪ـ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
فاعلاتن	***فاعلاتُ***	فاعلاتن	فاعلن

- پێیەکانیحەشووی سەدرو حەشووی عەجز، ش٣٤، د٤:

فاعلاتن	*فاعلاتُ*	فاعلاتن	فاعلاتن
ـــ∪ـ	∪ـ∪ـ	ـــ∪ـ	ـــ∪ـ
ئەو شەپالا	***شۆخ و شەنگە***	کافرا ڕۆ	م و فەرەنگە
دامە بەر جوهـ	***تەك خەدەنگە***	زالمێ کوشـ	تم ب دۆخ
ـــ∪ـ	∪ـ∪ـ	ـــ∪ـ	ـ∪ـ
فاعلاتن	***فاعلاتُ***	فاعلاتن	فاعلن

٣- کێشی ڕەمەلی هەشتیی مەخبوون (فاعلاتن–فعلاتن– فعلاتن فعلاتن فعلاتن) ×٢

- پێی ئیبتیدا، ش٨٩، د٧:

فاعلاتن	فعلاتن	فعلاتن	فعلاتن
ـــ∪ـ	ـــ∪∪	ـــ∪∪	ـــ∪∪
گوهدە نایێ	ژ لەبێ لەعـ	لی ب قانوو	نی حکایەت
دێ چ شەهدە	ب دەفێ ڕا	بدرت شەهـ	دە ڕەبابە
∪ـ∪ـ	ـــ∪∪	ـــ∪∪	ـــ∪∪
فاعلاتُ	فعلاتن	فعلاتن	فعلاتن

٤- کێشی ڕەمەلی هەشتیی مەخبوونی مەحزووف (فعلاتن – فعلاتن فعلاتن فعلن) ×٢

- پێی ئیبتیدا، ش١٠٩، د٧:

فعلاتن	فعلاتن	فعلاتن	فعلاتن
– – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– – ∪ ∪
مە ب سەحرا	یی ویسالا	خو دەرین تو	ژ خودێ ڕا
وەر نە وەقتە	کو ببین غەر	قەیی بەحرا	عەدەمێ
∪ – ∪ –	– – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
فاعلاتُ	فعلاتن	فعلاتن	فعلن

٥- کێشی ڕەمەلی شەشیی مەحزووف (فاعلاتن فاعلاتن فاعلن) ×٢

- پێی سەدر، ش١١، د٣:

فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلن
∪ – ∪ –	– – ∪ –	– ∪ –
حووری عینە	ئەز نزانم	یا پەری
یا گولەك ڕەعـ	نا ژ گولزا	ڕێ وەفا
– – ∪ –	– – ∪ –	– ∪ –
فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن

- پێی حەشووی عەجز، ش١١، د٩:

فاعلاتن	فاعلاتن	فاعلن
– – ∪ –	– – ∪ –	– ∪ –
ئەی مەلا با	وەڕ ب مەحبوو	بان مەکە
کاری وان هەر	***ئەخزی جانە***	بێ خەتا
– – ∪ –	– ∪ – ∪	– ∪ –
فاعلاتن	***فاعلاتُ***	فاعلن

- پێیەکانی سەدرو ئیبتیداو حەشووی عەجز، ش١١، د٢:

فاعلاتُ	فاعلاتن	فاعلن
∪ – ∪ –	– – ∪ –	– ∪ –
نازدارە	ئەو ل تەختێ	دلبەری
دلروبایە	***جان فەزایە***	رووح شفا
∪ – ∪ –	– ∪ – ∪ –	– ∪ –
فاعلاتُ	***فاعلاتُ***	فاعلن

٦- کێشی ڕەمەلی شەشیی مەخبوونی مەحزووف (فعلاتن فاعلاتن – فعلاتن فعلن) ×٢

- پێی ئیبتیدا، ش١١٤، د١٠٥:

فاعلاتن	فعلاتن	فعلن
– – ∪ –	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
میهرداڕێن	خو د پژمور	دە دڤێن
پێشکشا تە	مە دو سەد نا	فە دڤێن
∪ – ∪ –	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
فاعلاتُ	فعلاتن	فعلن

٧- کێشی موزاریعی هەشتیی ئەخرەب (مفعولُ فاعلاتن مفعولُ فاعلاتن)×٢

- پێی حەشووی سەدر، ش٥١، د٢:

مفعولُ	فاعلاتُ	مفعولُ	فاعلاتن
∪ – –	∪ – ∪ –	∪ – –	– – ∪ –
یاڕەب چ	***تورفە میوە***	ئەڤ ڕەنگە	مەی دبەخشت
شعرا مە	تێ پەریشان	نەزما مە	تێ موشەووەش
∪ – –	– – ∪ –	∪ – –	– – ∪ –
مفعولُ	فاعلاتن	مفعولُ	فاعلاتن

- پێیەكانی حەشووی سەدرو حەشووی عەجز، ش٢٢، د١:

مفعولُ	فاعلاتُ	مفعولُ	فاعلاتن
∪−−	∪−∪−	∪−−	−−∪−
ئەووەل كو	یاری دا مە	یەك زەڕە	یەك عینایەت
قسمەت مە	خەمرو جامە	ئد دەفتە	را هیدایەت
∪−−	∪−∪−	∪−−	−−∪−
مفعولُ	فاعلاتُ	مفعولُ	فاعلاتن

تەوەری پێنجەم:شەكل (الشكل)، (١٢) حالّەت:

شەكل جۆرێكی زیحافی لێكدراوە، لەڕووی زمانەوە بەمانای بەستنەوەی چوار پەلی ئاژەڵ دێت(٦ :٧٥). وەك زاراوەیەكی عەرووزیش بریتییە لە كۆبوونەوەی هەریەك لەزیحافە تاكەكانی خەبن و كەف لەپێی (فاعلاتن).

- شەكل لە (فاعلاتن ــ∪ــ ــ) ←(فعلاتُ∪∪ــ∪)، (١٢) حالّەت:

١- كێشی ڕەمەلی هەشتیی مەخبوون(فعلاتن فاعلاتن – فعلاتن فعلاتن فعلاتن) ×٢

- پێی حەشووی عەجز، ش١٣، د٩:

فعلاتن	فعلاتن	فعلاتن	فعلاتن
−−∪∪	−−∪∪	−−∪∪	−−∪∪
تە دزانم	كو تویی نوو	تە دبینم	ری وجوودێ
ئەللە ئەللا	تە سەراپا	ژ چ نوورە	مە لەبالەب
−−∪∪	−−∪∪	∪−∪∪	−−∪−
فاعلاتن	فعلاتن	فعلاتُ	فعلاتن

۲- کێشی ڕەمەلی هەشتیی مەخبوونی مەحزووف (فعلاتن – فعلاتن فعلاتن فعلن) ×۲ فاعلاتن

- پێی حەشووی سەدر، ش٦٠، د١:

فاعلاتن	فعلاتُ	فعلاتن	فعلن
– – ∪ –	∪ – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
بێ لەبێ لەعـ	لی مەلا مە	ژ مەیا ئا	ل چ حەز
سوحبەتا تێ	نەبتن یا	ر ب هەر حا	ل چ حەز
– – ∪ –	– – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
فاعلاتن	فعلاتن	فعلاتن	فعلن

- پێی حەشووی عەجز، ش٤٢، د٣:

فاعلاتن	فعلاتن	فعلاتن	فعلن
– – ∪ –	– – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
ئەڤ چ شعرو	غەزەلن مەد	ح و سەنایا	خو دکی
د جڤاتان	وە د تێ مە	تو ب تەعن و	ب خەبەر
– – ∪ ∪	∪ – ∪ ∪	– – ∪ ∪	– ∪ ∪
فعلاتن	فعلاتُ	فعلاتن	فعلن

۳- کێشی ڕەمەلی شەشیی مەخبوونی ئەسلەم (فاعلاتن–فعلاتن– فعلاتن فعلن) ×۲

- پێی حەشووی عەجز، ش١٠٤، د١٠٥:

فاعلاتن	فعلاتن	فع لن
– – ∪ –	– – ∪ ∪	– –
گەر چ پورِ خا	ل و نشانی	ئەما
ب نشانی	کو تو بێ نە	شانی
– – ∪ ∪	∪ – ∪ ∪	– –
فعلاتن	فعلاتُ	فع لن

ئەنجامەکان

- **وەك هەر شاعیرێکی کلاسیکی کوردی، شیعرەکانی جزیری بەدەر نین لەبوونی ئەو زیحافانەی کەبەپێی ڕێساکانی کێش و قالّبەکێشەکان دروست نەبوون و لەپێی جیاجیای دێرە شیعرەکانیدا دەرکەوتوون.**
- **لەکۆی (١٢١) پارچەشیعرو (٢٠٥٧) دێرە شیعری ئەم چاپەی لەبەر دەستمان بووە، تەنها (١٨٤) زیحافمان بەدی کردووە لەکۆی (١٦٠) دێرەشیعر. بەو مانایەی لەکۆی(٢٠٥٧) دێرە شیعر تەنها (١٦٠) دێرەشیعر، زیحافدارن و ڕێژەکەیان دەکاتە (٧,٧٨٪)ی کۆی دێرە شیعرەکانی جزیری. ئەمەش ئەوە دەگەیەنێ کەبەڕێژەی (٩٢,٢٢٪)ی دێرەشیعرەکانی جزیری سالمن لەهەبوونی زیحاف و لانەدانن لەڕێسای کێش و قالّبەکیشەکان.**
- **لەم چاپەدا تەنها (١٨٤) حالّەتی زیحاف دەرکەوتوون، کە دابەش بوون بەسەر (٥) جۆر و بریتین لەهەریەك لەزیحافەکانی (خەبن، تەی، قەبز، کەف) لەزیحافە تاکەکان و زیحافی (شەکل) لەزیحافە لێکدراوەکان. ڕاددەی هەبوونی ئەو زیحافانەش لەناو پێکهاتەکانی دێرەشیعر بەهەموو پێیەکانیەوە، بەم شێوەیەی خوارەوەیە:**

زیحاف	فاعلاتن		مفاعیلن		مستفعلن		مستفعلاتن		فاعلن		کۆ	
	ژمارە	ڕێژە	ژمارە	ڕێژە	ژمارە	ڕێژە	ژمارە	ڕێژە	ژمارە	ڕێژە	ژمارە	ڕێژە
خەبن	١٣	٧,٠٦٪			١٧	٩,٢٤٪	١٠	٥,٤٣٪	١	٠,٥٤٪	٤١	٢٢,٢٨٪
تەی					٤٧	٢٥,٥٤٪					٤٧	٢٥,٥٤٪
قەبز	٧	٣,٨٪									٧	٣,٨٪
کەف	٥١	٢٧,٧٢٪	٢٦	١٤,١٣٪							٧٧	٤١,٨٥٪
شەکل	١٢	٦,٥٢٪									١٢	٦,٥٢٪
کۆ	٨٣	٤٥,١١٪	٢٦	١٤,١٣٪	٦٤	٣٤,٧٨٪	١٠	٥,٤٣٪	١	٠,٥٤٪	١٨٤	١٠٠٪

لەم خشتەیەدا دەردەکەوێت، کە لەشیعری جزیریدا زیحافی (کەف) لەهەمویان زیاتر بەکارهاتووە، ئەویش لەهەردوو پێی (فاعلاتن، مفاعیلن)، پاشان زیحافی (تەی) لە (مستفعلن)، دواتر زیحافی (خەبن) لەهەریەك لەپێیەکانی (مستفعلن، فاعلاتن، مستفعلاتن، فاعلن)، پاشتر زیحافی (شەکل) لەپێی (فاعلاتن) و دواتر زیحافی (قەبز) لەپێی (مفاعیلن). هەروەها زۆررترینی زیحافەکان لەشیعری جزیریدا بەسەر پێی (فاعلاتن) داهاتوون، پاشان پێی (مستفعلن) و دواتر پێی (مفاعیلن) و دواتر پێی (مستفعلاتن) و پاشانیش پێی (فاعلن).

سەرچاوەكان:

بەكوردی:

- دیوانی شیعری:

١- دیوانا مەلایێ جزیری، بەرهەڤكرن: تەحسین ئیبراهیم دۆسكی، پێداچوون و لێ زڤڕینا: ئیسماعیل تاها شاهین، چاپی دووەم، دەزگای سپیرێز، دهۆك، ٢٠٠٥

- كتێب:

٢- عەزیز گەردی، كێشی شیعری كلاسیكی كوردی و بەراوردكردنی لەگەڵ عەرووزی عەرەبی و كێشی شیعری فارسیدا، چاپخانەی وەزارەتی ڕۆشنبیری، هەولێر، ١٩٩٩

٣- نووری فارس حەمەخان، عەرووزی كوردی، دەزگای چاپ و بڵاوكردنەوەی ئاراس، هەولێر،٢٠٠٤

٤- یادگار رەسول بالەكی، عەرووز وەكو پێوەرێك بۆ ساغكردنەوەی شیعری نالی، چاپخانەی ڕۆشنبیری، هەولێر، ٢٠١١

بەعەرەبی:

٥- یحیی معروف(د)، العروض العربي البسیط، شركت چاپ و نشر بازرگانی، تهران، ١٣٧٨

بەفارسی:

٦- سیروش شمیسا(د.)، فرهنگ عروچی، انتشارات فردوس، تهران، ١٣٧٥

ملخص البحث

تتناول هذه الدراسة الموسومة بـ(الزحافات الشعرية لدى الجزيري) بيان واكتشاف الزحافات الطارئة على أشعار الجزيري، والتي خرجت عن نظام الوزن وقواعده، فاعتُمد –لهذا الغرض– على إحدى طبعات ديوان الشاعر الجزيري.

تتكون الدراسة من مقدَّمة وخمسة محاور ، وبعد بيان مصطلح (الزحاف) والتعريف به، خُصِّصنا لكل نوع من الأنواع الخمسة من الزحافات الموجودة في شعر الجزيري محوراً، وتمّ في كل محور التعريف بنوع الزحاف مع الإتيان بأمثلة عديدة حسب نوع التفعيلة وقواعد الوزن، حيث حُدّد فيها تلك الزحافات.

وختِمت الدراسة بنتائج عديدة توصّل إليها البحث .

Abstract

This paper, which is titled "Zihaf Features in Jizeeri's Poetry", is devoted to exploring and illustrating all the Zihaf features that can be found in the rhythm and metrical feet in Malay Jizeeri's poetry. For this, only one version's of Jizeeri's poetry books has been chosen for analysis.

Apart from the introduction and defining the concept of Zihaf, this paper is divided into five sections, which each section in turn tackle the five Zihaf features of Jizeeri's poetry. Also, each section defines its chosen Zihaf, illustrated by corresponding poems, rhythms, and the metrical feet, all of which highlight the very Zihaf feature that is intended to be revealed.

Finally, the paper concludes with a number of results.

دەم د هوزانێدا

د. حسێن ئوسمان ئەبدورەحمان
زانكويا زاخو، فاكولتيا زانستێن مروڤايەتى، سكولا زمان، پشكا زمانێ كوردى
((رەزامەندیا بەلاڤكرنێ : 2 گولان 2014))

كورتيا ڤەكولينێ:

دەم، هەناسە، ماوەيەكێ دیاركریێ هەبوونێ. بێی هەناسە، هەبوونێ هیچ واتايەك نینە، و ئەدەب، خودیكا ژیانێ، هەلگرێ هوزان و پەخشانێ و دیارخەرێ هویرترین چركێن ژیانێ. كەواتە ژیان، واتە هەبوون و هەبوون ژی یەكسانە ب دەمی، لەورا راستەوخو دێ شێین بێژین كو ژیان یەكسانە ب دەمی، و ئەڤ دەمە د پێكهاتا لێكداییا هوزانێدا خوە د دوو دەمێن ژ هەڤ جودایێن دەرەكی و ناڤەكیدا دبینیتەڤە، و ئەڤ ڤەكولینە ب هندەك نموونان لسەر دەمێ ناڤەكی رادوەستیت و شروڤە دكەت، كو خوینەر پتر بچیتە د ناخێ هوزانڤانی و هەست ب سوز و نەستا وی بكەت و هوزانێ باشتر تێبگەهیت.

پێشەكی:

ئەگەر ئەم بەرێ خوە بدەینە هوزانا كوردی، دێ بینین كو هوزان هەر ژ هەبوونا خوە یا فولكلوریڤە د هەمبێزا برِگەیاندا هەلگرتی بوویە" چ هوزانا كێشدار وەكی (ستران و بەیت) و برِگەیێن (۷، ۸ و ۱۰) برِگەیی و چ ئەو هوزانێن كوكێشێن وان نە د رێكخستینە وەكی (لاوك و حەیرانان). هەروەسا كێشا عەرووزی یا هوزانا كلاسیكی كو ب كێشەكا چەندی سەرەدەریێ دگەل هوزانێ دكر و چ ژی هوزانا نوی كو بو هەمبێزا رەسەن و خومالی، واتە كێشا فولكلوری زڤرِیڤە" گشت ئەڤ هوزانە لسەر بنەمایێ دەمی هاتینە بنیاتنان.

ئەڤ ڤەكولینە ب شێوەیەكێ پراكتیكی و لدویف رێبازا (وەسفی شرۆڤەكاری) لسەر هندەك نموونێن هوزانا كرمانجیا سەری راوەستایە و د هەر قوناغەكێدا دەمێ تایبەت ب وێڤە دەستنیشان دكەت.

بەندێ ئێكێ:

– دەم:

خویایە دەمێ باس ل هوزانێ دهێتە كرن، ئێكراست هزر بەرەڤ هەست و سۆز و ناخ و نەستێ هوزانڤانی دچیت كو گەلەك جاران خوینەر یان گوهدار خوە د هەبوونا هوزانڤانیدا دبینیتەڤە و چێژێ ژ گوهداری یان خواندنا وێ هوزانێ دبینیتن" لێ ئەگەر هندەك پێژانین لسەر دەمێن هوزانێ هەبن بێ گومان ئەڤ چێژە تێكەل ب پتر تێگەهشتنا هوزانێ دبیت و پتر دچیتە د پێكهاتا روحی و جەستەیيا ویدا و پتر هەست ب هەبوونا هوازنڤانی دكەت[1].

بێ گومان هەر هوزانەك هەلگرێ دوو دەمێن/ كات تايبەتە:

١. دەمێ دەرەكی

٢. دەمێ ناڤەكی

١. دەمێ دەرەكی: بريتييە ژ وی دەمێ كو ل دەرڤەی چوارچووڤێ هوزانێ بيت و كات و ماوێ ئافراندنا هوزانێ ديار بكەت. ب بوچوونەكا دی، هوزان كەنگی هاتيە ڤەهاندن؟ سال و ژيێ هوزانڤانی ل دەمێ ڤەهاندنا هوزانێ و جۆرێ هزركرنا وی يا وی دەمی؟ ل وی سەردەمی چ رويدايە و بوچی ئەو هوزان ل وی دەمی هاتيە نڤيسين؟ دەمێ جڤاكيێ هوزانێ ب چ شێوە بوويە" واتە ل وی دەمی داب و نەريتێن وی سەردەمی ب چ شێوە بووينە و ب چ رەنگ كاريگەری ئێخستيە سەر هزركرنا هوزانڤانی؟ هوزان كەنگی، واتە ل كيژ دەمی دهێتە خواندن؟ و زێدەباری هندێ جهێ خواندنێ ژی، ل گۆرەی وی دەمی گرنگييا خوە هەيە. كی دخوينيت و ل وی دەمی ئاستێ خواندەواريا وی چەندە؟ دەمێ دخوينيت د چ حالەت دايە؟ چەوا د خوينيت؟ ئايا هوزانێ وەك هوزان دخوينيت يان وەك پەخشان؟ هەروەسا دەم وەك پەيڤێن دەمی د هوزانێدا ژی رۆلێ خوە يێ دەمكی هەيە، كو بێ گومان كاريگەريێ لسەر ريتما دەرەكييا هوزانێ دكەت. وەكی: ﴿ دوهی و پێر ﴾ وەك دوو دەمێن هەڤپشك د رابردوويێ د، واتە ب شێوەيێ (پشك و پشك) د رابردوويا (گشت) دا رۆلێ خوە دبينن. ب بوچوونەكا دی ئەڤ دەمە د رانەبردوو، ئايينده و نهودا ژی رۆلێ خوە دبينن، و گەلەك پرسيارێن دی... كو هەمی خوە د چوارچووڤا دەمێ دەرەكيدا دبيننەڤە و بێ گومان كارەكێ هوسا ب ساناهی نينە كو د ڤێ ڤەكولينێدا گشت ڤان دەمان و دگەل دەمێن ناڤەكی باس لێ بكەين" لەورا تەنها دێ باس ل دەمێن ناڤەكيێن هوزانێ كەين و گشت بوچوونان ژی ب هندەك نموونەڤە زەنگينتر لێكەين.

٢. دەمێ ناڤەكی: بريتييە ژ وی دەمێ كو د چوارچووڤا ناڤەكييا هوزانێدا بيت و خوينەر ل دەمێ خواندنا وێ ب شێوەيەكێ ناراستەوخو هەست ب دەمێ ناڤەكيێ هوزانێ بكەت.

دەمێن ناڤەكی:

A. كێش

B. سەروا

C. ريتم

D. راوەستان

E. خالبەندی

F. چوارچووڤ

بەندێ دوويێ:

– دەمێ ناڤەكی:

a) كێش: (Meter)

خويايە موسيقا، ريتما لێكداييا هوزانێيە، كو گشت ترپە و لێدانێن دلێ هوزانڤانينە و خوە د پەيڤ، چوارچووڤ، سەروا، پاش سەروا و ...هتد، لێك ددەنەڤە و دبنە دوو جۆرێن دەرەكی و ناڤەكی" وكێش وەك سەرەكيترين پشكا موسيقايا

هوزانێ دچیتە ژێر جۆرێ دەرەكیدا. وەك كەڤنترین پێناسە كو " ژ لایێ قوتابیێ ئەرەستوی، واتە (ئاریستۆ كێسنۆس تارێنتۆمی)ڤە ل سەدێ چواریێ زایینی، د پەرتوكا (بنەماییّن ئاوازێ) هاتیە باسكرن" بڤی رەنگی باس ل كێشێ هاتییە كرن كو: بریتییە ژ رێكخستنەكا دەستنیشانكری د دەمیدا. "[٢]

ئەگەر بو كەڤنترین پێناسا عەرەبی لدور هوزانێ بزڤرینەڤە، دێ بینین كو باس ل كێشێ دكەت و كێشێ ب ئێك ژ سەرەكیترین رەگەزێن هوزانێ ل قەلەم ددەت. " هوزان، برتییە ژ ئاخفتنەكا واتادارا خودان كێش و سەروا."[٣] هەرچەندە هوزان ژ لایێ واتایا فەرهەنگیڤە د زمانێ عەرەبیدا ب واتاییّن " تێگەهشتن، هەستكرن و زانست "[٤] خوە نواندییە" چونكی ب بوچوونەكا دی هوزان وەك شعر، بریتییە ژ سترَان و ئاهەنگا كێشدار و ریتمدار، لێ وەك زانست، پەخشانەكا رەها ژ كێشێیە و رەنگە ب تنێ ریتم هەبیت. ب بوچوونەكا دی " كەڤنترین رِۆخساریّ هۆزانا عەرەبی سەروا هەبوویە، و كێش تێدا نەبوویە، كو دبێژنێ سەجەع (سجع) ئانكو پەخشانا موسەججەع (نثر مسجع) و ئەڤە وێنەیەكێ كەڤنە د نڤیسین و خویندنێ دا و هەتا رادەیەكێ ژی جودایە ژ رەوانبێژیێ. "[٥] و ئەگەر ئەم كەڤنترین پێناسا كێشێ كو باس ل رێكخستنا دەمی دكەت، شرۆڤە بكەین و لێكبدەینەڤە، بو مە خویا دبیت كو:

دەم = هەناسە/ نەفەس = برِگە = كۆنسنانت و ڤاول = فۆنیم = دەم

واتە ئەگەر ئەم رێكخستنا دەستنیشانكریا دەمی (كات)، یەكسان بكەین ب هەلكێشان و داكێشانا هەناسەی" كو بێ گومان هەر هەناسەیەكی ل گۆرەی زەوق و شەوقا مروڤی، دەمەكێ دیاركریێ هەی" واتە ئەگەر زەوقا مروڤی یێ خوەش بیت و ب كەیف و خوەشی، دەمێ خوە ببوورینیت، یان تورِە بیت، بێ گومان هەناسەییّن وی، دێ توندتر هێن و چن و لێدانا دلێ وی ژی، دێ زویتر و پتر بیت و هەناسە دێ كورتتر بن" كەواتە دەمێ هەناسێ ژی دێ كورتتر بن. لێ ب پێچەوانەڤە، ئەگەر ئەو كەس یێ نۆرمال بیت، هەناسە و لێدانا دلێ وی، دێ ئاسایی بن و دەمێ وێ هەناسێ ژی دێ یا ئاسایی بیت. بێ گومان ئەگەر وەكی ئاخفتن بەرێ خوە بدەینە وێ نەفەسێ، دێ بینین كو پێكهاتەكا لێكداییە ژ چەندین برِگەیان و برِگە ژی فۆنیمێن زمانینە و فۆنیم ژی ل گۆرەی برِگەیان ژ ڤاول و كۆنسنانتان پێك دهێت. هەلبەت خویایە كو ڤان ڤاول و كۆنسنانتان ژی ل دەمێ درِكاندنێ، دەمەكێ دیاركری یێ هەی، و دەمێن هەمی كۆنسنانتان، ل گۆرەی كپی و گرِی و خشۆكی و ... هتد، نە د یەكسانن" و سەبارەت ڤاولان ژی خویایە كو ل دەمێ درِكاندنێ، رێكا هەناسێ ڤەكرییە و گشت ڤاول د گرِن. ئەگەر باس ل پێناسەیەكا دی بكەین كو دبێژیت: كێش بریتییە ژ یەكسانیا هژمارا برِگەیان ل نیڤە دێرِاندا" دوو

جۆرێن هوزانێن كێشدار و بێ كێش دیار دكەت، كو هوزانا كێشدار، بریتییە ژ وێ هوزانا كو یەكسانیا هژمارا برگەیان ل گشت نیڤە دێراندا هاتبیتە پاراستن و ب پێچەوانەڤە، هوزانا بێ كێش، ئەو هوزانن ییّن یەكسانیا هژمارا برگەیان نەپاراستبیت. ب بوچوونەكا دی ئاهەنگ و موسیقایا وی نەیا لێكدایی بیت.

ئەگەر نموونێن هوزانا كلاسیكی، وەك كێشەكا چەندی د ئەدەبیاتا كوردیدا وەربگرین، دێ پتر دەمێ هەر نیڤە دێرەكی، ب برگەییّن خوەڤە روهن و ئاشكرا بیت. واتە هەم هەڤ هژمارەییا پێنگاڤان، و هەم هەڤ هژمارەییا برگەیان و جۆرێ ریز بوونا برگەیان د كورت و درێژیێ، دا كو ریتما هوزانێیە خویا دبیت. نموونە:

تە	ر	یا	وان	خە	گ و	خا	لان	كو	نە	حەر	فێن	قە	لە	مە	نە
مە	ژ	فەی	چا	تە	یە	مە س	تا	نە	رە	وان	جا	مە	لە	با	لەب[٦]
U	U	–	–	U	U	–	–	U	U	–	–	U	U	–	–
فەعیلاتون				فەعیلاتون				فەعیلاتون				فەعیلاتون			

ئاستێ كێش: ١٦ = ١٦ برگە

ئاستێ ریتم: رەمەلا هەشت پێنگاڤییا مەخبوون.

د ڤێ نموونێدا، شازدە برگە ژ هەر نیڤە دێرەكیدا ب یەكسانی هاتینە لێكدان، و هەروەسا یەكسانیا هژمارا پێنگاڤان ژی د هەر دوو نیڤە دێراندا پاراستینە و هیچ جۆرە شاشی و لەنگییەك د هوزانێدا خویا نەبوویە" چونكی زور ب جوانی و رێك و پێكی برگەییّن كورت و درێژ لبەر یەكڤە هاتینە دانان و ل هەر پێنگاڤەكێدا ب یەكسانی و وەكهەڤی دووبارە بووینە و ب تایبەتی ئەگەر بەرێ خوە بدەینە برگەییّن ﴿ (ر، ژ)، (خە، تە)، (نە، رە)، (قە، مە) ، (لە، لە) ﴾، ئەڤ چەندە پتر دهێتە چەسپاندن" چونكی سەرەرای هندێ كو برگە، وەك هەڤ دووبارە بووینە، پیت و دەنگ ژی، ب تایبەتی د ڤاولاندا وەك هەڤ دووبارە بووینە و دەمەكێ جودا ژ دەمێ سەرەكی ئافراندینە. لەوڕا، دەم د یەكسان بوونا جهی ل هەر دوو نیڤە دێران و ب ئێك پەیڤ و ئاواز هاتینە دووبارە كرن، یان ژی ل هندەك برگەیان، جیاوازییا پیتەكی خویا دبیت.

b. سەروا : Rhyme

جەمسەرەكێ دی یێ موسیقێ د هوزانێدا، _ وەك موسیقا دەرەكی دهێتە نیاسین. _ كو بێ گومان ل گۆرەی دەمی رۆل و ئەركێن تایبەت هەبووینە" و هوزانڤانی ژی ل گۆرەی سەردەمێ خوە گرنگی پێدایە. واتە ئەگەر بەرێ خوە بدەینە

هوزانا كلاسيكى، دێ بينين وەك مەرجەكێ سەرەكى و ل دويڤ چوارچووڤا هوزانێ، هوزانڤانى د هوزانا خوەدا بكار ئينايە و نەشيايە لادانێ ژ ياساييّن سەروايى بكەت. بو نموونە سەروا د هەر يەك ژ ڤان چوارچووڤان: غەزەل، تەركيب بەند، تەرجيع بەند، مەسنەوى، چوارينە و ... هتد" هەبوونێن جياواز هەبووينە و ئەركێ موسيقييا خوە ب جھ ئينايە. لێ ئەڤ چەندە د هوزنا فۆلكلۆرى و نويدا ناهێتە ديتن و جۆرە رەنگاورەنگييەك تێدا بەرجەستەيە" چونكى ل گۆرەى هزركرن و ديتنا هوزانڤانى، هوزان هاتييە ڤەهاندن" لەورِا ل كيڤە هوزانڤانى ڤيايە و پێويست بوويە، سەروا هاتييە بكار ئينان و نە مەرجەكێ سەپاندى بوويە لسەر هوزانڤانى. هەرچەندە ئەڤ ئازادييە گەلەك جاران هندەك سەرواييّن ناڤەكى ژى دئافرينيت، و جوانى و ريتم و موسيقايەكا لێكداييتر ددەتە هوزانێ، كو هەلبەت ئەڤ چەندە د هوزانا كلاسيكيدا ژى دهێتە ديتن. لێ سەروا چييە؟ سەروا بريتييە ژدويماهيك پەيڤا نيڤە دێران كو دويماهيك پيتێن رەسەنێن وان د وەكهەڤ بن. واتە پێويستە د پەيڤێن سەروايىدا، زێدەهييّن وەك پاشگر بهێنە لادان، هەتا كو دەنگێن سەروايێ كو ب (رەوى) دهێنە نياسن، خويا بن. لێ هەر وەكى هاتييە گووتن، گەلەك جاران _ ب تايبەتى د هوزانا نويدا _ پەيڤا سەروا ل دويماهيكا نيڤە دێران دووبارە نابيت، بەلكو ل دەستپێك و ناڤەراستا نيڤە دێراندا ژى هەيە، كو هەلبەت ئەڤ سەروايە ژى هەم هەلگرێ واتايەكا تايبەتە كو واتايا نيڤە دێران ب وێ پەيڤێ ب دويماهيك دهێت و هەم تەمامكەرێ ريتم و كێشا هوزانييە" كو ئەگەر كێشا وێ يا لەنگ بيت، نەفەس و دەما وێ دێرێ ژى، دێ يا لەنگ بيت. هەروەسا بريتييە ژ " كومەكا ڤاول و كونسنانتان، كو ل دويماهيكا پەيڤێن نيڤە دێران يان دێراندا دووبارە دبن، و ب مەرجەكى ب ئێك شێوە و واتا نەبن. "[٧] و ئەگەر بەرێ خوە بدەينە ڤێ پێناسێ دێ بينين كو باس ل مەرجێ نەبوونا يەك شێوە و واتاييێ دكەت و بێ گومان پێناسا سەروايێ تەسكتر دكەت.

نموونە ژ هوزنا كلاسيكى:

ئەز نزانم سەبەبێ يار چرا دوور كرين
شاهێ شيرين دەهەنان ئەم ژ خوە مەهجوور كرين
شبهى گۆ بێ سەر و پا بوومە ل بەر چەم رب و شەكان
لەو ب چەوگانێ جەفايا خوە ژ دل هوور كرين
دامە سەد جامێ فراقێ ژ خوە غائب نەبووين
ژ وصالێ قەدەحەك دامە و مەخمور كرين
نووريێ چەشمێ مە كو عالەم مە ب چەشمێن تە ددى
ب جەمالا خوە تە وەك ديدەيێ بێ نوور كرين
نەفەسەك بێ تە مە ناچى نە د ژين بێ تە دەمەك
ژ تە هات ئەمرێ هومايوون تە وە مەئموور كرين
مە د زانى كو تو دێ (عاقبە الامر) چ كى
لەبێ لەعلێ شەكەرين ئاھ كو مەغرور كرين
ژەرەيەك بووم د هەوايا تە د وێرانەيەكێ
مپلێ رۆژێ ب شوعاعا خوە تە مەشهوور كرين
ژ (أناالحق) ب لەبێن لەعل خەبەردار بووين
ب كولابا سەرێ زولفا خوە تە مەنصور كرين
مونصەرف ما دبووين ئەم ب دوو سەد جارری مەلێ
لێ ب وێ كەسر و ئچافێ ڤ خوە مەجروور كرين[8]

هەر وەكى ديار ئەڤ هوزانە ب سەروايەكا مورەددەف هاتيە ڤەهاندن، واتە پاش سەروا هاتيە بكار ئينان، و بريتييە ژ:" پەيڤ يان چەند پەيڤەكێن (پيت، ناڤ، راناو، كار، رستە، دەستەواژە و رستەيێن ناتەواو) جودا ژ سەروايێ، كو پشتى وێ ب ئێك واتا و ب ئێك شێوە دووبارە دبيت و هوزانێ د واتايا خوەدا پێويستيا پێ هەى. "[9] و ئەڤ چەندە د ڤێ هوزانێدا ب دووبارە كرنا كارێ (كرين) واتايا وێ تمام كرييە" كو بێ گومان سەروا، ب پاش سەروايا (كرين)ڤە دەمەكێ ديار كرى ددەتە هوزانێ، كو جۆرە راوەستانەك و دووبارەكرنەكا تێدا هەى كو هەم كاريگەريێ ل دەمى دكەت و هەم ريتما وێ خوەشتر لێ دكەت و هەم تەواوكەرێ واتاييێە. لێ دگەل هندێ ئەگەر بەرێ خوە بدەينە هژمارا برگەيێن پەيڤێن سەروايان، هەر چەندە گشت پەيڤ د پێكهاتا سەروايىدا خوە دبيننەڤە" تەنها دەمێن دوو پەيڤان نە وەكهەڤن، واتە دوو برگەيينە و گشت پەيڤێن دى، د دەم و هژمارا برگەياندا وەك هەڤن و سێ برگەيينە.

دوو برگەیی:

دوو	ر
هوو	ر

سێ برگەیی:

مەھ	جوو	ر
مەخ	موو	ر
بێ	نوو	ر
مەئ	موو	ر
مەغ	روو	ر
مەش	هوو	ر
مەن	صوو	ر
مەج	روو	ر

ئەگەر ئەم بەرێ خوە بدەینە قێ هوزانێ دێ بینین، کو ب برگەکرنێ، هەم ریتما هوزانێ هاتیە پاراستن و هەم هەلگرێن واتایێن کویرێن دەقینە" کو هەلبەت ئەڤ چەندە د سەروا ئێککگرتی، سەربخو، سەروامورەددەف و ... هتد، پتر دیار دبیت، ب تایبەتی دەمێ جۆرێ پێنگاڤ و هژمارا برگەیان و جۆرێ وان برگەیان وەکهەڤ بیت، پتر رۆلێ دەمی دیا ردبیت و کاریگەرییا دەمی ژی د سەروایاندا بەرجەستەتر دبیت، چونکی ماوێ درکاندنا وان پەیڤان وەك هەڤ دبیت، لێ تەنها ل گۆرەی واتایا دێرێ و کاریگەرییا پەیڤێ، دەمێ درکاندنێ دهێتە گوهرین. کەواتە جارەکا دی هەمان برگە رۆلێ دەمیێ سەروەایان ژی دیار دکەت و ریتما هوزانێ ژی ل گۆرەی واتایێ" و گونجان دگەل ناڤەروکا هوزانێ دپارێزیت.

c. ریتم: Rhythme

ژ سەرەکیترین رەگەزێن مۆسیقا هوزانییە، چونکی هەلگرێ تۆنا مۆسیقایا وێیە، کو د پەیڤاندا هاتیە هەلگرتن. ب بوچوونەکا دی، هەر پەیڤەك د هوزانێدا تۆنا خوە یا تایبەت هەیە کو ب هەڤرا ریتما هوزانێ پێك دئینن. لێ دگەل هندێ ریتم بریتییە ژ دووبارە کرنێ و هەر ئەڤ دووبارە کرنەیە ریتما هوزانێ دروست دکەت. لەورا وەك پێناسە، ریتم: " بریتییە ژ دووبارە بوونا ئاوازەکی د دەمکێ دیارکریدا."[10] کەواتە جارەکا دی رۆلێ دەمی ب دووبارە بوونا ئاوازەکا رێکخستی د هوزانێدا بەرجەستە دبیت. یا خود " دووبارە بوونا دیاردەکا دەنگییە د ماوەیەکێ ریژەییێ سنووردار کریدا."[11] و ئەڤ ماوەییێ ریژەیی ژی جارەکا دی ئاماژەیەکا راستەوخویە بو دەمی" چونکی ئەگەر مەبەست ژ دووبارە بوونا

ئاوازەكى، بڕگەيێن كورت و درێژ بيت كو ب شێوەيەكى رێكخستى و گونجايى دووبارە دبن و ژ دووبارە بوونا خوە هندەك پێنگاڤێن دياركرى دئافرينن و دبنە ئەگەرێ دروستبوونا كێشەكا دەستنيشانكرى ژ دەرياێن عەرووزى" و گشت ئەڤ كارە ژى پلە ب پلە و ژ پشكى بو گشتى دهێنە ئەنجامدان، دەمەكێ دياركريێ هەى و ئەڤ دەمە ژى، بێ گومان ل گۆرەى وان پلەيان ژ پشكى بو گشتى زێدەتر و درێژتر لێ دهێت. واتە دەمێ بڕگەيان چ كورت يان درێژ، ژ دەمێ پێنگاڤان كورتترە" چونكى هەر پێنگاڤەك لێكدانەكە ژ چەند بڕگەيان. ب بوچوونەكا دى، دەمێ پێنگاڤان، لێكدانا چەندين دەمێن بڕگەيانە. هەرچەندە هندەك پێنگاڤ ئێك بڕگەنە و تەنها د ڤى دەميدا، دەمێ پێنگاڤێ وەك گشت دگەل دەمێ بڕگەى وەك پشك وەكهەڤ دبيت. لێ دگەل هندێ نابيت ژ بير بكەين كو پێنگاڤ، يەكەيەكا دەنگيا پێڤاندنا سنووردارە و ژ سنووريێن خوە دەرباز نابيت و ب دووبارە بوونا خوەيا گشتگير ريتمێ دروست دكەت.

نموونێن پێنگاڤان:

٥ بڕگەيى	موتەفاعيلون	–U–UU	كاميل
٤ بڕگەيى	مەفاعيلون	U–––	هەزەج
٣ بڕگەيى	فەعوولون	U––	موتەقاريب
٢ بڕگەيى	فەع لون	––	ئەسلەم
١ بڕگەيى	فەع	–	ئەبتەر

زێدەبارى ڤێ چەندێ، ئەگەر مەبەست ژ ريتمێ دووبارەبوونا دياردەكا دەنگيا رێكخستى بيت، بێ گومان د هوزانا بێ كێشا فولكلوريدا _ لاوك و حەيران _ پتر بەرجەستەيە" چونكى د وان هوزانداندا يەكسانيا هژمارا بڕگەيان نەهاتييە پاراستن و پتر جەخت لسەر دياردێن دەنگى هاتييە كرن، كو ئەڤ دەنگە ژى ب دووبارە بوونێ ل دەمێن دياركريدا_ چ ناڤەكى يان دەرەكى _ ريتمەكا تايبەت ددەنە هوزانێ. واتە ب دووبارە بوونا دەنگ، پەيڤ و رستەيان، ريتما ناڤەكى ددەتە هوزانێ و هەم دەمێ ڤەهاندنا ڤێ هوزانێ _ كو دەمەكێ نەديارە _ و هەم دەمێ خواندنا وێ و ل گۆرەى ريتما وێ، ريتما دەرەكييا هوزانێ دياردكەت. نموونە:

هەرێ كورِو كورِێ مەتێ
شەكر شيرو ل گەل شەربەتێ
خوزى ژ خێرا خودێرا
باب و براكێت من ئەز دابيامێ
بلا حكومەتا ئويرسێ هاتبيا
سەر ئومەتێ

ئەگەر ب تنێ بەرێ خوە بدەینە دووبارەكرنا ئاسۆییا دەنگان، بو مە خویا دبیت كو ئەڤ دووبارە كرنە زێدەباری هندێ كو گرێدایی واتایا پەیڤێیە، بەندە ب دەمێ وان پەیڤانڤە و پاراستنا ریتما هوزانێ دكەن:

نیڤە دێرا: ١. رێ، ڕو، رێ، تێ/ كو، كو/ هە، مە

: ٢. شە، شی، شە/ شە، بە، گە (ئەڤ دووبارە كرنا (ش) ژ بو دەربڕینا شریناهیێ زۆر یا گرنگە.)

: ٣. خو، خێ، خو/ خێ، دێ/ ڕا، ێرا

: ٤. با، را، داـ یا/ با، برا، بیا/ كێ، مێ/ اب، اب

: ٥. لا، تا، یا

زێدەباری ڤێ چەندێ دڤێ كریارێدا ب پشت بەستن ب وتاناسیێ، پەیڤێن (هەڤدژ، هەڤواتا، بەرامبەری، ئایرۆنی، رەگەزدۆزی، ... هتد.) و (سەروا) ژی، ل گۆرەی واتایا خوە رۆلێ ریتمی دگێڕن.

d. راوەستان:

ئێك ژ رەگەزێن كاریگەر د دروستكرنا ریتما هوزانێیە و ب تایبەتی ریتما هوزانا فولكلوری. راوەستان بریتییە ژ ڤەبڕینا نەفەسێ ل دەمەكێ دیاركریدا. واتە ل دەمێ خواندانا هوزانێ، ل هندەك جهان و ب شێوەیەكێ رێكخستی، نەفەس دهێتە ڤەبڕین و راوەستان دروست دبیت و بڤێ چەندێ ریتما هوزانێ دهێتە ئافراندن. هەلبەت هەژی گووتنێ یە كو راوەستان د هوزانا نوی، كلاسیكی و فولكلوردا ژ هەڤ جودانە، چونكی د هوزانا نویدا راوەستان ل گۆرەی هژمارا برگێێن (٣، ٤ و ٥) برگەیینە و د هوزانا كلاسیكیدا راوەستان ل دویڤ پێنگاڤانە و هەر پێنگاڤەك راوەستانەكە، لێ د هوزانا فولكلوریدا ل دویڤ رێبازان _ ئاسایی و زمانی _ سەرەدەری دگەل راوەستانان دهێتە كرن" كو د رێبازا ئاساییدا راوەستان ل گۆرەی هژمارا برگەیانە و د رێبازا زمانیدا ئاوازا بەرز و نزم و شێوازێ پرسیاری و بەرسڤی راوەستانان دروست دكەت.

ب گشتی دوو جۆرێن راوەستانان ییّن هەین:

١. راوەستانا واتایی: بریتییە ژ وان راوەستانان، كو یەكەییّن ریتمی ییّن پەیڤێ ناهێتە شكاندن و ل جهێ راوەستانێ، پێكهاتا پەیڤان تێكەلی یەك نابن.

٢. راوەستانا هوزانی: ئەو راوەستانن، ییّن كو یەكەییّن واتاییّن پەیڤێ دهێنە شكاندن و ل جهێ راوەستانێ، پێكهاتا پەیڤان ب واتاڤە تێكەلێ یەك دبن، لێ یەكەیا ریتمی پاراستییە.

جۆرێن راوەستانان، گرنگییا خوە یا تایبەت د دەستنیشانكرنا دەمێ هوزانێدا هەیە" ب تایبەتی راوەستانا هوزانی، چونكی د راوەستانا هوزانیدا پەیڤ دهێتە شكاندن و واتا لسەر چەند برگەیەكان دابەش دبیت، و ب تایبەتی د هوزانا كلاسیكیدا كو زێدەباری برگەیان، واتا لسەر پێنگاڤاندا ژی دابەش دبیت. لێ د راوەستانا واتاییدا، هەڤسەنگییا پەیڤ و واتایێ، وەك خوە دهێتە پاراستن. هەژی گووتنییە كو بەهرا پتریا

جاران، راوەستان د كێشێن عەروزيدا، راوەستانەكا هوزانييە" واتە دەم دناڤبەرا يەكەيێن ريتمى (پێنگاڤ) دا يەكسانە" لێ د كێشێن خومالىدا، ئەڤ ماوەيە نەيەكسانە، چونكى راوەستان ل دويف رێبازا زمانى د واتايينە، كو گرنگيێ ب سيستەمێ زمانى دهێتە دان و شێوازێن پرسيارى و بەرسڤى يێن پەيڤێ و ئاوازێن بەرز و نزم و سترێسێن ب هێز و بێ هێز تێدا رۆلێ خوە دبينن. نموونە بو هوزانا كلاسيكى (عەروزى)

مە	لا	مەل	گەر
مە	جا	لێ	دێ
U	–	–	–

راوەستان

دە	نا	دل	بەر
ب	خوا	زم	ژێ
U	–	–	–

راوەستان

ژ	نوو	سەد	بوو
د	بێ	دەى	نێ
U	–	–	–

راوەستان

سە	ما	يين	دەين
تە	فو	ق ال	عين[12]
U	–	–	٠/–

راوەستان

ئەگەر بەرێ خوە بدەينە ڤێ دێرێ دێ بينين كو هەم دێر و هەم پێنگاڤ ب دروستى يێن هاتينە دەستنيشانكرن، لێ د ديار كرنا راوەستاناندا، واتا ل هندەك جهان ژ پێكهاتا خوە يا پەيڤى جودا بوويە و وەك پەيڤێ دابەشى دوو پێنگاڤان بوويە و راوەستانا هوزانى دروست كرييە. ئەڤ تێكەلييا راوەستانێن واتايى و هوزانى د هوزانێن كێشدارێن فولكلورى و ل دويف رێبازا شرۆڤەكارييا ئاسايى پاراستييە، لێ ل دويف رێبازا شرۆڤەكارييا زمانى، گشت راوەستان د واتايينە و گشت دەم ل گۆرەى پەيڤ و دەستەواژان ديار كرى و ژ هەڤ دجياوازن" لێ د راوەستانێن هوزانيدا، دەم ل گۆرەى برگە و كورت و درێژييا وان ديار دبيتن.

نموونە ژ هوزانا فولكلورييا كێشدار:

وەر	نە	سێ	ڤا	وەر	نە	سێ	ڤا
١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤
خۆ	خا	بى	نن	وەر	نە	سێ	ڤا
١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤
هێ	دى	هێ	دى ب	دە	بەر	لێ	ڤا[13]
١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤

ئەگەر ڤێ هوزانێ ل دویف ڕێبازا ئاسایی شرۆڤە بكەین، هندەك راوەستان بو مە دیار دبن كو ل گۆرەی هژمارا بڕگەیانە" واتە ل دەستپێكێ هوزان دێ هێتە بڕگە كرن و ل گۆرەی هژمارا وێ هوزانێ، جۆرێ وێ راوەستانێ ژی دیار دبیت:

١٠ بڕگەیی = ٥ + ٥

٨ بڕگەیی = ٤ + ٤

٧ بڕگەیی = ٤ + ٣ / ٣ + ٤

ئەڤ هوزانە (٨) بڕگەییە، واتە (٤ + ٤) و راوەستان ژی بڤی رەنگێ خوارێنە:

نیڤە دێرا ئێكێ: راوەستانا واتایی

نیڤە دێرا دوویێ: راوەستانا واتایی

نیڤە دێرا سێیێ: راوەستانا هوزانی

و وەكی دیار تەنها نیڤە دێرا (سێیێ) د هوزانێدا چەمكێ واتایێ پەیڤێ هاتیە شكاندن و دگەل هندێ ژی دەم ب یەكسانی هاتییە دابەشكرن" چونكی د ڤی شێوازیدا _ ئاسایی _ راوەستانێ هیچ پەیوەندی ب واتایێڤە نینە، لێ دگەل هندێ ژی هەر راوەستانەكێ، چ یەكا واتایی بهێتە شكاندن یان بهێتە پاراستن دەمێ خوە یێ نەگۆڕ هەیە. لێ د شێوازێ شرۆڤەكرنا زمانیدا و ل دویف سیستەمێ زمانیێ زمانێ كوردی، سەرەدەری دێ دگەل شێوازێ پرسیار و بەرسڤیا پەیڤان و ئاوازێن بەرز و نزم و سترێسێن ب هێز و بێ هێز بیت" كو بێ گومان دڤی شێوازیدا پەیڤ و دەستەواژە رۆلێ خوە دبینن:

وەرنە ↖ سێڤا ↙ وەرنە ↖ سێڤا ↙

خۆخا ↖ بینن ↙ وەرنە ↖ سێڤا ↙

هێدی هێدی ↖ بدە ↖ بەرلێڤا ↙

دڤێ شرۆڤەكرنێدا، هەر پەیڤ یان دەستەواژەیەكی، ئاوازا خوە یا تایبەت ل گۆرەی شێوازێ خوە یێ تایبەت هەیە" كەواتە هەر پەیڤەكێ راوەستانا خوە یا تایبەت و سەربخو هەیە، لەورا گشت راوەستان د واتایینە، چونكی یەكا واتایی و ریتمییا هەر پەیڤەكێ پاراستییە و ب ڤێ چەندێ دێ شێین بێژین كو ل گۆرەی ڤان شێواز و ئاوازان، گشت پەیڤێن خودان ئاوازێن بەرز، دەمەكێ دریژتر ژ پەیڤێن خودان ئاوازێن نزم هەنە.

e. خالبەندی:Puncuation

بریتییە ژ هندەك هێمایێن دەستنیشانكری، كو د ڕێنڤیسێدا هەلگرێ هندەك واتایێن دیاركرینە و ل گۆرەی هێمایێ، دەمێن دیار كری ددەنە دەقی. هەلبەت خالبەندی ل دەستپێكی تەنها د پەخشانێدا رۆلێ خوە گێڕایە، لێ ب سەرهلدانا هوزانا نوی، ئەركێ وێ د هوزانێدا ژی بەرجەستە بوو و هوزانڤانی ژ بو گەهاندن و كاریگەرییا واتاییا پەیڤ و هزرێن خوە مفا ژ خالبەندیێ وەرگرت، چونكی خالبەندی هەم ریتمێ ددەتە هوزانێ و هەم دەمەكێ دیار كری، كو ژ نەفەسا نڤیسەری دەردكەڤیت نیشان ددەت و خوینەر ب

لبەر چاڤ وەرگرتنا وان خالبەندییان، هەست ب وان دەمێن هەناسەییێن نقیسەری دکەت.

هەلبەت ب جۆرێ نقیسین و خالبەندییا هەلبژارتی د هوزانا نویدا، خوینەر دشێت ل دەمێ خواندنێ، ژ دەمێ ناڤەکی بەرەڤ دەمێ دەرەکی بچیت و وی دەمی دەستنیشان بکەت و زێدەباری هندێ کو باری دەروونیێ وی و زەوق و شەپرزەیی و خەم وتورِەییا وی ژی دێ دیار کەت.

نموونە:

ئەم گیهیشتن ((ئۆدەسا))!

مەحشەرا براتی...

گرۆھ _ گرۆھ خەلك، ژن، مێر، پیر و زارۆ

ل بەندێ مە بوون،

مینا کەریێ بەرخ و میان

ئەم ل سەر هەڤ کەلیان، [١٤]

ئەگەر ئەم بەرێ خوە بدەینە ڤێ بەندا هوزانێ کو ژ شەش نیڤە دێران پێکهاتییە" هوزانڤانی وەك هوزانەکا نوی، گەلەك جوان سەرەدەریێ دگەل خالبەندی و چوارچووڤێ دکەت، چونکی کێشەکا هەمەرەنگ بکار ئینایە و تەنها گرنگی ب چەواتییا گەهاندنا هزرا خوە نەکرییە، ب تایبەتی کو د هەلبژارتنا نیشانێن خالبەندیان زیرەکاتی نیشان دایە و ل گۆرەی هزرا خوە، دەم لسەر وان نیشانان دابەش کرییە" ب رەنگەکی کو ل نیڤەدێرا ئێکێدا، جووت کڤان ﴿ (( )) ﴾ وەك جەخت کرن و دەستنیشانکرنا جهەکی بکار ئینایە و ل دویڤدا رێژا زۆرا هەستێ دەروونیێ خوە ب نیشانا سەرسوڕمانێ ﴿ ! ﴾ نیشان ددەت و حەزا خوە ژ بو وی جهی دەردبرِیت. هوزانڤان ب پەیڤا (گیهیشتن)، دەمێ واتاییا راستەقینەیا وێ پەیڤێ کو رانەبردوویەکا تەواوە، تمام دکەت و ب گەهشتن ب ((ئۆدەسا)) هەم وی جهی وەك پەیڤ ژ پەیڤێن دی جودا دکەت و هەم ل وی جهی رادوەستینیت و ماوەیەکێ ب کەیف خوەشی و ب رەنگەکی کو د باوەرا ویدا ناگونجیت، ل وی جهی دمینیت" کو جهەکێ تایبەتە و ل نیڤە دێرا دووییدا ب (مەحشەرا براتی) ناڤ دکەت و ب نیشانا تەقەل یان سێ خال، راوەستانەکا دی ددەتە دویماهیکا نیڤە دێرێ، ب رەنگەکی کو ژ کەیفاندا نزانیت دێ ب چ رەنگ هەستێ خوە دەربرِیت" و ب ڤێ راوەستانێ دەلیڤا وەسف کرنێ ددەتە خوینەری کو د دەمێ خوە یێ تایبەتدا ببیتە تەمامکەرێ هزرا سەرەکییا هوزانێ.

نیشانا ﴿ _ ﴾ ، د نیڤە دێرا سێییدا ژ بو ژ هەڤ جوداکرنا دەستەواژەیەکا لێکدایی کو (گرۆھ _ گرۆھ) ە، هاتیە بکار ئینان" کو بڤی رەنگی ماوێ گووتنا وێ پەیڤێ نیشان ددەت. چونکی دەستەواژە ب خوە د ناخێ خوەدا هەلگرێ ماوە و دەمەکێ درێژکرییە" واتە (گرۆھ) گروپەکا کەسانە کو ئەو کەس گرۆھ گرۆھ، رێژەیەکا زۆرا کەسان نیشان ددەت کو بو ماوەیەکێ زۆر ل بەندا وی بووینە و هوزانڤان ب هویری و لسەر

خو باس ل وان كەسان دكەت" ئەڤە ژی دەمێ نیشانا كۆما ﴿ ، ﴾ یێ ژ بو گشت پەیڤێن (خەلك)، (ژن)، (میّر)، ب كار دئینیت و ل دەمێ گووتنا هەر ئێك ژ ڤان پەیڤان، ماوەیەكێ كورت وەك راوەستان ددەتێ، داكو هەم بو خوینەری روهن ببیت و هەم تەواوكەرێ دەستەواژا بەرێ (گرۆھ _ گرۆھ) بن. لێ (پیر و زارۆ) وەك دوو پەیڤێن هەڤدژ ب پیتا (و) گەهاندیینە هەڤ، كو ب هەڤرا لەزگین دهێنە درکاندن و رەنگە مەبەست پێ ئەڤە بیت كو ئەڤ دوو گروپە كێمتر ژ یێن دی ل بەندا وی بووینە و ب راوەستانەكا دی، وەكهەڤیێ دئێخیتە دناڤبەرا خوە و گشت وان كەسان و بەرخ ومییان.

f. چوارچووڤ:

بریتییە ژ پێكهاتا سەرڤەییا هوزانێ د رۆخسارەكێ دیاركریدا، كو هوزانڤان ل گۆرەی بابەتێ خوە د هەلبژێریت" چونكی بێ گومان هەر چوراچووڤەك هەلگرێ هزرەكا تایبەتە و هندەك جاران كێشەكا تایبەت ژی ب خوەڤە دگریت، كو جۆرێ نڤیسینا هوزانێ، ریتم و دەمێ هوزانێ دەستنیشان دكەت.

هەر چەندە كو خالبەندێ هەلگرێ واتاییێە، جهێن ڤالاییّن چوارچووڤێن هوزانان ژی هەلگرێن واتاییّنە و ب زمانێ خوە یێ بێ دەنگ، دئاخڤن و جەختێ لسەر واتایا گشتییا هوزانێ دكەن. زێدەباری هندێ كو ئەڤ ڤالاهییە ب خوە ژی ب دەمێ خوە یێ دەرەكیڤە، ب دەمەكێ ناراستەخو دهێتە هژمارتن، كو هەرچەندە د هوزانا نویدا، پتر پەیوەندییا چوارچووڤ و دەمی دهێتە دیار كرن. چونكی یێ گومان، هوزان د قوناغێن خوەدا، هەر ژ دەستپێكی هەتا نهو چەندین روخسار و ناڤەروك گوهارتینە" و هوزانا نوی ژی ئێكە ژ وان قوناغێن كو ل گۆرەی دەمی ب روخسار و ناڤەروكەكا نوی هاتە د ئەدەبیاتا كوردیدا. لەورا دێ شێین بێژین كو هوزانا نوی بریتییە ژ وێ هوزانا كو ژ لایێ چوراچووڤ، خالبەندی، سەروا، ریتم، كێش و ناڤەروكا خوە یا سەردەمانە، ژ هوزانا كەڤن جیاواز بیت.

د هوزانا نویدا و ب تایبەتی (سەربەستا عەرووزی)، دەم د نیڤە دێراندا دهێتە شكاندن، چونكی ئەگەر پێنگاڤ بریتی بیت ژ یەكەیەكا دەنگییا پیڤاندنا سنورداكری" هەر نیڤە دێرەكی، ل گۆرەی پێنگاڤ و برگەییّن خوە سنورێن تایبەت ب خوە هەنە، لەورا ب دابەش بوونا هەر نیڤە دێرەكی بو دوو نیڤە دێران، هەم سنورێن نیڤە دێران تێك دچن و هەم سنورێن پێنگاڤان ژی وەك خوە نامینن و برگەییّن وان دابەشی نیڤەییّن نیڤە دێران دبن" و بێ گومان دەم ژی هەر بڤی رەنگی لسەر وان نیڤەییان دێ هێتە دابەشكرن.نموونە:

پروت تە ژ مە استاندیە بێ مال و دراڤن
ام ماینە بەلنگاز و فقیر خانە بلاڤن
دردی تیە معلول كری ام خوە نزانن
ام كینە؟
كوری كینە؟
ما ایخسیر و گاوانن؟[١٥]

ئەڤ هوزانە د چوارچووڤەكا نويدا هاتييە ڤەهاندن و ب كێشا هوزانا كلاسيكى، واتە كێشا عەرووزى هاتييە نويكرن و هوزانڤانى ل گۆرەى سەردەم و گۆڕانكاريان، هەم هوزان نوى كرييە و هەم چوارچووڤ و هەم كێشا عەرووزى ب بەرگەكێ نوى كريە بەر هزرا خوە.

خويايە كو ئەڤ هوزانە بەندەكە ژ هوزانا سەربەستا عەرووزى، كو ل گۆرەى دەمى گوهڕين وەرگرتينە، لێ تشتێ گرنگ ئەوە كو سەردەمى، كاريگەرييا ئێخستيە د دەمێ ناڤەكيێ هوزانىّ" دەمێ هوزانڤان ل نيڤە دێرا چواريدا هزرا خوە دكەتە سێ پارچە و ب پرسياران ل بەرسڤان دگەڕيێت" دەمێ دبێژيت: " ئەم كينە؟ " و ب يازدە برگە و دەمێن وان ل هيڤيا بەرسڤێ دمينيت، و ئەڤ دەمە جارەكا دى، لێ كێمتر و ب بەردەوامييا پرسيارا ئێكێ و بەرى پرسيارا دووييێ و ب سێ برگەيان دووبارە دبيتەڤە" واتە جارەكا دى بو ماوەيەكى رادوەستيت و پرسيارەكا دى دكەتەڤە و دبێژيت: " كورێ كێنە؟ " و جارەكا دى ل هيڤيا بەرسڤێ دمينيت و ب حەفت برگەيان ماوەى ددەتە خوينەرى كو بەرسڤا خوە بدەت" هەرچەندە ب بێ ئۆمێدى و ل دويماهيكێ ب راوەستانەكا درێژتر، واتە ماوەيێ حەفت برگەيى، ب پرسيارڤە بەرسڤێ ددەت كو: " ما ئێخسير و گاڤانن ؟ " .

هەرچەندە نابيت رۆلێ دەمكيێ نيشانا پرسيارێ ﴿ ؟ ﴾, وەك راوەستان ژ بو بەرسڤدانێ ژ بير بكەين. كەواتە ب گشتى دێ شێين بێژين كو:

ام كينە؟[ ] ⟹ ماوێ بەرسڤدانێ

ماوێ هزركرنا پرسيارا دووييێ ⟸[ ] كورێ كينە؟[ ] ⟹ ماوێ بەرسڤدانێ

ماوێ هزركرنا پرسيارا سێييێ ⟸[ ] ما ئێخسير و گاوانن؟ ⟹ پرسيار و بەرسڤ

ئەنجام:

١. دەم گرنگترين جەمسەرێ گرێدايى ريتما هوزانێيە.

٢. برگە گرنگترين يەكا دەمكييا هوزانێيە.

٣. هەبوونا دەمى د گشت قۆناعێن هوزانا كورديدا هەبوونەكا كاريگەرە.

٤. د هوزانا كلاسيكيدا، دەم بەندە ب هژمار و جۆرێ برگانڤە، كو پێنگاڤان دروست دكەن.

٥. خالبەندى و راوەستان، ب دەمێن خوە ييێن تايبەت، ريتمێ ددەنە هوزانێ.

٦. چوارچووڤ پێكهاتا سەرڤەييا هوزانێيە و ريتم و دەمەكێ ناڤەكى دئافرينيت.

پەراوێز:

[1] هەرچەندە هندەك جاران بەروڤاژی ڤێ چەندێ دروستە.

[2] . صدرالدین زمانیان، بررسی اوزان شعر فارسی (عروض)، چاپ اول، انتشارات فکر روز، تهران، ١٣٧٤، ص (١٨).

[3] .أبی الفرج قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقیق و تعلیق الدکتور محمد المنعم خفاجی، دارالکتب العلمیة، بیروت_ لبنان، بدون سنة الطبع، ص (٦٤).

[4] .استاد علامه جلال الدین همایی،فنون بلاغت و صناعات ادبی،چاپ هفدهم، چاپخانه ستاره قم، نشر هما، تهران، ١٣٧٩، ص (٥).

[5] . حەلیما خورشید عەبدوللا، بەراوردیەکا کێشناسی دناڤبەرا عەرووزا کوردی و فارسی (دیوانێن مەلایێ جزیری و حافز شیرازی وەك نموونە)، چاپا ئێکێ، چاپخانا خانی، دەزگەهێ سپیرێز یا چاپ و وەشانێ، دهوك، ٢٠١١، ل (٢٧).

[6] . مەلایێ جزیری، دیوانا مەلایێ جزیری، تەحسین ئیبراهیم دوسکی، چاپا دوویێ، چاپخانا وەزارەتا پەروەردێ– هەولێر، دەزگەها سپیرێز یا چاپ و وەشانێ، دهوك، ل (٧٥).

[7] . دکتر عباس ماهیار، عروچ فارسی شیوەای نو برای اموزش عروچ و قافیه، چاپ سوم، چاپ افتاب، نشر قگره، تهران، ١٣٧٦، ص (٢٧١). هەروەسا بنێرە: د. عەزیز گەردی، سەروا، چاپی یەکەم، چاپخانەی وەزارەتی ڕۆشنبیری، دەزگای ئاراس، هەولێر، ١٩٩٩، ل (١٠٩ – ١٧٤).

[8] مەلایێ جزیری، دیوانا مەلایێ جزیری، تەحسین ئیبراهیم دوسکی، ل (٢٣٣ و ٢٣٤).

[9] . دکتر عباس ماهیار، عروچ فارسی شیوەای نو برای اموزش عروچ و قافیه، ص (٢٧٣).

[10] . عەزیز گەردی، کێشی شیعری کلاسیکی کوردی و بەراورد کردنی لە گەل عەرووزی عەرەبی و کێشی شیعری فارسیدا، چاپی یەکەم، چاپخانەی وەزارەتی رۆشنبیری، هەولێر، ١٩٩٩، ل (٧١ و ٧٢).

[11] . عبدالرزاق بیمار، کێش و موسیقا لە هەلبەستی کوردیدا، دارالحریه للگباعه، بەغدا، ١٩٩٢، ل(١٠).

[12] مەلایێ جزیری، دیوانا مەلایێ جزیری، تەحسین ئیبراهیم دوسکی، ل (٢٢٧).

[13] تاها هێتویتی، ژ دەریا فلکلۆرێ کوردی قەفتەك ژ ستراندێن داوەت و دیلانان، چاپا ئێکێ، چاپخانا هاوار، دهوك، ٢٠١٢، ل (٦٠).

[14] . ئازاد عەبدولعەزیز مزووری، قەدری جان شاعیری داهێنەر و نیشتیمانپەروەر، چاپخانا وەزارەتا پەروەردێ، هەولێر، دەزگەها سپیرێز یا چاپ و وەشانێ، دهوك، ٢٠٠٢، ل (١٦٦).

[15] . ڕەحمی هەکاری، ژین، ژمارە (١٧)، ئەستەمبۆل، (٢)ی نیسان (١٩١٩)، ل (١٦).

لیستا ژێدەران:

ب زمانێ کوردی:

١. ئازاد عەبدولعەزیز مزووری، قەدری جان شاعیری داهێنەر و نیشتیمانپەروەر، چاپخانا وەزارەتا پەروەردێ، هەولێر، دەزگەها سپیرێز یا چاپ و وەشانێ، دهوك، ٢٠٠٢.

٢. تاها هێتویتی، ژ دەریا فلکلۆرێ کوردی قەفتەك ژ ستراندێن داوەت و دیلانان، چاپا ئێکێ، چاپخانا هاوار، دهوك، ٢٠١٢.

٣. حەلیما خورشید عەبدوللا، بەراوردیەکا کێشناسی دناڤبەرا عەرووزا کوردی و فارسی (دیوانێن مەلایێ جزیری و حافز شیرازی وەك نموونە)، چاپا ئێکێ،

چاپخانا خانی، دەزگەهێ سپیریێز یا چاپ و وەشانێ، دهوك، ٢٠١١.
٤. عەزیز گەردی، کێشی شیعری کلاسیکی کوردی و بەراورد کردنی لە گەل عەروزی عەرەبی و کێشی شیعری فارسیدا، چاپی یەکەم، چاپخانەی وەزارەتی رۆشنبیری، هەولێر، ١٩٩٩.
٥. د. عەزیز گەردی، سەروا، چاپی یەکەم، چاپخانەی وەزارەتی رۆشنبیری، دەزگای ئاراس، هەولێر، ١٩٩٩.
٦. عبدالرزاق بیمار، کێش و موسیقا لە هەلبەستی کوردیدا، دارالحریه للگباعه، بەغدا، ١٩٩٢.
٧. مەلایێ جزیری، دیوانا مەلایێ جزیری، تەحسین ئیبراهیم دوسکی، چاپا دوویێ، چاپخانا وەزارەتا پەروەردێ- هەولێر، دەزگەها سپیرێز یا چاپ و وەشانێ، دهوك ٢٠٠٥.

گوڤار و رۆژنامەییێن کوردی:

١. رەحمی هەکاری، ژین، ژمارە (١٧)، ئەستەمبوّل، (٢)ی نیسان (١٩١٩).

پەرتوك ب زمانێ فارسی:

١. استاد علامه جلال الدین همایی،فنون بلاغت و صناعات ادبی،چاپ هفدهم، چاپخانه ستاره قم، نشر هما، تهران، ١٣٧٩.
٢. صدرالدین زمانیان، بررسی اوزان شعر فارسی (عروچ)، چاپ اول، انتشارات فکر روز، تهران، ١٣٧٤.
٣. . دکتر عباس ماهیار، عروچ فارسی شیوه‌ای نو برای اموزش عروچ و قافیه، چاپ سوم، چاپ افتاب، نشر قگره، تهران، ١٣٧٦.

پەرتوك ب زمانێ عەرەبی:

١. .أبی الفرج قدامه بن جعفر، نقد الشعر، تحقیق و تعلیق الدکتور محمد المنعم خفاجی، دارالکتب العلمیه، بیروت_ لبنان، بدون سنه الگبع.

ملخص البحث

اللحظة، التنفس، لحظة من الموجود يدون التنفس، لا يوجد معنى للأدب، كذلك الأدب مرآة الحياة، يحتضن الشعر و النثر و متمم لأقصر ثواني الحياة. بمعنى الحياة وجود و الحياة توازي اللحظة، لذلك يمكن القول إن الحياة يساوى اللحظة، و هذه اللحظة من حيث التركيب داخل الشعر ينقسم على لحظتين مختلفتين، داخلي و خارجي. هذا البحث يبحث في اللحظة الداخلية لبعض نماذج الشعر و يحللها، لكي يغصوا لقارئ في متاهات الشاعر و يحس بعاطفته و شعوره و يفهم مقاصده.

Abstract

Time and Breath are a specified period of Existence. There is no meaning for existence without breath, and Literature, as a mirror of society, which carries Poetry and prose and it is a mean of showing the tiny seconds of life as well. It means that life is existence, and existence is equal to the time, therefore we can directly say that life equal to time. This time can be found in two different, external and internal, times in the structure of a poem. This research focuses on the internal time and its analysis by several examples in order to enable the reader to go further through inside the poet himself and to feel his feelings and emotions so as to understand the poem very well.

رۆلێ ویَنێ دیتنێ د بەرجەستەکرنا ڕامانا تێکستێ هۆزانێدا
(جۆری ویَنێ مۆتیڤی وەکو نموونە) [1]

پ.د. محمد بکر محمد[1] و د. نزار سلمان طاهر[2]
[1] پشکا زمانێ کوردی، سکۆلا ئادابێ، فاکولتیا زانستێن مرۆڤایەتی، زانکۆیا دهۆکێ، هەرێما کوردستانێ/عێراق.
[2] پشکا زمانێ کوردی، سکۆلا زمان، فاکولتیا زانستێن مرۆڤایەتی، زانکۆیا زاخو، هەرێما کوردستانێ/عێراق.
((وەزامەندیا بەلاڤکرنێ : 2 نیسان 2014))

پوختە:

ئەڤ ڤەکولینە هەولدانەکە ژ بۆ خویاکرنا رۆلێ ویَنێ دیتنێ ژ جۆرێ مۆتیڤی ژ بۆ ناڤگرتن و بەرجەستەکرنا رامان و دەلالەتا ڤەشارتییا تێکستێ هۆزانێدا، هەلبەت هۆزانا نوییات کوردی برەنگەکێ بەرفرەه ئەڤ دیاردە لناڤخوە گرتییە تاکو نهۆ چ ڤەکۆلینێن ئەکادیمی لبەرچاڤێن مە نەکەتینە کو دناڤ رەخنا کوردیدا هاتبنەکرن ژ بۆ دیارکرنا وی رۆلێ ناڤبری.ئەڤجا پێخەمەت دیارکرنا ڤی رۆلی و ڤەکولینا ڤێ دیاردێ دناڤ هۆزانا کوردیدا مە ئەڤ ڤەکۆلاینا بناڤونیشانێ(رۆلێ ویَنێ دیتنێ د بەرجەستەکرنا رامانا تێکستێ هۆزانێدا– جۆرێ ویَنێ مۆتیڤی وەکو نموونە–)ئەنجامدایە و پشتی ئازراندنا بابەتێ ماهییەت و پێکهاتا ویَنێ دیتنێ ژلایێ تیۆریڤە بۆ مە خویابوو کو ئەو مۆتیڤێن دگەل وان هۆزانان هاتینە ناڤگرتن رۆلەکێ بنەرەتی و راستەوخۆ دگێڕن ژ بۆ ناڤگرتنا رامان و دەلالەتا ڤەشارتییا هۆزانان و مینا رەگەزەکێ هونەریێ پێکهاتا هۆزانێ بەرجەستەییا خوە وەردگرن و دیسان دبنە ئالاڤەکێ باش بۆ وەرگری پێخەمەت شلۆڤەکرنا رامان و دەلالەتا ڤەشارتییا هۆزانێ.

[1] ئەڤ ڤەکۆلینە پشکەکە ژ ناما دکتورایا ب ناڤونیشانێ(سیمیولۆژا وینێ دیتنێ د هۆزانا هەڤچەرخا کوردیدا) یا قۆتابی(نزار سلمان طاهر) ب سەرپەرشتیا(پ.د.محمد بکر محمد).

پێشەکی:

بێگۆمان هەر دیاردەك یان رەگەزەکێ هونەریێ دگەل تێکستێ هۆزانێ د هێتە ناڤگرتن یان وەشاندن، ئەرك و کاریگەرییا خوە لسەر رامان و دەلالەتا ڤەشارتییا تێکستێ هۆزانێ د کەت.لێ ب مخابنیڤە تاکو نهۆ دناڤ رەخنا ئەدەبییا کوردیدا ئەڤ هەمی دیاردە و رەگەزە نەهەاتینە ڤەکۆلین و و یَنێ دیتنێ ژی ژ جۆرێ مۆتیڤی ئێك ژ ڤان دیارد و رەگەزێن هونەریێن دگەل تێکستێ هۆزانێ دهێنە بەرجەستەکرن بەلێ تا نهۆ چ ڤەکۆلینێن ئەکادیمی لدۆر ڤی رەگەزێ هونەری دناڤ رەخنا کوردی دا نەهاتینەکرن،ئەڤجار پێخەمەت دیارکرنا رۆلێ موتیڤی د بەرجەستەکرنا رامانا ڤەشارتییا هۆزانێدا مە ئەڤ کۆلینە ئەنجامدایە.

ئەڤ ڤەکولینە ژ دوو پشکان و ئەنجامان پێکهاتیە:پشکا ئێکێ لژێر ڤی ناڤونیشانی هاتییە(باگراوەندەك تیۆری بۆ پێکهاتا ویَنێ دیتنێ) و ڤان هاەر چوار تەوەران بخوەڤە دگریت(زاراڤ و تێگەه و پێناسا ویَنێ دیتنێ،جۆرێن ویَنێ دیتنێ، پێکهاتا ویَنێ دیتنێ،بنیاتێن ویَنێ دیتنێ).پشکا

دووێ لژێر ڤی ناڤونیشانی هاتییە(شلۆڤەکرنا وێنێ مۆتیڤێ تێکستێ هۆزانێ) کو مۆتیڤێ چوار هۆزانان برەنگەکێ پراکتیکی شلۆڤەکرییە و رۆلێ وان د بەرجەستەکرنا رامانا ڤەشارتییا هۆزانانداا خویاکرییە.

پشکا ئێکێ:(باگراوەندەك تیۆری بۆ پێکهاتا وێنێ دیتنێ)

١-١- زاراڤ و تێگەهـ و پێناسا وێنێ دیتنێ: (Visual Image)

١-١-١- زاراڤێ وێنەی:

سەبارەت زاراڤێ وێنەی د زمانێ ئینگلیزیدا کو زاراڤێ(Image) بۆ هاتییە دانان، بەلێ رِڤشتێ ئەڤی زاراڤێ ئینگلیزی بۆ زمانێ گریکییێ کەڤن د زڤرِیتەڤە،کو ژ زاراڤێ (Icon) هاتییە وەرگرتن و رِامانا وەکهەڤی و زارڤەکرنێ دبەخشیت ، لێ پشتی هینگێ ئەڤ زاراڤێ گریکی بۆ زمانێ لاتینی هاتییە وەرگێرِان و زاراڤێ (Imago) بۆ هاتییە دانان، کو زمانێ ئینگلیزی ژی هەر ژ ئەڤی زاراڤێ لاتینی زاراڤێ(Image) وەرگرتییە[١] ، هەژی گوتنێیە کو زاراڤێ (Imago) یان (Imaginis) ئەڤ رِامانە د گەهاند: گرتنا جهێ تشتەکییە(qui signifie) ، (qui prend la place) [٢] .سەبارەت رِامانا زاراڤێ ئینگلیزی(Image) و هەر وەکو د ئەنکلۆسپیدیایا ئاکسفۆرددا هاتی، زاراڤێ ناڤبری سەرەرِای رِامان وێنەی ، ئەڤی زاراڤی د ناڤ زمانێ ئینگلیزیدا ، دەربڕین ژ ئەڤان رِامانان ژی دکر (زارڤەکرن، کۆپیەك، رویێ وەکهەڤێیێ، پەیکەر، هزر، وەکهەڤی، سیبەر..) [٣].

زاراڤێ وێنەی د ناڤ زمانێ عەرەبیدا ب زاراڤێ (الصوره)هاتییە بەرجەستەکرن و ئەڤ زاراڤە د ناڤ فەرهەنگڤانییا عەرەبیدا ب گەلەك تەرزان هاتییە باسکرن، هەر وەکو د فەرهەنگا(لسان العرب)دا ب ئەڤی رِەنگی هاتییە باسکرن:((وێنە د فۆرمیدایە، و کۆمکرنا ئەوێ – صُوَرٌ و صِوَرٌ– ... من تشت وێنەکر...وێنە ، یەیکەر)) [٤] . هەر وەکو دیار، زاراڤێ وێنەی، دەربڕینێ ژ ئەوی تشتی دکەت یێ کو بینرای بیت، ئانکو وێنەکی ل بەر چاڤ دگریت. سەبارەت زاراڤێ وێنەی د ناڤ زمانێ کوردیدا و هەر وەکو د فەرهەنگا (Ferhenga Kamêran)ـدا هاتی،کو زاراڤێ وێنەی، ئەڤێ رِامانێ دگەهینیت((وێنە: میناك، نیگار. رسم: وێنەیێ خۆ ب دیواریڤە هلاویست)) [٥] ، دیارە کو د ناڤ زمانێ کوردی ژیدا هەر ئەڤ زاراڤە ساخلەتا ئەوی تشتێ بەرجەستە و بینرای ب خوەڤە دگریت.

١-١-٢- تێگەهـ و پێناسا وێنەی:

وێنە یان وێنەیێ دیتنێ هەر ژ دەستپێکا پەیدابوونا مرۆڤی رۆلەکێ بنەرِەتی و سەرەکی د ناڤ ژیانا مرۆڤیدا گێرِایە، نەخاسمە د بیاڤێ رِێکێن گەهاندن و پەیوەندیکرنێن ژیانا مرۆڤیدا، چونکی وێنە بەری زمانی یێ هاتییە د ناڤ ژیانا مرۆڤیدا و هزرکرن ب وێنەیان بەری هزرکرنێیە ب زمانی و ب خوە ئەڤ چەندە د ناڤ داهێنانا مرۆڤی بۆ

نڤێسینێ ژیدا دیار دبیت،چونکی ئەگەر بنیڕینە نڤێسینا هیروگلیفی، دێ بینین کو پیتێن ئەوێ یان پەیڤێن ئەوێ ژ وێنەێین تشت و گیانەوەران پێکدهێت ، ئها ژبەر ئەڤێ چەندێ، وێنەی جهەکێ سەرپشکی د ناڤ ژیانا مرۆڤێ کەڤندا هەبوو، ئەڤ هەمی شینواریێت بۆ مە هێلاین،وەکو وێنەکرن و نیگارێن ل سەر دیوار و شکەفتان و پەیکەرێن هاتینە دروستکرن، هەمی بەلگەێین راستەوخۆنە،کو وێنەی جهەکێ هەرە گرنگ د ناڤ ژیانا مرۆڤێ کەڤندا هەبوویە.ئەڤی مرۆڤی ب ڕێکا وێنەی"دابونەریت و ئاهەنگ و ترس و نەخۆشی و خۆشی و وەغەرێن ژیانا خوەیا دونیایێ و مرنێ هەر ب وێنەی تومارکرینە، هەر چەندە پێدڤییە هندێ ژبیرنەکەین کو ((...ئەڤ هێلکاری و نیگارێن دەستپێکی ل دەڤ مرۆڤێ کەڤن د فۆرمێ خوەدا سادە بوون و ب ئالاڤێن سادە د هاتنە دروستکرن، بەڵێ ئەڤێ چەندێ کارتێکرن ل سەر شیانێن دەربڕینا ئەوان وێنەیان نەد کر و ڕامان و دەلالەتێن دەولەمەند ل ناڤخوە دگرت..)) [٦] . ئەم دشێین ب ڕەنگەکێ گشتی ئەڤان هەر دوو ساخلەتێن ل خوارێ ل دۆر وێنەیێ دەستپێکی د ناڤ ژیانا مرۆڤێ کەڤندا دیارکەین:

ئێك: ئەو تشتێ مرۆڤێ کەڤن وێنە دکر ژ چارچۆڤێ دیتنا وی دەربازنەدبوو کو دکەتە ژێر هەستکرنا وی، بۆ نموونە وەکو ڕێورەسمێن ژیانا وی یانژی ڕێورەسمێن ئاینی.

دوو: ئەڤ وێنەیە " وێنەیەکێ ئایکونی بوو کو هەمان ساخلەتێن وێنەیەیێ رەسەن بخوە ڤە دگرتن ، بۆ نموونە و پەیکەرێن پادشاهان کو پێدڤی بۆ ئەو شاه بخوە ئامادە بیت لدەمەێ وێنەکرنێ[٧].

ئەڤ گرنگییا وێنەی تاکو نهو یا بەردەوامە و چ لاوازی یان سستی ب خوەڤە نە دیتییە و ب تایبەت ل ڤی سەردەمی یێ کو ڤەژەنێن جیهانگیری و تەکنەلۆژیایێ پڕانییا بیاڤێن ژیانا مرۆڤی داگیرکرینوێنە بوویە کەنالەکێ گەرمێ پەیوەندیکرنێ د ناڤ پڕانییا جڤاکێن مرۆڤایەتیدا.وێنەی ل ئەڤی سەردەمی وەرچەرخان و وەرارەکا مەزن ب خوەڤە دیتینە بگرە ژ داهێنانا وێنەیێ لڤۆك و تێپەڕبوونا تەلەڤزیونێ بۆ ناڤ مالێن هەمی خێزانان و وێنەیێ د ناڤ هونەرێ سینەماییدا ، ل ڤیرێ ب دیتنا مە و ژ ئەنجامێ پێشکەفتن و ئالۆزییا ژیانا ئەڤی سەردەمی، گرنگییا وێنەیێ بۆ ئەڤی سەردەمی زێدەترە ژ گرنگییا وی بۆ سەردەمێ کەڤن لەوما کو ئێك ژ ساخلەتێن وێنەی ل ڤی سەردەمی ئەوە، کو (وێنە ب تنێ وەکو ئایکونەکێ یان جەڤەنگەکێ یان وێنەیەکێ نا هێتە ب کارهینان و دیسان ب تنێ نەبوویە دەرگەهەکێ گۆتوبێژکرنێ یان دەربڕینا هزر و بوچوونان، بەلکو وێنەێی ئەڤی سەردەمی بوویە خودان پشکێن هەمەڕەنگ و خودان کەنالێن پەخشکرنێ و چەوانییا بەرهەمهینان و فرۆشتنا وێنەیی، نە بەس ئەڤە ب تنێ بەلکو ئەم باس ل زانستێ وێنەیی دکەین)[٨].

وێنە د ناڤ تێگەهێ خوەیێ گشتی دا، بریتیە ژ زارڤەکرنا ژیوارێ دیتنێ چ ب ڕەنگەکێ زهنی یان بینرای، یان ئەڤ تێگەهێ گشتییێ وێنەیی د بیتە

پێحەسیانەكا راستەوخۆ بۆ جیهانا دەرڤەیا بابەتی پێخەمەت بەرجەستەكرن و هەستكرن و ڤەدیتنا ئەوێ جیهانێ[٩]. بێگومان ئەڤ زارڤەكرنا وێنەیی بۆ ژیواری یان بۆ جیهانا دەرڤە، دێ هندەك ساخلەتان ب خوەڤە بینیت هەر وەكو(جمیل حمداوی) ئاماژە دایە ئە ڤێ چەندێ كو ژلایەكیڤە دێ (چڕی و پۆختەكرن و بچووككرن و ئاشۆپكرن ...هتد)ـێ ب خوەڤە بینیت و ژلایەكێ دیڤە، دێ (زێدەڕۆیی و مەزنبوونێ..هتد)ـێ ب خوڤە بینیت، ژ ئەڤێ چەندێ دیار دبیت كو دێ ئەڤی وێنەیێ، ئێك ژ ئەڤان پەیوەندیكرنان ل گەل ژیواریێ زارڤەكری گرێدەت(پەیوەندییەكا زارڤەكارییا راستەوخۆ، پەیوەندییەكا دیالێكتیكی، پەیوەندییەكا وەكهەڤی، پەیوەندییەكا ژێكجوداهی)[١٠]. هەروەسا ل دویڤ بۆچوونا (فرید الزاهی): (دەستنیشانكرنا تێگەهێ وێنەی، كارەكێ ب زەحمەتە، چونكی وێنە دبیتە ئەو بیاڤ یێ كو زمان و لەش و سایكولۆژییا و ئورگان و هزر دناڤ دا خرِڤەدبن، ب ڤێ چەندێ وێنە دبیتە خالەكا ڤەبرِ و گرێدەر د ناڤبەرا تشتێ بینرِا ی نە بینرِایدا و د ناڤبەرا تشتێ بەرهۆش و هەستپێكریدا و د بیت ئەڤ خالێن دەلالی، ئەگەرێن هندێ بن كو ب گەلەك دارِشتنان سەردەریێ ل گەل وێنەی بگەین..)[١١].

ژلایەكێ دیڤە"تێگەهێ وێنەیی ل دوو تەوەران بەرجەستەییا خوە وەردگریت، ئەوژی: یێ ئێكێ بریتییە ژ ڤەگۆهاستنا هەر تشتەكێ د ژیواریدا هەی بۆ سەر رِویەكێ دیتر و ژلایێ دوویڤە بریتییە ژ تەوەرێ پێكهاتەییا ئەڤی وێنەیی دێ چ بیت،ئانكو دێ جۆرە وێنە ژ ئەڤێ پێكهاتێ دەركەڤیت[١٢].سەبارەت پێناسەكرنا وێنێ دیتنێ (مارتن ژۆلی– Martine Joly) دبێژیت (وێنە بریتییە ژ گۆتارەكا دیتنێ و پێخەمەت بەرهەمهینانا رِامانێ پشتبەستنێ ل سەر پێدانێن رِەنگڤەدانێن ئایكۆنی دكەت، چونكی ئایكۆن بەرهەمەكێ دیتنییێە بۆ بونەوەرێت سروشتی وەكی: روی، لەش، گیانەوەر، هەر تشتەكێ سروشتی...و ژلایەكێ دیڤە پشتبەستنێ ل سەر پێدانێن ژ سروشتەكێ دكەت، ئانكو ئەو رەگەزێن نە سروشتی و نە ژ ئەوان زیندەوەران، یێن كو ئەڤی سروشتی دریكئێخن، دبێژنە ئەڤی جۆری:زارڤەكرنا شێوەكاری بۆ رەوشێن مرۆڤایەتی، ئانكو نیشانێن شێوەكاری وەكو: فۆرم، هێلكاری، رِەنگ، لێكدان) [١٣].ئەڤ پێناسەیە وێنەی وەكو گوتارەكا ئارِاستەكری سالۆخددەت، ئەڤ وێنەیە یان گوتارا دیتنێ ل سەر بنیاتێ دوو تەوەران دهیتە ئاڤاكرن، ئەو تەوەر ژی تشتێن سروشتی و نە سروشتینە، یێن سروشتی هەر كەرەستەكێ بینرِای ئەوێ ب خوە د ناڤ سروشتیدا هەی، یێن نە سرۆشتی ژی، ئەو هەمی لەش و پێكهاتەیێن مرۆڤی یان زیندەوەرێن دی د ئافرینن و ل دویڤ ئەڤی تەوەری، هێلەك ب تنێ یانژی ئێك خال ب تنێ وەكو وێنەیەكێ دیتنێ دهێتە هژمارتن.هەروەسا – (رۆبێر–Robert): ب ئەڤی رِەنگی پێناسا وێنەی دكەت:(دوبارە بەرهەمهینانە وەكو تشتێ رِەسەن یان زارڤەكرنە بۆ

زیندەوەرەکی یان تشتەکی) [١٤]. ژ ئەڤی پێناسێ خویادبیت، کو وێنە بریتییە ژ ڤەگۆهاستنەکێ یان کۆپیکرنەکا دی بۆ ئەوی تشتێ وێنە بۆ هاتییە کێشان، ئانکو هەمان ساخلەت و تەرزێن دەرەکییێن ئەوی تشتێ ب خوەڤە دگریت و ل دویڤ هەمان رەسەنایەتییا ئەوی تشتێ بۆ هاتییە کێشان.

ل دوماهیکا ئەڤی تەوەری و ب ڕەنگەکێ گشتی،ئەم دشێین بێژین کو وێنە د ناڤ تێگەهـ و پێناسا خوەیێ گشتیدا بریتییە ژ ئەوی وێنەیی یێ کو زارڤەکرنا ڕەنگڤەدانا تشتەکی یان لەشەکێ دی دکەت کو ب هەمان ساخلەت و شێوە و فۆرمێ ڕەسەنێ ئەوی تشتی یان لەشێ هەیی،دهێتە ڤەگوهاستنا بۆ سەر هەستێ دیتنا مرۆڤی.

١-٢- جۆرێن وێنێ دیتنێ:

ب ڕاستی ئەڤ تەوەرە، ب ڕەنگەکێ هندێ بەرجەستە، نە هاتییە ئازراندن و هەر ڤەکۆلەرەکی ب ڕەنگەکی وێنە دابەشکرییە، ئانکو مە چ ڕێککەفتن د ناڤبەرا دوو یان سێ ڤەکۆلەران ل دۆر جۆرێن وێنەی نەدیتییە. ب دیتنا مە" ئەڤ ژێکجوداهییا بۆچوونا ل دۆر جۆرێن وێنەی بۆ هندێ دزڤڕیتەڤە کو هەر ڤەکۆلەرەك ل گۆرەی بەرژەوەندییا بابەتێ ڤەکۆلینا خوە یان ل گۆرەی ڕوانەهگا خۆیا کەسوکی، جۆرێن وێنەی دابەشدکەت، ژ بۆ زێدەتر ڕاستەسەرکرنا ئەڤی تەوەری، دێ ئەڤێ نیشاندانا خوارێ بۆ دیتنێن چەند ڤەکۆلەران کەین، وێنە دابەشی کرینە:

- (میتشل):ئەڤی ڤەکۆلەری ل سالا (١٩٨٧)ێ،دابەشکرنەك ل دۆر جۆرێن وێنەی و د چوارچۆڤێ ئایکۆنیدا پێشکێشکرییە، بررِەنگەکێ گشتی دابەشی ئەڤان جۆرێن خوارێ کرینە:

-وێنەیێن زمانی:(خوازە و رەوانبێژی و جۆرێن دییێن دەربڕینا زمانی)

-وێنەیێن عەقلی:(خەون،بیرهاتن، هزر، ئاشۆپ)

-وێنەیێن پێحەسیانێ:(داتاییێن هەستپێکری و دیاردێن دەرەکی).

-وێنەیێن دیتنێ:(خودیك، وێنەیێن رەنگڤەدای).

- وێنەیێن وێنەکرنێ :(وێنە، پەیکەر،دیزاین) [١٥].

-(پۆل ئەلماسی- Paul Almassi):ئەڤی ڤەکۆلەری" وێنە ل سەر سێ جۆرێن گشتی دابەشکرییە و هەر جۆرەك ژ ئەوان ژ چەند جۆرەکێن دی پێکدهێت و ب ڤی ڕەنگێ خوارێ:

- وێنەیێن سینەمایێ: کو ئەڤان جۆرە وێنەیان ب خوەڤە دگریت (سینەما، تەلەڤزیون، ڤیدیۆ)

- وێنەیێن نەلڤ: کو ئەڤ جۆرە د ناڤخوەدا دابەشی دوو جۆرێن سەرەکی د بیت:

ئێك- وێنەیێن جوانکارییێن هونەری

دوو- وێنەیێن سوودمەند: وەکو ئەڤان جۆران(دیکۆمێنتی، ڕێکلام، وێنەیێن مفاییێن گشتی تێدا هەی، وێنەیێن نۆچەیی:گۆڤار و ڕۆژنامە)

- وێنەیێن گەهاندنا دیتنێ: وەکو وێنەیێن دیجیتالی) [١٦].

– (شاكر عبد الحميد): ئەڤی ڤەكۆلەری وێنە ل سەر شازدە جۆران دابەشكرییە وەكو (وێنەیێ دیتنیێ، وێنەییّن عەقلی، وێنەییّن زهنی، وێنەییّن خوەدی و یێن دی، وێنەییّن خەونان، وێنەییّن ئاشۆپی، وێنەییّن دیجیتالی، وێنەییّن فۆتۆگرافی، وێنەییّن لڤوك، وێنەییّن تەلەڤزیونی..هتد) [١٧].

–(لامیه شهیی مونه و فوزیه خلیفی) : ئەڤان هەر دوو ڤەكۆلەران جۆرێن وێنەی ل دویڤ پیڤەرێن سیمیۆلۆژی دەستنیشانكرینە كو ل سەر دوو جۆرێن سەرەكی دابەشكرینە، هەر جۆرەك ژ ئەوان دابەشی چەند جۆرەكێن دی دبیت، كو چەند جۆرەكێن دی ژ وێنەی ب خوەڤە دگرن و ب ئەڤی ڕەنگیّ خواریّ :

– وێنەیێ لڤۆك(Image Cinétiques): وەكو ئەڤان جۆرە وێنەیان (وێنەیێن سینەمایێ، وێنەیێن تەلەڤزیونیّ، وێنەیێن ڤیدیۆیّ)

– وێنەیێ نەلڤ(Image Statiques): كو ب سەر ئەڤان جۆرە وێنەیان دابەشكرینە:

(وێنەیێن دێكۆمێنتی–Documentaire) و (وێنەییّن ڕێكلامیّ–Publicitaire) و (وێنەیێن ڕاگەهاندنیّ– D`information) [١٨].

–(جمیل حمداوی):ئەڤی ڤەكۆلەری ل دۆرێن بیست و چوار جۆرێن وێنەیێن دیتنیّ دەستنیشانكرینە و ژ ئەوان(وێنەیێ لەشی، وێنەیێ فیلیمی، وێنەیێ شێوەكاری، وێنەیێ فۆتۆگرافی، چیرۆكا وێنەكری، وێنەیێ تەلەڤزیونی، وێنەیێ دیجیتالی، وێنەیێ ئایكۆنی، وێنەیێ ڕكلامیّ، وێنەیێ میدیایی، وێنەیێ راسپاردی، وێنەیێ لوگۆ،..هتد) [١٩].

هەر وەك دهێتە تێبینیكرن ،هەر ڤەكۆلەرەك ب ڕەنگەكی باسیّ جۆرێن وێنەی دكەت ، بەلێ ئەم دشێین ب ڕەنگەكیّ گشتی ساخلەتەكیّ ل دۆر ئەڤان هەمی جۆران دیار كەین، كو ئەم دشێین ئەوان هەمی جۆرێن وێنەیێن دیتنیّ ب سەر دوو جۆرێن سەرەكی دابەشكەین كو ئەو ژی ئەڤەنە:

ئێك : جۆریّ وێنەیێن لڤۆك:

دوو: جۆریّ وێنەیێن نەلڤ:

١–٣– پێكهاتا وێنیّ دیتنیّ:

سەبارەت پێكهاتا وێنەیێ دیتنیّ،گەلەك بۆچوون هاتینە دەربڕین و د راستیدا ئەم نەشێین ب ڕەنگەكیّ هویربین ڕەگەز و پێكهاتا وێنیّ دیتنیّ بەرجەستەكەین ، چونكی هەر وەكو مە د تەوەریّ بووریدا، جۆرێن وێنیّ دیتنیّ داینە دیاركرن كو ژ گەلەك جۆرێن وێنەیان پێكدهێت، ئەم نەشێین پێكهاتا هەر جۆرەكی ژ ئەوان ل سەر هەمی جۆرێن دیتر گشتگیر ب كەین ،چونكی سروشتیّ پێكهاتەییّ هەر جۆرە وێنەیەكیّ دیتنیّ ژ جۆرێن دی جودایە، بۆ نموونە ئەو ڕەگەز و پێكهاتا وێنەیەكیّ كاریكاتۆری بخوەڤە دگریت جودایە ژ ئەوان ڕەگەز و پێكهاتێن وێنەیەكیّ فۆتۆگراڤی یانژی شێوەكاری یان ڕێكلامی ب خوەڤەدگریت، بگرە هەر ژ ڕەگەزێن (ڕەنگان یان قەبارەی یان هێل و خال و چوارچوڤان...هتد). ئەڤجا پێخەمەت راستەسەركرنا ئەڤی تەوەری و ل

گۆرەی پڕانییا وان ژێدەرێن ئەڤی بابەتی د ئازرینن کو ب ڕەنگەکێ گشتی،چەند ڕەگەزێن پێکهاتەی بۆ وێنێ دیتنی دانینە ، ئەڤ ڕەگەزە ب ڕەنگەکێ گشتی و ڕەنگە نەهەمی هندەك ژ وان د هەڤپشکن د ناڤ پڕانییا جۆرێن وێنێ دیتنێدا. ب دیتنا مە ئەڤ ڕەگەزە زێدەتر ل گەل سروشتێ جۆرێ دووێ :وێنێ نەلڤ دگونجیت ، ئەو ڕەگەز ژی ئەڤێن ل خوارێنە:

١-٣-١-ڕێکخستنا گشتی بۆ وێنەی:

مەبەست ژ ئەڤی پێکهاتەی ئەوە، کو وەرگرتنا وێنەی د قۆناغا ئێکێدا یا گشتییە،چونکی چاڤ وێنەی دخوینیت، بەلێ ل سەر هەمان چارچۆڤەی پەخش دکەت،لێ ئەڤ پەخشکرنە ، ب ئەوی ڕەنگی نینە یا کو ئەم پێ تێکستەکی د خوینین،بەلێ پشتی هینگێ ئەڤ خواندنا گشتی ل قۆناغا دووێ دبیتە خواندنەکا هێلکاری، چونکی جەختکرنا بەرێخودانا مە بۆ وێنەی، هەمی پەیام و دەلالەتێن وێنەی ب ئێك دەراڤ دیار ناکەت، ئەڤجا چاڤێ مرۆڤی دێ ب کۆمەکا بزاڤێن ستوونی و ئاسۆیی و بازنەی ڕابیت تاکو بشێت سەمتا وێنەی دەستنیشانبکەت[٢٠].

١-٣-٢- نێڕین:

بسپورێن ئەڤی بیاڤی،دوو ڕامانان بۆ پەیڤا(نێڕین- المنظور) دیار دکەن ، ڕامانا ئێکێ بریتییە ژ ڕامانەکا بەرفرەه، کو مەبەست ژێ ئەو زانستە یێ کو بەرجەستەکرنا بابەت و تشتان ل سەر ڕوویەکی دکەت. هەر وەکو ئەم وان تشتان ب چاڤ د بینین کو ڕەگەزێ دویراتیێ ل بەرچاڤ وەردگریت. ڕامانا دووێ بریتییە ژ ئەوێ ڕامانێ، یاکو وێنەی هەر ژ دەستپێکا سەدێ ڕێنیسانسێ ب خوەڤەدیتی کو دبیتە زانستەك و بەرجەستەکرنا چەند بابەتێن وێنەی ل گەل ڕەگەزێ جهی پەچرمەدکەت، هەر وەکو بۆ چاڤی جهێ وی دیاردبیت و ل ڤێرێ سێ نێڕین پەیدادبن(ئاسمانی، ڕەنگڤەدای ، هێلکاری) [٢١].

١-٣-٣-چارچۆڤە:

چارچۆڤە د پێناسا خوەیا سادەدا ، بریتییە ژ کونترۆلکرنا سنوورێن چارچۆڤی(Cadrage) د ناڤ ڕێکخستنەکا گرتیدا و ب ڕەنگەکێ ڕێژەیی کو هەر تشتەکێ د ناڤ وێنەیدا هەی ل ناڤخوە دگریت [٢٢]. هەروەسا چارچۆڤە وەکو ڕەگەزەکێ پێکهاتا وێنێ دیتنێ مین ڕێکخەرێ وێنەی دهێتە قەلەمدان ، پارچێن وێنەی ل ناڤ خوەدگریت و ئەگەر ژ چارچۆڤەی نە بیت، وێنە دێ پرت پرت بیت [٢٣]. ئانکو چارچۆڤە سنوورێن وێنەی دەستنیشاندکەت و هەمی ڕەگەزێن دییێن پێکهێنەر بۆ وێنەی ل ناڤخوە دگریت و چەندین جۆرێن چارچۆڤان هەنە وەکو (چارچۆڤێ گشتی و چارچۆڤێ مەزن و چارچۆڤێ ناڤنجی ...هتد) [٢٤].

١-٣-٤- کۆژیێ نێڕینێ:

کۆژیێن نێرِینێ ب ئەرکێ پێکڤە گرێدانا چاڤی ب بابەتێ لێ نێرِایڤە رادبیت،چونکی مەرجە نینە وەرگر بنێرِیتە هەمان کۆژییا رِەگەز یان پێکهاتا وێنەی یا کو ئەم لێ دنێرِین، یان نەمەرجە وەرگر ژ بۆ نێرِینا وێنەی ل هەمان جهی راوەستیت یێ کو وێنەگر یان هونەرمەند لێ د رِاوەستیت ژ بۆ گرتنا وێنەییێ خوە یان نیگارکێشانا کەڤالێ خوە[۲۵].

۱-۳-۵- رِۆهناهی و رِەنگ:

۱-۳-۵-۱- رِۆهناهی:

رِۆهناهی وەکو دیاردەکا فیزیکی ، ئەگەرێ هندێیە کو ئەم ئەوان لەشێن دەوروبەرێ خۆ ببینین،کو کارتێکرنێن خۆ ل سەر هەمی کەرەستێن دیتنێ دکەت[۲۶].هەروەسا رِۆهناهی ژ ئەوان رِەگەزان دهێتە هژمارتن، یێن کو هشیاریا مە بۆ وێنەی دکێشن، چونکی ئەو سیتاڤکارِۆهناهییێ، کار ژ بۆ دویرکرنا بابەتی یان کەسایەتییدکەت و دیسان بهایەکی ژی پێ د بەخشیت و چەندین جۆرێن رِۆهناهییێ هەنە وەکو(رِۆهناهییا ژ پێشڤە دهێت و ئەو رِۆهناهییا سێ چارێکێن وێنەی ڤەدگریت یان ئەو رِۆهناهییا هندەك قەباران یان هێلێن دەستنیشانکری رِوهندکەت...هتد) [۲۷].

۱-۳-۵-۲- هەلبژارتنا رِەنگان:

تێگەهێ رِەنگی ب رِەنگەکێ گشتی بریتییە ژ کارتێکرنەکا فیسیۆلۆژی کو ژ ئەنجامێ تۆرِەیا چاڤی و چ ب رِێکا کەرەستێ بۆیاغێ یێ رِەنگین یان ب رِێکا رِۆهناهییا رِەنگین دهێتە بەرهەمهینان. ژ ئەڤێ چەندێ دیاردبیت کو رِەنگ، هەستەکە و چ هەبوون ل دەرڤەی (کۆئەندامێ دەماری)یێ زیندەوەران نینە[۲۸]. هەروەسا رِەنگ وەکو کارەکێ رِەوشەنبیری دهێنە هژمارتن و ئەڤ چەندە هندێ دگەهینیت کو رِەوشەنبیریا جڤاکی کارتێکرنێ ل سەر رِامان و دەلالەتێن رِەنگان دکەت، چونکی ئەم نەشێین رِامان یان دەلالەتا رِەنگەکێ بەرجەستەکەین بێیکو بۆچوونا ئەوی جڤاکی وەرنەگرین یێ کو وێنە بۆ دهێتە پەخشکرن، ژبەر هندێ و پێخەمەت هەلبژارتنا رِەنگان د ناڤ وێنەیدا، دوو پرِنسیپە هاتینە ئەکتیڤکرن، ئەو ژی ئەڤەنە: پرِنسیپیێ(گونجاندنا رِەنگان) و پرِنسیپیێ (ڤاڤارتنا رِەنگان) و گونجاندنا رِەنگان کار ژ بۆ بەرهەمهینانا رِەنگەکی ژ رِەنگەکێ دی و ڤاڤارتنا ئەوی دکەت و ئەڤ چەندە دبنە فاکتەرێن هاریکار ژ بۆ نەخشەکێشان و رێکخستنا پێحەسیانا مە بۆ رِەگەزێن وێنەی[۲۹].

۱-٤- بنیاتێن وێنێ دیتنێ:

دەستنیشانکرنا بنیاتێن وێنەییێ دیتنێ، رِەهەندەکێ بەرفرەه ب خوەڤە دبینیت، دیسان دیارکرنا بەرژەنگ و دیناموویێ کارکرنا ئەڤان بنیاتان ژی جۆرە مژداریەکێ ب خوەڤە د بینیت ژبەر کو وێنەییێ دیتنێ ب خۆ یێ بەرفرەهە و چەندین جۆر ژێ هەنە، هەر جۆرەك ژ ئەوی دابەشی چەندین جۆرێن دی دبیت، ل دویڤ ئەڤێ چەندێ سروشتێ پێکهاتنا وانژی دهێتە گوهۆرِین.بۆ نموونە رِەنگە پێکهاتا هندەك وێنەیان

ڕەنگان لناڤخوە بگریت، بەلێ هندەك وێنە هەنە" ڕەنگ دناڤدا نەهاتنە ناڤگرتن،ئەڤجا ل دویڤ ئەڤێ چەندێ ئەم نەشێین ب ڕەنگەکێ ڤەبڕ بنیاتێن وێنەێین دیتنێ ب گشتی دەستنیشانکەین، بەلکو ئەم دێ ژ ڕوانگەها میتۆدییا سیمیۆلۆژییا ئەڤێ ڤەکۆلینێ ئەوان بنیاتێن وێنێ دیتنێ دەینە خویاکرن کو راستەوخۆ ئەوان بنیاتان هەبوونا خوە د ناڤ ئەوان وێنەیاندا هەبیت یێن کو د ناڤ تێکستێن هۆزانێدا هاتینە ناڤگرتن، ئەوژی ژ جۆرێ وێنێن نەلڤن و مە ئەو جۆرێن وێنەیێ دیتنێ د تەوەرێ (٢-١-٢) دیارکرینە. ئانکو ل گۆرەی ڕەهەندێ بەرژەوەندییا ئەڤێ ڤەکۆلینێ، ئەم دێ بنیاتێن وێنێ دیتنێ دەینە دیارکرن. ب دیتنا مە و ب ڕەنگەکێ گشتی وێنێ دیتنێ یێ کو دناڤ تێکستێن هۆزانێدا هاتییە ناڤگرتنئە ڤان هەرسێ بنیاتێن خوارێ بخوەڤە دگرن:

١-٤-١- بنیاتێ دەرەکی:

مەبەەست ژ بنیاتێ دەرەکییێ وێنێ دیتنێ، ئەو فۆرمێ دەرەکییێ ژ بۆ هاتییە کێشان، ئانکو ئەوی ڕویێ بەرچاڤێ پێکهاتنا ئەوی وێنەی ب خوەڤە دگریت ،چونکی پێدڤییە ل ڤێرێ بدەینە دیارکرن کو مەبەستا سەرەکی ژ تێگەهێ بنیاتێ دەرەکی(ئەو رێکخستنا دەرڤەییە ب کارسازییا تێکستی) [٣٠] . ئانکو ئەوێ ڕێکخستنا هەمی ڕەگەزێن تۆبۆگرافییا وێنەی ب خوەڤە دگریت و کانێ ژ چ فۆرم و شێوە و پێکهاتییە، لێ پێدڤییە ل ڤێرێ بدەینە دیارکرن کو ئەڤ بنیاتێ دەرەکی د ناڤخوەدا ژچەندین بنیاتێن دیێین بچویك پێکدهێت ئانکو چەند وێنەیەکێن دی یێن بچویك ل ناڤخوەدگریت و ئەڤ هەمی بنیاتێن بچویك خۆ د دەنە ئێك و هەمی پێکڤە ئەڤی بنیاتێ دەرەکییێ وێنێ دیتنێ پێکدهینن،چونکی هەر وەکو دهێتە زانین(دەمێ ئەم ل بنیاتێ ئالاڤێ پەیوەندیکرنێ ب گەڕهین کو وێنە ئێکە ژ ئەڤان ئالاڤان، ئەڤجا مەبەستا مە ژ ئەڤی بنیاتی، پەیوەندییێین ئەوان هەمی ڕەگەزانە، یێن کو خۆ د ناڤ ئەوی ئالاڤیدا هەین پێشکێشدکەن) [٣١] . ئانکو ئـەو هـەمی پێکهاتەێین وێنـەیێ دیتنێ ب ـڕەنگێ بـنڕای د ناڤدا دهێنە نیشاندان.

١-٤-٢- بنیاتێ ناڤەکی:

بدیتنا مە، بنیاتێ ناڤەکییێ وێنێ دیتنێ د ناڤ هۆزانێدا خۆ د ناڤ ئەوان ئاماژە و دەربڕینێن هۆزانێدا پێشکێشدکەن، یێن کو ب ڕەنگی پەیڤ دەربڕین ژێ هاتییە کرن، ئانکو ئەو ڕێزێن هۆزانێ یێن کو چ ب ڕەنگەکێ ئاشکەرا یان ڤەشارتی باسێ بابەتێ هۆزانێ دکەن، کو وێنەیێ دیتنێ ژی د ناڤدا هاتییە ناڤگرتن ژ بۆ دەربڕینا هزرا سەرەکییا بابەتێ هۆزانێ، ل ڤێرێ ئەڤ بنیاتێ ناڤەکی، مینا کەنالەکێ فیزیکییێ ڤەگۆهێزەر لێدهێت ژ بۆ دروستکرنا پەیوەندییێ د گەل سەرتا سەری تێکستێ هۆزانێ، چونکی هەر وەکو (ریجیس دوبری) دبێژیت (وێنەیێ دیتنێ پەیوەندییەکا هەڤبەستن هەیە، ئانکو وێنەیێ دیتنێ، پەیوەندیێ ل گەل گەلەك تشتان

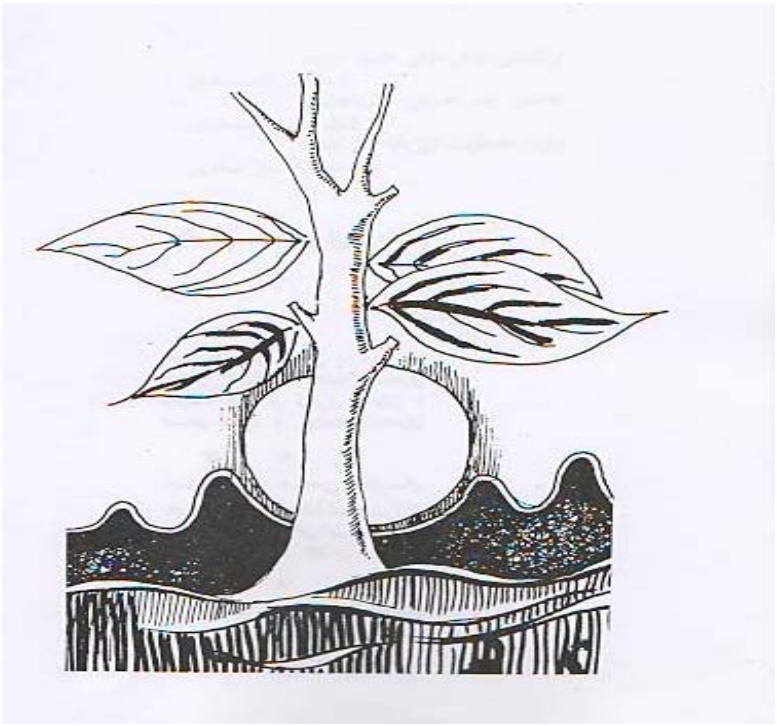
گرێددەت...)[٣٢]. ئانكو ئێك ژ ئەرك و سروشتێ وێنەیێ دیتنێ ئەوە،كو خودان پەیوەندییە و ل ڤێرێ ئەڤ وێنەیە، پەیوەندییێ ل گەل تێكستێ هۆزانێ گرێددەت كو ب دیتنا مە، د ئەڤی بنیاتیدا زێدەتر تەوەرێ دەلالییێ وێنەی هەبوونا خۆ وەردگریت.

١-٤-٣- بنیاتێ دەلالی:

مەبەست ژ ئەڤی بنیاتی ئەو ڕامانا ڤەشارتییە یا كو هۆزانڤانی ژ بۆ دەربڕینا هۆزانا خۆ د ناڤ ڕەهەندێن ئەڤی وێنەیدا ناڤگرتین.ب دیتنا مە، ئەڤە گرنگترین بنیاتە ژ جۆرێن بنیاتێ وێنێ دیتنێ د ناڤ تێكستێ هۆزانێدا،چونكی د ناڤ ئەڤی بنیاتیدا، هەردوو بنیاتێن دییێن وێنێ دیتنێ(بنیاتێ دەرەكی) و (بنیاتێ ناڤەكی) ڤێكدكەڤن و تەڤلیهەڤدبن ژ بۆ بەخشینا دەلالەتا هۆزانێ و ل ڤێرێ پێدڤییە بدەینەن دیاركرن و هەر وەكو (رولان پارت) بۆ دچیت(وینەیێ دیتنێ نەشێت هەمی تشتان بییێ نیشانێن زمانی بێژیت، چونكی ڕامانێن وێنەی د هەمە جۆرن و سەرڤەیینە..) [٣٣].ئانكو ئەگەر زمانەك نەبیت، ئەوێ دەلالەتا وێنەی بدەربڕیت ئەڤجا ئەڤ وێنەیە، نەشێت ب ڕەنگێ خوەیێ هەی، هەمی ڕامان و دەلالەتا خۆ ب بدەربڕیت و وێنەیێ دیتنێ د ئاستێ ئەڤی بنیاتێ دەلالیدا، هەبوونا خۆ یا گرنگ و بژارە دبینیت.

پشكا دووێ:(شلۆڤەكرنا وێنێ مۆتیڤێ تێكستێ هۆزانێ)

٢-١- هۆزانا(هیڤیا نوی ژینێ):



.[٣٤]

– شلۆڤەكرنا ئەڤى وێنەى:

– پێكهاتە و بنياتێ دەرەكييێ ئەڤى وێنەى:

ئالێ بنى ژ ئەڤى مۆتێڤى ب چەند خەتێن رەش و سپى هاتييە كێشان، ئاماژێ د دەنە زەمينەكى كو د ناڤدا بنێ گۆلەكێ يان دارەكێ شينبوويە، ئەڤ بنە چوار بەلگان ب خوەڤە دگريت و چەند چەقەكان، ل پشت ئەوى بنى،وێنێ چيايەكى هاتييە كێشان كو چوار گركان ب خوەڤە دگريت و بنێ گولێ دكەڤيتە نيڤا ئەوان چار گركان ، ديسان وێنێ ڕۆژێ د ناڤبەرا هەردوو گركێن نيڤێدا هاتييە كێشان،كو نوى ژ سەرێ چيايڤە د هەلێت.

– بنياتێ ناڤەكييێ ئەڤى وێنەى:

هۆزانڤان د چارينا ئێكێدا ، ئاماژێ د دەتە هندێ كو هيڤييەك هەيە، هەر دێ ژيانەكا دى پەيدا بيت، ئەڤێ ئاخڤتنێ ئاڕاستەى يارا خۆ د كەت كو ب ديتنا مە" ئەو هەلاتنا ڕۆژێ و ئەو گولا ژ نوى بەلگان د دەت هەر ئاماژێ د دەتە هيڤييا بهێت. د چارينا ديدا" جەختێ ل سەر ئەوێ هيڤيێ د كەت كو هەمى ئەڤيندار چاڤەڕێى ئەوێ ڕۆژێنە كو ئەو هيڤييە بدەركەڤيت:

((هيڤيا نوى ژينێ دولبەرێ
دەلاڵێ نازك جەگەرێ
وەيە دێ تو زڤڕى ئەرێ ؟
لسەر سۆز و پەيمانێت بەرێ

* * *

خۆ گورێ هەمى ئەڤيندار
بيريا تە دكون ڕۆژێ سێ جار
يێ ب لەزن بزڤڕيتن بهار
دگەل بهارێ بهێتن يار)) [٣٥].

ديسان ل چەندين جهێن دى ژ ئەڤێ هۆزانێ ، هەر هۆزانڤان يێ ل هيڤييا ئەوێ ياريێ، ئانكو ئەوێ نوى ژينێ يێ كو ژيانا ئەوى هەميێ د گوهۆڕيت، ئەو هيڤييە خۆشتڤييا وييا ئێكانەيە و چەند ب كەڤيتە د ناڤ نەخۆشى و دەراڤێن تەنگاڤدا، هەر دێ ئەو هيڤييە تاكە خۆشتڤييا ئەوى بيت:

((هيڤى وەرە لسەر ڤى سەرى
تۆ يارا منا هەر هەرى
تۆ دڤى لەشيدا جەگەرى
ژينا ئەز دبەم تۆ ئەگەرى

* * *

ئەز چەند نەخۆشيا ببينم
چەند ڕۆندكا ژ چاڤا ببارينم
ئەز دێ لسەر سويندا خۆ مينم
تا مرنێ دێ تە ئەڤينم)) [٣٦].

– بنياتێ دەلالييێ ئەڤى وێنەى:

ب ديتنا مە" مەبەست ژ ئەوێ هيڤيێ يان ئەوێ ياريێ يان ئەوێ نوى ڕۆژێ، ئەو ڕۆژا ئازادبوونا كوردستانێ يە، ئانكو ئازادى و

سەربەخۆییا کوردانە، بدیتنا مە ئەو هەر چوار بەلگێن ب ئەوێ گولا د ناڤ مۆتێقێدا هاتییە کێشان، ئاماژێ د دەنە ئەوان هەر چوار پارچێن سەرەکییێن کوردستانێ.دیسان ب دیتنا مە ،ئەو هەر چوار گرکێن چیا ژی هەر دیسان ئاماژێ د دەنە ئەوان هەر چوار پارچێن کوردستانێ و ئەو هەلاتنا ڕۆژئ ژی،ئەوە کو هیڤی و ئومێد هەر ماینە ڤە ژ بۆ گەهەشتنا ئەوێ ڕۆژئ یا کو کوردساتان ئازاد دبیت و سەربەخۆییا خۆ وەردگریت.

٢-٢- هۆزانا(روندکێن من):

(٣٧).

- شلۆڤەکرنا ئەڤی وێنەی:

- پێکهاته و بنیاتێ دەرەکییێ ئەڤی وێنەی:

چوار پێلێن دوکێلێ ل ئالێ سەری ژ ڤی مۆتێڤی بلندبووینە ، ژ ناڤ هندەك گرکا یان چیایان ڕابووینە و ل بن ئەواندا، بۆ ئالێ خواریێ ژ مۆتێڤی، وێنێ چەند کێلیەکێن گۆڕان هاتینە کێشان، ئەڤ بەرواره ل سەر هاتیە نڤێسین(IRAQ-١٩٨٨/٩/٢٨) دیسان وێنێ کەسەکی ل بەر کێلیەکێ ژ ئەوان هاتییە کێشان کو ڕوینشتییە سەر چۆکێن خۆ و هەر دوو دەستێن خۆ ب سەرێ خۆ ڤە نایە، سەرێ خۆ ب کێلیەکێ ژ وانڤە نایە و چەکێ خۆ دانایە ب ڕەخ خۆڤە ، ژ شێوێ جلێن ئەوی دیارە کو ئەو کەسەکێ کوردە و پێشمەرگەکێ کوردستانییە

،چونكى ڕەخت و تڤەنگا ئەوى ژى ل عەردى ب ڕەخ ڤەنە.

– بنياتێ ناڤەكيێ ئەڤى وێنەى:

ناڤونيشانێ ئەڤێ هۆزانێ ئاڕاستەكا ڕاستەوخۆ ب بنياتێ دەرەكيێى ئەڤى مۆتێڤيڤە هەيە، هۆزانڤان ل دەستپێكا هۆزانێ پسيارەكێ ئاڕاستەدكەت و دبێژيت:ژ بەرچ ڕۆندكێن من د هێنە خار، ئەگەرێن ئەڤان ڕۆندكان چنە؟ كو ئەڤ چەندە د ناڤ مۆتيڤيدا هاتييە ديركرن، ئەو كەسێ سەرێ خۆ ب كێلييا كۆڕيڤەنای و دكەتە گرى.ديسان هۆزانڤان د دەتە خوياكرن كو ب ساناهى ئەم نەشێن د ئەوێ ئەگەرێ ب گەهين يا كو ڕۆندك ژ بۆ دبارن:

((زورا سەختە
زور سەرهلبن
روندكێد من كا ژ چرا
زور دبارن
روندكێد هە كا ژ چرا
وە دهارن
چونكو سەختە
وێ رەڤينا دل رەڤاندى
خر ڤێ بكەڤن)) [٣٨].

پشتى هينگێ هۆزانڤان، ئەگەرێن پسيارا خۆ ل چەندين جهێن ئەڤێ هۆزانێ خويادكەت و د دەتە ديركرن كو سيار و خوەشمێرێن باش كينە، ب ديتنا مە ئەو كەسێن د ناڤ گۆڕێن مۆتێڤيدا ديارن ،ديسان د د ەتە ديركرن كو ژ بەرچ خۆشى و شاهى جارەكا دى ل گوند و وارا بەلاڤ نابيت، ژبەر هندێيە چونكى كوشتن و مرن يا پڕە ل ناڤ وەلاتى و ئەو گۆڕە هەمى نيشانێن خەم و نەخۆشييانە:

((زورا سەختە
ئەو پێ ب حەسن
سواريد مەيدانا كوڤانێ
چ كەسن
كەنگى ئەڤين
لێ بوو كەڤى
ئول كولانێد گوندێ مەيێ
هند خوشتڤى
كچ و خورتا
جارەكا دى شاهى گێران)) [٣٩].

هۆزانڤان ل دۆماهيكا ئەڤێ هۆزانێ بەرسڤا پسيارا خۆ د دەت، كو ئەو ڕۆندكێن ئەوى نە ژبەر گريبوون و نەژ ترسا بوون، ديسان ژبەر خەريبيێ نينە و مينا ڕوبارى د هاتنە خار، ئەڤ ڕۆندكە ژ بۆ پاشەڕۆژەكا گەشدار د هاتنە خار:

((هنگێ خر دێ زانن روندك
نەژ گريێ بوون
نە ژ ترسا رەڤينێ دا
ئەو رێبار بوون
نە ژ خەما خەريبيێ دا
ئەو جوبار بوون
دێ زانن كو روندكێد من
گرنژينا
پاشەروژەكا گەش داربوون)) [٤٠]

– بنیاتێ دەلالییێ ئەڤی وێنەی:

ژ ئارِاستێن دەلالییێن ئەڤی مۆتێڤی خویادبیت کو هۆزانڤان باسێ کیمیا بارانکرنا کوردستانێ دکەت، ئەو بەروارا ل سەر گۆرِی دیار کو (١٩٨٨/٩/٢٨) د بیتە میژوویا ئێك ژ ئەوان قۆناغان ییّن کو رِژێما بەعس، هەوا ئەنفالان دژی گەلێ کورد دەستپێکری،د ئەڤێ هەوێدا،چەکێ کیمیاوی دەرحەق ژن و زارِۆك و پیران بکارهینابوو، ئەو هەر چوار پێلێن دویکیلێ دەربرِینێ ژ ئەوان تۆپ و تەیارا و کیمیاربارنێ دکەن یا کو ب سەر گوندێن کوردانداد ادرِێتن و ئەو گۆرِە ژی، گۆرِێن ئەوان کەسێن سڤیلێن بێگۆنەهن، ییّن کو بووینە قوربانێ ئەوان تۆپ و تەیاران، ئەو کەسێ لبەر گۆرِی ژی پێشمەرگەیەکە، ل هاوارا ئەڤان کەسان هاتییە، بەلێ قێرِانە گەهەشتییە و چەك و رِەختێن خۆ دانایە و سەرێ خۆ ژ بەر ئەوان کوشتییان ب گۆرِێ ئەوانڤە نایە، رِۆندکان بۆ رِوان کەسێن سڤیل و بێگونەهە دبارینیت ییّن کو بووینە قوربانێ هەوێن ئەنفالێ

٢-٣- هۆزانا(سوسن):

(٤١).

– شلۆڤەکرنا ئەڤی وێنەی:

– پێکهاته و بنیاتێ دەرەکییّ ئەڤی وێنەی:

ل دەستپێكێ " فەرە ئەم ئاماژێ بدەينە هندێ كو ڕەهەندێ هەرە سەرەنجراكێش د ئەڤى مۆتيڤيدا ئەوە كو ناڤونيشانێ ئەڤێ هۆزانێ بوويە بنياتەك د پێكهاتنا دەرەكييا ئەڤى مۆتيڤيدا، ب ڕاستى ئەڤ داهێنانە ژى بۆ زيرەكييا هۆزانڤانى د زڤڕيتەڤە.هەر وەكو ديار ل بنێ لايێ چەپێ ژ مۆتيڤى، وينێ چەند گيايەكا و هندەك گوليێن د ناڤدا شينبووين هاتينە كێشان،د سەردا ناڤونيشانێ ئەڤێ هۆزانێ(سوسن) هاتييە وێنەكرن و دوماهيك پيتا ئەوێ كو دەنگێ (نون)ـە ب ڕەنگێ دلى هاتييەكێشان و ل ئالێ ڕاستێ ژ مۆتيڤى هندەك بەر يان كەڤر هاتينە وينەكرن،ديسان هەمان بەر و كەڤر ل لايێ چەپێ ژى ژ ئەڤى وێنەى هاتينە كێشان،ل ئالێ سەرى ژ ئەڤى مۆتيڤى وێنێ چەند چيايەكا هاتييە كێشان كو رويبارەكێ هشكە، ئانكو بێ ئاڤە، يانژى ئاڤ ژێ هاتييە بڕين.

– بنياتێ ناڤەكيێى ئەڤى وێنەى:

هۆزانڤان ل ڕێكەكێ د چيت،د ڕێكا خۆدا، دێمەنێ گولەكێ د بينيت كو ئەڤە ئەو گولن يێن د ناڤ مۆتيڤيدا هاتينە وێنەكرن، بەلێ گولە يا ب غەمە و چرمسييە ، هەر وەكو ب زۆرى هەناسێ دكێشيت:

((ئەز ڕێ و ڕێ چووم
من ديت گولوك،
زەر و داماى ..
گەلەك ژميژە
يا ژ كاروانێ ژينێ ڤەماى. .)) [٤٢].

پشتى هينگێ ژ بەر داخباربوونا هۆزانڤانى ب ئەوێ ڕەوشا لاوازا گول د ناڤدا د ژيت، پسيارا حالێ گلێ دكەت، گول ژى بەرسڤا هۆزانڤانى د دەت،خويادكەت كو ژبەر بێ ئاڤيێ" يا هاتييە سۆتن و ئاڤ ل سەر هاتييە بڕين ژ بەر ئەڤێ چەندێ بەژنا ئەوێ چرمسييە:

((من گۆت: گولێ تو چ گولى !!
وێ گۆتە من:
هەيهۆ لاوو
ئەزا سۆتيم
ژ نيڤا دلى ..
ئاڤ ناگەهتە
بەژنا شرين و خەملى..!!)) [٤٣].

پشتى هينگێ" ئەڤ گولە ئەگەرێ ئەڤێ ئاڤ گرتنێ خويادكەت، كو دەرەبەگا سكرەك چێكرييە و ئاڤ ل سەر ئەوێ برڕيە، ئەو چيا و ديوارێن د مۆتيڤيدا ديار، دەربڕينێ ژ ئەوى سكرى دكەن، ديسان ئەڤ گولە خويادكەت كو بهێن و سيميايێ ئەوێ چرمسييە:

((نزا بۆچى،
دەرەبەگا سكرە گرتن
ژ وێ روژێ و
هەتا ئەڤرۆ
د بێژنە من:
تو سوسنى . .
راستە . . راستە
بێهنا منا ژ گولێ
كەتيە ڕەها و بنى . .

كەتيە ڕەها و بنى. .)) [٤٤].

– بنياتێ دەلالىێى ئەڤى وێنەى:

ب ديتنا مە" ئەو ڕێكا د مۆتێڤيدا ديار كو مينا ڕويبارەكێ هشكە،بريتييە ژ ڕێكا خەبات و بەرخۆدانێ، ئەو ڕێكە يا كو هۆزانڤانى ژ بۆ ئازادكرن و ڕزگاركرنا كوردستانێ گرتييە بەرخۆ. ژ هەژى گۆتنێيە كو گولا(سوسن) وەكو جەڤەنگەك، ئاماژێ د دەتە: باوەرى و و هيڤى و پاقژى و ڕاستگۆيێ.ئەو گول وەلاتە،كوردستانا داگيركرييە يا كو ژ بەر زولم و ستەما دوژمنى چرمسى،ئەو كوردستانە يا كو د ناڤ خوينا شەهياندا د گەڤزيت،مينا گولەكا چرمسى د نالیت، ب دتنا مە لڤێرێ دەرەبەگ دوو دەلالەتان ب خوەڤە دگرن يا ئێكێ ئەو دوژمن و ستەمكار و داگيركەرێن كوردستانێنە، يا دووێ ئەو كەسن ييێن كو خيانەتێ ل مللەتى دكەن و هەڤكاريا دوژمنى دكەن. ئەو چيايێن د مۆتێڤيدا ئاماژێ د دەنە ئەوى سكرێ دوژمنى درۆستكرى ئانكو ئەو زۆرداری و ستەمە يا كو ل خەلكێ بێگونەھ دهێتەكرن. ب ڕەنگەكێ گشتى و ل دويڤ ئەوان ئارِاستێن دەلالىيێن د ناڤ ئەڤى مۆتێڤيدا هاتين، ئەم د شێن بێژين: چونكى دوژمنى وەلات داگيركره و كوشتن و تالانكرن و ئازار ل ناڤ وەلاتى بەلاڤكرنە، ئەڤجا وەلات مينا گولەكا چرمسى بێ ڕەوش بوويە، هەمى ڕێك و كولان لێگرتينە و هەر وەكو سكرەك ل دۆرمانێن ئەوى دروستكرى، ئەڤجا هۆزانڤانى ژى ڕێكا خەبات و ئازادكرنا وەلاتى گرتە بەرخۆ.

٢–٤– هۆزانا(يەكەمين ژ ووان):

(٤٥).

– شلۆڤەكرنا ڤی وێنەی:

أ– پێكهاتە و بنیاتێ دەرەكیێ ڤی وێنەی:

هەر وەكو دیار، ئەڤ مۆتیڤە وەكو پێكهاتە، ژ دوو ڕەهەندێن سەرەكی پێكدهیت، دیارە وینێ دوو ئەڤێندارێن گەلەك حەژ ئێك دكەن هاتییە كیشان،ئەو كەسێ دكەڤیتە لایێ ڕاستێ ژ ئەڤی مۆتیڤی و ل گۆرەی بەرژەنگ و سیمایێن ئەوی، دیارە كو ژنە و ئەو كەسێ دكەڤیتە لایێ چەپێ ژ مۆتیڤی و ل گۆرەی سەرو سیمایێ ئەوی دیارە كو زەلامە و هندەك پەڕ ژی مینا یێن فریشتەیان پێڤە دیارن.

ب– بنیاتێ ناڤەكیێ ڤی وێنەی:

ناڤونیشانێ ئەڤێ هۆزانێ پەیوەندییەكا ڕاستەوخۆ ل گەل مۆتیڤی هەیە،چونكی(یەكەمین ژووان) وەسانێ خویادكەت كو بۆ جارا ئێكێ دوو ئەڤێندار ب گەهنە ئێك،هۆزانڤان هەر ژ دەستپێكا هۆزانێ خویادكەت كو دلخۆشییا خۆ د گەل ژڤانێ یارا خۆ ڕادگەهینیت،وەسانێ نێزیكی ئێك دبن تاكو سەروسیمایێ دێمێ ئەوان تێكەلی ئێك دبیت كو ئەڤ چەندە ژی و ب ئاشكەرای د ناڤ مۆتیڤیدا هاتییە ڕەنگڤەدان:

((چەندە خۆشە لە گەلّ تۆدا بوون
دوای گەیشتن بە تەماویترین بە
شەرمندەترین سیما
نیگای چاوەكانمان تێكەلاّو دەبێت)) (٤٦).

پشتی هینگێ هۆزانڤان، سالۆخا خۆشتڤییا خۆ وەكو فریشتەكی د دەتە،خویادكەت كو چوونا دگەل ئەوێ هەر وەكو چوونا بەهەشتێیە ، دیسان

بۆ خویادكەت كانێ ئەو دزانیت حەزێن ئەوێ چنە و چەوانێ د ناڤ گیانێ ئەویدا دگەڕهیت،هەروەسا بۆ دیاردكەت كانێ چ خەم ژی هەنە:

((لە بەرزترین لوتكەدا بۆت دەنووسم
بە هەموو تەمەنم لە تۆ زیاتر فریشتەیەك
بەسەر ئاسمانی نشتمانەكەمدا نەفڕیوە
ئەی فریشتەی رەشپۆشەكەی من
لە گەڵ تۆدا بوون كۆتایی ناخۆشیەكانە
وەك دانشتنە لە خێوەتەكانی فیردەوسدا
لێت تێ دەگەم
دەزانم دڵت چی دەڵێت
دەزانم چۆن لە پانتاییەكانی رۆحمدا گوزەردەكەیت
دەزانم چەندە هیواو چەندە خەمت هەیە)) (٤٧).

هۆزانڤان ل دوماهیكا ئەڤێ هۆزانێ، خویادكەت كو ژ بەر ئەڤینا خۆ دگەل ئەڤێ كچێ فێری بەرائەت و بێگۆنەهیێ بوویە، هەر ژبەر ئەڤێ ئەڤینێی فێری نڤێسینا هۆزانێ ژی بوویە:

((من لەبەر دەرگای ئێوەدا بۆ یەكەمین جار
فێری نیگاكانی بەرائەت بووم
فێری ئەوە بووم كە لەسەر بەرزاییە كانەوە
هاوار بكەم خۆشم ئەوێت
فێری ئەو بووم لە بەرامبەرت دابنیشم و شیعر بنووسم)) (٤٨).

ج- بنیاتێ دەلالیێی ئەڤی وێنەی:

ب دیتنا مە" مەبەستا هۆزانڤانی ژ بەرجەستەكرنا ئەڤی مۆتیڤی ئەوە كو دڤێت رادێ ئەوێ حەژیكرنا خۆ بۆ دلبەرا خۆ ڕابگەهینیت، ب دیتنا مە ئەو پەڕێن ب خۆڤە كرین ژی دەربڕینێ ژ بەرائەتا ئەڤینا ئەوان دكەت و شێوێ هەمبێزكرنا ئەوان د مۆتیڤیدا ،دەربڕینێ ژ هندێ دكەت كو ب ڕادەكێ مەزن عەشقا خۆ د گەل دلبەرا خۆ ل قەلەمددەت .ئانكو ئەم دشێن بێژین ژ ئاڕاستا دەلالەتا ئەڤی مۆتیڤی خویادبیت كو هۆزانڤان ب ڕادەكێ مەزن و ب بیگۆنەهییا بێگەرد حەژیكرنێ د گەل دلبەرا خۆ دكەت.

ئەنجام

پشتی كو مە، ئەڤ بابەتە ژ لایێ تیوری و پراكتیكی ڤە ئازراندی و خالێن پێدڤی ژێ داینە رۆاستەسەركرن،ئەڤجا ئەم گەهەشتینە ئەڤان ئەنجامێن خوارێ:

١. مۆتیڤ وەكو جۆرەكێ وێنەكرنا دیتنا هۆزانی ٔشیایە ببیتە ڕەهەندەكێ دەلالیێ بژارە ژ بۆ بەرجەستەكرنا رامان و دەلالەتا هۆزانێ.
٢. مۆتیڤ نە بتنێ ب ئێك شێوە دگەل تێكستێ هۆزانێ هاتییە دارێتن بەلكو هندەك جاران بەری ناڤونیشانێ هۆزانێ هاتییە و هندەك جاران ژی پشتی تێكستێ هۆزانێ هاتییە و هندەك جارانژی بوویە پشكەك ژ ناڤونیشانێ هۆزانێ.
٣. هندەك مۆتیڤ تێكەلی ناڤخۆییا تێكستێ هۆزانێ بووینە و مینا باگراوەندەكی بۆ هۆزانێ هاتینە كێشان.
٤. هندەك وێنەیێن مۆتیڤی برەنگەكێ راستەخو ئاماژە ب ناڤەرۆكا هۆزانان بەخشیە.

٥. ئەڤ مۆتیڤە شیاینە ببنە كلیلێن كۆدڤەكەر بۆ دیاركرنا دەلالەتا ڤەشارتییا هۆزانێ.

پەراویز و ژێدەر:

ئێك: پەراویز:

١- د. شاكر عبد الحميد(٢٠٠٥): عصر الصورة (السلبيات و الاجابيات).سلسلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب ، العدد(٣١١)، الكويت، ص٧.

٢- أ. ساعد ساعد و د.عبيدة صبطي(٢٠١٢): الصورة الصحفية (دراسة سيميولوجية).المكتب الجامعي الحديث، اسكندرية/مصر، الطبعة الاولى،ص٤١.

٣- طوني بينيت و اخران(٢٠١٠): مفاتيح إصطلاحية جديدة (معجم مصطلحات الثقافة و المجتمع)، ترجمة: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الاولى،ص٤٤٠-٤٤١.

٤- إبن منظور(١٩٩٧):لسان العرب.المجلد الرابع،دار صادر،بيروت، الطبعة الاولى،ص٨٥.

٥- Kamêran Botî(2006): Ferhenga Kamêran(kurdî - kurdî). Dezgeha spîrêz ya Çap w weşnê,Dihok, Çap êkê ,bp719.

٦- د.مازن عرفة(٢٠٠٧): سحر الكتاب و فتنة الصورة(من الثقافة النصية الى سلطة الامرئي).التكوين للتأليف و الترجمة و النشر، دمشق، الطبعة الاولى،ص٤٣١.

٧- د. مهدي صلاح الجويدي(٢٠١٢): التشكيل المرئي في النص الروائي الجديد.عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، أربد/ الاردن،الطبعة الاولى،ص١٥-١٦.

٨- د. مهدي صلاح الجويدي: ژێدەرێ بەرێ ، بپ٢٦-٢٧٣.

٩- قدور عبدالله الثاني(٢٠٠٧): سيميائية الصورة (مغامرة سيميائية في أشهر الارساليات البصرية في العالم).مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع،عمان / الاردن،الطبعة الاولى،ص٢٤-٢٥.

١٠- د. جميل حمداوي(٢٠١١): السيميولوجيا بين النظرية و التطبيق. مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع،عمان / الاردن،الطبعة الاولى،ص٤٢٧.

١١- فريد الزاهي(٢٠٠٤): فيما وراء المفاهيم (فتنة الصورة و سلطتها). مجلة(علامات)، مجلة ثقافية محكمة- تعنى بالسميائيات والدراسات الأدبية الحديثة والترجمة،مكناس / المغرب، العدد(١٨)،ص٣.

١٢- د.بلاسم محمد(٢٠٠٨):الفن التشكيلي قراءة سيميائية.دار مجدلاوي للنشر، عمان/ ،الطبعة الاولى. ص٦٨.

١٣- د. فايزة يخلف(٢٠١٢): سيميائيات الخطاب و الصورة . دار النهضة ،بيروت/ لبنان، الطبعة الاولى، ص١٢٧.

١٤- جوديت لازار(١٩٩٦): الصورة.ترجمة: حميد سلاسي، مجلة(علامات)، ،مكناس / المغرب، العدد(٥)،ص١.من موقع(سعيد بنكراد) الاليكتروني.ژڤی سایتی هاتیه وەرگرتن:
http://saidbengrad.free.fr/al/n5/index.htm

١٥- د. طارق عابدين إبراهيم عبدالوهاب(٢٠١٢): قراءة الصورة التشكيلية بين الحقيقة و الايحاء.مجلة العلوم الانسانية و الاقتصادية،جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا،العدد الاول،يوليو،ص١٠٩.

١٦- د. فايزة يخلف:ژێدەرێ بەرێ ، بپ١١٨-١١٩.

١٧- د. شاكر عبد الحميد: ژێدەرێ بەرێ ، بپ٨-٢٠.

١٨- لامية شهيي مونة و فوزية خليفي(٢٠٠٩/ ٢٠١٠،): دراسة سيميولوجية للإشهار التلفزيوني (الومضة الإشهارية نجمة للهاتف النقال نموذجا). مذكرة لنيل شهادة ليسانس في علوم الاعلام و الاتصال، قسم علوم الاعلام و الاتصال، معهد اللغات و علوم الاعلام و الاتصال،جامعة(يحى فارس بالمدية/ الجزائر)، باشراف: مليكة هارون، غير منشورة، السنة الدراسية: ص٤-٦.

١٩- د. جميل حمداوي:سيميوطيقا الصورة المرئية أو البصرية.من موقع(شبكة الالوكة للثقافة و المعرفة) الاليكتروني،ص15.ژ ڤی سایتی هاتیه وەرگرتن:
http://www.alukah.net/culture/0/61044/

٢٠- سعدية محسن عايد الفضلي(٢٠١٠): ثقافة الصورة و دورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي.دراسة مقدمة إلى قسم التربية الفنية لنيل درجة الماجستير،قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة ام القرى/ السعودية، باشراف:د. عبدالعزيز علي الحجيلي، غير منشورة، ص٦١.

٢١- عبدالحق بلعابد: سيميائيات الصورة(بين آليات القراءة و فتوحات التأويل).من موقع(رواحل)الاليكتروني، ص٩. ژ ڤی سایتی هاتیه وەرگرتن:

http://rawahil.maktoobblog.com/13657
٢٢- جيل دولوز(١٩٩٧): الصورة – الحركة أو فلسفة الصورة. ترجمة: حسن عودة، منشورات وزارة الثقافة – المؤسسة العامة للسينما،دمشق، د – ط ،ص٢١.
٢٣- د. حبيب مونسي(٢٠٠٣):آليات التصوير في المشهد القرآني (قراءة في إستطيقا الصورة الادبية). مجلة التراث العربي، العدد(٩١)،أيلول/سبتمبر،ص١٥١.
٢٤- عبدالحق بلعابد: ژێدەرێ بەرێ، بپ٩.
٢٥- سعدية محسن عايد الفضلي: ژێدەرێ بەرێ، بپ٦٢.
٢٦- جاك فونتانى(٢٠٠٣):سيمياء المرئي.ترجمة:د.علي أسعد،دار الحوار للطباعة و النشر و التوزيع،اللاذقية/سوريا، الطبعة الاولى،ص٣٤.
٢٧- عبدالحق بلعابد: ژێدەرێ بەرێ، بپ١٠.
٢٨- أحمد جمال الدين بلال(٢٠٠٢):الصورة الفوتوغرافية التشكيلية و علاقتها بمدارس الفن التشكيلي الحديثة.رسالة مقدمة إلى قسم الفوتوغرافيا و السينما و التلفزيون للحصول على درجة ماجستير في الفنون التطبيقية،قسم الفوتوغرافيا و السينما و التلفزيون، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان/مصر، بإشراف:د. محمد أسامة صقر، غير منشورة،ص٩٨.
٢٩- سعدية محسن عايد الفضلي: ژێدەرێ بەرێ، بپ٦٤.
٣٠- دومينيك مانغونو(٢٠٠٨):المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب.ترجمة: محمد يحياتين،الدار العربية للعلوم ناشرون و منشورات الاختلاف،بيروت/الجزائر، الطبعة الاولى، ص١٢٤-١٢٥.
٣١- د.حميدة مهدي سميسم(٢٠٠٩): بنية الصورة و سياسة الاتصال(دراسة في إشكالية البنية الاتصالية للاستهلاك و الثقافة العربية).مجلة(الباحث الاعلامي)، مجلة فصلية علمية محكمة تصدر عن كلية الاعلام-جامعة بغداد،العدد(٦-٧)، حزيران- أيلول،ص ٢٣.
٣٢- سعاد عالي(٢٠٠٤): مفهوم الصورة عند ريجيس دوبرى: افريقيا الشرق/ المغرلاب،الطبعة الاولى، ص٣٥.
٣٣- عبدالمجيد العابد: ژێدەرێ بەرێ،بپ٤٣.
٣٤- رێكێش ئامێدى(١٩٨٥): لێڤەنايم (هۆزان). بهاريكاريا ئەميندارياى گشتيا رەوشەنبيرى و لاوان هاتيه چاپ كرن، بەغدا ، ب-چ،بپ٢٤.
٣٥- هەمان ژێدەر، بپ٢٣.
٣٦- هەمان ژێدەر ،بپ٢٥.
٣٧- رەمەزان عيسا(١٩٩٠): داستانا عشقا نەمر(هۆزان). ژ وەشانێن كۆمەلا نڤيسەرێن كوردستانێ،ئيران، ب- چ، بپ١٠٤.
٣٨- هەمان ژێدەر ، بپ١٠٥.
٣٩- هەمان ژێدەر بپ١٠٦-١٠٧.
٤٠- هەمان ژێدەر ، بپ١٠٧-١٠٨.
٤١- اسماعيل بادى(٢٠٠٤): پەيڤێن تە .. بەرەڤ ئاسۆيێت بلند دفڕن (هۆزان).دهۆك،چاپا ئێكێ، بپ٣٢.
٤٢- هەمان ژێدەر ، بپ٣٣.
٤٣- هەمان ژێدەر،بپ٣٣-٣٤.
٤٤- هەمان ژێدەر ، بپ٣٣-٣٤.
٤٥- محمد عەدنان عوسمان(٢٠٠٨): كە بير لە تۆ دەكەمەوە (شيعر).هەولێر، چاپى يەكەم ، بپ٥٢.
٤٦- هەمان ژێدەر، بپ٥١.
٤٧- هەمان ژێدەر و هەمان بەرپەر.
٤٨- هەمان ژێدەر ،بپ٥٢.

دوو: ژێدەر:

١- إبن منظور(١٩٩٧):لسان العرب.المجلد الرابع،دار صادر،بيروت، الطبعة الاولى.
٢- أحمد جمال الدين بلال(٢٠٠٢):الصورة الفوتوغرافية التشكيلية و علاقتها بمدارس الفن التشكيلي الحديثة.رسالة مقدمة إلى قسم الفوتوغرافيا و السينما و التلفزيون للحصول على درجة ماجستير في الفنون التطبيقية،قسم الفوتوغرافيا و السينما و التلفزيون، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان/مصر، بإشراف:د. محمد أسامة صقر، غير منشورة.
٣- اسماعيل بادي(٢٠٠٤): پەيڤێن تە .. بەرەڤ ئاسۆيێت بلند دفڕن (هۆزان).دهۆك،چاپا ئێكێ.
٤- د.بلاسم محمد(٢٠٠٨):الفن التشكيلي قراءة سيميائية.دار مجدلاوي للنشر، عمان/ ،الطبعة الاولى.
٥- جاك فونتانى(٢٠٠٣):سيمياء المرئي.ترجمة:د.علي أسعد،دار الحوار للطباعة و النشر و التوزيع،اللاذقية/سوريا، الطبعة الاولى.

٦- د. جميل حمداوي(٢٠١١): السيميولوجيا بين النظرية و التطبيق. مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع،عمان / الاردن،الطبعة الاولى.

٧- د. جميل حمداوي:سيميوطيقا الصورة المرئية أو البصرية.من موقع(شبكة الالوكة للثقافة و المعرفة) الاليكتروني.ژ ڤی سایتی هاتیه وەرگرتن:
http://www.alukah.net/culture/0/61044/

٨- جوديت لازار(١٩٩٦): الصورة.ترجمة: حميد سلاسي، مجلة(علامات)، ،مكناس / المغرب، العدد(٥).من موقع(سعيد بنكراد) الاليكتروني.ذظی سایتی هاتیة وەرطرتن:
http://saidbengrad.free.fr/al/n5/index.htm

٩- جيل دولوز(١٩٩٧): الصورة – الحركة أو فلسفة الصورة. ترجمة: حسن عودة، منشورات وزارة الثقافة – المؤسسة العامة للسينما،دمشق، د – ط.

١٠- د. حبيب مونسي(٢٠٠٣):آليات التصوير في المشهد القرآني (قراءة في إستطيقا الصورة الادبية). مجلة التراث العربي، العدد(٩١)،أيلول/سبتمبر.

١١- د.حميدة مهدي سميسم(٢٠٠٩): بنية الصورة و سياسة الاتصال(دراسة في إشكالية البنية الاتصالية للاستهلاك و الثقافة العربية).مجلة(الباحث الاعلامي)، مجلة فصلية علمية محكمة تصدر عن كلية الاعلام–جامعة بغداد،العدد(٦–٧)، حزيران– أيلول.

١٢- دومينيك مانغونو(٢٠٠٨):المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب.ترجمة: محمد يحياتين،الدار العربية للعلوم ناشرون و منشورات الاختلاف،بيروت/الجزائر، الطبعة الاولى.

١٣- رەمەزان عيسا(١٩٩٠): داستانا عشقا نەمر(هۆزان). ژ وەشانێن كۆمەلا نڤیسەرێن كوردستانێ،ئیران، ب– چ.

١٤- رێكێش ئامێدی(١٩٨٥): لێڤەنام (هۆزان). بهاریكاریا ئەمینداریا گشتیا رەوشەنبیری و لاوان هاتیه چاپ كرن، بەغدا ، ب–چ.

١٥- أ. ساعد ساعد و د.عبيدة صبطي(٢٠١٢): الصورة الصحفية (دراسة سيميولوجية).المكتب الجامعي الحديث، اسكندرية/مصر، الطبعة الاولى.

١٦- سعاد عالمي(٢٠٠٤): مفهوم الصورة عند ريجيس دوبرى: افريقيا الشرق/ المغرلاب،الطبعة الاولى.

١٧- سعدية محسن عايد الفضلي(٢٠١٠): ثقافة الصورة و دورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي.دراسة مقدمة إلى قسم التربية الفنية لنيل درجة الماجستير،قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة ام القرى/ السعودية، باشراف:د. عبدالعزيز علي الحجيلي، غير منشورة.

١٨- د. شاكر عبد الحميد(٢٠٠٥): عصر الصورة (السلبيات و الاجابيات).سلسلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب ، العدد(٣١١)،الكويت .

١٩- د. طارق عابدين إبراهيم عبدالوهاب(٢٠١٢): قراءة الصورة التشكيلية بين الحقيقة و الايحاء.مجلة العلوم الانسانية و الاقتصادية،جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا،العدد الاول،يوليو.

٢٠- طوني بينيت و اخران(٢٠١٠): مفاتيح إصطلاحية جديدة (معجم مصطلحات الثقافة و المجتمع)، ترجمة: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الاولى.

٢١- عبدالحق بلعابد: سيميائيات الصورة(بين آليات القراءة و فتوحات التأويل).من موقع(رواحل)الاليكتروني. ژ ڤی سایتی هاتیه وەرگرتن:
http://rawahil.maktoobblog.com/13657

٢٢- د. فايزة يخلف(٢٠١٢): سيميائيات الخطاب و الصورة . دار النهضة ،بيروت/ لبنان، الطبعة الاولى.

٢٣- فريد الزاهي(٢٠٠٤): فيما وراء المفاهيم (فتنة الصورة و سلطتها). مجلة(علامات)، مجلة ثقافية محكمة– تعنى بالسميائيات والدراسات الأدبية الحديثة والترجمة،مكناس / المغرب، العدد(١٨).

٢٤- قدور عبدالله الثاني(٢٠٠٧): سيميائية الصورة (مغامرة سيميائية في أشهر الارساليات البصرية في العالم).مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع،عمان / الاردن،الطبعة الاولى.

٢٥- Kamêran Botî(2006): Ferhenga Kamêran(kurdî - kurdî). Dezgeha spîrêz ya Çap w weşnê,Dihok, Çap êkê.

٢٦- لامية شهبي مونة و فوزية خليفي(٢٠٠٩/ ٢٠١٠،): دراسة سيميولوجية للإشهار التلفزيوني (الومضة الإشهارية نجمة للهاتف النقال نموذجا). مذكرة لنيل شهادة ليسانس في علوم الاعلام و الاتصال، قسم علوم الاعلام و الاتصال، معهد اللغات و علوم الاعلام و الاتصال،جامعة(يحى فارس بالمدية/ الجزائر)، باشراف: مليكة هارون، غير منشورة.

٢٧- د.مازن عرفة(٢٠٠٧): سحر الكتاب و فتنة الصورة(من الثقافة النصية الى سلطة الامرئي).التكوين للتأليف و الترجمة و النشر، دمشق، الطبعة الاولى.

٢٨- محمد عەدنان عوسمان(٢٠٠٨): كه بير له تۆ دەكەمەوە (شيعر).هەولێر، چاپى يەكەم.

٢٩- د. مهدي صلاح الجويدي(٢٠١٢): التشكيل المرئي في النص الروائي الجديد.عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، أربد/ الاردن،الطبعة الاولى.

الخلاصة:

تهدف هذه الدراسة الى تبيان وظيفة الصورة البصرية (الموتيف)، بغية تجسيد المعنى و الدلالة الخفية للنص الشعري. و على الرغم ان الشعر الكوردي الحديث ، يتضمن الموتيف و على نطاق واسع،الا انه يوجد فراغ في هذا المجال . و قد كان اختيارنا لموضوع هذا البحث الموسوم ب (وظيفة الصورة البصرية لتجسيد المعنى في النص الشعري–نوع الموتبف نموذجا–) محاولة لسد هذا الفراغ و بيان الصورة البصرية نظريا و تحليل الموتيف بصورة تطبيقية لبعض النصوص الشعرية. و تبين ان الموتيف المصاحب للنصوص الشعرية يلعب وظيفة محورية لتجسيد المعنى و الدلالة الخفية في النصوص. كما ان الموتيف يمثل عنصرا فنيا في نسيج النصي للقصائد، و له دور فعال لدى المتلقي لاجل تحليل المعنى في النصوص الشعرية، و في الختام الى مجموعة من النتائج.

Abstract:

This study aims to demonstrate the function optical image (Almutev), in order to Ngesad hidden meaning and significance of the poetic text. Although the modern Kurdish poetry, and includes Almutev widely, but there is a vacuum in this area . And has been selected for the subject of this research is marked by (b function optical image to embody meaning in poetic text - type Almutpf model) attempt to fill this void and a statement optical image theory and analysis Almutev be applied to some of the poetic texts . And show that Almutev accompanying texts and poetry plays a pivotal function to embody the meaning and significance hidden in the texts . Also Almutev represents an element of art into the fabric of the text of the poems , and plays an active role at the receiver for the analysis of meaning in poetic texts , and in conclusion to a set of results.

هەلسەنگاندنا ناڤەرۆکا پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزی ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ لدویڤ هاوکێشا Fog و نێرینا مامۆستایێن وی بیاڤی ل باژێرێ زاخۆ

د. دیار عبدالکریم سعید، د. عبدالسلام نجم الدین عبدالله و د. حسین عثمان عبدالرحمن
پشکا زمان و ئەدەبێ کوردی، فاکولتیا زانستێن مرۆڤایەتی، زانکویا زاخو، هەرێما کوردستانێ – عێراق.
((وەزامەندیا بەلاڤکرنێ : 7 ئیلون 2014))

پۆختە

گەلەك جاران پرۆگرامێن خواندنێ و بابەتێن د ناڤ پەرتووکا وانەگوتنا قوتابخانەیدا لگەل ژیانا نهۆ و پێدڤیێن زارۆك، گونجان و جڤاکی ناگونجن، هەر ئەڤە دبیتە ئەگەر کو گەلەك جاران فێرخواز د پرۆسا فێربوونێدا سەرکەڤتنێ بدەستڤە نەهینیت.لەوا ئەگەر ئەڤ پەرتووکە بهێنە هەلسەنگاندن و ئالیێن باش و خرابێن وان بهێنە دەستنیشانکرن و راستڤەکرن، دشێت پێنگاڤەك بیت بەرڤ راستڤەکرن و پێشڤەبرنا سسیستەمێ پەروەردە و فێرکرنێ.

ئەڤ ڤەکۆلینە لژێر ناڤونیشانێ ((هەلسەنگاندنا ناڤەرۆکا پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزی ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ لدویڤ هاوکێشا Fog و نێرینا مامۆستایێن وی بیاڤی ل باژێرێ زاخۆ))، پێکولێ دکەت هەلسەنگاندنێ بۆ هەر دوو پەرتووکێن وانەگوتنێ ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ ئامادەیی ئەنجامبدەت.

بۆ ڤێ ڤەکۆلینێ مامۆستایێن زمانێ ئنگلیزی ل باژێرێ زاخۆ هاتینە وەرگرتینە کو هژمارا وان کەسێن پرسیارنامە بەرسڤ داین دبیتە (٥٢) مامۆستا.

ڤەکۆلین لدویڤ شێوازێ شرۆڤەکرنا ناڤەرۆکێ هاتییە ئەنجامدان، و د شرۆڤەکرنا داتایاندا مفا ژ ئەزمونێن ئاماریێن (T) و (F) هاتییە وەرگرتن.

پێشەکی:

١. ناڤونیشانێ ڤەکۆلینێ:

ئەڤ ڤەکۆلینە لژێر ناڤونیشانێ ((هەلسەنگاندنا ناڤەرۆکا پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزی ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ، لدویڤ هاوکێشا Fog و نێرینا مامۆستایێن وی بیاڤی ل باژێرێ زاخۆ))، پێکولێ دکەت هەلسەنگاندنێ بۆ هەر دوو پەرتووکێن وانەگوتنێ ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ ئەنجامبدەت.

٢. گرنگییا ڤەکۆلینێ:

گەلەك جاران پرۆگرامێن خواندنێ و بابەتێن دناڤ پەرتووکا وانەگوتنا قوتابخانەیدا لگەل ژیانا نهۆ و پێدڤیێن زارۆك، گونجان و جڤاکی ناگونجن، هەر ئەڤە دبیتە ئەگەر کو گەلەك جاران فێرخواز د پرۆسا فێربوونێدا سەرکەڤتنێ بدەستڤە نەهینیت. لەوا ئەگەر ئەڤ پەرتووکە بهێنە هەلسەنگاندن و ئالیێن باش و خرابێن وان بهێنە دەستنیشانکرن و راستڤەکرن، دشێت پێنگاڤەك بیت بەرڤ راستڤەکرن و پێشڤەبرنا سسیستەمێ پەروەردە و فێرکرنێ.

٣. گریمانا ڤەکۆلینێ:

د پشکا زانیاریێن کەسەکییێن مامۆستای و کاریگەریا وان لسەر هەلسەنگاندنا پەرتووکاندا ریمانێن ژێری هاتینە دانان:

١. د ناڤبەرا هەر دوو نڤشێن (نێر) و (مێ)دا، لدور هەلسەنگاندنا پەرتووکێ چ جیاوازییێن ئاماری نینن؟

٢. د ناڤبەرا سالێن خزمەتا مامۆستای (کێمتر ژ پێنج سالان) و (پتر ژ پێنج سالان) چ جیاوازییێن ئاماری نینن؟

٣. د ناڤبەرا مامۆستاییێن هەلگرێن باوەرنامێن جیاوازدا چ جیاوازییێن ئاماری نینن؟

٤. کۆکرنا داتایان:

بۆ ئەنجامدانا ڤەکۆلینێ پرسیارێن ئامادە کری پشتی ڕەزامەندی ژ زانکۆیا زاخۆ- فاکۆلتییا زانستێن مرۆڤایەتی و ڕێڤەبەریا پەروەردا زاخۆ هاتییە وەرگرتن نێزیکی (٦٠) دانە ژ پرسیاران بۆ قوتابخانێن ئامادەیی هاتنە ڕەوانە کرن داکو ژلایێ مامۆستاییێن بابەتیێ زمانێ ئنگلیزیڤە د ماوێ هەفتییەکێدا بهێنە بەرسڤدان. ژ ڤان (٦٠) پرسیاران (٥٢) پرسیارنامە بۆ ڤەکۆلەران هاتنە زڤراندن.

٥. ڕێبازا ڤەکۆلینێ

ڤەکۆلینەکا شرۆڤەکاریا ناڤەرۆکییە. شرۆڤەکرنا ناڤەرۆکێ بریتییە ژ شێوازەکێ چەندی و چەوایی بۆ دەستنیشانکرنا سیما و تایبەتمەندییێن پەیامێن فێرکاری (ناڤەرۆکا پەرتووکێن وانەگوتنێ)، ب تایبەتی شرۆڤەکرنا پەیامێن نڤیسکی. هەروەسان د شرۆڤەکرنا داتایاندا مفا ژ ئەزمونێن ئاماریێن (T) و (F) هاتییە وەرگرتن.

٦. سنووریّ ڤەکۆلینێ

أ. بۆ ئەنجامدانا ڤەکۆلینێ هەر دوو پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزییێن قۆناغا دەهێ و یازدێ، سالا خواندنا (٢٠١٣-٢٠١٤) هاتنە وەرگرتن.

ب. هەموو مامۆستاییێن زمانێ ئنگلیزی ل سنووریّ پەروەدا باژاریّ زاخۆ ب هەر دوو نڤشێن نێر و مێڤە هاتینە وەرگرتن.

٧. ڕێکێن پێڤانا ناڤەرۆکێ

أ. دانانا پرسیاران بۆ ڕاپرسییّ ژ مامۆستایان:

بۆ دانانا پرسیاران مفا ژ ڕێبازا (ئور – Ur s Criteria – ١٩٩٦)ی هاتییە وەرگرتن. ئارمانج ژێ هەلسەنگاندنا پەرتووکا مەنهەجییا زمانێ ئنگلیزییە ل قۆناغێن دەهێ و یازدێ ، کا ئەرێ چەمك، بابەت، وێنە و...هتد لگەل حەز و شیانا فێرخوازی دگونجن یان نە. (ئور)ی پێڤەرەکێ (٢٠) پرسیاری پێشنیار دکەت، لێ د هەمان دەمدا دیاردکەت کو لدویڤ جورێ پەرتووکێ و دۆخێن جیاواز، ئەم دشێین هندەك پرسیارێن دی لسەر زێدە بکەین. لەوا (٥) پرسیارێن داویێ هاتینە زێدەکرن.[1]

ئەڤ پرسیارنامەیە ژلایێ سەرجەم مامۆستاییێن زمانێ ئنگلیزی ل باژێرێ زاخۆ هاتییە بەرسڤدان.

ب. هاوکێشا هاوکێشا (Fog) بۆ پێڤانا ڕادێ ساناهی و زەحمەتییا دەقی

هاوکێشا هاوکێشا (Fog) ڕێکەکە بۆ شرۆڤە و ڕاڤەکرنا دەقێن نڤیسکی و ئارمانج ژێ پێڤانا ڕادێ بزەحمەتی و ساناهی بوونا دەقێ دیارکرییە، واتە فێرخواز چەند دشێت تێبگەهیت و بخوینیت. ئەڤ پێڤەرە بۆ فێرخوازێن ئامادەیی پێدڤییە دناڤبەرا (٨ هەتا ١٤) بیت. واتە ڕادێ بزەحمەتییا دەقی نابیت ژ ٨ێ کێمتر و ژ ١٤ێ پتر بیت. ژ ٨ێ کێمتر ب ساناهی و ژ ١٤ێ پتر ب زەحمەت دهێتە هژمارتن.

پێنگاڤا وێ:

پێنگاڤا ئێکێ: دەق ژ چەند پەیڤان پێکهاتییە.

پێنگاڤا دوویێ: دەق ژ چەند رستان پێکهاتییە.

پێنگاڤا سێیێ: هژمارا پەیڤێن ئالۆز مەزن (سێ برگەیی و پتر)

پێنگاڤا چارێ: دابەشکرنا هژمارا پەیڤان بسەر هژمارا رستان.

پێنگاڤا پێنجێ: دابەشکرنا هژمارا پەیڤێن ئالۆز بسەر هژمارا پەیڤان و لێکدانا ژمارا بدەست هاتی د ژمارە (١٠٠)دا.

پێنگاڤا شەشێ: کۆمکرنا ئەنجامێن پێنگاڤێن چارێ و پێجێ.

پێنگاڤا هەفتێ: لێکدانا ژمارا بدەست هاتی ژ پێنگاڤا شەشێ د ژمارە (٤)دا.

ژمارا بدەست هاتی نیشانا پلا زەحمەتییا دەقەکییە.[٢]

Gunning Fog grade = 0/4*[words/sentences+(100*hard words/words)]

Gunning Fog grade =0/4*[(پەیڤ/پەیڤێن بزەحمەت یانژی چەند برگەیە*١٠٠)+رستان/پەیڤ]

٨. ناڤەرۆکا ڤەکۆلینێ:

ئەڤ ڤەکۆلینە ژ پێشەکی و دوو پشکان پێکدهێت. د پشکا ئێکێدا بەحسێ چارچووڤێ تیۆری هاتییە کرن (شرۆڤەکرنا ناڤەرۆکا پەرتووکێن وانەگوتنێ). د پشکا دوویدا ئەنجامێن راپرسییێ هاتینە نیشاندان.

پشکا ئێکێ: شرۆڤەکرنا ناڤەرۆکا پەرتووکێن وانەگوتنێ

١- زمانڤانییا کارەکی و فێربوونا زمانێ بیانی

زمانڤانییا کارەکی زانستەکە، چارچووڤەکێ ئەبستۆمۆلۆجییێ تایبەت ب خۆ هەیە، لێ ژێدەرێن وێ هەمە جورن و وەکو پرەکێ دهێتە هژمارتن د ناڤبەرا وان زانستاندا ئەوێن ڤەکۆلینێ ل چالاکییا مرۆڤان دکەن، مینا زانستێن جڤاکناسی و پەروەردە و دەروونی. زمانڤانییا کارەکی گرنگییێ ب لایەنێن زانستی و پراکتیکییێن زمانڤانییێ ددەت، واتە د بیاڤێ کارکرناخۆدا پشت بەستنێ ب پراکتیکرنا زانستێن تیۆری دکەت.[١]

ڤی زانستی، شێواز و پێرابوونێن پراکتیکییێن بژارە هەنە د چارەسەرکرنا ئەوان ئاریشێن پراکتیکیدا، ئەوێن گرێدای زمانی بن" مینا فێربوونا زمانی و چەواتییا وەرگرتنا زمانی و

هونەرێ دروستكرنا فەرهەنگان و زانستێ نەخۆشییێن ئاخڤتنێ و چارەسەریيا وان و وەرگێرانێ... هتد.[٢]

ئێك ژ بیاڤێن كاركرنا زمانڤانییا كارەكی فێربوونا زمانێ دوویێیە، د ڤێ پشكێدا ئالییێن مینا (فێربوونا زمانێ ئێكێ – First – Language education، فێربوونا زمانێ دوویێ – Additional Language education، زمانڤانییا كلینیكی – Clinical linguistics و ئەزموونێن زمانی –Language testing) دهێنە باسكرن.[٣]

فێربوونا زمانێ بیانی بریتییە ژ فێربوونا وی زمانی ئەوێ د ناڤ جڤاكێ دیاركریدا نەبیت و ل دەرڤەی وی جڤاكی بهێتە بكارهینان، بۆ نموونە دەمێ كوردەك ل كوردستانێ فێری زمانێ ئنگلیزی دبیت.[٤]

ب شێوەیەكێ گشتی فێربوون و فێركرنا زمانێ دوویێ ب كریارەكا جڤاكی و كەلتووری دهێتە هژمارتن، فێربوونا مۆدێلەكا زمانی دبیتە ئەگەرێ وەرگرتنا كەلتووری.[٥]

١– هەلسەنگاندنا پەرتووكێن وانەگەتنێ

ل ڤان سالێن داویێ ژ لایێ تەخێن جودا جودایێن جڤاكی گەلەك رەخنە و گازندە ژ سسیستەمێ پەروەردە و فێركرنێ هاتینە گرتن و دیاردركن كو ئەڤ بەرنمایێ خواندنێ لگەل ژیانا نهۆ و پێدڤییێن زارۆك، گونجان و جڤاكی ناگونجن. هەر ئەڤەژی بوویە ئەگەر كو فێرخواز د خوندنێدا وەكو پێدڤی سەركەڤتنی نەبیت و بڤی رەنگی سالانە پارەیەكێ زۆر ب هەروە بچیت. لەوا پێشنیار دكەن كو ئەڤ پەرتووكە جارەكا دی بهێنە دارژتن و ئالییێن نەگونجای و نەباش بهێنە راستڤەكرن.[٦]

ئەڤ شرۆڤەكرنە هاریكاریيا ئالییێن بەرپرس و دانەرێن پەرتووكێن فوتابخانان دكەت كو لدەمێ دانان، هەلبژارتن و دارژتنا ناڤەرۆكا پەرتووكێن وانەگوتنێ، هویركاریيەكا پتر بكەن و بڤی رەنگی پرۆسا فێربونێ بۆ فێرخوازان بساناهیتر بكەن، د راستیدا شرۆڤەكرنا ناڤەرۆكێ، دبیتە ئەگەر كو چەمك، بنەما، نێرین، باوەر و هەموو مژارێن د ناڤ پەرتووكا وانەگوتنێدا ب شێوەیەكێ زانستی بهێتە شرۆڤەكرن.[٧]

پەرتووكا نهۆ ل قوتابخانا دهێتە خواندن بتنێ زانیاریان نادەتە فێرخوازی، چونكی زانست بەردەوام پێشدكەڤیت و ئالییێن پەیوەندیدار نەشێن هەموو پێشكەتنێن زانستی د پەرتووكاندا كۆمبكەن، لەوا پێدڤییە ئێك ژ ئەركێن سەرەكییێن پەرتووكێ ئەڤە بیت كو فێرخوازی بەرەڤ خواندن و لێگەریانێ ئاراستە بكەت.[٨]

پەرتووكێ گرنگییەكا تایبەت هەیە، چونكی رۆلەكێ سەرەكی هەیە د پرۆسا وانەگوتنێدا. هەر وەكی (هاچین سۆن و تۆر – Hutchinson &Torre) دبێژن پەرتووكا وانەگوتنێ پەرتووكەكا وانەگوتنا جیهانییە و بێی پەرتووكا وانەگوتنا گرێدای بابەتێ وانەگەتنێ چ

ژینگەهەکا فێرکنێ و فێربوونێ سەرکەڤتی نابیت.[9]

ب نێرینا (وایت کێر و دییێر– Whitaker and Dyer)ی پەرتووکا وانە گوتنێ د پرۆسا پەروەردە و فێرکرنێدا، بتایبەتی د پەروەردا کلاسیکدا، ژ گرنگترین کەرەستێن فێرکاری دهێتە هژمارتن. پرانییا دەمێ قوتابخانێ ب خواندنا ڤێ پەرتووکێ دەرباز دبیت. زێدەباری ڤێ پەرتووکا وانەگوتنێ گرنگترین کەرەستێ فێرکرنێیە. گرنگییا پەرتووکێ بتنێ ئەڤە نینە کو کەرستەیەکە بۆ فێرکرنێ بەلکو بکارهینانا بەرفرەها وێ ل قوتابخانێ دبیتە ئەگەر کو فێرخواز تووشی گەلەك نێرین، باوەر و هزرێن جوراوجور ببیت.[10]

(کرافت–Haycroft) ڤان مفایان بۆ پەرتووکا وانەگوتنێ دیاردکەن:

١. پەرتووکا وانەگوتنێ ژ لایێ دەروونیڤە هاریکاریا فێرخوازی دکەت" چونکی بریکا ڤێ پەرتووکێ فێرخواز دشێت رِادێ سەرکەڤتنا خۆ د بپیڤیت.

٢. بۆ فێرخوازی ئەو بابەتێن د پەرتووکێدا هایتنە نڤیسین پتر جهێ باوەرییێنە هەتا وان بابەتێن مامۆستا ل پۆلێڤە و ب شێوەیەکێ زارەکی پێشکێشی فێرخوازی دکەت.

٣. پەرتووکێن وانەگوتنێ سەرەرای هندێ کو هندەك جاران ب شێوەیەکێ باش ناهێنە دارژتن و دانان، لێ پێدڤییە لهەمبەر پێدڤیاتییێن فێرخوازان گەلەك هەستیاربن.

٤. سەرەرای هندێ کو د دانان و چاپکرنا واندا پارەیەکێ زۆر دهێتە مەزاختن، لێ بهایێ وان گران نینە و ب ساناهی بدەست دکەڤن، هەروەسان ب هاریکارییا ڤان پەرتووکان دشێین فێرخوازی باشتر بۆ پرۆسا فێربوون و فێرکرنێ ئامادە بکەین.

٥. هەبوونا ڤان پەرتووکان ژ بارێ مامۆستای کێم دکەت و مامۆستا دشێت خۆ ب بابەتێن دیڤە مژویل بکەت، هەروەسان پەرتووك دشێت بۆ فێرخوازی ببیتە ژێدەرەك بۆ دووبارە لێزڤرینێ و هاریکارییا وان مامۆستایان بکەت کو ئەزموونەکا کێم هەبیت.[11]

هەر لەوا بەرهەڤکەرێن پەرتووکێن وانەگوتنێ بۆ گەهشتنا ب نموونەیەکا باش د دانان و بەرهەڤکرنا پەرتووکێن وانەگوتنێدا باسی شرۆڤەکرنا پەرتووکێن وانەگوتنێ دکەن، داکو بڤی رەنگی پیڤەرێن سەرکەفتی و نموونەیی د دانان پەرتووکاندا دەستنیشان بکەن.[12]

پەرتووکێن وانەگوتنێ سەرەرای ڤان ئالییێن باش، پێدڤییە ماوە ماوە بهێنە شرۆڤرکن و هەلسەنگاندنا پێدڤە بۆ بهێتە کرن. لێ پێدڤییە بزانین ڤەکۆلەر بۆ چ مەبەستەکێ هەلسەنگاندنێ بۆا ناڤەرۆکا پەرتووکا وانەگوتنێ ئەنجام ددەت. پشتە هەلسەنگاندنا پەرتووکێ دشێین بریارێ بدەین کا ئەرێ وێ پەرتووکێ پێدڤیاتێن فێرخوازان لبەرچاگرتینە یان نە. ئەڤ هۆکار هنە بۆ هەلسەنگاندنا پەرتووکا وانەگوتنێ، ژ وان:

١. هەلبژارتنا پەرتووکەکێ بۆ مەبەستا هەلسەنگاندنێ ئاماژە ب گرنگییا وێ پەرتووکێ ددەت.

٢. ئالیێن باش و نەباشێن پەرتووکێ بۆ مامۆستای دیار دکەت.

٣. پەرە و گەشە ب پیشەیێ مامۆستاییێ ددەت.

٤. بۆ هەلسەنگاندنا پەرتووکان پێدڤییە پیڤەرەك هەبیت، داکو بڕێکا وان بشێین بابەتێن کەلتووریێن زاڵ بسەر پەرتووکێ و هەروەسان ئلییێ نڤشییێ زاڵ بسەر پەرتووکێ بهێتە زانین.

٥. هەروەسان بشێین هەتا رادەیەکی کەتیگوریێن زمانی، بابەت، ناڤەرۆك و سەرەبابەتێن پەرتووکێ شرۆڤە بکەین و بڤی رەنگی بزانین کا ئەرێ لگەل ئالییێ زانستییێ فێرخوازی، پێدڤییاتی، کەسایەتی و ئارەزوویێن وی دگونجیت یان نە؟[١٣]

هەروەسا ئەڤە دبیتە ئەگەرێ زانینا ڕادێ تێکەلبوونا فێرخوازی لگەل ناڤەرۆکا پەرتووکێ.[١٤]

د دانان هەر پەرتووکەکا فێربوونا زمانێ ئنگلیزیدا پێدڤییە گەلەك ئالی لبەر چاڤبهێنە وەرگرتن:

١. بابەتێن وانان پێدڤییە لسەر بنەرەتەکێ زمانانی و دەروونناسی بهێنە دانان.

٢. ژلایێ مامۆستا و فێرکەرێن مانێ دووپێڤە بهێت پەسەندکرن.

٣. نموونە و وێنە هەمەرەنگ بن و هەر دوو نڤش و هەموو رەگەزان بخۆڤەبگریت.

٤. بابەت ب شێوەیەکی بهێنە ئامادکرن و فێرخواز بشێین راهێنان، و پرسیاران بەرسڤ بدەن.

٥. کورتییا وانێ، رستێن کورت، پەیڤێن سادە، نەبوونا شاشییێن رێنڤیسێ، خالبەندی، بکارهینانا پیتێن مەزن و بچووك پێدڤییە بهێنە بەرچاڤگرتن.[١٥]

ب شرۆڤەکرنا ناڤەرۆکێ، خالێن بهێزێن ناڤەرۆکێ ئاشکەرا دبن، و بڤی رەنگی هەبوونا بەرنامەیەکێ ستاندار ب پێدڤی دهێتە زانین.[١٦]

پشکا دوویێ: ئەنجامێن ئاماریێ و دیارکرنا خالێن بهێز و بێهێزێن پەرتووکا زمانێ ئنگلیزیيا قۆناغا چاریێ و پێنجیێ ئامادەیی

١- خالێن بهێز و بێهێزێن پەرتووکا زمانێ ئنگلیزی لدویڤ پۆلینا دیارکری

ل پشکا (بالکێشییا دەقی و خەملا دەرەکییا پەرتووکێ) لدویڤ پلەییێن خشتیێ ژمارە (١)یێ، بالکێش بوونا بەرگێ پەرتووکێ ب خالا بهێز و هەڤسەنگییا رەگەزی د وێنێن پەرتووکێدا ب خالا بێهێزا پەرتووکێ دهێنە هژمارتن.

خشتیێ ژمارە (١): بالکێشییا دەقی و خەملا دەرەکییا پەرتووکێ

بالکێشییا دەقی و خەملا دەرەکییا پەرتووکێ											
پرسیار	گەلەك كێم (١ نمرە)		كێم (٢ نمرە)		ناڤنجی (٣ نمرە)		گەلەك (٤ نمرە)		گەلەك زۆر (٥ نمرە)		سەرجەمێ پلان	تێكڕا
	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە		
هەتا چ ڕادە تایپكرنا پەرتووكان بالکێشە و دهێتە خواندن؟	٢	٢	٦	١٢	١٩	٥٧	١٣	٥٢	١٢	٦٠	١٨٣	3.51
هەتا چ ڕادە د پشكا وێناندا، هەڤسەنگییا رەگەزی هاتییە بەرچاڤگرتن؟	٢	٢	١٦	٣٢	١٨	٥٤	١٤	٥٦	٢	١٠	١٥٤	2.96
هەتا چ ڕادە وێنێن د ناڤ پەرتووكێدا بالکێشن؟	٢	٢	٥	١٠	١٤	٤٢	٢٢	٨٨	٩	٤٥	١٨٧	3.59
هەتا چ ڕادە تێگەهشتنا بابەتێن (Reading)یێ بالکێش و ب مفانە؟	٥	٥	٨	١٦	١٣	٣٩	١٤	٥٦	١٤	٧٠	١٨٦	3.57
هەتا چ ڕادە بابەت و ئەركێن مالێ د بالکێشن؟	١	١	١٣	٢٦	١٤	٤٢	١٢	٤٨	١٢	٦٠	١٧٧	3.40
هەتا چ ڕادە بەرگێ پەرتووكێ بالکێشە؟	١	١	٦	١٢	١١	٣٣	٢٠	٨٠	١٤	٧٠	١٩٦	3.76
هژمار= مەبەست پێ هژمارا وان مامۆستایانە یێن ئەڤ نمرەیە دایە پەرتووكێ.									سەرجەمێ پلان		١٠٨٣	تێكرایێ گشتی
												3.465

ل پشکا (شرۆڤەكرن و ڕاهێنانا پەیڤ و ڕێزمانێ) لدویڤ پلەییێن خشتیێ ژمارە (٢)یێ، شرۆڤەكرنا پەیڤان و راهێنان دان ب خالا بهێز و پێشكێشكرنا یاساییێن ڕێزمانی و راهێنان دانا وان ب خالا بێهێزا پەرتووكێ دهێنە هژمارتن.

خشتێ ژمارە (٢): شرۆڤەکرن و ڕاهێنانا پەیڤ و ڕێزمانێ

شرۆڤەکرن و ڕاهێنانا پەیڤ و ڕێزمانێ											تێکڕا
پرسیار	گەلەك کێم نمرە (١)		کێم نمرە (٢)		ناڤنجی نمرە (٣)		گەلەك نمرە (٤)		گەلەك زۆر نمرە (٥)		سەرجەمێ پلان
	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	
هەتا چ ڕادە یاسایێن ڕێزمانی باش هاتینە پێکێشکرن و ڕاهێنان هاتینە دان؟	١٢	١٢	٧	١٤	١٨	٥٤	١١	٤٤	٤	٢٠	١٤٤	2.76
هەتا چ ڕادە پەیڤ باش هاتینە شرۆڤەکرن و ڕاهێنان هاتینە دان؟	٢	٢	٩	١٨	١٧	٥١	١٥	٦٠	٩	٤٥	١٧٦	3.38
هەتا چ ڕادە بلێڤکرنا پەیڤان باش هاتینە شرۆڤەکرن و ڕاهێنان هاتینە دان؟	٦	٦	٩	١٨	١٣	٣٩	١٨	٧٢	٦	٣٠	١٦٥	3.17
هژمار= مەبەست پێ هژمارا وان ماموّستایانە یێن ئەڤ نمرەیە دایە پەرتووکێ.											سەرجەمێ پلان	تێکرایێ گشتی
											٤٨٥	3.10

ل پشکا (ڕێکخستنا ناڤەرۆکا پەرتووکان) لدویڤ پلەیێن خشتێ ژمارە (٣)ێ، مفا وەرگرتن ژ زمانێ ڕەسەن ب خالا بهێز دیارکرنا ئارمانجان د پێشەکییێدا ب خالا بێهێزا پەرتووکێ دهێنە هژمارتن.

خشتێ ژمارە (٣): ڕێکخستنا ناڤەرۆکا پەرتووکان

ڕێکخستنا ناڤەرۆکا پەرتووکان											تێکڕا
پرسیار	گەلەك کێم نمرە (١)		کێم نمرە (٢)		ناڤنجی نمرە (٣)		گەلەك نمرە (٤)		گەلەك زۆر نمرە (٥)		سەرجەمێ پلان
	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	
هەتا چ ڕادە ناڤەرۆك ب شێوەیەکێ ناشکەرا هاتینە ڕێکخستن و پلەبەندی (ژ ساناهی بۆ ب زەحمەت) بۆ هاتینە کرن؟	١	١	١٠	٢٠	٢٤	٧٢	١٠	٤٠	٧	٣٥	١٦٨	3.23
هەتا چ ڕادە بابەتێن وانە گوتنێ ب شێوەیەکێ ڕێکخستی هاتینە پێشکێشکرن؟	٢	٢	٩	١٨	١٨	٥٤	١٧	٦٨	٦	٣٠	١٧٢	3.30
هەتا چ ڕادە د پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزیدا ئارمانج ب شێوەیەکێ ناشکەرا و دیار د پێشەکییێدا هاتینە باسکرن؟	٤	٤	١٨	٣٢	١١	٣٣	١٤	٥٦	٥	٢٥	١٥٠	2.88
هەتا چ ڕادە د پەرتووکێدا مفا ژ زمانێ ڕەسەن هاتییە وەرگرتن؟	٢	٢	٤	٨	٢٣	٦٩	٢٠	٨٠	٣	١٥	١٧٤	3.34
هژمار= مەبەست پێ هژمارا وان ماموّستایانە یێن ئەڤ نمرەیە دایە پەرتووکێ.											سەرجەمێ پلان	تێکرایێ گشتی
											٦٦٤	3.18

ل پشکا (بارەدۆخێ زاڵ ب سەر پەرتووکان) لدویڤ پلەیێن خشتێ ژمارە (٤)ێ، گونجانا بابەتان لگەل ژییێ فێرخوازان ب خالا بهێز و گونجانا بابەتان لگەل ژیانا واقعییا فێرخوازان ب خالا بێهێزا پەرتووکێ دهێنە هژمارتن.

خشتێ ژمارە (٤): بارەدۆخێ زاڵ ب سەر پەرتووکان

بارەدۆخێ زاڵ ب سەر پەرتووکان – context = surrounding Conditions											
پرسیار	گەلەك كێم نمرە (١)		كێم نمرە (٢)		نافنجی نمرە (٣)		گەلەك نمرە (٤)		گەلەك زۆر نمرە (٥)		سەرجەمێ پلان	تێكرا
	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە		
هەتا چ پادە بابەتێن پەرتووکا زمانێ ئنگلیزی لگەل ژیانێ فێرخوازان دگونجن؟	١	١	١٤	٢٨	١٨	٥٤	١٤	٥٦	٥	٢٥	١٦٤	3.15
هەتا چ پادە قەبارێ پەرتووکا زمانێ ئنگلیزی لگەل وی دەمێ بۆ هاتییە تەرخانکرن دگونجیت؟	٨	٨	١١	٢٢	١٤	٤٢	١٠	٤٠	٩	٤٥	١٥٧	3.01
هەتا چ پادە بابەتێن پەرتووکێ لگەل ژیانا واقعییا فێرخوازان دگونجن؟	٨	٨	١٠	٢٠	١٨	٥٤	١٢	٤٨	٤	٢٠	١٥٠	2.88
هژمار= مەبەست پێ هژمارا وان مامۆستایانە یێن ئەڤ نمرەیە دایە پەرتووکێ.											سەرجەمێ پلان	تێكرایێ گشتی
											٤٧١	3.0133

ل پشکا (چەواتییا پێشکێشکرنا ڕاهێنان و چالاکییان) لدویڤ پلەییێن خشتێ ژمارە (٥)ێ، گرنگیدان ب هەر چار چاپۆکییێن زمانی ب خالا بهێز و بکارهینانا ستراتیژییێن فێرخواز سەنتەر ب خالا بێهێزا پەرتووکێ دهێنە هژمارتن.

خشتێ ژمارە (٥): چەواتییا پێشکێشکرنا ڕاهێنان و چالاکییان

چەواتییا پێشکێشکرنا ڕاهێنان و چالاکییان												
پرسیار	گەلەك كێم نمرە (١)		كێم نمرە (٢)		نافنجی نمرە (٣)		گەلەك نمرە (٤)		گەلەك زۆر نمرە (٥)		سەرجەمێ پلان	تێكرا
	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە		
هەتا چ پادە فێركرن و چەواتییا شیكاركرنا راهێنانان ئاشكەرانە؟	١	١	٧	١٤	٢٧	٨١	١٣	٥٢	٤	٢٠	١٦٨	3.23
هەتا چ پادە ڕاهێنان و تاقیكرنێن وەرزی د پەرتووكێدا هەنە؟	١	١	٨	١٦	٢١	٦٣	١٤	٥٦	٨	٤٠	١٧٦	3.38
هەتا چ پادە بابەت و ئەركێن ماڵ هەمەرەنگن، داكو بشێن ئاستێن جیاوازێن فێركرنێ، شێوازێن فێركرنێ حەز و ئارەزو و ...هتد ان بخۆڤە بگرن؟	١	١	١٢	٢٤	١٣	٣٩	١٩	٧٦	٧	٣٥	١٧٥	3.36
هەتا چ پادە د پەرتووكێن زمانێ ئنگلیزیدا گرنگی ب وەرارا هەر جوار جاپۆكیێن زمانی هاتییەدان؟	١	١	١٠	٢٠	١٤	٤٢	١٤	٥٦	١٣	٦٥	١٨٤	3.53
هەتا چ پادە د پەرتووكێن زمانێ ئنگلیزیدا گرنگی ب ستراتیژییێن فێرخواز سەنتەر هاتییە دان؟	٠	٠	١٥	٣٠	٢٢	٦٦	١٣	٥٢	٢	١٠	١٥٨	3.03
هەتا چ پادە د پەرتووكاندا مفا ژ هندەك تەكنیكان هاتییە وەرگرتن داكو بەری قوتابی دەقەكی بخوینیت وەرارێ ب زانینێن و پێن بەروەخت بدەت؟	٠	٠	١٤	٢٨	١٩	٥٧	١٥	٦٠	٤	٢٠	١٦٥	3.17
هژمار= مەبەست پێ هژمارا وان مامۆستایانە یێن ئەڤ نمرەیە دایە پەرتووكێ.											سەرجەمێ پلان	تێكرایێ گشتی
											١٠٢٦	3.2833

ل پشکا (کەرەستێن فێرکاری) لدویڤ پلەیێن خشتێ ژمارە (٦)یێ، دابینکرنا پەرتووکان ب فێرخوازان ب خالا بهێز و دابینکرنا سیدییان ب خالا بێهێزا پەرتووکێ دهێنە هژمارتن.

خشتێ ژمارە (٦): کەرەستێن فێرکاری

پرسیار	کەرەستێن فێرکاری										تێکڕا
	گەلەك کێم نمرە (١)		کێم نمرە (٢)		ناڤنجی نمرە (٣)		گەلەك نمرە (٤)		گەلەك زۆر نمرە (٥)		سەرجەمێ پلان
	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	هژمار	پلە	
هەتا چ ڕادە پەرتووکێن زمانێ ئنگلیزی بۆ فێرخوازان هاتینە دابینکرن؟	١	١	٦	١٢	١١	٣٣	٨	٣٢	٢٦	١٣٠	٢٠٨	4
هەتا چ ڕادە لگەل پەرتووکا زمانێ ئنگلیزی، پەرتووکا هاریکارێ مامۆستای ژی هاتییە دابینکرن؟	٢	٣	٤	٨	١٠	٣٠	١٠	٤٠	٢٥	١٢٥	٢٠٦	3.96
هەتا چ ڕادە لگەل پەرتووکا زمانێ ئنگلیزی، سیدی ژی هاتییە دابینکرن؟	١٥	١٥	١٠	٢٠	٨	٢٤	٩	٣٦	١٠	٥٠	١٤٥	2.78
هژمار= مەبەست پێ هژمارا وان مامۆستایانە یێن ئەڤ نمرەیە دایە پەرتووکێ.											سەرجەمێ پلان	تێکرایێ گشتی
											٥٥٩	3.58

٢- ئەنجامێن بدەست هاتی ژ تایبەتمەندییێن کەسوکیێن مامۆستایان

خشتێ ژمارە (٧)

زانیاریێن کەسوکیێن مامۆستایان		هژمار	تێکرا
نێر		٢٧	٥٢٪
مێ		٢٥	٤٨٪
بکالریوس		٤٨	٩٢٪
ماستەر		٤	٨٪
سالێن خزمەتێ	کێمتر ژ ٥ سالان	٢٧	٥٢٪
	پتر ژ ٥ سالان	٢٥	٤٨٪

خشتێ ژمارە (٨)

		خشتێ ژمارە (١)	خشتێ ژمارە (٢)	خشتێ ژمارە (٣)	خشتێ ژمارە (٤)	خشتێ ژمارە (٥)	خشتێ ژمارە (٦)
نقش	مێ	٥٩٤	٢٥٩	٣٤٩	٢٥٦	٥٢٢	٢٨٥
	نێر	٤٨٩	٢٢٦	٣١٥	٢١٥	٥٠٤	٢٧٤
خزمەت	کێمتر ژ ٥ سالان	٤٨٨	٣١٣	٣٨٤	١٦٣	٤١٣	٢٧٠
	پتر ژ ٥ سالان	٥٩٥	١٧٢	٢٨١	٣٠٨	٦١٣	٢٨٩

هەر وەکی د خشتێ ژمارە (٧) و (٨)دا دهێتە دیتن:

ا. ماموّستایێن ئافرەت ب بەراورد لگەل ماموّستایێن زەلام نمرەیەکا پتر دایە پەرتووکێ و بقی رەنگی جیاوازییا ئاماری دناڤبەرا هەر دوو نڤشاندا هەیە.

ب. ماموّستایێن پتر ژ (٥) سالان هەی ب بەراورد لگەل ماموّستایێن کێمتر ژ (٥) سالان هەی نمرەیەکا پتر دایە پەرتووکێ و بقی رەنگی جیاوازییا ئاماری دناڤبەرا سالێن خزمەتێدا هەیە.

٣- شرۆڤەکرن و ئەنجامێن راپرسییێ

٣-١- بالکێشییا دەقی و خەملا دەرەکییا پەرتووکێ

هەر وەکی د ئەنجامێ ئامارا ڤێ پشکێدا دهێتە دیتن، (بەرچاڤگرتنا هەڤسەنگییا رەگەزی د وێنێن پەرتووکێدا) تێکرایێ (2.96) هینایە، کو ئەڤەژی نمرەیەکا باش نینە. لێ د سەرجەم خالێن دییّن ڤێ پشکێ مینا (بالکێشییا پەرتووکێ، تایپا پەرتووکان، بالکێشییا وێنان، بالکێشییا دەق و راهێنانێن پەرتووکێ) تێکرایەکێ باش هینایە و ئەڤەژی ب خالەکا ئەرێنی دهێتە هژمارتن.

٣-٢- شرۆڤەکرن و ڕاهێنانا پەیڤ و رێزمانێ

هەر وەکی د ئەنجامێ ئامارا ڤێ پشکێدا دهێتە دیتن، (پێشکێشکرنا یاساییّن رێزمانی و راهێنان دانا وان) تێکرایێ (2.76) هینایە، کو ئەڤەژی نمرەیەکا باش نینە. لێ د سەرجەم خالێن دییّن ڤێ پشکێ مینا (نیشاندان و شرۆڤەکرنا بلێڤکرنا پەیڤان و شرۆڤەکرنا پەیڤان و راهێنان دانا وان) تێکرایەکێ باش هینایە و ئەڤەژی ب خالەکا ئەرێنی دهێتە هژمارتن.

٣-٣- رێکخستنا ناڤەرۆکا پەرتووکان

هەر وەکی د ئەنجامێ ئامارا ڤێ پشکێدا دهێتە دیتن، (پێشکێشکرنا ئارمانجان د پێشەکییّدا) تێکرایێ (2.88) هینایە، کو ئەڤەژی نمرەیەکا باش نینە. لێ د سەرجەم خالێن دییّن ڤێ پشکێ مینا (رێکخستنا ناڤەرۆکێ – پلە بەندی، رێکخستنا بابەتێن وانان، مفا وەرگرتن ژ زمانێ رەسەن – زمانی کو خەلکێ بریتانییا پێ دئاخڤن) تێکرایەکێ باش هینایە و ئەڤەژی ب خالەکا ئەرێنی دهێتە هژمارتن.

٣-٤- بارەدۆخێ زالّ ب سەر پەرتووکان

هەر وەکی د ئەنجامێ ئامارا ڤێ پشکێدا دهێتە دیتن، (گونجانا بابەتان لگەل ژیانا واقعییا فێرخوازان) تێکرایێ (2.88) هینایە، کو ئەڤەژی نمرەیەکا باش نینە. لێ د سەرجەم خالێن دییّن ڤێ پشکێ مینا (گونجانا بابەتان لگەل ژییێ فێرخوازان و گونجانا قەبارێ پەرتووکان لگەل دەمێ بۆ هاتییە تەرخانکرن) تێکرایەکێ باش هینایە و ئەڤەژی ب خالەکا ئەرێنی دهێتە هژمارتن.

٣-٥- چەواتییا پێشکێشکرنا ڕاهێنان و چالاکییان

هەر وەکی د ئەنجامێ ئامارا قێ پشکێدا دهێتە دیتن، نزمترین تێکرا (3.03)یە، کو ئەڤەژی تێکرایەکێ باشە. بقی رەنگی (نیشاندانا چەواتییا شیکارکرنا راهێنانان، راهێنان و تاقیکرنێن وەرزی، هەمەرەنگییا ئەرکێن مالێ، گرنگیدان ب هەر چار چاپۆکییان، فێرخواز سەنتەرییا پەرتووکێ و پالدانا فێرهوازی بۆ خواندن و زانینێ) ب وێ واتاییە کو د دانانا پەرتووکێ دا گرنگییەکا باش ب ڕێبازێن وانەگوتنێ هاتییە دان.

٣-٦- کەرەستێن فێرکاری

هەر وەکی د ئەنجامێ ئامارا قێ پشکێدا دهێتە دیتن، (دابینکرنا سیدییان لگەل پەرتووکێدا) تێکرایێ (2.78) هینایە، کو ئەڤەژی نمرەیەکا باش نینە. لێ د سەرجەم خالێن دییێن قێ پشکێ مینا (دابینکرنا پەرتووکا وانەگەتنێ و دابینکرنا پەرتووکا هاریکاریێ مامۆستای) بتایبەتی دابینکرنا پەرتووکا وانەگەتنێ کو تێکرایێ (٤) هینایە ب خالەکا ئەرێنی دهێتە هژمارتن.

٤ – ئەنجامێن بدەسهاتی ژ هاوکێشا (Fog) یا دیارکرنا ڕادێ زەحمەتییا دەقی Reading –

ڤەکۆلەران ب ڕێکەڤت ژ هەر پەرتووکەکێ (٤) دەق هەلبژلرتن، و لدویڤ هاوکێشا (Fog)ی شرۆڤە کرن، ئەنجامێن شرۆڤەکرنێ بڤی رەنگی بوون:

پەرتووکا (sunrise 11):

4= 0/4*[1025/105+(100*36/1025)]
5 = 0/4*[1061/95+(100*46/1061)]
4= 0/4*[1045/110+(100*40/1045)]
5= 0/4*[1100/120+(100*50/1100)]

لدویڤ هاوکێشا (Fog)ی پیڤەرێ ساناهی و زەحمەتییا دەقی بۆ فێرخوازێن ئامادەیی پێدڤییە دناڤبەرا (٨ هەتا ١٤) بیت. واتە ڕادێ بزەحمەتییا دەقی نابیت ژ ٨ێ کێمتر و ژ ١٤ێ پتر بیت. ژ ٨ێ کێمتر ب ساناهی و ژ ١٤ێ پتر ب زەحمەت دهێتە هژمارتن.

د پەرتووکا (sunrise 11) دا (٤، ٥، ٤، ٥)ـە، کو ب ساناهی دهێتە هژمارتن، چونکی ژ (٨)ێ کێمترە.

پەرتووکا (sunrise 10):

7= 0/4*[604/39+(100*75/604)]
6= 0/4*[591/45+(100*35/591)]
6= 0/4*[745/120+(100*45/745)]
6= 0/4*[830/120+(100*50/830)]

د پەرتووکا (sunrise 10) دا (٧، ٦، ٦، ٦)ـە، کو ب ساناهی دهێتە هژمارتن، چونکی ژ (٨)ێ کێمترە.

ئەنجام:

١. د ناڤبەرا هەر دوو نڤشاندا لدور هەلسەنگاندنا پەرتووکێ جیاوازییا ئاماری هەیە، مامۆستاییێن ئافرەت نمرەیەکا پتر دایە پەرتووکان.

٢. جیاوازییا ئاماری د ناڤبەرا سالێن خزمەتێدا هەیە، مامۆستایێن پرۆژ (٥) سالان خزمەت هەی نمرەیەکا پرۆ دایە پەرتووکان.

٣. ئالیێن بێهێزێن پەرتووکێ:

أ. هەڤسەنگییا رەگەزی د وێنێن پەرتووکێدا.

ب. پێشکێشکرنا یاسایێن رێزمانی و راهێنان دانا وان.

ت. دیارکرنا ئارمانجان د پێشەکییێدا.

پ. گونجانا بابەتان لگەل ژیانا واقعییا فێرخوازان

ج. بکارهینانا ستراتیژییێن فێرخواز سەنتەر.

ح. دابینکرنا سیدییان (سیدی ناهێنە دابینکرن).

٤. سەرجەم ئالیێن دیێن پەرتووکێ نمرەیەکا باش هینایە.

٥. لدویڤ هاوکێشا (Fog)ی نمرا ساناهی و زەحمەتییا دەقی د هەر دوو پەرتووکاندا ژ (٨)ێ کێمترە لەوا هەر دوو ب ساناهی دهێنە هژمارتن.

پەراوێز

(١) . داوود حسینی نسب: ١٣٨٨ :١٩.

(٢) . هەمان ژێدەر: ١٩.

(٣) . احمد دراج، ٢٠٠٩، ٨٠.

(٤) . هەمان ژێدەر: ٨.

(٥). گای کوك:١٣٨٩ :٧.

(٦). شێرزاد صبری و عەبدولسەلام نەجمەدین:٢٠١١ :١٣٥.

(٧). علاقه بند: ١٣٧٥ :١٦٨.

(٨). داوود حسینی نسب: ١٣٨٨ :٩.

(٩) . محمد حسین یار محمدیان:١٣٧٧: ١٤٩.

(١٠) . داوود حسینی نسب: ١٣٨٨ :٩.

(١١) . هەمان ژێدەر: ٩.

(١٢). محمد نوریان: ١٣٨٨: ١٩.

(١٣). داوود حسینی نسب: ١٣٨٨ :١٠.

(١٤). ماشاالله و اشقانی فراهانی و احمد علی پور:١٣٨٢ :١١٨.

(١٥). داوود حسینی نسب: ١٣٨٨ :١٢.

(١٦). غلامرضا عبادی:١٣٩٠ :٨١.

(١٧). داوود حسینی نسب: ١٣٨٨ :١٣.

(١٨). زهره کرمی:١٣٩٢: ١٦٨.

لیستا ژێدەران:

أ– ب زمانێ کوردی:

١. شێرزاد صبری و عەبدولسەلام نەجمەدین، **زمانڤانییا کارەکی**، سپیرێز، دهوك، ٢٠١١.

ب – ب زمانێ فارسی:

٢. داوود حسینی نسب و دیگران، **ارزیابی و تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی با استفاده از فرمول خوانایی Fog و نظر خواهی او دبیران مجرب**، علوم تربیتی، سال دوم، شماره ٧، پاییز ١٣٧٧.

٣. زهره کرمی و دیگران، **تحلیل محتوای کتاب** ریاضی **١ پایه اول متوسطه بر اساس تکنیك ویلیام رومی و** حیطه **شناختی بلوم**، پژوهش در برنامەریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ١٠ پیاپی (٣٧)، تابستان ١٣٩٢.

٤. علی علاقه بند، جامعه شناسی اموزش و پرورش ، نشر روان، تهران، ١٣٧٥.

٥. غلامرضا عبادی، **تحلیل محتوای کتاب زبان فارسی ١**، فصلنامه رشد اموزش زبان و ادب فارسی، شماره ١٠٠، زمستان ١٣٩٠.

٦. گای کوك، **زبانشناسی کاربردی**، ت: علی روحانی و محمود رضا مرادیان،نشر رهنما، تهران، ١٣٨٩.

٧. محمد نوریان، **راهنمای عملی تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی**، نشر شورا، تهران، ١٣٨٨.

٨. ماشاالله و اشقانی فراهانی و احمد علی پور، **تحلیل محتوای کتاب درسی علوم پایه اول کودکان کم توان ذهنی و مقایسه ان با کتاب درسی علوك پایه اول کودکان عادی**، پژوهش د حیطه کودکان استسنایی ٨، سال سوم ، شماره ٢، ١٣٨٢.

٩. محمد حسین یار محمدیان، **اصول برنامه ریزی درسی**، نشر یادواره، تهران، ١٣٧٧.

ج. ب زمانێ عەرەبی:

١. أحمد دراج، **ملكة اللسان**، الطبعة الثانية، الناشر مكتبة الاداب، القاهرة، ٢٠٠٩.

د. ب زمانێ ئنگلیزی:

11- Sunrise 10, Student's Book, Kurdistan regional government, council of ministry, ministry of education, 2009.

12- Sunrise 11, Student's Book, Kurdistan regional government, council of ministry, ministry of education, 2010.

الخلاصة

في احايين كثيرة قد لا تتطابق المناهج الدراسية و محتوى الكتب المدرسية مع مستلزمات الحياة الحاضرة و متطلبات الأطفال والمجتمع، وقد يكون هذا سبب ضمناسباب عدم تحقيق الطالب النجاح بالمستوى المنشود.فعملية تقويم المحتوى الكتب و بيان نقاط القوة و الضعف فيه، انها البداية سليمة لتلافي الضعف ، وهي تكون بمثابة خطوة لتحسين وتطوير عملية التربية و التعليم .

هذا البحث الموسوم بـ (تقيم محتوى كتب اللغة الأنكليزية للصفين العاشر والحادي العاشر و حسب معادلةFog و أراء اساتذة اللغة الأنكليزية في مدينة زاخو)، ويحاول هذا البحث تقيم للكتب اللغة الأنكليزية للصفين العاشر والحادي عشر.

ولغرض اتمام البحث تم اخذ أراء اساتذة اللغة الأنكليزية في مدينة زاخو، وبلغ عدد المدرسين الذين أجابوا الأسئلة (٥٢) مدرساً.

وتم هذا البحث حسب منهج تحليل المحتوى ولغرض تحليل البيانات فقد استفدنا من الاختبارين (T) و (F) الاحصائين.

Abstract

It has been noticed that many education programs and teaching syllabi do not reflect our modern life requirements educationally and socially. This leads to learners' failure in the teaching process. That is why, if these teaching programs and syllabi, especially books, are evaluated and assessed and their advantages and disadvantages are shown, the educational system in our country will step forward and develop well.

The present study, titled "The Assessment of the English Books Content for the Preparatory Fourth and Fifth Grades According to Fog's Equation and the Evaluation of English Teachers in Zakho City", tries to evaluate the content of English books, taking the English teachers' opinions into consideration. The total number of teachers who answered the questions in a previously prepared questionnaire was 52.

The results of study were achieved through content analysis method, using T and F statistics and multiple comparison correlations.

هەڵوێستێ پارت و ڕەوتێن ئیسلاما سیاسی ژ ڕوویدانێن ناڤخۆیی ل هەرێما كوردستانێ– عێراق ۱۹۹۱– ۱۹۹۲

پ. د. عبدالفتاح علی بوتانی[۱] و م. ه خلات موسی یوسف[۲]
[۱] پشكا میژوو، فاكولتیا زانستێن مروڤایەتی، زانكۆیا دهۆك، هەرێما كوردستانێ – عێراق.
[۲] پشكا میژوو، فاكولتیا زانستێن مروڤایەتی، زانكۆیا زاخۆ، هەرێما كوردستانێ – عێراق.
((ڕەزامەندیا بەلاڤكرنێ: 21 گولان 2014))

پێشگوتن:

ژڤەڕێژا قەیرانا كەنداڤی یا دووێ ل سالا ۱۹۹۰ چەندین پێشهات و ڕویدانێن سیاسی ل سەر ئاستێ عێراقێ هاتینە پێش، بۆ كوردستانا عێراقێ ژی وەرچەرخانەیەكا نوی بوو ب بەرپابوونا سەرهلدانا ئادارا ۱۹۹۱ وئازادكرنا كوردستانێ، هێدی كێشەیا كوردان ل كوردستانا عێراقێ زێدەتر ڕەهەندەكێ نێقدەولەتی ب خۆڤە گرت بوو.

دڤێ ڤەكولینێدا مە هەولدایە هەڵوێستێ ئیسلاما سیاسی ژ وەرار و چەند بویەرێن جودا جودا یێن ل هەرێما كوردستانێ پەیدابووین بەرچاڤ بكەین ژ سەرهلدانا ئادار ۱۹۹۱، ژ دانوستاندنێن بەرەیێ كوردستانی دگەل ڕژیما عێراقێ ل سالا ۱۹۹۱، هەلبژارتنێن ئەنجوومەنێ نیشتمانیێ كوردستانێ (پەرلەمان) و پێكئینانا حكومەتا هەرێما كوردستانێ ل سالا ۱۹۹۲، كو ب هەبوونا ڤان پارت و ڕەوتێن ئیسلاما سیاسی ل گورەپانا هەرێما كوردستانێ جاران ب خۆ بەشەك بووینە ژ وان ڕویدان و ململانەیان ل پێناڤی وەرگرتنا دەستهەڵاتێ و گێڕانا ڕۆلێ خۆ یێ سیاسی.

ڤەكولینەكا وەرگرتیە ژ ناما ماستەریێ یا ب ناڤێ (پارت و ڕەوتێن ئیسلاما سیاسی ل هەرێما كوردستانێ – عێراق ۵ ئادارا ۱۹۹۱– ۹ نیسانا ۲۰۰۳ ڤەكولینەكا میژوویی سیاسییە)

تەوەرێ ئێكێ: هەڵوێستێ ئیسلاما سیاسی ل كوردستانێ د سەرهلدانا ئادارا ۱۹۹۱ دا:

ب دوماهیك هاتنا جەنگا دناڤبەرا عێراقێ و ئیرانێ دا ب ویستگەهەكێ گرنگ د دمێژوویا دەڤەرا ڕۆژهەلاتا ناڤەڕاستدا دهێتە زانین. كو پشتی ڕۆژەكێ ژ ڕاوەستاندنا شەڕی ل ۸ ئاپ ۱۹۸۸" كوێتێ بڕیارا زێدەكرنا بەرهەمێ پەترۆلێدا، عێراقێ ئەڤ چەندە ب ئازراندن و خیانەت دزانی بهایێ پەترۆلێ بهێتە خوارێ، كو داهاتیێ وێ ب ڕێژەیا ۹۰٪ هەر ل سەر پەترۆلێ بوو(۱).

جهێ ئاماژێیە، دوو سالێن تمام ب سەر دەربازبوونا شەڕێن دەرەكی و ناڤخۆیێن عێراقێ نەبورین، ل شوباتا ۱۹۹۰ بارگرژی دناڤبەرا عێراقێ و چەند دەولەتێن كەنداڤیدا دروست دبیت ب بەهانەیا زیانێن گەهاندینە ئابوریێ

عێراقێ، و یا داویێ ژی کێشەییێن سنۆری ییێن نڤستی جارەکا دی هلیڤرین، و ڕاگەهاند ئەو قەرێن ژ کوێتی و عەرەبستانا سعودیە د شەڕێ دگەل ئیرانێ کڕین پێویست نینە ل سەر بدەت[۲]، و پاش ماوەیەکێ ژ دروست بوونا قەیرانێ و دانوستاندنان ل سەر ئاستێن جودا جودا ییێن فەرمی[۳]، کو ڕەهەندەکی جیهانی یێ بەرفرەه ب خۆڤە گرت بوو نەگەهشت بوونە چارەسەریەکا گونجایی، د ئەنجامدا عێراقێ ل ۲ ئابا ۱۹۹۰ کوێت داگیرکر[٤].

ب هەرحال، کۆمەکا هۆکارێن بابەتی و بەهانەیا هەبوون عێراقێ کوێت داگیرکر، وەکو هۆکارێن ئابوری، سیاسی، کۆمەلایەتی و کەسایەتی، و ژ بەهانەییێن ئایدۆلۆژی ژی هەبوون د هاتنە ئازراندن ژوانا ییێن نیشتمانی، میژوویی، نەتەوەیی، کۆمەلایەتی و ئایینی[٥].

ڕژێما عێراقێ ژی لسەر بڕیارا داگیرکرنا کوێتێ یا ڕژد بوو، لەورا ژی پشتی داگیرکرنا وێ ب پێنج هەیڤان ژ کارێ دپلوماسی و لەشکەرکێشیا هەڤپەیمانان، سەرئەنجام ل ۱۷ کانوونا ئێکێ ۱۹۹۱ شەڕێ ئەسمانی دژی عێراقێ دەستپێکر ل دویڤرا هێرشا پیادە بەرپابوو، تا کو هێزێن عێراقێ ژ کوێتێ هاتینە دەرئێخستن[٦] و جەنگ ل ۲۸ شوباتا ۱۹۹۱ ب داوی هات[۷] و ب سەرکەفتنا هێزێن هەڤپەیمانان" قوناغەکا دی دەستپێکر ئەو ژی (قوناغا پشتی جەنگا کەنداڤی)[۸].

بارودۆخێ کوردستانا عێراقێ ژی بەری داگیرکرنا کوێتێ ژلایێ لەشکەرێ عێراقێ ڤە یێ کو ب (شەڕێ کەنداڤی یێ دووێ) ناڤ دبەن[۹]، جۆرە سەقامگیریەکا سەپاندی ب هێزێ و ئارامیەکا ڕێژەیی ب خۆڤە دگرت، بزاڤا ئازادیخوازا کوردی ناچاربوو بارەگاییێن خۆ ییێن سەرەکی ل کوردستانا عێراقێ بجھ بهێلن و قەستا دەڤەرێن سنۆرییێن ئیرانێ و تورکیا بکەن ژ ئەنجامێ هێرشێن لەشکەرێ عێراقێ ڤە پشتی ڕاوەستاندنا جەنگا عێراقێ و ئیرانێ[۱۰].

یا گرنك ل ڤێرێ، هەلوێستێ ئیسلاما سیاسی ل کوردستانا عێراقێ ل دۆر داگیرکرنا کوێتێ بوویە. بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ[۱۱] دژی ڤێ کریارێ بوو، ئەو ژی د بەیاننامەیەکێدا ل ٤ ئابا ۱۹۹۰ ڕاگەهاندیە کو داگیرکرنا کوێتێ پێنگاڤەك بوویە ژ پێنگاڤێن ڕژێما بەعس بۆ بەرفراوانکرنێ ل سەر کیستێ دەولەتێن کەنداڤی، و داخاز ژ گەلێ کوێتی کریە دژی دوژمنکاریا بەعسیان ڕابن و چاڤەریی چارەسەرکرنا کێشەیا خۆ دناڤەندێن نێڤدەولەتی و کۆمکارا عەرەبیدا نەبن، ل داویێ ژی داگیرکرنا کوێتێ ب تاوانەکا ڕژێما بەعس دزانیت و ڕسوا دکەت[۱۲].

هەر د ڤی بیاڤیدا، بزوتنەوەیا ئیسلامی پێشبینیا هندێ د کر کو خەلکێ عێراقێ ب گشتی دێ بیتە قوربانێ ڕەفتارێن حکومەتا عێراقێ. لەوا ژی پاش بۆرینا پێنج ڕۆژان ژ دیارکرنا هەلوێستێ خۆ، ل ۹ ئابا ۱۹۹۰ بانگەوازەك ل دۆر مەترسیا ڤێ داگیرکرنێ دەرکریە و تێدا هاتیە: "بێ گۆمان

ڕژێما حوکمڕان ل عێراقێ و دوژمنکاریا وێ ل سەر کوێتی، پاش ڕاگەهاندێ کو گرێدایە ب عێراقێڤە، هەمی دەڤەر ئێخستیە د بارودۆخەکێ مەترسیدار و هەستیاردا و ئەو تنێ بەرپرسیارە ژ ڕویدان وشوێنەوارێن ژ ڤێ دوژمنکاریا تاوانبار، و گەلێ عێراقێ هیچ قوناغەك ژ قوناغان بەشداری وەرگرتنا ڤێ بڕیارێ نەبوویە"، و داخاز کریە پەنایێ بۆ ب کارئینانا شێوازێ جەنگەکا گشتگیر یان چەکێ کۆمکوژ نەبەت[١٣].

ڕەنگە هەلوێستێ ئیسلاما سیاسی ل کوردستانێ ل سەر ڤێ چەندێ تنێ رانەوەستیا، بەلکو یا ئارام نەبوویە ب هەلوێستێ گشتی یێ ئیسلاما سیاسی و هەبوونا هێزێن بیانیان ل وەلاتێ موسلمانان. هەروەکو د پەیڤا (النفیر)دا کو ژلایێ بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ ڤە دەردکەفت هاتیە: ئیسلامی دشاش بووینە ل دەمێ خۆ کرینە دناڤ جەنگا کەنداڤیدا و بووینە دوو بەش د گەل دوو لایەنێن ڤێ جەنگی[١٤]" چونکە بەرژەوەندا ئیسلامێ و موسلمان تێدا نەبوویە[١٥] و ل جهەکێ دی ڕەخنە ل کەسایەتی و کۆمەلەیێن ئیسلامی گرتیە کو کو ژلایەکیڤە فەتوا دەردئێخستن بۆ ویلایەتێن ئێکگرتییێن ئەمریکا و هەڤپەیمانێن وێ ب ڕاگەهاندنا جیهادێ دژی عێراقێ، و ژلایێ دیڤە فەتوا و بەیاننامە دەردکرن کو سەدام حسێن نوێنەرێ موسلمانایە دژی گاور و بێ باوەران، کو دژی جوهیایە و ئارمانجا وی ڕزگارکرنا فلەستینییە[١٦]، باشتر ددیت ئیسلامی لایەنێ سیێ بن کو گڤاشتن ل هەردوو لایەنێن ب هەڤڕك کربا جەنگی ڕاگرن و عێراق خۆ ژ کوێتێ ڤەکێشیت، و داخاز ژ دەولەتێن کەندائی کریە بڕیارا داخازکرنا لەشکەرێ بیانیان ب هەلوەشینین، هەروەسا داخازێ ژ ویلایەتێن ئێکگرتییێن ئەمریکا و هەڤپەیمانێن وێ کریە خۆ ژ وەلاتێ موسلمانا ڤەکێشت و گەف لێ بهێنە کرن ب ڕاگەهاندنا جیهادا ئیسلامی یا مللی نە تنێ دژی لەشکەرێ وان، بەلکو دژی بەرژەوەندێن وان ل گشت جیهانا ئیسلامی[١٧].

ڕەنگە سەرکردایەتیا بزاڤا ڕزگاریخوازا کوردی ب نوێنەراتیا بەرەێ کوردستانی هەولدا سودێ ژ وی دۆرهێلێ هاتیە پێش وەربگریت. لەورا ژی چەند کۆمبوون ئەنجامدایە بۆ بەرپاکرنا سەرهلدانەکا سەرتانسەری ل کوردستانێ[١٨]، نەمازە پشتی جەنگ دناڤبەرا دەولەتێن هەڤپەیمان و عێراقێدا ل ٢٨ شوباتا ١٩٩١ ڕاوەستایی، سەرهلدان ل باشۆرێ عێراقێ هەلگیرسا[١٩]، و دەلیڤە بۆ پێشمەرگێ کوردستانێ ژی ڕەخسابوو پێگەهێ خۆ موکم بکەت[٢٠].

سەرکردایەتیا بەرەێ کوردستانی بەرهەڤێین خۆ بۆ سەرهلدانەکا سەرتانسەری کربوون، کو بڕیاردا بوو دەستپێکا هەیڤا ئادارا ١٩٩١ ل دویڤ بەرنامەیەکێ دارشتی سەرپەرشتیا سەرهلدانێ بکەت، وکەنالێن ڕاگەهاندنێ یا بهیستنێ ڕۆلەکێ کارا بۆ گەرمکرنا وڕەیێن خەلکی هەبوو[٢١]، چریسکا سەرهلدانێ ژی ب هەمی تەخ و چینێن جەماوەریڤە ل ٥ ئادارا ١٩٩١ ل ڕانیە دەستپێکر[٢٢] کو ژ سەرجەمێ

(١٨) پارێزگەهێن عێراقێ سەرهلدان گەهشتبوو (١٤) پارێزگەهان[٢٣]، بۆ گەلێ کورد ژی کاریگەریەکا مەزن هەبوو کو دناڤبەرا ٥– ٢١ ئادارا ١٩٩١ سەرکەفتن و دەستکەفتیێن مەزن ب دەست خۆڤە ئینابوون، هەر چوار پارێزگەه (سلێمانی[٢٤]، هەولێر[٢٥]، دهۆك و کەرکوك[٢٦]، و هندەك قەزایێن کوردان ییّن سەرب پارێزگەها میسل و دیالا و تکریتڤە هاتنە ئازادکرن[٢٧].

یا گرنگ ل ڤێرێ ڕۆلێ ئیسلاما سیاسیە د سەرهلدانێدا، کو ب سروشتێ خۆ دبیتە دوو بەش، یێ ئێکێ: ڕۆلێ بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ، و یێ دووی: ڕۆلێ ئیخوانێن کوردستانێ. ژ ڕەوانگەها سیاسەتا بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ وەکو بزوتنەوەیەکا ئیسلامی چەکداری– جیهادی دژی حکومەتا عێراقێ کو ب گاور[٢٨] وخاچ پەرستا هزری د هەژمارت[٢٩]. لەورا سەرکردایەتیا بزوتنەوەیا ئیسلامی ب مەبەستا هەماهەنگی و دارشتنا بەرنامەیەکی دناڤبەرا لایەنێن سیاسی، چەند کۆمبوون د گەل بەرەیێ کوردستانی ل باژارێن سنە وسەقز و چەند جهێن دی ئەنجامداینە، کو دوو ئەرکێن گرنك ل پێشیا هەر لایەنەکێ سیاسی بوو، یێ ئێکێ: کۆمکرن و ئامادەسازی یا هێزێن پێشمەرگەیی، یێ دووێ: ڕاسپاردنا ڕێکخستنێن ناڤخۆیی و جۆشدانا جەماوەری و پەیوەندیکرن ب زنایان و سەرۆك هۆز و موستەشاران[٣٠].

ل سەر ڤی بنگەهی، شێخ عوسمان عەبدولعەزیز[٣١] ڕابەرێ بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ نامە بۆ هندەك ئەفسەرێن حکومەتێ و زنایان و سەرۆك هۆزان ب نهێنی هنارت بوون بۆ هندێ خۆ بۆ سەرهلدانێ ئامادەبکەن[٣٢]، و ل هەمی سنۆران و ل هەر مەلبەند و هێزەکێ ل ئاستێ خۆ بەشداری د سەرهلدانێدا کربوون[٣٣]، و نەخشەیەکێ لەشکەری ژی دارشت بوون، کو هێزێن خۆ ل سەر سێ تەوەرێن سەرەکی دابەشکربوون تەوەرێ ئێکێ: مەلبەندێ ئێك ل دەڤەرا تەوێلە وشارەزوور بۆ هەلەبجەیا تازە بۆ دەربەندێخان بۆ دەڤەرا گەرمیان هەتا د گەهیتە کفری، تەوەرێ دووێ: مەلبەندێ دوو ل پێنجوین بۆ سلێمانیێ تا د گەهیتە کەرکوکێ، تەوەرێ سیێ: مەلبەندێ سیێ ل ڕانیە بۆ هەولێرێ و دەوروبەران[٣٤]، هەروەسا ڕێکخستنێن نهێنی ژ شانا چەکدارا سەرەکیا ئوردیگایێ ڕانیە ب ناڤێ (٨٧ ی کوردستانی عێراق) بوو[٣٥]، و چەند شانەییّن دی ییّن چەکدار ییّن بزوتنەوەیا ئیسلامی دروستکرن. ئەڤ خۆ ئامادەکرنە یا ڕێکخستنێن نهێنی ییّن گشت لایەنە و پارتێن کوردستانی د سەلمینین[٣٦].

هەرچەوابیت، سەرهلدانا جەماوەری ل ٥ ئادارا ١٩٩١[٣٧]، ل باژارێ ڕانیە دەستپێکربوو، و بانگەوازا سەرهلدانێ ب ڕێکا بلندگوێی مزگەفتا گەورە یا ڕانیە ژی هاتبوو ڕاگەهاندن[٣٨]، و دەنگێ (الله أكبر) ب سەر هەمی باژارێدا تێکەلی تەقەیا جەماوەری بوو[٣٩]،

واتە بلندگۆیێ مزگەفتێ وەكو ئالاڤەكێ ڕاگەهاندنێ هاتبوو بكارئینان، كو ب ڕێكا وێ داخواز ژ جەماوەری دكر بەشداریێ د سەرهلدانێدا بكەن[٤٠]. خالا ڕۆلێ بزوتنەوەیا د سەلمینیت لیژنەیەك ژ هەمی لایەنێن سیاسی هاتبوو پێكئینان، پێنج كەس ژوانا سەرب بزوتنەوەیا ئیسلامیڤە بوون[٤١]، و هێزێن بزوتنەوەیا ئیسلامی و ڕێكخستنێن وێ و شانێن چەكدار بەشدار بووینە د ئازادكرنا شارێن كوردستانێدا[٤٢]، تا ئازادكرنا شارێ كەركوكێ ل ٢٠ ئادارا ١٩٩١ كو هێزا بزوتنەوێ ب نێزیكی (٣٠٠) پێشمەرگەیان ژ قۆلا سلێمانیێ بۆ كەركوكێ بەشدار ببوون، تا شەڕێ سەربازگەها خالد یێ لەشكەری هێزێن بزوتنەوێ[٤٣]ژ دەڤەرێن دی وەكو هەولێر و ڕانیە و پشدەر و جهێن دی بەشداریەكا كاریگەر هەبوو[٤٤]، و چەندین قوربانی ل پێناڤێ ئازادكرنا كەركوكێدا دابوون كو تنێ ل شەڤا ٢٨ ئادارا ١٩٩١ د هێرشا ڕژێمێدا بۆ گرتنا كەركوكێ (نەھ) قوربانی داینە[٤٥].

ڕەنگە ب گرتنا كەركوكێ و دەڤەرێن دی ییّن كوردستانێ شەڕ ب داوی نەهاتبوو، بەلكو ل چاخێ هێزێن ڕژێما عێراقێ ل ٧ نیسانا ١٩٩١ هەولّدایی تەنگا (كۆڕێ) یا ستراتیژی بگرن، هێزێن بزوتنەوێ بارەگایێ وان ل گوندێ (حوجران٩ بوو بەرامبەر تەنگا (كۆڕێ) ڕۆلەكێ بەرچاڤ هەبوو د ڤی شەڕیدا كو ب (داستانا كۆڕێ) هاتیە ناڤكرن، كو چەندین چەكێ وێ یێ گران ژناڤبرن و ل دەمێ حكومەتا عێراقێ هەولّدایی ل ١١ نیسانا ١٩٩١ هێرشا دووێ بكەن ب چەكێ گران جارەكا دی شكەستن خوار، و بزوتنەوێ د ڤێ شەڕیدا (شەش) قوربانی دابوون[٤٦].

گرنگیا شەڕێ كۆڕێ د وێ چەندێدایە كو زۆربەیا هێزێن كوردستانێ ب ئێك دەنگ و دەست بەشداری د بەرەڤانیكرنا ئاخا كوردستانێدا كرینە. ژوانا هێزێن پێشمەرگێ پارتی دیموكراتی كوردستان (پ.د.ك) ، یەكێتی نیشتمانی كوردستان (ی.ن.ك)، پارتا كومونیستا عێراقێ/ هەرێما كوردستانێ، بزوتنەوەیا ئیسلامی ل كوردستانێ، و حزبا سوشالیستا كوردستانێ (حسك)[٤٧]، و حزب الله شوڕشگێری كورد، سەرئەنجام زیانێن مەزن گەهاندبوونە هێزێن حكومەتا عێراقێ[٤٨].

ب كورتی بزوتنەوەیا ئیسلامی ل پێناڤێ ئازادی و ڕزگاری و بەرەڤانیكرن ژ ئاخا كوردستانێ، ژمارەیەكا قوربانیان د سەرهلدانێدا دابوون، كو ژێدەرەك ئاماژە ب لیستەیەكا ناڤێن (٤١) قوربانیان دایە د سەرهلدانێدا هاتینە كوشتن[٤٩].

دەربارەی ڕۆلێ حزب الله شوڕشگێری كورد هەر ل ٣ ئادارا ١٩٩١ پێشمەرگێ وێ هاتیە دەڤەرا حاجی ئومەران و بەشدار بوویە د سەرهلدانێدا، و د شەڕێ ئازادكرنا كەركوكێدا نەھ كەس ژوانا هاتبوونە كوشتن[٥٠].

سەبارەت ڕۆلێ ئیخوانان و بەشداریا وان د سەرهلدانێ ب بەراورد د گەلّ پارتێن نەتەوەیی

ییّن چەکدار، هەردوو هێلیّن ئیخوانان هێلا ئێك ب سەرۆکاتیا سەلاحەدین محەمەد بهائەدین[٥١] و هێلا دوو ب سەرۆکاتیا سدیق عەبدولعەزیز[٥٢] بەشداریەکا ڕێژەیی د سەرهلدانێدا هەبوون، کو پاش چەند ڕۆژان ژ سەرهلدانیّ کۆمبوونەك دناڤبەرا نازم عەبدولّلا ﴿نوێنەریّ هێلا دوو﴾ و عومەر ڕیشاویدا ﴿نوێنەریّ هێلا ئێك﴾ هاتبوو کرن کو تایبەت بوو ل سەر سەرهلدانی[٥٣]. کو ئیخوان پێشتر ل چەند دەڤەران بەشداری سەرهلدانیّ ببوون و بارەگا ل باریکە و نەسر و دەربەندیخان ڤەکربوون و ب نیاز بوون ل سلێمانیێ و جهێن دی ژی ڤەکەن، لێ سەرنەگرت :" پاش ئەو کۆبوونەوەیە بە ئاراستەی کاك صلاح ﴿سەلاحەدین محەمەد بهائەدین﴾ هەموو ئەو تەرزە بیرکردنەوانە وەلا خران لە گەلّ ئەوەی گیروگرفتی زۆریشیان بۆ دروست بۆ..."[٥٤]. لێ هێلا دوو مەفرەزەیێن چەکدار ب ناڤێ بزوتنەوەیا ئیسلامی بەشداریەکا گەرم د شەڕێن کەرکوکێدا د سەرهلدانێدا کرینە[٥٥]، واتە هێلا ئێك پاشەکشی کریە بەشداریێ د سەرهلدانێدا بکەن، ل دۆر هەمان مژار ل دهۆکیّ ژی (عبدالرحمن اسپیندارى) کو ئەندامەکیّ ئیخوانان بوو دیاردکەت ئیخوانا بەشداری د سەرهلدانێدا نە کرن ب پلان و پێگیری ب فەرمانێن وەرگرتین[٥٦]، هەروەکو ئەو ب خۆ دانپێدانیّ دکەن ڕۆلەکیّ سنۆردار هەبووینە و سەلاحەدین محەمەد دبێژیت:" بێگومان ڕێکخستنەکان و خەلکی ئیمەش بەشێك بوون لەو ڕاپەڕینە، بەلّام لە بەر ئەوەی ئیمە چەکدار نەبووین بەشداری ئیمەش هەمیشە نادیار و سنووردارە"[٥٧].

تەوەریّ دوویّ: هەلّویستیّ ئیسلاما سیاسی ژ دانوستاندنێن بەرەیّ کوردستانی د گەل ڕژیما عێراقیّ ل سالا ١٩٩١:

ڕەنگە هەولّا دەستپێکیّ یا دانوستاندنا دناڤبەرا بەرەیّ کوردستانیّ و ڕژیما عێراقێدا یا هەڤدەم بوو د گەل سەرهلدانا ئادارا ١٩٩١. ل دۆر ڤیّ چەندیّ نەوشیروان مستەفا دبێژیت: سەدام حسێن پەیامەکا نڤیسی بۆ هەردوو سەرکردەیان مەسعود بارزانی و جەلال تالەبانی هنارت بوو، کو دوی چاخیدا بوو تەنها شاریّ کەرکوکیّ مابوو بکەڤیتە د دەستیّ بەرەیّ کوردستانیدا و پێشنیارا دانوستاندنا کربوو، وقایل ببوون ب دانوستاندنان، لێ دەستپێشخەریەکا بیّ بەربوو" چونکە بەرسڤا وان نەگەهشتبوو حکومەتا عێراقیّ[٥٨].

هەولّا دوویّ یا دانوستاندنا دیسان دەستپێشخەریەك بوو ژلایێ ڕژیمێڤە کو موکەرەم تالەبانی وەکو ناڤبژیڤان د گەل هێزەکا مەزنا لەشکەریّ خۆ ل ٢٤ ئادارا ١٩٩١ بۆ کوردستانیّ هنارت بوو بۆ هندیّ دانوستاندنا د گەل مەسعود بارزانی و جەلال تالەبانی ئەنجام بدەت، و قەستا سەرکردایەتیا بەرەی کوردستانی کربوو[٥٩]، ناڤبژیڤان دەربڕینەکا ڕاستەقینە ددەتە

ڤێ بویەرێ کو چەقێ زەیتونێ د دەستەکێ حکومەتێدا بوو و شیر د دەستێ دیدا بوو[٦٠].

ب هەر حال، ناڤبژیڤانی شیا ل ٢٧ ئادارا ١٩٩١ مەسعود بارزانی و جەلال تالەبانی ببینت، لێ ڕژێما عێراقێ هێرشکرە سەر کوردستانێ و نەگەهشتە هیچ ئەنجامەکی[٦٢]، دیارە د ڤێ هەولّا دانوستاندناندا ڕژێمێ نیازێن دی هەبوون، ل سەر ڤێ چەندێ کەریم ئەحمەد سکرتێرێ کومیتا ناڤین یا حزبا شیوعیا کوردستانێ دبێژیت: "وەك ڕووداوەکان سەلماندیان دەستهەلّات دەیویست بەرەێ کوردستانێ هەلّبخەلّتێنێ..."[٦٣].

نیازێن ڕژێما عێراقێ دووبارە گرتنا کوردستانێ بوو ب بەرنامەڕێژی، کو ل ٢٨ ئادارا ١٩٩١ هێرش ب چەکێ گران کریە سەر کەرکوکێ، د ئەنجامدا ژی هێزێن پێشمەرگەیی پاشەکشی بۆ دەڤەرێن دی یێن ئازادکریێن کوردستانێ کریە[٦٤]. ئەڤ چەندە ژی بۆ هۆکارێ هندێ مشەختبوونا مەزن (کۆچا ملیونی) یا کوردان بەرەف سنۆرێن تورکیا و ئیرانێ بچن[٦٥]، کو هێدی ڕەهەندەکێ نێڤدەولەتی ب خۆڤە گرت بوو. جڤاتا تەناهیا نێڤدەولەتی ل ٥ نیسانا ١٩٩١ بڕیارا (٦٨٨) دەرکر، کو ب بڕیارەکا میژوویی بۆ کوردان دهێتە هەژمارتن[٦٦]، کو تێدا داخازا سەرکوتکرنا خەلکێ عێراقێ ب تایبەتی ل دەڤەرێن کوردان ب دوماهیك بهێت[٦٧].

جهێ گۆتنێیە، جارەکا دی دانوستاندنا دناڤبەرا بەرەێ کوردستانی و ڕژێما عێراقێ ل نیسانا ١٩٩١ ل بەغدا دەستپێکر بوون، و د چەندین خولاندا ئەڤ دانوستاندنە دەرباز ببوون، سەرئەنجام تا کو هەیڤا ئاب ١٩٩١ د بەردەوام بوون، لێ نەگەهشتنە ئەنجامان، و بەرەێ کوردستانی پرۆژەیێ حکومەتێ ڕەتکر[٦٨]، ژبەر کو کێمترین داخازیێن کوردان تێدا نەبوون[٦٩].

یا گرنگ ل ڤێرێ هەلّویستێ ئیسلاما سیاسی ژ دانوستاندنێن بەرەێ کوردستانی د گەل ڕژێما عێراقێ. هەلّویستێ بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانی د گەل وان دانوستاندنا نەبوویە بهێنە ئەنجامدان، وەکو دیار د ئەدەبیاتێن وێدا دوو هەلّویستێن ژێك جودا هەبووینە، ناڤەڕۆکا هەردوو هەلّویستان د گەل ڤان دانوستاندنان نەبوویە، هەلّویستەکێ میانرەو، هەر وەکو د سەرگۆتارا ئۆرگانێ خۆدا دیاردکەت کو ب هیچ جۆرەکی ڕازی نەبوویە ب هندێ دگەل ڕژێما دکتاتوری یا حیزبا بەعس گفتوگۆێ بکەن" چونکە ل وێ باوەرێ بوویە دەروونێ درندەێ سەدام حسێن ئەو دەروونە نینە ڕێکێ بدەت ئازادی و ئاسایش و دادگەری بەرقەراربیت، ل دویڤرا ب زمانەکێ نەرمتر باسێ دانوستاندنا دکەت، کو بزوتنەوە نە دژی دانوستاندنایە، بەلکو مەبەست ئەوە سەدامێ دکتاتور ئەو کەسە نینە دگەلدا ب گەهنە ئەنجامێن گونجای[٧٠]، لەورا ژی ئامادە نەبوویە ب هیچ جۆرەکی گفتوگۆێ د گەل ڕژێمەکێ بکەت کو باوەری ب پەیمانێن وێ نەبیت[٧١].

دەربارەی هەڵوێستێ دی یێ بزوتنەوەیا ئیسلامی کو زێدەتر دژواریەك پێڤە دیارە. کو ئەو دانوستاندن ب پیلان لەقەلەمدایە، تێدا هاتیە: "پیلانا دانوستاندنان ل سەر مافێ ئۆتۆنۆمییێ کوردان ل عێراقێ ئێك ژ هەولێن ڕژێمێ بوویە ل کەنالەکی بگەریت ژ وێ دۆرپێچا کوژەکا ل سەر ژێ دەربکەڤیت، و هندەك ڕێبەرێن کوردان د شاش بووینە ل ژێر بەستانا هەستکرن ب سەرنەکەفتن و نەشیانا..."، و دیاردکەت لایەنێ بهێتە دوراندن لایەنێ کوردی و گەلێ کورە، ئارمانج پێ سود وەرگرتن ژ دەمی و دیتنا جیهانێ ب وەرگێریت ژ کارەساتێن مروڤایەتی کو ژ ڤەرێژا کوچا ب کۆمەڵ و ب هەژمێریت کێشەیەکا ناوچەییە، بەلکو بۆ ژناڤبرنا ئەنجام و دەستکەفتێن سەرهلدانێ ل کوردستانێ و عێراقێ هەمیێ بوویە[٧٢].

ڕەنگە ژ دەرئەنجامێ هەڵوێستێ بزوتنەوەیا ئیسلامی یێ دژی دانوستاندنان، بەرەێ کوردستانی بزوتنەوە بانگەهێشت نەکربوو بەشداریێ بکەت، ل دۆر قێ چەندێ عەلی باپیر[٧٣] دوپات دکەت گەر د وی چاخیدا بەرەێ کوردستانی بزوتنەوە بانگەهێشت کربایە ژی هەر بەشدار نەدبوو[٧٤].

سەبارەت هەڵوێستێ حزب الله شورِشگێری کورد ژ ڤان دانوستاندنا ب ئاشکەرایی ڕایا خۆ ب نەرازیبوون دەربڕی بوو ب بەهانەیا هندێ سەدام حسێن د هەلومەرجەکیدا بوو د شیانێن ویدا نەبوو بڕیارەکێ بدەت وتشتەکی بدەتە کوردان، و دانا ئۆتۆنۆمی بۆ کوردان ژناچاریە و بێی کو باوەری پێ هەبیت، لەوا ژی ئەڤ دانوستاندنە نەدجهێ خۆدا هەژمارتیە [٧٥].

تەوەرێ سییێ: هەڵوێستێ ئیسلاما سیاسی ژ هەلبژارتنێن ئەنجوومەنێ نیشتمانیێ کوردستانێ (پەرلەمان) و پێکئینانا حکومەتا هەرێما کوردستانێ ل سالا ١٩٩٢:

١- هەڵوێستێ ئیسلاما سیاسی ژ هەلبژارتنێن ئەنجوومەنێ نیشتمانیێ کوردستانێ ل ١٩ گولانا ١٩٩٢:

ئەنجامێن دانوستاندنێن بەرەێ کوردستانی د گەل ڕژێما عێراقێ چارەسەریا کێشێ دناڤبەرا هەردوو لایاندا ب دوماهیك نە ئینات. ڕژێمێ ژی ژلایێ خۆڤە هەولدا بوو زێدەتر گڤاشتنا ل سەر بەرەێ کوردستانی بکەن، ئەو ژی بڕیارا جوداکرنا کوردستانێ بوو د بیاڤێ کارگێریدا ل تشرینا ئێکێ ١٩٩١[٧٦]، و هەمی یەکەیێن خۆ ییّن کارگێری ژ پارێزگەهێن هەولێر، سلێمانی و دهۆکێ ڤەکێشان و دۆرپێچەکا ئابوری ل سەر دەڤەرێن کوردان سەپاند، د هەمان دەمدا عێراق هەمی ل ژێر دورپێچا ئابوری یا هەڤپەیمانان بوو[٧٧]. کو کاریگەریەکا خراب کربوو سەر بارودۆخێ کوردستانێ یێ ئابوری کو بانکێن کوردستانێ ڤالا هێلا بوون، پارێ عێراق ژ کوژمی ٢٥ دیناری ژ کارئێخست بوو، کەرتێن بازرگانی و پێشەسازی وچاندنێ کەتبوونە د ڕەوشەکا زوڕ نالەباردا، و بێ کاری و

مشەختبوون بۆ دەرڤەیی وەڵاتی سیمایێن بەرچاڤێن وێ قوناغێ بوون[٧٨].

بۆ ڤێ مەبەستێ و پرکرنا وێ بۆشاهیا پەیدابووی بۆ دامەزراندنا پەرلەمانەکێ هەلبژارتی، بەرەێ کوردستانی ل نیسانا ١٩٩٢ دوو یاسا دەرکرینە، یا ئێکێ: یاسایا هەلبژارتنێن جڤاتا نیشتمانی یا کوردستانێ، ویا دووی: یاسایا هەلبژارتنێن ڕابەرێ بزاڤا ڕزگاریخوازا کوردی، سەرئەنجام هەلبژارتن ل ١٩ گولانا ١٩٩٢ ل ژێر سەرپەرشتیا لیژنا بلندا سەرپەرشتا هەلبژارتنێن ل کوردستانا عێراقی هاتنە ئەنجامدان، کو ژلایێ سەرکردایەتیا سیاسی یا بەرەێ کوردستانی هاتبوو پێکئینان ب بەشداریا هەشت پارتێن سیاسی هەڤرکی ل سەر (١٠٠) کورسیکێن پەرلەمانی دکرن د گەل چوار پارتێن مەسیحی ل سەر پێنج کورسیکان هەڤرکی دکرن[٧٩]. و ل گۆر بەیاننەکا لیژنا بلندا سەرپەرشتا هەلبژارتنان ل ٥ گولانا ١٩٩٢ چوار کەسان خۆ بۆ پلا ڕابەرێ بزاڤا ڕزگاریخوازا کوردستانێ پالاوت بوو ئەو ژی: جەلال حوسامەدین تالەبانی، مەحمود عەلی عوسمان، مەسعود مستەفا بارزانی، عوسمان عەبدولعەزیز محەمەد[٨٠].

دەربارەی سیستەمێ هەلبژارتنان، لایەنێن سیاسی ییێن بەشدار د هەلبژارتناندا بوون ل سەر شێوازێ نوێنەرایەتیا ڕێژەیی بهێنە ئەنجامدان ڕێککەفت بوون، ورێژەیا ٧٪ وەکو کێمترین ڕێژە بڕیار ل سەر هاتبوو دان، پێدڤی بوو هەر قەواریەکا سیاسی وێ ڕێژەیا دەنگان ب دەست خۆڤە بینیت تاکو د پەرلەمانێ کوردستانێدا بەشدارببت[٨١].

یا گرنگ ل ڤێرێ هەلوێستێ ئیسلاما سیاسی بوو د ڤان هەلبژارتناندا، کو بەشداریەکا کاریگەر تێدا کربوو، کو تاکە پارتا ئیسلاما سیاسی ب شیوەیەکی فەرمی بەشداربوویی" بزوتنەوەیا ئیسلامی بوو کو سەرکردایەتیا وێ هەلوێستێن جودا جودا ل دۆر ڤان هەلبژارتنا دەربڕیە، ل دۆر ڤێ چەندێ (احمد کاکە مەحمود) ئەندامێ مەکتەبا سیاسیی یا بزوتنەوێ د نڤیسیت: "هیچ گومان نیە لەوەدا کە تەنها خوای گەورە مافی یاسادانانی بۆ هەیە، ئێمەی ئیسلامی ئەوە ڕاو بۆچوونمانە و تەوەری هەمو کارێکیشمانە، و هەموو هەنگاوێکمان لەوێوە سەرچاوە ئەگرێ. کەواتە هەر کەسێك داوای ئەوە بکات کە یاسا دابنێ بۆ گەل و ولاّت، و ئەو یاسایانەش لە گەلێ ئیسلام ناگونجێن.. ئەوە بێگومان (کافر) و بێ بڕوایە و خوێنی و سەر مالّی حەلاّلّ و ڕەوایە..."، و دیاردکەت بەشداربوون د پەرلەمان و هەلبژارتناندا ل وەلاّتێن ئیسلامی تشتەکێ پێویست و ناچاریە و هەولّەکە بۆ نێزیکبوونێ بۆ وەرگرتنا حوکمی و دویر نە کەفتن و ژ دەست نە دانە ژ جەماوەرێ خۆیە[٨٢]، هەروەسا عەلی پاپیر ئەندامێ مەکتەبا سیاسی یا بزوتنەوێ ژی هەلوێستەکێ نێزیکی ڤێ چەندێ هەبوویە، کو ل سالا ١٩٩٢ پەرتۆکەك نڤیسایە ب ناڤێ (ئیمان و پەرلەماندا) [چارەسەری کێشەی کورد لە نێوان ئیمان و پەرلەمان] کو پێدڤیە کەسی ئیسلامی

دناڤبەرا ئیمان و پەرلەمانیدا ئێکێ ب هەلبژێریت کو هەردووك پێکڤە ناگونجن[٨٣].

هەرچەوابیت، بزوتنەوێ ژی پشتەڤانیا خۆ بۆ ڤان هەلبژارتنان دیارکربوو وەکو تاکە چارەسەریەك، هەر وەکو د سەرگۆتارا ئۆرگانێ وێ (بزوتنەوەی ئیسلامی) ئاماژێ ددەت، کو هەلبژارتنێن جڤاتا نیشتمانی بۆ ب رێڤەبرنا کوردستانێ تاکە چارەسەریە بۆ دەرچوون ژ ئالوزی و گیروگرفتێن سەختێن ب رێڤەبرنێ[٨٤]، و مەکتەبا سیاسیا وێ هەلوێستێ خۆ د بەیانەمەیەکێدا ئاشکەرا کریە وەکو لیستا ئیسلامی ب شێوەیەکێ سەربەخۆ دێ بەشداربیت[٨٥].

هەمی لایەنێن ئیسلاما سیاسی بەشداری ڤان هەلبژارتنان بوون و هەمی وزە و شیانێن خۆ ییّن داریی خەرجکر بوون[٨٦]، لێ بزوتنەوە و ئیخوان د گەل ئێك بەشداربوون، کو هەردوو هێلێن ئێك و دوو وەکو رۆکارێن ئیخوان موسلمین د گەل بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ ب ئێك لیستە دابزی بوون ب ناڤێ (لیستا ئیسلامی)[٨٧]، کو ناڤێن (٩٣) کەسان بۆ جڤاتا نیشتمانیا کوردستانێ بەربژار کربوون[٨٨]، کو زێدەتر ژ (٦٠) پالیوران بەرب ئیخوانا د کەفتن[٨٩]، و بەرنامێ وان بۆ هەلبژارتنان ل ژێر دروشمێ (ئازادی، دادپەروەری، تەناهی) کو زۆر لایەنێن گرنگێن ژیانێ ب خۆڤە د گرتن[٩٠].

د پروپاگندەیا هەلبژارتناندا بزوتنەوێ بەشداریا جەماوەری ب ئەرکی شەرعی دابوو زانین، هەروەکو د بەیاننامەیا نڤیسینگەها رابەرایەتییّدا هاتی، کو بەشداری د هەلبژارتنێن جڤاتا نیشتمانی ئەرکێ سەر شانێن هەمی گەلێ کوردە" چونکە ئەوێ بڤێت بگەهیتە ئاواتێن خۆ ژ ئازادیێ ئێکەم پێنگاڤ ژ دەنگێ دکەتە د سندوقا دەنگدانێدا دەستپێدکەت[٩١]، یا گرنگتر ژڤێ چەندێ، شێخ عوسمان عەبدولعەزیز رابەرێ بزوتنەوێ دوپات کربوو ئەو دەنگدان پێدڤییە ب جۆرەکی ئەو موسلمانێ دەنگێ نەدەت ب تاوانبار هەژمارت بوو, و داخاز کربوو رویێ هەلبژارتنان بهێتە پاراستن دویر ژ ئاژاوێ و کەس نەهێتە تاوانبار کرن و بریندارکرن[٩٢].

ل دۆر بەشداربوونا بزوتنەوەیا ئیسلامی د گەل هەردوو هێلێن ئیخوانان ل کوردستانێ د هەلبژارتناندا وەکو لیستا ئیسلامی ئێکگرت بوون، لێ ناکۆکیەکا دژوار ل سەر بەربژارتنا شێخ عوسمان عەبدولعەزیز بۆ رابەرێ بزاڤا رزگاریخوازا کوردستانێ هەبوو، کو گەهشت بۆ ئاستێ بەرهنگاریێ، ل گۆر هێلا دوو یا ئیخوانا دیاردکەت کو رێککەفتن هەبوو: "یەکراش بووین [ئیخوان– هێلا ئێك و هێلا دوو] لە هەلبژاردنی م. مەلا عوسمان بۆ سەرۆك [رابەرێ بزاڤا رزگاریخوازا کوردستان]، بەلام ٍ برایانی لای م.صلاح الدین بەلێنەکەیان شکاند و دەنگیان بە سەرۆکێ پارتی مسعود بارزانی دا بوو..."[٩٣]، و د هەلسەنگاندنەکا دژوارتر بۆ هەلوێستێ هێلا ئیك یا ئیخوانان (صالح حکیم) ڤێ پێنگاڤێ ب خیانەت ل قەلەم ددەت[٩٤].

لێ ئیخوان موسلمین ژ هێلا ئێك ل كوردستانێ ڤێ چەندێ ڕەتدكەت، كو پێش خۆ هەلبژارتنا شێخ عوسمان عەبدولعەزیز بۆ ڕابەرێ بزاڤا ڕزگاریخوازا كوردستانێ، كۆمبوونەكا دویر و درێژ د گەلدا كربوو بۆ هندێ خۆ بەربژێر نەكەت، كو دیاركربوون ڕابەری كارەكێ ب زەحمەتە، لێ پاشتر بێی ڕەزامەندی و ئاگەهداریا وان خۆ بەربژێر كربوو[٩٥]. هەلۆیستێ ئیخوانان ژ هێلا ئێك ل ڤی ڕادەیی ب تنێ رانەوەستا، بەلكو زێدەتر ژ ڤێ چەندێ ڕوونكرنەك ب ناڤێ (ئیسلامخوازی سەربەخۆی لیستەی ئیسلامی ئەنجومەنی نیشتمانی كوردستان) ل ١٣ گولانا ١٩٩٢ ئاراستەیی لیژنا بالّا یا هەلبژارتنا جڤاتا نیشتمانیا كوردستانێ كربوو كو خۆ پالّاوتنا شێخ عوسمان عەبدولعەزیز بۆ ڕابەراتیێ بێ ئاگەهداریا وان هاتیەكرن و پەیوەندی ب وانڤە نینە[٩٦].

ل دۆر هەمان مژارێ سەلاحەدین محەمەد ڤێ چەندێ دوپات دكەت كو د گەل هەلبژارتنا شێخ عوسمان عەبدولعەزیز بۆ ڕابەری نەبووینە، ب بەهانەیا هندێ بابەتەكی سیاسیە و ئەو شیان نینن و ململانەیا خەلكەكێ دی بكەت، لێ شێخ عوسمان ل بەر نەهات و سەرئەنجام دبێژیت:" ئێمەش هاتین و بەیانێكماندا و گۆتمان خۆ پالاوتنی مامۆستا مەلا عوسمان بۆ ڕابەری پەیوەندی بەخۆی و بزووتنەوە هەیە، وپەیوەندی بە ئێمەوە نییە و ئێمەش مولزەم نین بە ئەنجامەكەی..."[٩٧]. لێ عەلی باپیر، و محەمەد بازیانی[٩٨] د ناڤ سەركردایەتیا بزتنەوەیدا بەرەڤانیێ ژ ڤێ بۆچوونێ دكەن، كو پەیمان هاتبوو دان دەنگی بۆ لیستێ بدەن، لێ بۆ ڕابەری ئێكدەنگیەك ل سەر نەهاتبوو كرن[٩٩]، و ڕەنگە ژی ئەڤ هەلۆیستە ئیخوانان وەرگرتبیت و دەنگ نە دابنە شێخ عوسمان عەبدولعەزیز بۆ هندێ ب زڤریت و توشی هەڤركیێ د گەل پارتێن نەتەوەیی نەبن[١٠٠].

سەرئەنجامێ ڤی هەلۆیستی هێلا ئێك یا ئیخوانان، لیژنەیەكا ڤەكولینێ یا تایبەت ژ لایەنێن پەیوەندیدار هاتبوو دامەزراندن، و پڕۆژە بێ ئاكام بوو و ڕاگەهاندنەكا بەربەلاڤ بوو بۆ نەشرینكرنا ئیخوانان[١٠١]، بەلكو و یستگەهەكی گرنگ بوو بۆ پەیداكرنا بارگرژیێ و بنگەهێ بێ باوەریێ دناڤبەرا هەر دوو لایاندا ڕاچاند بوو.

سەبارەت هەلۆیستێ حزب الله شورشگێری كورد، ل گۆر شێخ ئەدهەم بارزانی ڕێبەرێ وێ بەرنامە هەبوو بەشداربن د هەلبژارتناندا، لێ ژبەر كێشەیەكا یاسایی بەشدار نەبوون ئەو ژی ژیێ یاسایی بێ پالیوراوێن وێ نەگەهشتبوو (٣٠) سالیێ، ڤێ چەندێ ب خالەكا سەرەكی دزانیت هۆیی بەشدار نەبونا وان[١٠٢]، ئەڤ چەند ژی ببوو جهێ دلگرانیا وان و شورا سیاسی (مەكتەبا سیاسی) یاداشتنامەیەك دابوو لیژنا بالّا یا هەلبژارتنان و ب كارەكێ نەیاسایی دایە زانین[١٠٣]، دگەل هندێ ناڤبری د پەیامەكێدا هەلۆیستێ خۆ بۆ پشتەڤانیا دامەزراندنا ئەنجوومەنێ نیشتمانیێ كوردستانێ دیاركریە و داخاز ژ سەركردایەتی و ڕێكخستنێن حزبێ كریە وەكو لیستە دەنگی بدەنە (پ.د.ك) و مەسعود

بارزانی وەکو ڕابەرێ بزاڤا ڕزگاریخوزا کوردستانێ[١٠٤].

سەرئەنجامێ هەلبژارتنێن ١٩ گولانا ١٩٩١ ئیسلامیان سەرکەفتن ب دەستڤە نەئینا، کو ئەنجام ب ڤی ڕەنگی بوون، ل پارێزگەها هەولێرێ ژ سەرجەمێ (٣٣٥٨٢٧) ژ دەنگان لیستا ئیسلامی (١١٠٩٢) دەنگ ب دەست خۆڤە ئینابوون، و ل پارێزگەها سلێمانیێ ژ سەرجەمێ (٣٤٩١٦٤) ژ دەنگان لیستا ئیسلامی (٢٩٣٣٤) دەنگ ب دەست خۆڤە ئینابوون، ل پارێزگەها دهۆکێ ژی ژ سەرجەمێ (١٩٨٣٥٢) ژ دەنگان لیستا ئیسلامی (٣٨٧٤) دەنگ ب دەست خۆڤە ئینا بوون و ل داویێ ژی ل پارێزگەها کەرکوکێ ژ سەرجەمێ (٨٨٦١٠) ژ دەنگان لیستا ئیسلامی (٤٨٠٨) دەنگ بربوون[١٠٥].

ژ ڤان ئەنجامێن ل سەری لیستا ئیسلامی ب دەستڤەئینای، ئەنجامێن گشتی ب ڤی ڕەنگی بەرچاڤ د بن، ژ سەرجەمێ (٩٧١٩٥٣) ژ دەنگێن گشتی (٤٧٢٤) دەنگێن بەتال بوون، ئانکو دەنگێن ڕاستەقینە (٩٦٧٢٢٩) بوون، و لیستا ئیسلامی (٤٩١٠٨) دەنگ بربوون کو ڕێژەیا وێ د بوو ٥,٧٧٪[١٠٦].

ل سەر بنگەهێ ئەنجامێن بۆری ییێن دەنگێن لیستا ئیسلامی ب دەست خۆڤە ئینای ل هەر چوار پارێزگەهان، کو بزوتنەوەیا ئیسلامی شەنگستێ سەرەکیێ فەرمیێ ڤێ لیستێ بوو، بزوتنەوەیەك بوو ڕویێ ناوچەگەریێ پێڤە دیارە بوو، کو زێدەتر بنگەهێ وێ پارێزگەها سلێمانیێ بوو ب تایبەتی دەڤەرێن دەوروبەر وەکو قەزا هەلەبجە بنگەهێ وێ یێ سەرەکی بوو و کارتێکرت و هەڤتوخوییا وێ د گەل ئیرانێ، بەلێگە ل سەر ڤێ چەندێ ل گۆر ئامارێن بۆری تنێ ل پارێزگەها سلێمانیێ ژ سەرجەمێ (٣٤٩١٦٤) ژ دەنگان (٢٩٣٣٤) دەنگ برینە، لێ ددەمەکیدا ژ سەرجەمێ (٦٢٢٧٨٩) دەنگێن گشتی ییێن هەرسێ پارێزگەهێن هەولێر و دهۆك و کەرکوك تنێ شیا بوو ژێ (١٩٧٧٤) دەنگان ببەت، ئەڤە ژی ژ دەرئەنجامێ لاوازیا هێزا هەڤسەنگیا وێ یا سیاسی ل دەڤەرێن دی ییێن کوردستانێ خۆیا دکەت و نەشیا بوو ئەنجامێن باش ب دەست خۆڤە بینن.

دەربارەی ئەنجامێن هەلبژارتنا ڕابەرێ بزاڤا ڕزگاریخوازا کوردستانێ ئەنجام ب ڤی ڕەنگی بوون: ل پارێزگەها هەولێرێ ژ سەرجەمێ (٣٣٩٦٠٢) ژ دەنگان شێخ عوسمان عەبدولعەزیز شیابوو (٨٧١٢) دەنگان ببەت، ل پارێزگەها سلێمانیێ ژ سەرجەمێ (٣٤٨٥٠٥) شیابوو (٢٤٣٦٦) دەنگان ب دەستڤە بینیت، ل پارێزگەها دهۆکێ ژی ژ سەرجەمێ (٢٠٦١٢٠) دەنگان شیابوو (٢٤٨٨) دەنگان ببەت و ل پارێزگەها کەرکوکێ ژی ژ سەرجەمێ (٨٨٤٢٢) دەنگان تنێ (٣٢٩٩) دەنگان ببەت، ئانکو ئەنجامێن هەلبژارتنا ڕابەرێ بزاڤا ڕزگاریخوازا کوردستانی ب ڤی ڕەنگی بوون، ژ سەرجەمێ گشتی یێ دەنگان (٩٨٢٦٤٩)[١٠٧]،

ژوانا مەسعود مەلا مستەفا بارزانی (٤٦٦٨١٩)، جەلال حوسامەدین تالەبانی (٤٤١٠٥٧)، عوسمان عەبدولعەزیز محەمەد (٣٨٨٦٥) و مەحمود عەلی عوسمان (٢٣٣٠٩) دەنگ بربوون، زێدەباری (١٢٥٩٩) دەنگ د بەتال بوون[١٠٨].

ل قێریّ گەر هەڤبەرکرنەکیّ دناڤبەرا دەنگێن لیستیّ دگەل یێن ڕابەری دیّ ئەنجام ب ڤی ڕەنگی خوّیا بن، سەرجەمیّ دەنگێن لیستیّ (٤٩١٠٨) دەنگ بوون و یێن ڕابەری ژی (٣٨٨٦٥) دەنگ بوون، و گەر هەڤکێشەیەکا ژمێریاری بوّ بکەین دیّ خوّیا بیت: ٤٩١٠٨- ٣٨٨٦٥ = ١٠٢٤٣ دەنگێن ڕابەری کێمتر بوون ژ دەنگێن داینە لیستا ئیسلامی[١٠٩].

سەرئەنجام، ئیسلامیان نەشیان هیچ کورسیەکیّ بوّ ئەنجوومەنیّ نیشتمانیّ کوردستانیّ ب دەست خوّڤە بینن، و ئەڤ چەندە ببوو جهیّ دلگرانیا وان، بزوتنەوەیا ئیسلامی ب ئەنجامێن هەلبژارتنێن ئەنجومەنیّ نیشتمانی یا خوشحال نەبوو و ڕەخنە لیّ گرتیە، مەکتەبا ویّ یا سیاسی ل ٢٦ گولانا ١٩٩٢ بەیانامەیەك یا پێکهاتی ژ (١١)خالان ل دوّر کێم و کاسی و پێشلکاریێن ڤان هەلبژارتنان یێن سیاسی و تەکنیکی ڕون کرینە[١١٠].

هەروەسا مەلا کریّکار[١١١] ئەندامیّ جڤاتا شورا یا بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانیّ خوّیا دکەت ئیسلامی ل هیچ وەلاتەکیّ ل جیهانا ئیسلامی نەچووینە دناڤ هەلبژارتناندا و ڕێژەیا ٥٪ ب دەستڤەئینابن و ب گوّمان بوویە ل سەرئەنجامان کو چاوا تنیّ ل باژاڕیّ هەولێریّ (١,٥٠٠,٠٠٠) کەس نڤێژا ئەینیێ ل (٨٣) مزگەفتان ل مەلبەندیّ ویّ دکەن[١١٢]. واتە ئیسلاما سیاسی هەمی خەلکیّ موسلمان و نڤێژکەر ب دەنگدەرێن خوّ د زانین، ئەڤە ژی ئێك ژ نیشانێن لاوازیا تێگەهیّ وان بوویە دیتنەکا کەتواری بوّ دوّرهێلیّ جڤاکیّ کوردی نەبوویە، بەلکو ئەڤە قەبارەیێ ئیسلامیا بوو د ویّ قوناغێدا کو کێمتر ژ ڕێژەیا ٧٪ بوون، کو کورد ل سەر کێشەیەکا نەتەوەیی هاتیە چەوساندن ژلایێ ڕژێما عێراقێڤە نەك ل سەر کێشەیەکا ئایینی.

ب- هەلوّیستیّ ئیسلاما سیاسی ژ پێکئینانا حکومەتا هەرێما کوردستانیّ- عێراق ل سالا ١٩٩٢[١١٣]:

پشتی ئەنجومەنیّ نیشتمانیێ کوردستانیّ هاتیە هەلبژارتن پێنگاڤا دویڤرا دهێت ئەوژی دامەزراندنا ئەنجومەنەکیّ ڕاپەڕاندنیّ بوو، لەوا ژی ل ٦ حوزەیرانا ١٩٩٢ ئەنجومەنیّ نیشتمانیێ کوردستانی بڕیار ل سەر پێکئینانا حکومەتا هەرێما کوردستانا عێراقێدا، و ماویّ هەیڤەکیّ تێنە پەراند ل ٤ تەمووزا ١٩٩٢ ئێکەمین کابینەیا حکومەتا هەرێما کوردستانیّ ژ (١٥) کەسان ب سەرۆکاتیا فوئاد مەعسوم (دکتور) و جیگریا ڕۆژ نوری شاویس (دکتور) دامەزراند[١١٤]، کو بارەکیّ گران ل سەر ملیّن ڤیّ حکومەتیّ دابوو ژ ئابلوقەیا ئابوری ل سەر عێراقیّ و یا عێراقی ل سەر هەرێما کوردستانیّ گرفتێن کوّمەلایەتی و ئابوری یێن مەزن خولقاندبوون، زێدەباری چەند

گرفتێن ناڤخۆیی و یێن ب ڕێڤەبرنێ، وەکو پاشخانەیا سیستەمێ حکومەتا عێراقێ یێ پڕکارمەند و نەبوونا کادرێ لێهاتی و شارەزا[۱۱۵].

دەربارەی هەلّویستێ ئیسلامیان ب شێوەیەکێ گشتی ژوانا بزوتنەوەیا ئیسلامی بەشداری د هەردوو حکومەتێن ئێکێ و دووێ یێن هەرێما کوردستانێدا نەکر ب بەهانەیا هندێ نەشیا بوو ڕێژەیا یاسایی ب دەستڤە بینن بەشداربن د ئەنجوومەنێ نیشتمانیێ کوردستانێدا، لێ هەولّدان هاتبوونەکرن بەشداربن وەزارەتا نیشتەجێکرن یان داد وەربگرن[۱۱۶]، و ڤێ چەندێ شێخ عوسمان عەبدولعەزیز ڕابەرێ بزوتنەوی دوپات دکەت کو (پ.د.ك) و (ی.ن.ك) وەزارەتا داد دایە وان لێ ڕەتکرینە ب بەهانەیا بارگرانیا ڤێ وەزارەتێ، لێ داخازا وەزارەتەکێ کرینە ل دویڤ دەربڕینا وان وەزارەتەك ب گونجیت د گەل شیان و ئایدۆلوژیا وان وەکو وەزارەتا ئەوقافێ، پەروەردێ و ڕەوشەنبیری و ڕاگەهاندن[۱۱۷]. لێ زێدەتر داخازا وان وەزارەتا ئەوقافێ بوو وەربگرت لێ ژلایێ ئەنجومەنێ وەزیرانڤە هاتبوو ڕەتکرن[۱۱۸]. ئەڤ داخازیا وان ژ ئارمانجەکا ڤالا نەهاتبوو، بەلکو درێکا ڤێ وەزارەتێدا زێدەتر چالاکییێن خۆ یێن سیاسی و پارتایەتی ئەنجامبدەت ب ڕێکا کونترولکرنا مزگەفتان و بەرفرەه کرنا پێگەهێ خۆ یێ جەماوەری.

هەژی گۆتنێیە، لایەنێن ئیسلامی هەولّدابوون مزگەفتان بۆ کاروبارێن سیاسی و ئارمانجێن پارتایەتی ب کار بینن، کو کێشەییێن زۆر پەیداکربوون ژ دەرئەنجامێ بکارئینانا مزگەفتان ژلایێ بزوتنەوەیا ئیسلامی و ڕەوتێن دی یێن ئیسلامی بۆ کاروبارێن سیاسی، کو ل هەر مزگەفتەکێ ڕابەرەك دانا بوون، کو دەستهەلّات ژ دەستێن ئیمام و گۆتاربێژان دەرکەفت بوو، بەلکو ڤێ ڕەوشێ وەرار کربوو تاکو (کێشەیا مزگەفتان) پەیدابووی، د ئەنجامدا وەزارەتا ئەوقافێ و ناڤخۆیی مایتێکرن تێدا کرن، کو وەزارەتا ئەوقافێ هندەك پێڕابوون و ڕێنما بۆ هندێ زال ببیت ل سەر مزگەفتان، ل ١٤ تشرینا ئێکێ ١٩٩٢ بڕیارەك وەرگرت بوو کو قەدەغەکربوو ژ بلی ئیمام و گۆتاربێژێن فەرمی بانگ بدەن و خزمەتا مزگەفتان بکەن[۱۱۹].

ڕەنگە ڤێ بڕیارێ کاریگەریەکا خراب کربیتە سەر ئیسلاما سیاسی. کو ببوو هۆکارێ هندێ گەفێن کوشتنێ ب نامە ل وەزیرێ ئەوقافێ (محەمەد مەلا قادر) کربوو و تێدا هاتیە:"جەنابت ئاگادار دەکەینەوە کو بە هیچ شێوەیەك نەبێ بە کوسپ بەرامبەر قووتابیان بۆ دەرس خوێندن ل مزگەوتدا، چونکە مزگەوت مالّی خوایە مالّی تو نیە، و هەرکەسیك لە پێش بانگێ ئیسلامی ببێتە کوسپ کەوا واجبی موسلمانانە لای ببەن...، قەسەم ب خوا وەك سەگ دەتۆپێنین بۆ لای محمدی مهدی وجەماعەتکەی ڕەوانت دەکەین، ئینجا با ژنەکەت بێوەژن بێ و منداڵەکانت هەتیم بن..."[۱۲۰]. دبیت ئەڤ گەڤە پشتی بڕیارا وەزارەتا ئەوقافێ دەرکری ئاراستەیی وەزیرێ

ئەوقافێ هاتبیتە کرن. بەلێگە سەر ڤێ چەندێ ئەوە کو ڕێڤەبەریا پولیسێن گشتی یا هەرێما کوردستانا عێراقێ نڤیسارەك ل ١٤ تشرینا دووێ ١٩٩٢ ئاراستەیی ڕێڤەبەریا پولیسێن پارێزگەهێن هەرێما کوردستانا عێراقێ کرینە کو چاڤدێریا ڕەوشێ بکەن و پاراستنا وەزیرێ ئەوقافێ قایم بکەن(١٢١).

ڕەنگە بزوتنەوەیا ئیسلامی هەر یا نەرحەت بوویە بەرامبەر هەلّویستێ وەزارەتا ئەوقافێ و چالاکییێن وان مزگەفتان، نەمازە پشتی وەزارەتا ئەوقافێ ل ٤ تەمموزا ١٩٩٣ بڕیارەك دەرکری کو ب هیچ شێوەیەکێ ڕێکێ نادەت کۆمبوون یان سمینار ل مزگەفتان بیێ ڕەزامەندیا ڕێڤەبەریا ئەوقافێ بهێنە ئەنجامدان، کو هندەك گەنج ب بەهانەیا خوێندنا قورئانێ ل مزگەفتا باسێ حکومەتا هەرێما کوردستانێ دکەن کو ب حکومەتەکا کەڤنەپەرست و تاغوت سالوخەت داینە. ل سەر ڤێ بڕیارێ بزوتنەوەیا ئیسلامی ب توندی نیگەرانیا خۆ دەربڕیە ب کارەکێ دژی بنەماییێن گەلێ کورد زانیە، کو سود ژ حوکمڕانی و ڕویدان و گۆڕانکارییێن جیهانی نە وەرگرتینە و نە هەستکرنە ژ کارکەفتنا ڕێباز و بیردوزێن وان کو ب مینا ئەفیۆنێ سالوخەت دایە(١٢٢).

دەرئەنجام:

پارت و ڕەوتێن ئیسلاما سیاسی د ماوەیێ داویێ دا ل سەر ئاستێ عێراقێ ب شێوەیەکێ گشتی و هەرێما کوردستانێ ب تایبەتی بووینە جهێ پویتەپێدانەکا زۆر نەخاسمە پشتی سەرهلدانا ئادارا ١٩٩١ بەرپابوویی کو ب وەرچەرخانەیەکا میژوویی یا گرنگ دهێتە هەژمارتن بۆ پەیدابوون و گەشەسەندنا بزاڤ و پارت و ڕەوتێن ئیسلامی ب ئاراستەییێن جودا جودا سەرهلدانە، سەرەڕای چەندین هۆکارێن هەڤپشك د گەلێك هەبوون" لێ هەر ئێکێ ژ وانا گۆتارەکا تایبەتمەند و دیدو و بۆچوون و هەلّویستێن جودا بۆ مژارێن سیاسی و جڤاکی هەبوون، زێدەباری هندێ ئیسلاما سیاسی د هەلّویستێن خۆدا توشی هەڤدژیێ ببوو کو د هێتە هەژمارتن ئێك ژ ساخلەتێن وێ ییّن کو مورکەکا گشتگیری و سیاسی یا بەرچاڤ ب خۆڤە د گریت، کو نە دکاری بوو هەلّویستێ خۆ یێ جڤاکی ئێکلابکەت کو ئایینییە یان ژی سیاسییە و زیان ب هەردوویانڕا د گەهاند.

ئیسلاما سیاسی ل هەرێما کوردستانێ نە تنێ هەولّدایە پێگەهێ بەرچاڤ د ناڤ تەڤنێ جڤاکێ دا ئاڤابکەت" بەلکو کەتبوو د ناڤ ململانەیەکا دژوار د گەل پارتێن نەتەوەیی و لیبرالی وەکو دەرگەهەك بۆ گۆهورینێ بۆ ب دەستڤەئینانا شەرعیەتێ و دەستهەلّاتێ وەربگریت، و ئەڤ ئاراستەیە ب شێوەیەکێ بەرچاڤ ب کێمەکێ بەری و پشتی هەلبژارتنێن جڤاتا نیشتمانیا کوردستانێ ل سالا ١٩٩٢ زەلال ببوو، کو کارتێکرنەکا خراب بۆ ماوەیەکێ نە کورت ل سەر بارودۆخێن وێ د بوارێن جودا جودا کربوو" چونکە نە شیابوو ڕێژەیا دیارکری یا دەنگێن دەنگدەران ب دەستڤەبینت، و ئەڤ چەندە ببوو هۆیێ هندێ بی

بەهربیت بەشداریێ د حكومەتا هەرێما كوردستانێ دا بكەت.

زۆربەیا پارت و رِەوتێن ئیسلاما سیاسی هزر و گۆتارەكا ئێككگرتی بەرامبەر كێشە و مژارێن سەرەكی وەكو كێشەیا كوردی و ئەنجوومەنێ نیشتمانیێ كوردستانێ و ئەنجوومەنێ وەزیرێن هەرێما كوردستانێ نەبوویە، و د كێشە و قەیرانێن ناڤخۆییدا ژیاینە دەرز بوون و كەلش بوون و جاران ئێككگرتن سێماییێن بەرچاڤن دناڤ رِێزێن واندا، و نەشیابوون بەرەییێن بەرفرەه دروست بكەت بەرامبەر پارتێن نەتەوەیی ب رِاوەستن" چونكە هەر لایەكی بیركرن و تایبەتمەندیەكا جودا ژ یا دی هەبوو، و د بەرنامەیێن خۆ ییێن سیاسیدا زێدەتر ژ چارچووڤەییێن گشتی هەلّویستێن وان دەرباز نەدبوون، و جوداهیەكا بەرفرەه دناڤبەرا بەرنامە و گۆتارا ئاشكەرا وەكو تەكتیك و كریار وەكو ستراتیژیەتێدا هەیە.

پارت و رِەوتێن ئیسلاما سیاسی هەولّداینە ئایینێ ئیسلامیّ وەكو ئایدۆلۆژیەكا ئایینی پێ سەرەدەریێ د گەل سیاسەتیّ بكەت، لیّ وەكو رِۆخسار و ناڤەرِۆك هێژێن سیاسی ییێن رِووتن خودان بەرِنامە و ئەجندایێن سیاسی نە كاردكەن ژ بۆ وەرگرتنا دەستهەلّاتیّ.

ژێدەر و دەهمەن و پەراوێز:

(1) بیار سالنجر وأریك لوران، المفكرة المخفية لحرب الخليج رؤية مطلع على العد العكسي للازمة، ط٢، (بيروت، ١٩٩١)، ص١١.

(2) فريد هاليداي، الاسلام وخرافة المواجهة الدين و السياسة في الشرق الاوسط، ترجمة، محمد مستجير، مكتبة مدبولي، (القاهرة، ١٩٩٦)، ص٩٣.

(3) بۆ پتر پێزانین ل سەر دانوستاندنێن عێراقێ ل دۆر مژارا كوێتێ دگەل دەرڤە بنێرە : مجموعة باحثين ومؤلفين، موسوعة حرب الخليج مقدمات ويوميات ووثائق الازمة والصراع على الكويت والحرب الدولية- العربية- الاسلامية على العراق، اشراف، فؤاد مطر، (بيروت، د.ت)، ص٧ وبعدها.

(4) احمد صدقي الدجاني (الدكتور) واخرون، ازمة الخليج ومستقبل الشرق الاوسط رؤى عربية وامريكية، تحرير، سعدالدين ابراهيم (الدكتور) وحسن وجيه (الدكتور)، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية، دار سعاد الصبا، (القاهرة، د.ت)، ص٦٧.

(5) بۆ پتر پێزانین بنێرە: تركي الحمد (الدكتور)، "الغزو الوقائع وردود الفعل"، في: فتوح الخترش (الدكتور) واخرون، الغزو العراقي للكويت المقدمات- الوقائع وردود الفعل- التدعيات ندوة بحثية، (عالم المعرفة) سلسلة كتب ثقافية شهرية، العدد (١٩٥)، (الكويت، ١٩٩٥)، ص١٠٠ وبعدها.

(6) فريد هاليداي، المصدر السابق، ص٩٤.

(7) فیبی مارِ، میژووی نوێیێ عێراقێ، وەرگێران، حەمە شەریف حەمە غەریب و شێركو ئەحمەد حەوێز، لە بلاّوكراوەكانی كتێبخانەی ئاوێر، چاپخانەی رِۆژهەلّات، (هەولێر، ٢٠١١)، ل٣٧٧.

(8) احمد صدقي الدجاني واخرون، المصدر السابق، ص٦٧.

(9) بۆ پتر پێزانین بنێرە: بيار سالنجر وأريك لوران؛ المصدر السابق؛ محمد برهون، نافذة على ازمة الخليج خفايا وحقائق، (عمان، ١٩٩١)، ص٧ وبعدها.

(10) فاضل الزهاوي (الدكتور)، حرب الخليج وانتفاضة كردستان العراق، (السليمانية، ٢٠٠٤)، ص١٥.

(11) ل سالا ١٩٨٧ ل باژارێ سنە ل رِۆژهەلاتا كوردستانێ (ئیران) دهێتە دامەزراندن كو شێخ عوسمان عەبدولعەزیز وەكو رِابەر و عەبدولەتیف واژەیی وەكو جێگر و ستافەك بۆ مەكتەبا سیاسی و سەركردایەتیێ دهینە دانان. بۆ پتر پێزانین بنێرە: حەسەن بابەكر، هەوراز و نشێوّ كەمێك لەوەی لە بیرمە جموجوّلی ئیسلامیی لە كوردستانی عێراق دا ١٩٨٣- ١٩٩١،

پێداچوونەوە و پێشەكی، عەلی باپیر، چاپخانەی سیما، (سلێمانی، ٢٠١١)، ل ل١٠٤- ١٠٦.

(12) (النفير) مجلة، العدد (٦)، اب ١٩٩٠، ص١١.

(13) المصدر نفسه، ص١٢.

(14) بۆ نموونە پشتی داگیركرنا كوێتێ ژلایێ عێراقێڤە، ئوسامە بن لادن نامەیەك بۆ وەزیرێ ناڤخۆیێ سعودیە وەشاندیە وتێدا پێشنیار كربوو موجاهیدا ژ هەمی جیهانا ئیسلامی بۆ لەشكەریێ بخوازیت ژوانا ئەفغانێن عەرەب ژ بۆ ئازادكرنا كوێتێ، و دیاركربوو كو دشێت لەشكەرەكێ پێكهاتی ژ (١٠٠،٠٠٠) هزار كەسان بۆ ڤێ مەبەستی پەیداكەت. بنێرە: عبدالباري عطوان، القاعدة التنظيم السري، دار الساقي، (بيروت، ٢٠٠٧)، ص٥٣.

(15) (النفير) مجلة، العدد (٧)، شباط ١٩٩١، ص ص٤-٥.

(16) المصدر نفسه؛ (ڕاپەڕین) كۆڤار، پاشكۆی (گۆڤاری نەفیر)، ژمارە (٢)، ئادار ١٩٩١، ل١١.

(17) (النفير) مجلة، العدد (٧)، شباط ١٩٩١، ص ص٤-٥.

(18) شەوكەت حاجی مشیر، چیوەرۆ دەروازەیەك بەرەو كەركوك ئەوەی دیومە لە ڕاپەڕینی ١٩٩١ دا، (سلێمانی، ٢٠٠٣)، ل٨ و پشتی وێ.

(19) دیڤید مكدول، تاریخ الاكراد الحدیث، ترجمة، راج أل محمد، دار الفارابي، (بيروت، ١٩٩٦)، ص٥٥٥.

(20) بیر جي.لامبرت، الولايات المتحدة والكورد دراسة حالات عن تعهدات الو لايات المتحدة، ترجمة، مركز الدراسات الكوردية وحفظ الوثائق- جامعة دهوك، مطبعة خاني، (دهوك، ٢٠٠٨)، ص٩٤.

(21) شەوكەت حاجی مشیر، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٢٩-٣١.

(22) محمد حاجی محمود، ڕۆژ ژمێری پێشمەرگەیەك باسی ڕووداوەكانی(٢٠) سالّی خەباتی شۆڕشی نوێ ی گەلەكەمان دەكات ١٩٧٦-١٩٩٦ بەر٣، ١٩٨٧-١٩٩١، چاپخانەی تیشك، (سلێمانی، ٢٠٠١)، ل٢٧٢.

(23) محمد احسان، كوردستان ودوامة الحرب، دار ئاراس للطباعة والنشر، مطبعة وزارة التربية، (اربيل، ٢٠٠١)، ص٧٧.

(24) بۆ پتر پێزانین لسەر ئازادكرنا باژارێ سلێمانیێ، بنێرە: شەوكەت حاجی مشیر، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٣ وپشتی وێ.

(25) بۆ پتر پێزانین ل سەر ئازادكرنا باژارێ هەولێرێ، بنێرە: هۆشمەند عەلی مەحمود، ڕاپەڕینی شاری هەولێر لە سالی ١٩٩١ دا تۆێژینەوەیەكی مێژوویی سیاسیە، (هەولێر، ٢٠٠٩)، ل٧٠ وپشتی وێ.

(26) بۆ پتر پێزانین ل سەر ئازادكرنا باژارێ كەركوكێ بنێرە: شەوكەت حاجی مشیر، ژێدەرێ بەرێ، ل٧٣ وپشتی وێ؛ محمد حاجی محمود، ژێدەرێ بەرێ، بەر٣، ل٢٧٨ وپشتی وێ.

(27) فاضل الزهاوي، المصدر السابق، ص١٢٧.

(28) بنێرە: كوچەر قرداغي (الدكتور)، "من ثمرات اعلان الجهاد في كردستان العراق"، (النفير) مجلة، العدد(٧)، شباط ١٩٩١، ص ص٤٣-٤٤.

(29) (ڕاپەڕین) كۆڤار، پاشكۆی (گۆڤاری نەفیر)، ژمارە (٢)، ئازار ١٩٩١، ل٣٥.

(30) شەریف وەرزێر، ڕاپەڕین وسەروەریی باسێك لە ڕاپەڕینی جەماوەریی ئازاری ١٩٩١ و ڕۆڵێ بزافی ئیسلامیی كوردستان، لە بڵاوكراوەكانی ڕۆژنامەی (كۆمەڵ)، چاپخانەی شڤان، (سلێمانی، ٢٠٠٧)، ل٢٨.

(31) ل گوندێ پریس سەرب دەڤەرا هەڵەبجەڤە ل ١٩٢٢ ژ دایكبوویە، ل سالێن پێنجیان پەیوەندی ب ئیخوانان كریە، بەردەوام دبیت ل سەر بانگەوازا ئیسلامێ، ل سالا ١٩٨٧ پشتی مشەختی ئیرانی دبیت دبیتە ڕابەرێ بزوتنەوەیا ئیسلامی، ل ١٢ گولانا ١٩٩٩ ل دیمەشقێ وەغەرقریە. بۆ پتر پێزانین بنێرە: (بزووتنەوەی ئیسلامیی) ڕۆژنامە، ژمارە (٤٠)، ١٩٩٩/٥/٢٨.

(32) هەمان ژێدەر، ژمارە (٢١٣)، ٢٠٠٦/٣/١٣.

(33) حەسەن بابەكر، ژێدەرێ بەرێ، ل٢٦٨.

(34) (كۆمەڵ) ڕۆژنامە، ژمارە (٢١)، ٢٠٠٢/٣/٧.

(35) شەریف وەرزێر، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٠٧.

(36) ئاراس عەبدولرەحمان مستەفا، ڕاپەڕینی ئاداری (١٩٩١) لە باشووری كوردستان لێكۆلینەوەیەكی مێژوویی سیاسیە، دەزگای چاپ و پەخشی حەمدی، (سلێمانی، ٢٠٠٩)، ل٢٨١.

(37) ل دویڤ بڕیارا سەركردایەتیا سیاسی یا بەرەێ كوردستانی ڕۆژا ٧ ئادارا ١٩٩١ ئێكەم ڕۆژا سەرهلدانا سەرتانسەری دەستنیشان كربوو، لێ جەماوەری چاڤەرێ نەكر و زویتر سەرهلدان بەرپاكر. بنێرە: ئاراس عەبدولرەحمان مستەفا، هەمان ژێدەر، ل٢٨٤؛ شەریف وەرزێر، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٠.

(38) (بزووتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (١٠٦)، ٢٠٠٢/٣/٤.

(39) شەریف وەرزێر، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٤.

(40) ئاراس عەبدولرەحمان مستەفا، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٢٨٧-٢٨٨.

(41) حوسێن محەمەد عەزیز، سنوورە قەدەغەکان مەشکێنن! دەقی چاوپێکەوتن و دەمەتەقێیک، لە گەڵ میری کۆمەڵی ئیسلامیی لە کوردستان/عێراق- عەلی باپیر، چاپخانەی سیما، چ٢، (سلێمانی، ٢٠٠٤)، ل٦٢؛ (کۆمەڵ) ڕۆژنامە، ژمارە (١١٢)، ٢٠٠٤/٢/٦.

(42) بۆ پتر پێزانین بنێرە: ئاراس عەبدولرەحمان مستەفا، ژێدەرێ بەرێ، ل٢٩٣ وپشتی وێ.

(43) (کۆمەڵ) ڕۆژنامە، ژمارە (١٦٥)، ٢٠٠٥/٢/٢٦.

(44) شەریف وەرزێر، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٢٠١-٢٠٢.

(45) (کۆمەڵ) ڕۆژنامە، ژمارە (١٦٥)، ٢٠٠٥/٢/٢٦.

(46) محمد سید نوري البازياني، مستقبل الحركة الاسلامية في كردستان العراق، (اربيل، ٢٠٠٦)، ص ص١٤٤-١٤٦.

(47) کەریم ئەحمەد، ڕێرەوی تێکۆشان بیرەوەریەکانی کەریم ئەحمەد، وەرگێڕان، جەلال دەباغ، چاپخانەی ڕەهەند، (سلێمانی، ٢٠٠٧)، ل٣٣٤.

(48) شەریف وەرزێر، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٢١٠-٢١٤.

(49) هەمان ژێدەر، ل ل٢٨٧-٢٩١.

(50) (رووناکی) ڕۆژنامە، ژمارە (٣٨)، ١٩٩٨/١٠/١.

(51) ل ١٩٥٠ ل شاروچکێ تەوێلە ژ دایکبوویە، ل ١٩٦٨ خانەیا ماموستایان ب دوماهیك ئینایە، ل سالێن شێستان پەیوەندی ب ئیخوانان کریە، و ل ١٩٨١ ئاوارەیی ئیرانێ بوویە و ل وێرێ وەکو چالاکڤانەکێ ئیخوانان کارکریە و بەردەوام بوویە تا ٦ شوباتا ١٩٩٤ د گەل چەند کەسانێن دی یەکگرتوویی ئیسلامیی کوردستان دامەزراندیە و بوویە ئەمیندارێ وی ٍ یێ گشتی. بنێرە: ئیدریس سیوەیلی، لە هەناوی ئیخوانەوە بۆ چەخماخەی چەك کۆمەڵە دیدارێکە دەربارەی مێژووی ڕەوتی ئیسلامیی کوردستان، لە بڵاوکراوەکانی ڕۆژنامەی کۆمەڵ، چاپخانەی شڤان، (سلێمانی، ٢٠٠٩)، ل٩٣؛ حسن لطيف الزبيدي (الدكتور)، الاحزاب والجمعيات والحركات والشخصيات السياسية والدينية في العراق، مؤسسة العارف للمطبوعات (الناشر)، (بيروت، ٢٠٠٧)، ص٢٤٥.

(52) ل ١٩٣٩ ل گوندێ پریس سەرب دەڤەرا هەڵەبجەڤە ژ دایکبوویە، ل ١٩٦٠ پەیوەندی ب ئیخوانا کریە و ئەندامێ ئێکەم شانەیا ئیخوانان بوو ل هەڵەبجە، و ئێکەم شانەیا ئیخوانان ل ١٩٧٩ دروستکریە، ل ١٩٨٧ ئاوارەیی ئیرانێ دبیت، ل ١٩٩٢ بزوتنەوەیا ڕاپەڕینا ئیسلامی ڕاگەهاندیە و دبیتە ئێکەم ڕابەرێ وێ، و ل ١٩٩٩ دبیتە جێگرێ بزوتنەوەیا یەکبوونا ئیسلامی ل کوردستانێ. بنێرە: ئیدریس سیوەیلی، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٣.

(53) هیوا، هاڵەکۆك پوختەی یادەوەری یەکانم لە ناو بزووتنەوەی ڕاپەڕینی ئیسلامی لە سەرهڵدان تا تێکشکان، (ب.ج، ب.م)، ل٤٠.

(54) هاتیە ڤەگوهاستن ژ: دانەرەکێ نەدیار، کاروانی ڕێ، (ب.ج، ب.م)، ل٧٤.

(55) هەمان ژێدەر، ل٨٢.

(56) بنێرە ڤەکولینا وی: "موقف جماعة الاخوان المسلمين من القضية الكوردية"، (مەتین) مجلة، العدد (١٣١)، كانون الاول ٢٠٠٠، ص٨٨.

(57) هاتیە ڤەگوهاستن ژ: ئیدریس سیوەیلی، ژێدەرێ بەرێ، ل١٠٣.

(58) ئەو نامەیا هنارتی بەری بگەهیت ژ ئەنجامێ هێرشا فروکەیەکێ ب ڕیڤە د ترومبێلێدا هاتیە سوتن. بنێرە: نەوشیروان مستەفا، مفاوەزاتی بەرەی کوردستانی- بەعس (١٩٩١)، (سلێمانی، ٢٠٠٩)، ل٧ وپشتی وێ.

(59) هەمان ژێدەر، ل١٥.

(60) مكرم طالبانی (الدكتور)، مراحل تطور الحركة القومية الكردية، مؤسسة حمدي للطباعة والنشر، (السليمانية، ٢٠٠٩)، مج١، ص ص٥١٥-٥١٦.

(61) محمد حاجی محمود، ژێدەرێ بەرێ، بەر٣، ل٢٩١.

(62) نەوشیروان مستەفا، ژێدەرێ بەرێ، ل ل١٥-١٦.

(63) بنێرە پەرتوکا وی: ژێدەرێ بەرێ، ل٣٣٢.

(64) دیڤید مکدول، المصدر السابق، ص٥٥٨.

(65) فیبی مار، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٤٠٦-٤٠٧.

(66) گەراس ئارڤ. ڤی. ستانسفیلد، کوردستانی عێراق پەرەسەندنی سیاسیی و پشکووتنی دیموکراسیی، وەرگێڕان، یاسین سەردەشتیی، چاپخانەی سیما، (سلێمانی، ٢٠١٠)، ل٢٢٧.

(67) هەمان ژێدەر، ل٢٢٧.

(68) ژ وان خولێن دانوستاندنا یا ئێکێ: ژ ٢٠- ٢٨ نیسانا ١٩٩١، خولا دووێ: ژ ٧ گولانێ- ١٧ حوزەیرانا ١٩٩١، خولا سیێ

و داویێ: ژ ١٠ تەممووزێ - ١٣ ئابا ١٩٩١. بۆ پتر پێزانین بنێرە: نەوشیروان مستەفا، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٩ وپشتی وێ.

(69) صلاح الخرسان، التيارات السياسية في كردستان العراق قراءة في ملفات الحركات والاحزاب الكردية في العراق، ١٩٤٦- ٢٠٠١، مؤسسة البلاغ، (بيروت، ٢٠٠١)، ص ص٥٣٢-٥٣٣.

(70) (بزوتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (٢)، ١٩٩٢/٥/١٥.

(71) هەمان ژێدەر، ژمارە (١١)، ١٩٩٣/٤/٥.

(72) هاتیە ڤەگوهاستن ژ: (النفير) مجلة، العدد (٨)، تموز ١٩٩١، ص١٣.

(73) ل ١٩٦١ ل سەنگەسەر سەرب دەڤەرا ڕانیەڤە ژ دایکبوویە، دەرچوویێ پەیمانگەها ئیسلامییە ل سلێمانیێ، ل ١٩٨٧ پەیوەندی ب ڕێزێن بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ کریە، و بوویە ئێك ژ سەرکردەیێن وێ و ل ١٩٨٨ بوویە ئەندامێ مەکتەبا سیاسی، ل داویا گولانا ٢٠٠١ کۆمەلّا ئیسلامی ل کوردستانێ دامەزراندیە و بوویە ئەمیرێ وێ، ل ١٠ تەممووزا ٢٠٠٣- ٢٨ نیسانا ٢٠٠٥ ژلایێ هێزێن ئەمریکی ڤە دهێتە گرتن و زیندانکرن. بۆ پتر پێزانین بنێرە: (اکۆمەلّ) ڕۆژنامە، ژمارە (١٧٠)، ٢٠٠٥/٤/٢٩؛ صباح محمد البرزنجي (الدكتور)، "شخصيات ورموز الحركة الاسلامية في كردستان العراق"، في: مجموعة باحثين، الاسلامية الكردية، مركز المسبار للدراسات والبحوث (الناشر)، (دبي، ٢٠٠٨)، ص ص١٨٢- ١٨٣.

(74) سەلام عەبدولکەریم، گۆتاری ئیسلامی و گرفتی ئۆپۆزسیۆنی سیاسی ئایندەی ململانێی عەلمانی- ئسلامی لە کوردستاندا لێکۆلینەوەو و تووێژ و بەلگەنامە، لە بلّاوکراوەکانی خانەی ڕهەند، چاپخانەی سیڤا، (سلێمانی، ٢٠٠٩)، ل٢٥٤.

(75) (ڕووناکی) ڕۆژنامە، ژمارە (٣٨)، ١٩٩٨/١٠/١.

(76) (بزووتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (١٠٦)، ٢٠٠٢/٣/٤.

(77) درية عونى، عرب وأكراد خصام أم وئام، دار الهلال، (د.م، د.ت)، ص١١٦.

(78) كاظم حبيب (الدكتور)، لمحات من نضال حركة التحرير الوطني للشعب الكردي في كردستان العراق، دار ئاراس للطبعة والنشر، ط٢، (اربيل، ٢٠٠٥)، ص ص٥٦٧-٥٦٨.

(79) صلاح الخرسان، المصدر السابق، ص٥٣٥.

(80) رود هوف وميخيل ليزينبرك وپيتر موولر، هەلبژاردنەکانی کوردستانی عێراق (١٩)ی مایسی ١٩٩٢ ئەزمونێکی دیموکراسی یانە، وەرگێڕان، صفوت رشید صدقی، لە بلّاوکراوەکانی لیژنەی سلێمانی ڕێکخراوی مافی مرۆڤ لە کوردستان، (ب.ج، ب.م)، ل٤٣.

(81) مكرم طالباني، المصدر السابق، مج١، ص٥٤٧.

(82) بنێرە پەرتۆکا وی: ئیسلامییەکان و پەرلەمان و وەزارەت، (ب.ج، ١٩٩٦)، ل ل١٢-١٣.

(83) عادل باخەوان، کوردستان لە تافیکردنەوەی تیروریسم، ئیسلامیسم، ناسونالیسمدا، دەزگای چاپ و پەخشی حەمدی، (ب.ج، ٢٠٠٩)، ل٣٣.

(84) (بزوتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (ئەزمونی)، ١٩٩٢/٤/١١.

(85) هەمان ژێدەر، ژمارە (٢)، ١٩٩٢/٥/١٥.

(86) عبدالفتاح علي البوتاني (الدكتور)، الاسلام السياسي في اقليم كوردستان- العراق ملاحظات وانطباعات تأريخية وسياسية، مركز الابحاث العلمية والدراسات الكوردية (الناشر)، (دهوك، ٢٠١٢)، ص٨٢.

(87) هیوا، ژێدەرێ بەرێ، ل٤٤.

(88) (بەرەی کوردستانی) ڕۆژنامە، ژمارە (٤)، ١٩٩٢/٥/٩.

(89) دیدارەکا کەسایەتی د گەل دیندار نەجمان شەفیق دوسکی، دهۆك، ٧/٨/ ٢٠١١. ل ١٩٥٤ل دهۆکێ ژ دایکبوویە، باوەرنامەیا ماستەرێ ب زانستێن سیاسی وەرگرتیە، ژ دامەزرینەرێن یەکگرتووی ئیسلامیی کوردستان، هەر ژ دامەزراندنا وێ ئەندامێ مەکتەبا سیاسی بوویە ؛ دیدارەکا کەسایەتی د گەل عەبدولڕەحمان سدیق کەریم، هەولێر، ٢٠١١/١٠/١٧. ل ١٩٦٢ ل کەرکوکێ ژ دایکبوویە، دەرچوویێ کولیژا ئەندازیاری ل زانکۆیا میسل ل ١٩٨٩، و ل ١٩٧٩ چوویە ناڤ ڕێزێن ئیخوانادا، ئەندامێ سەرکردایەتیا یەکگرتووی ئیسلامیی کوردستان ژ ١٩٩٦- ٢٠٠٨ بوو، و ل ٢٠٠٥- ٢٠٠٧ ئەندامێ مەکتەبا سیاسی بوو، و ل ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ ئەندامێ چڤاتا شورا، و ل ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ وەزیرێ ژینگەهێ بوویە د حکومەتا عێراقا فێدرالّدا، و ل ٩ ئەیلولا ٢٠٠٩ واز ژ یەکگرتووی ئیسلامیی کوردستان ئینایە.

(90) بنێرە: (س. ڤ. پ) سەنتەرێ ڤەکولینێن کوردی و پاراستنا بەلگەنامە، زانکۆیا دهۆك، الحركة الاسلامية

في كردستان العراق، الموضوع، بيان، (هذا بيان للناس وهدى وموعظة للمتقين)، العدد (بلا)، ١٠/٢/١٩٩٢.

(91) (بزوتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (ئەزمونی)، ١١/٤/١٩٩٢.

(92) هەمان ژێدەر، ژمارە (١)، ٢٦/٤/١٩٩٢.

(93) هاتیە ڤەگوهاستن ژ: هیوا، ژێدەرێ بەرێ، ل٤٤.

(94) بنیرە پەرتۆکا وی: ژێدەرێ بەرێ، ل ل١٥-١٦.

(95) دیدارەکا کەسایەتی د گەل موخلس یونس مستەفا، هەولێر، ل ٢٠١١/٧/٣١. ل ١٩٤٩ ل هەولێرێ ژ دایکبوویە، و ل ١٩٦٤ چوویە د ناڤ ڕێزێن ئیخواناندا، دەرچوویێ پەیمانگەها ساخلەمیا ئاژەلێیە ل ١٩٧٢ ل بەغدا، تا سالا ١٩٩٢ واز ژ کارێ ئیخوانا ئینایە؛ دیدارەکا کەسایەتی د گەل دیندار نەجمان شەفیق دوسکی، دهۆك، ٢٠١١/٧/٨.

(96) دانەرەکێ نەدیار، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٨٣، ١٠١.

(97) هاتیە ڤەگوهاستن ژ: فوئاد سدیق، گەردەلوولی سیاسەت، دەزگای توێژینەوە و بڵاوکردنەوەی موکریانی، چاپخانەی خانی، (دهۆك، ٢٠٠٨)، ل ل٩٠-٩١.

(98) محەمەد نوری ئەحمەد بازیانی، ل ١٩٥٣ ل کەرکوکێ ژ دایکبوویە، دەرچوویێ کولیژا چاندنێیە ل ١٩٧٧، باوەرنامەیا ماستەر و دکتورا ل زانکۆیا جیهانی یا زانستێن ئیسلامی ل لەندەن وەرگرتیە، ل دەستپێکا سالێن هەشتیان گەهشتیە ناڤ ڕێزێن ڕەوتێ ئسلامی، ل ١٩٩٤ بوویە ئەندامێ سەرکردایەتیا بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ، ل ١٩٩٦ بوویە وەزیرێ چاندنێ د حکومەتا هەرێمێ (ئیدارا هەولێرێ) دا، پاشی بەرەف کارێ هزری و پەروەردەیی چوویە و سەنتەرێ هودا یێ ڤەکولینێن سیاسی و ستراتیژی دامەزراندیە. بنیرە: (خەبات) جریدە، العدد (٧٩٨)، ٧/١٠/١٩٩٦؛ صباح محمد البرزنجي، المصدر السابق، ص ص١٨٥-١٨٦.

(99) سەلام عەبدولکەریم، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٢٥٥، ٢٢٨-٢٢٩.

(100) سامي شورش، "دعوات الاصلاح وفتاوي العنف: الاسلام السياسي في كردستان العراق"، في: مجموعة باحثين، المصدر السابق، ١٥٧.

(101) دانەرەکێ نەدیار، ژێدەرێ بەرێ، ل٨٣.

(102) (هاولاتی) ڕۆژنامە، ژمارە (٩٠)، ١٦/٩/٢٠٠٢.

(103) (رووناکی) ڕۆژنامە، ژمارە (٣)، ١٦/٥/١٩٩٢.

(104) هەمان ژێدەر، ژمارە (٣)، ١٦/٥/١٩٩٢.

(105) بەدران ئەحمەد حەبیب، هەڵبژاردنەکانی کوردستان ١٩ ئایار ١٩٩٢ بەڵگە و دەستهاوێژ، چاپخانەی وەزارەتی ڕۆشنبیری، (هەولێر، ١٩٩٨)، ل ل٧-١١؛ الحزب الديمقراطي الكردستاني، مكتب الدراسات والبحوث المركزي ، انتخابات بلا حدود، (د.م، ١٩٩٩)، ص ص١٣٧-١٣٩.

(106) بەدران ئەحمەد حەبیب، ژێدەرێ بەرێ، ل٣٨ و یێن پشتی وێ.

(107) بۆ زانین سەرجەمی (٩٨٢٦٤٩) یێن بەتال (١٢٥٩٩) دەنگ بوون. بنیرە: هەمان ژێدەر، ل٣٧.

(108) هەمان ژێدەر، ل٣٧ و یێن پشتی وێ.

(109) ل ڤێرێ بۆچوونەکا دی د کریارەکا ژمێریاریدا دیارکریە ب ڤی ڕەنگی: ٤٩١٠٨ - ٣٨٨١٥ = ١٠٢٩٣ دەنگ جودا بووینە، و ڤان دەنگێن جودا، هەمیا بۆ هێلا ئێك یا ئیخوانان د زڤرینیت بنیرە: مسعود عەبدالخالق، قوتابخانە فیکریەکان و حیزبە سیاسیەکانی کوردستان، پێداچوونەوە، زانا سعید ڕۆستایی، لە بڵاوکراوەکانی پەیمانگای کادیران بزوتنەوەی یەکبوونی ئیسلامی لە کوردستانی عێراق، (ب.ج، ب.م) ل١٧٤؛ مەوسوعەی جودی بۆ چەمك و زاراوەکانی سەردەم، نوسینگەی تەفسیر بۆ بڵاوکردنەوە، (هەولێر، ٢٠٠٨)، ل٦١٣. لێ ب باوەریا مە بۆچوونەکا لەنگە؛ چونکە هیچ ئامارەك نینە بشێت دەنگێن هێلا ئێك ژ ناڤا دەنگدەرێن گشتی جودا بکەن، زێدەباری هندێ مەسعود بارزانی پێگەهەکێ سیاسی و کۆمەڵایەتی یێ ب هێز دناڤ خەلکێ کوردستانێدا هەبوو، هەروەسا چەند لیستەیێن دی هەبوون وەکو لیستەیێن سەربەخۆ پالیوراوێن خۆ یێن خۆسەر بۆ ڕابەریێ نەبوون وەکو لیستا گەل، دیموکراتی یەکگرتووی کوردستان، شیوعی و بێ لایەنەکان و دیموکراسی خوازە بێ لایەنەکان.

(110) بۆ پتر پێزانین ل سەر وان پێشلکاریان بنیرە: (بزوتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (٣)، ٤/٦/١٩٩٢.

(111) نەجمەدین فەرەج ئەحمەد، ناسنافێ وی (کریکار)ە، ل١٩٥٦ ل سلێمانیێ ژ دایکبوویە، دەرچوویێ کولیژا ئادابێ پشکا زمانێ عەرەبیە ل زانکۆیا سەلاحەدین، و ماجستیر ل پاکستانێ ب زانستێن فەرمودەیان وەرگرتیە، پاش دامەزراندنا

بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ گەهشتیە ناڤ ڕێزێن وێدا، دویڤرا کۆمەڵەی ئیسلامی دامەزراندیە، ڕابەرێ پشتیوانانی ئیسلامی بوو، پەنابەرە ل دەولەتا نەرویج. بنێرە: صباح محمد البرزنجي، المصدر السابق، ص ص١٨٣-١٨٤.

(112) (ئالاڤ ئیسلام- راية اسلام) مجلة، تصدرها الرابطة الاسلامية لطلبة وشباب كردستان، العدد (٢)، مايس- حزيران ١٩٩٣، ص٨

(113) ل دویڤ ماددێ ئێك ژ یاسایا ئەنجومەنێ وەزیرێن هەرێما كوردستانا عێراقێ نافێ وێ: ئەنجومەنێ وەزیرێن هەرێما كوردستانا عێراقێ بوو. بنێرە: ئەنجوومەنی نیشتمانیی كوردستانی عێراق پرۆتۆكۆلەكان ١٩٩٢، چاپخانەی وەزارەتی پەروەردە، (هەولێر، ١٩٩٧)، بەر١، ل٣٨٥.

(114) هەمان ژێدەر، ل٢٨٩.

(115) گەراس ئارِ. ڤی. ستانسفیلد، ژێدەرێ بەرێ، ل ل٢٣١-٣٣٢.

(116) محمد سيد نوري البازياني (الدكتور)، "الاسلاميون في كردستان العراق والمشاركة السياسية"، في: مجموعة باحثين، المصدر السابق، ص١٣٢.

(117) (بزووتنەوەی ئیسلامی) ڕۆژنامە، ژمارە (١٣) ١٩٩٣/٥/٩.

(118) پشتيوان صادق، موسوعة الارهاب- الارهاب في كوردستان (التاريخ، التشريع، التجربة)، مطبعة حجي هاشم، (اربيل، ٢٠٠٦)، ج٣، ص٧٣.

(119) المصدر نفسه، ص ص٧٣-٧٤.

(120) هاتيه ڤەگوهاستن ژ: الاتحاد الوطني الكوردستاني، وثائق الادانة مجموعة من الوثائق تدين الجناح المرتزق والارهابي في الحركة الاسلامية الكوردستانية وتامره على الحكومة الفيدرالية في اقليم كوردستان العراق، (د.م، ١٩٩٤)، ص ص٣١-٣٥، ١٤٥.

(121) المصدر نفسه، ص ص٦١-٦٢، ١٨٥.

(122) بۆ دیتنا دەقێ بڕیارا وەزارەتا ئەوقافێ و هەڵویستێ بزوتنەوەیا ئیسلامی ل کوردستانێ لسەر بنێرە: المصدر نفسه، ص ص٥٩-٦٠، ١٨١-١٨٢.

الخلاصة:

حظيت احزاب وتيارات الاسلام السياسي بالكثير من الاهتمام في الاونة الاخيرة في العراق بشكل عام واقليم كوردستان– العراق بشكل خاص لاسيما بعد اندلاع انتفاضة اذار عام ١٩٩١ والتي تعد انعطافة تأريخية مهمة لظهور ونمو تلك الحركات والاحزاب والتيارات الاسلامية وبتوجهات مختلفة، مع ذلك هنالك عوامل مشتركة فيما بينها الا ان لكل واحد منها خطاب خاص واجتهادات ومواقف متباينة في مجمل القضايا السياسية والاجتماعية، بالاضافة الى ذلك كان الاسلام السياسي مصابا بداء الازدواجية في الموقف والتي اخذت طابعا شموليا وسياسيا واضحا بحيث لم يتمكن في حسم موقفه الاجتماعي اهو ديني ام سياسي فأساء بذلك الى الاثنين معا.

لم يحاول الاسلام السياسي في اقليم كوردستان بناء موقع متميز له داخل النسيج الاجتماعي بل دخل في صراع مع احزاب قومية وليبرالية كمدخل للتغيير بغية اخذ الشرعية واستلام السلطة، وبرز هذا التوجه بشكل واضح قبيل وبعيد انتخابات المجلس الوطني الكوردستاني عام ١٩٩٢، وكان له اثر سيء على اوضاعه وعلى مختلف الاصعدة وبفترة ليست قصيرة لانه لم يتمكن من الحصول على النسبة المحددة لاصوات الناخبين ونتج عن ذلك حرمانه من المشاركة في الحكومة.

حاولت احزاب وتيارات الاسلام السياسي ان تتخذ من الاسلام ايدولوجية دينية في التعاطي مع السياسة الا انها من حيث الشكل والمضمون قوى سياسية مجردة لها برامجها واجنداتها السياسية المختلفة تعمل من اجل استلام السلطة.

Abstract:

The parties and movements of political Islam has got a lot of caring recently in Iraq as general and especially in Kurdistan after March 1991 uprising which was considered a great historical turn for existing and growing of Islamic movements and parties with different aims. However there are common factors between them but each one has it's own speech diligence, and attitude which are all differed towards the political and social cases. In addition to that the political Islam was diseased with duality in attitudes which took on obvious totalitarian and political style which avoid them to determine there political attitude wether it's religious or political yet they offend them both.

The political Islam in Iraqi Kurdistan didn't try to build a special situation for them within the social texture, but they took a part in a struggle with libral and nationalist parties as enter to change in order to take legitimacy and authority.

This attitude appeard before and after the elections of Kurdish parliament at 1992 this attitude had a grisly effect and their situations in general for along period because they didn't succeed to get the determined rate of voice which led to be sent off in participating within government.

The parties and movements of political Islam tried to take Islam as a religious ideology in dealing with politics, but according to their form and content they are just political powers have their own political programmes and agendas.

خلق الانسان في النصوص المسمارية

د. محمد فهد حسين
قسم الدراسات الشرقية، كلية الآداب – جامعة واسط، العراق.
(تاريخ القبول بالنشر: 19 أيار 2014)

الملخص:

يعد الانسان وبحق اعظم مخلوق وجد على ظهر الارض وذلك للكثير من الآساب ، لعل من ابرزها قدرته الكبيرة على التأثير والتعامل مع البيئة التي يعيش فيها فضلا عن امتلاكه للعقل المفكر والنطق والجسم منتصب القامة . ومما لاشك فيه ان الانسان قديما وحديثا يتساءل في ذاته احيانا عن اسباب خلقه وموجبات مماته، والعراقيون القدامى (السومريون والبابليون) قد شغل بالهم هذا الموضوع كذلك وناقشوه حيث كان موضوع خلق الانسان من المواضيع المهمة التي تناولتها الاساطير السومرية وعلى سياقها كتبت اساطير الحقب اللاحقة ، ومنها استمدت عناصرها الاساسية ، ان معنى كلمة(انسان . رجل) في اللغة السومرية هي (LU) وتقابلها بالاكدية (آميل Amilu / awelu / awilu) بالمعنى نفسه وتعني (LU . LU . NAM) الجنس البشري ، البشرية ، قوم وتقابلها بالبابلية القديمة والقياسية وكذلك بالأشورية القديمة (آميلوت awilutu amilutu) ،والانسان معروف والانس جماعة الناس والجمع(اناس) وهم الانس.

وعلى الرغم من قلة الاساطير التي تتناول موضوع خلق الانسان ، فقد زودتنا هذه الاساطير بمعلومات قيمّة عن معتقدات سكان العراق القديم حول هذا الموضوع ٠ وسيتم تناوله في هذا البحث من خلال فقرتين الاولى: تتضمن خلق الانسان بصورة عامة كما ورد في المعطيات المسمارية. والثانية: تتناول خلق انواع خاصة من الانسان.

ألمقدمـــه

يعد الانسان وبحق اعظم مخلوق وجد على ظهر الارض وذلك للكثير من الآساب ، لعل من ابرزها قدرته الكبيرة على التأثير والتعامل مع البيئة التي يعيش فيها فضلا عن امتلاكه للعقل المفكر والنطق والجسم منتصب القامة . ومما لاشك فيه ان الانسان قديما وحديثا يتساءل في ذاته احيانا عن اسباب خلقه وموجبات مماته، والعراقيون القدامى قد شغل بالهم هذا الموضوع كذلك وناقشوه حيث كان موضوع خلق الانسان من المواضيع المهمة التي تناولتها الاساطير السومرية وعلى سياقها كتبت اساطير الحقب اللاحقة، ومنها استمدت عناصرها الاساسية ، ان معنى كلمة(انسان . رجل) في اللغة السومرية هي (LU) وتقابلها بالاكدية (آميل Amilu / awelu / awilu) [1] بالمعنى نفسه وتعني (NAM . LU . LU) الجنس البشري ، البشرية ، قوم وتقابلها بالبابلية القديمة والقياسية وكذلك بالأشورية القديمة (آميلوت awilutu amilutu) [2] والانسان معروف والانس جماعة الناس والجمع(اناس) وهم الانس .[3]

وعلى الرغم من قلة الاساطير التي تتناول موضوع خلق الانسان ، فقد زودتنا هذه الاساطير بمعلومات قيمّة عن معتقدات سكان العراق القديم حول هذا الموضوع .[4] وسيتم تناوله في هذا البحث من خلال فقرتين الاولى: تتضمن خلق الانسان بصورة عامة كما ورد في النصوص المسمارية. والثانية: تتناول خلق انواع خاصة من الانسان.

المبحث الاول :خلق الانسان

تنوعت الاساطير التي تشير الى خلق الانسان ، حيث لم يترك العراقيون القدامى جانبا من جوانب الحياة الا وناقشوه مناقشة موضوعية تنسجم وطبيعة المرحلة الحضارية التي يعيشونها فيما يخص خلق الانسان [5] . ونفهم من اسطورة (انكي وننخرساك) ان الالهة اصابها الجوع بعد ان تكاثرت وزاد عددها وان الالهة (نمو) (الام التي ولدت كل الالهة)

جاءت الى ابنها (انكي) اله المياه وطلبت منه ان يخلق ((عبدا للآلهة ينتج لها طعامها)) وكان جواب (انكي) : ان الامر ممكن وان عليها ان تأخذ شيئا من الطين الذي وسط مياه العمق وتخلق منه الانسان [٦] . لقد خاطبت الالهة (نمو) الاله (انكي) قائلة :

((يا بني انهض من سريرك .. افعل ما هو حكيم
اجعل خدما للآلهة عسى ان ينجب هؤلاء اضعاف اعدادهم))

ويستجيب الاله (انكي) لنداء امه ويرد عليها :

((يا امي ان المخلوق الذي نطقت باسمه موجود
فاسبغي عليه صورة الالهة
امزجي لب الطين الذي فوق اللج
وسيكشف صانعوا الاشكال الخيرون الذين فيهم
صفة الامارة ، الطين اما انت فاخلقي الاطراف وستعينك ننماخ (ننخرساك)
ستقف الهة الولادة الى جانبك عندما تخلقين
يا امي قدري قدره
اما (ننماخ) فستطبق عليه قالب الالهة
انه الانسان)) [٧]

وفي هذا النص تبرز لنا نظرة فلسفية مفصلة لعملية الخلق من قبل الالهة (نمو) فهي نطقت بالاسم فتعينت سمة الانسان أي مبدء وجوده الفعلي فكان بعد ذلك على آلهة الولادة (ننخرساك) ان تكمل العملية وفق اختصاصها ومسؤوليتها ، اما الآلهات الباقيات فهن كذلك من خلق (نمو) وكل منهن مسؤول عن مبدأ معني في الخلق وعليها ان تمارس مسؤوليتها خلاله [٨] . ويمكن ان نستنتج عدة افكار من هذه الاسطورة :

- ان عملية خلق الانسان شارك فيها اكثر من اله وهم الالهة (نمو) التي اشارت على الاله (انكي) بخلق الانسان والاله (انكي) والالهة (ننخرساك) والهات الولادة .
- خلق الانسان من طين .
- خلق الانسان ليريح الالهة من العمل حيث يرد في الاسطورة :

((آنذاك كتب على الالهة العمل وتوجب عليها تزويد نفسها بالطعام والشراب
بينما كانت الالهة تبكي وتنتحب ، لأنه قد خلق لهم العناء)) [٩]

وعلى هذا الاساس فقد عد الناس في العراق القديم انفسهم ملزمين امام الالهة بأمرين .

- الخشية من الاله والخوف منه .
- العبادة وتقديم القرابين طمعا في النعم المادية الملموسة في الحياة الدنيا [١٠].

فالإنسان خلق خصيصا لخدمة الالهة [١١] . وفي رواية اسطورة الطوفان السومرية فإنها تبدأ بمقدمة ناقصة عن الخليقة حيث الالهة العظام (انو وانليل و انكي والالهة ننخرساك) خلقوا البشر [١٢].

خصصت هذه الاسطورة احد الاجناس البشرية بالخلق من قبل هذه الالهة الاربعة وهم الشعب السومري وليس البشر عموما ، حيث ترد الاشارة فيها الى ان الالهة الخالقة الاربعة قامت بخلق ((ذوي الرؤوس السوداء)) (وهي الكنية التي استعملها السومريون لأنفسهم) [١٣] . وهنا نجد ان عملية خلق الانسان شارك فيها اربعة الهة وهي آلهة الخلق الرئيسة (انو و انليل و انكي و ننخرساك) ، وهناك نصوص تحكي عن البشر الاوائل بصيغة تقرب من مفهومنا للإنسان القديم الذي عاش في العصور السحيقة في القدم حيث يرد :

((البشر الاوائل لم يعرفوا اكل الخبز بعد
ولم يعرفوا ارتداء الملابس بعد
وكانوا يسيرون على ايديهم وارجلهم
وكانوا كالخراف يعلفون الحشيش
ومن القنوات يشربون الماء)) [١٤]

وما يؤيد ذلك ما جاء في احد نصوص الالواح المدرسية والذي يتضمن نفس الفكرة والمضمون [١٥] ، حيث كان المعتقد الديني عند الانسان في العراق القديم بان الالهة لها حصة او نصيب في كثير من عمليات الانسان وفعالياته المتعلقة بشتى مجالات حياته [١٦] .

وفي اسطورة (الماشية والغلة) يرد :

((في حضيرتهم المجيدة ومن اجل مصلحتهم هم (أي آلهة الجبل المقدس)
منحوا البشر نفس الحياة)) [١٧]

حيث تشير هذه الاسطورة الى امور مهمة وهي :

- ان الانسان خلق من اجل مصلحة الالهة (بتوفير الطعام لها من خلال رعي الماشية والاعتناء بالغلة)
- ان النص يخلو من الاشارة الى اسم الاله الذي قام بعملية الخلق .
- النص يخلو من بيان الطريقة التي خلق بها الانسان وفي اسطورة (خلق المعول) [١٨] السومرية يرد :

((السيد الاله انليل قد جعل كل ما هو نافع يبدو ناصعا

بعد ذلك عمل على ان يظهر الانسان الاول
فحفر شقا في الارض في منطقة دورانكي [١٩]

ووضع بدايات للبشرية في الشق
وعندما بدأ البشر يظهر مثل الحشيش من الارض
كان الاله انليل ينظر مرتاحا الى شعبه السومري
ووقفت الى جانبه الهة الانانوكي
واضعة اياديها الى افواهها
وهي تقدم الصلوات للإله انليل ،
ووضعت المعول في ايدي الشعب)) [٢٠]

وفي هذه الاسطورة نجد ان الاله ((انليل) قام بشق الارض بالمعول ثم ظهر البشر ، كالنباتات من الارض [٢١] ، وهي افكار مستوحاة من الواقع الزراعي الذي كان يعيشه سكان العراق القديم فقد سحبوا فكرة انبات الزرع الى تفسير عملية خلق الانسان من خلالها [٢٢] ، كما تناولت هذه الاسطورة عملية خلق جنس بشري معين وهو الشعب السومري وان الذي قام بخلقه اله واحد وهو الاله (انليل) ، علما ان الاله (انليل) دعي بانه راعي شعب ذوي الرؤوس السوداء [٢٣] .

وردت اشارات الى عصر ذهبي عاشت فيه البشرية ، حيث لم تكن في تلك الايام لا افعى سامة ولا اسد مفترس ولا ذئب ولا رعب ولا خوف ولا يوجد للإنسان خصم منافس[٢٤] .

ويوجد هذا العصر الذهبي على ارض ((دلمون)) حيث يرد :

((**دلمون ارض طاهرة .. في دلمون لا ينعق الغراب ولا يصيح طائر الموت والخراب . لم يكن فيها الاسد المفترس ولا الذئب الذي يفترس الحمل ، ولا الكلب الوحشي الذي ياكل التيس .. ليس فيها ارملة ولا مرض ولا علة تصيب الرأس والعين ، وليس فيها شيخ ولا عجوز ولا ندب ولا رثاء ولا عزاء ...**)) وبعد مواضع غامضة في هذه المقطوعة تذكر ان الاله (انكي) جامع الالهة (ننخرساك) فحبلت منه [٢٥] .

ان هذه الفكرة تقترب من مفهوم الجنة التي ولد وترعرع فيها الانسان الاول ، حيث عد ادباء العراق القديم انفسهم حديثي العهد في الحضارة ، وانهم ورثة ماضي مجيد متقادم العهد تخيلوه على هذا النمط ، حيث كان السلام والخير يسودان الارض ، وكان البشر بلسان واحد يمجدون الاله (انليل) [٢٦] .

وهناك ملاحظة مهمة وهي ان الالهة عندما خلقت الانسان لم تتخل عنه بعد خلقه وهو محتاج اليها ما دام موجودا في الحياة، فقد ورد :

((**الشخص الذي لا يمتلك حماية اله**
سوف يمشي في الطريق لوحده
الآلآم (في رأسه) والامراض ستكون حوله كالرداء)) [٢٧]

وفي معظم الاساطير التي مرت نجد ان الانسان يخلق من اجل خدمة الالهة [٢٨] ، كما ان عملية خلق الانسان كانت تتطلب مشاركة الالهة الخالقة الرئيسة او احدهم وهم (آنو وانليل وانكي وننخرساك) وكانوا مسؤولين عن الخلق والانجاب والخصوبة [٢٩] .

عند الوصول الى (اسطورة الخليقة البابلية) نجد افكارا جديدة حول خلق الانسان ، حيث يرد ان الاله (مردوخ) خاطب الاله (ايا) بعد ان فرغ من خلق الكون :

((**اريد ان اصنع شبكة من الدم واكون هيكلا عظيما**

واقيم كائنا بشريا ، وليكن اسمه الانسان
اريد ان اخلق هذا الكائن البشري هذا الانسان
ليقوم بخدمة الالهة فيعيش هؤلاء بسلام))

ثم يخاطب الاله (ايا) الاله (مردوخ) :

((ليسلم واحد من بين الالهة فقط
فيقتل ومنه نصنع الانسان
انزلوا به العقاب (كينيكو) [٣٠] قطعوا دمه
ومن دمه خلق (ايا) الحكيم البشر به)) [٣١]

وهنا نجد ان الانسان خلقه الاله (انكي) بطلب من (مردوخ) وانه خلق من دم اله فقط ، وقد وردت هذه المقطوعة في اللوح السادس من اسطورة الخليقة البابلية علما انه ورد في اللوح السابع وصف مردوخ بانه ((خالق الناس جميعا)) [٣٢].

ان اسطورة الخليقة البابلية تنص على وجود شيء ما من الالهة في الانسان وهذا الشيء في الحقيقة هو الحياة نفسها ممثلة بدم الاله (كينكو) [٣٣] .

((على الانسان سأفرض خدمة الالهة الذين آن لهم ان يستريحوا)) [٣٤]

كما تعد عملية خلق الانسان نتيجة لاولى الازمات التي حدثت في الكون وهي الازمة التي حدثت بين الالهة .

وهناك من الباحثين من يعد طلب الاله (مردوخ) من الاله (ايا) خلق الانسان ، اشارة الى ان الانسان خلق من قبل الاله (مردوخ) لكي يريح هذا الانسان المخلوق الآلهة في معابدها ويقيم لها الشعائر والاعياد على الدوام .

وفي ملحمة (اترا . حاسيس) ترد افكار خلق الانسان مقاربة الى حد كبير لما جاء من افكار في (اسطورة الخليقة البابلية) ومن هذه الافكار :

- خلق البشر ليتحملوا عناء العمل بدلا من الالهة .
- قتل احد الالهة والمسمى (و . ايلا) (wi-ila) ذو المشورة ومزج دمه بالطين لخلق الانسان [٣٥] .

حيث يرد في الاسطورة حول خلق الانسان ان الالهة التي اوكلت لها مهمة عمارة الارض تمردت بعد ان عملت اربعين عاما اضناها التعب مطالبة بخلق من يحمل عنها النير [٣٦] ،

وبعد مناقشة الامر بين الالهة (آنو وانليل وايا) طلب ((ايا)) اله الحكمة من الالهة الاخرى ان تبعث في طلب ننتو (Nintu) الهة النسل لتخلق الانسان الذي عبر عنه بالنص البابلي بكلمة (لولو) (Lulu) حيث يخاطب (ايا) الالهة (ننتو) :

((انت الهة النسل القادرة على خلق البشر
اخلقي لوللو من اجل ان يحمل النير)) [٣٧]

ثم تجيب الالهة ((ننتو)) :

((فتحت ننتو فاها
وقالت للآلهة العظام
ليس لي ان اقوم بذلك ،
فأن المهمة تقع على عاتق انكي
فهو الذي يطهر كل شيء
فليعطني الطين لكي ابدأ بالعمل)) [٣٨]

ثم فتح ((ايا)) فاه وقال للآلهة العظام:

((فليذبح اله ((وي . ايلا صاحب الشخصية)) [٣٩]
بلحم ودم هذا الاله
لتمزج ((ننتو)) طينا
ليصبح الاله والانسان
ممزوجين سوية في الطين)) [٤٠]

ثم صحب الاله (ايا) الالهة الخالقة حيث ساعدتها اربع عشرة الهة من إلهات الولادة ، وسحق الاله (ايا) الطين بقدميه ثم قسمت (ننتو) الطين الى اربع عشرة قطعة [٤١] ، بعد ان بصق عليه آلهة الانانوكي والايكيكي العظام ووضعت سبعة قطع على اليمين وسبعة قطع على اليسار وبين المجموعتين وضعت طابوقة وبعد ذلك سبعة انجبت ذكور وسبعة انجبت اناث [٤٢] ان من ابرز الافكار التي يمكن استنتاجها من هذه الملحمة هي :

- الجمع بين فكرتي خلق الانسان من طين السومرية وخلقه من دم احد الالهة التي وردت في (اسطورة الخليقة البابلية) .
- اشتراك عدد من الالهة في عملية خلق الانسان من خلال مشورة الاله (ايا) والالهة (ننتو)) والهات الولادة الاربعة عشر .
- الاشارة الى خلق الانسان بجنسيه الذكر والانثى .

- حلول جزء الهي في الانسان من خلال بصق الالهة على طينته .

وقد ورد ان الاله (انليل) تضايق من ضجيج الانسان وضوضائه فأراد اهلاكه بعد خلقه ، وهي اشبه ما يكون بالندم على خلقه لهم :

((سمع ((انليل)) الضجيج فخاطب الالهة العظام قائلا
لقد ضقت ذرعا بضوضاء البشر)) [٤٣]

وفي حوارية العدالة الالهية [٤٤] يرد :

((ان(نارو) (Narru) [٤٥] ملك الالهة الذي خلق من
البشر وصاحب العظمة (زولمار) [٤٦]
(Zulummar)الذي استخلص طينتهم والسيدة
مامي(Mami)الملكة التي صورتهم)) [٤٧]

حيث تجعل هذه الحوارية خلق البشر قد تشارك فيه كل من الالهة (انليل وانكي وننخرساك) علما انه يرد في رواية اخرى [٤٨] :

قام مردوخ بمساعدة الالهة (ننخرساك) بخلق البشر ، وفي هذا ايماءة بان خلق الاشياء كان يمكن ان ينسب الى أي اله يراد تعظيمه عدا خلق البشر ، اذ انه يدخل ضمن مقدرة الالهة الخالقة الاربعة الرئيسة في ديانة العراق القديمة وهم (آنو وانليل وانكي والالهة . الام ننخرساك) [٤٩] .

حيث يرد في هذه الاسطورة :

((وبغية ان يستقر الالهة في مقراتهم التي خلبت منهم
الالباب
قام بخلق البشر (أي الاله مردوخ)
تولت الالهة (اورورو) خلق بذرة الجنس البشري بالمشاركة
معه)) [٥٠]

وفي نص مسماري [٥١] ترد الاشارة الى ما يفهم منه ان الاله (انكي) قام بخلق (الجنس البشر) حيث يرد :

((نن ايكيكو خلق اثنين صغيرين
جعلهما الاكرم من سائر المخلوقات الاخرى))

وعلى اية حال فالمرجح تماما ان ((المخلوقين الصغيرين)) هما من البشر [٥٢] ، وترد هنا فكرة جديدة وهي تفضيل الجنس البشري على سائر المخلوقات . وقد ورد ان الاله (انكي) :

((خلق البشر للقيام على خدمة الالهة)) [٥٣]

وفي اسطورة اخرى [٥٤] يرد بعد انفصال السماء عن الارض اجتمع الالهة العظام في المزار المقدس ((انو وانليل وشمش وايا)) وجميع آلهة الاناناكي وتساءلوا :

((ما عسانا بعد فاعلون
ما عسانا بعد خالقون ؟
عند (اوزموا) [٥٥] رباط السماء والارض
لنذبح آلهة الـ (لامكا) [٥٦]
من دماهم لنخلق البشر))

ويرد في الوجه الاخر من اللوح :

((اوليكارا [٥٧] و زالكارا [٥٨]
اسموهما)) [٥٩]

ومن خلال هذه الاسطورة نجد :

- ان الالهة بمجمعهم خلقوا الانسان بعد عملية نقاش .
- ان الانسان خلق من دم اله ذبيح .
- ورد اسم اول بشرين بصيغة المذكر والمؤنث .

فسر سكان العراق القديم اصل الانسان بمختلف الوسائل ، ولكنهم اتفقوا على نقطة مهمة وهي انه خلق من اجل خدمة الالهة ، وان سلطان الاله كان غير محدود على الانسان وهو اول انواع السلطان واخطرها وينطوي تحت هذا السلطان الملك والفلاح على السواء وكان اول واجب في الدين هو الخوف من المعبود [٦٠] .

ولم تكن الالهة تتخذ دوما موقفا معاديا ازاء الانسان فنحن نجدها ايضا تعمل بمثابة حماة وشفعاء عطوفين [٦١] .

المبحث الثاني : خلق انواع خاصة من الانسان .

تناولت بعض المعطيات المسمارية خلق انواع خاصة من البشر وبمواصفات معينة حيث يرد في اسطورة (انكي وننخرساك) ان الالهة (ننخرساك) اخذت كمية من الطين الذي خلق منه الانسان وخلقت ستة اشخاص غير طبيعيين ثم

قام الاله (انكي) بخلق شخص كان ضعيفا خائر القوى ولقد دخل الإلاهان كما يبدو في مباراة للخلق [٦٢] ، وربما ارادت الاسطورة تفسير وجود هذه المخلوقات الشاذة ، علما ان الاله (انكي) قام بتقدير مصير كل واحد من هؤلاء الستة واعاقهم بالقوت . ويوصف الشخص الذي خلقه الاله (انكي) بأنه كان ضعيفا لا يستطيع الجواب ولا يستطيع اكل الخبز ومد يده لالتقاطه ولم يتمكن من الجلوس او الوقوف او ثني ركبتيه وعلى هذا الاساس لعنت الالهة (ننخرساك)الاله(انكي) بسبب ذلك[٦٣] .

لقد وصف (كلكامش) بانه جعلت صورته تامة كاملة وان طوله احد عشر ذراعا وعرض صدره تسعة اشبار . ولكن لا يمكن ان نقيس عليه احد من البشر . فهو بحسب الملحمة ثلثاه اله وثلثه الاخر بشر [٦٤] .

واشارت (ملحمة كلكامش) الى ان الالهة العظيمة هي التي خلقته حيث يرد :

((**لقد صممت هيئة جسمه الالهة العظيمة**)) [٦٥]

وفي موضع اخر يرد :

((**بعد ان خلق جلجامش واحسن الاله العظيم خلقه**
خبأه (شمش) السماوي بالحسن وخصه (ادد) بالبطولة
جعل الالهة العظام صورة جلجامش تامة كاملة
كان طوله احد عشر ذراعا وعرض صدره تسعة اشبار
ثلثاه اله ، وثلثه الاخر بشر)) [٦٦]

وقد ورد في موضع اخر من الملحمة قول الالهة :

((**الم تخلق (اورورو) هذا الثور الوحشي الجبار**)) [٦٧]

(والمقصود به جلجامش) ، وعلى فرض ان انكيدو بشر [٦٨] فأن الاله (انو) استمع لشكوى الناس من جلجامش واستدعى الالهة (اورورو) :

((**اورورو استدعيت ، انها عظيمة الالهة**
انت صنعت جلجامش والان اصنعي آخر مثله لينافسه
طوله يبهج دعيه يأتي الى كلكامش
حالما سمعت (اورورو) ذلك غسلت يديها
تصورت في لبها صورة لآنو واخذت قبضة من طين ورمتها
في البرية
وفي البرية خلقت (انكيدو) القوي)) [٦٩]

وهنا نجد ان (انكيدو) خلق بالضبط كما خلق الانسان الاول الذي خلقته الالهة (ننتو) فهو مثله ليس له اب ولا ام ، ومعنى اسم (انكيدو) فالراجح انه مكون من اسم الاله (Enki) (سيد الارض) وجذر الفعل (du) بمعنى يخلق أي (الاله انكي يخلق)[٧٠].

ان قصة (انكيدو) التي وردت في (ملحمة كلكامش) وصفاته السابقة ، تذكرنا بالانسان البدائي من لبس الجلود ومرافقة الحيوان [٧١] ، ثم تعرض الملحمة لحالة من التطور والنضج الحضاري التي حصلت لانكيدو بعد مرافقته للبغي ثم كلكامش [٧٢] .

وفي (اسطورة ادابا) [٧٣] حيث تروي هذه الاسطورة كيفية ان الاله ايا (انكي) قد خلق (ادابا) ((انموذجا للرجال)) فكان كاهنا لمدينة (اريدو) [٧٤] . وقد منحه (ايا) الحكمة والعقل النير ولكن لم يمنحه الحياة الخالدة [٧٥] . ويرد في نهاية ملحمة (اترا . حاسيس) ان الالهة (ننتو) خلقت صنفا ثالثا غريبا من البشر هو جنس الاناث اللواتي لا يحملن [٧٦] .

وفي اسطورة (نزول عشتار الى العالم الاسفل) [٧٧] يذكر ان الاله (انكي) خلق مخلوقين لا جنس لهما يدعيان ((كور كرو)) (Kurgarru) و (كلاتارو)) (Kalatru) [٧٨] وقد زودهما الاله (انكي) بطعام وماء الحياة وكان الغاية من خلقهما هو لإعادة الحياة لعشتار بعد نزولها الى العالم الاسفل [٧٩] . ويمكن عد هذين المخلوقين هما السلف الاسطوري للخنثى[٨٠] .

الخاتمه

كخلاصة مركزة لما سبق عرضه من افكار سكان العراق القديم عن خلق الانسان نجد ان ابرز الافكار في هذا المجال هي :

- ان الانسان خلق من طين (او طين ودم اله حسب المآثر البابلية) .
- ان الانسان خلق لخدمة الالهة وتخفيف عبء العمل عنها .

- ان مصير الانسان النهائي هو الموت وان الخلود هو للآلهة فقط .

- ان احداث قتل الالهة لم تقع بعد خلق الانسان وانما قبل ان يتم الخلق قدرت الالهة الموت على الانسان ، وعليه فقد يكون خلق الانسان فضلا عن خدمة الالهة هو ما يمكن عده فديه للآلهة من الموت لتستأثر وتنفرد بالخلود

- ان دم الاله الذي دخل في تركيب الانسان يدل على تأكيد ان الانسان يحمل في داخله بعضا من مواصفات الآلهة ، اما الطين فيشير الى الجانب الخير في شخصية الانسان ، لأنه من الطين يصنع ما هو مفيد كالبيوت والطابوق وغيرها.

الهوامش والمصادر:

١) ورد معنى رجل في مسلة حمورابي حسب الصيغة التالية : (اويل) وتعني رجل حر له مكانة اجتماعية او ((سيد)) . ينظر : حنون ، نائل ، **شريعة حمورابي – ترجمة النص المسماري مع الشروحات اللغوية – القواعد اللغوية – مقدمة الشريعة – المواد القانونية (١–١٠٠)**، ج١، بيت الحكمة ، ٠بغداد ، ٢٠٠٣) ص ١٧٥ .

٢) سليمان ، عامر ، **معجم اللغة الاكدية.البابليه –الاشوريه ، منشورات المجمع العلمي العراقي** ،بغداد ، ١٩٩٩ ، ص ٨٦ .

٣) ابن منظور ، **لسان العرب** ،، دار صادر ، (بيروت ، ب ت) ، مج ٦ ، ص ص ١٠-١٢ .

٤) مريم عمران موسى، **الفكر الديني في العراق القديم**، اطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاثار، ١٩٩٦، ص١٠٧.

٥) فوزي رشيد ، **"الديانة"، حضارة العراق ،بغداد ، ١٩٨٥، ج١** ، ص ١٦٤ .

٦) فاضل عبد الواحد علي ، **من الواح سومر الى التوراة** ، بغداد ، ١٩٩٧ ، ص ٢٤٧ .

٧) نائل حنون ، **عقائد الحياة والخصب في الحضارة العراقية القديمة** ، بيروت ، ٢٠٠٢، ص ٦٥ .

٨) عكه ، اسعد محمد ، **" اساطير الخلق واصل الحياة "** ، افاق عربية ، السنة ٧ ، العدد ١١-١٢ ، تموز – آب ، ١٩٨٢ ، ص ٧٨ .

٩) رشيد ، فوزي ، **" خلق الانسان في الملاحم السومرية والبابلية "**، افاق عربية ، العدد ٩ ، ايار – ١٩٨١ ، ص ١٩ .

١٠) البدري ، جمال ، **النبي ابراهيم والشرعية السياسية** ، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات ، (القاهرة ، ١٩٩٩) ، ص ٣٤ .

١١) **The Birth of** ، Henri ، Frank fort ، **Near East Civilization in**، 5th. Ed. ، Great Britian)، 1968) P.59 .

١٢) باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش وقصص اخرى عن كلكامش والطوفان**، وزارة الثقافة والاعلام ، (بغداد ، ١٩٨٠) . ، ص ٢٠٤ .

١٣) حنون ، نائل ، **عقائد الحياة والخصب في الحضارة العراقية القديمة** ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، (بيروت ، ٢٠٠٢) ، ص ٦٣ .

١٤) رشيد ، فوزي ، **الديانة** ، ص ١٦٨ .

١٥) حول هذا اللوح ينظر : ديورانت ، ويل ، **قصة الحضارة** ، ترجمة د. زكي نجيب محمود ، دار الجيل ، (بيروت ، ١٩٨٨) جـ ٢ ، ص ٣١ .

١٦) Hyma ، Albert ، **Ancient History** ، 19th. Ed. (New York، 1955) ، P.17 . .

١٧) kramer، S.N. **The Sacred Marriage** ، **Rite**، London) ، 1969) ، P.17 . .

١٨) حول هذه الاسطورة ينظر : رشيد ، فوزي ، **الديانة** ، ص ١٦٦ .

١٩) دور انكي (Duranki) : تعني (قلعة او حصن الكون) وهو النعت المقدس لمدينة نفر : باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، دار الحرية للطباعة ، ٠بغداد ، ١٩٧٦) ، ص ٩٥ .

٢٠) رشيد ، فوزي ، **الديانة** ، ص ١٦٦ .

٢١) Frankfort ،H. **The Birth of Civilization in near East**، 5th. ed . ، Great Britain) ، 1968) ، P. 59 . .

٢٢) رشيد ، فوزي ، **الديانة** ، ص ١٦٦ .

٢٣) Jastrow،Morris **Aspect of Religious Belief and practice in Babylonia and Assyria**، London) ، 1911) ، P. 70 . .
وتسمية (الشعب ذوي الرؤوس السوداء) هي الكنية التي استعملها السومريون لأنفسهم .

٢٤) Frankfort ، Henri، **king ship and the Gods** – a study of Ancient Near

Eastern Religion as the Integration of Society and Nature، The University of Chicago press، Chicago . ، P.16

[٢٥] باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، ص ٨٨ .

[٢٦] الجبوري ، صلاح سلمان ، **ادب الحكمة في وادي الرافدين** ، مراجعة أ. د فاضل عبد الواحد علي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، ٢٠٠٠) ، ص ١٧ .

[٢٧] Lambert، W.G. ، **Babylonian Wisdom** ، (1960 ، . P. 7 ، Oxford ، **Literature**

[٢٨] Finegan ، Jack ، **Light form the Ancient Past**، (U.S.A. ، 2nd . ed.، 1959 ، . P.62

[٢٩] حنون ، نائل ، **عقائد الحياة والخصب** ، ص ص ٥٣-٥٤ .

[٣٠] وهو زوج ((تيامة)) الذي قضى عليه الاله ((مردوخ)) .

[٣١] لابات ، رينيه ، **المعتقدات الدينية في بلاد وادي الرافدين . مختارات من النصوص البابلية ، تعريب الاب البير ابونا و د. وليد الجادر ، (بغداد ، ١٩٨٨)** ، ص ٦١.

[٣٢] هايدل ، الكسندر ، **الخليقة البابلية . قصة النشوء والتكوين عند قدماء العراقيين وانعكاساتها على "العهد القديم "** ، ترجمة ثامر مهدي ، مراجعة محي الدين اسماعيل ، بيت الحكمة ، (بغداد ، ٢٠٠١) . ، ص ٧١ . وورد ايضا في اللوح السابع وصف مردوخ بأنه : " الذي خلق البشر كي يحررهم" المصدر نفسه ، ص ٦٩ . ومن المحتمل ان الاسطورة اعتبرت طلب مردوخ للإله (ايا) بخلق الانسان بمثابة الامر بخلق الانسان وبالتالي فقد نسبت خلق الانسان للإله ((مردوخ)) .

[٣٣] القطبي ، مهند عاشور، **مجمع الالهة في حضارة وادي الرافدين في ضوء النصوص المسمارية ، رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الآداب جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٧ .

[٣٤] هايدل ، الكسندر ، **الخليقة البابلية** ، ص ٥٧ .

[٣٥] حنون ، نائل، **عقائد الحياة والخصب** ، ص ٥٥ .

[٣٦] باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، ص ١٧٧ .

[٣٧] الراوي ، شيبان ثابت ، **الطقوس الدينية في بلاد الرافدين حتى نهاية العصر البابلي الحديث** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب – جامعة بغداد ، ٢٠٠١ ، ص ١١٤-١١٥ .

[٣٨] لابات ، رينيه ، **المعتقدات الدينية** ، ص ص ٢١-٢٣ .

[٣٩] حنون ، نائل ، **عقائد ما بعد الموت في حضارة بلاد وادي الرافدين القديمة** ، ط٢ ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، ١٩٨٦) ، ص ٤٩ .

[٤٠] الوائلي ، فيصل ، (**من ادب العراق القديم**) ، **سومر** ، مج ١٩ ، جـ ١-٢ ، ١٩٦٣ ، ص ١٥ .

[٤١] باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ٢١٦ .

[٤٢] حنون ، نائل ، **عقائد الحياة والخصب** ، ص ص ٥٦-٥٨ .

[٤٣] باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ٢٢٧ .

[٤٤] قصيدة العدالة الالهية ((Babylonian Theodiey)) وتتألف من سبعة وعشرين دورا ، ويحتوي كل دور منها على احد عشر بيتا ، ومن المحتمل ان زمن تدوين هذه القصيدة يعود الى نهاية العصر الكشي ربما حدود ١٠٠٠ ق.م .

[٤٥] نارو : احد اسماء الاله انليل .

[٤٦] زولمار : احد القاب الاله ((ايا)) (انكي) .

[٤٧] علي ، فاضل عبد الواحد ، **من الواح سومر الى التوراة** ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، ١٩٨٩) ، ص ٣٧٧ .

[٤٨] وهي رواية ثنائية اللغة عن خلق العالم من قبل الاله ((مردوخ)) يرجع تاريخها الى العصر البابلي الحديث (القرن السادس ق.م) . ينظر : باقر ، طه، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، ص ٨٦ .

[٤٩] حنون ، نائل ، **عقائد الحياة والخصب** ، ص ٦٦ .

[٥٠] هايدل ، الكسندر ، **الخليقة البابلية** ، ص ص ٧٩-٨٠ .

[٥١] هو نص مهشم مكسور عثر عليه في احد خنادق التنقيب في نينوى من محتويات خزانة الملك آشور بانيبال . ينظر : هايدل ، الكسندر ، المصدر نفسه ، ص ٨١ .

[٥٢] المصدر نفسه ، ص ٨١ .

[٥٣] المصدر نفسه ، ص ٨٤ .

[٥٤] وهي قطعة ادبية مدونة باللغة البابلية في لوح وجد في مدينة آشور (قلعة الشرقاط) وتؤرخ في حدود ٨٠٠ ق.م. ينظر : باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، ص ٨٧ .

[٥٥] "اوزموا" اسم الحارة المقدسة في مدينة ((نفر)) التي توصف بانها رباط او واسطة الاتصال ما بين السماء والارض . حول الهوامش (٥،٦،٧، ٨) ينظر : باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، ص ٨٧ .

[٥٦] آلهة الـ (لمكا) : مجموعة من الآلهة الصغرى المخصصة للصناعات والحرف .

[٥٧] اوليكارا : وتعني صفة ((سيد الخير)) .

[٥٨] زالكارا : وتعني صفة ((سيدة الخير)) .

[٥٩] هايدل ن الكسندر ، **الخليقة البابلية** ، ص ٩٠ .

(٦٠) الذهب ، اميرة عيدان ، **الكاهنات في العصر البابلي القديم دراسة في ضوء النصوص المسمارية المنشورة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب – جامعة بغداد ، ١٩٩٩ ، ص ١٢ .

(٦١) بارو ، اندري ، **سومر فنونها وحضارتها** ، ترجمة وتعليق د.عيسى سلمان وسليم طه التكريتي ، (بغداد ، ١٩٧٩) ، ص ٣٦٠ .

(٦٢) من الانواع الستة التي خلقتها (ننخرساك) هي المرأة العقيمة والرجل المخصي .

(٦٣) حنون ، نائل ، **عقائد الحياة والخصب** ، ص ٦٥ .

(٦٤) باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ٧٧ .

(٦٥) المصدر نفسه ، ص ٧٦ .

(٦٦) باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ٧٧ .

(٦٧) المصدر نفسه ، ص ٧٨ .

(٦٨) هناك من الباحثين من يرى انه حيوان حقيقي تربى بين الحيوانات المتوحشة . ينظر : شمار ، جورج بوييه ، **المسؤولية الجزائية في الاداب الاشورية والبابلية** ، ترجمة سليم الصويص ، دار الرشيد للنشر ، (بغداد ، ١٩٨١) ، ص ١٤٧ ، وما يؤيد هذا الرأي صفات (انكيدو) التي وردت في الملحمة حيث تصفه بان جسده كان مغطى باكمله بالشعر ، كما كان شعر رأسه غزير وكانت ثيابه من جلد الحيوان ، وكان يأكل العشب مع الغزلان ويرتوي عند مورد الماء . ينظر : باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ٧٩ . ولكن الذي يعزز ان (انكيدو) بشر هو قدرته على التكيف مع عوامل الحضارة وقدرته على التحدث ، وعلى هذا الاساس عومل كانسان في هذا المبحث .

(٦٩) Louis ، Conn-Haft ، **Source Reading in Ancient History**، Vol. 1 ، the ancient near east and Greece، New York) ، 1965)، P. 12.

(٧٠) علي ، فاضل عبد الواحد ، ، **سومر اسطورة وملحمة** ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، ١٩٩٧) . ، ص ١٨٦ .

(٧١) رشيد ، فوزي ، **خلق الانسان** ، ص ٢١ .

(٧٢) حول البغي في ملحمة كلكامش ينظر : باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ص ٨٠-٨٤ .

(٧٣) اسطورة ادابا : هي اسطورة اكدية وجدت منقوشة على اربعة الواح اقدمها يرمز له بالرمز (B) عثر عليه في ((تل العمارنة)) في مصر بحدود القرن الرابع عشر ق.م بينما اكتشفت الالواح الثلاثة (D،C،A) في مكتبة آشور بانيبال والتي يعود زمن تدوينها الى القرن السابع ق.م . ينظر : حنون ، **نائل** ، **عقائد ما بعد الموت** ، ص ٣٣١ .

(٧٤) رو ، جورج ، **العراق القديم** ، ترجمة حسين علوان ، (بغداد ، ١٩٨٤) . ، ص ١٥٣ .

(٧٥) الخوري ، لطفي ، **المعجم الميثولوجي** " ، التراث الشعبي ، العدد ١ + ٢ ، السنة ١٥ ، ١٩٨٤ . ، ص ١٤٠ .

(٧٦) باقر ، طه ، **ملحمة كلكامش** ، ص ٢٤١ .

(٧٧) وهي من الاساطير المهمة حول العالم الاسفل ووصلت الينا بروايتين السومرية والبابلية ، فالسومرية وهي الاقدم واصل الرواية البابلية قد وجد لها عدة الواح في مدينة (نفر) و (اور) ويرقى زمنها الى اوائل العصر البابلي القديم (المنصف الاول من الالف الثاني ق.م) ، اما الرواية البابلية فيرجح ان زمن وضعها يرقى الى نهاية الالف الثاني ق.م ، وقد اكتشفت نصوصها في مدينة (آشور) (قلعة الشرقاط) ووجد نسخ لها في مكتبة الملك ٠آشوربانيبال) (القرن السابع ق.م) . ينظر : باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم** ، ص ٢٣٦ .

(٧٨) ساكر ، هاري ، **عظمة بابل . موجز حضارة وادي دجلة والفرات القديمة** ، ترجمة د. عامر سليمان ، (الموصل ، ١٩٧٩) . ، ص ٤٧٥ .

(٧٩) باقر ، طه ، **مقدمة في ادب العراق القديم**، ص ص ٢٤٠-٢٤١ .

(٨٠) ساكر ، هاري ، **عظمة بابل** ، ص ٤٠٢ .

Created man in cuneiform texts

ABSTRACT

The rights and the right of the greatest creature found on Earth and many causes, the most prominent of his great ability to influence and dealing with the environment in which they live as well as possession of the mind and thinker speech and body standing upright. It is no doubt that the human past and wonder in itself sometimes for reasons created triggers death, and Iraqi veterans (Sumerians and Babylonians) has served mind this issue as well and they discussed where was the subject of man's creation of important topics addressed by the legends Sumerian and the context Started legends eras subsequent, including derived its basic elements, the meaning of the word (Man) in the Sumerian language is (LU) and matched Balcdah (Emile Amilu / awilu / awelu) the same sense and means (NAM. LU. LU) of the human race, human, folk and matched Balbabelih old

Although few myths dealing with the creation of man, it has provided us with these legends with valuable information about the beliefs of Iraq's population old on this topic. And will be addressed in this research through the paragraphs first: include the creation of man in general as stated in the data cuneiform. The second: dealing with the creation of special types of human

(الصبُر) في الموروث اللغوي والديني
دراسة صرفية دلالية

أ.م.د ابتسام ثابت محمد العاني
قسم اللغة العربية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.
(تاريخ القبول بالنشر: 21 أيار 2014)

ملخص:

الصبر من صفات الأنبياء والصالحين والمؤمنين ،وقد ورد كثيرا صبرهم في القصص القرآني وفي أحاديث الرسول الأعظم (صلى الله عليه وسلم).استعمل القرآن لفظة الصبر بصيغ مختلفة وبدلالات كثيرة جمعت في هذا البحث.بدأت البحث عن هذه اللفظة عند اللغويين واصحاب المعاجم.وجاءت بصيغ اسمية واخرى فعلية تضمنها البحث بالتفصيل.

وجاءت بدلالات كثيرة ،تحدث عنها المفسرون والعلماء،من نتائج البحث أن الصبر له ميزان عند الله ولايقدر على تحمله إلا من أتاه الله نعمة الصبر؛لأن لهذه النعمة أجراً وثوابٍ ومنازلَ عالية.

للصبر فوائد جليلة للانسان منها التحمل والقدرة على اجتياز المحن.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين ،حمداً يوافي نعمَه، والصلاةُ والسلامُ على خير من نطقَ بالضاد،وعلى آلهِ الطاهرين وصحبِه الميامين، ومَن تبِعَه بيقين إلى يومِ الدينِ.

إنّ البحثَ في علومِ لغتِنا العربيةِ لم ولن ينقطع ،فهي لغةُ القرآن ؛والقرآنُ قائمٌ إلى أنْ يرثَ اللهُ الأرضَ ومَن عليها.

وقد وقع اختياري على لفظة (الصبر) لما فيه من شدة وتحمل عند المتقين ،وخيرُ الصابرين الأنبياءُ والمرسلون،وصَبرُ نبينا عليه أفضلُ الصلاةُ وأتمُ التسليم لهو أرقى وأعلى المثل في الصبر،وقد جاءت آيات كثيرة في القرآن تُبينه.قال تعالى : ((سورة النحل:١٢٧)) ،

ولقد شغلت الصيغُ التي ترجعُ إلى مادة(ص ب ر)حيزا ليس بالقليل في لغة القرآن الكريم من حيث البناء الصرفي والدلالي ، ومن حيث دخولها في تركيب الكلام في مواقع مختلفة ومتنوعة واتسعَ استعمالها اتساعًا لافتا للنظر.

وبناء على هذا يبدو أنّ صيغ(الصبر)وتراكيبَها في السياق القرآني، ودلالاتها تستحق البحثَ والدراسةَ .

تهدف هذه الدراسة إلى بيان صيغِ (الصبر) ووضعِها في نسق قرآني، والكشفِ عن العلاقات التي تربط بعضَها ببعض، كما تحاولُ الإسهامَ في تحليل القضايا المتصلة بمادة (ص ب ر)،كقضية اللواحق الصرفية ،ودلالاتِها المتنوعة وغيرها من القضايا.

ولم يكتف اللغويون القدامى بحصر الأبنية وتصنيفها ، بل تنبهوا إلى دلالاتها المتنوعة، فالناظرَ في مصنفاتهم يستطيع تلمس ذلك جليا في حديثهم عن معاني الأفعال ،وفي حديثهم عن مواطن الزيادة وما أحدثته من إفادة معنى ،ويمكن تلمسه في مباحثهم عن صيغ الأسماء ، وما يحدث لها من زيادات في بنيتها ، وقد كان هذا جليا في هذه الدراسة .

والملاحظ أن مادة(ص ب ر) الواردة في الكتاب الكريم قد جاءت بصيغ مختلفة إذ جمعت بين الفعلية والاسمية ؛ولهذا الاختلاف المنوع دلالة مقصودة ؛لأن اختيار الأوزان يقوم على أساس اختيار المعنى الصرفي الذي يخدم أغراض التعبير القرآني في الإبلاغ والتأثير والإقناع ،إذ يتأثر اللفظ والمعنى في بناء حكم معين وبدقة متناهية في إيصال المعاني القرآنية .

ولهذه الأسباب مجتمعة كان الداعي لدراسة مادة(ص ب ر) في القرآن الكريم صرفيا دلاليا ،لأبينَ اشتقاقات هذه المادة،

والصيغ المختلفة التي وردت فيها ،وأثر دلالة كل صيغة من تلك الصيغ الواردة في سياقات مختلفة من القرآن الكريمِ.

وقبل الحديث عن أقسام مادة(صبر)من حيث فعليتها وأسميتها ، أو تجردها وزيادتها لابد من التعريف بهذه المادة ، وقد عنى القرآنُ بعرض مادة(ص ب ر) عرضاً لُغوياً مُميزاً خاصا بها لبيان أثرها العِبادي،وأهميتها في حياة العباد؛وقد درستُ بِنيةَ المادة مفردةً ثم درستها في ضمن التراكيب المستعملة فاستلزم مني توجيهات مُنوعةً لأُجليَ وضوحها فمن هذه التوجيهات :

- صوتية عرضية لأهمية أصواتها الثلاثة.
- صرفية لورود المادة بصيغ عدة وبُنى مُختلفة.
- دلالية تُجسد معانيها المستعملة.

أما الخطة التي تطلبها البحث فهي على النحو الآتي:

- التمهيد ويشمل :مفهوم الصبر لغة واصطلاحا.
- المستوى الصوتي للفظة (صبر).
- المبحث الأول :المستوى الصرفي لمادة(صبر) ،وتطبيقاتها.
- المبحث الثاني:المستوى الدلالي لمادة(صبر) ،وتطبيقاتها.
- المبحث الثالث:أهمية الصبر وبعض ماورد في فضله،ثم الخاتمة ونتائج البحث،فالملخصان.
- قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها البحث.

التمهيد:

أولى علماء اللغة –قديما وحديثا–الألفاظَ العربيةَ بصورة عامة،والألفاظ القرآنية بصورة خاصة عنايةً كبيرةً من حيث الدرس والتحليل صوتيا وصرفيا ونحويا

ودلاليا،إذ تناولت دراساتُهم الألفاظَ المفردة من النواحي الصوتية والصرفية والمعجمية مادامت اللفظة خارجَ السياق،أما وجودُها في السياق فيجعلها في حيز الدراسة النحوية التركيبية، وقد حُددت دراستهم الصرفية لأحوال الكلمة بأمرين هما:

أولا–البنية : ويراد بها الوزن الصرفي المتغيرُ للكلمة في هيئتها؛وهو عددُ أحرفِها المرتبة وحركاتها المعينة وسكونها، منها :بناء الفعل بأزمنته الثلاث، والمشتقات، واسم التفضيل، وجموع التكسير وما إلى ذلك.

ثانيا–الصيغة :وهي القالب اللغوي الذي يصب فيه المعنى، فيحدده ويعطيه شكله ودلالته .

ولم يقف اللغويون على دراسة أبنية الألفاظ وصيغها المختلفة؛ بل توقفوا عند دلالاتها المتنوعة، فتناولوها بالبحث والدراسة، لاسيما ما يطرأ على أبنيتها من زيادات ؛لأن الزيادة في المبنى زيادة في المعنى في أغلب الأحيان.

أولاً: مفهوم(الصبر) لغة :

إن لفظة الصبر مشتقة من الفعل الثلاثي (صَبَرَ)، ،ومضارعه يَصْبِرُ ،فهي إذن (صَبرَ يصبِرُ صَبْرًا).

فالصبرُ في اللغة جاء بأكثر من معنى ،فهو عند الخليل(ت١٧٥هـ) [١] :نقيض الجزع ونصب الإنسان للقتل فهو مصبور وصبروه أي نصبوه للقتل. وهو أخذ يمين إنسان ، تقول صُبرت يمينُه أي حلفته بالله جهد إيمانه ولا يكون هذا إلا عند الحكام .أما الصبر بكسر الباء هي عصارة شجرة كريهة الريح .و أرى في هذا تقارباً مع الدلالة الأصلية للصبر؛ لأن فيه أيضا تحمل مرارة أكثر.والصُبار حمل شجرة طعمه أشد حموضة من مصله وصبر الإناء :نواحيه .أصبار القبر :نواحيه.والصبرة من الحجارة :ما أشتد وغلظ.وأم صبار:الحرب والداهية الشديدة ،و(قيل للحرة:أمُّ صبَّار.ومما حُمِلَ على هذا قول العرب:وقع القومُ في أُمّ صَبّورُ،إذا وقعوا في أمرعظيم)[٢] (وصبر كل شيء:أعلاه، ويقال ناحيته . وسِدرةُ المنتهى :صبر الجنة أي أعلاها .ومن دلالات الصبر هي:السحاب المستوي فوق السحاب الكثيف.وصبير القوم :الذي يصبر لهم ويكون معهم في أمورهم [٣] ،وجاء في اللسان: (قال:وأصل الصبر الحبس،وكل من حبس شيئا فقد صبره)[٤] ، وجاء أيضا في اللسان بأن حبسَ الرجلِ نفسِه على شيء يريده. يقول الرجل :صبرت نفسي .ومنه قول عنترة يذكر حربا كان فيها:

فصبرَتِ عارفة لذلك حرة

ترسو إذا نفسُ الجبانِ تطلعُ[٥]

أي :حبسَت نفساً صابرة.يوضح أبو عبيدة(ت٢٠٩هـ)[٦] فيقول:إنه حبس نفسَه. وكلُّ من قُتل في غير معركة ولا حرب ولا خطأ،فإنه مقتولٌ صبرا.

ويضيف ابن منظور(ت٧١١هـ) [٧] دلالة أخرى للصبر بعد أن تابع الخليل فيقول : والصبر الإكراه.يقال :صبر الحاكم فلانا على يمين صبرا أي أكرهه. ودلالته الأخرى صبر الرجل يصبره:لزمه.

صبَر يصبِرُ صَبْرا ، فهو صابرٌ وصبّار وصبير وصبور، والأنثى صبورٌ أيضا بغير هاء[٨] .(وفي أسماء الله تعالى :الصبور تعالى وتقدس،هو الذي لا يعاجل العصاة بالانتقام، وهو من أبنية المبالغة ، ومعناه قريب من معنى الحليم ، والفرق بينهما أن المذنبَ لا يأ منُ العقوبةَ في صفة الصبور كما يأ منُها في صفة الحليم.)[٩]

والتصَبرُ:تكلف الصبر،أنشد ابن الأعرابي(ت٢٣١هـ)[١٠]:

أرى أمَ زيدٍ كلما جنَّ ليلُها

تبكي على زيد، وليست بأصبرا

أراد :وليست بأصبر من ابنها.وتصبرَ واصطبرَ:جعل له صبرا. وتقول اصطبرت ولا تقول اطبرت ؛لأن الصاد لا تدغم في الطاء،فإن أردت الإدغام قلبت الطاء صادا وقلت أصبرت.

ومن دلالات الصبر في اللسان هي الجراءة؛ومنه قوله عز وجل:

﴿ فَمَآ أَصۡبَرَهُمۡ عَلَى ٱلنَّارِ ﴿١٧٥﴾ ﴾،

[البقرة/الآية١٧٥]أي ما أجرأهم على أعمال أهل النار[١١]

ثانياً–الصبر اصطلاحا:(الإمساك في ضيق..وحبس النَفس على ما يقتضيه العقل والشرع)[١٢] ،و(هو ترك الشكوى من ألم البلوى لغير الله لا إلى الله)[١٣] ،وقد أثنى الله تعالى في هذا على النبي أيوب على السلام وقد ذُكرت الآية سابقاً.

ثانياً/المستوى الصوتي للفظة (الصبر):

يمثل المستوى الصوتي واحداً من أربعة مستويات في اللغة يقوم عليها التحليل اللغوي- إلى جانب المستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي – وفي المستوى الصوتي تكمُن دراسة أصغر وحدة في الكلمة وهو الصوت من حيث مخرجه وصفاته[١٤]، فالصوت ظاهرة طبيعية ندرك أثرها من دون أن ندرك كنهها، إذ أثبت علماء الصوت بتجارب لا يتطرق إليها الشك في أن كلَّ صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز[١٥] ،أما المخرج فهو المسلك في الجهاز النطقي وموضع الخروج منه .ويتحدد بأعضاء النطق المشاركة في إخراجه ؛لذا نُسبت معظم الأصوات إلى أعضاء النطق[١٦]، وأما صفة الصوت أو نوعه فهي (تلك الصفة الخاصة التي تميز كل صوت من صوت وإن اتحدا في الدرجة والشدة .وهكذا نستطيع أن نميز صوت الكمنجة من العود رغم احتمال اتحادهما في الدرجة والشدة [١٧] ،وعلى ذلك فان صفة الصوت هي (الحالة التي أتصف بها الصوت اللغوي عند إخراجه من حيث رخاوته أو شدته أو جهره .....أو ما أشبه هذه الصفات)[١٨] .

إن أصوات أي لغة من لغات البشر عرضة للتغيير ،الذي يميز(لغتنا هو احتفاظها بأنسابها اللغوية ،فلم يعترها من التغيير في النطق بأصواتها ما أعترى سائر اللهجات في العالم ،والسبب في ذلك سعة مدرجها الصوتي...فإن معجزة الكلمة العربية تتجلى في ثبات أصواتِها التي تومئ إلى مدلولاتها)[١٩] ،وإن أداءَ قرّاء القرآن اليوم دليلٌ حيٌ للحفاظ على أصواتِ العربيةِ بصورتها القديمة.أي إنّ القرآنَ هو الذي حافظ على طبيعة أصوات العربية.

مخارج أصوات مادة(صبر) وصفاتها الصوتية

أولاً – مخرج صوت الصاد وصفاته:

(**الصاد**) هو أول أصوات مادة (صبر) ،وقد جعل سيبويه(ت١٨٠هـ) مخرجه(مما بين طرف اللسان وفُويق الثنايا مُخرج الزاي والسين والصاد) [٢٠] ،وهي من الأصوات الأسلية، (والحروف الاسلية(ص ،ز،س) لخروجها من أسلة اللسان ومن بين الثنايا العليا قريبا من السفلى) [٢١] ، (فالصاد صوت لثوي احتكاكي مهموس مفخم(مطبق) [٢٢]. أما صفات صوت الصاد فهو مهموس رخو،مطبق،مستعلي،ومن أصوات الصفير) [٢٣].

ثانيا – مخرج صوت الباء وصفاته :

الباء صوت شفوي أي مخرجه من بين الشفتين يقول سيبويه: (ومما بين الشفتين مُخرج الباء،والميم ،والواو)[٢٤] .وأما صفاته فهي الجهر،والشدة،والانفتاح [٢٥] .

ثالثا – مخرج صوت الراء وصفاته :

إن مخرج صوت الراء من مخرج صوت النون (غير أنه أدخلُ في ظهر اللسان قليلاً لانحرافه إلى اللام مُخرج الراء)[٢٦] ،وللراء صفة تُميزه من الأصوات جميعها وهي التكرار،يقول سيبويه : (ومنها (المكرر) وهو حرفٌ شديد يجري فيه الصوت لتكريره وانحرافه إلى اللام ،فتجافى للصوت كالزِّرخوة،ولو لم يُكرر لم يجر الصوت فيه . وهو الراء)[٢٧] .ومن صفاته الجهر،والتوسط بين الشّدة والرخاوة.

والملاحظ من جمع هذه الصفات التي اتصفت بها الأصوات الثلاث تنطبق مع حال الصابر ؛لأن المشاعر التي تعتريه وهو في أزمة نفسية أو ضغط الظروف التي تحيط به تجعل مشاعره مضطربة يُريد إرضاء الله حتى ينالَ أجرَ الصابرين ،وفي الوقتِ نفسِه يريدُ الخلاصَ مما حلّ به ،فمن يستطيع وصف حال نبيِ اللهِ يونس(**عليه السلام**) تحيطه ظلمات البحر فضلاً عن ظلمات بطن الحوت الذي ابتلعته.أو وصف النبي أيوب(**عليه السلام**) وهو يجد نفسه أمام امتحان لا يقدر عليه أحد سوى الأنبياء، ((**إِنَّا وَجَدْنَٰهُ صَابِرًا ۚ نِّعْمَ ٱلْعَبْدُ ۖ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٌ ﴿٤٤﴾**))،[ص/٤٤].

المستوى الصرفي لمادة(صبر)، وتطبيقاتها:

للمستوى الصرفي أهميةٌ تنبعُ من طبيعةِ مفهومِ هذا الجانب فهو يُعنى ببِنية الكلمة وهي مفردة فيعرض لأحوالها وتغيراتها – دون الإعراب – والهيئة الناجمة عن هذه التغيرات التي تُفيد دلالات مختلفة [٢٨] ،ويُبنى الجانب الصرفي على ثلاث دعامات أساسية هي[٢٩] :

١/ مجموعة من المعاني الصرفية التي يرجع بعضها إلى تقسيم الكلم ويعود بعضها الآخر إلى تصريف الصيغ.

٢/طائفة من المباني تتمثل بالصيغ المجردة والزوائد والأدوات .

٣/طائفة من العلاقات الايجابية ،وأخرى من المقابلات أو القيم الخلافية بين المعنى والمعنى ،وبين المبنى والمبنى.

ومجال بحثه الأسماء المتمكنة (المعربة)،والأفعال المتصرفة (غير الجامدة)[٣٠] .

وتستمد الدلالة الصرفية رؤيتها من طريق الصيغ وبنياتها، فأي تغيير في الصيغة، يؤدي إلى تغيير في محتوى الدلالة ،من خلال الإضافة الصوتية ،أو الحذف [٣١] .وقد وردت مادة البحث بصيغ عدة منها الاسمية ومنها الفعلية وبضمنها المشتقات رتبتها على النحو الآتي:

أولاً – أبنية الأفعال :١– الماضية : أ –(فَعَلَ)

امتاز وزن الفعل الثلاثي (فَعَلَ)من بين سائر أوزان أبواب الثلاثي المجرد بكونه أخف تلك الأوزان ،إذ أهّلَته هذه المزية إلى الدوران مع كثرة الاستعمالات المختلفة، فـ (لم يختص بمعنى من المعاني ،بل استعمل في جميعها ؛لأن اللفظ إذا خف كثُر استعماله واتسع التصرف فيه) [٣٢] ،وقد ورد الفعل (صبر)الدال على الماضي أقل من فعل الأمر وأكثرمن الفعل المضارع في القرآن الكريم، إذ ورداثنتين وعشرين مرة ،تنوع في إسناده بين ضمير الغائب ،وتاء الفاعل المتكلم وواو الجماعة و(نا) لجماعة المتكلمين،منه قوله تعالى: ((**وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ**))[٣٣] ، [الشورى /الآية ٤٣]،أي من يصبر على الظلم والأذى يُفوضُ أمرَه إلى الله وهذهِ من الأمور التي يُجازي الله عليها [٣٤] .

وجاء الفعل الماضي مسندا إلى ضمير جمع المخاطب[٣٥]، منه قوله تعالى : ((**سَلَٰمٌ عَلَيْكُم بِمَا صَبَرْتُمْ ۚ فَنِعْمَ عُقْبَى ٱلدَّارِ ﴿٢٤﴾**))،**[الرعد/الآية ٢٤]،أي** هذا الثواب بسبب صبركم أو بدل ما أحتملتم من مشاق الصبر ومتاعبه هذه الملاذ والنعم ،والمعنى :لئن تعبتم في الدنيا لقد استرحتم الساعة)[٣٦] .

وجاء الفعل الماضي مسندا إلى ضمير جماعة المتكلمين[٣٧]، منه قوله تعالى : ((سَوَآء عَلَيۡنَآ أَجَزِعۡنَآ أَمۡ صَبَرۡنَا مَا لَنَا مِن مَّحِيصٍ ﴿٢١﴾))، [إبراهيم/الآية٢١]،أي (مستويان)

علينا الجزع والصبر .. ورُوي أنهم يقولون : تعالوا نجزع، فيجزعون خمسمائة عام فلا ينفعهم فيقولون : تعالوا نصبر، فيصبرون كذلك ،ثم يقولون سواء علينا) [٣٨] .

وجاء الفعل الماضي مسندا إلى واو الجماعة [٣٩] ،وله النصيب الأوفر إذ استعمله القرآن في خمسة عشر موضعاً ،وقد أفاد هذا الاستعمال دروسا وعبراً للاقتداء بصبر الأنبياء والمؤمنين والصالحين. منه قوله تعالى : ((وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلَّذِينَ صَبَرُواْ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴿٣٥﴾))،[فصلت /الآية ٣٥]،(وأحسن الصبر عند الغضب والحلم عند الجهل والعفو عند الإساءة وفُسر الحظ بالثواب) [٤٠] .

٢/ الفعل المضارع :

وردت لفظة (الصبر) في القرآن بصيغة المضارع في عشرة مواضع موزعة على النحو الآتي :

١ –جاء المضارع مسنداً إلى واو الجماعة في خمسة مواضع[٤١]، منه قوله تعالى : ((إِن تَمۡسَسۡكُمۡ حَسَنَةٌ تَسُؤۡهُمۡ وَإِن تُصِبۡكُمۡ سَيِّئَةٞ يَفۡرَحُواْ بِهَاۖ وَإِن تَصۡبِرُواْ وَتَتَّقُواْ لَا يَضُرُّكُمۡ كَيۡدُهُمۡ شَيۡـًٔاۗ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا يَعۡمَلُونَ مُحِيطٞ ﴿١٢٠﴾))،[آل عمران /الآية ١٢٠] ، أي (إن تصبروا على أذى عداوة الكفار وتنتهوا عن موالاتهم ، أو (وإن تصبروا على تكاليف الدين ومشاقه وتتقوا الله في اجتنابكم محارمه كنتم في كنف الله فلا يضركم كيدهم)[٤٢] .

٢ – جاء المضارع مسندا إلى المفرد المخاطب ،نحو قوله تعالى: ((وَكَيۡفَ تَصۡبِرُ عَلَىٰ مَا لَمۡ تُحِطۡ بِهِۦ خُبۡرٗا ﴿٦٨﴾))،[الكهف/ الآية٦٨]، وهنا تتضح أهمية الصبر لأن التعويد على عادة أو صفة ايجابية أو سلبية من الصعب على الإنسان أن يعزف عنها،ولكن بإرادة اللهِ جُعل الصبرُ في قلبِ موسى (**عليه السلام**) ،يقول سيد قطب : (ويعزم موسى على الصبر والطاعة ،ويستعين الله ....فيزيد الرجل توكيدا وبيانا، ويذكر له شرط صحبته قبل بدء الرحلة ،وهو أن يصبرفلا يسال ولا يستفسر عن شيء من تصرفاته حتى يكشف له عن سرها)[٤٣] .

٣ – جاء المضارع مسندا إلى ضمير الجمع،نحو قوله تعالى: ((وَلَنَصۡبِرَنَّ عَلَىٰ مَآ ءَاذَيۡتُمُونَاۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلۡيَتَوَكَّلِ ٱلۡمُتَوَكِّلُونَ ﴿١٢﴾))،[إبراهيم /الآية١٢].

٤ – جاء المضارع من الأفعال الخمسة وفي حالة الرفع ،نحو قوله تعالى: ((أَتَصۡبِرُونَۗ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيرٗا ﴿٢٠﴾))،[الفرقان/الآية٢٠].

٥ – جاء المضارع من الأفعال الخمسة،نحو قوله تعالى : ((فَإِن يَصۡبِرُواْ فَٱلنَّارُ مَثۡوٗى لَّهُمۡ))،[فصلت/الآية ٢٤].

٦ – جاء المضارع مسندا إلى ضمير المتكلمين المستتر،نحو قوله تعالى : ((وَإِذۡ قُلۡتُمۡ يَٰمُوسَىٰ لَن نَّصۡبِرَ عَلَىٰ طَعَامٖ وَٰحِدٖ))،[البقرة/الآية/٦١].

ثالثاً /فعل الأمر:

ورد فعل الأمر من صيغة (صبر) في القرآن في مواضع عدة، وقد جاء في أغلبها مسنداً إلى ضمير المفرد الغائب، في تسعة عشر موضعاً[٤٤] ،والملاحظ أن الأمر كله قد جاء أمر من الله تبارك اسمه إلى النبي الأكرم (**صلى الله عليه وسلم**) سوى في سورة لقمان/الآية ١٧، إذ يَعِظُ فيها لقمانُ ابنَهُ.منها قوله تعالى : ((**فَٱصۡبِرۡ إِنَّ وَعۡدَ ٱللَّهِ حَقّٞ**))، **[الروم /الآية ٦٠]**. يحث الله نبيه في هذه الآية على التمسكِ بالصبر حتى ينال ما وعده ربُّه أي :اصبر على عداوتهم فإن وعدَ اللهِ حقٌ بنصرتك وإظهارِ دينكَ على الدّينِ كلَّه [٤٥] . ومنها قوله **تعالى** : ((**وَٱصۡبِرۡ وَمَا صَبۡرُكَ إِلَّا بِٱللَّهِ**))،**[النحل /الآية ١٢٧]**،يؤكدُ اللهُ الأمرَ إلى النبي (**صلى الله عليه وسلم**) في هذه الآية فيقول له: ((واصبر)) أنتَ،فعزم عليه الصبر...أي بتوفيقه وتثبيته وربطه على قلبك)[٤٦] ،**وقوله تعالى** : ((**فَٱصۡبِرۡ لِحُكۡمِ رَبِّكَ**))،**[القلم/الآية٤٨]**،في هذه الآية يوصي الله تعالى نبينا الكريم بالصبر والثبات وأن لا يصيبه الجزع تشبيها بنبينا يونس(**عليه السلام**)، وإن جاءت الألفاظ بصيغة الأمر المحض ،لكن الله تعالى يوظف هذا الأمر مع الحبيب بالوصية والتزام الصبر الجميل وهو أعلى أنواع الصبر،إن (المعنى :لايوجد منك ماوجد منه من الضجر والمغاضبة فتبتلي ببلائه)[٤٧] ، (وفي نهاية السورة يوصي النبي(**صلى الله عليه وسلم**)بالصبر الجميل)[٤٨] .

وأما الموضع الوحيد الذي جاء فيه الأمرُ من لقمانَ إلى ابنِهِ وهو يعِظُه في قوله تعالى : ((**وَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ**))، [لقمان/الآية١٧]،يقول الزمخشري(ت٥٣٨هـ) عنها : (يجوز أن يكون عاما في كل ما يصيبه فيما أمر به من الأمر بالمعروف،والنهي عن المنكر من أذى من يبعثهم إلى الخير وينكر عليهم الشر)[٤٩] .

وقد جاء فعل الأمر مسندا إلى واو الجماعة في ستة مواضع [٥٠] ،منها قوله تعالى : ((**فَٱصۡبِرُواْ حَتَّىٰ يَحۡكُمَ ٱللَّهُ بَيۡنَنَاۚ وَهُوَ خَيۡرُ ٱلۡحَٰكِمِينَ**))، **[الأعراف/الآية٨٧]**،

ففي هذه الآية **تمسك** المؤمنين بالصبر على أذى اعدائهم ووعدهم بالثواب ،وفيها وعيد للكافرين أي (فتربصوا أو انتظروا أي بين الفريقين بأن ينصر المحقين على المبطلين ويظهرهم عليهم،وهذا وعيد للكافرين بانتقام الله منهم)[٥١]، ومنها قوله تعالى :

((ٱصۡلَوۡهَا فَٱصۡبِرُوٓاْ أَوۡ لَا تَصۡبِرُواْ سَوَآءٌ عَلَيۡكُمۡۖ إِنَّمَا تُجۡزَوۡنَ مَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ١٦))،[الطور/الآية١٦]، يقول أحدُ المفسرين عنها : (فان قلت : لم علل استواء الصبر وعدمه بقوله ((**إنما تجزون ماكنتم تعملون**))؟قلت:لأن الصبرإنما يكون له مزية على الجزع لنفعه في العاقبة بأن يجازي عليه الصابر جزاء الخير ،فأما الصبر على العذاب الذي هو الجزاء ولا عاقبة له ولا منفعة فلا مزية له على الجزع))[٥٢].

وتفردت صيغة (صابروا) في القرآن ،وفي قوله تعالى : ((**يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصۡبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ٢٠٠**
))، **[آل عمران/ الآية ٢٠٠]**،يذهب الزمخشري إلى أن ((**وصابروا**))أعداء الله في الجهاد، أي غالبوهم في الصبر على شدائد الحرب ،لاتكونوا أقل صبرا منهم وثباتا .والمصابرة باب من الصبرذكر بعد الصبر على ما يجب الصبر عليه تخصيصاً لشدته وصعوبته [٥٣] . ويقول الآلوسي(ت١٢٠٥هـ) :(أي

اصبروا على شدائد الحرب مع أعداء الله تعالى صبرا أكثر من صبرهم وذكره بعد الأمر بالصبر العام؛لأنه أشدُ فيكون أفضل، فالعطف كعطف جبريل على الملائكة والصلاة الوسطى على الصلوات ،وهذا وإن آل إلى الأمر بالجهاد إلا أنه أبلغ منه)[٥٤].

أما فعل الأمر (اصطبر)على وزن افتعل الذي أفاد المطاوعة والتصرف هنا[٥٥] فقد جاء ثلاث مرات ،منها قوله تعالى : ((**رَّبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا بَيۡنَهُمَا فَٱعۡبُدۡهُ وَٱصۡطَبِرۡ لِعِبَٰدَتِهِۦۚ هَلۡ تَعۡلَمُ لَهُۥ سَمِيّٗا** ﴿٦٥﴾))،**[مريم /الآية٦٥]**.أي(اصبر وتحمل الصبر في عبادته حتى الموت) [٥٦].ومنها قوله تعالى : ((**وَأۡمُرۡ أَهۡلَكَ بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱصۡطَبِرۡ عَلَيۡهَاۖ لَا نَسۡـَٔلُكَ رِزۡقٗاۖ نَّحۡنُ نَرۡزُقُكَۗ وَٱلۡعَٰقِبَةُ لِلتَّقۡوَىٰ** ﴿١٣٢﴾))،**[طه/ الآية ١٣٢]** ،يقول الرازي(ت٦٠٦هـ) :(فاعبده واصطبر لعبادته فهو أمر للرسول (**صلى الله عليه وسلم**)بالعبادة والمصابرة على مشاق التكاليف في الأداء والإبلاغ وفيما يخصه من العبادة، فإن قيل لم يقل واصطبر على عبادته قلنا :لأن العبادة جعلت بمنزلة القرن في قولك للمحارب اصطبر لقرنك)[٥٧] ، وقد تعدى الفعل في هذه الآية باللام والأصل تعديته بـ(على) ،يقول الآلوسي : (وتعدية الاصطبار باللام مع أن المعروف تعديته بـ (على) كما في قوله تعالى {واصطبر عليها } لتضمنه معنى الثبات للعبادة فيما تورد عليه من الشدائد والمشاق كقولك للمبارز :اصطبر لقرنك أي أثبت له فيما يورد عليك من شداته) [٥٨] .

الصيغ الاسمية :

استعمل القرآن مادة(صبر) بصيغ اسمية ،على النحو الآتي :

١- اسم الفاعل الذي يشتق من الفعل الماضي على زنة (فاعل)،وقد جاء في ثمانية عشر موضعا لجمع الذكور ،منها خمسة عشرجاءت في حالة النصب ،والثلاثة الباقية جاءت في حالة الرفع ،وتفرد موضع واحد بصيغة المفردة المؤنثة ،وآخر لجمع الإناث ،من الأول قوله تعالى : ((**قَالَ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرٗا**)) ،[الكهف / الآية ٦٩][٥٩] .

٢- المصدر :وهو حدث مجرد من الزمان بشرط أن يشتمل على الأحرف الأصلية والزائدة لفعله الماضي ،وقد جاء في مواضع كثيرة[٦٠] منها قوله تعالى : ((**قَالَ بَلۡ سَوَّلَتۡ لَكُمۡ أَنفُسُكُمۡ أَمۡرٗاۖ فَصَبۡرٞ جَمِيلٞ**))،[يوسف /الآية٨٣][٦١] .

٣- صيغة المبالغة :وهي الصيغة الدالة على المبالغة والكثرة في الفعل ،إذ استعملها القرآن على صيغة واحدة من صيغها في أربع آيات ،وقد رافقتها لفظة (شكور) في الحالات الأربعة،ولم يفصل بينهما أي من حروف العطف مما دعا بعض المفسرين إلى تأويلها على أن الصبر هو الشكور نفسه في المعنى(ووجه المناسبة أن كلتا الحالتين قد يقع لراكب البحر أو صبّار على النواحي والتروك شكور في الأفعال والأوامر، منه قول الرسول (**صلى الله عليه وسلم**) ،**[الإيمان نصفان :نصف صبر ونصف شكر]**[٦٢] ثم ذكر أن بعض الناس لايخلص لله إلا عند الشدائد ،وإنما وحد الموج وجمع الظُلل وهو كل ماأظلك من جبل أو سحاب ؛لأنّ الموج الواحد يرى له صعود ونزول .كالجبال المتلاصقة وإنما قال هاهنا) [٦٣] ، وقد أخترت بعض توجيهات المفسرين لهذه الآيات، إذ قال ابن كثير(ت٧٧٤هـ) : (أي في الشدائد{شكور}أي :إن في تسخيره البحر وإجرائه الهوى بقدر مايحتاجون إليه لسيرهم، لدلالات على نعمة الله على خلقه {لكل صبار}أي في الشدائد {شكور}في الرخاء)[٦٤] .

وقال ابن عطية(ت٥٤١هـ) : (أخبر النبي (**صلى الله عليه وسلم**)على جهة التنبيه بأن هذه القصص فيها آيات وعبر لكل مؤمن على الكمال ،ومن اتصف بالصبر والشكر فهو المؤمن الذي لاتنقصه خلة جميلة بوجه) [٦٥] ،أما الآلوسي

فيقول : (لكل من حبس نفسه عن التوجه إلى مالاينبغي ووكل همته بالنظر في آيات الله تعالى والتفكر في آلائه سبحانه فالصبر هنا حبس مخصوص بالتمعن في نعمه تعالى شكر ويجوز أن يكون قد كنى بهذين الوصفين عن المؤمن الكامل لأن الإيمان نصفه صبر ونصفه شكر، وذكر الإمام أن المؤمن لايخلو من أن يكون في السراء والضراء فإن كان في الضراء كان من الصابرين وإن كان في السراء كان من الشاكرين)[٦٦].

ومن المحدثين، يقول الدكتور فاضل السامرائي: (إذا نظرنا في القرآن كله نجد أنه تعالى إذا كان السياق في تهديد البحر يستعمل صبار شكور وإذا كان في غيره يستعمل الشكر فقط.ففي سورة لقمان مثلا قال تعالى في سياق تهديد البحر : ((أَلَمۡ تَرَ أَنَّ ٱلۡفُلۡكَ تَجۡرِي فِي ٱلۡبَحۡرِ بِنِعۡمَتِ ٱللَّهِ لِيُرِيَكُم مِّنۡ ءَايَٰتِهِۦٓۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّكُلِّ صَبَّارٖ شَكُورٖ ٣١))، [لقمان/الآية٣١]، ومنها قوله تعالى : ((إِن يَشَأۡ يُسۡكِنِ ٱلرِّيحَ فَيَظۡلَلۡنَ رَوَاكِدَ عَلَىٰ ظَهۡرِهِۦٓۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّكُلِّ صَبَّارٖ شَكُورٖ ٣٣))، [الشورى /الآية ٣٣]،أي ({صبار}في الشدائد{شكور}أي :إن في تسخيره البحر وإجرائه الهوى بقدر مايحتاجون إليه لسيرهم ؛لدلالات على نعمه تعالى على خلقه {لكل صبار}أي :في الشدائد{شكور}في الرخاء)[٦٧] ،أما الرازي فيذهب إلى أن الصبار (على بلاء الله {شكور}لنعمائه ،والمقصود التنبيه،على أن المؤمن يجب أن لايكون غافلاعن دلائل معرفة الله البتة ؛لأنه لابد أن يكون إما في البلاء ،وإما في الآلاء،فإن كان في البلاء كان من الصابرين.وإن كان من النعماء كان من الشاكرين، وعلى هذا التقدير لايكون البتة من الغافلين)[٦٨] .

المبحث الثاني

المستوى الدلالي للفظة(الصبر)وتطبيقاتها

مفهوم الدلالة لدى القدماء والمحدثين:

يقصد بالدلالة في الاصطلاح اللغوي القديم: (الدلالةُ:مصدر الدليل بالفتح والكسر)[٦٩] ،وهو ما نستدل به والدليل: المرشد إلى المطلوب ،ومنه:يادليل المتحيرين أي هاديهم إلى ماتزول به حيرتهم- وقد دلَه على الطريق يَدُلُهُ...أي سدده إليه أوصله إلى معرفته به[٧٠] ،والدلالة على الشيء ،هي : (إظهار المدلول عليه)[٧١] .

الدلالة في الاصطلاح :

أما الدلالة في الاصطلاح ،فقد عرفها الشريف الجرجاني (ت٨١٦هـ)،بأنها : (كون الشيء بحالة يلزم من العلم به،العلم بشيء آخر ،والشيء الأول هو الدال ،والثاني هو المدلول)[٧٢]، وهذا التعريف لم يبتعد كثيرا عن التعريف اللغوي للدلالة. أما مفهوم الدلالة لدى المحدثين فهو أدق وأوسع مما كانت عليه قديما ،إذ ارتبطت بعلم الدلالة (semantics).

يعنى علم الدلالة بدراسة المعنى أو نظرية المعنى[٧٣]، ووظيفته البحث في معاني المفردات ،وفي معاني الجمل، فضلا عن وضع القوانين العامة التي تخضع لها معاني الألفاظ،وما يطراعليها من التغيير:كالتوسع ،أو التضييق، أو التطور، أو الانحدار، أو غيرها[٧٤].

يهتم علم الدلالة (بدراسة السياقات المختلفة التي تقسم فيها الكلمات،حيث إن نسبة كبيرة من الكلمات لا يتضح معناها المحدد إلا باستعمالها إلى جانب غيرها .ومن الصعب أن نستدل على معناها بغير استرشاد بالكلمات المحيطة بها)[٧٥] .

ومادامت اللغة ظاهرة اجتماعية ؛فمعاني الألفاظ لا تقف عند حد معين.ووجدت مادة(ص ب ر)متسعة لأكثر من معنى جاء به النص القرآني تمثلت في السياقات التي كان لها الأثر البين في تحديد المعنى، والقرائن اللفظية التي ظهر أثرها في رسم المعنى المقصود.

(الصبرهو١-التباعد عن المخالفات.٢-السكون عند تجرع غصص البلية٣-إظهار الغنى عند حلول الفقر بساحة المعيشة)[٧٦].

ويذهب الجرجاني إلى أن الصبر(هو ترك الشكوى من ألم البلوى لغير الله لا إلى الله؛لأن الله تعالى أثنى على أيوب(**عليه السلام**) بالصبر بقوله: ((**وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَٱضْرِب بِّهِۦ وَلَا تَحْنَثْۗ إِنَّا وَجَدْنَٰهُ صَابِرًاۚ نِّعْمَ ٱلْعَبْدُۖ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٌ** ۝٤٤))،[ص/٤٤].

مع دعائه في رفع الضر عنه[٧٧] ، إن الرضا بقضاء الله وقدره لا يقدح فيه الشكوى إلى الله ولا إلى غيره ،كما أنه لا ينقص أجر الصبر على البلوى.وإن الشكوى لله تعالى لا تنافي الصبر، إنما ينافيه شكوى الله إلى غيره؛كما رأى بعضهم رجلا يشكو إلى آخر فاقة وضورة فقال: يا هذا أتشكو من يرحمك إلى من لا يرحمك، ثم أنشد:

وإذا عرتكَ بليةٌ فاصبرْ لها
صبرَ الكريمِ فإنه بك أعلمُ
وإذا شكوتَ إلى ابنِ آدمَ
إنما تشكو الرحيمَ إلى الذي لا يُرحمُ[٧٨]

وللراغب(ت٥٠٢هـ) مسميات ودلالات خاصة في الصبر(**فالصبر لفظ عام وربما خولف بين أسمائه بحسب اختلاف مواقعه**)[٧٩] :

١-فإن كان حبس النفس لمصيبة سمي صبرا لا غير ويضاده الجزع.

٢-وإن كان في محاربة سمي شجاعة ويضاده الجبن .

٣-وإن كان في نائبة مضجرة سمي رحب الصدر ويضاده الضجر.

٤-وإن كان في إمساك الكلام سمي كتمانا ويضاده المذل .

٥-وسمي الصوم صبرا،قال (**عليه السلام**):[**صيام شهر الصبر وثلاثة أيام في كل شهر يذهب وحر الصدر**][٨٠]، (وقد سمى الله تعالى كل ذلك صبرا ونبه عليه بقوله: (والصابرين في البأساء والضراء والصابرين على ما أصابهم — والصابرين والصابرات)[٨١] .

وهذه الدلالات تعود إلى أنواع الصبر الثلاثة :أولها البِر على الطاعات وهو الاستقامة على شرع الله، والمثابرةُ الدائمةُ على العبادات المالية والبدنية والقلبية ، ومواصلةُ الأمرِ بالمعروفِ والنهي عن المنكر، والصبرُ على ما يعترضُ ذلك من أنواعِ الابتلاءِ وصنوفِ المحن ؛لأن مَنْ ورِثَ عن رسولِ اللهِ دعوتَهُ وجهادَهُ لابُد أنْ يُصيبَهُ ما أصابَ رسولَ اللهِ (**صلى الله عليه وسلم**) من تكذيب ومحاربة وأذى ، قال تعالى حكاية عن لقمان يوصي ابنه : ((**يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ** ۝١٧))، **[لقمان/الآية١٧]** ، وقد أقسم الله تعالى على أن الناجين هم من تحققوا بصفات أربع:الإيمان ، والعمل الصالح،والنصح للأمة ، ثم الصبر على ذلك ،فقال تعالى:((**إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوْاْ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْاْ بِٱلصَّبْرِ** ۝٣)) **[العصر/الآية٣]**.

والثاني الصبر عن المعاصي :وهو مجاهدة النفس في نزواتها، ومحاربة انحرافها ،

وتقويم اعوجاجها ، وقمع دوافع الشر والفساد التي يثيرها الشيطان فيها ؛ فإذا ما جاهدها وزكاها وردها عن غيها وصل إلى الهداية التامة ، قال الله تعالى : ((**وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ**))،[الكهف/ الآية٢٨]، وقوله تعالى: ((**يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصْبِرُواْ**

وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴿٢٠٠﴾))،[آل عمران/٢٠٠].

والثالث الصبر على المصائب: بما أن الحياة الدنيا دار امتحان وابتلاء ،فإن الله تعالى يختبر إيمان عباده —وهو أعلم بهم-بأنواع المصائب ، ويمحص المؤمنين بصنوف المحن كي يميز الخبيث من الطيب ، والمؤمن من المنافق ، سواء أكانت هذه المصائب في المال أو في البدن أو في الأهل ، قال تعالى : ((ٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَٰبَتۡهُم مُّصِيبَةٞ قَالُوٓاْ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيۡهِ رَٰجِعُونَ ﴿١٥٦﴾))،[البقرة/ الآيتان١٥٥و١٥٦ وجزء من الآية١٥٧].

ومما لا شك فيه أن المؤمن الصادق يتلقى هذه المصائب بالصبر والتسليم ؛ بل بالرضا والسرور؛لأنه يعلم أن هذه النكبات ما نزلت عليه من خالقه إلا لتكفير ذنوبه ومحو سيئاته. وليعلم المؤمن أن هذه النوازل إنما ترفع المؤمنين الصابرين درجات عالية ومنازل رفيعة عند الله تعالى ،إذا هو تلقاها بالرضا والتسليم وصبر عليها صبرا جميلا ((وَجَآءُو عَلَىٰ قَمِيصِهِۦ بِدَمٖ كَذِبٖۚ قَالَ بَلۡ سَوَّلَتۡ لَكُمۡ أَنفُسُكُمۡ أَمۡرٗاۖ فَصَبۡرٞ جَمِيلٞۖ وَٱللَّهُ ٱلۡمُسۡتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ ﴿١٨﴾))،[يوسف/الآية ١٨].

المبحث الثالث

أهمية الصبر وبعض ما ورد في فضله:

الصبرُ نصفُ الإيمانِ، وسرُ سعادةِ الإنسانِ ،ومصدرُ العافيةِ عند البلاء ، وعدة المؤمن حين تدلهم الخطوب وتحدق الفتن وتتوالى المحن ، وهو سلاح السالك في مجاهداته لنفسه، وحملها على الاستقامة على شرع الله تعالى وتحصنها من الانزلاق في مها وي الفساد والضلال . ولعظيم أهميته ورفيع مقامه ذكره الله تعالى في القرآن الكريم نحو تسعين ونيف موضعا وبأنواع مختلفة سيق فيها الصبر في الكتاب الكريم منها

١-الأمر به كقوله تعالى: ((وَٱصۡبِرۡ وَمَا صَبۡرُكَ إِلَّا بِٱللَّهِ))،[النحل /الآية ١٢٧]،وقوله :

((وَٱصۡبِرۡ لِحُكۡمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعۡيُنِنَاۖ وَسَبِّحۡ بِحَمۡدِ رَبِّكَ حِينَ تَقُومُ ﴿٤٨﴾))،[الطور /الآية ٤٨][٨٢] ، وقوله: ((قَالَ مُوسَىٰ لِقَوۡمِهِ ٱسۡتَعِينُواْ بِٱللَّهِ وَٱصۡبِرُوٓاْۖ إِنَّ ٱلۡأَرۡضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَآءُ مِنۡ عِبَادِهِۦۖ وَٱلۡعَٰقِبَةُ لِلۡمُتَّقِينَ ﴿١٢٨﴾))،[الأعراف/ الآية ١٢٨].

٢-الثناء على أهله فيقول : ((وَٱلصَّٰبِرِينَ فِي ٱلۡبَأۡسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلۡبَأۡسِ))،[البقرة /الآية١٧٧][٨٣] ، وقول الحق: ((وَإِن تَصۡبِرُواْ وَتَتَّقُواْ فَإِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ ﴿١٨٦﴾))،[آل عمران /الآية ١٨٦]، وقوله: ((إِنَّهُۥ مَن يَتَّقِ وَيَصۡبِرۡ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجۡرَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴿٩٠﴾ [يوسف /الآية ٩٠].

٣-الإخبار عن محبة الله للصابرين فيقول: ((وَٱصۡبِرُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾))، [الأنفال/الآية٤٦]، وقوله: ((وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلَّذِينَ

صَبَرُواْ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴿٣٥﴾))، [فصلت/الآية٣٥].

٤-وضوح معية الله للصابرين وهي معية حفظ وتأييد ونصرة فيقول: ((وَٱصۡبِرُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾))،[الأنفال /الآية ٤٦].

٥-إيجاب الجزاء للصابرين بغير حساب فيقول: ((إِنَّمَا يُوَفَّى ٱلصَّٰبِرُونَ أَجۡرَهُم بِغَيۡرِ حِسَابٖ ﴿١٠﴾))، [الزمر/الآية ١٠] ، وقوله : ((ٱلَّذِينَ تَتَوَفَّىٰهُمُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ طَيِّبِينَ يَقُولُونَ سَلَٰمٌ عَلَيۡكُمُ ٱدۡخُلُواْ ٱلۡجَنَّةَ بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ﴿٣٢﴾))،[النحل/الآية٤٢].

٦- بيان بأن الهداة المرشدين قد نالوا المقام الرفيع بصبرهم فيقول: ((وَجَعَلۡنَا مِنۡهُمۡ أَئِمَّةٗ يَهۡدُونَ بِأَمۡرِنَا لَمَّا صَبَرُواْۖ وَكَانُواْ بِـَٔايَٰتِنَا يُوقِنُونَ ﴿٢٤﴾))، [السجدة /الآية ٢٤].

٧- النهي عن ضده وهو الاستعجال كقوله تعالى: ((فَٱصۡبِرۡ كَمَا صَبَرَ أُوْلُواْ ٱلۡعَزۡمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ))،[الأحقاف /الآية ٣٥]،وقوله الحق:((فَٱصۡبِرۡ لِحُكۡمِ رَبِّكَ)) [القلم/٤٨].

٨-تعليق النصر والمدد عليه وعلى التقوى ،كقوله تعالى : ((بَلَىٰٓۚ إِن تَصۡبِرُواْ وَتَتَّقُواْ)) [سورة آل عمران /الآية ١٢٥]، يقول البغوي (ت٥١٦هـ):(وهؤلاء الخمسة آلاف ردء المؤمنين إلى يوم القيامة)[٨٤] ،ويقول الآلوسي : (على مضض الجهاد وما أمرتم به)[٨٥] .

٩-الإخبار عن أن الفوز بالمطلوب المحبوب ،والنجاة من المكروه الموهوب ودخول الجنة وسلام الملائكة عليهم ،إنما نالوه بالصبر، كما قال تعالى: ((سَلَٰمٌ عَلَيۡكُم بِمَا صَبَرۡتُمۡۚ فَنِعۡمَ عُقۡبَى ٱلدَّارِ ﴿٢٤﴾))، [سورةالرعد/الآية٢٣و٢٤].

١٠-الإخبار أنه إنما ينتفع بآيات الله ويتعظ بها أهل الصبر، كقوله تعالى: ((وَلَقَدۡ أَرۡسَلۡنَا مُوسَىٰ بِـَٔايَٰتِنَآ أَنۡ أَخۡرِجۡ قَوۡمَكَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ وَذَكِّرۡهُم بِأَيَّىٰمِ ٱللَّهِۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّكُلِّ صَبَّارٖ شَكُورٖ ﴿٥﴾))،[سورة إبراهيم/الآية ٥].

١١-الإخبار بأن خصال الخير والحظوظ العظيمة لا يلقاها إلا أهل الصبر كقوله تعالى : ((وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ ﴿٨٠﴾))، [سورة القصص/الآية ٨٠]، وقوله: ((وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلَّذِينَ صَبَرُواْ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴿٣٥﴾))، [سورة فصلت/ الآية٣٥].

١٢-يتحقق اليقين بالصبر، كقوله تعالى: ((صَبَرُواْۖ وَكَانُواْ بِـَٔايَٰتِنَا يُوقِنُونَ))، [سورة السجدة /الآية ٢٤].

١٣-نِعْمَ العبدُ عند الله الصابرُ والدليل ثناء الله عز وجل على عبده أيوب بأحسن الثناء على صبره فقال : ((إِنَّا

وَجَدْنَٰهُ صَابِرًا ۚ نِّعْمَ ٱلْعَبْدُ ۖ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٌ))،[**سورة ص /الآية ٤٤]**، فأطلق الله عليه نعم العبد بكونه صابرا وهذا يدل على أن من لم يصبر إذا ابتلي فأنه بئس العبد.

١٤-قرنَ اللهُ سبحانه الصبرَ بأركان الإسلام ومقاماتِ الإيمانِ و(إنه الصبر على طاعته،والكف عن معصيته)[٨٦] ، قرنه بالصلاة في قوله تعالى: ((وَٱسْتَعِينُوا۟ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلْخَٰشِعِينَ))، **[سورة البقرة /الآية٤٥]**.(إنه الصبر على طاعته،والكف عن معصيته)[٨٧] .

وبالتقوى في قوله تعالى: ((قَالُوٓا۟ أَءِنَّكَ لَأَنتَ يُوسُفُ ۖ قَالَ أَنَا۠ يُوسُفُ وَهَٰذَآ أَخِى ۖ قَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّهُۥ مَن يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿٩٠﴾))، **[يوسف/٩٠]**.

وبالشكر في قوله: ((أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱلْفُلْكَ تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِنِعْمَتِ ٱللَّهِ لِيُرِيَكُم مِّنْ ءَايَٰتِهِۦٓ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ ﴿٣١﴾))، **[لقمان/ ٣١]**،وبالرحمة في قوله:

((ثُمَّ كَانَ مِنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْمَرْحَمَةِ ﴿١٧﴾))[سورة البلد/ الآية ١٧]، وبالصدق في قوله : ((إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْقَٰنِتِينَ وَٱلْقَٰنِتَٰتِ وَٱلصَّٰدِقِينَ وَٱلصَّٰدِقَٰتِ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَٱلصَّٰبِرَٰتِ وَٱلْخَٰشِعِينَ وَٱلْخَٰشِعَٰتِ وَٱلْمُتَصَدِّقِينَ وَٱلْمُتَصَدِّقَٰتِ وَٱلصَّٰٓئِمِينَ وَٱلصَّٰٓئِمَٰتِ وَٱلْحَٰفِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَٱلْحَٰفِظَٰتِ وَٱلذَّٰكِرِينَ ٱللَّهَ كَثِيرًا وَٱلذَّٰكِرَٰتِ أَعَدَّ ٱللَّهُ لَهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴿٣٥﴾))

[سورةالأحزاب/ الآية ٣٥]. الصبر على (أمر الله ونهيه...في البأساء والضراء)[٨٨] .

استعمل القرآن دلالات أخرى للصبر، وفي آيات أخرى،وفضلا عما ذكر في القرآن الكريم ،وهو التشريع الأول عن الصبر ودلالاته فقد جاءت أحاديث صحيحة وهي التشريع الثاني توافق ما جاء في الكتاب الكريم وسوف يكون لي بحث آخر مستقبلا.

الخاتمة ونتائج البحث

في نهاية البحث يمكن أن أجمل أهم النتائج التي توصل إليها البحث من خلال الدراسة لمادة(صبر)في القرآن الكريم وهي على النحو الآتي:

١-تبين أن الدلالة اللغوية لمادة (صبر) لم تنطبق كليا مع دلالاتها القرآنية التي جاءت في الكتاب الكريم،إذ اتضح من خلال البحث دلالات استعملها القرآن مما زادنا إثباتا على أن للقرآن استعمالاته الخاصة دلاليا وصرفيا يبينها السياق القرآني،كما دلنا على ملازمة الألفاظ للدلالة الخاصة في الاستعمال القرآني ،وإنها خاصية في كلام الله.

٢-من خلال التحليل الصرفي لهذه المادة تبين أنها جاءت في القرآن على نوعين: الفعلية والاسمية ،جاءت الفعلية منها

بصيغة فعل الأمر فالفعل الماضي ثم الفعل المضارع.أما الاسمية فقد جاءت على أنواع ثلاثة مرتبة على وفق الأكثر استعمالا هي:اسم الفاعل والمصدر ثم صيغة المبالغة.

٣-استعمل القرآن الكريم كل صيغة من صيغ (صبر)في الموضع المناسب الذي ينسجم والسياق الذي جاءت فيه مؤكدا على نوع الصيغة التي تؤدي الدلالة المطلوبة.

٤-جاءت دلالة الصبر على الإيمان والثبات ،وقد فاز بها المؤمنون،و ذكر الله درجاتهم وثوابهم ومجازاتهم.

٥-وعد الله الصابرين ،ووعده الحق بالثواب والأجر ، وهذا مما دفعهم إلى التمسك بالصبر والضبط،على ما واجهوه من متاعب ومشقة في الطاعات أو في مقارعة الأعداء والظلم، وضبط النفس البشرية أمام نزوات الشيطان ؛لأن النفس أمارة بالسوء.

٦-تجلت دقة القرآن في اختيار الألفاظ حين استعمل صيغة(صبار)الدالة على المبالغة والتكثير في الصبر ،وهي من الدلالات التي استعملها في مواضع تتطلب هذه الصيغة حينما كان الإنسان في البحر وبين أمواجه وظلماته بحيث جعلهم يفكرون بآلاء الله الكثيرة والتأمل في نعمه، إذ اقترنت (صبار) بـ (شكور) في المواضع الأربعة التي وردت في القرآن وأنها معادلة ربانية واختبار للمؤمن.

٧-يعد الصبر من النعم التي أنعم بها الله على العباد ،وقد أثاب الله نبيه أيوب حيث وصفه ((نعم العبد))؛لأنه كان صابرا.

٨-جاءت مادة (صبر) في الكتاب الكريم في تسعين ونيف موضعا كان أكثرها عددا صيغة الأمر،إذ جاء الأمر كله للرسول (**صلى الله عليه وسلم**) إلا في سورة لقمان فقد كان الأمر من لقمان إلى أبنه وهو يعظه. كذلك هذا موجه إلى العباد وهي من سبل الوصول إلى الله تعالى.

٩-جاء الفعل (اصطبر) متعديا باللام والمفروض أن يتعدى بـ(على)على وفق القواعد النحوية ،وهذا يدل على أن تعدية الاصطبار باللام لتضمنه معنى الثبات للعبادة فيما تورد عليه من المشاق والمتاعب[٨٩] ، وهو أمر للرسول (**صلى الله عليه وسلم**) بالعبادة والمصابرة على مشاق التكاليف في الأداء والإبلاغ وفيما يخصه من العبادة [٩٠] .

١٠-اثبت القرآن أن الصبر صفة الأنبياء ؛لأن تحمله تفوق طاقة الإنسان العادي إذ ابتلي كل نبي بابتلاء خاص به يناسب تحمله إذ ابتلي نبينا يونس وهو في ظلمات فلم تكن ظلمة؛ وإنما ظلمات بطن الحوت والبحر،وابتلاء الأب والابن في وقت واحد، الأب نبينا إبراهيم والابن نبي الله اسماعيل الصابر على أمر ربه وتنفيذه بيد الأب،ثم ابتلاء نبينا يعقوب، وابتلاء نبينا أيوب،ثم ختم بابتلاءات نبي الرحمة نبينا محمد(أفضل الصلاة عليه وعلى الأنبياء)، ففضلا عن ابتلائه طوال مدة الدعوة فقد ابتلي ابتلاءات لا يتحملها إلا نبي الرحمة ‘فقد نالوا الدرجات العلا على صبرهم.

الحمدُ للهِ في البدء وفي الختام أسألُ اللهَ أن ينفعَ به.

الهوامش:

[١]) هو الخليل بن أحمد،أستاذ عصره في اللغة العربية،واضع معجم العين وهو أول معجم في العربية،ويكبيديا الموسوعة الحرة.

[٢]) مقاييس اللغة :٢٥٦/٣ (صبر).

[٣]) ينظر العين :٥٠٧ (صبر).

[٤]) مقاييس اللغة :٢٥٦/٣-٢٥٧ ،وينظر: لسان العرب :٢٦٧/٥-٢٧١.

[٥]) ديوان عنترة بن شدّاد :٤٩ .

[٦]) معمر بن المثنى البصري اللغوي،عالم كبير في التفسير واللغة،المكتبة الاسلامية/تراجم الاعلام.

[٧]) محمد بن مكرّم،أبو الفضل ،وُلد في القاهرة ،صاحب معجم لسان العرب،المكتبة الاسلامية/تراجم الاعلام.

[٨]) لسان العرب :٢٦٧/٥ -٢٧١.

[٩]) المصدر نفسه.

[١٠]) محمد بن زياد المعروف بابن الأعرابي،أبو عبدالله،راوية،نسّاب ،علاّمة باللغة،من أهل الكوفة .المكتبة الشاملة.

[١١]) ينظر :لسان العرب:(صبر) : ٢٥٦/٥.

[١٢]) مفردات ألفاظ القرآن :٥٦٥/١.

[١٣]) التعريفات :٤٢.

[١٤]) ينظر:مظاهر التطور في اللغة العربية المعاصرة(الموسوعة الصغيرة):٤٢.

[١٥]) ينظر:الأصوات اللغوية:٩.

[16]) ينظر :أبحا ث ونصوص في فقه اللغة:١٩٤.

[17]) الأصوات اللغوية :٨.

[18]) أبحاث ونصوص:١٨٨.

[19]) ينظر:دراسات في فقه اللغة:٢٨٥.

[20]) الكتاب :٤٣٣/٤.

[21]) فقه اللغة وخصائص العربية:٤٨.

[22]) علم اللغة العام/الأصوات:١٢٠.

[23]) ينظر :الكتاب ٤٣٥/٤.

[24]) ينظر:م.ن :الصفحة نفسها

[25]) ينظر:م.ن :الصفحة نفسها

[26]) م.ن :الصفحة نفسها، وسر صناعة الإعراب:٦٠/١.

[27]) م.ن :الصفحة نفسها، وسر صناعة الإعراب:٦٠/١.

[28]) ينظر :شرح الشافية:٧/١.

[29]) ينظر :اللغة العربية معناها ومبناها :٣٥- ٣٦ و٨٢.

[30]) ينظر الصرف الكافي :١٧.

[31]) ينظر:علم الصرف الصوتي :١٥٢.

[32]) شرح الشافية :٧٠/١.

[33]) ينظر : في سورة الأحقاف/ الآية ٣٥.

[34]) ينظر: الكشاف :٩٨٢.

[35]) ينظر :سورة النحل /الآية ١٢٦.

[36]) الكشاف :٥٣٩.

[37]) ينظر :سورة الفرقان /الآية ٤٢.

[38]) الكشاف :٥٤٩.

[39]) ينظر :غير ما ذكرت في: سورة الأنعام/٣٤، سورةالأعراف/١٣٧، سورة هود/١١، سورةالرعد/٢٢، سورةالنحل/٤٢و٩٦و١١٠، سورةالمؤمنون/١١١، سورة الفرقان/٧٥، سورةالقصص/٥٤، سورةالعنكبوت/٥٩،، سورةالسجدة/٢٤، سورةالحجرات/٥، سورةالإنسان/١٢.

[40]) الكشاف:٩٧٠.

[41]) ينظر غير ما ذكرت في: سورةآل عمران/١٢٥و١٨٦، سورةالنساء/٢٥، سورةالطور/١٦.

[42]) الكشاف:١٩٢.

[43]) في ظلال القرآن :م٢٢٧٩/٤

٤٤) ينظر غير ما ذكرت في : يونس/١٠٩، هود/٤٩و١١٥، النحل/١٢٧، الكهف/٢٨، طه/١٣٠، الروم/٦٠، لقمان/١٧، ص/١٧، غافر/٥٥ و٧٧، الأحقاف/٣٥، ق /٣٩، الطور / ٤٨، القلم /٤٨، المعارج / ٥، الإنسان /٢٤.

[45]) الكشاف :٨٤٣.

[46]) الكشاف :٥٨٨.

[47]) م.ن :١١٣٣.

[48]) في ظلال القرآن : م٦/ ٣٦٥٣.

[49]) الكشاف:٨٣٧.

[50]) ينظر غير ما ذكرت في: آل عمران/٢٠٠، والأعراف/١٢٨، والأنفال/٤٦، و ص/٦.

[51]) الكشاف :١٠٥٦.

[52]) م.ن:٢١٤.

[53]) الكشاف :٢١٤.

[54]) روح المعاني :٣٩١/٣.

[55]) ينظر الصرف الواضح:١٠٤.

[56]) أيسر التفاسير :٤٢٠/٢.

[57]) مفاتيح الغيب :٣٩٢/١٠.

[58]) روح المعاني :١١٥/١٦-١١٦.

[59]) ينظرفي:القصص/٨٠،الأحزاب/٣٥.

[60]) ينظر غير ما ذكرت في: البقرة/٤٥و٥٣و٢٥٠، يوسف/١٨و٨٣، والبلد/١٧، العصر/٣، الأعراف/١٢٦، الكهف/٦٧ و ٧٢ و ٧٥ و٨٢.

[61]) ينظر: الأنفال /٣٥

[62]) مسند شهاب : ١٢٥/١ .

[63]) الكشف والبيان:٢٢٧/٦،وينظر:مفاتيح الغيب:٢٨٩/١٢،روح المعاني:٤٦٧/١٥، أنوار التنزيل وأسرار التأويل:٤٩٦/٤.

[64]) تفسير القرآن العظيم:٢٠٩/٧.

[65]) المحرر الوجيز :٣٤٦/٥.

[66]) روح المعاني :٢٨١/١٨.

[67]) من أسرار البيان القرآني :١٥.

[68]) مفاتيح الغيب :٤٤٠/١٣.

[69]) العين:٥٩١/١ (دلّ).

[70]) المفردات في غريب القرآن:١٧٣(دلّ)،وينظر :لسان العرب :)دلل)،والكليات:١٨٠،وتاج العروس:٣٢٣/٧-٣٢٤.

[71]) الحدود في النحو :٣٨.

[72]) التعريفات :٦١،وينظر:كشاف اصطلاحات الفنون:٢٨٤/٢.

[73]) ينظر :علم الدلالة :١١.

[74]) ينظر :دلالة الألفاظ :٧-٨.

[75]) من قضايا اللغة والنحو :٥.

[76]) شرح رياض الصالحين :١٩٤/١.

[77]) كتاب التعريفات:,١٠٨

[78]) مدارج السالكين : ١٦١/٢ .

[79]) مفردات غريب القرآن :٢٧٧.

[80]) م . ن :٢٧٧.

[٨١] المصدر نفسه .

[٨٢] التحرير والتنوير:١٤/١٦٣.

[٨٣] م.ن :٢/١١٢.

م. ن :١٢/٢٩٩.

[٨٤] معالم التنزيل :٢/٩٩.

[٨٥] روح المعاني :٣/١٩٧.

[٨٦] النكت والعيون:١/٤٣.

[٨٧] النكت والعيون:١/٤٣.

[٨٨] م.ن :٣/٣٧٦.

[٨٩] روح المعاني: ١٢/٣٠.

[٩٠] مفاتيح الغيب: ١٠/٣٢٩.

قائمة المصادر والمراجع

***القرآن الكريم.**

١. أبحاث ونصوص في فقه اللغة العربية:د. رشيد العبيدي ،بغداد،١٩٨٨م.

٢. الأصوات اللغوية ، د.ابراهيم أنيس ،ط٥ ،مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،١٩٥٧م.

٣. أنوار التنزيل وأسرار التأويل ،تاج الدين البيضاوي (ت٦٨٥هـ)،بيروت،٢٠٠١.

٤. تفسير ابن عبد السلام،عز الدين،عبد العزيز بن عبد السلام، (ت٦٦٠هـ،١٢٩٢م).

٥. تفسير البغوي، معالم التنزيل،لأبي محمد الحسين بن مسعود البغوي(ت٥١٦هـ)،تح: عبد الرزاق المهدي،دار إحياء التراث العربي ،بيروت،ط١، ٢٠٠٠م.

٦. تفسير القرآن العظيم/لأبي الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي(ابن كثير)،(ت٧٧٤هـ)،تحقيق سامي بن محمد سلامة ،دار طيبة للنشر والتوزيع،ط٢،١٤٢٠هـ،١٩٩٩م.

٧. جامع البيان في تأويل القرآن/محمد بن جرير(أبو جعفر الطبري)،(ت٣١٠هـ)،تحقيق أحمد محمد شاكر،مؤسسة الرسالة ،ط١، ١٤٢٠هـ. ٢٠٠٠م.

٨. الحدود في النحو،(ضمن رسالتين في اللغة):أبو الحسن علي بن عيسى الرُّماني،تحقيق وتعليق وتقديم :د.ابراهيم السامرائي،دار الفكر للنشر والتوزيع.عمان،١٩٨٤م.

٩. دراسات في فقه اللغة، د. صبحي الصالح ، مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٦٠ م.

١٠. دلالة الألفاظ ،د.إبراهيم أنيس ،مكتبة الأنجلو المصرية ، ط٣ ،القاهرة ، ١٩٧٢م.

١١. ديوان عنترة بن شداد , خليل الخوري , ط ٤ , بيروت .

١٢. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني /شهاب الدين محمود بن عبد الله الآلوسي،دار إحياء التراث العربي ،بيروت-لبنان.

١٣. سر صناعة الإعراب،لابي الفتح عثمان ابن جني(ت٣٩٢هـ)،تقديم د.فتحي عبد الرحمن،تحقيق د.أحمد فريد أحمد،المكتبة التوقيفية،مصر،(د-ت).

١٤. شرح رياض الصالحين،د.السيد الجميلي،مؤسسة المختار،ط٣ ،١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م،القاهرة.

١٥. شرح شافية ابن الحاجب،رضي الدين الاستراباذي(ت٦٨٦هـ)،تحقيق الاساتذة محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبدالحميد،دار الكتب العلمية،بيروت/لبنان.

١٦. الصرف الكافي،أيمن أمين عبد الغني،مراجعة أ.د.عبدة الراجحي،و أ. د.رشيد طعيمة، و أ. د.محمد علي سحلول،و أ.د.ابراهيم بركات،منشورات محمد علي بيضون،دار الكتب العلمية،بيروت — لبنان،ط١ ،(١٤٢١هـ -٢٠٠٠م).

١٧. الصرف الواضح :الدكتور عبد الجبار علوان النايلة ،وزارة التعليم العالي،١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

١٨. علم الدلالة،أحمد مختار عمر،دار العروبة للنشر والتوزيع،ط١،١٩٨٢م.

١٩. علم اللغة /الدكتور عبد الله عبد الحميد،والدكتور عبد الله علي مصطفى، ليبيا،١٩٩٧م.

٢٠. في ظلال القرآن،سيد قطب،دار الشروق،ط ٣٤ ،١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.

٢١. كتاب التعريفات/السيد الشريف علي بن محمد الجرجاني،ط١، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م،دار إحياء التراث العربي.١٤٢٤هـ ،٢٠٠٣م.

٢٢. الكتاب،لسيبويه(ت١٨٠هـ) ،لأبي بشر عمرو بن عثمان، ط٣، تحقيق عبد السلام هارون ،عالم الكتب،١٩٨٣م،ط ٣ .

٢٣. كتاب العين/لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت١٧٥هـ)،دار إحياء التراث العربي،بيروت — لبنان،١٤٢١هـ-٢٠٠١م.

٢٤. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل/لأبي القاسم جار الله بن عمر الزمخشري(٥٣٨هـ)،تعليق خليل مأمون شيحا ،دار المعرفة ،بيروت-لبنان،ط١، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.

٢٥. الكشف والبيان/أبو اسحق أحمد بن محمد إبراهيم النيسابوري،تحقيق أبي محمد بن عاشور ،دار إحياء التراث العربي ،بيروت–لبنان،١٤٢٢هـ–٢٠٠٢م.

٢٦. الكليات ،معجم المصطلحات والفروق اللغوية، لأبي البقاء الكفوي (ت١٠٩٤هـ)،تح:د عدنان درويش ،محمد المصري ،نشر وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق، ١٩٧٦م.

٢٧. لسان العرب/لأبن منظور(ت٧١١هـ)،دار الحديث ،القاهرة،١٤٢٣هـ–٢٠٠٣م.

٢٨. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز/لأبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي ،تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد ،دار الكتب العلمية،لبنان،١٤١٣هـ–١٩٩٣م.

٢٩. مدارك السالكين , ابن قيم الجوزية , محمد بن ابي بكر ايوب الزرعي ابو عبد الله , دار الكتاب العربي , بيروت , تحقيق محمد حامد الفقي , ط٢ , ١٣٩٣هـ - ١٩٧٣م.

٣٠. مسند شهاب للقاضي ابي عبد الله محمد بن سلامة القضاعي , تحقيق حمدي عبد المجيد السقا , ط١ , ١٩٨٥م .

٣١. مفاتيح الغيب/أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن الرازي، (ت٦٠٦هـ) (فخر الدين الرازي)، (ب– ت).

٣٢. مفردات ألفاظ القرآن ،محمد فؤاد عبدالباقي

٣٣. المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني(ت٥٠٢هـ) ،ط٣ ،ضبطه محمد خليل عيتاني ،دار المعرفة ،بيروت–لبنان،ط٣، ١٤٢٢هـ . ٢٠٠١م.

٣٤. من قضايا اللغة والنحو،الدكتور أحمد مختا رعمر ،ط١،عالم الكتب،١٩٧٤.

٣٥. مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس ،(ت٣٩٥هـ)،تحقيق محمد عبدالسلام محمد هارون ،مطبعة مصطفى البابي الحلبي ،مصر، ط ٢، ١٩٧٢م.

٣٦. من أسرار البيان القرآني/الدكتور فاضل صالح السامرائي، ط١،دار الفكر،الأردن –عمان،ط١، ٢٠٠٩م–١٤٣٠هـ.

٣٧. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم /محمد فؤاد عبد الباقي ،(د–ت)، طبعة جديدة.

٣٨. النكت والعيون ،لأبي الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري (ت٤٥٠هـ)،موقع التفاسير.

Abstract:

Patience of the attributes of the prophets and the righteous and faithful, has been received much patience in the Quranic stories and sayings of the Prophet the greatest (peace be upon him). Used the Koran the word patience in various formats and the significance of many collected in this research. Began to search for this word when linguists and owners of dictionaries. Came formats nominal and the other contained in the actual research in detail.

The significance of many came, talked about the commentators and scholars, from the results of research that has a balance of patience and God Aigdr to bear only the grace of God overtook them patience; because of this blessing, pay and reward and high houses. Patience has great benefits for humans, including endurance and the ability to pass the trials

لغة القرآن وهوية الأمة في مواجهة تحديات العولمة

أ. م. د. روناك توفيق النورسي و أ. م. د. جنان محمد مهدي العقيدي
قسم اللغة العربية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

(تاريخ القبول بالنشر: 21 أيار 2014)

ملخص البحث:

تمتاز اللغة بأنها أهم وسيلة للتواصل الاجتماعي وهدفها الأساس هو التعبير عن الأفكار والرغبات والعواطف في منظومة المجموعة البشرية التي تتكلم بها، ويتم بوساطتها التواصل وتناقل المعلومات والقيم والمبادئ والخبرات والرموز والمعتقدات ، وتعدّ اللغة مرآة الأمم وانعكاساً لحضارتها وثقافتها ، وهي في الوقت نفسه مقوم هام من مقومات الهوية الإسلامية التي امتاز بها المسلمون من غيرهم من الأمم ذات الحضارات والثقافات المختلفة ودليل وعيهم بذاتهم الذي بدأ بالتشكل بوقت ليس بالقصير وقد عبروا عن ذلك في شعرهم ونثرهم .

وتتعرض العربية اليوم بوصفها لغة القرآن الكريم لهجمات وأخطار داخلية وخارجية تحاول تغيير ملامحها واستبدالها بشبح مختلق يطوف العالم بحثاً عن هوية له وزي يستر جسده العاري بعد تجرده عن زينته التي كان يتفاخر ويسود بها ، وتكمن الإشكالية في تقبل أبنائها لمثل هذا التهديد بحجة التقدم ومواكبة العصر .

ولعل محاولة هذا البحث ليست إلا لبنة لتأسيس ما يحفظ للعربية مكانتها ويبين الثراء الفكري والوجه الناصع لها الذي حفظت به الهوية العربية الأسلامية منذ قرون عديدة ، وكشفاً لزيف الثوب القشيب الذي تحاول فرضه بضاعة مزجاة ثقافات تحمل فكراً يحاول هدم بناء أقامت صرحه لغة تمتلك من الأصالة والعمق مما لم تنافسها فيه لغة أخرى .

المقدمة

تعد اللغة أهم وسائل التواصل والتفاهم بين البشر، ووسيلة الفكر الراقي التي تتجاوز مهمتها في التواصل وقضاء الحاجات إلى مرحلة بناء الأفراد والجماعات وتشييد العلوم والحضارات، وقد نجحت اللغة العربية بنقل الإرث الحضاري للأمة بفضل مكانتها السامية وعلو شأنها لتشرفها بحمل آخر الرسالات السماوية إلى الأرض بلسان عربي مبين .

لقد كان للعربية فضل تشكيل هوية الأمة الإسلامية، وصونها كما أنها ساهمت في التفتح على الثقافات السابقة والمعاصرة حتى فتحت الباب أمام كل الأجناس والأعراق لتنال شرف الانتماء إلى العربية، فأضحت بذلك هوية عالمية يتسابق لها من يدرك عظمتها وأهميتها الذي يحفظ كيان الفرد والمجتمع.

إن العربية اليوم تتعرض لهجمات وأخطار داخلية وخارجية تحاول تغيير ملامحها واستبدالها بشبح مختلق يطوف العالم بحثاً عن هوية له وزيّاً يستر جسده العاري بعد تجرده عن زينته التي كان يتفاخر ويسود بها، وتكمن الإشكالية في تقبل أبنائها لمثل هذا التهديد بحجة التقدم ومواكبة العصر.

ولعل محاولة هذا البحث ليست إلا لبنة لتأسيس ما يحفظ للعربية مكانتها، ويبيّن الثراء الفكري والوجه الناصع لها الذي حفظت به الهوية العربية منذ قرون عديدة، وكشفاً لزيف الثوب القشيب الذي تحاول فرضه بضاعة مزجاة ثقافات تحمل فكراً يحاول هدم بناء أقامت صرحه لغة تمتلك من الأصالة والعمق مما لم تنافسها فيه لغة أخرى.

وقد قسم البحث على خمسة محاور توزعت على النحو الآتي:

- المحور الأول : **اللغة العربية الدلالات والخصائص**
- المحور الثاني : **الهوية المفاهيم والمقومات**
- المحور الثالث : **اللغة والهوية**
- المحور الرابع : **العولمة ملمح للنظام العالمي الجديد وخطر على الهوية الإسلامية**
- المحور الخامس : **العربية وتحديات العولمة**

وختم البحث بخاتمة موجزة لأهم النتائج التي توصل إليها .

المحور الأول : اللغة العربية الدلالات والخصائص

تعد اللغة خاصية إنسانية لا يشترك فيها غير الإنسان دون غيره من الكائنات الحية.. وقد ذكرت المعجمات العربية الجذر اللغوي لكلمة لغة وهو (لغو) أو (لغي)[١] الذي تدور معانيه حول الرمي والطرح والإلقاء تقول : لغوت بكذا إذا لفظت به وتكلمت، وإذا أردت أن تسمع من الأعراب فاستغلهم فاستنطقهم[٢].

وهي على وزن فعلة من الفعل لغوت، أي تكلمت وأصل لغة لغوة، فحُذفت واوها، وجمعت على وزن لغات، ولغون، واللغو النطق، يقال: هذه لغتهم يلغون ينطقون.[٣] ولم تستعمل مادة (لغو) بالمعنى الذي أخذنا منها كلمة (لغة) في القرآن الكريم، وإنما ورد بدلاً عنها لفظ اللسان ومشتقاته مفردا وجمعا، قال عز وجل: ((بلسان عربي مبين))[٤] وقال تعالى: ((وهذا كتاب مصدق لسانا عربيا))[٥] وقوله تعالى: ((وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه))[٦] وقوله تعالى : ((لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين))[٧].

وهذه السياقات التي وردت في القرآن الكريم لا تبعد مادة (لسن) عن (اللغة) كما يقول الزمخشري: ((لكل قوم لسن: لغة، ولسان العرب أفصح لسان))[٨].. ويذكر المناوي أنهم ، قالوا : هي ما جرى على لسان كل قوم أو الكلام المصطلح عليه بين كل قبيل[٩]، في حين عرف ابن جني اللغة : ((بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم))[١٠]، ومما جاء في لسان العرب تحت مادة (لَسَنَ) اللسان جارحة الكلام .. وعن ابن سيده اللسان المقول يذكر ويؤنث ، والجمع ألسنة وألسن واللسان بلاغ الرسالة وألسن عنه ابَلغ ..ولَسنَهُ كلمه.. واللَسْنُ الفصاحة .[١١]

وعن أهمية اللسان العربي يرى ابن تيمية: ((أن الله لما أنزل كتابه باللسان العربي ، وجعل رسوله مبلغا عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به ولم يكن سبيل إلى ضبط الدين ومعرفته إلا بضبط هذا اللسان صارت معرفته من الدين وأقرب إلى إقامة شعائر الدين))[١٢].

وتستمد اللغة العربية قيمتها من كونها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف فضلا عن أنها الوعاء الذي يجمع تراث الأمة العربية الفكري والحضاري ... فللقرآن الكريم تأثير كبير في اجتماع العرب على اللغة العربية إذ يكون به ((إقامة أدائها على الوجه الذي نطق العرب، وتيسير ذلك لأن أهلها في كل عصر وإن ضعفت الأصول، واضطربت الفروع بحيث لولا هذا الكتاب الكريم لما وجد على الأرض أسود ولا أحمر يعرف اليوم ولا قبل اليوم كيف كانت تنطق العرب بألسنتها ، وكيف تقيم أحرفها وتخرج مخارجها)).[١٣]

إن اللغة العربية التي اصطفاها الله تعالى له عندما كرّمها فأنزل كتابه الكريم بها على رجل من أهلها وهو محمد صلى الله عليه وسلم فكانت لغة القرآن الكريم ، وكرّمها سبحانه تعالى إذ حفظها بحفظ الكتاب الكريم وكفل لها الخلود ووعده جل ذكره لا يتخلف، قال تعالى : ((إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون))[١٤] ...وكانت بعد ذلك الأثر الذي لا يعدله أثر آخر من آثار القران الكريم فقد أمسك عليها خصائص سِمْتِها الأصيل ، وكفل لها الخلود على مرّ الأيام صالحة نقية ، فهذه مفرداتها مجودة الأداء مضبوطة المخارج والأصوات لم يصبها مسخ ولا شابها انحراف وهذه مناهجها في الصياغة وطرائقها في التعبير لم تزل بفضله على عهد الأولين بها.

واللغة العربية هي إحدى اللغات العالمية الخمسة ، وتتجلى عظمتها أنها لغة القرآن الكريم التي قال فيها : ((إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون))[١٥].. وهي حاملة الرسالة السماوية ومبلغة الوحي الإلهي معجزته الخالدة وإعجازه الأزلي، قال تعالى: ((كتاب فصلت آياته قرانا عربيا لقوم يعلمون))[١٦]، وبهذا كانت مثلاً فريداً ونسيجاً متميزاً في الإعجاز اللغوي بوعاء أمثل في الصياغة اللغوية والقوالب التعبيرية العالية .

ولما كان القرآن الكريم سر بقاء اللغة العربية وخلودها رأينا ابن فارس يعقد باباً في كتابه الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامهم أسماه (العرب أفضل اللغات وأوسعها) مشيرا إلى قوله تعالى : ((لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين))[١٧] قال : ((فلما خص جل ثناؤه اللسان العربي بالبيان علم أن سائر اللغات قاصرة عنه ، وواقعة دونه))[١٨] كذلك

يدعو إلى العناية بعلومها لأن فهم القرآن الكريم وتنزيل الأحكام منازلها لا يتم إلا بها، قال: ((العلم بلغة العرب واجب على كل متعلق من العلم بالقرآن والسنة والفتيا بسبب، حتى لا عناء بأحد منهم عنها وذلك ؛ لأن القرآن نزل بلغة العرب ورسول الله صلى الله عليه وسلم عربي من أراد معرفة ما في كتاب الله عز وجل وما في سنة رسول الله – صلى الله عليه وسلم – من كل كلم غريب أو نظم عجيب لم يجد من العلم باللغة بُدّاً))[١٩]، كذلك يرى الرافعي أن أصل خلود العربية من القرآن الكريم ، فنراه يقول: ((إن هذه العربية لغة دين قائم على أصل خالد هو القرآن الكريم ، وقد أجمع الأولون والآخرون على إعجازه بفصاحته إلا من لا حفل به من زنديق يتجاهل، أو جاهل يتزندق))[٢٠] ، كما يرى الرافعي في سر اللغة العربية وحياتها أنها ((بنيت على أصل سحري يجعل شبابها خالدا عليها فلا تهرم، ولا تموت، لأنها أعدت من الأزل فلكا دائرا للنيرين الأرضيين العظيمين كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ومن ثَمَ كانت فيها قوة عجيبة من الاستهواء كأنها آخذة السحر لا يملك معها البليغ أن يأخذ أو يدع))[٢١].

وعرف فضل اللغة العربية من اطلع عليها وتعلمها وغاص في أسرارها .. لذلك شهدوا بعظمتها كما جاء في قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: ((تعلموا العربيةَ ؛ فإنها تثبت العقل، وتزيد المروءة))[٢٢] وكذلك ما ورد أنه كتب إلى أبي موسى الأشعري واليه على: ((أن مُر قبلك بتعليم العربية ، فإنها تدل على صواب الكلام، ومرهم برواية الشعر، فإنه يدل على معالي الأخلاق)).[٢٣]

ومما جاء في بيان فضل اللسان العربي قول ابن تيمية: ((فإن اللسان العربي شعار الإسلام وأهله واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون))[٢٤] وكذلك يقول : ((إن فهم الكتاب والسنة فرض ، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية ، ولا يتم الواجب إلا به فهو واجب))[٢٥].

ويشهد ابن قيم الجوزية بفضل العربية ، يقول : ((وإنما يعرف فضل القرآن من عرف كلام العرب فعرف علم اللغة وعلم العربية وعلم البيان ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقاولاتها في مواطن افتخارها ورسائلها))[٢٦].. في حين يفضل الثعالبي اللغة العربية فيعدّها خير اللغات والألسنة ، يقول : ((ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وأتاه حسن سريرة فبه أعتقد أن محمدا خير الرسل والإسلام خير الملل والعرب خير الأمم والعربية خير اللغات والألسنة والإقبال عليها وعلى تفهمها من الديانة ؛ إذ هي أداة العلم))[٢٧] .. ويعقد أبو حاتم الرازي فصلا في كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية بعنوان (فضل لغة العرب) ذكر فيه أن لغات البشر كثيرة لا يمكن حصرها وان أفضلها أربع العربية، والعبرانية، والسريانية، والفارسية وأن أفضل هذه الأربع لغة العرب فهي أفصح اللغات، وأكملها، وأتمها، وأعذبها، وأبينها،[٢٨] في حين يبين الفارابي جلالة قدر اللغة العربية فيعدها من كلام أهل الجنة ، يقول: ((هذا اللسان كلام أهل الجنة ، وهو المنزه بين الألسنة من كل نقيصة والمعلى عن كل خسيسة ، والمهذب مما يستهجن أو يستشفع))[٢٩]

واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم التي اختارها الله – عز وجل – لتحمل رسالته الخاتمة إلى الأرض لما أودع فيها من خصائص عجيبة ، ومميزات فريدة لعل أهمها ما يأتي :

ـ اللغة العربية تتسم بأنها لغة مقدسة لارتباطها بكلام الله تعالى حيث تنص غير آية بعروبته مما يعطي مكانة عظيمة لهذه اللغة عند المسلمين ، فيقوى ارتباطهم وتمسكهم بها ،كذلك فإن[٣٠] ارتباطها بالقرآن الكريم كان سببا في بقائها وانتشارها ، لأنها وسيلة المسلمين في الوصول إلى الكتاب والسنة ومعرفة أسرارهما ودقائقهما ، لذلك رأينا عمر بن الخطاب رضي الله عنه يحث على معرفة فقه اللغة العربية وفقه الشريعة عندما كتب إلى أبي موسى الأشعري قائلا : ((أما بعد فتفقهوا في السنة ، وتفقهوا في العربية ، وأعربوا القرآن ؛ فإنه عربي)) .

ـ تتميز اللغة العربية بالثراء اللغوي فهي تمتلك وسائل كثيرة تزيد من قدرتها في التواصل والتعبير ، وتعمل على تحقيق وظائفها التي أشار إليها الجاحظ بقوله :((للعرب أمثال واشتقاقات وأبنية وموضع كلام يدل عندهم على معانيها وإراداتهم فإذا نظر في الكلام وفي ضروب من العلم وليس هو من أهل هذا الشأن هَلكَ وأَهلَكَ))[٣١]

ـ تتسم اللغة العربية بالبيان الكامل الذي لا يحصل إلا بها ؛ لذا لم ينزل القرآن الكريم إلا باللغة العربية قال تعالى : ((بلسان عربي مبين))[٣٢] .. وهذا دليل على قصور سائر اللغات الأخرى دونها في البيان ، وقد ذكر السيوطي وجه ذلك قائلاً: ((.. لأن لو احتجنا أن نعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلا باسم واحد ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيرة وكذلك الأسد والفرس وغيرهما من الأشياء المسميات بالأسماء المترادفة ، فأين هذا من ذاك ؟ وأين سائر اللغات من السعة ما للغة العرب ؟ هذا ما لا خفاء به على ذي نهية))[٣٣].

ـ ومن خصائص اللغة العربية ارتباطها بالعقيدة الإسلامية ارتباطا وثيقا مما يوجب العلم بأحوالها ومعرفة أسرارها وقوانينها .. وفي ذلك يقول الرازي : ((لما كان المرجع إلى معرفة شرعنا إلى القرآن والأخبار وهما واردان بلغة العرب ونحوهم وتصريفهم كان العلم بشرعنا على العلم بهذه الأمور))[٣٤] .. كذلك يبين الأسنوي أهمية العلم باللغة العربية ، فيقول : ((لأن علم أصول الفقه إنما هو أدلة الفقه وأدلة الفقه إنما هو الكتاب والسنة وهذان المصدران عربيان فإذا لم يكن الناظر فيهما عالما باللغة العربية وأصولها محيطا بأسرارها وقوانينها تعذر عليه النظر السليم فيهما ، ومن ثَم تعذر استنباط الأحكام الشرعية منها))[٣٥]

ـ ومن الخصائص التي تميزت بها اللغة العربية امتلاكها لمؤهلات وطاقات هائلة بلاغية ونحوية ودلالية وصوتية وصرفية فضلاً عن اعتمادها على جذور متناسقة لا توجد في جميع اللغات كالفعل الماضي والمضارع والأمر الذي لا يوجد له مثيل في اللغات الأخرى، كما تميز اللغة العربية بين المذكر والمؤنث .. ويطلق عليها العرب لقب لغة الضاد ، لأنها الوحيدة بين لغات العالم ، التي تحتوي على حرف الضاد .. وهي بذلك أغنى لغات العالم لتضمنها كل أدوات التعبير في أصولها ، ولامتلاكها ثروة معجمية كبيرة فضلاً عن استيعابها لآدابها .. كما أنها تعد رمزا لغويا لوحدة العالم الإسلامي في جميع البلدان العربية والإسلامية .

ـ وللغة العربية خصائص تركيبية دقيقة كما يقول د. تمام حسان فهذه الخصائص مبان للمعاني ، وللمعاني غايات لها ، فتغرس في نفس العربي إيمانا بعظمة لغته ، وإدراكا لطاقاتها التعبيرية ، وإمكاناتها التصويرية ، وتعرفه بأسرار خلودها وأسباب بقائها وتميزها[٣٦].. وفي موضع آخر يقول : ((ومن أمثلة صور احتباك تركيب السياق في اللغة العربية وكفاءة طرقها التركيبية ما يبدو في الجهاز الصرفي ، وفي التعليق النحوي ، وفي حقل الظواهر الموقعية)) .[٣٧]

المحور الثاني : الهوية المفاهيم والمقومات

إن للهوية الإنسانية بدون شك أهميةً عميقةً وتاريخاً طويلاً ، لذلك سعينا إلى فهمها من خلال المصادر والكتابات التي بحثت مفهوم الهوية .. فهناك مجموعة من المصطلحات والمفاهيم التي عَرفت الهوية فهي في المعجم الوجيز تعني الذات[٣٨]، وفي المعجم الوسيط: تعني حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره[٣٩].

وتعرف الهوية لغةً بضم الهاء وكسر الواو وتشديد الياء المفتوحة نسبة مصدرية للفظ (هو) ، والهوية بفتح الهاء البئر البعيدة المهواة، والموضع الذي يهوى وسقط من وقف عليه ، والمرأة التي تزال تهوى[٤٠]، أما اصطلاحا فهي : ((الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة))[٤١].

ولا يخرج مفهوم الهوية عند ابن حزم عن مدلول الشخصية والتشخص ، قال : ((هو إن كل ما لم يكن غير الشيء فهو بعينه، إذ ليس بين الهوية والغيرية وسيطة يعقلها أحد البتة فما خرج عن أحدهما دخل في الآخر))[٤٢] ، وهذا ما أشار إليه تعريف جميل صليبا للهوية في معرض المقابلة بينها وبين الغيرية بقوله : ((المميز عن الاغيار))[٤٣] .. وبنفس المعنى جاء تحديدها في موسوعة مصطلحات جامع العلوم في اتجاه المقابلة بينها وبين الغيرية : ((هي الحقيقة الجزئية حيث قالوا : إن الحقيقة الجزئية تسمى الهوية بمعنى الوجود الخارجي وقد يراد بها التشخيص وقالوا : إن الهوية مأخوذة من الهو وهي مقابلة الغيرية))[٤٤].

والهوية في المنظور الفلسفي كلمة مولدة مشتقة من ال (هو) لينقلوا بواسطتها إلى العربية كما يقول ـ الفارابي ـ الذي يربط بين الموضوع والمحمول ، ومع ذلك فقد فرضت الهوية نفسها كمصطلح فلسفي يستدل به على كون الشيء هو نفسه .[٤٥]

أما الهوية في المنظور الاجتماعي فتعني تحديد المميزات الشخصية للفرد من خلال مقارنة حالته بالخصائص الاجتماعية العامة[٤٦]، وهي بعبارة أخرى : ((عبارة عن مركب من العناصر المرجعية والمادية والتراثية المصطفاة التي تسمح بتصريف خاص للفاعل الاجتماعي))[٤٧] أو هي ذلك الشيء الذي يُشعر الشخص بالاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه والانتماء إليه[٤٨].

وتعرف الهوية من المنظور الثقافي بأنها التفرد الثقافي بكل ما يتضمنه معنى الثقافة من عادات وأنماط سلوك وميل وقيم ونظرة إلى الكون والحياة[٤٩]، وهي ما يكون به الشيء هو هو ، أي من حيث تشخّصه وتحقّقه في ذاته ، وتمييزه من غيره فهو وعاء الضمير الجمعي لأيّ تكتلٍ بشري ، ومحتوى لهذا الضمير في نفس الآن ، بما يشمله من قيم وعادات ومقومات تكيف وعي الجماعة وإرادتها في الوجود والحياة داخل نطاق الحفاظ على كيانها[٥٠].

وتتشكل الهوية القومية عند الفرد عندما ينتمي إلى كل أكبر هو أساس الهوية القومية ، فالأمة المثالية تتألف من الناس الذين توجد لديهم خواص عرقية واحدة ، وثقافة واحدة ، ولغة واحدة ، وتقاليد تاريخية واحدة ، ويسكنون في جزء متميز من الكرة الأرضية[٥١].

أما الهوية العربية الإسلامية (الهوية) في الحضارة الإسلامية فمأخوذة من هُوَ هُوَ جوهر الشيء وحقيقته .. إنها كالبصمة للإنسان يتميز بها من غيره[٥٢]، بمعنى آخر هي جوهر وحقيقة وثوابت الأمة العربية التي اصطبغت بالإسلام منذ أن دانت به غالبية هذه الأمة فأصبح هو الهوية المتمثلة لأصالة ثقافتها .. فعاداتها وتقاليدها وأعرافها وآدابها وفنونها وسائر علومها الإنسانية والاجتماعية وعلومها الطبيعية ونظرتها للكون وللذات والآخر وحكمة هذا الوجود وغايته، ومعايير المقبول والمرفوض والحلال والحرام وهي جميعها عناصر لهويتنا.[٥٣]

وتقوم الهوية الحضارية عند كل أمة بما تتميز به من غيرها من الأمم : دينها ، ولغتها ، وقوميتها، وتراثها[٥٤].. وبعبارة ادخل في موضوعنا فإن ((الهوية الحضارية لأمة من الأمم هي القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات والتي تجعل للشخصية طابعا تتميز به عن الشخصيات القومية الأخرى)).[٥٥]

ويُعرّف أهل التصوف الهوية بأنها :((الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة من الشجرة في الغيب المطلق))[٥٦].. في حين يرى علماء الميتافيزيقا (الغيبيات) بأن الهوية هي جوهر العقل وماهيته .. ويرى علماء المنطق والرياضيات بأنها علاقة بين شيئين تجعل منهما متساويين ، فهي ما يجعل شيئا ما متشابها تماما مع شيء آخر[٥٧].

وتعدّ الهوية جسراً يعبر من خلالها الفرد إلى بيئته الاجتماعية والثقافية وتشعره بالانتماء إلى الجماعة .. وعليه فالقدرة على ثبات الهوية مرتبط بالوظيفة التي تحتلها الجماعة في المنظومة الاجتماعية ونسق العلاقات فيها[٥٨]، من ذلك نستدل على ((تحديد المميزات الشخصية للفرد من خلال مقارنة حالته بالخصائص الاجتماعية العامة))[٥٩].. إلا أن كثيراً من الباحثين يجمع على أن لا وجود لشعب دون هوية لكنهم اختلفوا في الشكل الذي يحدد هذه الهوية بين الشكل الميتافيزيقي الذي يقدم شخصيتها في إطار نماذج مثالية في حين يطرح مقابل ذلك مقاربة سوسيولوجية ترى أن الهوية تتغذى بالتاريخ وتشكل استجابة مرنة تتحول مع تحول الأوضاع الاجتماعية والتاريخية .. وبذلك فهي هوية نسبية تتغير مع حركة التاريخ وانعطافاته[٦٠].

إن المقومات الأساسية التي تتحدد بموجبها الهوية تتمثل في مجموعة من الركائز منها اللغة ، والدين ، والمذهب ، والفكر والعقيدة والعقلية وحديثا أصبحت الأيدلوجية من ضمنها فضلاً عن ما يملكه الفرد والمجتمع من الهوية الاقتصادية

والعلمية والاجتماعية وما يتضمن من الموروثات التاريخية وتفرض عليه جغرافية الشكل والنوع المعين من الهوية[٦١].

إلا أن هناك من يحاول انتزاع الهوية من سمتها الاجتماعية والثقافية فيراها سياسية لها علاقة بالمواطنة حيث الافتراض بأن الهوية تقوم على أساس ثقافي مبني على فكرة التجانس الاجتماعي وهو افتراض غير مُسوّغ ورأي آخر يرى في الحداثة أنها مسؤولة عن الربط بين الهوية الثقافية والسياسية الأمر الذي أدى إلى صراعات اجتماعية في داخل مجتمعاتنا وهذا لا يكون حقيقيا إلا عندما تعبر الهوية السياسية عن الهوية الثقافية التي ينظر إليها على أنها فعل مرتبط بالماضي والمستقبل في حين أن الهوية السياسية فعل يقوم في الغالب على معطيات الحاضر[٦٢].

هذا وتعددت آراء الباحثين حول الهوية بين قيم الأصالة والحداثة ؛ فبعضهم يرى أنها عائق ينبغي إزالته للانضمام إلى مسيرة الحداثة ، في حين يراها آخرون الحصن الدفاعي الذي يحمي الثقافة القومية من وحشية القيم الحديثة التي تعدّ دخيلة على القيم الأصيلة للمجتمع وبين هذا وذاك يوجد من دعا إلى هوية منفتحة متجددة توازن بين الأصيل من القيم والمعاصر منها حسب الضرورة والاحتياج[٦٣].

وصفوة القول مما تقدم :إن هناك دلالات كثيرة لمفهوم الهوية عند اللغويين والفلاسفة ، وأهل الاجتماع ، والقوميين ، ودعاة الحضارة ، والإسلاميين ، وعلماء النفس ، والصوفيين ، وعلماء الغيبيات والمنطق .. وحصروا العوامل التي تتشكل منها الهوية كلا حسب رؤيته ووجهة نظره التي تتمحور حول الحقيقة والذات والماهية والوحدة والاندماج والتشابه والتساوي والانتماء .

المحور الثالث : اللغة والهوية

تمتاز اللغة بأنها أهم وسيلة للتواصل الاجتماعي ، وهدفها الأساس هو التعبير عن الأفكار والرغبات والعواطف في منظومة المجموعة البشرية التي تتكلم بها، ويتم بوساطتها التواصل وتناقل المعلومات والقيم والمبادئ والخبرات والرموز والمعتقدات ..((أي كل عناصر" الثقافة " بمفهومها السوسيو أنثربولوجي العام ، وبما هي رؤية شمولية للعالم تشمل الذات والواقع الطبيعي والاجتماعي))[٦٤]كما تعدّ وسيلة المتكلمين للتعايش المشترك ، وبها يتم توثيق الروابط الجماعية فيما بين المجتمعات الإنسانية ، وهي سبيل التفاعل الحضاري بين السلف والخلف .

وتعدّ اللغة مرآة الأمم وانعكاساً لحضارتها وثقافتها ، وهي في الوقت نفسه مقوم هام من مقومات هوية العرب التي امتازوا بها من غيرهم من الأمم ذات الحضارات والثقافات المختلفة ودليل وعيهم بذاتهم الذي بدأ بالتشكل بوقت ليس بالقصير وقد عبروا عن ذلك في شعرهم ونثرهم التي تفاخروا بها وعدّوها أساس هويتهم وانتمائهم . لذا كان مجتمع العرب المستند في أساسه على الانتماء القبلي والولاء العشائري يركز على اللغة ، ويحاول المحافظة عليها كونها رمز الإبداع والعطاء الذي يندرج ضمن مكون واحد وهوية واحدة يمتاز بها العربي عن هوية الشعوب الأخرى .

فاللغة ترتبط بالهوية ((في كل أشكالها وأبعادها ومستوياتها النفسية والسوسيو ثقافية والحضارية الشاملة. والهوية التي نعني هنا هي التي تفهم، سوسيولوجيًّا، على أنها نسق أو منظومة متكاملة من الخصائص والسمات والمقومات الثقافية والاجتماعية والحضارية المميزة لجماعة أو مجتمع أو حتى عدة مجتمعات، مشكلة بذلك أهم القواسم المشتركة فيها بين الأفراد والجماعات والأجيال والفئات ومجمل العناصر المكونة لتركيبتها الاجتماعية على اختلافها وتعددها. واللغة – في أي مجتمع – هي الواجهة الحاملة والحاضنة للملامح الأساسية لهذه الهوية.))[٦٥]

وعلى هذا فالعلاقة بين اللغة والهوية ((هي علاقة الخاص بالعام، فالهوية أعمُّ من اللغة؛ لأن الهوية لها تجليات عديدة غير "اللغة" إذ إنها ببساطة متناهية ليست سوى تلك القواسم المشتركة أو القدر المتفق عليه بين مجموعة من الناس، ذلك الذي يميزهم ويوحدهم، وليست اللغة وحدها التي تقوم بهذه المهمة))[٦٦] وإن كانت أهم المقومات وأشدها عمقاً وتركيباً ، فاللغة هوية ، لكن الهوية ليست اللغة[٦٧]. فالهوية حصيلة لمجموعة أنساق من العلاقات والدلالات التي تكسب الفرد معنى لقيمته ، ومن الواضح أن الهوية ((مركب بالغ التعقيد

ينمو مع تعزيز ثقافة الفرد ، وتوسيع آفاقهم التاريخية والفكرية والثقافية والإنسانية التي تعزز وعيهم بأمتهم وانتمائهم إليها))[٦٨]

وتلتقي كل من اللغة والهوية بخصائص وسمات منها أنهما خاصيتان إنسانيتان وهما في اختصاصهما بالإنسان تشيران إلى تفرده بالوعي والشعور بالذات والآخر فمحلهما إذن هو العقل ، كما أنهما أوليتان فهما حقيقتان وجدتا مع الإنسان منذ أول وجوده ، فضلا عن ذلك فهما تاريخيتان ، أي تحتاجان إلى الزمن والتاريخ ، لتشكيلهما ، وأخذ أبعادهما .

إن ((اللُّغة والهُوِيَّة هما إذًا وجهان لشيء واحد، بعبارة أخرى: إنَّ الإنسان في جوهره ليس سوى لُغة وهُوِيَّة، اللُّغة فِكرُه ولسانه، وفي الوقت نفسه انتماؤه، وهذه الأشياء هي وجهه وحقيقته وهُويته، وشأن الجماعة، أو الأمَّة هو شأن الفرْد، لا فرق بينهما))[٦٩]

فالهوية تتضمن مكونات ثابتة وقابلة للتغيير ، ويعدّ الدين واللغة من الثوابت الراسخة ، إلا أن المؤلم في الواقع العربي المعاصر أن الأمة الواحدة تتنازع فيها الآن هويات مختلفة بعضها (اقليمي) ، وبعضها (طائفي) وبعضها الآخر : (أممي ديني ، أو عولمي اقتصادي) وكأن المبتغى سلخ الهوية حتى تصبح بلا ملامح محددة أو ثوابت تعزز مكانتها ومكانة أفرادها في عالم اليوم .

إن غياب وعي (الأنا) بالخطر يفسح المجال للآخر لفرض عولمته ، وهيمنته بإدراكه مدى اللحمة بين العربية والهوية ، فضلا عن إدراكه أن ساحة الصدام الأخطر تصبح خالية لفرض الهيمنة بغياب أهم مرتكزات الثقافة والحضارة وهما اللغة والدين فيكون الميدان ساحة نصر للآخر وساحة انهزام للأنا الغافلة .

المحور الرابع :العولمة ملمح للنظام العالمي الجديد وخطر على الهوية الإسلامية

تشغل ظاهرة العولمة أذهان المفكرين والمتخصصين بالشؤون السياسية والثقافية والإعلامية والفكرية والاقتصادية وأفكارهم وعنايتهم، كما أنها كانت محل خلاف بينهم في معرفة ماهيتها بوصفها مصطلحًا ومفهومًا فتفاوت فهمهم بحسب فكرهم ومرجعيتهم الإيديولوجية، وقد أثارت العولمة تساؤلات عديدة عن ظاهرة باتت تعصف بجميع نواحي النشاط الإنساني، ولعل أول تساؤل يتبادر إلى الأذهان هو ما مفهوم العولمة وما ملامحها ؟ وما مراحل نشوئها ؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات نقول: إن مفهوم العولمة مفهوم زئبقي ليس له أبعاد أو حدود؛ لأنه شامل لجميع النواحي الإنسانية ؛ لذا فإن ملامح هذا المفهوم ضبابية على الرغم من محاولات كثير من المفكرين والباحثين تمثيله بتعريف يوضح ذلك المفهوم .

فمصطلح العولمة مصطلح مُعرَّب لم يكن وليد البيئة العربية بل كان وافدا عليها ، ولعل تتبع التعريف في المظان اللغوية يقترب من معرفة ماهية اللفظة ،فكلمة العولمة مشتقة من (عَالَمَ) بفتح العين على زنة (فَوْعَلة) ، واشتقاقها من الفعل "عولم" يشير إلى أن الفعل محتاج لفاعل ، بمعنى آخر من يقوم بإعمامها على العالم ، فهي على هذه الحال ترجمة لكلمة (Mondialisation) الفرنسية التي تعني "جعل الشيء على مستوى عالمي"،أما لفظة (Globalization) الانكليزية فتعني "تعميمُ الشيء ، وتوسيع دائرته ، ليشملَ العالم كله"[٧٠].

وقد ترجمت اللفظة الانكليزية (Globalization) بمعنى " الكوكبة " وهي مشتقة من " global" التي تعني الكرة – المقصود الكرة الأرضية –[٧١]، وقد يطلق عليها " الكونية" إلا أن مصطلح العولمة كان أكثر انتشاراً من غيره ، وشاع هذا المصطلح بسرعة فائقة في الكتب وعلى الألسنة إلا أنه كان مفتوح الدلالة ؛ لذا كان المفهوم عائماً ؛ لأن العولمة عملية مستمرة ومتسلسلة تظهر كل يوم بوجه جديد لتكشف عن الوجوه المتعددة للنظام العالمي الجديد.

فالعولمة تتسم بكونها عملية مركبة معقدة ومتشعبة ومتسارعة ومتغيرة ومستمرة وترتبط بالعديد من القضايا والموضوعات التي تشكل أجزاءً تتشكل مع بعضها ؛ لتجسدَ صورة العولمة التي تتغير بعد مدة نتيجة للتطور والتبدل، وفي إطلالة تاريخية عن نشأة العولمة وتاريخ ميلادها نجد أن جذورها لم تكن حديثة العهد فهي ((كظاهرة أو عملية أو

مرحلة أو واقع ..لم تنشأ في الثمانينات أو التسعينيات فقط بل تعود أصولها إلى فترة أقدم من ذلك))[٧٢]. فلم تكن نشأة العولمة محض صدفة بل كان لها أصولها وجذورها التي امتدت، وتسللت إلى الأرض الأم لهوية الفرد وثقافته وكان سببها تراكمياً بدأ بغراس ونما فصار جبلاً كثيف الأشجار متشابكة .

لقد ذهب بعض الباحثين إلى أن العولمة عملية تاريخية قديمة مرت عبر الزمن بمراحل ترجع إلى بداية القرن الخامس عشر زمن النهضة الأوربية ، أما البعض الآخر فذهب إلى أن نشأتها كانت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين ، وارتبطت نشأتها بما أحدثه العلم من تطور في مجال الاتصالات والثورة المعلوماتية التي أتاحت المجال الواسع للتبادل المعرفي والمالي فضلا عن ازدياد النزعة الإنسانية وحقوق الإنسان، ومما ساعد على بلورة مفهوم العولمة وتشكيله بهذه الصياغة العالمية ما ظهر من أحداث ، انهيار سور برلين ، وسقوط الاشتراكية كقوة سياسية ، وتفرد القطب الواحد بالسيطرة ، والتقدم التكنولوجي الهائل الذي اجتاح الأسواق العالمية[٧٣].

بهذا بدأت العولمة بمفهومها المعاصر تدب في مختلف النشاطات الإنسانية وأصبحت واقعاً ملموساً، ولم ((تعد الفروق بين الشعوب فروقاً اقتصادية أو تقنية، أو علمية، أو سياسية، أو عسكرية فحسب، وإنما امتدت إلى ما يسمى (صراع الحضارات) أو (صدام الحضارات) حيناً، و(حوار الحضارات) حيناً آخر، حيث ألفينا أنفسنا في (عولمة الثقافة واللغة والهوية)))[٧٤].

بالعودة إلى العولمة وتأثيرها على" الهوية " نجد أن تأثيراتها في غاية الخطر على الهوية والهوية العربية على وجه الخصوص ؛ ذلك لأن الهوية العربية مرتبطة بالدين والعقيدة فالهوية في ثقافتنا العربية الإسلامية هي التميز عن الغير في النواحي التي لا تتوافق مع المعتقد، والإسلام بعقيدته وشريعته وتاريخه وحضارته ولغته العربية هوية يشترك فيها المسلم وتعبر عنها اللغة ، فالمسلم وإن كان غير عربي إلا أن لغة صلاته لا تكون إلا العربية ، وهذا مما أدركه أعداء الإسلام من الصليبية والشيوعية والصهيونية التي ترى في استعادة المسلمين لانتمائهم وهويتهم الإسلامية أكبر خطر ، وهي في ذلك تسعى جاهدة للغزو الثقافي ومحاولة شيوع التنصير والاستشراق بذوبان المسلمين المهاجرين في مجتمعاتهم ، لذا كان التركيز على تهشيم جانبي اللغة والعقيدة ، لكونهما عنصرين رئيسين لأي ثقافة أو حضارة .

إن اللغة كانت وما تزال العنصر الفعال ، وأحد أهم مقومات هوية الأمة وقد ((أدركت الأمم على اختلاف أصولها وأقاليمها هذا المعنى الخاص للغة، والدور الخطير الذي تقوم به في حفظ الهوية الذاتية للأمة، ولاسيما في أجواء الواقع الثقافي العالمي المعاصر، الذي يميل نحو الانفتاح الفكري والثقافي واللغوي، ويفرض على الأمم واقعاً حضارياً عالمياً محرجاً، يحمِّل كلَّ أمة مسؤولية المحافظة على هويتها وخصوصيتها، مما دفع الدول– ولاسيما المتقدمة منها– نحو اتخاذ التدابير الكفيلة للمحافظة على شخصيتها المميزة لها، وحماية هويتها الخاصة بها من الذوبان، وقد حظيت اللغات القومية في هذه الدول بالنصيب الأوفر من الاهتمام والرعاية، ولاسيما لغة التربية والتعليم، فقد كانت قرارات الدول المتقدمة حاسمة وقوية في وجوب التعليم باللغة القومية لجميع العلوم، وفي جميع المراحل التعليمية، وبخاصة المراحل الأولى من التعليم؛ فقد أدركوا أن "الاهتمام باللغة الأجنبية شيء والتدريس بها شيء آخر، ففي الأول انفتاح على الثقافة والعلوم، واطلاع على الحضارة الأجنبية، وفي الثاني قهر للغة الأم، وإهانة لحرية الوطن واستقلاله".))[٧٥]

فبقدر الاهتمام باللغة والرعاية لها تثبت اللغة ، ويكتب لها الخلود وعلى العكس من ذلك تتلاشى وتزول أمة ما بزوال لغتها الحاملة لهويتها ، وليس أدلّ على ذلك من دليل سوى اللغة الانكليزية التي تبنتها الولايات المتحدة الأمريكية وعدّتها لغة البلد الرسمية الذي كان موطناً للهنود الحمر، بل أنها فرضتها على غيرها من الدول والشعوب في محاولة منها لتدويلها وتطبيق الأساس الأهم في العولمة بنشر اللغة الواحدة على أساس أنها لغة الإبداع والعلم والحضارة والتقدم .

ولعل مما ساعد على نشر اللغة الانكليزية سبق الولايات المتحدة ودول أوربا الغربية في استعمال وسائل الاتصالات المعلوماتية أو الشبكة العنكبوتية – الانترنت – واستعمال اللغة وتسخيرها لتكون سبيل مُستعمل الوسائل التقنية المعلوماتية الحديثة ، الأمر الذي أدى إلى ضرورة إجادة من يريد الإفادة من ميزات تلك الشبكة للغة الانكليزية ، وهو ما يستدعي الاطلاع على إيحاءات اللغة ومعانيها والتوجه لدراستها لتكون بديلا في الاستعمال عن لغة الفرد الأصلية بدلا من دراسة اللغة الأم ، ومعروف أن اللغة ليست رموزا صوتية فحسب بل أنها تحمل ثقافة وهوية ناطقيها ، وهذا يعني أن تأثيرها ليس ايجابياً من حيث الفائدة العلمية بل يكون سلبياً ،لأنها تحمل ثقافة البلد وعاداته وسلوكه وأنماط معيشته التي تختلف وتتنافر مع مقومات الهوية العربية .

إن الافتتان بالثقافة الغربية والانبهار بالتقنية والتكنولوجيا التي يمتلكها الغرب أدى إلى انسلاخ البعض عن المفاهيم والقيم التي يؤكد عليها الدين الإسلامي ، وأصبح تلقي المفاهيم والقيم الغربية أمراً سائغاً ومقبولاً لديه وإن كانت تصطدم مع مبادئ الشريعة وأحكامها، وهو ما يمثل أخطر التحديات التي تواجهها الأمة ولها نتائج وخيمة تتمثل بتمييع المفاهيم وتذويب القيم وضياع الهوية[٧٦].

من كل ما تقدم يمكن القول : إن العولمة هي الرؤية الاستراتيجية للهيمنة الفكرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية ،أو هي روح الغزو والتمكين لاستلاب الهوية ومسخها الفرد وذاته ولسان حاله بل قلب وبعثرة صورة الهوية الحقيقية للفرد حتى لا يعرف ماهية الصورة الجديدة ولا جذورها التي تؤصلها وتكسبها قيمتها الوجودية .

المحور الخامس :اللغة العربية وتحديات العولمة

تنبع أهمية اللغة العربية من دورها المهم في ربط أواصر الكيان الاجتماعي وهندسة الوعي الثقافي للجماعة الناطقة بها كونها المرآة العاكسة لهوية وفكر الذات، وتواجه اليوم لأنها وعاءٌ للثقافة العربية والحضارة الإسلامية ولغة القرآن الكريم تحديات وأخطاراً تفرضها هيمنة النظام العالمي الجديد الذي يسعى لفرض اللغة الأقوى بحكم القوة السياسية والثقل الاقتصادي والسبق المعلوماتي ، الأمر الذي يجعل من المجتمعات الإنسانية العربية قاصرة عن التصدي لمثل هذه الأخطار وهذه الهجمة التي تهدد المرتكزات الثقافية والحضارية للدول العربية .

وتكمن الخطورة في أن تهديد الثقافة الإسلامية واللغة العربية على وجه الخصوص يقابله قصور في الطرح لإشكاليات اللغة نفسها ومنها على سبيل المثال ازدياد الهوة بين ناطقي العربية وقواعد اللغة كبير ، فكان للمستشرقين قصب السبق في المناداة لاستبدال اللغة الفصيحة باللغة العامية بحجة صعوبة قواعدها مما حدا للمناداة بتيسير تلك القواعد وهو ما أفقد اللغة قدسيتها التي كانت عليها ؛ فتركها أهلُها وراء ظهورهم ، وركضوا وراء زينة اللغة الجديدة لغة المال والثروة التي تحكم قناعات الفرد بالرفاهية الزائفة تلك الرفاهية التي تستوجب تحصيل الثروة أولا وزيادة رأس المال لضمان الترف والغنى المادي والوجودي الذي طغى على الغنى الروحي .

إن اللغة العربية ((تمتلك – بدون شك – من الثراء اللغوي والكفاءة التعبيرية ما يجعلها قادرة على الوقوف في وجه العولمة ودعاتها وبات من المؤكد أن الخوف ليس على اللغة العربية من شبح العولمة بل الخوف على أبناء اللغة العربية الذين انبهروا بالعولمة الزائفة والتي دفعت بهم إلى الانسلاخ من هويتهم والتنكر لثوابت أمتهم واحتقار كل ما هو عربي أصيل . إن هذه الردة – إن صح التعبير – تشكل خطراً على الأمة قبل كل شيء أكثر من خطر العولمة ، ومن هنا يجب علينا أن ننصف لغتنا ونكف عن رميها بالتحجر والتخلف والجمود وكذا اتهامها بأنها سبب من أسباب تخلفنا وتقهقرنا.))[٧٧]

لقد جاء عصر العولمة ((ليزداد حجم الخطورة على اللغة العربية وغيرها من اللغات التي لم تفرض وجودها بعدُ في أسواق الاقتصاد والتجارة العالميين وعالم التكنولوجيا بصفة عامة وتكنولوجيا المعلومات بصفة خاصة ومن المعلوم أن العولمة التي يتحدث عنها الناس خلال العشرين سنة الماضية ليست اقتصاديةً مجردةً، ولكن أخطر جوانبها هو الجانب الثقافي واللغوي))[٧٨]، فمن مظاهرها في التربية والتعليم ازدياد

المدارس التي تدرس اللغة الانكليزية ، وانتشارها ، واعتمادها مناهج غير عربية بعيدة شكلاً ومضموناً عن الثقافة والهوية العربية .

إن اللغة التي يتعلمها الطفل في المراحل العمرية الأولى هي أساس بنائه المعرفي وتعلمه للغة الأم وإتقانها إلى جانب لغة أخرى يسبب تداخلاً لنظامين لغويين في عقله وتفكيره مما يؤثر سلباً في مهاراته في الاستماع والكتابة والقراءة والمحادثة.[٧٩] لقد أصبحت اللغة العربية لغة ثانوية في العديد من الدول الناطقة بالضاد في حين عدّت ((اللغة الانكليزية – لغة العولمة – هي اللغة الشاملة لكل المواد العلمية والأدبية ، فضلاً عن تدريسها كلغة مستقلة وبساعات مكثفة))[٨٠].

لقد بلغت هيمنة اللغة الانكليزية شأواً كبيراً حتى باتت بعض الجامعات تتخذها منهجاً ووسيلة لتدريس بعض التخصصات العلمية الطبيعية والتطبيقية وهو ما أدى إلى خلق ثنائية لغوية علمية[٨١] ، وفي هذا إقصاء وتهميش للغة العربية مع ما في تعلم اللغة الانكليزية من فائدة للشباب إلا أن التأثر السلبي بثقافة أهل تلك اللغة ومصطلحاتها بمعنى آخر التبعية الثقافية وهو مما يدعو للقلق على اللغة الأم ويهددها بالجمود والعزلة، ويعلل الإقبال على الانكليزية بأن اللغة قادرة على مواكبة علوم العصر على العكس من العربية التي تبتعد لصعوبة قواعدها عن مثل تلك المواكبة.

وهذا يعني أن الهيمنة اللغوية هي الأساس والسبيل للهيمنة الثقافية لذا ((ستكون الثقافات الضعيفة – مثل المتواجدة في الأقطار الصغيرة أو لغات الأقليات على وجه الخصوص – أكثر عرضة في المرحلة الأولى للتهديد ، وهذا الأمر معترف به بين المؤسسات الثقافية الدولية وبين المفكرين .. ففي تقرير أصدرته اليونسكو مؤخراً جاء فيه أنه تحت تأثير العولمة الجارفة فإنه بحلول عام ٢٠٢٠ ستمحى ٩٠ % من اللغات الموجودة حالياً والتي تمثل اللغات المحلية لبعض المجتمعات الصغيرة ولغات الأقليات ، فلا مجال للتعليم الحديث إلا باستخدام تكنولوجيات التعليم الحديث ، وباستخدام لغة عالمية (الانجليزية)))[٨٢].

ولعل مما ينبّه عليه في هذا المقام أثر الجانب الاقتصادي لبعض الدول العربية وعلى وجه الخصوص المجتمع الخليجي السلبي على الهوية العربية باستقدامها واستخدامها للعمالة الأجنبية المختلفة الأصول والألسنة للعمل في الأسواق والبيوت ممن لا يجيدون العربية ويتكلمونها بلغة ركيكة ، الأمر الذي يضطر الذين يتعاملون معهم للتكلم بتلك اللغة للتواصل والتفاهم مع خلطهم للغة الانكليزية، ليصبح الكلام متهرئاً ومرقعاً من عدة لغات ، وهو ما يزيد خطر الاحتفاظ بالهوية العربية مع تقادم الزمن[٨٣].

إن مسألة هجنة اللغة تبرز من جانب آخر هو النصوص المترجمة المنقولة من اللغات الأجنبية إلى العربية ، إذ يعود ذلك إلى ثقافة وملكة ودربة المترجم وتمكنه من اللغتين ، الأمر الذي يؤدي أحياناً إلى فهم مغاير للمطلوب من جهة المتلقي وهو ما يلقي بعبء الفهم المجانب للصواب على المترجم لتحريفه المعنى على وفق فكر مختلف في رؤاه وأفكاره عن الثقافة العربية الإسلامية .

الخاتمة

إن العلاقة بين مفهومي اللغة والهوية من جانب ، والعولمة من جانب آخر جدلية ، وذلك نتيجة التحولات الكبيرة في مجال التقنيات والانتشار السريع للمعلومات والمعارف حيث برزت العولمة كظاهرة عالمية مهيمنة من منظور الشمولية الكونية التي أخذت تهدد مقومات الثقافة الأساسية في المجتمعات العربية المتمثلة باللغة والآداب والفكر والتاريخ والعادات والتقاليد لتمتد بعد ذلك إلى أنماط العيش والسلوك .

ومن هذا المنطلق فإن للعولمة تأثيراً خطيراً في عناصر تشكيل التواصل الأساسية (اللغة والهوية) التي يسعى الغرب إلى تهميشها، ومِنْ ثَمَّ انفصام عراها ، وإحلال مشتركات جديدة غربية لا تنتمي إليها .. وهي بذلك تجتاح مكونات الأمة العربية الأساسية بدعوى ما يسمى (بالانفتاح الحضاري) أو (بالقرية الكونية) بغلبة وسيادة القطب الواحد في العالم .

وفي ظل (العولمة) فإن اللغة العربية والهوية العربية الإسلامية تخوض حرب بقاء لمواجهة تحدياتها المتمثلة في الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي والتقدم الهائل في تقنيات المعلومات والاتصالات التي أدت إلى تقارب المسافات وتلاشي الحدود بين الدول والقارات .. وعليه فإن الذهنية العربية والإسلامية مطالبة بالتشدد في نزعة المعارضة والمقاومة لثقافة العولمة التي تسعى إلى تدمير النسيج العربي والإسلامي متمثلاً في اللغة والهوية والمعتقد والعادات والتقاليد وعزله عن تاريخه العريق وتراثه المجيد .

وفيصل القول :إن الأمة العربية الإسلامية اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بفضح زيف دعاوى العولمة غير الإنسانية الفوضوية المشبوهة ، والتصدي لها بتعزيز قيمنا الثقافية والأخلاقية ، وحماية هويتنا ولغتنا العربية ،والتمسك بإرثنا الحضاري العربي الإسلامي، ومحاربة الاختراق الثقافي الغربي بكل أشكاله .

الهوامش:

(١) ينظر: كتاب الأفعال : السرقسطي ١/ ٤١٦ -٤٢٣ .

(٢) ينظر :المحكم والمحيط الأعظم في اللغة : ابن سيدة (لغو) ، و أساس البلاغة : الزمخشري (لغو) .

(٣) ينظر :اللغة تدريسها واكتسابها : محمود السيد ١١ .

(٤) الشعراء : ١٩٥ .

(٥) الاحقاف : ١٢ .

(٦) ابراهيم : ٤ .

(٧) النحل: ١٠٣ .

(٨) أساس البلاغة : الزمخشري (لسن).

(٩) ينظر: التوقيف غلى مهمات التعاريف : المناوي ٦٢٢.

(١٠) الخصائص : ابن جني ١ / ٣٣ .

(١١) لسان العرب : ابن منظور ١٣ / ٣ .

(١٢) مجموع فتاوى ابن تيمية : ابن تيمية ٨ / ٣٤٣ .

(١٣) إعجاز القرآن والبلاغة النبوية : مصطفى صادق الرافعي ٨٠- ٨١ .

(١٤) الحجر : ٩ .

(١٥) يوسف : ٢ .

(١٦) فصلت : ٣ .

(١٧) الشعراء : ١٩٤ –١٩٥ .

(١٨) الصاحبي في فقه اللغة : ابن فارس ١٦ .

(١٩) م . ن :٥٠ .

(٢٠) تحت راية القرآن : مصطفى صادق الرافعي ١٨ .

(٢١) م . ن: ٢٦ ـ ٣٣ .

(٢٢) إيضاح الوقف والابتداء : أبو بكر الانباري : ١ / ٣٠ .

(٢٣) الوقف والابتداء : أبو بكر الانباري : ١ / ٣٠ .

(٢٤) اقتضاء الصراط المستقيم : ابن تيمية ٢٠٣ .

(٢٥) م . ن : ٢٠٧ .

(٢٦) الفوائد المشوق إلى علوم القرآن : ابن قيم الجوزية ٧ .

(٢٧) فقه اللغة وسر العربية : الثعالبي ٢١ .

(٢٨) ينظر: كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية : أبو حاتم الرازي ١ /٦٠ ـ ٦٦ .

(٢٩) المزهر في علوم اللغة وأنواعها : السيوطي ١ / ١٠٥ .

(٣٠) إيضاح الوقف والابتداء : أبو بكر الانباري ١ / ٣٠ .

(٣١) الحيوان : الجاحظ ١ / ١٥٤ .

(٣٢) الشعراء : ١٩٥ .

(٣٣) المزهر : السيوطي ١ / ٣٢١ .

(٣٤) المحصول في علم أصول اللغة : فخر الدين الرازي ١ / ٢٧٥ .

(٣٥) الكوكب الدري : جمال الدين الأسنوي ٤٥.

(٣٦) ينظر اللغة العربية معناها ومبناها : تمام حسان ٢٩ .

(٣٧) م . ن : 29

(٣٨) ينظر: المعجم الوجيز : ٦٥٤ .

(٣٩) ينظر: المعجم الوسيط : ٢ / ٩٩٨ .

(٤٠) لسان العرب : ابن منظور مادة (هو) ١٥ : ٣٧١ .

(٤١) التعريفات : الجرجاني ٣٢٠ .

(٤٢) الفصل بين الملل والنحل : ابن حزم ٢ / ١٠٧ .

(٤٣) المعجم الفلسفي : جميل صليبا مادة (هوية) .

(٤٤) موسوعة المصطلحات جامع العلوم (الملقب بدستور العلماء) / الأحمد نكري ٩٦٤.

(٤٥) ينظر: الموسوعة الفلسفية العربية : محمد عابد الجابري وآخرون ١ / ٨٢١ .

(٤٦) ينظر: معجم العلوم الاجتماعية : د. فردريك معتوق ١٩٠ .

(٤٧) الهوية : الكسي ميكشيللي ١٦٩ .

(٤٨) ينظر: التعريفات : الجرجاني ٣٢٠.

(٤٩) ينظر: العولمة وعالم بلا هوية : محمود المنير ١٥ .

(٥٠) ينظر: الهوية الثقافية للمغرب : عباس الجراري ٢٢ .

(٥١) ينظر: النظام العالمي الجديد (الحاضر والمستقبل) : ترجمة نافع أيوب لبس ١٦١ .

(٥٢) ينظر: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية : محمد عمارة ٦ .

(٥٣) ينظر: المصدر نفسه : ٦ ـ ٧ .

(٥٤) العولمة وعالم بلا هوية : ١٤٦ .

(٥٥) الهوية الحضارية : محمد عمارة ٣٦ .

(٥٦) موسوعة الفلسفة : عبد الرحمن بدوي (الهوية) .

(٥٧) التعريفات : الجرجاني ٢٥٧ .

(٥٨) ينظر: المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية : محمد العربي ولد خليفة : ٩٢ .

(٥٩) معجم العلوم الاجتماعية : فردريك معتوق ٢٢٥ .

(٦٠) ينظر: الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة : اسماء بن تركي ٦٣٢ .

(٦١) ينظر: الحداثة وتأثيراتها على الهوية الثقافية في منطقتنا : عماد علي ٤ - ١٠ .

(٦٢) ينظر: الثقافة العربية والعولمة ١١٧ .

(٦٣) ينظر: الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة : اسماء بن تركي ٦٣٨ .

(٦٤) اللغة العربية والهوية والتحديات الحضارية في مجتمعات / د.مصطفى محسن (بحث) مجلة " الكلمة " العدد ٥٨ السنة ١٥/ ٢٠٠٨م

(٦٥) م . ن .

(٦٦) مفهوم اللغة والهوية " اشكاليات المفاهيم وجدل العلاقة " / د.فيصل الحفيان منشور على الموقع الالكتروني http://www.alukah.net

(٦٧) م . ن .

(٦٨) اشكالية بناء الهوية الثقافية / سفيان ميمون (مقال) منشور على الموقع الالكتروني http://taher78.blogspot.com

(٦٩) العلاقة بين اللغة والهوية /د. فيصل الحفيان (مقال) منشور على الموقع الالكتروني http://www.alukah.net

(٧٠) ينظر : العولمة – مفهوم – نشأة- أهداف / دلال اعواج (مقال) / مجلة العلوم الاجتماعية منشور على الرابط الالكتروني www.swmsa.net

(٧١) ينظر : العولمة (تاريخ المصطلح ومفهومه) / عبد المجيد راشد (بحث) منشور على الرابط الالكتروني http://www.dahsha.com

(٧٢) العولمة ما لها وما عليها / د. محمد عبد القادر حاتم ، الهيئة العامة المصرية للكتاب – القاهرة /٢٠٠٥ ، ص ٢٢

(٧٣) ينظر : مفهوم العولمة ونشأتها / مبارك عمر بقنه (مقال) منشور على الرابط الالكتروني http://www.saaid.net

(٧٤) اللغة العربية في عالم متغير / د.هادي نهر لعيبي (بحث) في المؤتمر العلمي الدولي الأول " اللغة العربية وتحديات العصر" ، جامعة الكوفة/ كلية التربية الأساسية المجلد ٢ ص ٦٢

(٧٥) مركزية اللغة العربية في الهوية الإسلامية / د. عدنان باحارث (مقال) منشور على الرابط الالكتروني http://almoslim.net

(٧٦) ينظر : مسؤولية علماء الأمة في مواجهة التحديات المعاصرة في ضوء القرآن الكريم / د. يحيى بن محمد حسن زمزمي (بحث) مقدم لمؤتمر " تداعيات انحسار المد الإسلامي وأولويات العمل " ، كلية الشريعة / جامعة جرش الأهلية ، ص ١٠

(٧٧) اللغة العربية وتحديات العولمة / أ.عمر بن طرية ، (بحث) مجلة الأثر ، كلية الآداب واللغات – جامعة قاصدي مرباح / الجزائر العدد السابع لسنة ٢٠٠٨ ، ص ٦٨

(٧٨) وضع اللغة العربية في عصر العولمة وتحدياتها / د.عبد العلي الودغيري (بحث) منشور على موقع مجمع اللغة العربية الأردني على الرابط الالكتروني http://www.majma.org.jo

(٧٩) ينظر : الأخطار التي تهدد اللغة العربية وسبل مواجهتها / فراس حج محمد ، (مقال) منشور في مجلة " عود الند " الثقافية الالكترونية عدد ٦٤/ السنة ٦ ، على الرابط الالكتروني http://www.oudnad.net

(٨٠) العولمة وتأثيرها في لغة الطفل / د. سامي الصلاحات ، (بحث) المؤتمر العلمي الدولي " الطفل بين اللغة والتواصل مع العصر" الدوحة – المركز الثقافي للطفولة ، ص ٦

(٨١) ينظر : العولمة والثقافة اللغوية وتبعاتها للغة العربية / د. احمد عبد السلام (بحث) منشور على موقع مجمع اللغة العربية الأردني على الرابط الالكتروني http://www.majma.org.jo

(٨٢) العولمة ما لها وما عليها / ٥٣٨ – ٥٣٩

(٨٣) ينظر : الهوية العربية في ظل العولمة / د. احمد محمد وهبان ، سلسلة إصدارات الجمعية السعودية للعلوم السياسية ، ص ١٣

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- **أساس البلاغة** : الزمخشري ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ،القاهرة ، ٢٠٠٣ م .
- **إعجاز القران والبلاغة النبوية** : مصطفى صادق الرافعي ، دار الكتاب العربي ،بيروت ،(د. ت).
- **اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم** : احمد بن عبد الحليم ابن تيمية ، تحقيق الشيخ محمد حامد الفقي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٠٧ هـ .

- **إيضاح الوقف والابتداء** : أبو بكر محمد بن القاسم الانباري ،تحقيق :محي الدين عبد الحميد ، مطبوعات مجمع اللغة العربية – دمشق ، ١٩٧١ م .
- **تحت راية القران** : مصطفى صادق الرافعي ، دار الكتاب العربي ط٨ ، بيروت ، ١٩٨٣ م .
- **التعريفات** : علي بن محمد الجرجاني ، مكتبة لبنان – بيروت ، ١٩٨٥ .
- **التوقيف على مهمات التعاريف** : محمد عبد الرؤوف المناوي ، تحقيق: محمد رضوان الداية ، دمشق ، دار الفكر ، ١٩٩٠م.
- **الحيوان** : الجاحظ تحقيق عبد السلام هارون ، ط٢ مطبعة الحلبي، القاهرة، (د . ت) .
- **الخصائص** : ابن جني ، تحقيق محمد علي النجار ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط٣ القاهرة ، ١٩٨٦ م .
- **الزينة في الكلمات الإسلامية العربية** : أبو حاتم الرازي احمد بن حمدان ، تحقيق حسين بن فيض الله الهمداني ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ، ١٩٥٨ م .
- **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها** : أبو الحسن احمد بن فارس ، تحقيق أحمد صقر ، الناشر عيسى البابي الحلبي وشركاه ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
- **العولمة ما لها وما عليها** / د. محمد عبد القادر حاتم ، الهيئة العامة المصرية للكتاب – القاهرة /٢٠٠٥
- **العولمة وعالم بلا هوية** : محمود المنير ، دار الكلمة ، المنصورة ، ٢٠٠٠ م .
- **الفصل بين الملل والنحل** : ابن حزم الظاهري ، تحقيق محمد سيد كيلاني ، مكتبة الخانجي – القاهرة ، (د. ت).
- **فقه اللغة وسر العربية** : أبو منصور الثعالبي ، حققه ورتبه ووضع فهارسه مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة (د.ت).
- **الفوائد المشوق إلى علوم القران وعلم البيان** : ابن قيم الجوزية ، دار الكتب العلمية بيروت، (د.ت).
- **كتاب الأفعال** : السرقسطي ، إعداد حسين محمد شرف ، مراجعة محمد مهدي علام، مجمع اللغة العربية ط٣، القاهرة، ٢٠٠٢م.
- **الكوكب الدري** : جمال الدين الاسنوي الشافعي ، تحقيق : محمد حسن عواد ، دار عمار عَمّان ، ١٤٠٥ هـ .
- **لسان العرب** : ابن منظور ، دار صادر ، بيروت ، (د . ت) .
- **اللغة تدريسها واكتسابها** : محمود السيد ، دار الفيصل الثقافية – الرياض ، ١٤٠٣ هـ .
- **اللغة العربية معناها ومبناها** : تمام حسان ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٣٢١ هـ .
- **مجموع الفتاوى** : أحمد بن عبد الحليم بن تيمية ، تحقيق : أنور الباز وعامر الجزار ، ط ٣ دار الوفاء ، ٢٠٠٥ م .
- **المحصول في علم أصول الفقه** : فخر الدين الرازي ، تحقيق طه جابر فياض العلواني ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٢م.
- **المحكم والمحيط الأعظم في اللغة** : ابن سيدة ، تحقيق مجموعة من المحققين ، معهد المخطوطات العربية القاهرة، ٢٠٠٢م
- **مخاطر العولمة على الهوية العربية الثقافية** : محمد عمارة ، مطبعة نهضة مصر ، ١٩٩٩ م .
- **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** : جلال الدين السيوطي ، تحقيق احمد جاد المولى وعلي البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم ، مطبعة السعادة ط١، القاهرة ، ١٣٢٥ هـ .
- **معجم العلوم الاجتماعية** : د. فردريك معتوق ، بيروت ، ١٩٩٣ م .
- **المعجم الفلسفي** : جميل صليبا ، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع ط١ ، بيروت ، ١٩٩٤م
- **المعجم الوجيز** : مصطفى حجازي وآخرون ، مجمع اللغة العربية – القاهرة ٢٠٠٠م .
- **المعجم الوسيط** : ابراهيم مدكور وآخرون مجمع اللغة العربية – القاهرة ، ١٩٧٢م .
- **موسوعة مصطلحات جامع العلوم (الملقب بدستور العلماء)** : الأحمد نكري ، ترجمة عبد الله الخالدي ، تحقيق د. علي دحروج ، مكتبة لبنان، بيروت ، ١٩٩٧ م .
- **موسوعة الفلسفة** : عبد الرحمن بدوي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر – بيروت ، ١٩٨٤م .
- **الموسوعة الفلسفية العربية** :محمد عابد الجابري وآخرون (الاصطلاحات والمفاهيم ، مصطلح الهوية) معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦ م.
- **النظام العالمي الجديد (الحاضر والمستقبل)** : ترجمة نافع أيوب لبس ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٠م
- **الهوية** : اليكسي ميكشيللي ، دار الوسيم ، دمشق ، ١٩٩٣ م .
- **الهوية الثقافية للمغرب** : عباس الجراري ،كتاب العلم ط١– السلسلة الجديدة ، ١٩٨٨ م .
- **الهوية الحضارية** : محمد عمارة ، مجلة الهلال دار الهلال – القاهرة العدد (٢) ، ١٩٩٧م .

- **الهوية العربية في ظل العولمة** / د. احمد محمد وهبان ، سلسلة اصدارات الجمعية السعودية للعلوم السياسية رقم (١) ، ٢٠٠١ م.

البحوث والمقالات

- الأخطار التي تهدد اللغة العربية وسبل مواجهتها ، فراس حج محمد ، (مقال) منشور في مجلة " عود الند " الثقافية الالكترونية عدد ٦٤/ السنة ٦ ، على الرابط الالكتروني http://www.oudnad.net
- إشكالية بناء الهوية الثقافية، سفيان ميمون (مقال) منشور على الموقع الالكتروني http://taher78.blogspot.com
- العلاقة بين اللغة والهوية ، د. فيصل الحفيان (مقال) منشور على الموقع الالكتروني http://www.alukah.net
- العولمة (تاريخ المصطلح ومفهومه)، عبد المجيد راشد (بحث) منشور على الرابط الالكتروني http://www.dahsha.com
- العولمة – مفهوم – نشأة- أهداف، دلال اعواج (مقال) / مجلة العلوم الاجتماعية منشور على الرابط الالكتروني www.swmsa.net
- العولمة وتأثيرها في لغة الطفل ، د. سامي الصلاحات ، (بحث) المؤتمر العلمي الدولي " الطفل بين اللغة والتواصل مع العصر" الدوحة – المركز الثقافي للطفولة .
- العولمة والثقافة اللغوية وتبعاتها للغة العربية ، د. احمد عبد السلام (بحث) منشور على موقع مجمع اللغة العربية الأردني على الرابط الالكتروني http://www.majma.org.jo
- اللغة العربية في عالم متغير ، د.هادي نهر لعيبي (بحث) في المؤتمر العلمي الدولي الأول " اللغة العربية وتحديات العصر" ، جامعة الكوفة/ كلية التربية الأساسية
- اللغة العربية وتحديات العولمة ، أ.عمر بن طرية ، (بحث) مجلة الأثر ، كلية الآداب واللغات – جامعة قاصدي مرباح / الجزائر العدد السابع لسنة ٢٠٠٨م
- اللغة العربية والهوية والتحديات الحضارية في مجتمعات ، د.مصطفى محسن (بحث) مجلة " الكلمة " العدد ٥٨ السنة ١٥/ ٢٠٠٨ منشور على الرابط الالكتروني http://www.kalema.net
- مركزية اللغة العربية في الهوية الإسلامية ، د. عدنان باحارث (مقال) منشور على الرابط الالكتروني http://almoslim.net
- مسؤولية علماء الأمة في مواجهة التحديات المعاصرة في ضوء القرآن الكريم ، د. يحيى بن محمد حسن زمزمي (بحث) مقدم لمؤتمر " تداعيات انحسار المد الإسلامي وأولويات العمل " ، كلية الشريعة / جامعة جرش الأهلية
- مفهوم العولمة ونشأتها ، مبارك عمر بقنه (مقال) منشور على الرابط الالكتروني http://www.saaid.net
- مفهوم اللغة والهوية " إشكاليات المفاهيم وجدل العلاقة " ، د.فيصل الحفيان منشور على الموقع الالكتروني http://www.alukah.net
- وضع اللغة العربية في عصر العولمة وتحدياتها ، د.عبد العلي الودغيري (بحث) منشور على موقع مجمع اللغة العربية الأردني على الرابط الالكتروني http://www.majma.org.jo

الذاكرة الأنثوية في نصوص جبرا إبراهيم جبرا الروائية
– يوميات سراب عفان أنموذجا–

أ.م.د. سوسن هادي جعفر علي البياتي
كلية الآداب، جامعة تكريت، العراق.
(تاريخ القبول بالنشر: 15 شباط 2014)

الملخص:

تنهض مقاربتنا السردية هذه على ثنائية الذاكرة / الأنثى في نص سردي يستمد هيمنته من الصوت الأنثوي البارز، بعيدا عن ملابسات وتدخلات الآخر/ الرجل وإن كان هذا الصوت لاينفصل عنه بل إنه يرتبط به ارتباطا قويا ؛ ذلك ؟إنه يطرح إشكالية غياب/ حضور الآخر / الرجل الذي يهيمن بفاعليته الغيابية جسدا وبفاعلية الحضور ذاكراتيا، بمعنى أنه صوت يرتكز على فاعلية الغياب/ الحضور لا الحضور/ الغياب ، فالنص هنا يعتمد على الذاكرة الأنثوية ، والرجل يتحرك من خلال هذه الذاكرة ، فالهيمنة الحكائية هيمنة أنثوية طاغية بصوتها، وحضورية بالتواجد الذكوري.

ونعني بالذاكرة الأنثوية اشتغال نصوص جبرا ابراهيم جبرا الروائية على الأنا الساردة أو حضور ضمير المتكلم / الأنا بهذا الكم الهائل وهو حضور لايأتي اعتباطا بل ثمة أفكار ورؤى يطرحها جبرا من خلال هذا الضمير، وحرصا منا على أن تكون هذه الدراسة مستوفية لشروطها فقد آثرنا الخوض في مجريات أحداث رواية واحدة وجدنا أنها أكثر تحيزا وفلسفة لهذا المنظور السردي، وهي رواية " يوميات سراب عفان" ؛ وذلك لسببين :

١. إننا وجدنا أن هذه الأنا تشتغل في حيز نصي واسع في هذه الرواية، وبالتالي فإنها أكثر الروايات استقداما وإلحاحا عليها .

٢. إنها تشتغل من منظور أنثوي بامتياز، ولعل هذا من أكثر الأسباب التي دعتنا إلى هذه المقاربة، فثمة خيال سردي واضح للانا تتجسد في أن النص كله عبارة عن يوميات امرأة مع الأخذ بنظر الاعتبار حضور الآخر/ الرجل إلا انه حضور ذهني في ذاكرة المرأة ، هذه الذاكرة التي تستقطب الآخر / الرجل وتتعامل معه تعاملا مختلفا عن تعامل الأنثى مع نظيرتها الأنثى، أو امرأة مع امرأة أخرى .

تمهيد: في الذاكرة الانثوية : المفهوم والاشتغال.

تنهض مقاربتنا السردية هذه على ثنائية الذاكرة / الأنثى في نص سردي يستمد هيمنته من الصوت الأنثوي البارز، بعيدا عن ملابسات وتدخلات الآخر/ الرجل وإن كان هذا الصوت لاينفصل عنه بل إنه يرتبط به ارتباطا قويا ؛ ذلك إنه يطرح إشكالية غياب/ حضور الآخر / الرجل الذي يهيمن بفاعليته الغيابية جسدا وبفاعلية الحضور ذاكراتيا، بمعنى إنه صوت يرتكز على فاعلية الغياب/ الحضور لا الحضور/ الغياب ، ذلك أن النص هنا يعتمد على الذاكرة الأنثوية ، والرجل يتحرك من خلال هذه الذاكرة ، فالهيمنة الحكائية هيمنة أنثوية طاغية بصوتها، وحضورية بالتواجد الذكوري ، والنص الذي تمارس حكيه الأنثى لاينشأ إلا ((في علاقة مستمرة مع ثنائيات مختلفة / مؤتلفة، كالحاضر والغائب، والموت والحياة، العدم والوجود...)) [١].

وأول مايمكن أن يتجسد في هذه المقاربة هو تفعيل المنطق الذاكراتي / الأنثوي ، فالاثنان يشتغلان في حقل سردي واحد لايمكن أن ينفصلا ، فالأنا تهيمن على الفعل اللاوعي عند المرأة وهي تسردن حكايتها، حكاية الجسد المهمش الذي يخضع لإرادة الرجل / الغائب أولا ، ثم أن هذه الذاكرة لا تشتغل بمعزل عن الجسد الأنثوي بمقاربته الذاتية ، فالأنا تشكل حضورا طاغيا ومهيمنا ، وهذا الضمير ((يتمتع بقدرة الإحالة على الذات المتكلمة – ذات المؤلف الضمني– أو ذات الشخصية المتماهية ، أحيانا وبقرائن ملحوظة مع ذات الراوي/ المؤلف الضمني)) [٢]، وهي لا تبرز إلا بمنطق الجسد

المفعّل بإرادة الأنثى/ العاجزة ، وبين المنطقين يتحرك الماضي ليشكل حضوره ذاكرة متقدة تستقدم الأحداث على شكل استرجاعات بعيدة وقريبة المدى، فالمرأة وهي تحكي إنما تطمح إلى أن ((تسرد حكاياتها من باطن الذاكرة المؤنثة، مما يجعل الاسترجاع والتداعي سمة مميزة لإيداعها ، تتوالد من خلاله تلك المتتاليات السردية المتناسلة في نفسها . وتشرك المرأة جميع حواسها ، تكرّسها للإصغاء الى نبض الذاكرة ، عن طريق المشاهد والاسترجاعات ، والوقفات المنولوجية التي تستوطن مخيلتها، وتحكي حكايتها : تاريخها وواقعها ، وتشيد العلاقة بين ماكان وبين ماينبغي أن يكون.)) [٣].

لقد تم التعامل مع الذاكرة على أنها ((القدرة على التمثل الانتقائي للمعلومات التي تميز بشكل فريد وخبرة معينة ، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل ، وذلك تحت ظروف أو شروط محددة.)) [٤].

إن الذاكرة ((تتحول من كونها عملية استرجاع لحدث مضى في زمن سابق ، أو كونها انعكاسا للواقع الحالي، إلى فضاء واسع متعدد الدلالات لقاء الزمن الماضي والزمن المعيش واستيعاب الزمن القادم ، الذي يخطط المبدع إيصال فكرته نحوه وخلق عالم جديد أو واقع أفضل.)) [٥].

فالذاكرة مرتبطة بفعل التذكر الذي يشكل عملية استعادية يتدخل فيها الذهن لأجل خلق صورة مبتكرة من الحدث المستعاد ، وقد أشار أحد الدارسين إلى أن التذكر يخضع لجملة عوامل تؤثر فيه وهي:

((١. الموقف في إطار المناخ العام، أي انه لا يستطيع تذكر شيء لم يسبق له أن تعلمه أو خَبره، أو مارسه.

٢. طبيعة المادة المتعلمة ، وهي الانطباع الذي تحدثه هذه المادة لدى الفرد أثناء اختبار المعلومات.

٣. العوامل المرتبطة بالموقف ، وهي الظروف المشابهة للموقف المراد تفسيره.)) [٦].

وبما أن النص ((بناء لغوي، يتمظهر داخل سلسلة تركيبية ودلالية متعددة المسارات والمستويات.))[٧] فان هذا البناء اللغوي – عند المرأة – يقوم على خصوصية المعجم اللغوي الذي تستمده المرأة ، ولعل دلالات الجسد وتفاصيله من ابرز مفردات هذا المعجم الذي يتيح لها أن تنظر إلى ذاتها بوصفها جسدا أولا ثم ذاكرة ثانيا لتتوالى بعدها المفردات اللغوية المتعلقة بها.

وعلاقة الذاكرة بالجسد الانثوي علاقة تبادلية تثير الكثير من الأسئلة ، فالجسد بوصفه المحرك الذاتي للشخصية ، لابد أن يلتقي مع محرك ذاتي آخر يرتكز على العقل الواعي للشخصية وهو الذاكرة ، وكلاهما ينطلقان من محور واحد هو الذات ، وقد تم النظر إليه – أي الجسد– على ((انه يولّد معطى انفعاليا وغريزيا وثقافيا عاما، وكل هذا المعطى لايدرك إلا من خلال الأجزاء، ولا يستقيم وجود هذه الأجزاء إلا من خلال اندراجها ضمن هذه الكل الذي هو الجسد.)) [٨].

وربما كان احد الشعراء المغاربة على وعي تام بأهمية الجسد في النص وتشبيه الكتابة الإبداعية به حينما قال: ((الكتابة هي الإشارة للأعضاء ؛ كي تستأنف نبضها ..للجذور؛ كي تعيد تأهيل قارة التاريخ .. للأيادي ، كي تستعيد وظيفتها الاستشفائية ..للعيون ، كي تستعيد قدرتها على الرؤية ..للكلام ، كي يهيكل من جديد عناصر الكيان المتأثرة ، ويعيد له ذاكرته الخاصة.. الكتابة معاناة جسدية .. صراط حقيقي ..وفي الوقت نفسه ، بلسم وإكسير للانبعاث.)) [٩].

وحالما تدخل المرأة بوصفها صوتاً سردياً في النص ، فإن هذا يعني تحولا وانتقالا من صيغة سردية إلى صيغة أخرى ، لاسيما تلك التي تتعلق برواية أحداث تتعلق بشخصية أخرى – كما هو الحال مع الأم وهي تروي حكاية العجوز روفة في القصة قيد الدراسة– إذ نجد تحولا واضحا من صيغة المتكلم اذ الراوي الإطاري إلى الغائب/ اذ المرأة وهي تكتسب خصوصيتها بوصفها صوتاً سردياً فاعلاً ومحركاً .

وهذا المستوى السردي – أي استخدام ضمير الغائب– سيثير إشكالية تتعلق بالذاكرة الأنثوية التي يسردها الحدث القصصي ، فالمعلوم أن الذاكرة تشتغل في منطقة استرجاعية ومساحة سردية تتيح إمكانية التعبير عن الماضي بروح أنثوية ذاتية تحفل بضمير المتكلم / الأنا ، وأن استخدام المرأة له – بوصفها ساردة – معناه أنها – أي المرأة – تحولت من

شخصية يحركها الراوي كيفما يشاء إلى ذات تحرك مصيرها كيفما تشاء هي لا كيفما يشاء هو / الراوي وأنها صارت متكلمة وبالتالي سيتحول ضمير المتكلم من صيغته الذكورية إلى صيغة أنثوية[١٠]، يستجيب لمتطلبات أنوثتها وجسدها الذي تسردنه في النص ، فالسرد عند المرأة ((مواز لأحوال جسدها مدا وجزرا . هنا تكمن (شعرية) السرد عندها، كون السرد يلامس الجسد ، ويلتحم به مكثفا، مشحونا، غنيا بحمولته اللفظية التي تغطي النص النسائي))[١١]، والمرأة بفعلها السردي إنما تسعى إلى ملامسة واقعها عبر مخزون ذاكراتي تحاول استنطاق الموجودات استنطاقا أنثويا ، بمعنى أنها تسعى إلى اثنة الموجودات ، وأول هذه الموجودات الذاكرة والسرد – بوصفه فعلا ذكوريا- فإنها تعمل على إزاحته من موقعه الذكوري إلى موقع أنثوي خاص لتؤسس خطابا أنثويا خاصا بها وذلك ((برفع صوت الأنوثة، وصوت الصمت اللغوي، واستحضار التغريد المؤنث ، ليكون للمرأة لغة تضارع لغة الرجل ، وتقف معها.))[١٢]، وهذه الإزاحة تخترق حدود المألوف عبر لغة أنثوية خاصة بألفاظها ومعجمها اللغوي الدال على احتياجات الأنثى.

– الذاكرة الانثوية في (يوميات سراب عفان)

تندرج هذه الرواية ضمن مايسمى برواية اليوميات وهي نمط سردي ((يخضع خضوعا كاملا لسلطة الزمن اليومي، ويتقيد كتابيا بالظروف الزمكانية والنفسية والاجتماعية لكيفية اليوم الذي تسجل به كل يومية .))[١٣]، فهو ((سرد شخصي يدون يوما بيوم، يميل إلى التأمل ورصد الأفكار والمشاعر والملاحظات والأحداث اليومية.))[١٤].

جبرا إبراهيم جبرا من الأدباء الذين لا يحتاجون إلى التعريف ، مشواره الأدبي يعرفه القاصي والداني من المعنيين بالأدب والفكر والثقافة، ويضعه في الخانة التي يستحقها ، وبالتالي فإننا لن نحاول الخوض في تفاصيل تتعلق بحياة هذه الشخصية وهي تفاصيل بعيدة عن مجال اشتغالنا، إلا أن مايمكن قوله والتأكيد عليه أن ثمة توجهات سردية كثيرة في نصوص جبرا الروائية، وماهذه الدراسة إلا اشتغال على توجه سردي واحد أكده جبرا بنفسه فـ((الكتابة بالنسبة إليه، حالة نشوة وألم، وأنه ينبغي للرواية خصوصاً أن تكون عامل اكتشاف نظراً إلى اتساع رقعة تجوالها في الأمكنة والشخصيات، ونبش عوالم مجهولة في الأرواح والمصائر. ويوضح أنه يلجأ على الدوام إلى ''ضمير المتكلم'' في سرد وقائع رواياته.))[١٥] .

ونعني به اشتغال نصوص جبرا ابراهيم جبرا الروائية على الأنا الساردة أو حضور ضمير المتكلم / الأنا بهذا الكم الهائل وهو حضور لايأتي اعتباطا بل ثمة أفكار ورؤى يطرحها جبرا من خلال هذا الضمير، وحرصا منا على أن تكون هذه الدراسة مستوفية لشروطها فقد آثرنا الخوض في مجريات أحداث رواية واحدة وجدنا أنها أكثر تحيزا وفلسفة لهذا المنظور السردي، وهي رواية " **يوميات سراب عفان**" ؛ وذلك لسببين :

٣. إننا وجدنا أن هذه الأنا تشتغل في حيز نصي واسع في هذه الرواية، وبالتالي فإنها أكثر الروايات استقداما وإلحاحا عليها .

٤. إنها تشتغل من منظور أنثوي بامتياز، ولعل هذا من أكثر الأسباب التي دعتنا إلى هذه المقاربة، فثمة خيال سردي واضح للانا تتجسد في أن النص كله عبارة عن يوميات امرأة مع الأخذ بنظر الاعتبار حضور الآخر/ الرجل إلا انه حضور ذهني في ذاكرة المرأة، هذه الذاكرة التي تستقطب الآخر / الرجل وتتعامل معه تعاملا مختلفا عن تعامل الأنثى مع نظيرتها الأنثى، أو امرأة مع امرأة أخرى .

وثمة سؤال يتجسد ويتحرك بحرية يتعلق بكيفية اشتغال الأنا في نص روائي/ أنثوي بامتياز؟

قد يعترض كثيرون على إدراجي هذا النص الروائي تحت مسمى الرواية الأنثوية؟

ولعل عذرنا في ذلك هو أن الأنا الساردة في هذه الرواية هي أنا أنثوية نصا ووجود وسردا ، فالنص يقوم على سرد يوميات – سراب عفان – وهذه الأنا لا تتحرك إلا في حيز لا يشتغل إلا بوجودها، فالرواية عبارة عن يوميات أنثى هي مزيج من رندة + سراب+ سلوى _ أسماء متنوعة لشخصية

واحدة – ، وبالتالي سيحقق النص انثويته ويعمل على إقصاء الرجل وإن كان موجودا ومهيمنا – نائل عمران والأب وغيرهما من الشخصيات الرجالية – إلا انه لا يفعّل وجوده إلا بوجود المرأة / الأنثى وفي ذاكرتها تحديدا.

إن الرواية مزيج من حب وخيبات ونضال وتحدي ومقاومة، فهي بتعبير آخر مزيج من الحب والحرب معا، فسراب عفان امرأة خُلقت لكي تقاوم وكانت كل الممكنات السردية لهذه المقاومة موجودة أمامها بل وتشاطرها حياتها ، فوجودها في المخيمات، وهجرتها إلى لبنان، واختيار منظمة التحرير لها للدراسة في أمريكا كان يضعها في مواجهة فعلية مع الآخر / العدو.

تجسدت مأساة الأنا هنا من خلال وجود الآخر، الأب أولا، ونائل عمران ثانيا .

لقد وجدت سراب نفسها في صراع مع الآخر ولاسيما مع الذين شاركتهم الحياة فلم تفلح في إقامة علاقة مثلى معهم ، تقول:

((...**أنا بين الناس وكأنني لست منهم، أسمعهم ولا أفهمهم، أكلمهم ولا يفهمونني ...كيف الخلاص إذن؟...**))[١٦].

من خلال هذا النص ((يرصد جبرا الشخصية إذن من خلال التعبير عن إحساسها بالمشكلة، بالغصة، بالمحنة، بالشعور العام للأسى والحزن. ولا يهتم جبرا بالتعبير عن كنهه مجردا. ونجده ابعد الناس عن التحقيق مع الشخصية لمعرفة المشكلة قولا وتجريدا ...)) [١٧]، انه إحساس بالضياع والغربة .

إذ يشكل الآخر نقطة تحول في حياة سراب، نقطة نحو الخلاص الذي تبحث عنه .

بدأت مأساتها منذ اللحظة الأولى لولادتها، وهي ولادة المعجزة، فسراب التي جاءت إلى الحياة بعد أربعة أطفال لم يبق منهم احد على قيد الحياة كانت ولادتها بالنسبة لأبويها – الأب تحديدا – معجزة خارقة لم يصدقها إلا بعد مرور سنوات على بقائها على قيد الحياة، سماها سرابا لأنها شكلت لديه منذ اللحظة الأولى سرابا سينتهي بعد ساعات، تقول سراب وهي تتحدث عن هذه اللحظة في حياتها :

((" **أليست هذه هي المعجزة التي كنت تحلم بها ؟" هز رأسه ضاحكا :" نعم، على عكس ما يحلم الناس!" ولم أدرك ما الذي قصد إليه ساعتئذ. أو لعله يقصد أمرا محددا . ولكنني أدركت فيما بعد الكثير مما لم يقله، أو لم يكن بوسعه التعبير عنه.**

لماذا كان علي أن أولد لأروي ظمأ شخص آخر، حتى ولو كان أبي؟ وهل ارتوى بي فعلا، كما يزعم؟ من الواضح أن أبي، رغم كل عمله الجراحي، في واد، وأنا في واد. وفي السنوات الأخيرة اخذ الجبل بين الواديين يرتفع بشكل ملحوظ. لا، ما عاد يهمه ماكان يهمه قبل ربع قرن من زمن رديء. قذف بي سرابا إلى العالم، وبقيت سرابا، رؤيا توحي بما ليس فيها. رؤيا مغرية، ربما. ولكن لمن ؟ ولي أنا، ألم ابق سرابا، اركض في اتجاهه، ويبتعد بي، اركض مزيدا، ولا أجد إلا أنني زدت توغلا في البلقع الذي لن يعرف الماء ؟ أي مرايا دخلت، لا تؤدي إلا إلى المزيد من المرايا ؟ ويتضاعف الخداع . يتضاعف الكذب. سأكون أكبر عاشقة في الدنيا حالما تتاح لي الفرصة: ولكن أين الطوفان الذي سألقي نفسي في خضمه، في صحرائي اليومية العنيدة؟)) [١٨].

لقد جاءت الأنا هنا على نحو مكثف، تكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الأنثى/ الابنة والذكر/ الأب، وهي علاقة سردية شائكة فيها الكثير من الاستفسارات، فالأب في منظور الساردة ماهو إلا حلقة وجودها، وما هذا الانفصال السردي بين الأنا / الهو إلا محاولة سردية لتدارك الانفصال الحاصل بين الاثنين بعد أن اطمأن الأب / الرجل أن بضاعته قد استقرت في محلها ولن تخذله هذه المرة، لذا لم يعد يهمه أي شيء من أمر من ألقاها سرابا إلى هذه الحياة ، فبقيت في نظره – بعد أن زادت الهوة بين الجبلين كما تقول الساردة – سرابا .

إن قراءة الدوال قراءة فاحصة ستكشف عن أنموذج سردي واضح للأنا، يتجسد في ظهور الأنا ضميرا منفصلا دالا على

المتكلم/ سراب، وضميرا متصلا بالأفعال تارة وبالأسماء تارة أخرى، كما هو الحال في الملفوظات:

أدرك/ ولكنني أدركت/ علي أن أولد لأروي/ أبي/ وأنا/ وبقيت/ أنا/ ألم أبق/ أركض/ بي/ أجد إلا أنني زدت/ دخلت/ سأكون/ لي/ سألقي نفسي/ صحرائي...

نجد حضورا كثيفا لضمير المتكلم / الأنا في صيغتها المتصلة، ولعل في ذلك ما يوحي إلى رغبة الساردة في الاشتراك والاتصال مع الآخر الذي انفصلت عنه قسريا، فالأب بعد ربع قرن ماعاد يهمه من أمر ابنته ماكان يهمه، فبدأت المسافة السردية الفاصلة بينهما كبيرة جدا بحيث خلقت نوعا من الإحساس بالفقدان والحاجة إلى الآخر لدى الابنة / الساردة .

((**إذن يا ربة الخيالات، أسعفيني، عذبيني كيفما شئت، ولكن حققي لي ما أنت بصدده معي، نسيانا، أو إنقاذا إلى لهيب التربة المدمرة البانية التي ما انفكت حتى الآن تراودني. سراب عفان، منذ هذا اليوم، بل هذه اللحظة، عاشقة، مجنونة بعشقها، ولسوف تكون أيضا مقاتلة، شجاعة من اجل الوطن، وفي سبيل الحرية، ولسوف تحب البشرية، وتضمد جراح الإنسان في كل مكان. ولكن سراب الصريحة، البريئة، المشاكسة، الصارخة في المطالبة بحصتها من تجربة الحياة الآن وهنا، عاشقة، مولهة. وهي ، بينها وبين نفسها تعلن أن العشق إذا تمكن من المرأة اخترق الحواجز، وهدم السدود، ورض الاعتراف بأي وازع أو رادع ...ولن تحب سراب على مستوى دون ذلك ، إما كل شيء ، أو لاشيء.))** [١٩].

تتوجه سراب في هذا المقطع إلى ذاتها / الذات الأخرى التي يشتغل عليها السرد ليحقق بذلك تجاوبا سرديا مع الأنا الساردة وإن جاء الخطاب مشفوعا بضمير المخاطب، إلا انه لا ينفصل عن الذات الساردة، طالما أن المتكلم والمخاطب شخص واحد هو سراب عفان، لقد أخفقت سراب في التعبير الانوي عن ذاتها وهي في حضرة ربة الخيالات التي توجهت إليها بندائها، وما انتقالها السردي بعد ضمير الأنا إلى ضمير " أنت " إلا حفاظا على الفضاء الذي تجسده ربة الخيالات .

إن سراب عفان لا تخرق قوانين اللعبة في كتابة اليوميات، فهي لا تلجأ إلى الماضي – إلا نادرا- بل أن جل يومياتها وسردها عبارة عن إشارات زمنية للحظة الراهنة، وربما كانت أحيانا تلجأ إلى المستقبل وهي بصدد أحلام أو أمنيات أو رؤى تعمل على تحقيقها ، تقول وهي توجه خطابها إلى نائل عمران :

((... **أ تدري ماهي الرواية التي أتمنى لو اكتبها ؟ أتمنى لو أنني في يوم ما اكتب رواية عن شخصين..شخصين قط.. رجل وامرأة. قصة حب. اعزلهما عن كل مايحيط بهما، كما تعزل نقطة دم صغيرة على شريحة زجاجية للتأمل بها تحت المجهر. وأنا أشعر أنني بذلك سأحقق نوعا من العودة إلى الجنة ...))** [٢٠].

لم تكن سراب المرأة الوحيدة المعنية في حياة نائل عمران – الوجه الآخر لجبرا إبراهيم جبرا، بل إن وجود هذا الكم الهائل من الأسماء في حياته، شكّل منه إنسانا بعيدا عن التصور الأنوي، فسراب/ رندة التي حاولت أن تكون الأنا/ الآخر لم تكن إلا رمزا لسراب القابعة في الظلام، إذ نراها تصرح بدخولها إلى عالم هذه اللعبة السردية فتقول :

((...**لن يصعب علي أن افهمه السر في تحول " رندة " إلى " سراب"... في تحول السكرتيرة إلى المديرة .. في تحول الصديقة إلى العشيقة ...وسندخل معا من خلال إحدى المرايا إلى مستحيلات لم تخطر على باله، وهو صاحب الخيالات المستحيلة. سنتعشى على ضوء الشموع، ونذهب معا إلى محلات باذخة تضم أجمل نساء المدينة وأشهر رجالها، وسوف يتهامس الجميع: من تكون هذه الممشوقة الطول، المسترسلة الغدائر الساحرة الضحكة، التي تتشبث بذراعه...))** [٢١].

إنه ارتباط الأنا بالآخر الذي يغدو منفصلا عنه في كثير من الأحيان، فالسرد الأنوي يحقق توازنه النصي من خلال استباقات عدة لأحداث لم تقع بعد، بل إنها في طور التنبؤ، فهذه الأنا تلجأ إلى مايمكن أن نسميه بالخطاب التنبؤي وهو

خطاب يعوض النقص الحاصل في السرد الراهن من خلال إشراك الفعل المستقبلي يقوم على التصور والخيال، تجسد فيه السين وسوف –بوصفهما محددات زمنية دالة على المستقبل – حضورا فاعلا ومركزيا متصلا بالبؤرة السردية الأهم / الأنا الساردة .

شكّلت سلوى الصورة الأخرى لسراب، وربما كانت الصورة المثالية والحقيقية هذه المرة وليس قناعا تتخفى وراءه سراب، وبرزت هذه الصورة في باريس، يقول الراوي:

((**إنها سلوى التي ولدت في مخيم للاجئين الفلسطينيين في أريحا.. في مخيم عقبة جبر. وحتى ذلك المخيم البائس استكثروه علينا فيما بعد . وأجبرونا في عام ٦٧ على النزوح عنه، وأنا طفلة إلى أماكن مختلفة من المخيم. وكان نصيبنا أولا مخيما في الزرقاء، ومنه هاجرنا إلى عين الحلوة في لبنان. أنا كبرت في المخيم وتعلمت في المخيم. واختارتني منظمة التحرير للدراسة في بيروت ثم في أمريكا وعدت أحمل شهادة " ال بي.ا." من جامعة سيراكوز، ورفضت الزواج هناك، لأنني أردت العودة إلى عمان، إلى اقرب مكان ممكن من فلسطين. ولم أشاهد مدينتك حتى اليوم. وهنا أنا في باريس، للمزيد من الدراسة. أ تريد أن تعرف كيف جئت إلى باريس ؟!**)) [٢٢].

تصل اليوميات التي تستجيب لمتطلبات اللحظة الزمنية إلى مستوى من الإدراك تجعل من سلوى/ سراب بؤرة سردية لايمكن انفصال احدهما عن الآخر / فأنا المعبرة عن سلوى هي الأنا ذاتها التي تؤدي دورها التعبيري عن سراب، وربما كان على الراوي أن يبدأ من هذه النقطة تحديدا في الدخول إلى لعبته السردية – هذا إذا كنا نؤمن بالتزام اليوميات بالسرد الاسترجاعي – وطالما أنها لا تحقق نمطها السردي من خلال هذه المفارقة الزمنية فان ذلك لا يشكل ثغرة أمام وجود الأنا وبروزها وتجلياتها.

هنا نقف في مواجهة مع الأنا السيري ، فسراب عفان / سلوى ، ترسم مسارها السردي بالوقوف على المفاصل الأساسية من حياتها، وإذا كانت سراب عفان قد كشفت عن جزئها الخاص المرتبط بالأب، فان سلوى هنا تكشف عن جزئها الآخر لنائل عمران مع تفاوت في الفضاء المكاني، إذ يؤدي هذا الفضاء دوره في خلق الأنا، فهي هناك تجسد سرابا، في حين تجسد دور سلوى وهي في باريس، وفي الفضاءين تتطور النظرة العميقة للأشياء .

حاولت سراب أن تكون في مواجهة مع الواقع الذي تعيشه وتعاصره ، فقد وجدت نفسها وهي تحاول أن تخترق الحواجز كافة المرسومة لها بوصفها امرأة ، وكان نظر الآخرين إليها على أنها امرأة لا تصلح لشيء إلا للبيت وسرير الرجل ونزواته الفعل الأساس والمحرك الذي دفعها لمواجهة فعل التحدي، والتمرد على الأفكار والرؤى والتصورات التي كانت تسجنها في سجن الرجل، إنها تعيش واقعها الانوي في مواجهة الآخر/ نائل عمران ، وهي بهذه المواجهة تحقق مستوى فعليا قابلا للتخلي عن كل الذين عشقتهم، تقول:

((**أنا هنا في القلب من كل شيء..وعلى طريقتي. ومالتزمته من نشاط هو الآن حياتي كلها، أقدسه، ولن استطيع الحديث عنه، حماية له وحماية لنفسي، مهما يعني إلى التخلي حتى عن الذين اعشقهم. إما أن تكون " تحت الأرض"، وإلا أنت مكشوف ومفضوح في يومين...وكل ما افعله إنما يصب في النهاية في النهاية في الانتفاضة نفسها...إني اكسر الحصار وانطق كل يوم واكتب...اكتب كثيرا...**)) [٢٣].

تعتمد هذه الاستذكارات جميعها على بؤرة الذاكرة، فيها يختفي الراوي العليم، ويفسح المجال للراوي/الشخصية التحرك ضمن الحيز المرسوم له بدقة، بسرد ذاتي وبرؤية داخلية في أغلب الأحيان، معتمداً على الذاكرة، إذ من خلالها ((يضع الاسترجاع في نطاق منظور الشخصية ويصبغه بصبغة خاصة، تعطيه مذاقاً عاطفياً)) [٢٤]، فتتشكل المقاربة السردية من وجهات نظر خاصة تمت للشخصية بصلة ما، وتنطلق من رؤياها التي تتوسل بالذاكرة فتستعيد ما تريده بخلق أجواء ذاكراتية/ترتهن الماضي وتمثّل صورة من صوره، وصولاً إلى الحاضر الراهن، لتعبر أبواب المستقبل .

فيها يتم استدعاء الماضي فيصبح جزءاً من النسيج الحكائي، وفيه يكشف الراوي/الشخصية عن جملة أمور

مرتبطة بالذات، وتصبح التجربة الذاتية هي محور اهتمام الشخصية، واستعادتها لهذه التجربة إنما يكمن في أهميتها السردية، فتوظيف الراوي/الشخصية للماضي لا يأتي من فراغ، ولا كيفما يكون، بل له أهميته ويرتبط بالحدث الراهن الذي يستدعي ذلك الحدث من الماضي ويرتبط به بصورة أو بأخرى.

الهوامش والإحالات:

* صدرت عن دار الآداب ، بيروت ، ١٩٩٢ .

١.سرد الجسد وغواية اللغة – قراءة في حركية السرد الأنثوي وتجربة المعنى،الاخضر بن السايح، ط١، عالم الكتب الحديث، اربد،٢٠١٠، ٧.

٢. فن الرواية العربية بين خصوصية الحكاية وتميز الخطاب ،يمنى العيد، ط١، دار الآداب، بيروت ،١٩٩٨، ٤٩.

٣. سرد الجسد وغواية اللغة – قراءة في حركية السرد الأنثوي وتجربة المعنى، ٢٨.

٤. سيكولوجية الذاكرة- قضايا واتجاهات ، محمد قاسم عبدالله، عالم المعرفة(٢٩٠)، الكويت، ٢٠٠٣،١٠.

٥. دلالة الذاكرة في النص الروائي- قراءة في علامية الزمن الماضي،علاء جبر محمد، مج: الموقف الأدبي، العدد٦٧٥، دمشق، ٢٠٠٢، ٦٠.

٦. الذاكرة- عرض وتقديم،مصطفى غالب، ط١، منشورات دار هلال، د.ت، ٦٤ .

٧. دينامية النص الروائي،احمد البيوري، ط١، اتحاد كتاب المغرب، الرباط، ١٩٩٣، ٦٧ .

٨. السيميائيات – مفاهيمها ومنطلقاتها، سعيد بنكراد، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ٢٠٠٣، ١٢٩ .

٩. تأملات في إشكالية إبداع المرأة- لماذا تكتب النساء ؟ حدة خميس، مج: نزوى
.http:// www.nizwa.com/

١٠. ينظر: المرأة واللغة، عبدالله الغذامي، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٦، ١٣١ .

١١. سرد الجسد وغواية اللغة، ١٤٤ .

١٢. المرأة واللغة، ٢٣٤ .

١٣. تمظهرات التشكل السير ذاتي- قراءة في تجربة محمد القيسي السيرذاتية، محمد صابر عبيد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٥ ، ١٥٠ .

١٤. لغة التهميش سيرة الذات المهمشة ، ٢٣ .

١٥. ماجد السامرائي – البحث عن جبرا إبراهيم جبرا، جريدة الأخبار، ٢تشرين الأول٢٠١٠ .

١٦. الرواية، ١١ .

١٧. آفاق الرواية – البنية والمؤثرات ،محمد شاهين، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١، ٩٩ .

١٨. الرواية ،٢٦-٢٧ .

١٩. الرواية ، ١٥ .

٢٠. الرواية ،٢٤١ .

٢١. الرواية ، ٧٢ .

٢٢. الرواية ، ٢٥٦-٢٥٧ .

٢٣. الرواية، ٢٧٣-٢٧٤.

٢٤. بناء الرواية – دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، ط١، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة، ١٩٨٤، ٤٣.

أثر استعمال استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها

أ. د. مولود حمد نبي[1] و م. عامر خالد الخالد[2]
فاكلتي العلوم التربوية، جامعة دهوك، اقليم كوردستان – العراق.
مدرس في وزارة التربية، محافظة دهوك، اقليم كوردستان – العراق.

(تاريخ القبول بالنشر: 21 أيار 2014)

المخلص:

استهدف البحث التعرف على أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي في مادة الأدب والنصوص، وتنمية دافعيتهم لتعلمها، واعتمد الباحثان تصميم المجموعات المتكافئة، مجموعة تجريبية دُرِّست وفق إستراتيجية العصف الذهني، وأخرى ضابطة دُرِّست بحسب الطريقة الاعتيادية، وبالاختبارين القبلي والبعدي لمُتغير الدافعية نحو التعلم، و الاختبار البعدي بالنسبة لمُتغير التحصيل.

اختار الباحثان قصداً مدرسة (زانستي) الإعدادية من بين المدارس الإعدادية في مركز محافظة دهوك، واشتملت عينة البحث (٧٨) طالباً من شعبتين اختيرتا عشوائياً، حيث مثّلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية، ومثّلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة.

وأُجرى الباحثان التكافؤ بين طلاب المجموعتين في بعض المتغيرات ذوات العلاقة. وأعدّ الباحثان أداتين، الأولى اختبار تحصيلي اشتمل (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وذات إجابة محددة، وتم التحقق من صعوبة فقراتها وقوتها التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة، وكذلك من صدقه وثباته، وكانت الأداة الثانية مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص والذي اشتمل على (٣٢) فقرة، وتم التحقق من صدقه وثباته.

وبعد الانتهاء من التجربة التي استغرقت فصلاً دراسيا كاملاً وتطبّيق الأداتين، وإجراء التعامُل الإحصائي مع البيانات باستخدام الاختبار التائي (t. test)، اظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية وبدلالة معنوية على اقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل في مادة الأدب والنصوص، وفي تنمية الدافعية لديهم لتعلمها. وفي ضوء النتائج توصل الباحثان الى استنتاجات عِدّة تؤكد فاعلية استعمال إستراتيجية العصف الذهني في التحصيل والدافعية للتعلُّم، وقدّما توصياتٍ ومقترحاتٍ عِدّة.

الفصل الأول– التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

لقد استنتج الباحثان من خلال استقراء واقع تدريس مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها بفنونها وفروعها، ومنها مادة الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية والصف الثاني عشر منها بخاصة، إلى أنه واقع لا يتحقق في ظله المستوى المطلوب من الأهداف المتوخاة من تعليمها.

ومن خلال استبانات استطلاعية والتقاء الباحثين عدداً من المعنيين والمختصين، وبعض المتابعات الميدانية، وجدا أن هناك عوامل عدة قد تسببت في خلق هذا الواقع، منها ما يتعلق باستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه ووسائله وما أشبه ذلك، فالمنحى السائد المتبع في التدريس لا يجعل الطالب محور العملية التعليمية، ففي الغالب الأعم يكون الطالب سلباً متلقياً غير فاعل ولا نشط، وهذا ما يتعارض مع التربية الحديثة واتجاهاتها المعاصرة التي تنادي في هذا الجانب إلى ضرورة استعمال الاستراتيجيات التدريسية التي تتمحور حول الطالب وتجعله يسهم بفاعلية في أنشطتها وفعالياتها وإجراءاتها، وأن ينتمي إليها ويتفاعل مع ما تعالجه، وهذا أمر من شأنه أن يؤثر ايجابياً في تحصيله وفي رغبته في الاستزادة منها في إثارة دافعيته نحو ذلك، والمحافظة على استمراريتها وتوجيهها حتى تتحقق

الأهداف المنشودة، وهذا ما يتمناه الباحثان من استعمال إستراتيجية العصف الذهني في التحصيل وخلق الدافعية للتعلم وتنميتها.

ويمكن تحديد مشكلة البحث، بالسؤال الآتي:

ما أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية دافعيتهم لتعلمها؟

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من خلال:

❖ إنّ بذل أي جهد لتيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بفنونها وفروعها كافة يكتسب أهمية خاصة.

❖ إنّ تناول أية إستراتيجية تدريسية تجعل الطالب محور عملية التعلم والتعليم بشكل خاص، والطالب والمدرس معاً بشكل عام، سيكون له أهميته في هذا المجال.

❖ إنّ تناول أية إستراتيجية تدريسية ثبت فاعليتها في التحصيل وفي إثارة وخلق الرغبة والدافعية للتعلم ستسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتطويرهما، وهذا ما يتوقعه الباحثان من أن استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الثاني عشر الإعدادي سيساهم في تغيير ما يمكن تغييره من الواقع الحالي لتدريسها باتجاه تحسين تحصيلهم فيها، وخلق مستوى من الدافعية لديهم لتعلمها، وبذا يمكن إفادة المعنيين من الأفراد والجهات .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. التعرف على أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص.

٢. التعرف على أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني عند تدريس مادة الأدب والنصوص في تنمية الدافعية لتعلمها لدى طلاب الصف الثاني عشر.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدَرَّسُون وفق استراتيجية العصف الذهني، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدَرَّسُون المادة نفسها بحسب الطريقة الاعتيادية ".

الفرضية الثانية:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدَرَّسُون وفق إستراتيجية العصف الذهني، وبين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدَرَّسُون وفق الطريقة الاعتيادية ".

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. طلاب الصف الثاني عشر في المدارس الإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة دهوك.

٢. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

٣. الموضوعات: (الأدب وتطوره، مدرسة الإحياء، محمود سامي البارودي، جماعة الديوان، مدرسة أبولو، عبد القادر الناصري، مدرسة المهجر، ميخائيل نعيمة)، من كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر في مدارس إقليم كُردستان العراق للسنة الدراسية (٢٠١٠- ٢٠١١). (حكومة إقليم كُردستان العراق، ٢٠١٠: ٩١- ١٠٧)

تحديد المصطلحات:

❖ **إستراتيجية التدريس – Strategy of Teaching:**

ويعرّفها، كل من:

◆ **سليمان** (١٩٨٨)، **بأنّها:**

" مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدّة مسبقاً ". (سليمان، ١٩٨٨: ١٣٠)

◆ **شبر وآخرون (٢٠٠٥) بأنها:**

" مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف المنشودة. (شبر وآخرون، ٢٠٠٥: ٢١)

❖ **العصف الذهني .. Brain Storming:**

ويعرّفه، كل من:

◆ **(الجاغوب، ٢٠٠٢)، بأنه:**

" استمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين، بمشاركة مجموعة من الناس خلال مدة زمنية وجيزة، ويكون الهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعية لهؤلاء من أجل الوصول إلى أفكار إبداعية لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده ". (الجاغوب، ٢٠٠٢: ١٦٥)

◆ **(عطية، ٢٠٠٨)، بأنه:**

" استظهار كل ما في العقل من أفكار حول قضية أو مشكلة ". (عطية، ٢٠٠٨: ٢٢٨)

وبالاستناد إلى التعاريف السابقة لكلٍّ من (إستراتيجية التدريس) و(العصف الذهني)، وبما يتلاءم وأهداف البحث، يُعرّف الباحثان **إستراتيجية العصف الذهني إجرائياً**، بأنّها:

إجراءات تدريسية لإثارة تفكير طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي تقوم على أساس عرض موضوعات الأدب والنصوص على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهم للتوصل إلى أكبر عدد ممكن من الحلول والأفكار الجديدة، والتي يتم تقويمها في نهاية الدرس وعلى وفق الخطط التدريسية التي يضعها الباحثان.

❖ **التحصيل الدراسي.. Academic achievement**

ويعرّفه، كل من:

◆ **(الزيود وعليان، ٢٠٠٥)، بأنه:**

" مدى ما تحقق من أهداف تعلم موضوع سبق للطالب دراسته، أو تدرب عليه من خلال مشاركته في الأعمال المبرمجة ". (الزيود وعليان، ٢٠٠٥: ٣٩)

◆ **(علام، ٢٠٠٠)، بأنه:**

" درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين ". (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥)

◆ **(أبو جادو، ٢٠٠٣)** على أنّه:

" مُحصِّلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم، ليحقق أهدافه، وما يصل إليه الطالب من معرفة تُترجم إلى درجات ". (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٤٢٥)

ويُعرّف الباحثان **التحصيل إجرائياً** بأنّه: ما اكتَسَبَهُ الطالب عينة البحث من معلومات عن الموضوعات الخاضعة للتجربة في مقرر مادة الأدب والنصوص للصف الثاني عشر الإعدادي بعد دراسته لها، مُقدّرة بالدرجة التي حصل عليها من خلال استجابته عن فقرات الاختبار التحصيلي المعَدّ لهذا الغرض.

❖ **الدافعية نحو التعلم .. Motivation towards learning**

عرّفها كل من:

◆ **جرجس** (٢٠٠٥)، **بأنّها:**

الحافز أو السبب الذي يحثُّ المُتعلِّم على التعلم. (جرجس، ٢٠٠٥: ٢٨٩)

◆ **غباري** (٢٠٠٨)، **بأنّها:**

" حالة خاصة من الدافعية العامة، تُشير إلى حالة داخلية عند المُتعلِّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه

بنشاط مُوجَّهٍ، والاستمرار فيه حتى يتحققَ التعلُّمُ ". (غباري، ٢٠٠٨: ٥٠)

ويُعرّف الباحثان **الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص إجرائياً**، بأنّها:

حالة استثارة داخلية عند الطالب عيّنة البحث تدفعه إلى تعلم مادة الأدب والنصوص والاستمرار فيه حتى يتم تحقيق الأهداف المبتغاة منه، ويُستدل عليها من خلال استجابته عن فقرات (مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص) المعدّ في الدراسة لهذا الغرض.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: خلفية نظرية:

العصف الذهني:

يشير مفهوم العصف الذهني (Brain Storming) على أنّه طريقة تستخدم لحفز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين، وهي وسيلة للحصول على أكبر قدر من تلك الأفكار عن طريق مجموعة من الأفراد خلال فترة قصيرة. (مطالقة، ١٩٩٨: ١٤)، إذ أنّ تفكير طالب معين ضمن مجموعة من الطلاب يُساعد على إطلاق قدراته الإبداعية، ويرى (Stein، 1975) في هذا السياق أنّ مجموعة من الطلاب تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها كلٌ على حدة، حتى ولو امتلك أحدهم معلومات ومعارف واسعة فانه يمكن لمعلومات شخص آخر أن تمثل له إسهاماً دالاً ضمن المجموعة حتى ولو كانت متواضعة وفردية. (Stein، 1974: 137)

المبادئ الأساسية للعصف الذهني:

١. إرجاء التقييم: لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة، لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل، لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

٢. إطلاق حرية التفكير: أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي، وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ، بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريقة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

٣. الكم قبل الكيف: أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

٤. البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة، تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها، فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك. (عجاج، ٢٠٠٩: ب. ص)

إجراءات تنفيذ جلسة العصف الذهني:

هناك عدة مراحل يجب إتباعها في أثناء حل المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهني وهي:

١) مرحلة صياغة المشكلة: يقوم المسئول عن جلسات العصف الذهني بطرح المشكلة على الأفراد، وشرح أبعادها وجمع بعض الحقائق حولها بغرض تقديم المشكلة للأفراد.

٢) مرحلة بلورة المشكلة: وفيها يتم تحديد دقيق للمشكلة، وذلك بإعادة صياغتها وتحديدها من خلال مجموعة تساؤلات، وإنّ إعادة صياغة المشكلة قد تقدم في حد ذاتها حلولاً مقبولة دون الحاجة إلى إجراء المزيد من عمليات العصف الذهني.

٣) العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تمت بلورتها: تعتبر هذه الخطوة مهمة لجلسة العصف الذهني حيث يتم من خلالها إثارة فيض حر من الأفكار، وتتم هذه الخطوة مع مراعاة الجوانب الآتية:

- ✓ عقد جلسة تنشيطية.
- ✓ عرض المبادئ الأربعة للعصف الذهني.
- ✓ استقبال الأفكار المطروحة حتى لو كانت مضحكة.

✓ تدوين جميع الأفكار وعرضها (الحلول المقترحة للمشكلة).
✓ قد يحدث أن يشعر بعض الأفراد بالإحباط أو الملل، يجب تجنب ذلك.

٤) تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها: تتصف جلسات العصف الذهني بأنها تؤدي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معينة، ومن هنا تظهر أهمية تقويم هذه الأفكار وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ.

وبذلك يكون العصف الذهني من أهم الاستراتيجيات لتوليد أفكار إبداعية؛ لأنه يعتمد علي أفكار حرة لا تخضع لقيود، وإحدى أهم وسائل حل المشكلات. (الحسيني، ٢٠٠٨: ب. ص)

الدافعية للتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي تسعى لتحقيقها، مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي ذا فاعلية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل. هذا وتُعَد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين. علماً بأن السلوك المعقد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة، أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة.

دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

إن الاهتمام بدوافع المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلم). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين، لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة.

وتعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ في نظر الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين، إذ يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة. وأن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لاشك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في الدراسة، لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط. (المحيسن، ٢٠٠٥: ب. ص)

إثارة الدافعية للتعلم والتحصيل:

يُمكن إثارة دافعية الطلبة نحو المقررات الدراسية أو موضوعات التعلم خلال عمليات التدريس من خلال إتّباع إجراءات عّدة، منها:

١. إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم من خلال إثارة الاهتمام والتفكير وطرح أسئلة مثيرة للتفكير بأفكار موضوع التعلم، وإلى غير ذلك.
٢. الحفاظ على استمرارية انتباه الطلبة من خلال تنويع الأنشطة التعليمية والطرائق والأساليب التدريسية والوسائل التعليمية.
٣. تجنب كل المثيرات التي تؤدي إلى تشتيت الانتباه.
٤. إشراك الطلبة في أنشطة الدرس وفعّالياته، وبذلك يكون الطالب هو المحور الأساس فعلاً لعمليتي التعليم والتعلم.
٥. استخدام التعزيز الإيجابي وتوفير التغذية الراجعة.
٦. تعزيز ثقتهم بأدائهم ومستوى تقدمهم.
٧. ربط موضوعات التعلم بحياة الطلبة وإدراكهم لأهميتها الوظيفية في حياتهم المستقبلية. (السليتي، ٢٠٠٨: ٢٨٥-٢٨٦)

الدراسات السابقة:

دراسة (أحمد، ٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في كلية اللغات بجامعة بغداد في العراق إلى التعرف على فاعلية طريقة العصف الذهني في تعليم الاستيعاب القرائي باللغة الانكليزية لطلبة لمرحلة

الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبةً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

أعدّ الباحث برنامجاً للعصف الذهني يتألف من (٥) قطع استيعابية مأخوذة من كتاب (الطلاقة في اللغة الانكليزية)، وبعد الانتهاء من التجربة واستخراج البيانات والتعامل معها باستعمال الاختبار التائي اظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً وجود فرق ذو دلالة إحصائية ضمن المجموعة التجريبية بين المستوى الواضح والضمني للاستيعاب القرائي لصالح المستوى الضمني. (Ahmed، 2001: 125- 126)

دراسة (صالح، ٢٠٠٤):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على تأثير برنامج للعصف الذهني على التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبحسب الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبةً من الصف الأول المتوسط، قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالتساوي، وأستخدم اختبار التفكير العلمي والاختبار التحصيلي كأدوات لإجراء الدراسة.

أستخدم تحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه، كوسائل إحصائية، وتوصلت النتائج إلى: وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. (صالح، ٢٠٠٤: ١- ١٣٢)

دراسة (الدليمي، ٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مدينة الموصل.

تألفت عينة البحث من (٥٤) طالبا وزعوا عشوائيا بين مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (٢٧) طالبا لكل مجموعة.

استخدمت الباحثة أداتين في البحث، الأولى اختبار التفكير الإبداعي (تورانس) والثانية اختبار تحصيلي. واستخرجت الصدق والثبات لكلا الاختبارين، كما استخرجت القوة التمييزية والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي. وفي نهاية التجربة خضعت المجموعتان إلى اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل الدراسي. وبعد استخدام الاختبار التائي اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية. (الدليمي، ٢٠٠٥)

دراسة (سليم، ٢٠١١):

هدفت هذه الدراسة التي اجريت في جامعة صلاح الدين في اربيل الى معرفة اثر استخدام العصف الذهني في التفكير العلمي والتحصيل في مادة طرائق التدريس، طبقت الباحثة التجربة على عينة بلغت (٤٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث في كلية التربية الرياضية. وبعد الانتهاء من التجربة وتطبيق اداتي التحصيل والتفكير العلمي والتعامل الاحصائي مع البيانات، توصلت الدراسة الى فاعلية العصف الذهني في كلا المتغيرين المذكورين. (سليم، ٢٠٠١: ٢٤٩- ٢٧٢)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان في أدناه بعض المؤشرات والدلالات المتعلقة بالدراسات السابقة، مع الإشارة إلى بعض جوانب الإفادة منها:

١: تناولت الدراسات السابقة العصف الذهني باستخدامات مختلفة، وأُخضعت لإجراء التجارب عليها مقررات دراسية مختلفة، في بلدان عدة وبلغات متعددة، وفي مراحل تعليمية شتى وعلى الجنسين وأصول متعددة ومستويات ذكاء وتحصيل مختلفة، وعلى متغيرات عدة منها التحصيل، وتعليم الاستيعاب القرائي، والتفكير العلمي، والتفكير الإبداعي. وهذا يعني أن العصف الذهني محض اهتمام الباحثين، وأنها جديرة بتجريبها على مواد دراسية أخرى، ومنها: مادة الأدب والنصوص.

٢: تراوحت عينة الدراسات ما بين (٤٠ — ٨٠). والبحث الحالي كانت عينته (٧٨) طالباً.

٣: استعملت تلك الدراسات وسائل إحصائية متنوعة، منها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينتين

مترابطتين، اختبار شيفيه. أما البحث الحالي فسيوظف ما يفيد البحث منها.

٤: وضع الباحثون أدوات تخدم دراساتهم، منها: اختبار للتحصيل، اختبار تورنس للتفكير ألابتكاري. أمّا البحث الحالي فأُعدّت له أداتين، الأولى اختبار التحصيل، والثانية مقياس لقياس الدافعية نحو تعلم الأدب والنصوص.

٥: توصلت أكثر هذه الدراسات إلى أنّ للعصف الذهني أثراً إيجابياً في المتغيرات التي تناولتها ومنها (التحصيل)، والدراسة الحالية ستُوظف نتائج هذه الدراسات بحسب النتائج التي ستسفر عنها.

٦: لقد أفادت الدراسات السابقة الباحثان في جوانب عدة وبالأخص منهجية البحث وإجراءاته المتعددة.

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي الذي يُطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة ذوات الاختبار القبلي والبعدي (فان دالين، ٢٠٠٧: ٤٠٤)، وهو يشتمل على مجموعتين، الأولى تجريبية تُدرّسُ وفق إستراتيجية العصف الذهني، والثانية ضابطة تُدرّسُ بحسب الطريقة الاعتيادية، كما ويتضمن اختباراً قبلياً وبعدياً للمتغير التابع (الدافعية لتعلم الأدب والنصوص) واختباراً بعدياً فقط للمتغير التابع الآخر (التحصيل). والمخطط التالي يوضح تفاصيل ذلك.

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	الدافعية لتعلم الأدب	إستراتيجية العصف الذهني	-الدافعية لتعلم الأدب والنصوص
الضابطة	والنصوص	الطريقة الاعتيادية	-التحصيل الدراسي

مجتمع البحث وعينته:

يبلغ عدد مدارس التعليم الإعدادي النهارية للبنين في مركز محافظة دهوك تلك التي لا يقل عدد شعب الصف الثاني عشر الإعدادي فيها عن شعبتين (٩) مدارس، اختار الباحثان قصداً إعدادية زانستي، لتكون مكاناً لإجراء التجربة لأن أحدهما يعمل مدرساً لمادة اللغة العربية فيها. واختارا منها عشوائياً شعبتين وقاما بتوزيع الطريقتين على الشعبتين عشوائياً أيضاً، فأصبحت شعبة (أ) البالغ عدد طلابها (٤٠) طالباً تُدرّسُ وفق إستراتيجية العصف الذهني وهي المجموعة التجريبية، وشعبة (ج) البالغ عدد طلابها (٣٨) طالباً تُدرّسُ وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة وهي المجموعة الضابطة، وبسبب عدم وجود أيّ طالبٍ راسبٍ في الصفيّن، أصبح العدد الكلي لطلاب عينة البحث هو (٧٨). وكما موضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): عدد طلاب عينة البحث

الشعبة	المجموعة	إستراتيجية/ طريقة التدريس	عدد الطلاب
أ	التجريبية	إستراتيجية العصف الذهني	٤٠
ج	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	٣٨
	المجموع		٧٨

تكافؤ مجموعتي البحث:

أجرى الباحثان التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر بشكل أو بآخر في المتغيرين التابعين، مما قد ينعكس بالتالي على نتائج البحث ودقتها، وتلك المتغيرات هي:

١. المعدل العام للصف الحادي عشر.

٢. درجات اللغة العربية للصف الحادي عشر.

٣. الدافعية لتعلم الأدب والنصوص*. (الملحقين المرقمين ١، ٢)

٤. حاصل الذكاء.

٥. العمر الزمني بالأشهر.

٦. التحصيل الدراسي للآباء.

٧. التحصيل الدراسي للأمهات.

ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين (منسي، ١٩٩٤: ٣٢١)، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة في كل متغير أقل من قيمتها الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في كل تلك المتغيرات، أي أنّ المجموعتين متكافئتان فيها. والجدول رقم (٢) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٢): نتائج الاختبار التائي للتكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات المحددة

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
المعدل العام للصف الحادي عشر	التجريبية	٦٩,٢	٥,٦٠	٠,٧٣	١,٩٩٥	غير دالة
	الضابطة	٦٨,٣	٥,٢٠			
درجات اللغة العربية للصف الحادي عشر	التجريبية	٦٢,٨	٩,٢٠	٠,٤٢	١,٩٩٥	
	الضابطة	٦١,٩	٩,٧٠			
الدافعية لتعلم الأدب والنصوص	التجريبية	٦٠,٦٨	٧,١٥	٠,٣٢	١,٩٩٥	
	الضابطة	٦٠,١٣	٨,٠٢			
حاصل الذكاء	التجريبية	٨٧,٩٥	٦,٠٢	٠,٩٠٧	١,٩٩٥	
	الضابطة	٨٩,٦١	٥,٩٣			
العمر الزمني بالأشهر	التجريبية	٢١٠,٧	٧,١٨	٠,١٩٦	١,٩٩٥	
	الضابطة	٢١١,٠٤	٨,١٣			
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	١٠,٨٥	٤,٨٣	٠,١٥٤	١,٩٩٥	
	الضابطة	١١,٠١	٥,٠٤			
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٨,٥٧	٥,٨٠	١,٢٦١	١,٩٩٥	
	الضابطة	٧,١٢	٤,١٩			

** سيتم الحديث عن تفاصيل إعداد هذا المقياس لاحقاً.

أداتا البحث:

يتطلب تحقيق هدفي البحث وفرضياته إعداد أداتين، هما: اختبار التحصيل و مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص.

١) **الاختبار التحصيلي:**

أعدّ الباحثان اختباراً لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في المادة الخاضعة للتجربة بحسب الخطوات التالية:

أ . تحديد المادة التعليمية:

سبق أن حدّد الباحثان في حدود البحث المادة الخاضعة للتجربة، وهي (٨) موضوعات من مادة الأدب والنصوص من المقرر الدراسي اللغة العربية للصف الثاني عشر في مدارس إقليم كردستان العراق للسنة الدراسية ٢٠١٠- ٢٠١١، وحدّدا عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.

ب. اشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها:

حلّل الباحثان محتوى المادة الخاضعة للتجربة بالاعتماد على ثلاث مستويات من المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وهي: (التذكر، والاستيعاب، والتحليل)، واشتقّا (٣٦) هدفاً سلوكياً بواقع (١٤، ١٢، ١٠) هدفاً على التوالي.

ومن أجل التأكد من سلامة الاشتقاق والصياغة والتصنيف عرض الباحثان قائمة الأهداف السلوكية مع نسخة من محتوى المادة على لجنة مُحكّمين من المختصين في مجال التربية وعلم النفس ومدرسي مادة اللغة العربية (الملحق رقم ٣)، وقد أخذ الباحثان بملاحظاتهم وتعديلاتهم وبخصوص صلاحية الهدف من عدمها اعتمدا نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر وذلك بتطبيق معادلة (جي كوبر- j.coper)، (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٧: ٢٣٦)، وقد حظي (٣٠) هدفاً منها وبواقع (١١) أهداف في مستوى التذكر، و(١١) أهداف في مستوى الاستيعاب، و(٨) أهداف في مستوى التحليل بالموافقة، لذا تمّ إبقاؤها في حين لم تحظ (٦) أهداف بالموافقة بهذه النسبة؛ لذا تمّ حذفها (الملحق رقم ٤).

ج. فقرات الاختبار:

في ضوء الأهداف السلوكية المشتقة ومستوياتها التي سبق ذكرها مُفصلّةً، أعدّ الباحثان (٣٠) فقرة اختبارية (أي: لكل هدف سلوكي فقرة إختبارية واحدة، وبواقع (١١) فقرة لمستوى التذكر، ومثلها لمستوي الاستيعاب، و(٨) فقرات لمستوى التحليل).

وقد عرض الباحثان الاختبار مع نسخة من محتوى المادة وقائمة الأهداف السلوكية على عدد من المحكمين من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية واللغة العربية (الملحق رقم ٣)، ووجدا أنّ الاختبار قد حظي بموافقة الجميع باستثناء بعض الملاحظات والتصويبات ذوات العلاقة بالسبك والصياغة اللغوية والتي أخذ بها الباحثان.

صدق الاختبار:

اعتمد الباحثان نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري الذي يدل على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المراد قياسها، وذلك من خلال حُكم فريق من الخبراء والمختصّين عليه ظاهرياً (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٧٥). وقد تحقق الباحثان من هذا النوع من الصدق من خلال عرض الاختبار على عدد من المحكّمين والأخذ بآرائهم.

والنوع الآخر الذي اعتمده الباحث هو صدق المحتوى والذي يرتبط بمدى تمثيل الاختبار للمحتوى المراد قياسه. (علام، ٢٠٠٠: ١٠٧)

وقد تحقّق الباحثان من هذا النوع من الصدق من خلال الإجراءات التي قاما بها من اشتقاق الأهداف السلوكية للمحتوى وبناء فقرات الاختبار في ضوئها، ثم عرضاها على لجنة من المحكّمين والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم واعتماد نسبة موافقة (٨٠%) منهم على قبول الفقرة، واستخراج معامل صعوبة فقرات الاختبار وقوتها التميزية والتحقق من فعالية البدائل الخاطئة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

لغرض التعرف على مستوى صعوبة فقرات الاختبار، وقوتها التميزية ووضوح الاختبار، وتعليماته والوقت المستغرق طبّق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً من إعدادية (رباد) بلغت (٣٤) طالباً ممن درسوا مادة الاختبار عينها، وبعد تصحيح الإجابات رُتّبت الدرجات تنازلياً، وقسمت إلى نصفين النصف العلوي (١٧) إجابة، والنصف السفلي (17) إجابة.

أ: مستوى الصعوبة:

استخرج الباحثان مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وتبين أنّها تتراوح بين (٠,٣٨- ٠,٧٥)، وبما أنّ فقرات الاختبار تُعدّ جيدةً إذا تراوح مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠- ٠,٨٠) (الظاهر وآخران، ١٩٩٩: ١٢٩)، لذا فإنّ فقرات هذا الاختبار هي جيّدة وبمستوى صعوبة مقبول. (الملحق رقم ٥)

ب: القوة التمييزية:

يُقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا و الدنيا (الزيود وعليان، ٢٠٠٥: ١٢٩)، وبعد استخراج القوة التمييزية للفقرات بتطبيق معادلة مُعامل التمييز (الصمادي والدرابيع، ٢٠٠٤: ١٥٦)، تبيّن أنّها تتراوح ما بين (٠,٣٦ – ٠,٧٠)، وهي تُعدّ فقرات مميزة؛ لأنّ الفقرة تكون مُميزة إذا بلغت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر. (الزوبعي وآخران، ١٩٨١: ٨٠). (الملحق رقم ٥)

ج: فعالية البدائل الخاطئة:

قام الباحثان بإحصاء عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا الذين اختاروا البدائل الخاطئة في كل فقرة من فقرات الاختبار، فوجدا أنّ عدد الطلاب في المجموعة الدنيا الذين اختاروا كل بديل من البدائل الخاطئة كان أكبر من عدد أقرانهم في المجموعة العليا، وأنّ نسبة الفرق كان أكثر من (٥%)، وهذا يعني أنّ كُل بديلٍ من البدائل الخاطئةِ في الفقرات كافّة كان جيّداً وجذّاباً، ذلك لأن المموه يعدّ مموها جيدا اذا كان عدد الذين اختاروه في المجموعة الدنيا اكثر من اقرانهم في المجموعة العليا، وأن الفرق لا يقل عن (٥%) (عودة، ١٩٩٩: ٢٩١).

ثبات الاختبار التحصيلي:

اعتمد الباحثان لاستخراج ثبات الاختبار معادلة (كودر- ريتشاردسون- ٢٠- KR) (الكبيسي، ٢٠٠٧: ٢٠٥- ٢٠٦)، والتي تستخدم لحساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، وتكون قابلة للتطبيق في الحالات التي تقدر إجابة الطالب بـ (صفر– ١)، (Linn& Gronlund، 2000:115، وبعد إجراء التعامل مع الإجابات (عينة تحليل الفقرات) البالغة (٣٤) إجابة اتضح أنّ مُعامل الثبات قد بلغ (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد. (أبو حويج، وآخرون، ٢٠٠٢: ١٣٩)

وبعد هذه الإجراءات اتخذ الاختبار الصيغة النهائية، وأصبح جاهزاً للتطبيق. (الملحق رقم ٦)

٢) مقياس الدافعية للتعلم:

إنّ من متطلبات البحث إعداد مقياس يقيس دافعية طلاب مجموعتي البحث لتعلم مادة الأدب والنصوص، وبالنظر لعدم توافر مثل هذا المقياس قام الباحثان بإعداده، واتخذا لغرض ذلك الإجراءات التالية:

أ: الاطلاع على عدد من مقاييس الدافعية نحو تعلم مواد دراسية غير مادة الأدب والنصوص. ب: الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت الدافعية للتعلم.

ج: اعتماداً على الإجراءات السابقة قام الباحثان بإعداد صورة أوليّة للمقياس اشتمل على (٣٨) فقرة.

صدق المقياس:

لغرض التحقق من صدق المقياس تمّ عرضه على عدد من المحكّمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية واللغة العربية، (الملحق رقم ٣)، وطلبا منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن فقراته من حيث الصلاحية لقياس ما يفترض قياسه، وإضافة ما يرونه ضرورياً من الفقرات ، لسلامة الصياغة وتناسبها لمستوى العينة .

وفي ضوء آراء المحكمين واعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) منهم لقبول كل فقرة من فقرات المقياس فقد حظيت (٣٢) فقرة بالموافقة، في حين تم حذف (٦) فقرات لعدم الموافقة عليها بحسب النسبة المذكورة وأجريت التعديلات المقترحة في صياغة بعضها الآخر. وبذلك تحقق الصدق الظاهري للمقياس.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بهدف إيجاد القوة التمييزية للفقرات والتعرف على وضوحها وكذا وضوح التعليمات والزمن المستغرق للإجابة طبق الباحثان المقياس على عينة بلغت (٣٤) طالباً اختيرت عشوائياً من إعدادية (رباد)، وبعد تصحيح الإجابات رُتّبت

الدرجات تنازلياً، وقسمت إلى نصفين النصف العلوي (١٧) إجابة، والنصف السفلي (17)، ثم طبّقا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين على الفقرات (إبراهيم، ٢٠٠٠: ٣٦٠)، وكانت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٢,٠٣٨) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٣٢). وهذا يعني وجود فرق معنوي بين متوسطي دافعية الفئتين، وبذلك تعد الفقرات مميزة. (الملحق رقم ٧).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحثان معامل (ألفا – كرونباخ – Coefficient (a)) (علّام، ٢٠٠٦: ١٠٠)، وبعد إجراء التعامل مع (٣٤) من إجابات الطلاب (العينة الاستطلاعية للمقياس)، تبين أنّ مُعامل الثبات قد بلغ (٠,٨١)، وهو معامل ثبات جيد. (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢: ١٣٩). وبذلك اتخذ المقياس صورته النهائية، وأصبح جاهزاً للتطبيق، إذ اشتمل على (٣٢) فقرة، أمام كل واحدة منها ثلاث بدائل للإجابة، هي: (نعم، أحيانا، لا). (الملحق رقم ١)

صدق التصميم:

وجب اتخاذ الإجراءات التي من شأنها الحد أو التقليل من تداخل تأثير المتغيرات الدخيلة من داخل التصميم أو من خارجه.

١. **الصدق الداخلي للتصميم** :

يتحقّق الصدق الداخلي لأيّ تصميم عندما يسيطر الباحث نسبياً على العوامل الدخيلة التي يمكن أن تُهدده وبالتالي التأثير سلباً في مدى الوثوق بالنتائج ودقتها. (الزوبعي والغنّام، ١٩٨١: ٩٥).

وقد حاول الباحثان – قَدْر المستطاع – السيطرة على مجموعة من هذه العوامل، وهي: (فروق الاختيار في أفراد التجربة، ظروف التجربة والحوادث المصاحبة، النضج، الاندثار التجريبي، أدوات القياس).

٢. **الصدق الخارجي للتصميم:**

حاول الباحثان – قَدْر المستطاع – الحدّ من تأثير العوامل التالية: (تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيّزات الاختيار، أثر الاختبار القبلي، أثر الإجراءات التجريبية).

الخُطط التدريسية:

في ضوء محتوى الموضوعات الخاضعة للتجربة، والأهداف السلوكية المشتقة لكل موضوع، والاطلاع على نماذج من خطط تدريسية في عدد من الدراسات السابقة، ونماذج في بعض الأدبيات ذوات العلاقة، واستشارة عدد من المختصين في مجال تدريس مادة اللغة العربية أعدّ الباحثان (١٦) خطّة تدريسية بواقع (٨) خطط بحسب إستراتيجية العصف الذهني، ومثلها بحسب الطريقة الاعتيادية المتّبعة.

فقد التقى الباحثان بعدد من مدرسي اللغة العربية، وسألوهم عن الخطوات التي يتبعونها في تدريس موضوعات الأدب والنصوص بقصد إعداد الخطط التدريسية للمجوعة الضابطة على وفق ما هو متبع في التدريس.

كما أعدّا خططاً تدريسيةً للمجموعة التجريبية بحسب الخطوات التي ينبغي إتّباعها في أثناء السير في الدرس بحسب إستراتيجية العصف الذهني.

وقد عرض الباحثان أنموذجين من الخطط التدريسية بحسب كل من الطريقة الاعتيادية وإستراتيجية العصف الذهني، على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم ٣)، وأخذا بملاحظاتهم وآرائهم (الملحق رقم ٨).

تنفيذ التجربة:

بعد استكمال مُتطلبات إجراء التجربة تمّ تنفيذها في الفصل الدراسي الأول بتاريخ ٩/١٩ / ٢٠١٠ لمجموعتي البحث، حيث دُرّس طلاب المجموعة التجريبية بحسب إستراتيجية العصف الذهني في ضوء الخطط الموضوعة لذلك، في حين دُرّس طلاب المجموعة الضابطة بحسب الخطوات المتبعة في التدريس الاعتيادي، في ضوء الخطط الموضوعة لذلك، وبمعدل (٢) حصتين في الأسبوع بواقع حصة واحدة لكل مجموعة، وبحسب جدول وازنا فيه زمن تدريس

حصصهما، واستمرت التجربة طيلة الفصل الدراسي الأول (١٢) أسبوعاً.

ثامناً: تطبيق أداتي البحث وتصحيحهما:

١. تطبيق الأداتين:

أ. مقياس الدافعية لتعلم الأدب النصوص:

طبق الباحثان المقياس على مجموعتي البحث في قاعة واحدة وفي آن واحد بتأريخ (٢٠١٠/١٢/٩). (الملحق رقم٩)

ب.**الاختبار التحصيلي:**

طبّق الباحثان الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث وفي آن واحد بتأريخ (٢٠١٠/١٢/١٢). (الملحق رقم ١٠)

٢. تصحيح الأداتين:

أ. الاختبار التحصيلي:

صحّح الباحثان إجابات الطلاب على اختبار التحصيل بالاعتماد على أنموذج التصحيح الذي أعداه لذلك، حيث خصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و (صفراً) لكل إجابة غير صحيحة، أو فقرات متروكة الإجابة، أو تلك التي تحمل أكثر من إجابة.

ب.مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص:

سبق أن قام الباحثان بتصحيح هذا المقياس بعد تطبيقه لغرض التكافؤ و(كاختبار قبلي بقصد معرفة مدى التنمية في الدافعية)، فقد أعطى البدائل: (نعم، أحيانا، لا) الأوزان (٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات الايجابية، والأوزان (١، ٢، ٣) على التوالي للفقرات السلبية. وبما أنّ فقرات المقياس تبلغ (٣٢) فقرة فإنّ درجته تتراوح بين (٣٢– ٩٦) درجة.

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحثان في معالجة بيانات البحث إحصائياً على الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين.
٢. الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مترابطتين.
٣. معادلة (j. cooper).
٤. معادلة معامل صعوبة الفقرة.
٥. معادلة القوة التمييزية.
٦. معادلة فعالية البدائل الخاطئة.
٧. معادلة كودر – ريتشاردسون – (٢٠ – KR).
٨. معامل (ألفا –كرونباخ – (Coefficientc (a).

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

سيقوم الباحثان في هذا الفصل بعرض النتائج التي توصّلا إليها، وبحسب فرضيات البحث، وعلى النحو الآتي:

الفرضية الأولى:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدَرَّسُون مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية العصف الذهني، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدَرَّسُون بحسب الطريقة الاعتيادية في مادة الأدب والنصوص".

وللتحقق من صِحّة هذه الفرضية استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين، ثم طبّقا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، فكانت النتيجة أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٥,٠٢) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٦). وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة معنوية بين مُتوسطي تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة. والجدول رقم (٣) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٣): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي في مادة الأدب والنصوص

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٢١,٨٢	٤,٥٧	٥,٠٢	١,٩٩٥	دالة
الضابطة	٣٨	١٧,٢٦	٣,٨٠			

الفرضية الثانية:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدَرَّسُون وفق إستراتيجية العصف الذهني، وبين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدَرَّسُون وفق الطريقة الاعتيادية ".

وللتحقق من صِحّة هذه الفرضية استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين، ثم طبّقا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، فكانت النتيجة أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣,٢٧٣) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٦). وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة معنوية بين متوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص عند طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا وفق إستراتيجية العصف الذهني، وبين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص عند طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا وفق الطريقة الاعتيادية المتّبعة، ولمصلحة المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة. والجدول رقم (٤) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٤): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي فرق النمو في الدافعية نحو تعلم مادة الأدب والنصوص لدى مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	١٢,٣	٩,١٤	٣,٢٧٣	١,٩٩٥	دالة
الضابطة	٣٨	٣,٥	١٣,٩٢			

يتضح من النتائج المعروضة في الجدولين (٣، ٤) أنّ لاستعمال إستراتيجية العصف الذهني اثرا ملموسا وفعّالا في تدريس مادة الأدب والنصوص، وفي تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية لتعلمها، سواء أكان للمجموعة نفسها أو عند الموازنة مع أقرانهم في المجموعة الضابطة.

ويعزو الباحثان الذين درسوا مادة الأدب والنصوص وفق استراتيجية العصف الذهني في التحصيل فيها وفي تنمية الدافعية لديهم لتعلمها على اقرانهم في المجموعة الضابطة وبدلالة معنوية الا انهم – اي طلاب المجموعة التجريبية- قد تفاعلوا مع مجريات التدريس وفق خطوات هذه الاستراتيجية اذ جعلتهم محورا لعملية التعليم والتعلم ووفرت لهم المناخ الايجابي للمشاركة الفعّالة وتوظيف قدراتهم العقلية والاستغلال الامثل للأبنية المعرفية المتراكمة لديهم واستظهارها في التعامل المثمر مع المشكلات موضوع الدراسة بشوق ورغبة واهتمام، وهذا امر من شأنه ان يؤدي الى فهم الموضوع الدراسي وبالتالي الى زيادة مستوى تحصيلهم فيها. كما انها – اي استراتيجية العصف الذهني- قد وفرت مناخا صحّيا لاستمطار الافكار واطلاقها بغض النظر عن صحتها أو عدم صحتها وقبولها، الأمر الذي يدفع بالطالب إلى طرح كل ما يريد أن يطرحه دون خوف وبكل جرأة وحرية، كما أن الالتزام بمبدأ إرجاء الحكم أو تقييم الأفكار إلى نهاية الجلسة يفسح المجال أمام الطلاب ليولدوا كماً هائلاً من الأفكار، وأن هذا الكم يُولّد الكيف والنوع، وكلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء المجموعة زاد احتمال بلورة أكبر عدد ممكن من الأفكار المقبولة والأصيلة التي قد تؤدي لاحقاً إلى الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلة أو المشكلات المطروحة. كل هذه الأمور تدفع بالطالب إلى خلق نوع من الرغبة والاهتمام وإثارة الدافعية لديه نحو التعلم والمحافظة عليه واستدامته وتنميته.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثان:

١. إنّ إستراتيجية العصف الذهني لها أثر فعّال في تحسين تحصيل طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي في مادة الأدب والنصوص.

٢. إنّ إستراتيجية العصف الذهني لها أثر في إثارة الدافعية وتكوينها وتنميتها لدى طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي نحو تعلم مادة الأدب والنصوص.

ثانياً: التوصيات :

في ضوء نتائج هذا البحث واستنتاجاته ضمن حدوده يُوصي الباحثان بـ:

١- استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص.

٢- تدريب مُدرِّسي مادة اللغة العربية ومُدرِّساتها أثناء الخدمة على استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص.

٣- تضمين (إستراتيجية العصف الذهني) في مادة المناهج وطرائق التدريس المُقرر الدراسي لطلبة الأقسام كافة في كليات التربية والتربية الأساسية والعلوم الإنسانية ضمن مفرداتها.

ثالثاً:المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١- دراسات لمعرفة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل الطلبة في فروع اللغة العربية الأخرى وتنمية الدافعية لديهم لتعلُّمها.

٢- دراسات لمعرفة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني عند تدريس الأدب والنصوص في متغيرات تابعة أُخَر مثل: التفكير الناقد، والثقة بالنفس، وغيرها.

المصادر:

١. إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٠)، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان- الأردن.

٢. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان- الأردن.

٣. أبو حويج، مروان، وآخرون (٢٠٠٢)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.

٤. الجاغوب، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢)، **النهج القويم في مهنة التعليم**، دار وائل للنشر، ط١، عمّان- الأردن.

٥. جرجس، ميشال جرجس (٢٠٠٥)، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان.

٦. الحسيني، تامر (٢٠٠٨)، **العصف الذهني**، بحث من الانترنيت منشور على موقع:
http://teeblogspot.blogspot.com/2008/04/blog-post_09.html
فتح في: ٢١- ٤- ٢٠٠٩

٧. حكومة اقليم كردستان العراق، وزارة التربية (٢٠٠٩)، **اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي**، الطبعة الرابعة، مطبعة أكاسيا- أربيل.

٨. الدليمي، عبد الستار (٢٠٠٥)، **أثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع العام في مادة الأحياء**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الموصل، كلية التربية.

٩. دوران، رودني (١٩٨٥)، **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**، ترجمة: محمد سعيد صباريني وآخرون، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد – الأردن.

١٠. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وبكر، محمد الياس، والكناني، إبراهيم عبد الحسن (١٩٨١)، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل – العراق.

١١. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، والغنّام، محمد أحمد (١٩٨١)، **مناهج البحث في التربية**، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد.

١٢. الزيود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان، (٢٠٠٥)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الثالثة، دار الفكرللنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

١٣. السليتي، فراس(٢٠٠٨)، **استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)**، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، إربد- الأردن.

١٤. سليمان، ممدوح محمد (١٩٨٨)، أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعّالة، مكتب التربية العربي بدول الخليج، **رسالة الخليج العربي**، العدد ٢٤، السنة الثامنة، (ص ١١٩- ١٤٣).

١٥. شبر، خليل ابراهيم، وآخران (٢٠٠٥)، **أساسيات التدريس**، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.

١٦. صالح، هناء محمد (٢٠٠٤)، **أثر العصف الذهني في تنمية التفكير العملي والتحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد، المعهد العالي للدراسات التربوية والنفسية.

١٧. الصمادي، عبدا لله، والدرابيع، ماهر (٢٠٠٤)، **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.

١٨. الظاهر، زكريا محمد، وقمرجيان، جاكلين، وعبد الهادي، جودت عزت (١٩٩٩)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.

١٩. عجاج، صلاح عبد المحسن (٢٠٠٩)، **العصف الذهني**، بحث من الانترنيت منشور على موقع:
http://salahagag.jeeran.com
فتح في: ١٩- ٤- ٢٠٠٩

٢٠. العزّاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٧)، **المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الطبعة الأولى، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.

٢١. عطية، محسن علي (٢٠٠٨)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع عمّان- الأردن.

٢٢. علّام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة- مصر.

٢٣. عودة، أحمد (١٩٩٩)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الطبعة الثانية، الإصدار الثالث، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد – الأردن.

٢٤. غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨)، **الدافعية – النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن.

٢٥. فان دالين، ديو بولد. ب (٢٠٠٧)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانكلو المصرية، القاهرة- مصر.

٢٦. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧)، **القياس والتقويم: تجديدات ومناقشات**، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمّان- الأردن.

٢٧. محمد، عبد الرحيم (٢٠٠٨)، **العصف الذهني- ضرورة إعمال العقل**، بحث من الانترنيت منشور على موقع:

http://drabdo.nireblog.com/post/2008/10/07

٢٨. المحيسن، إبراهيم (٢٠٠٥)، **الدافعية نحو التعلم**، بحث من الانترنيت منشور على موقع: منتديات الحوار – منتدى المعلم وتعليم العلوم.

٢٩. منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩٤)، **القياس والإحصاء النفسي والتربوي**، دار المعارف، مطبعة التوني، الإسكندرية– مصر.

٣٠. النبهان، موسى (٢٠٠٤)، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان– الأردن.

٣١. الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (٢٠٠٧)، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان– الأردن.

32. Ahmed، M. M. S (2001)، "**The Effect of Brainstorming on Teaching Reading Comprehension in English to University Students**". University of Baghdad، College of Education (Ibn Rushd)، (Unpublished Doctoral – A thesis)

33. Linn، Robert .L& Gronlund، Norman E. (2000)، **Measurement and Assessment in Teaching**، 8th Ed، New jersey: Prentice Hall، Inc.

34. Stein، U. M (1974)، **Stimulating Creative**، Vol. 1، New York، Academic Press.

كاريگەريیا بكارئينانا ستراتيجيەتا هەژاندنا هزرا د ئاستێ قوتابيێن پۆلا دوازدێ د بابەتێ ئەدەبێ دا و گەشەكرنا پالدەرى بۆ فێربوونى ل دەف وان

كورتيا ڤەكولينێ :

مەبەست ژ ڤەكولينێ زانينا كارتێكرنا ستراتيجييەتا هژاندنا هزرا د ئاستێ قوتابيێن پولا دوازدێ ئامادەيى دبابەتێ ئەدەبێ و گەشەكرنا پالدەرى بۆ فێربوونى لدەف وان.

ڤەكۆلەرا ديزاينا گروپێن هاڤسەنگ بكارئينا ، گروپێ ئەزموونگەرى و گروپێ كونترولكارى ، ڤەكولەرا ب مەبەست ئامادەييا (زانستى) هەلبژارد و دوو هوبە ب هەرەمەكى هەلبژاردن كو (أ) و (ج) بوون و هژمارا وان (٧٨) قوتابى بوون ، هەڤسەنگى دناڤبەرا وان د هەندەك كۆراوان هاتەكرن.

ڤەكولەرا تاقيكرنەكا ئاستى ب (٣٠) بەندى و پيڤەرا پالدەر بۆ فێربوونێ ب (٣٢) برگا بەرهەڤ كر و خەسلەتێن سايكومەترى بۆ دەرئينان. پشتى تمام بوونا تاقيكرنێ كە وەرزەك بوو ، و بجهئينانا هەردوو ئامارا و بكارئينانا تاقيكرنا (t.test)، ئەنجاما دياركر كو ستراتيجييەتا هەژاندنا مێشكى باشتر و كاريگەرتربوو ب مانا داريا ئامارى ژێكا ئاسايى دئاستێ قوتابيان د بابەتێ ئەدەبى و گەشەبوونان پالدەر بۆ فێربوونا وێ لدەف وان. و ڤەكولەرا لدويف ئەنجاما هەندەك دەرئەنجام و راسپاردە و پێشنيار بەرچاڤ كرن.

Effect of using the brain storming Strategy in the Achievement of 12th Grade Students in the literature and texts and the Development of Their Motivation to Learning It

Abstract:

The research aimed at exploring the Effect of using a brain storming strategy to collect students twelfth grade intermediate in Article literature and texts, and the development of motivation to learn, and adopted researchers design groups equal, experimental group studied according to a brainstorming strategy, and a control group taught following the usual method, followed with two tests pre-and post tests for the variable of motivate on towards learning and post test only for the variable of achievement.

The researchers chose intentionally School (Zanest) prep among middle schools in Dohuk province, and included sample (78) students from two classes randomly, where she represented the Division of (a) the experimental group, and represented the Division (c) control group. The researchers conducted a parity between the two groups in students some variables animate the relationship. And prepared researchers tools, the first achievement test included (30) paragraph kind of multiple-choice, and right and wrong, and with a definitive answer, were verified difficulty paragraphs and strength discriminatory and effective alternatives wrong, as well as his sincerity and firmness, and was second tool measure motivation to learn literature and texts which included (32) items, was checked by his sincerity and firmness.

After the completion of the experiment, which lasted an entire semester and application tools, and a deal statistical with data using test Altaúa (t. test), the results showed superiority students of the experimental group and in terms of morale on their peers in the control group in the collection of material literature and texts, and to the development of motivation to have to learn. In light of the findings researchers reached several conclusions confirm the effectiveness of the use of strategy brainstorming in achievement and motivation to learn, and forward several recommendations and proposals.

الكفايات التدريسية اللازمة لمدرِّسي مادة التاريخ من وجهة نظرهم

((دراسة ميدانية في مدارس المرحلة الإعدادية بمركز قضاء زاخو))

د. ستار جبار حاجي[1] و د. عبدالمهيمن الديرشوي[2]

[1] قسم العلم النفس، فاكولتي العلوم الانسانية، جامعة زاخو، اقليم كوردستان-العراق.

[2] قسم علم النفس، فاكولتي العلوم التربوية، جامعة دهوك، اقليم كوردستان-العراق.

(تاريخ القبول بالنشر: 5 أيار 2014)

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف الكفايات التدريسية (الرئيسة، والفرعية) اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية بمركز قضاء زاخو من وجهة نظرهم.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس تكوَّن في صورته النهائية من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (كفاية تخطيط الدرس، كفاية تنفيذ الدرس، الكفاية العلمية، كفاية الوسائل التعليمية، كفاية التقويم)، بعد أن تحققا من صدقه وثباته.

طبق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (٢٠) مدرساً لمادة التاريخ. وللتحقق من النتائج استخدم الوسط الفرضي، والوزن المئوي، لكل فقرة من فقرات المقياس، وضمن كل مجال.

وأظهرت النتائج حصول مجال كفاية التخطيط للدرس على المرتبة الأولى، ويليه مجال كفاية تنفيذ الدرس، ومن ثم مجال كفاية التقويم، ومن ثم مجال الكفاية التعليمية، وحصل مجال كفاية الوسائل التعليمية على المرتبة الخامسة والأخيرة.

١ – مشكلة البحث:

يعد إعداد المدرس على أساس الكفايات الوسيلة المنطقية التي تمكِّن مؤسسات إعداد المدرس من تحقيق النوعية الجيدة من المدرسين، بمعنى آخر فإن توفر الكفايات التدريسية لدى المدرسين دليل على وجود مدرسين أكفاء. ولمعرفة مدى توفر الكفايات التدريسية لدى المدرسين، ينبغي أن تخضع الكفاءات الموجودة لديهم للبحث والتقويم، وخاصة أن هناك مؤشرات من أدبيات كثيرة تؤكد على أهمية وضرورة توفر كفايات محددة لدى المدرسين، مما نعلم أن بعضهم يتم تعينهم على أسس قد لا تؤخذ بنظر الاعتبار مدى توفر أو عدم توفر الكفايات لديهم، لذا من الضرورة إخضاع هذا الموضوع للدراسة والبحث.

٢ – أهمية البحث والحاجة إليه:

تطورت التربية وتغيرت تبعاً لتطور الحياة وتغيرها، وشملت تغيرات التربية مفهومها وأهدافها وأساليبها وبرامجها، نتيجة للتقدم السريع في مختلف العلوم. ومن الطبيعي أن تشمل هذه التغيرات مجال إعداد المدرسين وتدريبهم وتنميتهم، حيث برز مفهوم تدريب المدرسين القائم على الكفايات. وحسب هذا المفهوم، فإن المدرس المؤهل هو الذي يمتلك الكفاية والمهارة والفعالية اللازمة لأداء مهامه كمدرس بإتقان وقد كانت النظرة إلى المدرس المؤهل، أنه الذي يمتلك شهادة توضح نجاحه في عدد من المساقات، وأنه يمتلك المعلومات التربوية، إلا أن النظرة الآن للمدرس المؤهل بأنه الذي يمتلك الكفايات التدريسية والقدرة على أداء مهارات التعليم المختلفة (السفاسفة، ٢٠٠٥: ٢٨).

المدرس هو العنصر الفعال في عملية التعليم، فبمقدار ما يحمل في رأسه من علم وفكر، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته، ومحبته وما أوتي من موهبة وخبرة في حسن طريقة التعلم يكون نجاحه وأثره في أبنائه وطلابه، وكثيراً ما كان المدرس الصالح عوضاً عن ضعف المنهج وضعف الكتاب، وكثيراً ما كان هو المنهج والكتاب معاً (عبيد، ٢٠٠٦ :٧٧).

يقوم المدرس بأدوار مختلفة ومهمة في العملية التعليمية فهو يمارس دور القدوة لطلابه، ويقوم بدوره الإداري داخل الفصل الدراسي من خلال عرضه للمحتوى الدراسي، ويقوم بدور الباحث والمجدد من خلال تشخيص المشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها، مع تنوع الأدوار التي يتطلب من المدرس أن يقوم بها تبرز أهم خصائص ومقومات المدرس الناجح؛ ومنها احترام شخصية طلابه، وقدراته على القياس والتقويم، وقربه من طلبته وتعاونه معهم وفهمه لهم، وأيمانه بأهمية مهنة التدريس، وزيادة المعلومات في المادة الواحدة للتعليم وقدر أكبر من اعتماد الطلاب على أنفسهم وتوقع متطلبات متغيرة من المدارس. ومن ثم شهد دور وزيادة عدد التخصصات، بالإضافة إلى زيادة عدد الطلاب ونظريات التعلم التي نتجت عنها طرائق جديدة دفع المدرس إلى التغير في الكيفية التي يتعلم بها الطلاب، فالطلاب أصبحوا في حاجة إلى معرفة كيفية الحصول على المعلومات، وكيفية تطبيقها في المواقف الجديدة، ومن هنا تنامت الحاجة إلى ضرورة إيجاد مدرسين قادرين على القيام بأدوار جديدة داخل المؤسسات التعليمية. (حسين، ٢٠٠٦ :٢٦٦)

وكرد فعل للأساليب التقليدية لإعداد المدرسين التي لم تعد تلبي طموحات المتعلمين ظهرت حركة تدريب المدرسين على الكفايات على أثر برنامج تدريب لإعداد مدرسي المدرسين عام (١٩٦٨) في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو اتجاه جديد يعد من أبرز الاتجاهات السائدة حالياً، فقد ركزت هذه الحركة على الكفايات الضرورية للمدرس، والتي تجعله قادراً على مواجهة مسؤولياته التعليمية بصورة فعالة وناجحة، وتحدد برامج هذه الحركة السلوكيات والمعارف والاتجاهات التي يحتاج إليها المتعلمون سلفاً، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها الكفايات ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه. ولقد جعلت هذه الحركة معيار تقويم المدرس هو ما يستطيع أداء فعلاً ما لا يعرفه أو يعتقده. (الخالدي، ٢٠٠٨ : ٢٦٧-٢٦٨)

ولضمان جودة المؤسسة ينبغي التركيز على كفاية وجدارة العاملين بصورة أساسية، إذ ينبغي أن تحرص الإدارة على تركيز وجدارة الكادر الفني الذي يمتلك تأهيلاً عالياً يتيح إعداد الكوادر البشرية إعداداً جيداً، ويمتلك المعرفة العلمية والمهارات والقيم الأخلاقية التي تتواءم وتنسجم مع أهداف المؤسسة ورسالتها. (مجيد، الزيادات، ٢٠٠٨ :٢٨)

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن الحقل الذي يعمل به المدرس والمسؤوليات الإدارية والقيادية التي تناط له بحكم هذه المهنة في نجاح الصف ونقاء مناخه، تجعل مدى تقدمه أو تراجعه متعلق بمدى تمتعه بالكفايات والقدرات التي يمتلكها، والتي من خلالها يتفاعل مع الآخرين لتبادل الخبرات وتحويلها إلى خبرات وكفايات (مهنية) و(شخصية)، وتصبح فيما بعد مهارات يتعامل بها مع مكونات العملية التعليمية. (البدري، ٢٠٠٥ :١١٣)

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع أشكال الصراع فيه؛ أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة، سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض، أو بين المؤسسات بعضها بعض؛ من أجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو مستوى الخدمات. إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود المدرسين والمؤسسات التعليمية، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه، ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص، فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدمه معظم القطاعات في هذا النظام التعليمي. (البيلاوي، وآخرون، ٢٠٠٨:٥١)

وهناك خصائص كثيرة تميز التربية القائمة على الكفايات عن غيرها من الممارسات التقليدية، ولا توجد خصائص بعينها

تعد أساسية وأخرى ثانوية، بل إن الموقف والبرنامج المراد تطبيقه، هما اللذان يحددان ذلك ومن هذه الخصائص، التركيز الشديد على الأهداف، وإعطاء مزيد من الاهتمام بالفروق الفردية، التقويم الفردي، التغذية الراجعة، التكامل الفاعل بين النظرية والتطبيق، وعدم اقتصار عملية التقويم على المعرفة، بل تتعداها إلى الأداء في المواقف الحقيقية للتدريب والتعليم، والرضى والتوافق مع البرنامج. (بني مصطفى، ٢٠٠٥ :٧٠ – ٧٣)

٣ – هدفا البحث:

يهدف البحث إلى تحديد:

٣ – ١ – درجة توفر الكفايات التدريسية الرئيسة اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم الاعدادي في مركز قضاء زاخو من وجهة نظرهم.

٣ – ٢ – درجة توفر الكفايات التدريسية الفرعية اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم الإعدادي في مركز قضاء زاخو من وجهة نظرهم.

٤ – حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مدرسي مادة التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية من (الذكور، والإناث) في مركز قضاء زاخو، للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) م.

٥ – مصطلحات البحث:

٥ – ١ – **الكفاية:** عرفها كل من:

– جامل (٢٠٠١) بأنها: تعني امتلاك الإنسان جميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما على نحو ميسر. (جامل، ٢٠٠١ :١٢)

– جرجس (٢٠٠٥) بأنها: معرفة المدرس الضمنية لحقيقة أو حادث ما لعمل من الأعمال أو نشاط من الأنشطة الفكرية أو اللغوية والعلمية، مما يجعله قادراً هذا العمل أو النشاط بمهارة وقدرة مثالية(جرجس، ٢٠٠٦ :٢٨).

– خضر(٢٠٠٦) بأنها: القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان وبمستوى من الأداء وبأقل جهد، ووقت وكلفة. (خضر، ٢٠٠٦ :٣١٩)

– دعمس (٢٠٠٨) بأنها: القدرة على تكيف التصرف مع الوضعية ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر الجهود. (دعمس، ٢٠٠٨: ١٠٦)

– سلامة وآخرون (٢٠٠٩) بأنها: المهارات والمقدرات التي يجب أن يمتلكها المدرس لإتمام عملية التعليم بفعالية وإتقان وبمستوى معين من الأداء، وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة. (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩ :٨٩)

٥ – ٢ – الكفاية التدريسية عرفها كل من:

– مقاط (٢٠٠٢) بأنها: قدرة المدرس على تطبيق مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات نتيجة مروره في برنامج تعليمي في صورة أداءات إجرائية تحدث داخل غرفة الدراسة مع إمكانية ملاحظة هذه الأداءات وقياسها. (عن: صواوين، ٢٠١٠ :٣٦٤)

– عادل (٢٠٠٩) بأنها: القدرة التي تمكن المدرس من القيام بعمل ما بشيء من المهارة والدقة والسرعة. (عادل، ٢٠٠٩ :٢٦٨)

مما تقدم يعرف الباحثان الكفاية التدريسية إجرائياً بأنها:

القدرة على عمل شيء بكفاءة ومستوى معين من الأداء والتي تظهر من خلال الدرجة التي يحصل عليها المدرس على مقياس الكفايات التدريسية المستخدم في هذا البحث لدى استجابته على فقرات المقياس، وتمثل هذه الدرجة مدى توفر الكفاية التدريسية اللازمة لديه.

٦ – الخلفية النظرية للبحث:

٦ – ١ – مفهوم الكفاية:

يشير مفهوم الكفاية لغة في المنجد، على أنه ما يكفي ويغني عن غيره. (المنجد في اللغة والأعلام، ١٩٨٨ :٨٨)، أما اصطلاحاً فتعرف الكفاية بأنها: القدرة على انجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة أو النفقات. (زيتون، ٢٠٠٥ :٥٢)

وقد ظهر مفهوم الكفاية إثر برنامج لإعداد مدرسي المدرسين عام ١٩٨٦ في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث

بدأ هذا عن الكفايات والبرامج التدريبية القائمة على أساسها، وانتشر المفهوم على شكل حركة واسعة في الولايات المتحدة وفي العالم، وأصبح من المألوف الآن أن تجد معظم كليات التربية الأمريكية تقدم برامجها وفي إعداد المدرسين وفق مفهوم الكفايات أو حركة الكفايات. (جردات وآخرون، ٢٠٠٨ :٤٣)

وفي الستينيات من القرن الماضي ظهرت أبرز الاتجاهات في عملية إعداد المدرس وتأهيله وتدريبه وعرفت باسم تربية المدرس القائمة على الكفاية (Competency-based Teacher Education) أي تحديد كفاية أداء المدرس وفق محك محدد هو الأساس الذي يستند إليه إعداد المدرس وتدريبه قبل الخدمة، وذلك كرد فعل للاتجاهات التقليدية في التربية على أساس تزويد المدرسين بقدر من الثقافة العامة، والأكاديمية، والتدريب العلمي. (بني مصطفى، ٢٠٠٥ :٧٠).

ويمكن التأكيد هنا إلى أن مفهوم الكفاية يتضمن العناصر الآتية:

١-ارتباط الكفاية بالمعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة للمدرس.

٢-ارتباط الكفاية بالنتائج التي يسعى المدرس إلى تحقيقها.

٣-ارتباط الكفاية بأدوار المدرس ومهامه وقدراته على أدائها.

٤-وجود معايير خاصة للحكم على مدى تمكن المدرس منها. (عادل، ٢٠٠٩ :٢٦٨-٢٦٩)

ويتضح مما ذكر سابقاً أن تربية المدرسين القائمة على الكفايات جاءت كرد فعل لتربية المدرسين التقليدية القائمة على أساس المعرفة، ولم يكن رد الفعل هذا ناتجاً عن الفراغ بل كان نتيجة لتطورات وتغيرات هامة في مجالات التربية وعلم النفس والتكنولوجيا والإدارة.

٦ – ٢ – نشوء حركة الكفايات:

نشأت وتطورت حركة الكفايات بالاعتماد على مجموعة من الأسس التي أثرت عليها منها:

١. تطور التكنولوجيا وتكنولوجيا التعليم:

إن التغيرات التي أحدثتها التكنولوجيا، والتي شملت وجود أجهزة ومواد جديدة، بالإضافة إلى الروح المتمثلة في التخطيط للعمل، وتطبيق النظريات في مجال العمل، قد انعكست كثيراً على التربية، وتطورت مفاهيم خاصة من استخدام المواد والأجهزة والوسائل التعليمية، وكان من نتائج تكنولوجيا التربية طرح مفاهيم جديدة وأساليب جديدة مثل: تفريد التعليم، والتغذية الراجعة، وقياس والأهداف، والتعليم المصغر، والتعليم المفتوح.

٢. الأهداف السلوكية:

ترتبط حركة الكفايات أيضاً بحركة الأهداف السلوكية من حيث المفهوم والشكل والمحتوى. فالهدف السلوكي، هو تغير يخطط لإحداثه في سلوك المتعلم، ويتكون هذا الهدف من سلوك له معيار معين للأداء، ومن محتوى يحدد وجهة هذا السلوك. ومن هنا ندرك التأثير الذي أحدثته مفاهيم الأهداف السلوكية على حركة الأهداف حيث تتضح هذه التأثيرات من خلال ما يأتي:

- الأهداف السلوكية محددة وقابلة للقياس.
- الأهداف السلوكية معيار معين يشير إلى مدى التغير المطلوب.
- الأهداف السلوكية معلنة مسبقاً للطلاب.

٣. المسؤولية:

المسؤولية: هي حركة مطالبة بالالتزام، فالمؤسسة مسؤولة وملتزمة بتحقيق أهداف معينة، والعامل في المؤسسة ملتزم بتحقيق أهدافها، ويتعرض للمساءلة والمحاسبة إذا لم تحقق هذه الأهداف. ويتضح انعكاس مفهوم المساءلة والمحاسبة على حركة الكفايات في أن المدرس الذي يمتلك الكفايات اللازمة يستطيع أن يحقق تغيرات منشودة في سلوك طلابه، والكفاية هي كفاءة وفعالية، وهما أساس المسؤولية والالتزام. (جردات وآخرون، ٢٠٠٨ :٥٤-٥٧)

٦ – ٣ – مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

تعدد المصادر دفع العديد من المربين إلى محاولة البحث عن منهج علمي متكامل لتحديد كفايات المدرس لا يرتبط

بأسلوب معين أو بمصدر معين، بل يستند إلى **اشتقاق هذه الكفايات من مصادرها المتعددة وهي:**

أولاً – النظرية التربوية: إن وجود نظرية للتعليم سيسهم كثيراً في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية، فإذا اعتمدنا النظرية التقليدية للتعليم كعملية لنقل المعلومات إلى الطلاب فإن كفايات المدرس ستتحدد في ضوء هذه النظرية، أما إذا اعتمدنا على النظرية الحديثة القائمة على أن التعليم هو مواقف التعلم المناسبة، فإن الكفايات المطلوبة من المدرس ستختلف عن كفايات المدرس في الضوء النظرية التقليدية.

ثانياً – تحليل مهام التعليم: إن مهام المدرس من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات المطلوبة منه، وتتم دراسة مهام المدرس من خلال ملاحظة عدد من المدرسين وهم يعملون، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، وهذا يتطلب:

- تحليل نشاطات المدرس ومهامه العقلية والانفعالية والأدائية.
- وضع معيار يوضح درجة الإتقان المطلوبة لكل نشاط.
- ترجمة المعيار إلى أهداف تفصيلية. (جردات وآخرون، ٢٠٠٨ :٥٩-٦٠)

ثالثاً – كفاية المدرس في أدارة غرفة الصف: مدرس المهارات الكفء يؤدي مهامه التعليمية بصورة صحيحة مستفيداً مما يتوافر لديه من مصادر التعلم، وموظفاً لأساليب واستراتيجيات التعليم التي تتبنى مبادئ التربية الديمقراطية التقدمية وعلم النفس التربوي ونظريات التعليم والدافعية. ولكي يكون ذلك ينبغي أن يمتلك ناصية جميع الكفايات التدريسية الأدائية العامة والتي يحتاجها أي مدرس، بغض النظر عن مادة تخصصه أو الموضوعات وجوانب محتوى المنهاج التي يتولى تنظيم تعلمها. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٥ :١٦٣)

٦ – ٤ – مكونات كفاية التعليم لدى المدرس:

تتكون كفاية التعليم لدى المدرس من المكونات الآتية:

أولاً: المكون المعرفي: ويتضمن الخلفية النظرية التي يجب أن يلم بها المدرس، وتشمل هذه الخلفية: مواصفات الكفاية التعليمية، وكيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية، وكيفية تطبيقها بشكل يناسب الطلبة، وأهداف وطبيعة المادة التعليمية، والأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، وأهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المدرس وطلبته أثناء تطبيقه هذه المهام، وأساليب التغلب على هذه المشكلات.

ثانياً: المكون الوجداني: ويتمثل برغبة المعلم في تعلم مهارة التدريس وإتقانها، وإحساسه بأهميتها ودورها في العملية التعليمية، وبشكل عام يمكن النظر إلى هذا المكون على أنه يتمثل في رغبة المدرس بالعمل بمهنه التدريس واقتناعه بها وما يتصل بها من قيم ومبادئ وأخلاق يؤدي تبنيه لها إلى التزامه بمهنه التعليم، وبالتالي أداء عمله بأمانه وإخلاص.

ثالثاً: المكون الأدائي: ويتضمن هذا المكون الطرائق والأساليب التي يجب أن يستخدمها المدرس في تطبيق وأداء هذه الكفاية، أو الإعمال والمهارات التي عليه أن يؤديها كمدرس أثناء تطبيقه لهذه المهارة، وقد تشمل هذه الإعمال على الحركات اللفظية وغير اللفظية والإعمال اليدوية. (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩ :٨٩-٩٠)

٦ – ٥ – أنواع الكفايات:

يصنف الباحثون الكفايات في ثلاثة أنواع وهي، كفايات معرفية، وكفايات إنجاز، وكفايات نتائج، وفيما يأتي شرح موجز عن كل كفاية:

١ – الكفايات المعرفية: إن التدريس كمهنة لا بد أن يستند إلى مجموعة من المعارف والحقائق المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم: طبيعته ونموه ومشكلاته وحاجاته، بالإضافة إلى معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين. ولا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميدان العملي.

٢ – كفايات الأداء: وتشمل هذه الكفايات قدرة المدرس على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقة، مثال أن:

- يكون المدرس قادراً على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
- يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً متنوعة.
- يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المدرس لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في قدرة المدرس على القيام بالسلوك المطلوب، والمدرس مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

٣ – كفايات الإنجاز أو كفايات النتائج: إن امتلاك الكفايات المعرفية يعني أن المدرس يمتلك المعرفة اللازمة لممارسه العمل، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء .أما امتلاك المدرس الكفايات الأدائية فيعني أنه قادر على إظهار قدراته في ممارسة مهارات التعليم المتعددة دون أن يعني ذلك وجود مؤشر على أن هذا المدرس قادر على إحداث نتيجة مرغوبة أو تغير مرغوب في أداء طلابه، وهذا هو الهدف الأساسي للتعلم، ولذلك يفترض بالمدرس أن يمتلك القدرة على إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين، لا مجرد امتلاك المعرفة وإظهار الأداء. (جرادات وآخرون، ٢٠٠٨ :٦٣-٦٤)

٦ – ٦ – كفايات مدرس الدراسات الاجتماعية:

١– كفايات في مجال التخطيط:

هي مجموعات من الكفايات يقصد بها قدرة المدرس على التخطيط بأنواعه؛ طويل المدى، كوضع خطة سنوية، والقصير المدى كوضع خطة لتدريس وحدة تعليمية، ويدخل ضمن كفايات التخطيط ما يأتي:

- إعداد الخطة السنوية والفصلية.
- تقدير الوقت واحترامه، والالتزام به، والسعي إلى استثماره في المواقف الصفية وغير الصفية.
- النمو المهني المستمر في مجال التخصص وفي مجال التعليم.
- الإحساس بالظروف التي يعيشها الطلاب ومراعاة هذه الظروف.

٢– كفايات في مجال التخصص:

- تهيئة أذهان المتعلمين لتعلم الموضوع الجديد.
- امتلاك قدر كبير الثقافة العامة.
- استخدام مبادئ التربية، وعلم النفس استخداماً سليماً في التدريس، وفي التعامل مع الطلاب.
- إتقان أساليب التدريس الخاصة بكل مادة دراسية يعلمها.
- توظيف الوسائل التعليمية.
- استخدام أساليب الدعم والتعزيز.
- مراعاة الفروق الفردية.

٣– كفايات إدارة الصف:

- تقدير الطلبة واحترام مشاعرهم وكسب ثقتهم.
- إدارة الصف وفق الأسس الديمقراطية.
- إثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- تنظيم البيئة المادية بما يناسب الموقف التعليمي.
- امتلاك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الآخرين.

٤– كفايات متعلقة بالقيم والاتجاهات:

- أن يكون سلوك المدرس قدوة ومثالاً يحتذى بين الطلاب.
- التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور.
- التقدير للقيم الروحية والأخلاقية للطلاب، والعمل على تنميتها.
- التقدير لقيم العدالة وتكافؤ الفرص.
- تقبل النقد البناء.

٥–كفايات في مجال الأنشطة:

- امتلاك مهارة إدارة النقاش بفعالية وبشكل ينمي التفكير الناقد.
- تشغيل الطلاب في الأنشطة غير الصفية.
- استخدام التكنولوجيا في تنظيم تعلم الطلاب في الصف وخارجه.

٦–كفايات في مجال التقويم:

- استخدام الاختبارات التي تسبر غور معارف الطلبة، واتجاهاتهم، ومهاراتهم.
- معرفة القواعد والشروط لصياغة الاختبارات وتصحيحها، وعرض نتائجها، وتفسيرها.

٧–كفايات في مجال الشخصية:

- النضج الانفعالي، والاتزان، والثقة بالنفس.
- التمتع بالصحتين: البدنية والنفسية السليمتين.

– الاستقلال بالرأي والجرأة في التعبير عنه. (خضر، ٢٠٠٦ :٢٩٣-٢٩٥)

٧ – الدراسات السابقة:

٧ – ١ – الدراسات العربية:

١. دراسة عبد الكريم (٢٠٠٧) بعنوان:

"الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية (الابتدائية)".

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في النجف (العراق) إلى تعرف آراء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية الكفايات التدريسية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة البحث من (١٣٥) معلماً. ولغرض تحقيق أهداف البحث أعد الباحث استبياناً مكوناً من (٢٥) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي كفاية الفلسفة والاهداف التربوية، وكفاية تخطيط الدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والكفاية التعليمية والنمو المهني، وكفاية التقويم.

وقد بينت النتائج أن نسبة (٦٤,٢٨) من أفراد العينة اعتبرت كفاية التخطيط كفاية رئيسة، ونسبة (٥٣,٥٧) وافقت على اعتبار كفاية التنفيذ أيضاً كفاية رئيسة، أما فيما يتعلق بكفاية العلاقات الاجتماعية فقد وافق بنسبة (٩٦،٤٣) من أفراد العينة على كونها كفاية رئيسة، بينما فيما يخص الكفاية العلمية والنمو المهني، فقد أيد نسبة (٩٢,٨٥) من أفراد العينة باعتبارها كفاية لابد منها، وبنسبة (٨٥,٧١) من أفراد العينة وافقت على اعتبار كفاية التقويم كفاية لابد منها.

٢. دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) بعنوان:

"الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية".

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في غزة (فلسطين)، إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة، بواقع (٣٣) من الذكور، و(٧٩) من الإناث، ولغرض تحقيق أهداف البحث أعد الباحث استبياناً مكوناً من (٧٠) كفاية فرعية، موزعة على ثمان مجالات.

وأظهرت نتائج الدراسة عن مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات الثمانية، فاحتلت كفاية تنفيذ الدرس المرتبة الأولى، يليها كفاية التقويم، وغلق الدرس، واستخدام وبناء الوسائل التعليمية، واستثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، وإدارة الصف وحفظ النظام، وكفاية الأهداف التدريسية، المراتب السبعة الأخرى على التوالي.

٣. دراسة خزعلي، ومومني (٢٠١٠) بعنوان:

"الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص".

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في (إربد، الأردن)، إلى تعرف مدى امتلاك مدرسات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في منطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة التي تضمنت (٣٨) كفاية تدريسية، وطبقوها على عينة اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية، تكونت من (١٦٨) معلمة.

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في درجة امتلاك المدرسات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المدرسات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (٦) سنوات.

٤. دراسة القيسي (٢٠١٠) بعنوان:

"الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية".

أجريت الدراسة في محافظة المهرة بجمهورية اليمن، وهدفت إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة لمدرسي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية. وقد تكونت عينة البحث من (٣٠) معلماً، منهم (١٢) معلماً حاصلين على مؤهل علمي درجة البكالوريوس، و(١٨) معلماً حاصلين على مؤهل علمي درجة دبلوم عام وثانوية عامة، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء استبيان تكون من (٤٠) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي مجال (كفاية تخطيط الدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، والكفاية العلمية، وكفاية الوسائل التعليمية والتقنية، وكفاية التقويم).

أظهرت النتائج أن هناك تبايناً في درجة توفير الكفايات التعليمية الرئيسة في المجالات الخمسة، فاحتلت كفاية التقويم المرتبة الأولى، ويليها كفاية تنفيذ الدرس، والكفاية العلمية، وكفاية التخطيط، على التوالي، في حين احتلت كفاية الوسائل التعليمية والتقنية المرتبة الخامسة والأخيرة.

٧ – ٢ – الدراسات الأجنبية:

١. دراسة شينغ وآخرون (Cheng, et, al, 1997)، بعنوان:

Perception of Teacher Competence from Students to Teacher "تقدير كفاية المعلم من الطالب إلى المعلم"

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية في ولاية شيكاغو، وهدفت إلى تعرف كفايات الطلبة المعلمين الذين اجتازوا سنتي برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وحصلوا على شهادة برنامج التعليم وذلك بحسب وجهة نظرهم ومن ثم تعرف التغيرات التي طرأت على هذه التقديرات بعد انخراطهم في العمل التدريسي لمدة عام كامل.

استخدمت الدراسة استبانة رأي تضمنت (٦٠) عبارة تقيس تقديرات الطلبة المعلمين قبل النجاح في البرنامج وبعد التدريس لمدة عام، وتضم نت الاستبانة المجالات الآتية : إدارة الصف، الكفايات المهنية، التفاعل الصفي، العلاقات المدرسية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أعطى الطلبة المعلمون قبل النجاح وبعد التدريس تقديرات مماثلة تماماً عن كفاياتهم.

– كان تقديرهم لكفاياتهم في متطلبات إدارة الصف على مستوى عال.

٢. دراسة مابوليلو، وديوما (Mapolelo, Dumma, 1999)، بعنوان:

Do Pre– Service Primary Teacher Who Excel in Mathematics Become Good Mathematics Teacher.

"هل المعلم الابتدائي المتفوق في الرياضيات قبل الخدمة، يصبح معلماً جيداً للرياضيات"

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من طبيعة كفايات التدريس، وذلك من خلال دراسة حالة لثلاثة معلمين، من خلال مقارنة كل من: التخطيط والتدريس والانعكاسات على الدرس، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، واقتصرت عينة الدراسة على (٣) معلمين فحسب، وهم معلمان ومعلمة، واستخدم الباحث الملاحظة المباشرة، والمقابلة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

ويلخص نقاط التشابه والاختلاف في جانبي التفكير والأداء تبعاً لثلاثة معايير هي : خطوات تخطيط المعلمين لدروسهم، ونشاطات المعلمين الفعلية، وردود أفعالهم بعد التدريس.

وقد دلت نتائج الدراسة على أن أفراد العينة لم تصل إلى درجة من المهارة لتطوير نشاطات وتوضيحات التي من شأنها

أن تعزز من فهم التلاميذ للمفاهيم، وأظهرت نتائج الدراسة بوضوح أيضاً عن نقص في قدرة أفراد العينة على التقييم الذاتي لنشاطاتهم التدريسية.

٣. دراسة كليبر (Kliber, 2002)، بعنوان:

Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school

"الكفايات التعليمية اللازمة في مدارس نيفادا الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مادة التاريخ في مدارس نيفادا الابتدائية، وقد استعان الباحث لتحديد تلك الكفايات باستبيان وجه إلى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في نيفادا وبلغ عددهم (١١٦) مدرساً.

توصلت الدراسة إلى إعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت (186)رتبت بحسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي : الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، التخطيط، التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف.

اقترحت الدراسة تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية.

٨ – منهجية البحث:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث، وأسلوب اختيار العينة، والأداة المستخدمة في قياس المتغير الذي تناوله البحث، وطريقة جمع البيانات، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات الواردة في البحث، وذلك تبعاً للمنهج الوصفي التحليلي الذي اعتمد منهجاً للبحث الحالي.

٩ – مجتمع البحث:

لما كان البحث يتحدد بمدرسي مادة التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية في مركز قضاء زاخو، قام الباحثان بحصر أعداد هؤلاء المدرسين تبعاً للسجلات الإحصائية الموجودة في مديرية تربية قضاء زاخو، فكان العدد الكلي لهم (٥١) مدرساً، بواقع (٢٤) من الذكور، و(٢٧) من الإناث، موزعين على (١٦) مدرسة إعدادية.

١٠ – عينة البحث:

تألفت عينه البحث من (٢٠) مُدرساً في مرحلة التعليم الإعدادي، ضمن مدارس قضاء زاخو، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، وذلك مناصفة بين الذكور والإناث، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (١) توزيع أفراد عينة البحث ضمن المدارس الإعدادية بحسب متغير الجنس

ت	المدرسة	الجنس		المجموعة
		ذكور	إناث	
١	إعدادية زيان للبنات	–	٢	٢
٢	إعدادية دارين للبنات	–	٢	٢
٣	إعدادية كلافيَز للبنات	–	٣	٣
٤	إعدادي ره نكين للبنات	–	١	١
٥	إعدادية جين للبنات	–	٢	٢
٦	إعدادية كةلى للبنين	١	–	١
٧	إعدادية وان للبنين	٣	–	٣
٨	إعدادية زيندا للبنين	٢	–	٢
٩	إعدادية دجلة للبنين	٢	–	٢
١٠	إعدادية تيروز للبنين	٢	–	٢
	المجموع	**١٠**	**١٠**	**٢٠**

١١ – أداة البحث:

١١ – ١ – تصميم المقياس:

لأجل تحقيق هدفا البحث صمم الباحثان مقياساً للكفايات التدريسية، من خلال اطلاعهما على عدد من البحوث والدراسات السابقة، والاستبانات المتعلقة بموضوع البحث، لتكوين فكرة عامة عن الظاهرة، والتوصل إلى تحديد المحاور التي تضمنتها الاستبانة بما تتفق مع مشكلة البحث، وبذلك تكون المقياس في صورته المبدئية من خمسة مجالات، وهي مجال كفاية: (التخطيط، والتنفيذ، والعلمية، والوسائل التعليمية، والتقويم)، وقد بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة، موزعة على المجالات الخمسة وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (٢) مجالات الاستبانة وعدد بنودها

المجال	الكفايات التدريسية	عدد البنود
الأول	كفاية التخطيط	٩
الثاني	كفاية التنفيذ	١١
الثالث	الكفاية العلمية	٦
الرابع	كفاية الوسائل التعليمية	٦
الخامس	كفاية التقويم	٨
	المجموع	**٤٠**

بنيت هذه الفقرات وفق مقياس ليكرت الخماسي، (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتمّ تحويل استجابة المدرّس لكل فقرة إلى أوزان نسبية تقديرية تتراوح بين (5-1) بحيث تستحق الاستجابة على كل فقرة كما يأتي: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتان، وأبداً (1) درجة، حيث يحصل المستجيب من خلال إجاباته عن فقرات المقياس على درجة كلية تعبر عن مستوى الكفايات التدريسية.

١١ – ٢ – صدق المقياس:

يعني الصدق: (هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه). (الدليمي وآخرون:٢٠٠٥، ١١٧)

ولأجل التحقق من صدق المقياس اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري، ويتم التوصل إليه من خلال حكم المختص على قياس السمة. (عودة، ٣٧٠: ٢٠٠٢)

وعليه تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس من ذوي الخبرة في هذا المجال (الملحق١)، وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية مجالات وفقرات المقياس وبدائله وتعليمات الإجابة مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وفي ضوء تقديرات وآراء المحكمين وملاحظاتهم، أعيد صياغة بعض الفقرات، وأجريت التعديلات اللازمة على بعضها، وقد عدت الفقرة صالحة إذا حظيت بنسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس (٨٢%)، وبذلك يعد المقياس صالحاً.

١١ – ٣ – ثبات المقياس

ويعد المقياس ثابتاً إذا أعطى النتائج نفسها تقريباً فيما إذا أعيد تطبيقه على الإفراد أنفسهم في مرتين وتحت الشروط نفسها تقريباً. (ربيع، وأحمد، ٢٠٠٨ :١٩٠)

ولإيجاد ثبات المقياس طبق الباحثان المقياس على عينة تألفت من (١٠) مدرسين، مناصفة بين الذكور والإناث، وذلك يوم الأحد الواقع في ٥- ١٢-٢٠١٢، ثم أعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم بعد مرور أسبوعين تقريباً من التطبيق الأول، إذ يشير المعنيون أن هذه الفترة الزمنية تعد مناسبة (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٤٠)، وباستخدام

معامل ارتباط بيرسون (عباس وآخرون، ٢٠٠٧: ١٤٠) في المعالجة الإحصائية، تبين أن قيمة الارتباط بين نتائج التطبيق الأول، ونتائج التطبيق الثاني تساوي (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه، وبذلك تكون المقياس في صيغته النهائية من (٤٠) فقرة موزعة على خمس مجالات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣) يبين عدد الفقرات مجالات المقياس النهائية ونسبته المئوية

ت	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	النسبة المئوية
١	كفاية التخطيط للدرس	٩	١ – ٩	%٢٣,٥
٢	كفاية تنفيذ الدرس	١١	١٠ – ٢٠	%٢٧,٥
٣	الكفاية العلمية	٦	٢١ – ٢٦	%١٥
٤	الكفاية الوسائل التعليمية	٦	٢٧ – ٣٢	%١٥
٥	كفاية التقويم	٨	٣٣ – ٤٠	%٢٠
	المجموع	**٤٠**	**١ – ٤٠**	**%١٠٠**

١١ – ٤ – تطبيق المقياس:

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات، والحصول على المقياس بصورته النهائية كما هو مبين في (الملحق ٢) تم اختيار عينة مناسبة بلغت (٢٠) مدرساً، وبواقع (١٠) مدرسين، و(١٠) مدرسات، من غير المشمولين بعينة التحليل، وطبق الباحثان عليهم المقياس بصورته النهائية، واستغرقت إجراءات التطبيق مدة ثلاثة أيام، ابتداءً من تاريخ يوم الخميس الواقع في: ٢٤ – ١ –٢٠١٣ إلى يوم الأحد الواقع في: ٢٧–١ ٢٠١٣ (استثني منه يوم الجمعة)، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتحليل والتفسير.

١٢ – الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

١) معادلة (جي كوبر): واستخدمت لا يجاد نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس. (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٧ :٢٣٦).

٢) معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation coefficient): استخدم لاستخراج ثبات المقياس. (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ١٨٣).

٣) الوسط المرجح: واستخدم لإيجاد الأوساط المرجحة لفقرات المقياس ومجالاتها.

٤) الوزن المئوي: استخدم لإيجاد الأوزان الحسابية لكل فقرة من فقرات المقياس ومجالاتها.

١٣ – عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يأتي عرض بالنتائج التي توصل إليها الباحثان، وفق أهداف البحث الحالي:

الهدف الأول: تحديد درجة توافر الكفايات التدريسية الرئيسية اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم الإعدادي في مركز قضاء زاخو من وجهة نظرهم.

ولتحديد درجة توفر الكفايات التدريسية لدى مدرسي مادة التاريخ، تم تطبيق المقياس، وظهر أن هناك تبايناً في درجة توفر الكفايات التدريسية الرئيسة في المجالات الخمسة، والتي وضعت تنازلياً بحسب الوسط الحسابي والوزن المئوي لكل مجال، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٤) الوسط المرجح والوزن المئوي لمجالات الكفايات التدريسية الرئيسية مرتبة تنازلياً

ت	الكفايات التدريسية	عدد الفقرات	الترتيب	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	مجال كفاية التخطيط للدرس	٩	الأول	٤,٣٥	٨٧,١١
٢	مجال كفاية تنفيذ للدرس	١١	الثاني	٤,٣٤	٨٦,٩١
٥	مجال كفاية التقويم	٨	الثالث	٤,٢٦	٨٥,٢٥
٣	مجال الكفاية العلمية	٦	الرابع	٤,٠٧	٨١,٥٠
٤	مجال كفاية الوسائل التعليمية	٦	الخامس	٣,٩٢	٧٨,٣٣

وللفصل بين توفر الكفايات التدريسية من الكفايات التدريسية غير المتوفرة، تم اعتماد درجة (٦٠%) فأكثر، كوزن مئوي للفقرات المتوفرة، ودون ذلك تعد الفقرة غير متوفرة[١].

[١]- وقد اعتمد الباحثان الدرجة (60%) كوزن مئوي من خلال المعادلة الآتية: (الوزن المئوي = (٥/٣)×١٠٠= ٦٠%).

حيث أن: (٣) تمثل الوسط المرجح للمستويات الخمسة و(٥) تمثل الدرجة القصوى، ويبين الجدول السابق، وبعد ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً، أن درجة توفر الكفايات التدريسية لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم الإعدادي أعلى من الدرجة المحددة (٦٠%) في كافة المجالات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، والكفاية العلمية، وكفاية الوسائل التعليمية، وكفاية التقويم) وبدرجات متفاوتة، حيث حصل مجال كفاية التخطيط للدرس على المرتبة الأولى بين المجالات، بوسط مرجح (٤,٣٥) وبوزن مئوي (٨٧,١١)، ومجال تنفيذ الدرس على المرتبة الثانية بوسط مرجح (٤,٣٤) وبوزن مئوي (٨٦,٩١)، ومجال كفاية التقويم على الثالثة وبوسط مرجح (٤,٢٦)، وبوزن مئوي (٨٥,٢٥)، والكفاية العلمية على الرابعة بوسط مرجح (٤,٠٧)، وبوزن مئوي (٨١,٥٠)، فيما جاءت كفاية الوسائل التعليمية في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبوسط مرجح قدره (٣,٩٢)، وبوزن مئوي يصل إلى (٧٨,٣٣).

ويعزو الباحثان احتلال كفاية التخطيط للدرس على المرتبة الأولى، الى أسباب عدة منها كثرة التوجيهات والإرشادات التي يوجهها الموجهون التربويون للمدرسين فيما يخص هذه الكفاية بالذات، ومتابعة موجهي ومشرفي مادة التاريخ للخطط الدراسية التي يضعها مدرسي مادة التاريخ بشكل مستمر طول العام الدراسي، ومتابعة المدرسين وتحضيرهم للمادة، ووضع الخطط الدراسية عنها، بالإضافة الى متابعة مدير المدرسة للمدرسين باستمرار، وإعطائهم التوجيهات من خلال الزيارات الميدانية إلى صفوفهم، ولاسيما أن المديرين لديهم توجيهات بمتابعة دفاتر الخطط الدراسية وبشكل أسبوعي.

أما سبب احتلال مجال كفاية الوسائل التعليمية للمرتبة الخامسة والأخيرة بين هذه المجالات، قد يعود الى ضعف اهتمام مدرسي مادة التاريخ في تضمين خططهم الدراسية للوسائل التعليمية الملائمة لمحتوى الدرس وللمستوى العقلي لطلبتهم، وقد يعود السبب إلى ضعف المدرسين في امتلاك التدريب والتأهيل الكافي في استخدام هذه الوسائل، وربما يعزى السبب الى عدم توفر هذه الوسائل في المدرسة أصلاً، فضلاً عن عدم قيام الجهات ذات العلاقة بالدورات التدريبية التي تعمل في زيادة وتعزيز إمكانيات المدرسين لاستعمال وتشغيل الأجهزة التقنية، وامتلاكهم القدرات التي تمكنهم لصناعة الوسائل التعليمية، وتشجيع الطلبة على إعدادها في البيئة المحلية، وقد يرجع السبب أيضاً الى اعتقاد عدد كبير من المدرسين بأن مادة التاريخ من المواد النظرية، والتي قد لا تحتاج الى الوسائل التعليمية، لاعتقادهم بأن تلك المواد تخص الوسائل العلمية بالدرجة الأولى.

الهدف الثاني: تحديد درجة توفر الكفايات التدريسية الفرعية اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم الإعدادي في مركز قضاء زاخو من وجهة نظرهم.

لتحديد درجة توفر الكفايات التدريسية لدى مدرسي مادة التاريخ، قام الباحثان بتحليل النتائج لكل مجال من مجالات الكفايات التدريسية الفرعية كما يراها المدرسون في ضوء كل مجال من المجالات الخمسة.

وللفصل بين الكفايات الفرعية المتوفرة من غير المتوفرة؛ اعتمدت درجة (٦٠%) فأكثر كوزن مئوي للفقرات المتوفرة، ودون ذلك تعد الكفاية غير متوفرة، وقد تبين أن الوزن المئوي لفقرات الكفايات الفرعية يتراوح بين (٩٧%) كحد أعلى والذي حصلت عليه الفقرة (**يسعى إلى ربط محتوى الدرس السابق بمحتوى الدرس اللاحق**) مقابل أدنى مستوى (٥٠%) للفقرة (**ينظم الرحلات والزيارات العلمية التي تفيد في استثمار عناصر البيئة المحلية خدمة لمادته**)، ورتبت الفقرات للتوضيح وفق الجدول الآتي:

الجدول (٥) يبين قيمة الوسط الحسابي والوزن المئوي والترتيب لفقرات كفايات التعليمية الفرعية

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
	المجال الأول: كفاية تخطيط الدروس.			
1	يحضر خطة سنوية عامة لمادة التاريخ.	٤,٧٥	٩٥,٠٠	٢
2	يضع خطة لكل درس من دروس مادة التاريخ على دفتر التحضير اليومي.	٤,٤	٨٨,٠٠	٨
3	يصوغ الأغراض السلوكية الخاصة بكل درس من دروس التاريخ.	٤,٤٥	٨٩,٠٠	٧
4	يختار الوسائل والتقنيات التعليمية الملائمة للمواضيع التاريخية.	٣,٦	٧٢,٠٠	١٧
5	يحدد الاستراتيجيات والطرائق المناسبة لكل درس.	٤	٨٠,٠٠	١٥
6	تحوي الخطة الدراسية أنواع مختلفة من أساليب التقويم.	٤,٢	٨٤,٠٠	١١
7	يوزع وقت الدرس على جميع عناصر خطته.	٤,٥٥	٩١,٠٠	٥
8	تحوي الخطة المصادر العلمية المتنوعة.	٤	٨٠,٠٠	١٥
9	يكلف الطلبة ضمن خطته بالواجب المنزلي.	٤,٦	٩٢,٠٠	٤
	المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس.			
10	يسعى إلى ربط محتوى الدرس السابق بمحتوى الدرس اللاحق.	٤,٨٥	٩٧	١
11	يبدأ عرض الموضوع بإثارة والتشويق في ضوء كل هدف من الأهداف السلوكية.	٤,٢	٨٤,٠٠	١١
12	يشرك عدد كبير من الطلبة خلال سير الدرس.	٤,٢	٨٤,٠٠	١١
13	يشرح ويوضح المفاهيم التاريخية والمصطلحات الجديدة والصعبة في الدرس.	٤,٤٥	٨٩,٠٠	٧
14	يختار الأنشطة التعليمية الملائمة التي تربط المادة الدراسية ببيئة الطالب وحياته اليومية.	٤,١٥	٨٣,٠٠	١٢
15	ينوع من عباراته التعزيزية لإجابات الطلبة الصحيحة.	٤,٥	٨٨,٠٠	٨
16	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٤,٤٥	٨٩,٠٠	٧

17	يسجل الملخص السبوري للطلبة.	٤,٤٥	٨٩,٠٠	٧
18	يهتم بالتغذية الراجعة في تدريسه.	٤,٥٠	٨١,٠٠	١٤
19	يستخدم استراتيجيات طرائق وأساليب تدريسية متنوعة عند تنفيذ دروس التاريخ.	٤,٣	٨٦,٠٠	١٠
20	يستثمر القضايا الآنية والأحداث الجارية خدمة لمادة التاريخ.	٤,٣	٨٦,٠٠	١٠
	المجال الثالث: الكفاية العلمية.			
21	يتقن المادة العلمية لموضوع درسه اليومي.	٤,٦	٩٣,٠٠	٤
22	يمتلك مهارة حل الأسئلة الصفية.	٤,٦٥	٩٣,٠٠	٣
23	يثري درسه اليومي بمعلومات جديدة.	٤,٥	٩٠,٠٠	٦
24	يحفز الطلبة على التفكير العلمي.	٣,٦	٧٢,٠٠	١٧
25	يشجع الطلبة على مراجعة المصادر العلمية؛ لتعزيز عادة القراءة الخارجية لديهم.	٣,٣	٦٦,٠٠	١٨
26	يوضح المفاهيم والمصطلحات والرموز الغامضة بعبارات لفظية دقيقة.	٣,٨	٧٦,٠٠	١٩
	المجال الرابع: كفاية الوسائل التعليمية.			
27	يستثمر الوسائل التعليمية والتقنية الملائمة للمحتوى التاريخي المعروض.	٤,٠٠	٨٠,٠٠	١٥
28	يستثمر السبورة الصفية أثناء تنفيذ دروسه بفاعلية.	٤,٥	٩٠,٠٠	٦
29	يمتلك مهارة صناعة وسائل تعليمية خاصة بمادة التاريخ.	٤,٠٥	٨١,٠٠	١٤
30	يمتلك القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنية في التدريس.	٤,١	٨٢,٠٠	١٣
31	ينظم الرحلات والزيارات العلمية التي تفيد في استثمار عناصر البيئة المحلية خدمة لمادته.	٢,٥	٥٠,٠٠	٢٠
32	يشجع الطلبة على صنع الوسائل التعليمية من الخامات المحلية.	٤,٣٥	٨٧,٠٠	٩
	المجال الخامس: كفاية التقويم.			
33	يعد اختبارات تحصيلية مناسبة.	٤,١٥	٨٣,٠٠	١٢
34	يكلف طلبته بالواجب المنزلي.	٤,٦٠	٩٢,٠٠	٤
35	يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.	٣,٧	٧٤,٠٠	١٦
36	يراعي الفروق الفردية في اختباراته التحصيلية.	٤,٢	٨٤,٠٠	١١
37	يوزع أسئلته الصفية بين الطلبة توزيعاً عادلاً أثناء تنفيذ الدرس.	٤,٦٥	٩٣,٠٠	٣
38	يعتمد النشاط الصفي للطلبة وسيلة تقويمية.	٤,٤	٨٨,٠٠	٨
39	يشجع طلبته كثيراً على طرح الأسئلة.	٤,٣٥	٨٧,٠٠	٩
40	ينوع من الاختبارات التحصيلية لقياس مدى تمكن الطلبة من فهم المادة.	٤,١	٨٢,٠٠	١٣

يلاحظ من خلال الاطلاع على الجدول السابق أن (٣٩) فقرة كفاية فرعية متوفرة لدى عينة البحث وحصلت على الوزن المئوي أكثر من (٦٠%)، وهناك فقرة واحدة فقط من الكفايات الفرعية غير متوفرة ولم تحصل على وزن مئوي يصل إلى (٦٠%) وهي الفقرة (٣١).

هذا وقد اتضح حصول معظم الكفايات على أوزان مئوية عالية؛ ويرى الباحثان أن أكثر الكفايات التدريسية امتلاكاً هي أكثرها ممارسة من قبل المدرسين، وهذا يؤكد على فاعلية برامج إعداد المدرسين في المرحلة الجامعية، والدورات التأهيلية التي تعمل على امتلاك مخرجاتها لهذه الكفايات التي تساهم في

تأهيل مدرسين أكفاء لممارسة مهنة التدريس، وخاصة مدرسي مادة التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية بصورة مرضية، واتفقت هذه الدراسة مع كل من دراستي (خزعلي، ٢٠٠٧) و(القيسي، ٢٠١٠).

أما الكفايات التدريسية الفرعية غير المتوفرة، والتي لا يمتلكها مدرسو التاريخ، والتي حصلت على وزن مئوي دون المستوى المقبول، فهي الأقل ممارسة من قبل المدرسين، ويرجع الباحثان سبب عدم توفر الكفاية التدريسية الفرعية ذات التسلسل (٣١) ضمن المقياس، إلى عدم تنفيذ النشاطات المصاحبة لمناهج التاريخ في تنظيم الرحلات والزيارات العلمية إلى الأماكن الأثرية والمتاحف.

١٤ – الاستنتاجات:

من أهم الاستنتاجات التي توصل إليها البحث هي:

١-نال مجال التخطيط للدرس اهتماماً أكثر من بين المجالات الخمسة، بحصولها على الترتيب الأول بين مجال الكفايات التدريسية الرئيسة، وحصل على وسط مرجح ووزن مئوي مرتفعين.

٢-نال مجال كفاية الوسائل التعليمية اهتماماً أقل؛ إذا احتل الترتيب الخامس والأخير بين مجالات الكفايات التدريسية الرئيسة، لحصوله على وسط مرجح ووزن مئوي منخفضين.

٣-وجود قصور لدى مدرسي مادة التاريخ في تنظيم الرحلات والزيارات العلمية الى الأماكن الأثرية والمتاحف.

١٥ – التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان ما يأتي:

١-التأكيد على تضمين خطة الدرس عنصر الوسائل التعليمية، وتدريب المدرسين على استخدامها في تنفيذ دروس مادة التاريخ.

٢-يمكن اعتماد قائمة الكفايات التدريسية المعتمدة في البحث الحالي في تقويم المدرسين في مرحلة التعليم الإعدادي.

٣-تضمين قائمة الكفايات التدريسية في دورات طرائق تدرس مدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم الإعدادي، وبيان أهمية إكسابهم لها.

١٦ – المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:

١-القيام ببحوث مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى.

٢-إجراء بحث لمعرفة الكفايات التدريسية لدى المدرسين من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٣-القيام ببحوث مماثلة للبحث الحالي على مقررات دراسية أخرى.

المصادر

المصادر العربية:

- أبو عابد، محمد أحمد محمد. (٢٠٠٦). **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**. عمان: دار الأمل للطباعة والنشر.
- أبو صواوين، راشد محمد. (٢٠١٠). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **مجلة الجامعة الإسلامية**. ١٨(٢). ٣٥٩-٣٩٨.
- البدري، طارق عبيد أحمد. (٢٠٠٥). **إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بني مصطفى، هاني محمود رشيدي. (٢٠٠٥). **بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية لتطوير كفايتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية**. عمان: دار جرير.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وأثناسويس، زكريا زكي. (١٩٧٧). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**. بغداد: مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية.
- البيلاوي، حسن حسين، وطعيمة، رشدي أحمد، وسليمان، سعيد أحمد، والنقيب، عبد الرحمن، وسعيد، محسن المهدي، والبندري، محمد بن سليمان، وعبد الباقي، مصطفى أحمد. (٢٠٠٨). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جرجس، ميشيل جرجس. (٢٠٠٥). **معجم مصطلحات التربية والتعليم**. بيروت: دار النهضة العربية للنشر.
- جرادات، عزت، وعبيدات، ذوقان، وأبو غزالة، هيفاء، وعبد اللطيف، خيري.(٢٠٠٨). **التدريس الفعال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة**. بيروت: دار الفكر للنشر.
- الخالدي، مريم أرشيد. (٢٠٠٨). **نظام التربية والتعليم**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- خزعلي، قاسم محمد، ومومني، عبداللطيف عبدالكريم. (٢٠١٠). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. **مجلة جامعة دمشق**. ٢٦(٣). ٥٥٣-٥٩٢.
- خضر، فخري رشيد. (٢٠٠٦). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة.
- دعمس، مصطفى نمر. (٢٠٠٨). **الاستراتيجية التعليمية**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- دعمس، مصطفى نمر. (٢٠٠٩). **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم العامة**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الدليمي، إحسان عليوي، والمهداوي، عدنان محمود. (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التعليمية**. ط٢. بغداد: دار الكتب والوثائق.
- ربيع، هادي مشعان، وأحمد، ختام إسماعيل. (٢٠٠٨). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. عمان: دار الزهران للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٥).**التدريس نماذجه ومهاراته**. ط٢. مصر: عالم الكتب.
- السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠٠٥). **إدارة التعليم والتعلم الصفي**. الكرك: دار يزيد للنشر.
- سلامة، عادل أبو العز. (٢٠٠٩).**طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية**. عمان: دار الثقافة.
- الظاهر، زكريا محمد، وجيان، جاكلين تمر، وعبدالهادي، جودت عزت. (١٩٩٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عادل، محمد فايز محمد. (٢٠٠٩). **اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم**. عمان: دار البداية للنشر.
- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسي، محمد مصطفى، وفريال، محمد أبو عواد. (٢٠٠٧). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة.
- عبدالكريم، عباس عبد المهدي. (٢٠٠٧). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية (الابتدائي). **مجلة مركز دراسات الكوفة**. (٦). ٢٩٩-٣٢٤.
- عبيد، جمانة محمد. (٢٠٠٦). **المدرس إعداده تدريبه وكفاياته**. عمان: دار صفاء.
- عودة، أحمد. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط٥. إربد: دار الأمل للنشر.
- القيسي، خليل إبراهيم محمد. (٢٠١٠). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية. **مجلة ديالى**. (٤٣). ١٩٠-٢١١.
- مجيد، سوسن شاكر، الزيادات، محمد عواد. (٢٠٠٨). **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام** والجامعي. ط٢. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين. (٢٠٠٧). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المصادر الأجنبية:

- Cheng, May Hung & others .(1997). **Perception of Teacher Competence from Students to Teacher**. "Annual Meeting of the American Education Research Association", March 24-28/1997, Chicago. http://www.education.ualberta.ca/Psych/crame, Access date: 23,4,2013.
- Kliber, H. E .(2002). Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school, **The Educational Journal**, number 13, pp145-155.
- Mapolelo, Dumma C. (1999). **Do Pre-Service Primary Teacher Who Excel in Mathematics Become Good Mathematics Teacher**. Department of Primary Education, University of Botswana.

ملاحق البحث

الملحق (١) جدول بأسماء السادة المحكمين

ت	الاسم الثلاثي	التخصص	الكلية والجامعة
١.	أ. د. مولد حمد نبي	طرائق التدريس	سكول التربية وعلم النفس–جامعة دهوك
٢.	م. د. نصر الدين إبراهيم	علم النفس التربوي	سكول التربية وعلم النفس–جامعة زاخو
٣.	د. عبد الرحمن رشو	علم النفس القضائي	كلية الآداب–جامعة زاخو
٤.	م. د. فاتح أبلحد فتحوي	علم النفس النمو	سكول التربية وعلم النفس–جامعة زاخو
٥.	م. أ. عرب حسن حيدر	طرائق التدريس	سكول التربية وعلم النفس–جامعة دهوك
٦.	م. أدهم خديده إسماعيل	علم النفس التربوي	سكول التربية وعلم النفس–جامعة دهوك
٧.	م. أ. زاهد سامي محمد	علم النفس النمو	كلية الآداب–جامعة زاخو
٨.	م. م. نهاد عبيد	علم النفس التربوي	سكول التربية وعلم النفس–جامعة دهوك
٩.	م. م. بهاء متي روفائيل	علم النفس النمو	سكول التربية وعلم النفس–جامعة دهوك

الملحق (٢) مقياس الكفايات التدريسية

جامعة زاخو

كلية العلوم الإنسانية

قسم علم النفس

عزيزي المدرس/ة.....

تحية طيبة، وبعد.....

يقوم الباحثان بإجراء البحث الموسوم بـ (الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم)، ومن أجل تحقيق أهداف البحث، صمَّم الباحثان هذا المقياس، علماً أن البدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

لذا نرغب الاستفادة من رأيك ووجهة نظرك بأن تقرأ بعناية هذه الاستبانة التي تحوي مجموعة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية، وتضع بصدق وموضوعية علامة (√) أمام العبارة التي توافق حقيقة رأيك، علماً أنه لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صائبة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رأيك واتجاهاتك الحقيقية. ولكي تطمئنّ إلى أن الغرض العلمي فقط هو الغاية من هذه الاستبانة، يمكنك عدم كتابة اسمك، فكافة الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

كما يرجى عدم ترك أي بند منها بلا إجابة لأن لآرائكم أهمية كبيرة في التوصل إلى النتائج المرجوّة من هذا البحث.

مع الشكر والتقدير

الباحثان

مقياس الكفايات التدريسية

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	المجال الأول: كفاية تخطيط الدروس.					
1	يحضر خطة سنوية عامة لمادة التاريخ.					
2	يضع خطة لكل درس من دروس مادة التاريخ على دفتر التحضير اليومي.					
3	يصوغ الأغراض السلوكية الخاصة بكل درس من دروس التاريخ.					
4	يختار الوسائل والتقنيات التعليمية الملائمة للمواضيع التاريخية.					
5	يحدد الاستراتيجيات والطرائق المناسبة لكل درس.					
6	تحوي الخطة الدراسية أنواع مختلفة من أساليب التقويم.					
7	يوزع وقت الدرس على جميع عناصر خطته.					
8	تحوي الخطة المصادر العلمية المتنوعة.					
9	يكلف الطلبة ضمن خطته بالواجب المنزلي.					
	المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس.					
10	يسعى إلى ربط محتوى الدرس السابق بمحتوى الدرس اللاحق.					
11	يبدأ عرض الموضوع بإثارة والتشويق في ضوء كل هدف من الأهداف السلوكية.					
12	يشرك عدد كبير من الطلبة خلال سير الدرس.					
13	يشرح ويوضح المفاهيم التاريخية والمصطلحات الجديدة والصعبة في الدرس.					
14	يختار الأنشطة التعليمية الملائمة التي تربط المادة الدراسية ببيئة الطالب وحياته اليومية.					
15	ينوع من عباراته التعزيزية لإجابات الطلبة الصحيحة.					
16	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
17	يسجل الملخص السبوري للطلبة.					
18	يهتم بالتغذية الراجعة في تدريسه.					
19	يستخدم استراتيجيات طرائق وأساليب تدريسية متنوعة عند تنفيذ دروس التاريخ.					
20	يستثمر القضايا الآنية والأحداث الجارية خدمة لمادة التاريخ.					
	المجال الثالث: الكفاية العلمية.					
21	يتقن المادة العلمية لموضوع درسه اليومي.					
22	يمتلك مهارة حل الأسئلة الصفية.					
23	يثري درسه اليومي بمعلومات جديدة.					
24	يحفز الطلبة على التفكير العلمي.					
25	يشجع الطلبة على مراجعة المصادر العلمية؛ لتعزيز عادة القراءة الخارجية لديهم.					

26	يوضح المفاهيم والمصطلحات والرموز الغامضة بعبارات لفظية دقيقة.
	المجال الرابع: كفاية الوسائل التعليمية.
27	يستثمر الوسائل التعليمية والتقنية الملائمة للمحتوى التاريخي المعروض.
28	يستثمر السبورة الصفية أثناء تنفيذ دروسه بفاعلية.
29	يمتلك مهارة صناعة وسائل تعليمية خاصة بمادة التاريخ.
30	يمتلك القدرة على استخدام الوسائل التعليمية والتقنية في التدريس.
31	ينظم الرحلات والزيارات العلمية التي تفيد في استثمار عناصر البيئة المحلية خدمة لمادته.
32	يشجع الطلبة على صنع الوسائل التعليمية من الخامات المحلية.
	المجال الخامس: كفاية التقويم.
33	يعد اختبارات تحصيلية مناسبة.
34	يكلف طلبته بالواجب المنزلي.
35	يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.
36	يراعي الفروق الفردية في اختباراته التحصيلية.
37	يوزع أسئلته الصفية بين الطلبة توزيعاً عادلاً أثناء تنفيذ الدرس.
38	يعتمد النشاط الصفي للطلبة وسيلة تقويمية.
39	يشجع طلبته كثيراً على طرح الأسئلة.
40	ينوع من الاختبارات التحصيلية لقياس مدى تمكن الطلبة من فهم المادة.

والله ولي التوفيق

Abstract

The research's aim is to identify the teaching skills (main and branch) which needed for teachers of history in the preparatory stage in Zakho district center from their point of view.

To achieve the objectives of the research the researchers built a scale consisting of (40) items distributed on five areas: (adequacy of lesson planning, insufficient implementation of the lesson, scientific adequacy, adequacy of teaching means, and Evaluation adequacy), after verification of its validity and reliability.

A scale applied to a random sample of (20) teachers of history, and to verify the results center virtual, the weight percentile used for each paragraph of the scale, and within each domain.

The results showed the adequacy of lesson planning ranked first, and then the insufficient implementation of the lesson, and then evaluation adequacy, and then the field of educational adequacy, While adequacy of teaching means received the fifth and final place.

مكانة المرأة في الكتب المدرسية
(كتب اللغة الكوردية أنموذجاً)

بشكوش جعفر عبدالله
قسم رياض الاطفال ،سكول التربية الأساسية، فاكولتي العلوم التربوية ، جامعة دهوك، إقليم كوردستان– العراق.
(تاريخ القبول بالنشر: 6 أيار 2014)

ملخص البحث

أجريت الدراسة الحالية لغرض التعرف على مكانة المرأة في الكتب المدرسية الكوردية و ذلك من خلال التعرف على نوعية الادوار المنوطة إليها. و تكونت عينة البحث من كتب اللغة الكوردية (اللهجة البهدينية) للصفوف الاول إلى السادس الاساسي. و لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة و بالاستفادة من الأدبيات السابقة بإعداد أداة لتحليل الكتب مكون من ستة محاور و ثلاثين فقرة تمثل ادوار المرأة . و اتخذت الباحثة الفكرة الصريحة و الضمنية وحدة للتحليل و اعتمدت على التكرارات و النسب المئوية كوسائل إحصائية . أظهرت نتائج البحث أن هذه الكتب ركزت الصورة النمطية و التقليدية للمرأة حيث حضت الادوار الاجتماعية و الاسرية للمرأة بالمركز الاول و بنسبة ٦٧،٥% و لم يرد أي ذكر للأدوار المهنية للمرأة. و في ضوء نتائج البحث خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات و المقترحات .

الكلمات الدالة : *مكانة المرأة ، الكتب المدرسية ، تحليل المحتوى ، كتب اللغة الكوردية*

مشكلة البحث:

بعد دخولنا ألألفية الثالثة و عصر العولمة والتكنولوجيا، تعاظم الاهتمام بالإنسان ككائن له حقوقه و مكانته في المجتمع أياً كان انتمائه ، دينه،عرقه،ثقافته و لغته وجنسه. ولا يخفى علينا أن هذا الانفتاح و الاهتمام بحقوق الإنسان كان له دور أساسي في بلورة القضايا المتعلقة المرأة كونها لا تقل شأناً عن الرجل في المساهمة في تنمية وازدهار المجتمعات وعلى مختلف الأصعدة. و لذلك فقد أهتم الباحثون في المجالات الإنسانية بدراسة المرأة من جوانب وأبعاد مختلفة تختلف باختلاف المجتمع الذي تنطلق منه البحوث. ومن هذه البحوث ما تناول صورة المرأة في الكتب و المناهج المدرسية، وبعد إطلاع الباحثة على عدد منها (عربية و عراقية) ونتائجها تبين أن المناهج التعليمية لا تقوم بدور فعال في تبديل الصورة النمطية التي يحملها المجتمع عن المرأة. و هذا القصور يعزى إلى أسباب مختلفة منها التنشئة الاجتماعية و الأسرية والعادات التقاليد التي تقلل من دور المرأة و أهميتها في المجتمع والتي تسيطر حتى على الذين يقومون بإعداد هذه المناهج.

إن إهمال المناهج الحديثة دور المرأة الجوهري إلى جانب الرجل في تنمية المجتمع أدت إلى تقلص درجة ونوعية إبداعات المرأة وضيقت مجالات تعليمها ، ونتيجة أيضاً لانشغال أفراد الأسرة في أعمال إنتاجية خارج المنزل لتحسين الوضع الاقتصادي. ولا شك أن هذا الاتجاه الجديد في تقليص حجم الأسرة وتحديد وتنويع الوظائف يعزز الدور الهام الذي تلعبه المدارس الابتدائية ومناهجها لمواكبة التغيرات العصرية.

بالرغم من كون كردستان جزأ من العالم المتحضر وكونه ليس بمعزل عن ما يدور و يجري فيه ،فما زال هنالك أفكار و تقاليد قديمة تسيطر على عقلية الكثير من أفراد هذا المجتمع وهذا يبدو واضحا من أحوال المرأة في مناطق مختلفة من الإقليم و حسب ما أكده تقرير المجلس الاعلى لشؤون المرأة في كوردستان لعام ٢٠١٢ فما زالت المرأة في كردستان تتعرض للعنف بكافة أشكاله.(المجلس الأعلى لشؤون المرأة في كوردستان ،تقرير عام ٢٠١٢)

ولكي نستطيع مواكبة التطورات المضطردة في العالم الان و نضمن مستقبلاً زاهراً لهذا الوطن ومن هذا المنطلق و إيماناً من الباحثة بأهمية دراسة قضايا المرأة و أهمية التربية في تغيير

المجتمعات نحو الأفضل و كذلك لقلة البحوث التي تتناول هذا الموضوع في إقليم كردستان العراق (حسب إطلاع الباحثة) جاءت فكرة البحث بدراسة مكانة المرأة في الكتب المدرسية عبر تحليل كتب اللغة الكردية للصفوف من الأول والى السادس الأساسي .

أهمية البحث :

يرتكز المجتمع في بناء دعائمه الأساسية وتحقيق نهضته التنموية الشاملة على أبنائه نساء ورجال ، حيث يعمل على إعدادهم بما يتسق مع أهدافه الشاملة لكي يكونوا حجر الزاوية في تحقيق آماله وتطلعاته والركيزة الأساسية في مواكبة الانفجار المعرفي المتسارع يوماً بعد يوم ، وفي هذا الشأن يأتي الدور البارز للعملية التربوية في إعداد الجيل الناشئ للقيام بمهامه المستقبلية، تلك المهام التي يتطلب أداؤها على الوجه الأكمل تضافر جهود جميع أبناء هذا المجتمع، وبالشكل الذي يسمح للجميع بالمشاركة الفاعلة في إطار من الاعتراف والاقتناع بالحقوق والواجبات الخاصة لجميع فئات هذا المجتمع.(الأغا،٢٠١٢، ١٤)

و يلعب التعليم المدرسي دوراً أساسياً في تطوير البنى الفكرية للمتعلمين، وفي إكسابهم القيم والاتجاهات المجتمعية السائدة في المجتمع والعمل على تثبيتها في شخصياتهم، والتأثير بالتالي على توجيه سلوكهم في كافة جوانب الحياة، ويأتي هذا الدور للتعليم المدرسي عبر ما تنقله المناهج التعليمية بمعناها الواسع، وتمثل الكتب المدرسية أحد أبرز أشكال التعبير عن المنهج (الأغا، ٢٠١٢، ٢)

إن من اهم أسس إعداد المناهج المدرسية هيو الاساس الاجتماعي ،فدور المنهج هو ان يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية و يحولها إلى سلوك يمارسه الطلبة بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة ، و من الطبيعي أن تتأثر المدرسة بالمجتمع كونها مؤسسة إجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الافراد للقيام بمسؤولياتهم فيه(مرعي و الحيلة،٢٠٠٧، ١٥٧). و عليه يترتب على المنهج المدرسي ان يتناول و يناقش القضايا العصرية و المراحل التأريخية التي يمربها المجتمع بشكل عام.

ونظراً لمكانة المرأة في المجتمع كركيزة أساسية، فإنه لا بد من دراسة صورتها في المناهج والعمل على أن تكون هذه الصورة إيجابية وواقعية بما يعزز مكانتها وموقعها في المجتمع ويجعلها تأخذ مكانها الصحيح في عملية التنمية .وحيث أن للمناهج المدرسية عموماً وظيفة تربوية وأيديولوجية صريحة وضمنية، فهي تعمل على إبراز نماذج وأمثلة دينية و تاريخية و إجتماعية و ثقافية معينة تؤدي إلى تغذية التلاميذ وصقلهم تربويا في الاتجاه الفكري ألمنشود حسب المتغيرات التي تطفو على سطح الواقع ألاجتماعي وتأهيلهم نفسيا وتربويا لتقبل تلك المتغيرات من خلال تضمين نماذج وأمثلة وأدوار للمرأة تتفق مع الفلسفة التي يعتنقها المجتمع ويؤمن بها (الناجي و الرفاعي،٢٠١١، ١٠)

في ظل الظروف و التطورات السريعة التي يمر بها العالم ، و لما للمرأة من دور فعال في تنمية المجتمعات البشرية أصبحت قضية المرأة ضرورة ملحة تفرض نفسها عالميا على الساحة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية لما لها من تطبيقات عملية تمس حياتنا اليومي(Burkett,2013،www.britannica.com) و على الصعيد الاكاديمي و البحث العلمي فقد نال موضوع مكانة المرأة في الكتب المدرسية إهتماماً بالغاً من قبل الكثير من الباحثين على سبيل المثال دراسة السرابي التي تناولت صورة المرأة في الكتب المدرسية الاردنية و كذلك دراسة الناجي و الرفاعي ٢٠١١ بعنوان صورة المرأة في كتب اللغة العربية و المواد الاجتماعية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في المملكة العربية السعودية و دراسة الجبوري ٢٠١١ التي تناولت صورة المرأة في الكتب المدرسية العراقية و غيرها الكثير من الدراسات.

و تتلخص اهمية ابحث الحالي في:

١. يبحث في موضوع يعتبر حاجة ملحة لتنمية وتطوير المجتمع الكوردي
٢. يتناول تحليل الكتب المدرسية التي هي من أبرز مكونات النظام المدرسي

٣. يتناول الكتب في المرحلة الاساسية التي تعد من أهم مراحل التعليم لما لها من أهمية خاصة في بناء شخصية الطفل و ترسيخ المفاهيم في ذهنه وتساعده على تحقيق النمو الجسمي والفكري والوجداني.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مكانة المرأة في الكتب المدرسية و ذلك عبر تحليل كتب اللغة الكوردية من الصف الاول الاساسي الى الصف السادس الاساسي. وذلك عبر التعرف على اهم الادوار المنوطة اليها.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي ب كتب اللغة الكردية (اللهجة البهدينية) للمرحلة الاساسية من الصف الاول الى السادس الاساسي للسنة الدراسية ٢٠١٣-٢٠١٤ .

مصطلحات البحث :

١. الكتاب المدرسي:

يعرف مرعي و الحيلة الكتاب المدرسي على أنه نظام كل يتناول عنصر المحتوى في المنهاج و يشمل على عناصر عدة : الاهداف والمحتوى و الانشطة و التقويم ، ويهدف الى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الاهداف المتوخاة كما حددها المنهج (مرعي و الحيلة، ٢٠٠٧، ٢٥١)

و يعرفه عطية بأنه جوهر عملية التعليم ،فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي ، و يعرف الطالب بما ينبغي تعلمه، و المدرس بما ينبغي تعليمه، و يسهل عليهما عملية التعليم و التعلم. (عطية ، ٢٠٠٩، ٣١٣)

الخلفية النظرية

أولاً: مفهوم المنهج المدرسي:

يرجع استخدام مصطلح المنهج في الاصل، الى الكلمة اللاتينية Correre و تعني ما يجري في مهرجانات أو دورات السباق التي كانت تقام من حين الى أخر . و مع مرور الزمن تحول متطلب السباق او الجري هذا الى مقرر دراسي تدريبي، فتم اطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب. ثم أستمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها (سعادة و ابراهيم، ٢٧،٢٠٠٨). فمنهج المدرسة بمنظوره التقليدي يمثل امراً شبيهاً بمضمار السباق يعج بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية، يتنافس فيه الطلاب على إتقان المواد والموضوعات الدراسية (سليم و اخرون ،٢٠٠٦، ١٢) .

أختلف علماء التربية في نظرتهم الى مفهوم المنهج المدرسي، مما ادى الى ظهور عدة اراء في هذا الشأن في فترة زمنية قصيرة . و ترجع اسباب هذا التفاوت الى عوامل عدة منها تنوع الخلفيات المعرفية و الخبرت التربوية و الحياتية لأصحاب هذه الاراء ، و التطورات في ميادين العلوم و التربية و علم النفس و اخيراً مطالب المجتمع المتغيرة و المتجددة باستمرار، والتي فرضت نفسها على المربين و جعلته ياخذونها دائماً في الحسبان . (سعادة و ابراهيم،٢٠٠٨،32-31)،

المنهج قديماً كان يعرف بأنه مجموع المواد المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل المدرسة ، و مجموع المعلومات و الحقائق العلمية التي يشتمل عليها من هذه المواد. أما حديثا فالمنهاج المدرسي لم يعد مقتصراً على الجوانب المعرفية فقط، بل أصبح يهتم بالمتعلم كفرد حر له حاجاته النفسية و الاجتماعية و الانفعالية،لأن الفرد و المجتمع مرجعان اساسيان يعتمد عليهما أي منهج تربوي نظراً لأرتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية و السياسية لابد للمنهج من معالجة المشكلات و التي يواجهها المجتمع. و المنهج بمفهومه الحديث يتخذ من الطالب هدفاً له و ليس المادة في حد ذاتها و لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة بل أصبحت مركزاً لها تتأثر ويؤثر فيها ولم تعد الكتاب المصدر الوحيد للمعرفة (عاشور و ابو الهيجاء٢٠٠٤، ١٥،١٦، ١٧)

من الممكن تحديد ثلاثة اتجاهات رئيسية لمفهوم المنهج على مدى تطوره و هي:

١.الاتجاه الاول :

- المنهج بوصفه محتوى
- المنهج بوصفه مجال دراسة

- المنهج بوصفه مقرراً دراسياً

٢.الاتجاه الثاني :

- المنهج بوصفه خطة عمل مكتوبة
- المنهج بوصفه خطة للتعليم و التعلم
- المنهج بوصفه وثيقة مكتوبة

٣.الاتجاه الثالث :

- المنهج بوصفه سلسلة منظمة
- المنهج بوصفه نظاماً تقنياً
- المنهج بوصفه تفاعلاً مركباً

و قد تبنى عدد من المتخصصين منهم (بيكر ، موريس و جونس) الاتجاه الثالث يوصفه أكثر منطقية، و يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المنهج عبارة عن تنظيم مقنن موجه لاكتساب أنواع محددة من الخبرات والمهارات و الجوانب الوجدانية التي يراها المجتمع ضرورية لنشئته، و يرى كل من تومب و ميلر ان المنهج عبارة عن نظام متفاعل مركب دائم و نشط . (شمعون ،٢٠٠٦، ٢٣)

يمثل تصميم المناهج عملاً فنياً مصطنعاً غير طبيعي، من أجل السيطرة على الطبيعة او تغييرها أو تحسينيها أو إيجاد طرق أفضل ليست معاكسة لعالم الطبيعة ، فالتصميم الأفضل هو مسألة غاية في الأهمية للإنسانية و الطبيعة في ان واحد. على مصمم المنهاج أن يأخذ بنظر الاعتبار إدخال العناصر التي تربط المنهج التربوي بالنظام الاجتماعي و منتمياً لهويته و صادقاً مع مشكلاته الأساسية و اداة فعالة تمكنه من التكييف و مواجهة التغييرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي، بكل مضامينه البيئية و الاجتماعية والثقافية لضمان المحافظة على كيان المجتمع، و العمل على استمراره و تحقيق انمائه و تطويره من اجل التوازن بصورة مستمرة. (الخوالدة ،٢٠٠٤، ١٣٢). وعليه فإن ربط المنهاج المدرسي بالظروف الاجتماعية و التربوية السائدة في فترة تأريخية معينة تعتبر من ظروريات تصميم المناهج الدراسية و في مقدمتة الكتاب المدرسي (الخطايبة ، ٢٠٠١، ١٠٤)

الكتاب المدرسي(التعليمي):

يشكل الكتاب المدرسي اهم مصدر تعليمي في المؤسسة التربوي لأنه يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر، و يوفر أعلى مستويات من الاهداف التعلمية المنشودة، فهو مركز النظام التربوي كونه من أيسر المصادر التعليمية التعلمية للدارس مما يجعله اداة ذو قيمة تربوية عليا ينبغي ان يصمم بعناية تامة من حيث أختيار مكوناته و تنظيم خبراته التعليمية و انتاجه شكلاً و مضموناً بما يتلائم مع الاسس المعرفية والنفسية و التربوية و الفنية و التقنية و المعلوماتية تيسر على الدارسين عملية التعلم و تساهم في بناء الانسان المستعد لمواجهة كافة المستجدات و يكون عنصراً فعالاً في المجتمع. (الخوالدة، ٢٠٠٤، ٣٠١،٣٠٠)

الكتاب المدرسي هو احد اهم عناصر المنهاج يغطي عنصر المحتوى، و هو الترجمة و التطبيق الحقيقيين للمنهاج، يؤلف في ضوء جميع المبادىء التربوية و النفسية التي روعيت في تصميم المنهاج و يعبر عنه بصورة تامة كونه المصدر الرئيسي لتعلم المتعلمين يجب ان يشتمل على المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي سيتعلمها المتعلمون وهذه يتطلب ان يكون الكتاب المدرسي ذو نهاية مفتوحة يسمح بأي إثراء أو تعديل او تحديث لأن المعرفة الغير المنظمة هي خبرة أساسية يومية متجددة باستمرار ، و يجب ان يشكل الحد الادنى من المعرفة المقصودة (مرعي و الحيلة، ٢٠٠٧، ٢٥١). يهدف الكتاب المدرسي الى إثراء و تعزيز تعلم الطالب و يساعده على ادراك بنية المادة النفسية و المنطقية و المفاهيمية و يوفر فيه الدافعية للتعلم و كذلك يعمل الكتاب المدرسي على اكساب الطالب العادات الدراسية السليمة و تطوير مهارات التفكير لديه بكافة انواعه و مستوياته بالاضافة إلى تلبية حاجاته التربوية و التعليمية (مرعي و الحيلة ،٢٠٠٥، ٢٧١).

يرى الشلبي ان للكتاب المدرسي دورين في العملية التربوية، احدهما خاص يتعلق بالمادة الدراسية التي يتناولها كلاً أو جزءاً ، و الاخر عام يتمثل في دور الكتاب ككل في الحياة التربوية التعليمية للفرد. و لكون اول كتاب يجده المتعلم بين يديه هو الكتاب المدرسي في الغالب فعليه تعتمد العلاقة

المستقبلية بينه و بين المتعلم، لذلك لابد من الاهتمام بتصميم الكتاب بحيث لا يكون منفراً للطالب شكلاً ومضموناً فتصبح بذلك العلاقة سلبية بين الطالب والكتاب المدرسي (الشلبي،٢٠٠٠، ٩٣).

و يدخل في تصميم الكتاب المدرسي عدد من العناصر هي :

١- المقدمة: تشمل المقدمة على الافكار الرئيسية التي تتضمنها وحدات الكتاب المدرسي و إشارة إلى اهدافه، و إرشادات يستفيد منها المتعلم، و المبادىء الاساسية التي روعيت في تاليفه، و تنظيم محتواه. و تحدد مصارد التعلم الاخرى المساندة فضلاً عن التعريف باهمية الكتاب (عطية،٢٠٠٩، ٣٢٢).

٢- الاهداف التعليمية التعلمية : تتصف الاهداف التعليمية التعلمية في كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي بأنها تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية و مرتبطة مع الاهداف العامة للكتاب ، و تعكس سلوكاً متوقعاً من المتعلم ، وتشمل في مجملها على على نتاجات التعلم الثلاثة : المعفي الادراكي، و الوجداني الانفعالي و الادائي النفس حركي. وعليها ان تلبي حاجات المتعلم تراعي خصائصة الفريدة (مرعي و الحيلة،٢٠٠٧، ٢٦١) .

٣- المحتوى: يتكون محتوى الكتاب من المعلومات الاتجاهات و القيم التي تنكوي عليها مادة الكتاب التعليمية، و يشترط في هذه المادة ان تكون ملائمة لحاجات المتعلمين واهتماماتهم و قدراتهم واستعداداتهم، و مرتبطة باهداف الكتاب و المنهج، وان يراعي في اختيارها مبدأ الحداثة، والدقة العلمية ، و موثوقية المصدر، و ارتباطها بحياة الطلبة و البيئة التي يعيشون فيها، وان تتكامل مضامينها مع مضامين المواد التعليمية الاخرى، وان تكون كميتها ملائمة للزمن المتاح لتعليمها و ان تراعي مبدأالتدرج و التكامل و منطقية العرض. (عطية، ٢٠٠٩،٣٢٢ - ٣٢٣).

٤- الانشطة التعليمية التعلمية : لابد للانشطة التعليمية التعلمية في كل وحدة من وحدات كتاب أن تستند الى الاهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية و ان تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي و ان تجعله متعلماً نشطاً، وتكون عند مستوى نضج المتعلم قابلة للتطبيق و التنفيذ في إطار إمكانات بيئة المتعلم (مرعي و الحيلة، ٢٠٠٧، ٢٦١). يجب ان تنظم مكونات المادة التعليمية تنظيماً تصاعدياً، لتكوين مناحي إستقرائية في التفكير أو تنظيماً تنازلياً، لتكون مناحي استنتاجية في التفكير المنحي الاستقرائي لتعليم التركيب والتاليف والمنحي الاستنتاجي لتعليم التحليل والتفكيك (الخوالدة، ٢٠٠٤، ٣٠٧- ٣٠٨).

٥- تنظيم وحدات الكتاب التعليمي: تنظم كل وحدة من وحدات الكتاب التعليمي بحيث تشمل على عناصر اساسية هي : مقدمة مناسبة مدعمة بالمنظمات التمهيدية، أي عرض المفاهيم الاساسية في أشكال و مخططات أو رسومات أو نماذج لتكون مقدمات تجريدية تسهل عملية التعليم على المتعلمين (الخوالدة، ٢٠٠٤، ٣٠٨). في نهاية كل وحدة يجب ان تعرض أسئلة تقويمية تعين المتعلم على تقويم تعلمه ذاتياً، و ان تشمل على خلاصة الأفكار و المفاهيم في الوحدة بالإضافة إلى أنشطة تطبيقية لتوظيف المادة في المجالات العملية (عطية،٢٠٠٩ - ٣٢٣).

٦- التقويم : يعد التقويم عنصراً اساسياً من العناصر التي يتشكل منها الكتاب المدرسي لما له من أثر كبير في العناصر الاخرى للكتاب و نواتج التعلم. لذلك يجب ان تحظى اساليب التقويم باهتمام كبير من مؤلفي الكتب و يجب ان يراعي في اساليب التقويم التي يتظمنها الكتاب المدرسي بان تقوك عملية التقويم بدلالة اهداف تعليم المادة و ان تكون متنوعة شاملة و دقيقة و موضوعية، واضحة لا تحتمل اللبس و ملائمة لما وضعت من اجله و ان تزود المتعلمي باتغذية الراجعة و التعزيز الملائم (عطية،٢٠٠٩ - ٣٢٤).

ثانياً : المراة

شغلت المرأة اهتمام الفلاسفة والمفكرين على مر العصور، بل يمكن القول إنه ما من موضوع أخذ قدراً من الاهتمام مثل موضوع المرأة وما يتعلق بها، ودار الجدل حول كل ما يتعلق بالمرأة من حقوق وواجبات وأدوار، بل وصل هذا الجدل أحياناً حول شخص المرأة وطبيعتها ككائن حي، وفي مجتمعاتنا الشرق أوسطية تُثار من حين لآخر تلك القضايا، وتُطرح قضايا عمل المرأة ومشاركتها في الحياة السياسية، وحقوقها الاجتماعية وغير ذلك من حقوق عامة، و تتباين الاراء ووجهات النظر حول هذه القضية، يبقي بعضها على المرأة رهينة لبيتها، ودورها محصوراً داخل جدرانه،والبعض الآخر يعطي المرأة الحق باقتحام كافة المجالات في مساواة تامة مع الرجل، وبين هذين الوجهتين من يرى للمرأة أدواراً خاصة بها ولكن هذا لا يمنعها من المشاركة في بعض الميادين ولعب العديد من الأدوار في الحياة العامة.(الاغا، ٢٠١٢،ص٣٠)

و في ظل التحولات و التطورات التي تطرأ على الساحة العالمية فقد أصبحت قضية المرأة ضرورة ملحة تفرض نفسها عالمياً على الساحة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية لما لها من تطبيقات عملية تمس حياتنا اليومية. تلعب التحديات الداخلية المتمثلة ببعض الموروثات السلبية، والمعوقات الخارجية دوراً كبيراً في تشكيل الرؤى إزاء إنماء المرأة. إن عملية تأهيل المرأة ثقافيا لتلعب دورها الحضاري من دون الخضوع لضغوط الافكار الرجعية التي تصر على فرض أنموذجه ورفض أي بديل آخر أضحى أمرا ملحوظا لدارسي الأصول الاجتماعية للتربية.(Burkett,2013، www.britannica.com)

و المرأة الكوردية لم تكن بمعزل عن التطورات و التحولات العالمية ، و لم يغفل على أحد دورها في الماضي و الحاضر في نهضة و تنمية المجتمع، في الرخاء و اثناء الثورات و الحورب و الويلات التي عاناه هذا الشعب في مسيرته الطويلة من أجل الحرية . و لطالما عرف التأريخ الكوردي أسماء أعلام و نساء ذوي دور و حضور كبير سواء في الميدان السياسي و القيادي ك خانزاد اميرة سوران و حبسة خان النقيب و قدم خير و غيرهن الكثيرات في الماضي و الحاضر و لم تغب المرأة الكوردية عن مجال الادب و الشعر و من أشهرهن مستورة خان ، وأخيراً و ليس أخراً لاننسى شجاعة ليلى قاسم التي ضحت بحياتها في سبيل القضية الكوردية و غيرهن الكثير من المعاصرات اللواتي يواجهن بشجاعة تحديات الافكار الرجعية و دائبات في طريقهن نحو الحرية و تكافؤ الفرص. (برواري، ٢٠٠٨، ص ١٩٢-٢٠٨-٢١٧-٢١٩-)

الدراسات السابقة

١- دراسة ملك و اليعقوب و الكندري ٢٠٠٤ (صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى مدى تواتر ظهور صورة المرأة من صور ورسومات وعبارات واردة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وذلك مقارنة بصور الرجال، كما هدفت الدراسة إلى رصد عام للمضامين التربوية المتعلقة بعمل المرأة في المجتمع لتنميته وتحديثه. قام الباحثون بتحليل الصور والكلمات وتقويم مدلولاتها في تربية المرأة للمشاركة الفعالة للعمل في داخل وخارج نطاق المنزل وذلك من خلال تحليل أعداد المشاركين في التأليف والتعديل وإعداد الصور والرسومات والأشخاص ورصد أهم الوظائف في صور ورسومات وكلمات كتب اللغة العربية.

وقد اتضح من تحليل النتائج وتفسيرها أن نسبة الذكور الذين شاركوا في تأليف وتعديل الكتب تصل إلى نسبة ٦١% في حين كانت نسبة الإناث ٣٩% ، وقد استحوذ الذكور على نسبة ١٠٠% في إعداد الصور والرسومات، كما إن ثلثي المضامين التربوية في الصور والعبارات تخاطب الذكور وتركز عليهم أكثر من الإناث، كذلك أوضحت الدراسة أن مشاركة الذكور في صور الغلاف تصل إلى نسبة ٥٦% بينما تصل نسبة الإناث إلى ٤٤%.

كان من أبرز نتائج الدراسة ظهور دور الرجل الجوهري في مختلف مرافق تنمية المجتمع، بينما يظهر دور المرأة ثانوياً في كثير من الميادين. كما أظهرت الدراسة أن المناهج الدراسية الحالية لا تشجع الفتيات على التعرف إلى الوظائف المتنوعة

ليصبحن عالمات في الدين، والفلك، والأدب العربي، والهندسة وظلت صورة المرأة التقليدية المحدودة في البيت كأم، وفي المدرسة كمعلمة، وفي المستشفى كطبيبة مهيمنة على الكتب موضع الدراسة.

٢- دراسة السرابي ٢٠١٠ (صورة المرأة في الكتب المدرسية الأردنية):

هدفت الدراسة إلى التعرف على صورة المرأة في الكتب المدرسية الأردنية ، وتكونت عينة الدراسة من كتب اللغة العربية،و التربية الوطنية و المدنية ، التربية الاجتماعية و الوطنية ، والعلوم ، والرياضيات للصفين الأول و السادس الابتدائي. و اعتمدت الباحثة على منهج تحليل المحتوى واستخدمت الفكرة كوحدة للتحليل و التكرار و النسب المئوية كأداة للتحليل . وأظهرت النتائج صورة المرأة تابعة بالدرجة الأولى، في حين أظهرت صورة الرجل مستقلة و احتلت المرأة الوظائف التقليدية المحددة بينما أحتل الرجل الوظائف الرئيسية والمتعددة ، ولم يتم تفعيل اللغة بصورة جندرية محايدة.

٣- دراسة الناجي و الرفاعي ٢٠١١(صورة المرأة في كتب اللغة العربية و المواد الاجتماعية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في المملكة العربية السعودية):

هدفت الدراسة إلى استكشاف صورة المرأة في الكتب المدرسية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط .تألفت عينة البحث في كتب اللغة العربية و المواد الاجتماعية .و تم استخدام منهج تحليل المحتوى و اتخذت الفقرة فئة للتحليل بينت نتائج البحث ظهور المرأة في الأدوار التالية ترتيباً تنازلياً: الأم، ألفتاة التلميذة، الأخت، المرأة، البنت، المعلمة، المسلمة، الطبيبة ، الزوجة، الجدة ، الممرضة في جميع كتب اللغة العربية و الاجتماعيات . جاءت المجالات التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً : الديني و التاريخي و التربوي و التعليمي و التقليدي و المهني والأسري، الأخلاقي في جميع كتب اللغة العربية و الاجتماعيات . جاءت الحالة الاجتماعية مرتبة ترتيباً تنازلياً: الزوجة ،المطلقة ، الأرملة .

٤- دراسة الجبوري ٢٠١١(صورة المرأة في الكتب المدرسية) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على صورة المرأة في المناهج الدراسية العراقية عبر تفحص الصورة في كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي و ذلك عن طريق الاجابة على أربع تساؤلات يتعلق الأول بمستوى تمثيل المرأة في العناوين و الرسوم والنصوص في كتاب القراءة مقارنة بالرجل، و الثاني تتعلق بالأدوار و الوظائف التي تمارسها المرأة مقارنة بالرجل، والثالث يتعلق بالتعرف على نوعية الاهتمامات و النشاطات التي يزاولها الجنسان و أما الرابع فحاول التعرف على مدى اتساق الصورة المتقدمة عن المرأة في الكتاب المدرسي العراقي و تلك المقدمة في الكتاب المدرسي العربي. وتمثلت عينة البحث بكتاب القراءة للصف الأول الابتدائي، و اتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي(تحليل المضمون) لتحقيق أهداف البحث. و اتخذت الكلمة و الصورة وحدة للتحليل .و أظهرت النتائج ضعف تمثيل المرأة في كتاب القراءة.

٥- دراسة الأغا ٢٠١٢(صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى صورة المرأة وكيفية تناولها في محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا ،و تقديم مقترح لتعزيز تلك الصورة . وتكون البحث من سؤال الذي هو : ما صورة المرأة في محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا ؟ و تفرع منه عدة أسئلة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لغرض تحقيق أهداف البحث و قامت بإعداد أداة خاصة للغرض نفسه واتخذت الفكرة وحدة للتحليل. أظهرت النتائج تركيز المحتوى على الأدوار الاجتماعية و الأسرية حيث بلغت نسبتها (٣٦,٢٥%) يليها المحور الخاص بصفات المرأة بنسبة (٢٢,١١%) و جاء بعدها الأدوار الدينية و التاريخية بنسبة (١٣,٨٨%) و الأدوار المهنية بنسبة(١١,٣١%)، وحقوق وقضايا المرأة بنسبة (٨,٤٧%) وأخيراً الأدوار السياسية و الوطنية المعاصرة بنسبة (٧,٧١%) .

مناقشة الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء مناقشة الدراسات السابقة من حيث الاهداف و العينة و الوسائل الإحصائية كما يلي :

١.**الاهداف** : لقد إشتركت جميع الدراسات السابقة بنفس الهدف و هو التعرف على صورة المراة في الكتب المدرسية بمراحلها المختلفة . اما هذه الدراسة فهدفت الى التعرف على مكانة المرأة في الكتب المدرسية.

٢.**العينة** : تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث الموضوع و المرحلة الدراسية المستهدفة و لكن جميها إشتركت في إتخاذ الكتب المدرسية كعينة للدراسة . فأستخدمت دراسة ملك ويعقوب و الكندري (٢٠٠٤)كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ، و أستخدمت دراسة السرابي (٢٠١٠) كتب اللغة العربية و المواد الاجتماعية و التربية الوطنية و المدنية و العلوم و الرياضايت في للصف الاول و السادس الابتدائي. اما دراسة الناجي و الرفاعي (٢٠١١) أستخدمت كتابي اللغة العربية و الاجتماعيات لمرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط و كذلك أستخدمت الجبوري كتاب القراءة للصف الاول الابتدائي و اخيراً أستخدمت دراسة الاغا كتب اللغة العربية للمرحلة الاساسية العليا كعينة للبحث . أما الدراسة الحالية فأستخدمت كتب اللغة الكوردية للصف الاول و حتى السادس الاساسي كعينة للبحث .

٣.**الوسائل الاحصائية** : أعتمدت جميع الدراسات السابقة التكرار و النسبة المئوية كأداة للتحليل .و الدراسة الحالية أيضا أستخدمت نفس الاداة لتحليل كتب اللغة الكوردية للصف الاول و حتى السادس الاساسي .

إجراءات البحث

يتضمن هذا الجزء الاجراءات التي اتخذت لغرض اتمام البحث و تشمل ،منهج البحث ،مجتمع و عينة البحث، اداة الحث ،صدق و ثبات الاداة و المعالجات الاحصائية :

- **منهجية البحث:** يعتمد البحث الحالي على تحليل محتوى (٦) كتب للغة الكوردية للمرحلة الاولى و حتى السادسة الاساسية كماً و كيفاً
- **مجتمع البحث** : يتألف مجتمع البحث من الكتب المدرسية الكوردية و المقتصرة على اللهجة البهدينية والتي تدرس في المرحلة الاساسية الاولية (الصف الاول وحتى السادس الاساسي).
- **عينة البحث** : تتألف عينة الحث الحالي من كتب اللغة الكوردية للمرحلة الاساسية (من الصف الاول الاساسي وحتى الصف السادس الاساسي) .و تحتوى هذه الكتب على (٢٣٨) درساً و (٦٥٢) صفحة موزعة كما مبين في الجدول رقم(١)

الجدول رقم(١): عدد الدروس في الكتب موضع الدراسة

المرحلة الدراسية	عدد الدروس	عدد الصفحات
الاولى	٧٣	٨٠
الثانية	٢٨	١٠٤
الثالثة	٢٦	١٠٢
الرابعة	٢٨	٩٦
الخامسة	٤٢	١٣٠
السادسة	٤١	١٣٢
المجموع	٢٣٨	٦٥٢

أداة البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث استلزم على الباحثة إيجاد اداة مناسبة لهذا الغرض ، و بعد الاطلاع على الادبيات السابقة التي تناولت قضايا المرأة بجوانبها المختلفة وعلى وجه الخصوص دراسة الاغا(٢٠١٢) قامت الباحثة بإعداد أداة في صورتها الاولية و المكونة من عدد من أدوار المرأة او التي تمكننا من التعرف على مكانة المرأة في الكتب المدرسية الكوردية . و تألفت الاداة من عدد من المحاور الرئيسية مقسمة الى عدد من الفقرات المناسبة لكل محور.

صدق الاداة :

للتحقق من صدق الاداة ،قامت الباحثة بعرضها في صورتها الاولية على عدد من الخبراء في مجال التربية والمناهج وتحليل الكتب كما مبين في الملحق رقم (١) . و بعد مراجعة دقيقة لأراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات بحذف بعض الفقرات و إضافة اخرى لكي تكون مناسبة لغرض البحث في صورتها النهائية.

ثبات الاداة :

تحققت الباحثة من ثبات الاداة عن طريق الاتفاق بين محللين و تعني أن يصل محل(يعملان بطريقة منفصلة) إلى النتائج نفسها عندما يستخدمان التصنيف و المحتوى نفسه و خطوات وقواعد التحليل نفسها (السلمان والهيتي، ٢٧:١٩٨٧). و أستخدمت معادلة هولستي لهذا الغرض، وعليه إتفقت الباحثة مع باحثة اخرى زميلة على تحليل محتوى الدروس بإتباع نفس الخطوات .

معادلة هولستي $R = \frac{(C_1+C_2)^2}{C_1+C_2}$

حيث ان C1، 2هي عدد الاصناف المتفق عليها من قبل المحللين. C2،C1، هي مجموع الاصناف المؤشرة من قبل المحللين. و كانت نسبة الثبات ٨٠% أي نسبة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في هذا البحث .

ألاداة في صورتها النهائية :

بعد التأكد من صدق و ثبات الاداة تم حذف فقرتين من محور الادوار الاجتماعية وهي (تعاني من مشاكل إجتماعية) و(ناشطة نسوية) إضافة فقرة أخرى و هي دور الجدة كونها امتدادا لدور الأم وتكونت الاداة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة موزعة على ستة محاور كما مبين في الملحق رقم (٢).

إجراءات التحليل :

بعد التحقق من صدق و ثبات الأداة و الوصول الى الصورة النهائية لها ،بدأت الباحثة بإجراءات التحليل متخذة الفكرة (الضمنية و الصريحة) وحدةً للتحليل وتمت العملية بتحليل جميع الدروس الموجودة في الكتب الستة وما يتبعها من تمارين. وبعدها تم تفريغ نتائج التحليل في جداول مخصصة لهذا الغرض.

الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الباحثة على حساب التكرارات والنسب المئوية في استخراج نتائج البحث .

نتائج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومن ثم مناقشتها و تفسيرها و يتبعها تقديم بعض التوصيات والمقترحات على ضوء نتائج البحث :

- **النتيجة بالنسبة لهدف الدراسة و هو :** معرفة مكانة المرأة في الكتب المدرسية و ذلك من خلال التعرف على الادوار المنوطة اليها في كتب اللغة الكوردية وهي الادوار الاجتماعية و الاسرية و الادوار التاريخية و الادوار السياسية و الادوار المهنية و حقوق و قضايا المرأة و صفات المرأة .

أظهرت نتائج البحث بأن الادوار الاجتماعية و الأسرية جاءت في المرتبة الاولى بالنسبة للأدوار الاخرى بنسبة (٦٧،٥%)، تليها الادوار التاريخية بنسبة (١٥%)، بينما أحتلت الادوار السياسية المرتبة الثالثة بنسبة (٥،٧ %)، وجاءت قضايا و حقوق المرأة و صفات المرأة في المرتبة الرابعة حيث حصد كل من هذين المجالين نسبة (٢%)، ولم تحضى الادوار المهنية بأي حضور في الكتب الستة التي تم تحليلها إذ كانت نسبتها (٠%) و جاءت في المرحلة الاخيرة، كما مبين في الجدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٢): النتائج الاجمالية لتحليل محتوى كتب اللغة الكردية من الصف الاول الاساسي و حتى الصف السادس الاساسي

ت	محاور الاداة	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
١	الادوار الاجتماعية و الاسرية	٢٧	%٦٧،٥	١
.٢	الادوار التأريخية	٦	%١٥	٢
.٣	الادوار السياسية	٣	%٥،٧	٣
.٤	حقوق و قضايا المراة	٢	%٥	٤
.٥	صفات المرأة	٢	%٥	٥
.٦	الادوار المهنية	٠	%٠	٦
	المجموع	٤٠		

تعزو الباحثة هذه النتائج الى سيادة النظرة التقليدية الى المرأة ،أي أن المرأة هي الام و الاخت و الزوجة و ليست المهندسة و الطبيبة ولا قائدة و ليس لها دور فعال في المجال السياسي و نهضة الامة ! و هذا لا يتفق مطلقاً مع متطلبات عصر العولمة و المساواة ، و كذلك لا تتفق مع سياسة حكومة إقليم كردستان إذ منذ تأسيس هذه الحكومة و هي تحاول جاهدة مواكبة الحضارة و الوصول بمستوى الاقليم الى مستوى البلدان المتطورة اجتماعياً و اقتصادياً و علمياً بشتى الوسائل و من اهما التأكيد على حقوق المرأة في التعليم و المشاركة السياسية والاجتماعية و المشاركة في صنع القرار السياسي وغيرها. ولكن طرح موضوع المرأة في الكتب التي تم تحليلها تغاير هذه السياسية إذ أنها سلطت الضوء و ركزت على الادوار الاجتماعية و الاسرية بشكل كبير و أهملت الادوار الاخرى و خاصة الادوار المهنية حيث لم يذكر ولو لمرة واحدة أي دور مهني للمرأة و تركز دورها داخل جدران البيت و ليس لها ان تكون مواطنة نشطة تساهم جنباً الى جنب الرجل في إزدهار و تقدم المجتمع الكوردي ...الخ . إن هذه الطريقة في عرض مكانة وأدوار المراة الكوردية في الكتب المدرسية تعزز في ذهن الطالب (الطفل)الصورة النمطية التي طالما حاربتها المنظمات المعنية بحقوق و قضايا المرأة ألا و هي صورة المرأة السلبية و التي هي ربة بيت فقط دون ان يكون لها دور فعال في مؤسسات المجتمع و بناء الحضارة، أن تكرار ادوار المراة الاجتماعية و السرية و السياسية ...ألخ ٤٠ مرة فقط في ستة كتب و (٦٥٢) صفحة تعتبر قصوراً في تقدير مكانتها وشأنها إذا ما قارناها بالدراسات التي اجريت في البلدان العربية و التي تم ذكرها في هذا البحث . و تتفق نتيجة هذا البحث نسبياً مع نتائج بحوث كل من (الأغا ٢٠١٢) حيث مثلت الادوار الاجتماعية و الاسرية أعلى تكرار بالنسبة للمكونات الخاصة بصورة المرأة ،و تتفق كذلك مع دراسة (الناجي والرفاعي ٢٠١١) إذ احتلت صورة المرأة كأم وأخت و زوجة (أي الادوار الاسرية و الاجتماعية) المراتب الاولى بالنسبة للادوار الاخرى. و تتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة (السرابي ٢٠١٠) و دراسة (الجبوري ٢٠١١) حيث بينت الدراسات ظهور المراة في ادوار تقليدية غالباً ما تكون داخل جدران البيت .

ولغرض التعمق في طريقة ونسب عرض أدوار المرأة ، تستعرض الباحثة في مايلي نتائج التحليل لكل محور على حدة:

أولاً : الادوار الاجتماعية و الاسرية :

بالنسبة للأدوار الاجتماعية و الاسرية حضي دور المرأة كأم باكبر عدد من التكرارات و بنسبة (٧٧%) مقارنة بالدوار الاخرى في هذا المحور يلها دور الزوجة بنسبة (٧،٤٠%) والاخت بنسبة (٧،٤٠%) و الجدة نسبة (٧،٤٠%) أي ان هذه الادوار الثلاثة حظيت بنفس المرتبة و لم يأتي ذكر المرأة كجارة و كصديقة ، و يمكن تفسير هذه النسبة العالية لتمثيل دور المرأة كأم لما لها من مكانة رفيعة و

تقدير في المجتمع الكوردي الذي لا يزال يحتفظ ببعض التقاليد الاجتماعية و المعتقدات الدينية التي تعظم من مكانة الام و كذلك لكون التقاليد الكوردية تحتم على كل فتاة الزواج اي ان من اهم أدوار المرأة في المجتمع الكوردي هي الأم و الجدة والزوجة كما مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٣): الادوار الاجتماعية و الاسرية للمرأة

ت	الادوار	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
١	أم	٢١	%٧٧	١
.٢	زوجة	٢	%٧،٤٠	٢
.٣	أخت	٢	%٧،٤٠	٣
.٤	جدة	٢	%٧،٤٠	٤
.٥	جارة	٠	%٠	٥
.٦	صديقة	٠	%٠	٦
	المجموع	٢٧		

ثانياً: الادوار التاريخية :

جاء ترتيب الادوار في هذا المحور حسب التسلسل التالي: نساء أعلام في تأريخ الكورد (٥٠%)، شريكة في بناء الحضارة (٣٣،٣٣ %) مناضلة (٦٦،١٦%). و من النساء اللواتي وورد ذكرهن في هذا المحور خانزاد أميرة سوران وحبسة خان النقيب و من المعاصرات الشهيدة ليلى قاسم.

جدول رقم (٤): نتائج البحث بالنسبة للادوار التاريخية

ت	الادوار	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
١	نساء أعلام في تأريخ الكورد	٣	%٥٠	١
.٢	شريكة في بناء الحضارة	٢	%٣٣,٣٣	٢
.٣	مناضلة	١	%١٦,٦٦	٣
	المجموع	٦		

ثالثاً : الادوار السياسية:

حظيت الادوار الثلاثة للمرأة في هذا المحور على نفس التكرارات و النسب المئوية و هي ٣٣،٣٣% لكل من دور القائدة و المشاركة في العمل السياسي و شهيدة في سبيل القضية الكوردية. و من النساء المذكورات في هذا المحور : خانزاد اميرة سوران و الشهيدة ليلى قاسم ، مع ان تاريخ الكورد خاصة المعاصر مليء بنساء ناشطات في العمل السياسي من وزيرات في حكومة إقليم كوردستان و عضوات في البرلمان الكوردستاني و العراقي إلا ان ذكرهن لم يرد في الكتب التي تم تحليلها، حتى يشكلن مصدر الهام و فخر لجميع الطالبات اللواتي يقرأن عنهن. الجدول رقم (٥) يبين هذه الادوار

الجدول رقم (٥): نتائج البحث بالنسبة للادوار السياسية

ت	الادوار	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	قائدة	١	%٣٣,٣٣	١
.2	مشاركة في العمل السياسي	١	%٣٣,٣٣	٢
.3	شهيدة في سبيل القضية الكوردية	١	%٣٣,٣٣	٣
	المجموع	٣		

رابعاً : حقوق و قضايا المرأة

لم يرد ذكر حقوق و قضايا المرأة في الكتب التي تم تحليلها (كتاب اللغة الكوردية للصف الاول –السادس الاساسي) اي ستة كتب إلا مرتين و هذا يتناقض بشكل كبير مع واقع المجتمع الكوردي و مع السياسية التي تنتهجها حكومة اقليم كوردستان ، التي جعلت من اولوياتها النهوض بواقع المرأة الكوردية كي تواكب المراة في المجتمعات المتقدمة. فقد وورد ذكر المساواة بين الجنسين في التكليف والعقاب مرة واحد فقط أي بنسبة (٥٠%) و حقها في التعليم بنسبة (٥٠%) ، و لم ترد إشارة الى حقوقها الاقتصادية ، وحقها في إختيار الزوج ،و كذلك الحرية في التعبير عن الرأي، ومع ان دور الام حظى باهتمام كبير في هذه الكتب و احتل المرتبة الاولى بالنسبة للأدورا لاجتماعية و الاسرية و لكن لم يذكر شيء عن حقوقها، و البر و الطاعة لها وهذا يعتبر تناقضاً كبيراً في تمثيل دور الام فهي أم ولها واجبات كثيرة ولكن في نفس الوقت ليس لها أي حق على أطفالها أو زوجها أو عائلتها...الخ! الجدول رقم (٥) يبن نتائج البحث بالنسبة لهذا المحور

جدول رقم (٦): نتائج البحث بالنسبة لحقوق و قضايا المرأة

ت	الادوار	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	المساواة بين الجنسين في التكليف و الثواب	1	%50	1
.2	الحق في التعليم	1	%50	2
.3	حقوق الام (البر و الطاعة)	0	%0	3
.4	الحق في اختيار الزوج	0	%0	3
.5	الحقوق الاقتصادية	0	%0	3
.6	الحق في حرية التعبير عن الرأي	0	%0	3
	المجموع	2		

خامساً : صفات المرأة

تم إختيار ستة صفات للمرأة في هذا المحور و لكن ورد ذكر صفة واحدة فقط ألا و هي الشجاعة ،ذكرت مرتين و حضيت بنسبة ١٠٠% ، و هنا ايضاً نجد هذا المحور لا يليق بمكانة وصفات المرأة الكوردية إذ لا تعلم هذة الكتب الاطفال على ان المرأة مضحية و لها طموح في نفس الوقت، وانها تشارك في صنع القرار سواء في البيت أم في مؤسسات المجتمع الاخرى، وكما هي ام وزوجة تدير المنزل فهي تتصف ايضاً بكرمها و حسن ضيافتها ! الجدول رقم (٦) يوضح نتائج هذا المحور

جدول رقم (٧): نتائج البحث بالنسبة صفات المرأة

ت	الادوار	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	التضحية	0	%0	2
.2	الطموح	0	%0	2
.3	الشجاعة	2	%100	1
.4	صناعة القرار	0	%0	2
.5	الكرم و حسن الضيافة	0	%0	2
	المجموع	2		

سادساً : الادوار المهنية:

لقد كانت نتائج البحث بالنسبة لهذا المحور عكس المتوقع، فمن غير المنطقي في مجتمع مثل المجتمع الكوردي الذي طالما اشار اليه المستشرقون بأنه اكثر تسامحاً للمراة مقارنةً بمجتمعات المنطقة في الماضي و في الحاضر ايضاً، إذ لم يتم تمثيل أي دور مهني للمرأة في الكتب المدرسية لأن من اهم اسس بناء المنهج هو الاساس الاجتماعي ولكن محتوى هذه الكتب لا تعكس الواقع الاجتماعي بالنسبة للمرأة الكوردية. فالمرأة الكوردية منذ ربيع ١٩٩١ تساهم بشكل فعال في جميع المؤسسات الحكومية و مؤسسات المجتمع المدني فهي معلمة ،وطبيبة و مهندسة و فنانة شأنها شأن الرجل ، إلا ان هذه الكتب خلت من أي اشارة عن الادوار المهنية للمرأة.

التوصيات : في ضوء نتائج البحث خرجت الباحثة ببعض التوصيات و المقترحات كما مبين أدناه :

١. توصي لجنة صياغة المناهج في وزارة التربية بالتركيز على جهود المرأة و دورها في نهضة الشعب الكوردي.

٢.توصي الباحثة لجنة صياغة المناهج في وزارة التربية بالتركيز على الادوار المهنية للمرأة و الابتعاد عن التركيز على الادوار التقليدية للمرأة مثل الاعمال المنزلية و تربية الاطفال و أن تصور المرأة على انها طبيبة و مهندسة و محامية و سياسية تشارك في صناعة القرار السياسي.

٣. ان تحرص وزارة التربية في صياغة المناهج المدرسية وخاصة للصفوف الاساسية على تكافؤ الفرص أي أن يكون ظهور المرأة و الرجل بنفس النسبة و القوة .

٤.أن تركز المناهج على النساء البارزات في تأريخ الكورد قديمًا وحديثاً و تؤكد على دورها في النضال والمطالبة بحق تقرير المصير للشعب الكوردي.

المقترحات :

١. إجراء بحوث مماثلة تشمل جميع الكتب المدرسية .

٢. إجراء بحوث مماثلة تشمل مراحل ما بعد المرحلة الاساسية .

٣. الاستفادة من نتائج هذا البحث في صياغة أو تعديل محتوى الكتب المدرسية

المصادر

١. الاغا،سناء رشدي يحيى ، ٢٠١٢،صورة المراة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الاساسية العليا في فلسطين، كلية التربية،جامعة الازهر– غزة .

٢. براواري ،هيفي، ٢٠٠٨،كەساتیا ژنێ ددیروکێ دا، دار سبیریز للطباعة و النشر، دهوك .

٣. الجبوري ،إرادة زيدان ،٢٠١١، صورة المرأة في الكتب المدرسية ، بحث منشور في مجلة علمية ، مجلة الباحث الاعلامي ، العدد ١٤.

٤. الخطايبة،ماجد ،٢٠٠١بناء المنهج المدرسي ،،دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الاردن .

٥. الخوالدة ،محمد محمود، ٢٠٠٤، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الطبعة الاولى، عمان ، الاردن

٦. السرابي، سهام ةمحمد الحاج علي ،٢٠١٠،صورة المرأة في الكتب المدرسية الاردنية ، بحث منشور في مجلة علمية ،مجلة جامعة دمشق ،العدد١ ، المجلد،٢٦.

٧. سعادة،جودت احمد و ابراهيم عبدالله محمد ،٢٠٠٨، المنهج المدرسي المعاصر ،،الطبعة الخامسة ،دار الفكر، عمان ، الاردن

٨. سلامة ،عادل أبو العز ، ٢٠٠٨ ،تخطيط المناهج المعصرة ، الطبعة الاولى ، دار الثقافة ،عمان، الاردن

٩. السلمان ،عبدالعالي محمد و الهيتي، خلف نصار ،١٩٨٧،مقدمة في منهجية تحليل المحتوى، مركز البحوث التربوية و النفسية، جامعة بغداد

١٠. سليم ،محمد صابر و مينا،فايز مراد و شحاته ،حسن سيد و سليمان ،يحيى عطية و عفيفي ،يسرى عفيفي و فراج ،محسن حامد ٢٠٠٦، ، بناء المناهج و تخطيطها ، الطبعة الاولى، دار الفكر ، بيروت لبنان .

١١. الشلبي، ابراهيم مهدي ، ٢٠٠٠ ،المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج ، ، الطبعة الثانية ، دار الامل للنشر و التوزيع ، اربد ، الاردن

١٢. شمعون ،قيس كبرو ، ٢٠٠٦ ،دراسة تحليلية تقويمية على وفق مدخل النظم لمناهج قسمي الفيزياء و الجغرافية بكلية التربية في اعدادهما لتخريجها، ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ،جامعة الموصل

١٣. عاشور،راتب قاسم، و أبو الهيجاء عبالدحيم عوض، ٢٠٠٤، المنهج بين النظرية و التطبيق، ،الطبعة الاولى ،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان ،الاردن.

١٤. عطية ، محسن علي ، ٢٠٠٩، المناهج الحديثة و طرائق التدريس ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان، الاردن .

١٥. المجلس الاعلى لشؤون المرأة، تقرير عام ٢٠١٢

١٦. مرعي،توفيق أحمد و الحيلة محمد محمود ، ٢٠٠٧، المناهج التربوية الحديثة ،مفاهيمها و عناصرها و اسسها و عملياتها، الطبعة الخامسة، داؤ المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ،الاردن

١٧. مرعي ،توفيق أحمد و الحيلة محمد محمود ،٢٠٠٥، طرائق التدريس العامة ،الطبعة الثانية، داؤ المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ،الاردن.

١٨. ملك، محمد بدر و اليعقوب علي محمد و الكندري ،لطيفة حسين، ٢٠٠٤،صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، بحث منشور في مؤتمر "حقوق الانسان: التحديد و التبديد رؤى تربوية .

١٩. الناجي،حسن علي و الرفاعي،طلال سليمان ، ٢٠١١، صورة المرأة في كتب اللغة العربية و المواد الاجتماعية في مرحلتي التعليم المتوسط و الابتدائي في المملكة العربية السعودية، بحث منشور في مجلة علمية ، مجلة جامعة دمشق ،العدد الاول ، المجلد ٢٧.

الانترنيت

١. Burkett, Elinor,2013, The Globalization of Feminisim,www.britannica.com

الملاحق

الملحق رقم (١)أداة البحث بصيغته الاولية

١. ألأدوار الاجتماعية و الأسرية:

- أم
- زوجة
- أخت
- صديقة
- جارة
- تعاني من مشاكل اجتماعية
- ناشطة نسوية

٢. الأدوار التاريخية :

- مناضلة
- شريكة في بناء الحضارة
- نساء أعلام في تأريخ الكورد

٣. الأدوار السياسية :

- قائدة
- مشاركة في العمل السياسي
- شهيدة في سبيل القضية الكوردية

٤. الأدوار المهنية :

- معلمة
- طبيبة
- مهندسة
- أديبة
- موظفة

- باحثة
- مهن أخرى

٥.حقوق و قضايا المرأة :

- المساواة بين الجنسين في التكليف و الثواب و العقاب
- حقوق الأم (البر و الطاعة و الاهتمام بها)
- الحق في التعليم
- الحق في إختيار الزوج
- الحقوق الاقتصادية
- الحق في حرية التعبير و إبداء الرأي

٦.الصفات الشخصية للمرأة :

- التضحية
- الطموح
- الشجاعة
- صناعة القرار
- الكرم و الضيافة

الملحق رقم (٢): أداة البحث بصيغته النهائية

أداة البحث

١.ألأدوار الاجتماعية و الأسرية:

- أم
- زوجة
- أخت
- صديقة
- جارة
- جدة

٢.الأدوار التأريخية :

- مناضلة
- شريكة في بناء الحضارة
- نساء أعلام في تأريخ الكورد

٣.الأدوار السياسية :

- قائدة
- مشاركة في العمل السياسي
- شهيدة في سبيل القضية الكوردية

٤.الأدوار المهنية :

- معلمة
- طبيبة
- مهندسة
- أديبة
-
- موظفة
- باحثة
- مهن أخرى

٥.حقوق و قضايا المرأة :

- المساواة بين الجنسين في التكليف و الثواب و العقاب
- حقوق الأم (البر و الطاعة و الاهتمام بها)
- الحق في التعليم
- الحق في إختيار الزوج
- الحقوق الاقتصادية
- الحق في حرية التعبير و إبداء الرأي

٦.الصفات الشخصية للمرأة :

- التضحية
- الطموح
- الشجاعة
- صناعة القرار
- الكرم و الضيافة

الملحق رقم (٣)

أسماء الخبراء و المحكمين

ت	اسم الخبير	اللقب العلمي	الكلية و القسم
١.	د. جمال أسد مزعل	أستاذ	سكول علم النفس
2.	د.صابر عبدالله الزيباري	أستاذ	رياض الأطفال /سكول التربية الأساسية
3.	د. جاجان جمعة محمد	أستاذ	رياض الأطفال/سكول التربية الأساسية
4.	د. مولود	أستاذ	سكول علم النفس
5.	د. عرب	أستاذ	سكول علم النفس
6.	د. محمد سعيد برواري	مدرس	الاجتماعيات/سكول التربية الأساسية
7.	د. مؤيد بركات	مدرس	رياض الأطفال/سكول التربية الأساسية

پوختە

ئەڤ ڤەکولینە هاتە ئەنجامدان ب مەرەما نیاسینا جهێ ئافرەتێ د پەرتوکێن قوتابخانێ ییێن کوردی دا بریکا شرۆڤەکرنا ئەو رولێن پێ هاتینە سپاردن . سامپلا ڤەکولینێ پێك دهێت ژ پەرتوکێن زمانێ کوردی(دیالێکتا بەهدینی) ژ پولا ئێکی و هەتا شەشێ بنەرەتی . و بو گەهشتنا ئەنجامان ، و پشتی خواندنا چەندین ڤەکولینان کو پەیوەندی ببابەتی ڤە هەین ، ڤەکولەر رابو ب بەرهەڤکرنا ئامرازەکی بو شرۆڤەکرنا پەرتوکێن ناڤبری . هزرا ئاشکەرا و نەپەنی هاتە بکارهینان وەك یەکا شرۆڤەکرنێ. ریژا سەدی و دووبارەبوون هاتنە بکار هینان وەك ئامراز بوئامارێ . و ئەنجامێن ڤەکۆلینێ دیار کر رولێ ئافرەتێ دڤان پەرتوکان دا هێشتا رولەکێ کلاسیکی یە ژبەرکو رولێن کومەلایەتی و خێزانی ل پلا ئێکێ هاتن بریژا ٦٧,٥٪ و رولێن دی ب دوبارەبوون و ریژەکا گەلەك کێمتر هاتن ، هەروەسا رولێن پیشەیی ییێن ئافرەتێ چ جهێ خو نەبو دڤان پەرتوکان دا. و پشتی بەرچاڤ کرنا ئەنجاما ڤەکولەرێ هندەك راسپاردە و پێشنیار پێشکێش کرن .

Abstract

This research aimed to know the position of the Kurdish women in the scholar books via analyzing the content of these books. The research sample consisted of the book of Kurdish language from the first till the sixth year of elementary school. In order to fulfill the aims the researcher reviewed many previous researches that dealt with the same matter and made an appropriate tool for the research، and the unit of analyses was the clear and hidden idea. The result showed that the Kurdish woman position in the research was more social and family because this sector had 67,5 % of repetition. At the end some recommendations and suggestions were made by the researcher.

دور الذكاء الإداري في تعزيز أبعاد جودة الخدمة الصحية
دراسة استطلاعية لآراء عينة من المدراء العاملين في المستشفيات الحكومية في مدينة دهوك

فرست علي شعبان و فهين عصمت سليم
معهد فني عمادية، جامعة بولي تكنيك دهوك، اقليم كوردستان، العراق.
(تاريخ القبول بالنشر: 13 أيلول 2013)

الملخص

يهدف البحث إلى تحديد دور الذكاء الإداري في تعزيز أبعاد جودة الخدمة الصحية في المستشفيات الحكومية في مدينة دهوك بالاعتماد على مخطط فرضي يأخذ بنظر الاعتبار العلاقة بين المتغيرين، وأعتمد فرضيتين أساسيتين لتحديد علاقة الارتباط والتأثير بين متغيرات البحث .

الجانب النظري للبحث تم كتابته من خلال الاستفادة من أدبيات الموضوع، وتم اختيار المستشفيات (أزادي، هيفي، طوارئ، العيون, السكري،الأسنان) لإجراء الجانب الميداني، تكونت عينة البحث من (٤٥) من الأفراد العاملين فيها بالتركيز على (المدراء، ومعاونيهم ورؤساء الأقسام والوحدات)، وتم إعداد استبانة لجمع بيانات ومعلومات الجانب الميداني، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية (التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري وارتباط الرتب سبيرمان وتحليل الانحدار) تم تحليل البيانات الوصفية وتم اختبار فرضيات البحث ، وتمثلت أهم الاستنتاجات، بظهور الاهتمام والحرص من قبل الإدارات المستشفيات المبحوثة بمفهوم الذكاء الإداري . وتوصل البحث إلى مجموعة من المقترحات أهمها محاولة الاستفادة من نقاط القوة التي تمتلكها المستشفيات فيما يخص بالذكاء الإداري التي أظهرت النتائج تأثيرها الواضح على الخدمة المقدمة وخاصة متغيرات بعد الذكاء العقلي .

الكلمات المفتاحية : الذكاء الإداري ، الذكاء العقلي,الذكاء العاطفي, أبعاد جودة الخدمة الصحية.

المقدمة

تصرف المدير والأساليب التي يتبعوها خلال أدائه لمهامه الإدارية مؤثراً على مدى كفاءة هؤلاء المدراء وقابليتهم لمواجهة المواقف المختلفة وهذا ينم عن الذكاء الذي يتمتع به هذا الشخص، ولكن يبقى السؤال الذي يشكل باباً مفتوحاً للدراسة والبحث، ترى ما هو الذكاء الذي ينبغي أن يمتلكه المدير لكي يصبح شخصاً كفؤاً إدارياً ؟

هنا تظهر الإجابة أنه وبالاعتماد على الدراسات التي جرت في هذا المجال أن الشخص بحاجة إلى ذكاء من نوع خاص ليصبح قادراً على التعامل مع المسائل العقلية والعاطفية.

ومن هذا المنطلق فقد قدم (Marcum, et.al., 2002) كتاباً تحت عنوان "الذكاء الإداري: إعادة النظر في تطبيقات الإدارة ونظرياتها " فحسب رأي هؤلاء الباحثين فإن نجاح إدارة المستشفيات يعتمد على قدرات المدراء العقلية (والتي تمثل القابليات الإدارية) إلى جانب القدرات العاطفية (والتي تمثل القابليات القيادية).

ومن هنا فإن ضرورة التعرف على هذا المفهوم من اجل الاستفادة منها في تطوير وتحسين الأساليب الإدارية وزيادة جودة الخدمات الصحية التي تقدمها المستشفيات لمرضاها والعاملين فيها. وتأسيسا على ما تقدم سيتناول البحث الحالي المحاور الآتية:

المحور الأول: الدراسات السابقة

المحور الثاني: منهجية الدراسة.

المحور الثالث: الذكاء الإداري.

المحور الرابع: جودة الخدمة الصحية.

المحور الخامس: الجانب العملي ويتضمن : وصف وتحليل نتائج البحث واختبار الفرضيات

المحور السادس :الاستنتاجات والتوصيات.

المحور الأول: الدراسات السابقة

أولاً : الدراسات المتعلقة بالذكاء الإداري .

١- دراسة (Landa & Zafra, 2010)

عنوان الدراسة : تأثير الذكاء العاطفي على طلاب الممرضين .

أهم الاستنتاجات : تأثير الذكاء العاطفي كان اكبر على الطلاب الممرضين من الكوادر الصحية الأخرى .

أهم المقترحات : زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي وإدخالها في برامج التدريب لطلاب التمريض .

٢- دراسة (الصليبي ، ٢٠١٢)

عنوان الدراسة : الذكاء الإداري وأثره في التنمية :دراسة حالة – جامعة القدس .

أهم الاستنتاجات : إن نسبة ٦٦% من عينة الدراسة فقط يدركون معنى مصطلح الذكاء الإداري و٣٤% لم يسمعوا بهذا المصطلح.

أهم المقترحات : نشر ثقافة الذكاء الإداري والعمل على توعية العاملين بأهمية هذا المصطلح .

ثانياً : الدراسات المتعلقة بجودة الخدمة الصحية .

١- دراسة (الطويل والآخرون ، ٢٠١٠)

عنوان الدراسة : إمكانية إقامة أبعاد جودة الخدمات الصحية : دراسة في مجموعة مختارة من المستشفيات في محافظة نينوى .

أهم الاستنتاجات : تباين نسب اتفاق المبحوثين على توفر أبعاد جودة الخدمة الصحية في المستشفيات قيد البحث .

أهم المقترحات : ضرورة اهتمام إدارات المستشفيات قيد البحث بأبعاد الجودة التي حصلت على أدنى نسب الاتفاق من قبل المبحوثين بهدف تحسين جودة الخدمات الصحية المقدمة إلى المراجعين للمستشفى من المرضى والمصابين وغيرهم .

٢- دراسة (الدباغ والسلطان ،٢٠١٠)

عنوان الدراسة : آفاق توظيف التقانات الطبية في تحقيق جودة الخدمة الصحية بالتطبيق على بعض مستشفيات محافظة نينوى.

أهم الاستنتاجات : ثبوت دور التي تؤديه التقانات الموظفة في الميادين المختلفة لتحقيق جودة الخدمة الصحية .

أهم المقترحات : حث صناع القرارات في المستشفيات المختلفة إلى ايلاء التقانات المعتمدة في مستشفياتهم الاهتمام المناسب .

٣- دراسة (ذياب ،٢٠١٢)

عنوان الدراسة : قياس أبعاد جودة الخدمة الصحية المقدمة في المستشفيات الحكومية الأردنية في منظور المرضى والموظفين .

أهم الاستنتاجات :المستشفيات تطبق بعد الاعتمادية والملموسية والتعاطف والأمان باستثناء الاستجابة .

أهم المقترحات : التزام إدارة المستشفيات بتقديم الخدمة الطبية للمرضى في الوقت المحدد وإعطاء اهتمام أكثر لمشاكل المرضى .

المحور الثاني: منهجية البحث

أولاً: مشكلة البحث

إن تحقيق توازن بين القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي يمتلكها المدراء في غاية الأهمية، وخاصة عندما نتكلم عن مجال عمل يتطلب الدقة والانضباط لأنها تتعامل مع حياة الإنسان، فالتوازن بين القدرات (العقلية والعاطفية) للمدراء يحقق للمستشفيات جملة من المزايا تظهر نتائجها على جودة الخدمة الصحية المقدمة، هذه الصورة اتضحت للباحثان من خلال دراسة استطلاعية أجراها للمستشفيات الحكومية في مدينة دهوك ومن ثم فأن الأسئلة التالية ومحاولة الإجابة عليها تعبر عن مضمون مشكلة البحث الحالي وكما يأتي .

١- هل تتوفر أبعاد الذكاء الإداري في المستشفيات المبحوثة ؟

٢- هل تتوفر أبعاد جودة الخدمة الصحية في المستشفيات المبحوثة ؟

٣- هل تسهم أبعاد الذكاء الإداري في تعزيز جودة الخدمة الصحية في المستشفيات المبحوثة ؟

ثانياً:أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته عن طريق محاولته تسليط الضوء على دور الذكاء الإداري لدى مدراء الأقسام والوحدات ومعاونيهم في المستشفيات المبحوثة في تعزيز جودة الخدمة الصحية ، وتتمثل هذه الأهمية بالاتي:

١- تقديم إطار نظري حول مفهوم الذكاء الإداري ودورها في تعزيز جودة الخدمة الصحية للمستشفيات المبحوثة .

٢- محاولة التعرف على الممارسات الحالية للمستشفيات المبحوثة فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الإداري ومدى انعكاساتها على جودة الخدمة الصحية .

ثالثاً: أهداف البحث

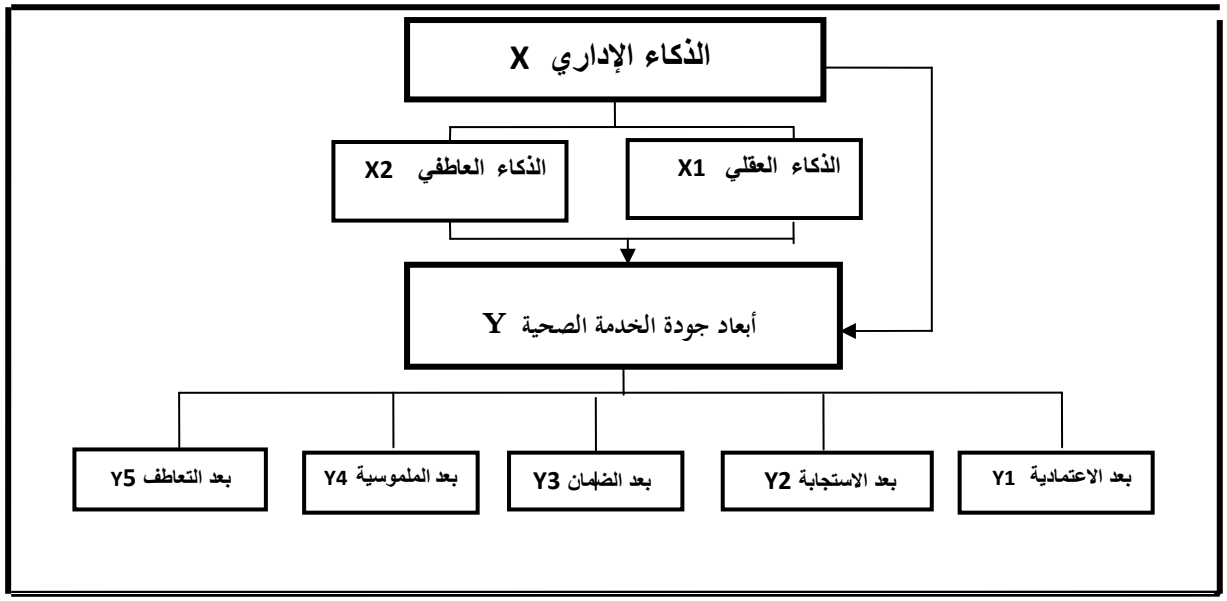
يسعى البحث في ضوء مشكلتها وأهميتها إلى تحقيق ما يأتي:

١- تشخيص أبعاد الذكاء الإداري وأبعاد الجودة الخدمة الصحية في المستشفيات المبحوثة من جهة ومحاولة تقييم واقعها فيما يخص اهتمامات الدراسة الحالية، ومن ثم تحديد سبل التطوير والارتقاء التي تمكنها من تعزيز مكانتها .

٢- اختبار طبيعة علاقات الارتباط والتأثير بين الذكاء الإداري وجودة الخدمة الصحية للمستشفيات المبحوثة.

رابعاً: أنموذج البحث

يستمد البحث الأنموذج الافتراضي في الشكل (١) والذي يشير إلى وجود علاقة ارتباط واثر بين الذكاء الإداري بوصفها متغيراً مستقلاً (مفسراً) وجودة الخدمة الصحية بوصفه متغيراً معتمداً (مستجيباً).



الشكل (١): أنموذج الدراسة الافتراضي

المصدر: الشكل من إعداد الباحثان

خامساً: فرضيات البحث :

الفرضية الرئيسة الأولى: توجد علاقة ارتباط معنوية بين متغير الذكاء الإداري ومتغير جودة الخدمة الصحية.

الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لمتغير الذكاء الإداري في متغير جودة الخدمة الصحية.

سادساً: أساليب جمع البيانات:

اعتمد الباحثان في تنظيم وكتابة الجانب النظري للبحث على المراجع والدوريات والدراسات الجامعية من المصادر العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع فضلاً عن الاستفادة من خدمات شبكة المعلومات الدولية (الانترنيت). أما فيما يتعلق بالجانب الميداني فقد تم الاعتماد على استمارة الاستبيان، بوصفها أداة رئيسة لجمع البيانات الملحق (١) ،وقد تم إعداد عباراتها بالاعتماد على اراء ودراسات بعض الكتاب منهم (الطويل والاخرون ،٢٠١٠) (ذياب ، ٢٠١٢) وتضمنت الاستمارة ثلاث أجزاء أساسية وكالاتي:

الجزء الأول: ويتعلق هذا الجزء بالمعلومات التعريفية العامة عن الأفراد المبحوثين والمتمثلة بـ (العنوان الوظيفي الحالي، والتحصيل الدراسي، وعدد سنوات الخدمة ، والعمر) .

الجزء الثاني: يركز هذا الجزء من الاستمارة على الفقرات الخاصة بالمتغير المستقل (أبعاد الذكاء الإداري) والتي بلغت عدد فقرات (١٠) لكل بعد (٥) فقرة.

الجزء الثالث: تضمن هذا الجزء الفقرات الخاصة بالمتغير المعتمد (أبعاد جودة الخدمة الصحية) والتي بلغت عدد فقراته (٢٥) لكل بعد (٥) فقرة .

وتم استخدام مقياس (ليكرت) الخماسي في جميع مقاييس الاستبانة لسهولة فهمه وتوازن درجاته وبتدرج لا اتفق بشدة إلى اتفق بشدة وبدرجات تتراوح بين (١-٥) لتحديد مستوى الاستجابة نحو فقرات الاستمارة.

سابعاً: أساليب الإحصائية المستخدمة

من اجل التوصل إلى مؤشرات دقيقة حول العلاقات بين متغيرات البحث وبما يخدم أهدافه واختبار فروضه، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS Ver.14) لإجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة وهي:

١- التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية .

٢- معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) (Spearman's Correlation) لتحديد قوة علاقة الارتباط بين متغيرات البحث .

٣- تحليل الانحدار (Regression Analysis) للتعرف على معنوية تأثير المتغير المستقل في المتغير المعتمد.

ثامناً: التعريف بمجتمع الدراسة وخصائص أفراد عينتها

سعى الباحثان لاختيار الميدان المناسب الذي يمكن أن يبين متغيرات وأهداف البحث من خلاله، لذلك أختار الباحثان المستشفيات الحكومية (أزادي،الطوارئ، العيون ،السكري، الأسنان، هيفي) في مدينة دهوك .

فيما تمثلت العينة بالمدراء ومعاونيهم ورؤساء الأقسام والوحدات وقام الباحثان بتوزيع الاستمارة على عينة البحث بلغ عددها (٥٠) استمارة وبلغ عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (٤٥) استمارة ، ويوضح الجدول (١) الخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث .

الجدول (١): سمات أفراد عينة البحث بحسب الفئات العمرية

١٨-٢٥		٢٦-٣٥		٣٦- ٤٥		٤٦ أكثر	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
٧	١٦	٩	٢٠	١٦	٣٥	١٣	٢٩

بحسب التحصيل الدراسي

إعدادية		دبلوم فني		بكالوريوس		دبلوم عالي		شهادة عليا	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
٦	١٣	٨	١٨	١٨	٤٠	٧	١٦	٦	١٣

بحسب عدد سنوات الخدمة

١-٥		٦-١٠		١١-١٥		١٦ فأكثر	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
٦	١٣	١٠	٢٢	٦	١٣	٢٣	٥٢

بحسب العنوان الوظيفي الحالي

مدير		معاون مدير		مدير وحدة أو قسم	
العدد	%	العدد	%	العدد	%
٣	٧	٤	٩	٣٨	٨٤

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على الاستبانة

المحور الثالث : الذكاء الإداري

أولاً: مفهوم الذكاء الإداري:

يعد مفهوم الذكاء الإداري من المفاهيم الحديثة والذي يعبر عن القابليات التي يتمتع بها الإداري والتي تمكنه من التوافق بين مهامه التي تتطلب مجموعة من القابليات العقلية إلى جانب مجموعة من القابليات العاطفية من أجل التعامل مع الأفراد المحيطين به بالطريقة الصحيحة.

ويشير (الصليبي،٢٠١٢، ٢٢٥) الى أن الذكاء الإداري تبلور مفهومه في بدايات القرن الحادي والعشرين، وظهر تأثيره في تنمية المنظمات بشكل ظاهر ويسعى الى تكامل الشخصية الإدارية وارتقائها وهي "مجموعة المهارات والقدرات التي تكفل للمدراء في جميع المستويات الإدارية على أن يقدم حلولاً للمشاكل الحالية والنظر بأهمية المشاكل المستقبلية قبل وقوعها". ويعرف (ماركوم وآخرون ، ٢٠٠٢، ٣) الذكاء الإداري "مجموع القدرات والمهارات الذهنية التي تكفل لصاحبها ادارة مشروع خاص أو عام وتحقيق الأهداف بأفضل طريقة ممكنة".

أما (الزامل، ٢٠٠٦ ،١) فقد عرفه بأنه "يعني الاهتمام بنقاط القوة وتفعيلها لدى الموظفين والتقليل من اثار نقاط

الضعف باستخدام الأساليب المستخدمة كالشدة والصرامة لاستثمار واستغلال نقاط الضعف لتحقيق مزيد من النتائج".

ويعرف الباحثان الذكاء الإداري على انه " مزيج من القدرات والمهارات العقلية والعاطفية التي تمكن الإداريين من تنفيذ نشاطاتهم ومهامهم الإدارية وقيادة التابعين لهم في المستشفيات بكفاءة وفاعلية ".

ثانياً: أبعاد الذكاء الإداري:

يشير (ماركوم وآخرون، ٢،٢٠٠٢) بان الذكاء الإداري يتكون من مجموعتين من القدرات الإنسانية هما الذكاء العقلاني والذكاء العاطفي، من الخطأ الفصل بينهما، فالمدير لا يستطيع اتخاذ قرار صائب اعتماداً على ذهنه وحده بل عليه أن يستشير قلبه ووجدانه أيضاً ولا يمكن للمدير أن يتخذ قراراً اعتمادا على القلب والوجدان فقط إذ عليه أن يزن قراره ببعض الحسابات العقلية، وأن محصلة الدمج بين العقل والقلب (الذهن والوجدان) هي ما نطلق عليه المصطلح الجديد (الذكاء الإداري).

أ- الذكاء العقلي:

يأتي الذكاء العقلي كأول مراحل الذكاء بصورة عامة حيث ظهر هذا المفهوم لمعرفة الفروقات الفردية في مدى تمتع كل فرد بالذكاء، وفي هذا الصدد يشير (ماركوم وآخرون ،٢،٢٠٠٢) أنه تبلور مفهوم الذكاء العقلي في منتصف القرن الماضي، فقد ثبت وجود فروق واختلافات بين الأفراد في الذكاء العقلي. وقد أمكن قياس هذه الاختلافات بوضع عدد من الاختبارات والمعايير، التي سميت مقياس معدل الذكاء(Intelligence Quotient) وبدأ المدراء يعتمدون على مقاييس الذكاء العقلي في اختيار الموظفين وفي مسابقات الجمال وحتى في اختبارات الكليات العسكرية, وقد ظهرت هناك العديد من الاتجاهات لتعريف الذكاء العقلي وذلك وفقاً لاختلاف آراء المفكرين والكتاب في هذا المجال. ويعرف (ياسين، ١٩٨١ ،٤٧) الذكاء العقلي " الاستجابة السريعة والسديدة لمواقف طارئة مفاجئة ويتضمن أيضاً قدرة الفرد على التكيف والمرونة والاستقراء والاستنباط وإدراك العلاقات ويعكس قدراته العقلية واستعداده للتعلم السريع والاستفادة من خبراته السابقة في مواجهة المواقف والمشكلات الواقعة كما يمكن قياسه عن طريق الاختبارات بصفة كمية ولكن جانبه الكيفي يعتمد على فهم وتعليل يتجاوز المقاييس السيكومترية إلى تقييم شخصي وشامل ومتعدد الزوايا".

أما (Legg & Hutter, 2007, 8) فيعرفان الذكاء العقلي من خلال تحديد مجموعة من المميزات وتتمثل بـ :

- الخاصية التي يمتلكها الفرد الموظف عند تفاعله مع بيئته أو عدة بيئات.
- يتعلق بقدرة الموظف على النجاح أو كسب ما يتعلق بجزء من الهدف أو الغاية.
- يعتمد على مدى قدرة الموظف على التكييف مع الغايات والبيئات المختلفة.

أوجه الذكاء العقلي التي تشكل الذكاء الإداري

تتمثل القدرات العقلية المطلوبة والتي تعبر عن مدى الذكاء العقلي للمدير فيما يخص مجال التمتع بالذكاء الإداري وكالاتي: (ماركوم وآخرون،٢٠٠٢، ٣) (الصليبي، ٢٠١٢ ،٢٢٤):

(ابتكار واكتشاف الفرصة السانحة، تنظيم وهندسة العمليات والإجراءات والمشروعات، الوقاية من المشكلات قبل حدوثها، إدارة الأزمات والكوارث قبل وقوعها،التخطيط الاستراتيجي للمشروعات).

ب- الذكاء العاطفي:

يتعلق مفهوم الذكاء العاطفي بالقدرات الخاصة بإدارة الذات وإدارة العلاقات الاجتماعية وقد أشار (Freshman & Rubino, 2002,3) بأن " مصطلح الذكاء العاطفي تم ابتكاره بشكل رسمي في التسعينات من قبل (Mayer & Salovey) .ويختلف الكتاب حول تعريف الذكاء العاطفي وذلك باختلاف وجهات نظرهم وفي هذا الصدد عرف (Mayer & Salovey,1995,197) الذكاء العاطفي بأنه " القابلية على المعالجة الدقيقة للمعلومات العاطفية بما في ذلك المعلومات المتعلقة بتمييز المشاعر في النفس ولدى الآخرين

وتركيبها وتنظيمها". أما (النعيمي،٢٠٠٨،١٦٠) فيعرف الذكاء العاطفي بأنه " مرتبط بإدارة الشعور وإمكانية الفرد من السيطرة على انفعالاته والتحكم بها وكيفية استيعاب الظروف والعوامل النفسية المحيطة بعلاقاته مع الآخرين من أجل التأثير فيها ومحاولة كسب رضاهم لتحفيزهم على التعاون وتقديم الأداء الأفضل". أما (Birks & Watt,2007,368-369) فيعرفانه " هو عبارة عن مجموعة من القابليات (الفعلية والغير الفعلية) التي تمكن الشخص من توليد ومعرفة وتعبير عن فهم وتقدير مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين لأجل توجيه التفكير والأداء ويواكب مع المتطلبات البيئية وضغوطاتها بنجاح". أما (Landa & Zafra, 2010,50) فيشيران إلى الذكاء العاطفي بأنه (قدرة الشخص على إدراك وإدارة مشاعره وقدرته على فهم مشاعر الآخرين). أما (الجميل،٢٠١٢،١٣٩) فتعرف الذكاء العاطفي بأنه " يشمل قدرة الفرد على إيجاد الدافعية لديه وعلى الإصرار والثبات عندما يكون محبطاً وكذلك السيطرة على النفس لضبط الشعور وعدم الانفعالات وإزالة التوتر والإبقاء على الهدوء خلال تفكيره فضلاً عن التعامل اللطيف مع الآخرين والاستمرار على النجاح والتطور".

أبعاد الذكاء العاطفي:

أختلف الباحثون في تحديد أبعاد الذكاء العاطفي وذلك تبعاً لاختلاف المقاييس التي اعتمدت من قبل هؤلاء الباحثون حول الذكاء العاطفي ، ويذكر (الجميل،٢٠١٢، ١٤٠) أبعاد الذكاء العاطفي والتي حددها (Goleman) وكالاتي:

١- فهم الذات : ويعني وعي الفرد بمشاعره وانفعالاته وأفكاره المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات.

٢- إدارة الذات: وهي تعني فن تهدئة النفس وقدرة الفرد على التحكم في مشاعره وضبطها وليس منعها فالحياة من دون مشاعر تصير بلا معنى أو روح تفتقر لمعنى الحياة الحقيقية.

٣- تحفيز الذات: وتعني استكشاف المواهب الذاتية التي يتميز بها الفرد فائقوا الذكاء والإبداع.

٤- الفهم الإجتماعي: وهي مهارات التواصل مع الآخرين إذ أن القدرة على إدارة العواطف والمشاعر الآخرين هي أساس تناول العلاقات على نحو صحي وسليم.

٥- إدارة العلاقات (المهارات الاجتماعية) : وهي مهارة اجتماعية ترتبط بقدرة الذات ومرونتها التي تجعل الفرد له القابلية على التكييف مع الصراعات الاجتماعية بدلاً من الدخول في المنافسة.

- أوجه الذكاء العاطفي التي تشكل الذكاء الإداري:

تتمثل القدرات الذهنية والسمات العاطفية المطلوبة للمدير الذكي وتتشكل من (ماركوم وآخرون،٢٠٠٢، ٣) (الصليبي، ٢٠١٢، ٢٢٤): (التعامل مع الأفراد (الموظفين والزبائن) والإنصات إليهم وفهم توجهاتهم،توليد أفكار جديدة واستعراض البدائل المختلفة باستخدام العصف الذهني،مهارات التفاوض والإقناع والتأثير في الآخرين وتحفيزهم،البصيرة أو الحاسة السادسة والقدرة على استلهام السيناريوهات المتوقعة للأحداث ، إدارة الأزمات والكوارث عند وقوعها).

المحور الرابع: جودة الخدمة الصحية

أولاً: مفهوم جودة الخدمة الصحية: يشير (Kotler and Armstrong,1994,640) بان جودة الخدمة الصحية هي شكل من أشكال الطرائق التي تستخدمها المنظمة الصحية لتميز نفسها عن المنظمات الصحية الأخرى المشابهة لها في النشاط عن طريق تكوين صورة عن المنظمة الصحية تتخذ من خلالها شخصية المنظمة على جميع المستويات. وقد عرفتها منظمة الصحة العالمية "بأنها التماشي مع المعايير والاتجاه الصحيح بطريقة أمنة ومقبولة من قبل المجتمع وبتكلفة مقبولة بحيث تؤدي إلى إحداث تأثيرات على نسبة الحالات المرضية، ونسبة الوفيات، والإعاقة وسوء التغذية (الديوه جى وعبد الله ،٢٠٠٣،١٤). ويشير(ذياب، ٢٠١٢،٧٢) بان أي تعريف لجودة الخدمة الصحية لابد أن يتوافق مع المواصفات والقيمة، والموائمة مع الاستخدام ،والدعم، والتأثير السيكولوجي النفسي).

ثانياً: أبعاد جودة الخدمة الصحية المعتمدة في البحث:

لا يوجد اتفاق بين جميع الكتاب حول أبعاد جودة الخدمة

الصحية (نبيلة، ٢٠٠٨ ،٩).بينما أتفق عدد من الكتاب: (Parasuraman et al.,1988,12),(الطويل والآخرون،٢٠١٠ ،٧٠): (ذياب،٢٠١٢ ، ٧٤):(المعاضيدي،٢٠١٢ ، ١٢٣) على أن أبعاد جودة الخدمة الصحية هي (الاستجابة، والاعتمادية، والضمان، والملموسية، والتعاطف) .

١- بعد الاعتمادية (Reliabillity)

يشير(البكري،٢٠٠٥ ، ٢١٢- ٢١٣) بان الاعتمادية تمثل القدرة على الأداء في ما تم تحديده مسبقاً بشكل موثوق ودقيق، بمعنى درجة الاعتماد على مورد الخدمة ودقة انجازه للخدمة المطلوبة، ويذكر (العزاوي وأبو قاعود،٢٠١٠، ١٠٥) بأن الزبون يتوقع أن تقدم له خدمة دقيقة من حيث الالتزام بالوقت والأداء تماماً مثلما تم وعده ، وان يعتمد على مقدم الخدمة في هذه الناحية بالذات، فمثلاً قد يسأل الزبون نفسه " هل لي أن أتلقى الخدمة الصحية من قبل أطباء أكفاء ومهرة وهل الملاك الطبي مؤهل للخدمة؟. ويرى (الطويل والآخرون، ٢٠١٠، ٣) بأن الاعتمادية في مجال الخدمة الصحية يشير إلى قدرة المنظمة الصحية على تقديم وأداء الخدمات الصحية بالجودة الموعودة للمستفيدين في الوقت المحدد وبموثوقية وبمطابقة ودقة عالية وثبات وبدون أخطاء .

اتساقا لما تقدم فأن الاعتمادية تشير إلى مدى التزام المنظمة بتقديم الخدمة الصحية الموعودة، ومدى ثقة المرضى بالمعرفة والمهارة التي يمتلكها الممرضين والأطباء ، بالإضافة إلى قناعة المريض بالالتزامات المالية تجاه المنظمة الصحية .

٢- بعد الاستجابة (Responsiveness)

يعرف(Parasuraman et al.,1988,12) الاستجابة بأنها "وجود الإرادة لمساعدة الزبائن (المرضى) وتزويدهم فوراً بالخدمة، أي سرعة الانجاز ومستوى المساعدة المقدمة للمستفيدين من قبل مورد الخدمة، يركز هذا البعد على المجاملة واللطف في التعامل مع طلبات الزبون من الأسئلة، والشكاوى،والمشاكل. ويشير(البكري،٢٠٠٥، ٢١٢- ٢١٣) بان الاستجابة تعنى المساعدة الحقيقية في تقديم الخدمة الى المستفيد. ويرى (الزبيدي وعبد المنعم ،٢٠١٠، ٢٤) بأن الاستجابة تعني درجة استعداد الإدارة والعاملين وسرعة استجابتها في تقديم الخدمة، وتتجسد الاستجابة بقصر مدى الانتظار والقدرة والمرونة.

اتساقا لما تقدم فان بعد الاستجابة في مجال الخدمة الصحية يشير إلى قدرة المستشفى في تقديم الخدمة الصحية بالسرعة الممكنة وقدرتها على استجابة لشكاوى واستفسارات المرضى.

٣- بعد الضمان (Assurance)

هو الاطمئنان أي خلو الخدمة من الخطأ أو الخطر أو الشك ويشمل الاطمئنان النفسي والمادي (الشميميري،٢٠٠١، ٢٨١). ويذكر (العزاوي وأبو قاعود، ٢٠١٠، ١٠٦) بأن بعد الضمان يعبر عن درجة الشعور بالأمان والثقة في الخدمة المقدمة ومن يقدمها، أي يتعلق بمدى المخاطر المدركة لنتائج تلقى الخدمة من هذه المنظمة (المستشفى) أو من يقدمها أو كلاهما وهل مقدم الخدمة موضع ثقة وما هي مصداقيته في تقديم الخدمة وهل لدى متلقي الخدمة ثقة وأمان بجدارة القائمين على تقديم الخدمة والقدرات التحليلية والاستنتاجية ، والمعرفة التي مكنه بالقيام بأدواره بشكل امثل، وفي حالة التعامل مع مقدم الخدمة لأول مرة .

وبين(البكري ،٢٠٠٥، ٢١٢- ٢١٣) بعد الضمان وقد سماها ببعد التأكيد وهي السمات التي يتسم بها العاملين في معرفة وقدرة وثقة مقدم الخدمة.

اتساقا لما تقدم فان بعد الضمان كأحد إبعاد جودة الخدمة يشير إلى تبنى المستشفى لإجراءات تكون كفيلة بإعطاء الثقة والأمان للمريض من خلال توفير كوادر طبية وإدارية كفوءة وتجهيزات المتطورة.

٤- بعد الملموسية (Tangibles)

تعد الملموسية بوصفها مظهراً خارجياً للتسهيلات المادية والمستلزمات والأشخاص ومواد الاتصال، وهي تشمل على العناصر المادية للخدمة مثل(المقاعد، الاضوية، الكراسي، المعدات والمكائن،الآلات والمباني، وملابس العاملين) وكافة

العناصر البنية المادية (Parasuraman et al.,1988,12-13) وأوضح (Shaikh and Rabbani, 2005,195) بان بعد الملموسية في مجال جودة الخدمة الصحية تتضمن العناصر الآتية: مكاتب الأطباء نظيفة، العاملين في المستشفى يستخدمون الوسائل أو الآلات القياسية أو الوصفات الصحيحة (الأدوية والمستلزمات الطبية) يجب أن تكون سهلة الفهم. وبين(البكري ،٢٠٠٥، ٢١٢) بان الملموسية تشمل القدرات والتسهيلات المادية والتجهيزات والأفراد ومعدات الاتصال.

اتساقا لما تقدم فان بعد الملموسية كأحد أبعاد جودة الخدمة الصحية تمثل بتوفير جميع التجهيزات المادية الضرورية التي يمكن من خلالها إشعار المريض بالراحة منذ لحظة دخوله المستشفى وتكون متوفرة باستمرار.

٥- بعد التعاطف (Empathy)

هو أبداع روح الصداقة والحرص على الزبون (المريض) وإشعاره بأهميته والرغبة في تقديم الخدمة حسب احتياجاته (الشميمري، ٢٠٠١، ٢٨١). ويشير (البكري، ٢٠٠٥، ٢١٢) بان التعاطف يعني درجة الرعاية والاهتمام الشخصي بالمستفيد. ويبين (الطويل والآخرون،٢٠١٠، ٩)بان بعد التعاطف يشير إلى العلاقة والتفاعل بين مراجعي المنظمة الصحية وأعضاء الفريق الصحي والفني والإداري والمحاسبي فيها، ويقصد به وجود الثقة والاحترام واللباقة واللطف والسرية والتفهم والإصغاء والتوصل بين مقدمي الخدمة والمستفيد منها (المرضى)، إذ تسهم العلاقة الجيدة من الطرفين إلى النجاح الخدمة الصحية واستجابة المرضى للتعليمات الصحية، فضلاً على أن التعاطف يضع مصلحة المرضى في مقدمة اهتمامات الإدارة والعاملين في المنظمة الصحية والإصغاء لشكاوى المريض وتلبية احتياجاته بروح من الود والعطف.

اتساقا لما تقدم فأن بعد التعاطف كأحد أبعاد جودة الخدمة الصحية يشير إلى مدى قدرة الأفراد من (الأطباء والممرضين والإداريين والفنيين) في المنظمة بالاهتمام بالجوانب الوجدانية التي يمكن من خلالها الحصول على ثقة ورضا المريض.

المحور الخامس : الجانب الميداني

وصف متغيرات البحث واختبار فرضياتها

يشتمل مضمون هذا الجانب على وصف متغيرات الدراسة وتشخيصها وحسبما يدركها الأفراد في المستشفيات المبحوثة، وتحقيقا لذلك استخدم الباحث برنامج SPSS .

أولاً. وصف وتشخيص متغيرات الذكاء الإداري .

الجدول (٢): التوزيع التكراري والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الذكاء الإداري

المتغيرات	بدائل الاستجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أتفق بشدة		أتفق		محايد		لا أتفق		لا أتفق بشدة			
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%		
X1	٢	٢,٢	٢٨	٦٢,٢	١٠	٢٢,٢	٤	٨,٩	١	٢,٢	٣,٥٨	٠,٨١
X2	٦	١٣,٣	٢٧	٦٠	٧	١٥,٦	٤	٨,٩	١	٢,٢	٣,٧٣	٠,٨٩
X3	٥	١١,١	٢٠	٤٤,٤	١٥	٢٦,٧	٧	١٥,٦	١	٢,٢	٣,٤٧	٠,٩٦
X4	٥	١١,١	٢٣	١٥,١	٦	١٣,٣	١١	٢٤,٤	–	–	٣,٤٩	٠,٩٩
X5	٣	٦,٧	١٧	٣٧,٨	١٥	٣٣,٣	٨	١٧,٨	٢	٤,٤	٣,٢٤	٠,٩٨
X6	٩	٢٠	٢٥	٥٥,٦	٧	١٥,٦	٤	٨,٩	–	–	٣,٨٧	٠,٨٤
X7	٧	١٥,٦	٢٩	٦٤,٤	٥	١١,١	٤	٨,٩	–	–	٣,٨٧	٠,٧٨
X8	١٤	٣١,١	٢٣	٥١,١	٦	١٣,٣	٢	٤,٤	–	–	٤,٠٩	٠,٧٩
X9	١١	٢٤,٤	٢٣	٥١,١	٨	١٧,٨	٣	٦,٧	–	–	٣,٩٣	٠,٧٨
X10	٦	١٣,٣	١٩	٤٢,٢	١٥	٣٣,٣	٥	١١,١	–	–	٣,٧٨	٠,٨٧
معدل العام	١٥,٦		٤٨,٣٩		٢١,٢٢		١١,٥٦		٢,٧٥		٣,٧٠	٠,٨٦
المجموع	٦٤				٢١,٢٢		١٤,٣١					

المصدر : الجدول من إعداد الباحثان

تشير النتائج الواردة في جدول (٢) إلى إن إجابات الإفراد المبحوثين حول متغيرات الذكاء الإداري عن طريق مؤشراته (X10-X1) تميل باتجاه الاتفاق وبنسبة عامة بلغت (٦٤%) من تلك الإجابات بوسط الحسابي عام (٣,٧٠) وانحراف معياري عام (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك درجة اتفاقية عالية لإجابات المبحوثين على فقرات الذكاء

الإداري، أي إن أراء المبحوثين تتجه نحو القطب الايجابي (اتفق بشدة ، اتفق) بالاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي ، وعزز تلك المعدلات قيمة الانحراف المعياري الذي يدل على عدم تشتت إجابات المبحوثين لعدم تجاوزه الواحد الصحيح ، ومن ابرز المتغيرات التي ساهمت في أغناء نسبة الاتفاق هو المتغير (X8) والتي تنص على (يحترم الأفراد في المستشفى الآخرين ويقدرونهم) إذ حصلت على نسبة اتفاق (82.2%) من إجابات المبحوثين وبوسط حسابي(٤ .٠٩) وانحراف معياري (0.79) وزاد وسط الحسابي العام عن الوسط الفرضي (٣) على مقياس ليكرت الخماسي المعتمد في البحث .

وشكل الاتجاه السلبي (عدم الاتفاق) لتلك الإجابات نسبة عامة بلغت (١٤,٣١%) من تلك الإجابات ، أي إن أراء المبحوثين التي تتجه نحو القطب السلبي (لا اتفق بشدة،لا اتفق) بالاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي كانت ضعيفة.

ثانياً : وصف وتشخيص متغيرات أبعاد جودة الخدمة الصحية

الجدول (٣): التوزيع التكراري والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات أبعاد الجودة الخدمة الصحية

المتغيرات	بدائل الاستجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أتفق بشدة		أتفق		محايد		لا أتفق		لا أتفق بشدة			
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%		
X11	٩	٢٠	٢٨	٦٢,٢	٧	١٥,٦	١	٢,٢	–	–	٤	٠,٦٧
X12	١٣	٢٨,٩	٢١	٤٦,٧	١٠	٢٢,٢	١	٢,٢	–	–	٤,٠٢	٠,٧٨
X13	٣	٦,٧	١٤	٣١,١	١٢	٢٦,٧	١٥	٣٣,٣	١	٢,٢	٣,٠٧	١
X14	٧	١٥,٧	٢٦	٥٧,٨	٩	٢٠	٣	٦,٧	–	–	٣,٨٢	٠,٧٧
X15	١٣	٢٨,٩	١٩	٤٢,٢	٨	١٧,٨	٣	٦,٧	٢	٤,٤	٣,٨٤	١,٠٦
X16	٩	٢٠	٢٧	٦٠	٤	٨,٩	٥	١١,١	–	–	٣,٦٩	٠,٨٥
X17	٨	١٧,٨	٢٤	٥٣,٣	٩	٢٠	٤	٨,٩	–	–	٣,٨٠	٠,٤٢
X18	١١	٢٤,٤	٢٤	٥٣,٣	٨	١٧,٨	٢	٤,٤	–	–	٣,٩٨	٠,٧٨
X19	٤	٨,٩	٣٤	٧٥,٦	٦	١٣,٣	١	٢,٢	–	–	٣,٩١	٠,٥٥
X20	٩	٢٠	١٧	٣٧,٨	٩	٢٠	٨	١٧,٨	٢	٤,٤	٣,٥١	١,١٤
X21	٩	٢٠	٢٤	٥٣,٣	٦	١٣,٣	٦	١٣,٣	–	–	٣,٨٠	٠,٩١
X22	١٢	٢٦,٧	٢٥	٥٥,٦	٤	٨,٩	٤	٨,٩	–	–	٤	٠,٨٥
X23	١٤	٣١,١	٢٢	٤٨,٩	٩	٢٠	–	–	–	–	٤,١١	٠,٧١

X24	١٥	٣٣,٣	٢١	٤٦,٧	٩	٢٠	–	–	–	–	٤,١٣	٠,٨٢
X25	٨	١٧,٨	٣١	٦٨,٩	٥	١١,١	١	٢,٢	–	–	٤,٠٢	٠,٦٢
X26	٢٤	٥٣,٣	١٤	٣١,١	–	–	٣	٦,٧	١	٢,٢	٢,٢٩	٠,٩٩
X27	٩	٢٠	٢٣	٥١,١	١٣	٢٨,٩	–	–	–	–	٣,٩١	٠,٧٠
X28	١٠	٢٢,٢	٢٧	٦٠,١	٧	١٥,٦	١	٢,٢	–	–	٤,٠٢	٠,٦٧
X29	٨	١٧,٨	٢٣	٥١,١	٨	١٧,٨	٤	٨,٩	٢	٤,٤	٣,٦٩	١,٠١
X30	١٢	٢٦,٧	٢٦	٥٧,٨	–	–	٧	١٥,٦	–	–	٣,٩٦	٠,٩٥
X31	١٢	٢٦,٧	٢٥	٥٥,٩	٨	١٧,٧	–	–	–	–	٤,٠٩	٠,٦٦
X32	٧	١٥,٦	٢٧	٦٠,١	٧	١٥,٦	٤	٨,٩	–	–	٣,٨٢	٠,٨٣
X33	٥	١١,١	٢٧	٦٠	١١	٢٤,٤	٢	٤,٤	–	–	٣,٧٨	٠,٧٠
X34	٥	١١,١	٢٨	٦٦,٢	٩	٢٠	٣	٦,٧	–	–	٣,٧٨	٠,٧٣
X35	١٧	٣٧,٨	٢٣	٥١,١	٥	١١,١	–	–	–	–	٤,٢٧	٠,٦٥
معدل العام		٢١,٥		٥١,٦		١٦,٧		٧,٧		٢,٥	٣,٩٧	٠,٧
مجموع				٧٣,١		١٦,٧		١٠,٢				

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان

تشير النتائج الواردة في الجدول (٣) إلى أن إجابات الأفراد المبحوثين حول متغيرات أبعاد جودة الخدمة الصحية عن طريق مؤشراته (X35-X11) تميل باتجاه الاتفاق وبنسبة بلغت (٧٣,١%) من تلك الإجابات بوسط حسابي عام (٣,٩٧) وانحراف معياري عام (٠,٧) ، وهذا يدل على أن هناك درجة اتفاقية عالية جداً لإجابات المبحوثين على فقرات أبعاد جودة الخدمة الصحية ، أي إن أراء المبحوثين تتجه نحو القطب الايجابي(اتفق بشدة ، اتفق) بالاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي ،ويعززه قيمة الانحراف المعياري الذي يمثل عدم تشتت إجابات المبحوثين لعدم تجاوزه الواحد الصحيح ، ومن ابرز المتغيرات التي ساهمت في أغناء نسبة الاتفاق هو المتغير (X25) والتي تنص على (يتمتع العاملون في المستشفى بالمعرفة والمهارة والخبرة الصحية المناسبة) إذ حصلت على نسبة اتفاق (٨٦,٧%) من إجابات المبحوثين وبوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٦٢) ، وزاد وسط الحسابي العام عن الوسط الفرضي (٣) على مقياس ليكرت الخماسي المعتمد في البحث .

وشكل الاتجاه السلبي (عدم الاتفاق) لتلك الإجابات نسبة عامة بلغت (١٠,٢%) من تلك الإجابات ، أي إن أراء المبحوثين حول أبعاد جودة الخدمة الصحية التي تتجه نحو القطب السلبي (لا اتفق بشدة،لا اتفق) بالاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي كانت ضعيفة.

.

ثالثاً: اختبار فرضية الارتباط

يشير مضمون الفرضية الرئيسة الأولى إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين متغيرات الذكاء الإداري ومتغيرات جودة الخدمة الصحية

الجدول (٤): قيم معامل الارتباط البسيط بين متغيرات الذكاء الإداري ومتغيرات جودة الخدمة الصحية اجمالاً

المتغير المستقل الذكاء الإداري	**الذكاء العقلي**	**الذكاء العاطفي**	**المؤشر الكلي**
المتغير المعتمد جودة الخدمة الصحية	٠,٦٧٨**	٠,٤٩٦**	٠,٦٥٢

المصدر : الجدول من إعداد الباحثان (**) تمثل مستوى المعنوية P **≤ 0.01 N= 45

تشير نتائج جدول (٤) إلى وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين متغيرات الذكاء الإداري ومتغيرات جودة الخدمة الصحية، بلغت (المؤشر الكلي)(٠,٦٥٢) عند مستوى معنوية (٠,٠١)، كما يشير الجدول إلى وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين متغيرات الذكاء الإداري إذ بلغ قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧٨) عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين الذكاء العقلي ومتغيرات جودة الخدمة الصحية وهذا يعني انه كلما ازدادت الاهتمام بالذكاء العقلي ارتبط ذلك معنوياً بالجودة الخدمة الصحية وكذلك بالنسبة لمتغير الذكاء العاطفي بلغ قيمة معامل الارتباط (٠,٤٩٦) عند مستوى معنوية (٠,٠١).

وبهذا سيتم قبول (الفرضية الرئيسة الأولى) التي تنص على ((توجد علاقة ارتباط معنوية بين متغيرات الذكاء الإداري ومتغيرات جودة الخدمة الصحية)) .

رابعاً : اختبار فرضية التأثير

يشير مضمون الفرضية الرئيسة الثانية إلى وجود تأثير معنوي لمتغيرات الذكاء الإداري في متغير جودة الخدمة الصحية .

الجدول (٥): تحليل علاقة تأثير لمتغير الذكاء الإداري إجمالاً في متغير جودة الخدمة الصحية

المتغير المستقل الذكاء الإداري	**Beta**	**B**	**R^2**	**T**	**F**	**مستوى المعنوية**
المتغير المعتمد جودة الخدمة الصحية	٠,٦٥٢	٠,٤١٢	٠,٦٥٢	٥,٦٣٥	٣١,٧٥	٠,٠٠٠

المصدر : الجدول من إعداد الباحثان P ≤ 0.01 N= 45 df= 45 -1

تشير نتائج الجدول (٥) الخاص بنتائج تحليل الانحدار وجود تأثير معنوي موجب لمتغيرات الذكاء الإداري بوصفها متغيرات تفسيرية في متغير جودة الخدمة الصحية بوصفها متغيرات مستجيبة. وهو ما أشرته نتائج التحليل لقيم معاملات (B) وقيمة F المحسوبة والبالغة (٣١,٧٥) ومستوى الدلالة لها (P-value) والبالغة (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة القياسي للدراسة والبالغ (٠,٠١) تدعمها قيمة معامل التحديد R^2 البالغة (٠,٦٥٢) وهذا يعني أن متغير الذكاء الإداري مجتمعة أسهم وفسر(٦٥,٢%) من التباين الموجود في متغير جودة الخدمة الصحية مجتمعة ويعود الباقي إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها أو أنها غير داخلة في أنموذج الانحدار أصلاً .

ومن متابعة قيمة (B) البالغة (٠,٤١٢) بدلالة (T) تبين أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٥,٦٣٥) ومستوى

الدلالة لها والبالغة (٠,٠٠٠) وهي قيمة معنوية وأكبر من قيمتها الجدولية والبالغة (٣,٨٣٩) عند مستوى معنوية (٠,٠١).

أما عن علاقات الأثر لمتغيرات الذكاء الإداري من جهة ومتغير جودة الخدمة الصحية يعرضها الجدول (٦) وكما يأتي:

الجدول (٦): تحليل علاقة تأثير لمتغيرات الذكاء الإداري في جودة الخدمة الصحية

المتغير المستقل الذكاء الإداري	المتغير المعتمد جودة الخدمة الصحية					
	Beta	**B**	**R^2**	**T**	**F**	**مستوى المعنوية**
الذكاء العقلي	٠,٦٧٨	٠,٤١٥	٠,٤٥٩	٦,٠٤٥	٣٦,٥٣٨	٠,٠٠٠
الذكاء العاطفي	٠,٤٩٦	٠,٢٥٧	٠,٢٤٦	١٢,٢٦٦	١٥٠,٤٥٤٢	٠,٠٠٠

المصدر : الجدول من إعداد الباحثان

$P \leq 0.01$ N= 45 df= 1- 45

يشير نتائج الجدول (٦) وجود تأثير معنوي موجب لمتغير الذكاء العقلي في متغير جودة الخدمة الصحية وهو ما أشرته نتائج التحليل لقيم معاملات (B) وقيمة F المحسوبة لها والبالغة (٣٦,٥٣٨) ومستوى الدلالة لها والبالغة (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة القياسي للدراسة والبالغ (٠,٠١) تدعمها قيمة معامل التحديد R^2 البالغة (٠,٤٥٩) وهذا يعني أن متغير الذكاء العقلي أسهم وفسر(٤٩,٩%) من التباين الموجود في متغير جودة الخدمة الصحية. ومن متابعة قيمة (B) البالغة (٠,٤١٥) بدلالة (T) تبين أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٦,٠٤٥) ومستوى الدلالة لها والبالغة (٠,٠٠٠) وهي قيمة معنوية وأكبر من قيمتها الجدولية والبالغة (٣,٦٨٤) عند مستوى معنوية (٠,٠١). كما ان هناك تأثير معنوي موجب لمتغير الذكاء العاطفي في متغير جودة الخدمة الصحية وهو ما أشرته نتائج التحليل لقيم معاملات (B) بدلالة قيمة F المحسوبة لها والبالغة (١٥٠,٤٥٤٢) ومستوى الدلالة لها والبالغة (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة القياسي للدراسة والبالغ (٠,٠١) تدعمها قيمة معامل التحديد R^2 البالغة (٠,٢٤٦) وهذا يعني أن متغير الذكاء العاطفي أسهم وفسر(٢٤,٦%) من التباين الموجود في متغير جودة الخدمة الصحية.

ومن متابعة قيمة (B) البالغة (٠,٢٥٧) واختبار (T) لها تبين أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٢,٢٦٦) ومستوى الدلالة لها والبالغة (٠,٠٠٠) وهي قيمة معنوية وأكبر من قيمتها الجدولية والبالغة (٦,٥٠١)عند مستوى معنوية (٠,٠١). واعتماداً على هذه النتيجة سيتم قبول الفرضية (الفرضية الرئيسة الثانية) التي تنص على (يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لمتغيرات الذكاء الإداري في متغيرات جودة الخدمة الصحية) .

المحور السادس

الاستنتاجات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

١. إن مفهوم الذكاء الإداري بمضمونه التوافق بين القدرات العقلية والعاطفية من المواضيع الحديثة التي اهتم بها الكتاب في مجال الإدارة في الآونة الأخيرة وإن هناك قلة من البحوث العربية في هذا المجال حسب علم الباحثان.

٢. على رغم من اختلاف خدمة الصحية المقدمة من قبل مستشفيات المبحوثة بسبب التخصص إلا انه ظهرت الاهتمام والحرص من قبل الإدارات هذه المستشفيات بمفهوم الذكاء الإداري.

٣. أظهرت نتائج وصف وتشخيص متغيرات الذكاء الإداري استجابة متوسطة ، وكانت أعلى للمتغير الذكاء العاطفي من الذكاء العقلي وكانت هناك استجابة عالية للفقرة التي تنص على إن الأفراد يحترم الآخرين ويقدرونهم حيث شكلت أعلى نسبة .

٤. أظهرت نتائج وصف وتشخيص متغيرات جودة الخدمة الصحية في المستشفيات المبحوثة استجابة عالية، وحصل بعد الضمان نسبة أعلى بالنسبة للأبعاد الأخرى وقد ساهمت الفقرة التي تنص على أن الأفراد العاملين في المستشفى يتمتعون بالمعرفة والخبرة الصحية المناسبة بهذه النسبة ، بينما حصل بعد الاعتمادية اقل نسبة استجابة.

٥. أظهرت نتائج تحليل الإحصائي إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين الذكاء الإداري وجودة الخدمة الصحية في المستشفيات المبحوثة، وكانت مؤشرات الذكاء العقلي أكبر من الذكاء العاطفي وهذا يدل على انه كلما كان هناك تركيز على الذكاء الإداري انعكس ذلك على جودة الخدمة الصحية المقدمة وخاصة البعد العقلي منه.

٦. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود تأثير للذكاء الإداري في جودة الخدمة الصحية وكانت مؤشرات الذكاء العقلي أكبر من الذكاء العاطفي .

ثانياً: المقترحات

١- محاولة الاستفادة من نقاط القوة التي تمتلكها المستشفيات فيما يخص بالذكاء الإداري التي أظهرت النتائج تأثيرها الواضح على جودة الخدمة الصحية المقدمة وخاصة متغيرات البعد الذكاء العقلي .

٢- محاولة تعزيز بعد الذكاء العاطفي البعد الثاني للذكاء الإداري بشكل أكبر وتحديد الطرق والإجراءات المناسبة لتحقيق ذلك ومراعاة طبيعة العادات وتقاليد المنطقة وطبيعة عمل المستشفيات التي يتصف بالإنساني .

٣- على إدارات المستشفيات المبحوثة تشخيص أبعاد جودة الخدمة الصحية لها بدقة وتحديد أهم فقرات التي حصلت على نسب اتفاق متدنية بهدف معالجتها ومحاولة نشر ثقافة الجودة الخدمة الصحية التي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال أبعادها مجتمعاً.

٤- زيادة الاهتمام من قبل الإدارات المستشفيات المبحوثة بمفهوم الذكاء الإداري ببعديه وترسيخ هذا المفهوم من خلال الملتقيات والمحاضرات والمؤتمرات والتدريب والتطوير لما يساهم في تحسين جودة الخدمة الصحية المقدمة.

٥- تشجيع الكوادر الإدارية في المستشفيات المبحوثة للحصول على شهادات العليا وخاصة دبلوم عالي مستشفيات التي تقدمها بعض جامعات .

٦- تشجيع ودعم الباحثين من قبل الإدارات العليا في المستشفيات المبحوثة ودعوتهم لإجراء البحوث التي تنهض بواقع المستشفيات نحو الأفضل .

قائمة المصادر

اولاً/ المصادر العربية

١. الطويل، أكرم احمد و الجليلي، آلاء حسيب و وهاب، رياض جميل،٢٠١٠، إمكانية إقامة أبعاد جودة الخدمات الصحية: دراسة في مجموعة مختارة من المستشفيات في محافظة نينوى ، مجلة تنمية الرافدين ، جامعة الموصل ، مجلد (٢٥) العدد (٧٣) .

٢. الدباغ ، نافع ذنون وسلطان ، سندية مروان ، ٢٠١٠، آفاق توظيف التقانات الطبية في تحقيق جودة الخدمة الصحية بالتطبيق على بعض مستشفيات محافظة نينوى، مجلة تنمية الرافدين ، جامعة الموصل ، مجلد (٣٢) .

٣. الشميمري، احمد عبد الرحمن، ٢٠٠١، جودة الخدمات البريدية في المملكة العربية السعودية، مجلة الادراة العامة، المجلد (٤١)، العدد (٢).

٤. الصليبي، عمر، ٢٠١٢، الذكاء الإداري وأثره في التنمية: دراسة حالة في جامعة القدس، بحث مقدم إلى مؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

٥. الزامل، نجلاء، ٢٠٠٦، الذكاء الإداري، مجلة الرياض . www.alriyadh.com

٦. ماركوم، ديف وآخرون، ٢٠٠٢، الذكاء الإداري: إعادة النظر في تطبيقات الإدارة ونظرياتها، مجلة خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال، الشركة العربية للإعلام الفني، العدد (٢٣١).

٧. ياسين، عطوف محمود، ١٩٨١، اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف الاعتدال، الطبعة الأولى، دار الاندلس، بيروت- لبنان.

٨. النعيمي، صلاح عبد القادر، ٢٠٠٨، المدير القادر والمفكر الاستراتيجي دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
٩. الجميل، ريم سعد، ٢٠١٢، دور الذكاء الشعوري في إدارة صراع فريق العمل: دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في المراكز البحثية لجامعة الموصل، مجلة تنمية الرافدين ،جامعة الموصل ، العدد ١٠٨، المجلد ٣٤ .
١٠. الديوه جي، أبي سعيد، وعبد الله، عادل محمد، ٢٠٠٣، النوعية والجودة في الخدمات الصحية: دراسة تحليلية لآراء المرضى في عينة من المستشفيات العامة، مجلة تنمية الرافدين، المجلد (٢٥)، العدد (٧٣).
١١. ذياب، صلاح محمود، ٢٠١٢، قياس أبعاد جودة الخدمات الطبية المقدمة في المستشفيات الحكومية الأردنية من منظور المرضى والموظفين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والادارية،المجلد (٢٠)،العدد (١).
١٢. نبيلة، كحيلة، ٢٠٠٨، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصحية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري، الجزائر.
١٣. المعاضيدي، عادل طالب سالم، ٢٠١٢، أهمية نظام المعلومات وتأثيره على جودة الخدمة الصحية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد (٣٠).
١٤. البكري ، ثامر ياسر ، تسويق الخدمات الصحية ، دار اليازوري العلمية للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٥ .
١٥. العزاوي، نجم، وقاعود، فراس، ٢٠١٠، اثر توقعات الزبون على الخدمة الصحية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد (٢٣).
١٦. الشاوي، هاني فاضل، ٢٠١٠، تأثير أنموذج إدارة العلاقات مع الزبون في تحسين جودة الأداء الصحي: دراسة استطلاعية في مستشفيات البصرة، مجلة دراسات إدارية كلية الإدارة والاقتصاد، المجلد (٣)، العدد (٦).
١٧. الزبيدي، غي دحام و عبدالمنعم، رضا، ٢٠١٠، العلاقة بين الرسمية المركزية وتأثيرها في جودة الخدمة الصحية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين والمرضى في بعض مستشفيات بغداد/ الرصافة، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد (٢٤).

ثانياً/ المصادر الاجنبية:

18. Legg, Shane and Hutter, Marcus, 2006, A collection of definitions of intelligence, technical report . http://arxiv.org/pdf/0706.3639.pdf
19. Freshman, Brenda and Rubino, Louis, 2002, Emotional Intelligence: A core competency healthcare administrators, Healthcare Managers Journal, No 4.Vol. 20 .
20. Mayer, J.P. and Salovay, P., 1995, Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings, Applied and Preventive Psychology, No 4.
21. Birks, yuonn F. and Watt, Ian S., 2007, Emotional intelligence and patient-ucentered care, Journal of the Royal society of medicine, Vol.100, August .
22. Landa, Jose Maria August and Zafra , Esther Lopez , 2010, The Impact of Emotional intelligence on nursing: Psychology, Vol. 1, April.
23. Parasuraman A.,Zeithaml, Valarie A., & Berry Leonard , 1988, "SERVQUAL: A multiple-Item Scale Measuring –Customer Percptions of Service Quality " , Journal of Retailing ,Vol.64,No.1 .
24. Kotler , Philip and Armstrong , Gory, 1994," Marketing Management Analyses Planning , Implementation and control , Hall Engle wood cliffs , New Jarsy .

الملاحق

ملحق (١): استمارة استبانه

حضرة السيد السيدة المجيبة المحترم

تحية طيبة ....

تمثل هذه الاستمارة جزءاً من متطلبات إعداد بحث علمي حول (**دور الذكاء الإداري في تعزيز أبعاد جودة الخدمة الصحية: دراسة استطلاعية لأراء عينة من مدراء في المستشفيات الحكومية في مدينة دهوك**)، وتعد مشاركتكم بتقديم الصورة الحقيقية ذات اثر ايجابي في إخراج هذه البحث بالمستوى المطلوب، والبحث لا يهدف إلى تفسير نواحي الخلل في أداء المنظمة (المستشفى) أنما ستستخدم لأغراض البحث العلمي حيث سيتم التعامل مع إجاباتكم للوصول إلى نتائج رقمية يستفاد منها لأعداد مؤشرات إحصائية فقط .

ملاحظة : يرجى وضع علامة (√) أمام الاختيار التي تراه مناسباً .

" شكراً على تعاونكم مع التقدير "

الباحثان

فرست علي شعبان – مدرس مساعد – معهد فني عمادية

فهين عصمت سليم – مدرس مساعد– معهد فني عمادية

أولاً: بيانات خاصة بالمجيبين :

١. عنوان الوظيفي الحالي:
٢. التحصيل الدراسي: إعدادية ( )، دبلوم فني ( )، بكالوريوس ( )
دبلوم عالي ( )، دراسات عليا ( ) .

٣. مدة الخدمة: ١-٥ ( )، ٦-١٠ ( )، ١١-١٥ ( )، ١٦فأكثر ( ).
٤. العمر: ١٨- ٢٥ ( )، ٢٦-٣٥ ( ) ، ٣٦-٤٥ ( ) ، ٤٦ فأكثر ( ).

ثانياً: أبعاد الذكاء الإداري: هو مجموعة القدرات والمهارات الذهنية التي تكفل لصاحبها إدارة المشروع عام أو خاص وتحقيق الأهداف بأفضل طريقة ممكنة ويتكون من بعدين هما:

١ – بعد الذكاء العقلاني : وتعني الاستجابة السريعة والسديدة لمواقف طارئة مفاجئة .

ت	العبارة	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق بشدة
١	تمتلك المستشفى القدرة على ابتكار طرق جديدة لتنفيذ النشاطات.					
٢	لدى المستشفى أكثر من حل للمشكلة الواحدة .					
٣	تقوم المستشفى بالوقاية من المشكلات المحتملة قبل حدوثها.					
٤	تدار جميع الأنشطة في المستشفى أفضل ما يمكن.					
٥	تمتلك المستشفى القدرة على التخطيط الاستراتيجي .					

٢– بعد الذكاء العاطفي :وتمثل بقدرة الشخص على إدراك وإدارة مشاعره وقدرته على فهم مشاعر الآخرين

ت	العبارة	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق بشدة
٦	تواجه المستشفى المواقف الصعبة بكل ثقة.					
٧	االعاملين في المستشفى يعبرون عن مشاعرهم وأحاسيسهم بسهولة.					
٨	يحترم العاملين في المستشفى الآخرين ويقدرونهم.					
٩	نتوقع دائماً في المستشفى حصول الأشياء الجيدة.					
١٠	من سهولة على العاملين في المستشفى فهم الرسائل غير اللفظية للآخرين.					

ثالثاً: أبعاد جودة الخدمة الطبية: وهي المعايير التي يعتمد عليها في تقييم جودة الخدمة المقدمة من قبل المستفيد من الخدمة .

بعد الاعتمادية Reliability

ت	العبارة	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق بشدة
١١	تلتزم المستشفى بتقديم الخدمات الطبية للمرضى في الوقت المحدد.					

١٢	تحرص المستشفى على تقديم الخدمات الصحية بشكل صحيح منذ البداية.
١٣	تتوافر في المستشفى جميع التخصصات الصحية المطلوبة .
١٤	تبدي المستشفى اهتماماً خاصاً بمشاكل واستفسارات المرضى .
١٥	تهتم إدارة المستشفى بشكل دقيق بتدوين المعلومات عن المرضى وحالاتهم الصحية في السجلات والحاسوب.
	بعد الاستجابة Responsiveness
١٦	تقوم المستشفى بإبلاغ المرضى بموعد تقديم الخدمة بدقة .
١٧	يوجد لدى العاملين في المستشفى الرغبة الكاملة بتقديم الخدمة للمرضى دون كلل أو ملل .
١٨	تقوم إدارة المستشفى بالرد الفوري على استفسارات وشكاوى المرضى .
١٩	تقوم المستشفى وبشكل مستمر في تبسيط الإجراءات التي من شانها تسهيل تقديم الخدمة الطبية للمرضى.
٢٠	تنظم المستشفى خفارات مستمرة لضمان تقديم خدماتها الصحية طوال الوقت.
	بعد الضمان Assurance " ويطلق عليها أيضاً بعد المصداقية أو بعد الأمان "
٢١	يثق المرضى بخبرات ومهارات ومؤهلات الكادر الصحي " الطبي ، التمريضي ، وغيرهم " في المستشفى.
٢٢	يشعر المرضى بالأمان عند التعامل مع المستشفى .
٢٣	يتسم سلوك العاملين في المستشفى بالأدب وحسن المعاملة مع المرضى .
٢٤	تحافظ المستشفى على سرية المعلومات الخاصة بالمرضى.
٢٥	يتمتع العاملون في المستشفى بالمعرفة والمهارة والخبرة الصحية المناسبة.

ت	العبارة	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق بشدة
	بعد الملموسة Tangibles					
٢٦	يتمتع المستشفى بموقع ملائم يسهل الوصول إليها بسرعة .					
٢٧	تمتلك المستشفى تجهيزات وأجهزة ومعدات تقنية حديثة .					
٢٨	يحرص العاملون في المستشفى على درجة عالية من النظافة وحسن الهندام والمظهر .					
٢٩	تتوفر في المستشفى صالات انتظار مريحة وبما يحقق راحة المرضى					
٣٠	تضع المستشفى لوحات وعلامات إرشادية تسهل الوصول إلى الأقسام والشعب المختلفة .					
	بعد التعاطف Empathy					
٣١	تضع المستشفى مصالح المستفيد " المريض " في مقدمة اهتمامات الإدارة والعاملين .					
٣٢	تولي المستشفى المريض اهتماماً وانتباهاً فردياً .					
٣٣	تناسب أوقات عمل المستشفى كافة المرضى .					
٣٤	يعطي العاملون في المستشفى الوقت الكافي لرعاية المريض					
٣٥	تراعي المستشفى العادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع					

THE ROLE OF ADMINISTRATIVE INTELLIGENCE IN THE PROMOTION OF THE DIMENSIONS OF THE QUALITY OF HEALTH SERVICE

A Survey Of The Views Of A Sample Of Managers Working In Government Hospitals In The Downtown Of Duhok

Abstract

The research aims to define the role of intelligence in the promotion of administrative dimensions of quality of health service in government hospitals in the province of Dohuk, based on the hypothetical scheme takes into account the relationship between two variables, the two main two assumptions were built to test the relationship and effect link between the variables of the search.It was written theoretical side to search by taking advantage of the literature of the subject, was selected hospitals (Azadi, Hefei, Emergency, Eyes, Diabetes, Dental) to make the field, sample research (45) of the personnel which focus on (managers, their assistants and managers sections and units), was prepared questionnaire to collect data side of the field, and through some of the methods of statistical data were analyzed research hypotheses were tested, was the most important conclusions, the emergence of attention and care by hospital departments surveyed concept of administrative intelligence. The research found a set of the most important recommendations try to take advantage of the strengths possessed by hospitals regarding administrative intelligence that the results showed a clear impact on the service provided, especially the mental dimension of intelligence variables. Keyword: administrative Intelligence, IQ, mental, emotional intelligence, health service quality dimensions.

Journal of University of Zakho

B - Humanities

Volume 2 Number 1

June 2014

Kurdistan Region - Iraq
Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Zakho

Journal of

University of Zakho

B - Humanities

Volume 2
Number 1

June
2014