PDFZilla – Unregistered

PDFZilla - Unregistered

PDFZilla - Unregistered

مجلة آداب _ جامعة ذي قار

العدد ٢٠، القسم الثالث ، لسنة ٢٠١٦م

Arts Jornal–Univesity of Thi–Qar

No.20, Section3 for the year 2016

مجلة كلية الآداب فصلية علمية محكمة

الترقيم الدولي: ISSN: 155420736584

العدد ٢٠ /القسم الثالث / لسنة ٢٠١٦م

جمهورية العراق– ذي قار– جامعة ذي قار– كلية الآداب

موبايل: ٠٧٨١٦١٨٨٧٩٢

البريد الالكتروني: ARTS.Ma@yahoo.com

جميع الحقوق محفوظة: كلية الآداب– جامعة ذي قار

جامعة ذي قار
كلية الاداب
1999
1420
University Of Thi- Qar
College Of Arts
وقل رب زدني علماً

تعليمات النشر

ترحب هيأة تحرير مجلة آداب ذي قار بإسهامات الباحثين من داخل البلد وخارجه ، وهي تستقبل البحوث ا لعلمية الإنسانية ، ويتم النشر في ها بعد تقويم البحث علمياً من هيأة التحرير وخبراء معتمدين مشهود لهم بالكفاءة العلمية وتعتذر المجلة عن نشر البحوث التي لا تخضع للضوابط الآتية :

١. يثبت عنوان البحث في الصفحة الأولى ، ويكتب اسم الباحث كاملاً ومكان عمله .

٢. يطبع البحث على وجه واحد من كل ورقة حجم (A٤) ولا تتجاوز الصفحات (٢٠صفحة).

٣. تجمع هوامش البحث في نهايته مثل المصادر والمراجع .

٤. تسلم المجلة ثلاث نسخ ورقية ويكون قياس الصفحة (١٨×٢٤،٥) ، مع قرص مرن .

٥. ينبغي ان لا يكون البحث قد نشر سابقاً .

٦. يتم إعلام الباحث بقرار هيأة التحرير بقبول النشر خلال مدة (٢٠يوماً) .

٧. البحوث المنشورة لا يجوز إعادة نشرها في مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير .

٨. البحوث لا تعاد الى الباحثين سواء نشرت أم لم تنشر .

٩. يتحمل الباحث المسؤو لية القانونية والاعتبارية في حالة ظهور نقل او اقتباس لم يشر إليه.

١٠. تنشر البحوث وفقاً لرأي هيأة التحرير .

١١. تعاد البحوث إلى أصحابها اذا ما اقترح الخبراء تعديلات .

١٢. أجور نشر البحث تخضع للضوابط الوزارية وحسب المرتبة العلمية .

الهيأة الاستشارية:

١.	أ.د.كاظم جهاد	فرنسا
٢.	د . محمود محمد الدروبي	الأردن
٣.	أ.د وجيه فانوس	لبنان
٤.	أ.د .خالد السعدون	الامارات
٥.	أ.د .حاكم حبيب الكريطي	العراق
٦.	أ.د .باسم مفتن النصر الله	عمان
٧.	أ.د .صلاح فضل	مصر
٨.	أ.د .كاظم حمد محراث	العراق
٩.	أ.د .مؤيد شاكر الطائي	العراق

هيأة التحرير:

١٠.	أ. د .كاظم عبد نتيش	رئيس هيأة التحرير
١١.	أ.د .عواد كاظم لفتة	مدير التحرير
١٢.	أ.د .عبد الحسن علي هلهل	عضواً
١٣.	أ.د .علي حسين نمر	عضواً
١٤.	أ. د .مجيد مطشر عامر	عضواً
١٥.	أ. م.د. حسين خضير عباس	عضواً
١٦.	أ.د. رحيم حميد عبد	عضواً
١٧.	أ. د .حسين لفتة حافظ	عضواً
١٨.	أ.د .كاظم فاخر حاجم	عضواً

المصحح اللغوي للعربية: م. د. حميد فرج السعداوي

المصحح اللغوي للإنكليزية: أ . م. د خالد شاكر

التنضيد والمتابعة : م. م شيماء زاحم حسوني

كلمـــــــــــــــة العـــــــــــــدد

استقطبت مجلة آداب ذي قار باحثين من خارج العراق ومن مختلف انحاء العالم ، وعدت المجلة مدونة معرفية متداولة بين الباحثين، مما اضطر هيأة التحرير الى اصدارها في اجزاء اذ قد يتوزع العدد الواحد على ثلاثة اجزاء محاولة منها تحقيق الاستمرارية المعرفية مع كل جديد، واستيعاب اكبر عدد من البحوث والدراسات.

ومما لا شك فيه أن هذه الوفرة البحثية والعدد الكبير سيجعل اقبال الباحثين اكثر على النشر في المجلة و تداولها، ولم تكن تلك التداولية سهلة ، إذ تطلبت جهداً اكبر وعناية أكثر، فكان الاخراج والطباعة ومواصفات المطبوع تليق بمكانة الباحثين ومراتبهم العلمية ، وتعكس تطوراً كبيراً في ماهية المجلة المعرفية.

ونحن إذ نحاول الارتقاء بمعرفة الدراسات من جهة ونوعية المطبوع من جهة اخرى ، اعتمدت المجلة على هيأة استشارية عالمية وخبراء متخصصين في مختلف الجامعات العالمية، مما اغنى المستوى العلمي للمجلة.

مدير التحرير

أ.د عواد كاظم الغزي

الفهارس

محور الدراسات التاريخية

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
١.	العامل الاقتصادي وأثره في مقتل الخليفة عثمان بن عفان	د. جمعة ثجيل عكلة	١
٢.	مملكة يمخد (حلب) ودورها السياسي والاقتصادي في الالف الثاني قبل الميلاد	م. د. عدنان محمد مجلي	٢٦
٣.	المفاوضات البريطانية – السعودية لعقد معاهدة جدة عام ١٩٢٧	م.د. محمود شاكر م.د. شاكر ضيدان	٤٤
	محور الدراسات الانكليزية		
٤.	COMPLEX SENTENCES IN JHUMPA LAHIRI'S WHEN MR. PIRZADA CAME TO DINE: A STYLISTIC STUDY	ASSIS. LEC: Isa Attallah Salman	٥٩
٥.	Investigating the Effect of Some Context Clues in Teaching Vocabulary on Iraqi EFL University Students' Achievement	Ass. Lect. Ban Al-hussona Lect.Marzooqa Tu'ma	٨٩
٦.	Taboo Language: Does it Have a Place in the EFL Classroom؟ An Investigation into Iraqi EFL Learners and	Mahdi Mohsin Mohammed	١٣٣

		Teachers' Attitudes	
١٧٨	Assi. Lec. Kotaba Saleh Fenjan	A General Introduction to Soyinka's Future Insight of the Dictatorship and the Other Contradictories in Kongi's Harvest	.٧
٢١١	Assis lec: Saddam Salim Hmood	A Study of EFL Students' Errors in English Grammatical Agreement	.٨
٢٤٥	P. Khalid Shakir Hussein Asst. Prof. May Ali Lect. Bushra Khalaf Idam	Lexical-Richness Curve as A Marker In Genre Analysis A Corpus-based Study	.٩
٢٦٩	Leena Lafta Jassim	Investigation of Register Errors in Iraqi EFL Students' Writings	.١٠
محور الدراسات العربية			
٢٩١	أ.م.د.أسماء سعود إدهام	بلاغة بعض من الخصائص الهندسية للكرة الأرضية في القرآن الكريم (الشكل والحركة ميداناً) .	.١١

١٢.	الرثاء عاداته وتقاليده في العصرين الجاهلي والإسلامي(دراسة مقارنة)	د. مهدي فرحاني	٣٦٦
محور الدراسات المتفرقة			
١٣.	اثر استعمال انموذج ثيلين في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات .	أ.م.د. زينب عبد السادة عواد	٣٨١

محـــــور الدراســـات التاريخية

العامل الاقتصادي وأثره
في مقتل الخليفة عثمان بن عفان

د. جمعة ثجيل عكلة

المقدمة :

إن التاريخ علمنا أن وراء كل ثوره تحدث أسبابا سياسية وأخرى اجتماعية أو ثقافية، وأسبابا اقتصادية، والذي يهمنا في هذا البحث هو الأسباب الاقتصادية التي أدت إلى اندلاع الثورة والتي لم يركز عليها المؤرخون والكتاب بشكل مركز ولم يعطوها أهميتها التي تستحقها في مقتل عثمان بن عفان.

إن المشكلة التي سببت الثورة على عثمان ومقتله كان أساسها انحرافا اقتصاديا مادياً بالدرجة الأولى وهو ما يظهر من عبارة الأمام علي عليه السلام التي قالها للمهاجرين والأنصار بعد مقتل عثمان،وحينما آتوه وقالوا له: "هلم نبايعك، فقال: ... أني قد كنت كارها لأمركم فأبيتم إلا أن أكون عليكم. ألا وانه ليس لي أن آخذ منه درهما دونكم، رضيتم؟ قالوا نعم، قال اللهم أشهد ثم بايعهم على ذلك"(١).

وهذا يدل على أن الإمام علي عليه السلام قد شخص العلة التي قامت من أجلها الثورة، وهو الانحراف الاقتصادي الذي بدا واضحا للعيان من خلال تأثيره الكبير على المجتمع الإسلامي آنذاك، ولو لم يكن لهذا الانحراف علاقة بما جرى، ما كان الإمام علي عليه السلام قد خصه بالذكر في عهد البيعة الذي له منزلة الدستور.

إن السياسة ألاقتصاديه والمالية التي سار عليها عثمان، كانت قد حرمت فئات كثيرة من المجتمع بثروات الدولة الغنية بسبب الأموال الواردة إليها من الفتوحات والغنائم، وتم التركيز في عهده بتوزيع الأموال على كبار أهل الأثر والنفوذ، مما خلق وضعا اجتماعيا مأساويا وفوارق طبيعية وتمايز طبقي لا مثيل له. فانبرى أصحاب الامتيازات المالية للدفاع عن وضعهم الاجتماعي المميز لأنهم كانوا يرون المحافظة عليه بأي ثمن .

وأستفحل الفقر عند فئات أخرى رأت أيضا من جانبها إن عليها أن تدافع عن نفسها مهما بلغت صعوبة المهمة. فكثرت الأحقاد والضغائن الشخصية، وتبنت الفئة الفقيرة سياسة الانتقام والتصدي.

وهكذا تهيأت الأرضية الخصبة لنشوء الثورة بسبب العامل الاقتصادي والمالي إضافة للأسباب الأخرى المعروفة.

المبحث الأول: العطاء المفرط والتمايز الطبقي

لقد كانت سياسة عثمان الاقتصادية تميل وبشكل قوي إلى العطاء المفرط والتوسعة الواضحة لمؤيديه ومحبيه وأقاربه دون الآخرين، والكل يعلم إن التمايز في العطاء يسهم في دعم وتقوية جناح المعارضين والساخطين على سياسة التمييز هذه.

ومن سوء حظ الخليفة عثمان بن عفان فيما يخص الجانب الاقتصادي والمالي ، إن الخليفة الثاني عمر بن الخطاب كان أمينا وشديدا في هذا الجانب ، فلم تمتد يده إلى بيت مال المسلمين بالقوة والدرجة التي كانت زمن عثمان .

فقد نقل عنه عندما حج انفق هو وابنه في رحلة الحج بأكملها ستة عشر دينارا ، ورغم ذلك قال لابنه عبدا لله : (لقد أسرفنا في نفقتنا في سفرنا هذا)[٢]، كذلك تميز عمر بعدم إعطائه الوجهاء والمتكبرين ميزات أفضل من غيرهم في وقت كانوا يطمحون للحصول على المكاسب التي تتناسب مع وضعهم الاجتماعي .

وقد اتبع عمر مبدأ القدم في الإسلام (عدد سنوات الانتماء) أساسا للتكريم والتمايز بين المسلمين كما وضح ذلك في مقولته الشهيرة : (لا اجعل من قاتل رسول الله كمن قاتل معه)[٣] ، ولم يلتفت إلى مسالة تأليف القلوب لأنه كان يعتقد إن الإسلام قوي ونضج ولم يعد بحاجة إلى تأليف قلوب أعدائه .

ولما تولى عثمان السلطة تغيرت السياسة المالية للدولة بشكل سريع فقد اتخذ عثمان أثناء توليه السلطة قرار اقتصاديا مهما يوسع الهوة الاقتصادية والمالية بين أفراد المجتمع، ويعطي فرصة للكبار من ألصحابه والأقارب والأثرياء

بزيادة ثرواتهم، وهذا القرار كان يتعلق بالسياسة المتبعة بشأن أراضي البلاد المفتوحة،

وكان له تأثير على العرب المقيمين في العراق خاصة، وقد قرر عثمان السماح لمن كان يمتلك أراضي في الحجاز أو اليمن باستبدالها بأراضي في البلاد المفتوحة ،بعد التنازل لبيت المال عنها.

فقد ذكر الطبري[٤] : ((إن عثمان جمع أهل المدينة فقال: يا أهل المدينة ان الناس يتمخضون بالفتنة ،وأني والله لأتخلصن لكم الذي لكم حتى انقله إليكم أن رأيتم ذلك، فهل ترونه حتى يأتي من شهد مع اهل العراق الفتوح فيه فيقيم معه في بلاده. فقام اولئك وقالوا: كيف تنقل لنا ما أفاء الله علينا من الارضين يا أمير المؤمنين؟ فقال: نبيعها ممن شاء بما كان له بالحجاز .ففرحوا...))

وعلى هذا الأساس قام عدد كبير من القرشيين والزعماء القبائليين باستغلال قرار الخليفة الى الحد الأقصى.فتملكوا مساحات شاسعة من أراضي ((السواد)) في الكوفة وغيرها من المناطق العراقية. وأصبح عدد من الصحابة من أمثال طلحة بن عبيد الله والزبير بن العوام من كبار الأثرياء والرأسماليين الذين تنهال عليهم الأموال من تلك الممتلكات الجديدة في العراق. وهناك روايات كثيرة جدا تصف مدى الغنى الفاحش الذي صاروا يرفلون فيه، حتى وهم يقيمون في المدينة المنورة، دون الحاجة الى الإقامة في العراق، وطبعاً كان لبني أمية، من أمثال مروان بن الحكم، وللقرشيين بشكل عام، نصيب الأسد من هذه الامتيازات[٥].

لقد تضافرت عوامل عديدة أسهمت في نمو ثروة كبار الصحابة في عهد الخليفة الثالث عثمان بن عفان، ومن هذه العوامل الأموال الضخمة التي جاءت من الفتوحات الكبيرة والغنائم المذهلة الواردة من البلدان المفتوحة، وبما ان هؤلاء الصحابة هم في قمة الهرم القيادي للدولة فكان طبيعياً إن يحصلوا على الجزء الأعظم من هذه الأموال بحكم مراكزهم المتقدمة في الدولة.

وحتى نكون دقيقين وأمناء في نقل الحقيقة علينا ان ندرس الحالة الاقتصادية لعدد من هؤلاء الصحابة، ونحلل وضعهم الاقتصادي والمعاشي

والاجتماعي قبل ان يصبحوا من الأغنياء في عصرهم الذي أقتنوا فيه الضياع والقصور وأشتروا العبيد والجواري من كل جنس ولون وبلغت ثرواتهم كما ينقل المسعودي[٦] الاف الآلف من الدنانير والدراهم والالاف من الخيول وقطعان الماشية...الخ.

ونبدأ بالصحابي الزبير بن العوام، فعن اسماء بنت ابي بكر [٧] قالت : ((تزوجني الزبير وماله في الارض مال ولامملوك ولاشيء غير فرسه،فكنت اعلف فرسه والقيه مؤونته وأسوسه وادق النوى الناضجة واعلفه واسقيه الماء واخرز غربه وأعجن ولم اكن احسن أن اخبز فكان يخبز جارات لي من الانصار وكن نسوة صدق وكنت انقل النوى من ارض الزبير التي اقطعه رسول الله على رأسي وهي على ثلثي فرسخ)).[٨][٩]

وعن عبدالله بن الزبير بن العوام عن أبيه قال: لما نزلت : ((ثم لتسئلن يومئذ عن النعيم))[١٠] قال الزبير: يارسول الله عن اي نعيم نسأل وانما هما الاسودان، التمر والماء قال: أما انه سيكون.[١١]

وهذا النص يدل دلالة واضحة على مدى اليأس الذي كان يعتمر في نفس الزبير من شدة العوز والفقر والحرمان الذي كانوا يعيشونه وعدم استساغته من ان يوم النعيم آت.

وفجأة حدثت الانقلابة الكبرى في حياة هذا الصحابي وبالتحديد في زمن الخليفة عثمان بن عفان ويصف المسعودي [١٢] هذه الحالة بقوله : ((اقتنى جماعة من الصحابة الدور والضياع ؛ ومنهم الزبير بن العوام ، بنى داره بالبصره ، ... تنزلها التجار وارباب الاموال واصحاب الجهاز من البحريين وغيرهم، وأبتنى ايضاً دوراً بمصر والكوفة والاسكندرية... وبلغ مال الزبير بعد وفاته خمسين الف دينار ، وخلف الزبير الف فرس والف عبد وامة...).

وهنا يتسائل البعض ويقول: ان هؤلاء العبيد والجواري الذي يعدون بالالاف، كيف يستطع الزبير تغذيتهم وتوفير سكنهم وماشابه ذلك من حاجات الانسان الطبيعية؟ والجواب: ان التركيبة الاجتماعيه للمجتمع الاسلامي زمن عثمان بن عفان كان العبيد فيها هم الذين يقدمون لسيدهم

محصول شقائهم وكدهم آخر اليوم او آخر الاسبوع فهم يعرقون ،ويكدون ،ويتعبون ،ويقدموا ما يحصلوا عليه الى سيدهم المتفرغ للعبادة فقط!

والغريب في الامر ان كتب السير والتاريخ العام تتحدث عن هذه الحالة وتقول ان الزبير بن العوام كان من الزهد والتعبد انه كان يتصدق بعرق هؤلاء الرقيق ولا يبقى منه درهما. فقد نقل ابن الاثير[١٣]: ((كان للزبير الف مملوك يودون اليه الخراج فما كان يدخل بيته درهما واحدا يعني انه كان يتصدق ذلك كله)).

واذا كان الامر كذلك فلماذا لم يعتق الزبير هؤلاء الأرقاء مادام لايدخل بيته من تعبهم درهم، وهو لاشك يعلم ان (فك الرقبة) بنص القرأن واحاديث الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) أعظم القربات الى الله!!. فالنص القرأني ورد في قوله تعالى: (ومادراك ما العقبة فك رقبة)[١٤]، وفك الرقبة هي ان يعتق الرجل رقبةً من الرق استناداً لحديث رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)، فقد جاء اعرابي الى رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) فقال: (يارسول الله دلني على عمل يدخلني الجنة، قال: عتق النسمة وفك الرقبة، قال: يارسول الله او ليسا واحد؟ قال: لا، عتق النسمة ان تنفرد بعتقها، وفك الرقبة أن تعين في ثمنها)[١٥]، ويعد فك الرقبة– كما هو معلوم– من افضل انواع الصدقات، فكان الأولى والأجدر بالصحابي الجليل ان يعتق رقاب هؤلاء المساكين ليحصل على اجر مضاعف.

اما عبد الرحمن بن عوف ، فقد كانت ثروته طائلة كذلك الى درجه انه اوصى عند وفاته: ((لكل رجل ممن بقي من اهل بدر باربعمائة دينار– وكانوا مائة– فاخذوها ... واوصى لكل امراة من امهات المؤمنين بمبلغ كثير حتى كانت عائشة تقول: سقاه الله من السلسبيل. واعتق خلقاً من مماليكه ثم ترك بعد ذلك كله مالا جزيلاً ،من ذلك ذهب قطع بالفؤوس حتى مجلت[١٦] ايدي الرجال وترك الف بعير ومائة فرس ،وثلاثة الاف شاة...))[١٧].

اما طلحه بن عبيد الله ، فقد كان يغل (اي ماتدره ارضه من الثمار) بالعراق مابين اربعمائة

الف الى خمسمائة ويغل بالسراة عشر الاف او اكثر او اقل.[١٨]

وقال موسى بن طلحة[١٩]: انه ترك الفي الف درهم ومائتي الف درهم ومائتي الف دينار[٢٠].

ونقل المسعودي[٢١] في ذكر اموال طلحة بن عبيد الله في خلافة عثمان: (ابتنى داره بالكوفة، المشهورة به في هذا الوقت، المعروفة–بالكناسه– بدار الطلحيين،وكان غلته من العراق كل يوم الف دينار ، وقيل اكثر من ذلك ، وبناحية السراة اكثر مما ذكرنا وشيد داره بالمدينه وبناها بالاجر والجص والساج).

واكرم عثمان طلحة وخصه بالعطاء طوال مدة خلافته، حتى حوصر فكان اشد الناس عليه،فكان طلحة اذن يمثل نوعاً خاصاً من المعارضه رضي ماأتاح الرضا له الثراء والمكانة، فلما طمع في اكثر من ذلك عارض حتى اهلك وهلك))[٢٢].

ان هذه الارقام التي نقلتها كتب التراث الاسلامي من الدور والاموال والضياع تعطينا صورة واضحة ودقيقة للحالة الاقتصادية والاجتماعية لهؤلاء الصحابة الذين كانوا يمثلون الطبقة الاولى اجتماعيا بسبب الثروات الضخمة التي يمتلكونها والامكانيات الاقتصادية المذهلة التي يتميزون بها والتي وصلت الى حد تكسير الذهب بالفؤوس.

ومما يؤسف له ان هذه الكتب لاتنقل لنا معلومات واضحة وصريحة عن الحالة الاقتصادية والمعاشية للعامة من الناس والطبقات الفقيرة من المجتمع سوى اشارات بسيطة ومتناثرة هنا وهناك نستطيع من خلالها ان تتعرف على تلك الحالة، مثال ذلك مانقله اليعقوبي[٢٣] عن مدينة مرو وهي احدى الامصار المفتوحة زمن الخليفة عثمان كانت تعاني مجاعة شديدة ، ممايؤكد تردي الوضع المعاشي والاقتصادي للطبقات الفقيرة التي تعاني البؤس والشقاء.

أن وجود الغنى الفاحش بجانب الفقر المدقع في مجتمع واحد يؤدي الى الانفجار عاجلاً ام آجلاً ، ومهما طلي هذا التفاوت في الثروة بطلاء من الدين او الخلق او الشرف فانه مكشوف في

اعين الناس تتقزز منه النفوس. وكان نتيجة ذلك ان ظهرت الفوارق الطبقية بشكل واضح في المجتمع، ونشأ عنه واقع اجتماعي سيء افرز فئة من الناس تمردت انطلاقا من الخلفية الاقتصادية، ففي الوقت الذي تراكمت فيه الثروة عند فئة معينة، كانت هناك فئة اخرى تعاني من البؤس والشقاء فأصبح هناك قطاعاً واسعا من الجماهير استمرت تعاني الفقر في اسوء حالاته، الفقر الذي يجعل المجتمع مهيأ للدخول في صراع طبقي طلبا للمساواة الاجتماعية .نتيجة اتساع الهوة بين فئتين احداهما امسكت باسباب الثروة والاخرى لم ينلها سوى الحرمان والتهميش فاخذت تبحث عن قطعة الخبز!!

ويذكر ابن الاثير[٢٤]ان من بين الثوار على عثمان في لحظة مقتله من ثأر فاخذ وانتهب ما في البيت وخرجوا، واخرون اخذوا ما وجدوا حتى اخذوا ما على النساء من حلي، وتنادى اخرون: (ادركوا بيت المال ولا تسبقوا اليه، واتوا بيت المال وانتهبوه وهاج الناس).

ويبدو ان هؤلاء الذين قاموا بعمليات النهب والسلب في بيت عثمان ومن بيت المال هم من المتضررين اقتصادياً من سياسة عثمان المالية.

المبحث الثاني: سياسة عثمان الاقتصادية تجاه أقاربه

عندما يرى الانسان ان الامتيازات المالية والاقتصادية لفئة معينة من الناس تحمل الطابع الشرعي او القانوني(اي انها اكتسبت الصفة الشرعية والقانونية كونها صادره من رموز السلطة الذين يمثلون الشرعية السياسية)، فلا سبيل في الاعتراض عليها او نقدها، لان الاسلام جاء لجميع الناس ولجميع الفئات ولم يحرم امتلاك الثروة والاموال.

الا ان الذي حدث في زمن الخليفة عثمان بن عفان هو ان بيت مال المسلمين تحول في عهده الى بيت مال بني أمية، ولم يراع عثمان مشاعر المسلمين ولا احكام الشريعة في صب هذه الاموال مدرارةً في خزائن اهل بيته، فقد أغدق عثمان على الذين أمر محمد (صلى الله عليه واله وسلم) بابعادهم من المدينة كراهيةً لهم من

أمثال الحكم بن ابي العاص وعبدالله بن ابي السرح والوليد بن عقبه وغيرهم ولايخفى على احد ما لهذا التقريب من استخفاف بعقائد الناس وبكرامتهم وعقولهم.

وقد وسع عثمان بن عفان للامويين ولاقاربه في العطايا اكثر من هذا، حيث يذكر اليعقوبي[٢٥] ان عامل صدقات المسلمين على سوق المدينة اذا امسى اتاها عثمان فقال: ادفعها الى الحكم بن ابي العاص وكان عثمان اذا اجاز احدا من اهل بيته بجائزة جعلها فرضا من بيت المال ، فجعل يدافعه ويقول له: يكون فنعطيك ان شاء الله فألح عليه فقال : انما انت خازن لنا ، فاذا اعطيناك فخذ، واذا سكتنا عنك فاسكت. فقال: كذبت والله ! ما أنا بخازن ، ولا لاهل بيتك، وانما انا خازن المسلمين. وجاء بالمفتاح يوم الجمعة وعثمان يخطب فقال: ايها الناس، زعم عثمان اني خازن له ولاهل بيته، وانما كنت خازناً للمسلمين وهذه مفاتيح بيت مالكم، رمى بها فاخذها عثمان ودفعها الى زيد بن ثابت.

وزوج عثمان ابنته من مروان بن الحكم وامر له بخمس الغنائم البالغة الفي الف وخمسمائة الف دينار وعشرين الف دينار [٢٦]، اي انه امر له باكثر من خمسمائة الف يدفعها اليه من بيت مال المسلمين. وهذا يعني ان عثمان كان يرى ان لنفسه الحق في هذا العطاء، ولم يكن يبيح لصاحب بيت المال ان يعصي امره او يجادل فيه. واذا اطلق الامام يده في الاموال العامة، اطلق العمال ايديهم فيها على هذا النحو، لم يكن غريبا ان تمتد هذه الايدي الى اموال الصدقة، لا للاتفاق على الحرب بل للعطاء وصلة الرحم. وهذا ان دل على شيء فانما يدل على ان السياسة المالية ايام عثمان لن تكن دقيقة ومحكمة.

ونقم الناس على عثمان بعد ولايته بست سنين، ويتكلم فيه من تكلم، وقالوا: آثر القرباء، وحمى الحمى، وبنى الدار، وأتخذ الضياع والأموال بمال الله والمسلمين[٢٧] .

وهنا لابد من الاشارة الى بعض احداث السجل التاريخي السيء لبعض المقربين الذين اغدق

عليهم عثمان بالاموال الطائلة لكي تتفتح الصورة بعدم احقيتهم في هذا العطاء لانه شكل استفزاز كبير لفئات كثيرة من المجتمع الاسلامي.

وهؤلاء المقربين هم:

١-الحكم بن ابي العاص وابنه مروان: كان الحكم بن ابي العاص في مكة يشتم رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) ويسمعه مايكره، فلما كان فتح مكة اظهر الاسلام خوفا من القتل فلم يحسن اسلامه فكان مطعوناً عليه في دينه[٢٨] . ولما قدم المدينة أخذ يؤذي الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) ويتجسس عليه في حجراته وهو بين نسائه فلعنه ولم يجد بداً من المدينة فظل في منفاه بقية حياة محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وخلافة ابي بكر وعمر، ولما استخلف عثمان رده وولده وكان ذلك مما انكر عليه [٢٩] .

وعندما كان الحكم يعيش في مكة قبل الهجرة الى المدينة كان يعيش وضعا ماساويا من الناحية المادية، وتغير هذا الحال فجأة عندما دعاه عثمان للقدوم الى المدينة، وقد وصف اليعقوبي[٣٠] هذه الحالة : (وقال بعضهم رأيت الحكم بن ابي العاص يوم قدوم المدينة عليه ثوب خلق وهو يسوق تيساً حتى دخل دار عثمان والناس ينظرون الى سوء حاله وحال من معه ثم خرج وعليه جبة خز وطيلسان).

هذا الوضع المأسوي للحَكم تحول بسرعة مذهلة الى وضع احتل فيه الصدارة في امتلاك الاموال واصبح من الاثرياء الذين يشار اليهم بالبنان، فقد تدفقت الاموال بين يديه بسرعة فائقة ومصدرها لايحتاج الى كثير من الفطنة والنباهة لكي نعرف مصدرها!! انها من بيت مال المسلمين. فقد ذكر ابن الاثير[٣١] : (وحمل خمس افريقيا الى المدينة فاشتراه مروان بن الحكم بخمسمائة الف دينار فوضعها عنه عثمان).

٢-عبد الله بن سعد بن ابي السرح، وهو اخو عثمان من الرضاعة (ارضعته ام عثمان). كان لارتداده عن الاسلام الاثر الكبير في قرار الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) في اهدار دمه واباحة قتله ولو كان متعلقا بأستار الكعبه ، ففر الى عثمان فغيبه عنده :(فأتى به رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) طويلا فأعرض عنه

النبي (صلى الله عليه واله وسلم) فصار عثمان يقول : يارسول الله أمنته والنبي (صلى الله عليه واله وسلم) يعرض عنه ثم قال :نعم . فلما انصرف عثمان قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) لمن حوله ماصمت الا ليقوم اليه بعضكم فيضرب عنقه . فقال رجل من الانصار فهلا اومأت يارسول الله ؟ فقال: ان النبي لاينبغي ان يكون له خائنة الاعين) [٣٢]

اما سبب ارتداده عن الاسلام فيكاد لا يخلو منه كتاب من كتب السير والتواريخ العامه، اذ قال لقريش في مكة:(اني كنت اصرف محمد حيث اريد كان يملي علي ((عزيز حكيم)) فأقول ((عليم حكيم)) فيقول : نعم كل صواب). وفي رواية اخرى قال لقريش : أنا اتي بمثل مايأتي به محمد وكان يملي علي (الظالمين) فيكتب (الكافرين) ويملي علي (سميع عليم) فيكتب (غفور رحيم) واشباه ذلك . فأنزل الله : (ومن اظلم ممن افترى على الله كذبا اوقال اوحي الي ولم يوح اليه شئ ومن قال سأنزل مثل ما انزل الله) [٣٣][٣٤] .

فلما ولي عثمان عزل عمرو بن العاص عن خراج مصر واستعمل عليه عبدالله بن سعد بن ابي السرح فكتب عبدالله الى عثمان : ان عمرا كسر علي الخراج وكتب عمر يقول : ان عبد الله كسر علي مكيدة الحرب ، فعزل عثمان عمرا واستقدمه واستعمل بدله عبدالله على حرب مصر وخراجها، اي انه اعطاه السلطه التي كانت لعمرو من قبل ، ثم بعث عبدالله بن سعد الى عثمان بمال من مصر قد حشد فيه فدخل عمرو على عثمان فقال عثمان : ياعمرو هل تعلم ان تلك اللقاح [٣٥] درت بعدك؟ فقال عمرو: ان فصالها هلكت . يريد عثمان ان مصر قد كثر خراجها على ايد عبدالله بن سعد فقال له عمرو: ان فصالها هلكت اي ان اولاد اللقاح قد هلكت بحرمانها من اللبن ، يريد ان ذلك ارهاقا لاهل مصر وتحميلهم مالايطاق [٣٦] .

اذن هكذا كان الامراء والولاة يتعاملون وينظرون الى الرعية فصوروا مصر واهلها بقرة حلوب يجب حلبها بأكبر قدر ممكن حتى ولو على حساب ابنائها المساكين، فزيادة الخراج

جعلت هنا على حساب الطبقات الفقيرة في المجتمع وهي الاكثر تضررا دائما من هذه الزيادة لكي ينعم الصحابة الكبار المتفرغين للعبادة وادارة البلاد. والا فما هي الافضلية التي تمتع بها عبدالله بن سعد لكي ينعم بخيرات مصر، ويحولها الى بقرة حلوب بعد عزل عمرو بن العاص عنها وتعيينه واليا على مصر ليستمتع بخيراتها، فاذا كانت الاذهان تفتقت وجاءت بهذه الافكار الاقتصادية النادرة في زيادة الضريبة على ابناء مصر، فهلا منحت شيئا من هذا الابتكار لخدمة ابناء البلاد او على الاقل سؤال عن وضع المحتاجين او النظرة الى مايقدم لهم من مساعدات انسانية خاصة وانه لايوجد مجتمع في اي عصر كان يخلو من فئة الفقراء والمعوزين الذي نادى بمساعدتهم القران الكريم والسنة النبوية الشريفة. وكل الشواهد التاريخية تقول ان حالة الغنى والترف واليسر كانت محصورة بفئة معينة من المقربين من الخليفة ومن قادة الفتوحات.

وهكذا شمر ابن ابي السرح عن ساعديه ليثبت لولي نعمته انه عند حسن ظنه، وصح ماتوقعه عثمان بن عفان(...وكثرت الغنائم وبلغت الفي الف وخمسمائة الف وعشرين الفاً)[٣٧] .

٣-الوليد بن عقبة بن ابي معيط

ظل الوليد على شركه حتى يوم الفتح فاسلم كبقية الطلقاء ، ونزولا على سياسته الرشيدة في محاولة ترويض خصومه السابقين حتى من يتوسم فيهم الاصرار على العناد، فقد اوكل النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) الى الوليد وظيفة (مصدق) اي (جابي زكاة) لعل ذلك ينزع مافي صدره من غل نحوه والهواشم والاسلام، فارسله الى بني المصطلق لياخذ منهم صدقات اموالهم فعاد باكذوبة فاضحة وهي انهم هموا بقتله لولا انه افلت منهم فغضب النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) اذ كان لايثيره شيء قدر الردة عن ديانته لولا ان وصلت الاخبار الى بني المصطلق فاسرعوا بانفاذ رسول الى النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) افهموه انه كل مافاه به الوليد محض افتراء واختلاق وانهم مازالوا على اسلامهم وخضوعهم لدولته وان زكواتهم رهن اشارته وطوع امره،[٣٨] وصدقت السماء

المصطلقين بنزول الاية : (ياأيها الذين امنوا ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا...) [٣٩] وبذلك حاز الوليد على لقب : (الفاسق) بكل جدارة.

وسيراً على السياسة التي اتبعها عثمان بتمكين اقاربه الادنين والانعام عليهم والاحسان لهم ليتمكنوا من الحياز على الثروات الطائلة، عزل سعد بن ابي وقاص وعين بدله اخاه من امه (الفاسق) بشهادة السماء: الوليد بن عقبة والياً على الكوفة[٤٠]

ولما قدم الوليد الكوفة اتاه عبد الله بن مسعود وقال له: (ماجاء بك؟ قال: جئت اميراً . قال ابن مسعود: مادري اصلحت بعد ام فسد الناس)[٤١] وهذا دليل قوي على فساد وانحراف هذا الشخص بين اقرانه، وحادثة صلاة الوليد بالناس(صلاة الصبح) وهو سكران اوردتها جميع المصادر المعتبرة بدون استثناء والتي عزل على اثرها حادثة مشهورة لاداعي لسرد تفاصيلها.

ولكن ورغم عزله من الكوفه عينه عثمان مصدقا على صدقات(كلب وبلقين) [٤٢] حتى يحصل على ثُمنها بنص الاية : (أنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها... والله عليم حكيم)[٤٣].

ولعل مايثير العجب كيف يعين عثمان الوليد مصدقا مع انه ثبت فسوقه وعدم صدقه في هذه المهنة ذاتها،؟ وتمكن الوليد بعد ذلك من تملك الاراضي والضياع.

لقد كان العامل الاقتصادي حاضرا في الاحداث حتى اللحظات الاخيرة قبل قيام الثورة ، ففي المفاوضات الاخيرة التي جرت بين الامام علي (عليه السلام) والوفد القادم من مصر، اثار هذا الوفد مآحذ عديدة على سياسة عثمان المالية منها: (... واعطى بني امية اكثر من الناس) [٤٤] .

وحين طلب الامام علي عليه السلام من عثمان ان يخطب بالناس كي يعتذر اليهم فيها كان اول ماطلب منه ان يعتذر مما قد وقع من الأثرة لبعض اقاربه[٤٥].

وهكذا تعامل عثمان مع المال فكدسه لدى بعض الاشخاص دون باقي المجتمع، وحولهم

بالتالي الى رأسماليين كبار في مجتمع غير متوازن الدخول بسبب عدم توازن العطاء، مما اعطاهم قدرة التحكم بنمط مسيرة المجتمع وحياته.

وبالتالي أدت سياسة عثمان التي ارتكزت على محاباة بني أميه ، وسوء توزيع الثروة في الدولة، ورفع أسوا الناس على رقاب المؤمنين، وتركيز السلطه في يد عائله بعينها دون اعتبار للأهلية،والكفاءة الى تمرد عامة الشعب،وتذمر الصحابه حتى انتهى الامر بمقتله.

المبحث الثالث: الاصوات ألمطالبه بالتغيير الاقتصادي واثرها في تأجيج الثورة

السياسه الماليه التي اصطنعها عثمان منذ نهض بالخلافه كلها موضوع للنقمة والانكار من اكثر الذين عاصروه. فقد كان يرى انه له الحق في التصرف في الاموال العامه، ولايرى ان للمسلمين الحق في ان يراقبوه او يطالبوا بحقوقهم المالية، اما مسألة مراقبته او محاسبته ماليا يبدو انها لم تدر في خلده نهائيا بدليل ماقاله لخازن بيت المال :(انما انت خازن لنا) .

ويبدو ان الفكر الديني العقائدي وحتى الاجتماعي لدى الكثير من الناس في تلك المرحله كان ينظر الى الخليفه وادارته السياسيه ومنها (الاداره الماليه) بنفس رأي عثمان المذكور انفا ، لان ثقافة ذلك الزمن قائمة على اساس : (تسمع وتطيع للامير، وان ضرب ظهرك واخذ مالك تسمع وتطيع)[٤٦] الا ان هذا لايمنع ان تكون هناك اصوات مطالبة بالتغيير الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع وفق ضوابط وتعاليم الدين الاسلامي.

هذا الصوت هو ابا ذر الغفاري الذي كان من كبار الصحابة، قديم الاسلام بعد ثلاثة فكان رابعاً ،وكان يفتخر ويقول رأيتني رابع الاسلام، وكان رجلا ثوريا يحرص على قول الحق مهما كلفه ذلك من ثمن ، لذا قال عنه محمد (صلى الله عليه واله وسلم) :(ماأظلت الخضراء ولااقلت الغبراء من رجل أصدق لهجةً من ابي ذر) [٤٧].

انكر أبا ذر على عثمان سياسته المالية واطلق صوته المدوي الذي ركز على اقامة مبدأ العدالة الاقتصادية والاجتماعية، صوت فيه انكار

واضح لاكتناز الاموال وجعلها في ايدي فئة قليلة وحرمان الفئات الفقيرة وهي الاكثر انتشارا في المجتمع.

ثار أبا ذر في دعوته الاقتصادية على الامعان في التسلط على الاخرين الناتج من الفوارق الاجتماعيه بسبب ازدياد الهوة بين الفقراء والاغنياء فأطلق صرخته المدوية :(يامعشر الاغنياء واسوا الفقراء... وبشر الذين يكنزون الذهب والفضه بمكاو من نار تكوى على جباههم) [٤٦] فقض مضاجع السلطات الحاكمة بهذه المطالبات الاقتصادية التي فيها دعوة واضحة للفقراء لرفض الاستعباد او الاستغلال ، تلك الحالة التي صورها ابا ذر بقوله :(عجبت لمن لايجد في بيته قوت يومه كيف لايخرج الى الناس شاهراً سيفه) [٤٨] فهذا دليل على وجود فئة مسحوقة ومغلوب على امرها لاتستطيع الافصاح عن واقعها ، مقموعة بعمال عثمان، وعناصر عشيرته ذات النفوذالواسع في كل الامصار .

ويبدو ان وجهة نظر ابا ذر في مقولته او في دعوته هذه ليس القصد منها اشهار السيف بوجه الافراد من ابناء المجتمع لكي يحصل الجائع على قوت يومه من خلالهم، انما هي دعوة للثورة ضد الحاكم الذي يمتلك زمام الامور ومفاتيح التغيير الاقتصادي والمعاشي للناس. والا فليس من اخلاق الاسلام اشهار السيف بوجه كائن من كان، فابا ذر كان يرى ان السكوت عن الحقوق المهضومة يشكل عاراً على الفرد المسلم.

ولم يقف الامر عند هذا الحد في مطالبة ابا ذر المسؤولين في السلطة بالانتباه الى حالة الفقراء والمعوزين ومقارنتها بحالة الترف والغنى الفاحش عند الطبقات العليا في المجتمع، بل تعدتها الى مطالبته المسؤولين الكبار بعدم المبالغة في الاسراف لان مال المسلمين ليس ملكا خاصا لهم. اذ قال لمعاوية في استنكاره بناء قصر الخضراء بدمشق: (يامعاوية ان كانت هذه من مال الله فهي الخيانة، وان كانت من مالك فهو الاسراف)[٤٩] وفي كلتا الحالتين يكون سلوك معاوية منحرفا عن خط السياسة المالية الصحيحة.

وكان ابو ذر يذهب الى ان المسلم لاينبغي له ان يكون في ملكه اكثر من قوت يومه وليلته، او شيء ينفقه في سبيل الله، أو يعده لكريم، ويأخذ بظاهر القران: (والذين يكنزون الذهب والفضه ولاينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب اليم)[٥٠] فما زال كذلك حتى اولع الفقراء بمثل ذلك واوجبوه على الاغنياء ، وشكى الاغنياء مايلقون منه ، فارسل اليه معاوية بالف دينار في جنح الليل فانفقها، فلما صلى معاوية الصبح دعا رسوله الذي ارسله اليه فقال: اذهب ابي ذر فقل له: انقذ جسدي من عذاب معاوية ، فانه ارسلني الى غيرك واني اخطأت بك. ففعل ذلك. فقال له ابو ذر : يابني قل له: والله مااصبح عندنا من دنانيرك دينار ، ولكن اخرنا ثلاثة ايام حتى نجمعها. فلما راى معاوية انه فعله يصدق قوله كتب الى عثمان : ان ابا ذر قد ضيق علي، فقد كان كذا وكذا، للذي يقوله الفقراء. وكتب اليه عثمان: ان الفتنة قد اخرجت خطمها وعينها، ولم يبقى الا ان تثب، فلا تنكإ القرح، وجهز ابا ذر الي ، وابعث معه دليلا وكفكف الناس ونفسك مااستطعت [٥١]. وبعث اليه أبا ذر.

فلما قدم المدينة، ورأى المجالس في اصل جبل سلع قال: بشر اهل المدينة بغارة شعواء وحرب مذكار، ودخل على عثمان فقال له: ما لاهل الشام يشكوون ذرب لسانك؟ فاضبره. فقال : يا ابا ذر، علي ان اقضي ما علي، وان ادعو الرعية الى الاجتهاد والاقتصاد، وماعلي انه اجبرهم على الزهد. فقال ابو ذر: لاترضوا من الاغنياء حتى يبذلوا المعروف، ويحسنوا الى الجيران والاخوان ويصلوا القربان[٥٢].

فكانت معارضة ابي ذر تتصل قبل كل شيء بالنظام الاجتماعي. كان يكره ان يغنى الغني حتى يكتنز الذهب والفضة. وان يحتاج الفقير حتى لايجد ماينفق. ثم كان يكره ان يعطي الامام مال المسلمين للاغنياء بغير حقه، فيزيدهم غنى ويزيد الفقراء فقراً ، ويؤثر المال قوماً لاحاجة بهم اليه، ويعرف هذا المال عن المصالح العامة. ثم كان لايرى للخليفة الحق في ان يكفه عن النقد او يعاقبه عن المعارضة. وكان يرى ان رضا الله باسخاط السلطان احب اليه من رضا السلطان باسخاط الله[٥٣].

ولم يقم ابا ذر في المدينة الا ياما حتى ارسل اليه عثمان: والله لتخرجن عنها! قال: اتخرجني من حرم رسوال الله؟ قال : نعم ، وانفك راغم. قال: فالى مكة؟ قال: لا! قال: فالى البصرة؟ قال: لا! قال: فالى الكوفة؟ قال : لا! ولكن الى الربذة التي خرجت منها حتى تموت بها. يامروان! اخرجه، ولاتدع احد يكلمه حتى يخرج. فاخرجه على جمل ومعه امراته وابنته... فلم يزل ابو ذر بالربذة حتى توفى(٥٤).

وهكذا كان الخليفة عثمان بن عفان يسلك مع المعارضين الذين ليست لهم قرابة لتأويهم، ولاعشيرة تظلهم، وبنفس الاسلوب الذي بدأه مع ابو ذر الغفاري بدأ إجراءاته مع ابن مسعود. وقد كان هذا الاخير والياً في الكوفة منذ زمن عمر، وتولى في عهد عثمان بيت المال في الكوفة في امارة سعد بن ابي وقاص، فلما عزل سعد عن الكوفة ظل ابن مسعود على بيت المال صدداً من ايام وليد بن عقبة. حيث استقرض هذا الاخير مبلغاً كبيرا من بيت المال، فلما جاء الاجل رجع اليه ابن مسعود، فراح يتهرب من الاداء فاصر عليه ابن مسعود، فشكاه الوليد الى عثمان، وكتب عثمان الى ابن مسعود: (انما انت خازن لنا، فلاتعرض الوليد فيما اخذ من بيت المال) فغضب ابن مسعود واعتزل والقى مفاتيح بيت المال واقام في داره يعظ الناس ويعلمهم(٥٥). ومنذ ذلك الوقت بدأت معارضة ابن مسعود لعثمان في امور المال ثم تطورت الى الخلاف في الامور السياسية.

وعندما كتب الوليد الى عثمان وقال له: ان ابن مسعود يعيبك ويطعن عليك، كتب اليه عثمان باشخاصه الى المدينة، وعندما بلغ ابن مسعود المدينة دخل المسجد وعثمان يخطب على المنبر. فلما رأى مدخله قال: الا انه قد قدمت عليكم دويبة سوء من يمشي على طعامه يقيء ويسلح. فقال ابن مسعود: لست كذلك، ولكني صاحب رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) يوم بدر ويوم بيعة الرضوان. ونادت عائشة اي عثمان اتقول هذا لصاحب رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)! ثم امر عثمان به فاخرج من المسجد اخراجا عنيفا. وضربت به الارض فكسر

ضلعاً من اضلاعه . وقام علي فلام عثمان في ذلك وقال: تفعل هذا بصاحب رسوال الله. ولكن ارسلت زبيد بن كثير فسمعه يحل دمي. قال علي: زبيد غير ثقة. ثم قال على امر ابن مسعود حتى حمل الى منزله[٥٦] .

ولم يقف عثمان عند هذا الحد ولكنه قطع عطاء ابن مسعود وحضر عليه الخروج من المدينة واحب بن مسعود ان يخرج غازيا في اهل الشام، فابى عليه عثمان ذلك استجابة لقول مروان: انه افسد عليك الكوفة ، فلاتدعه يفسد عليك الشام[٥٧].

وعندما زار عثمان ابن مسعود في مرضه الذي مات فيه قال له عثمان: أرد عليك عطائك. قال ابن مسعود حبسته عني حين احتجت اليه ، وترده الي حين لاحاجة لي به. فقال عثمان: يكون لبناتك من بعدك. فقال: اتخشى على بناتي الفقر؟ اني امرت بناتي ان يقرأن كل ليلة سورة الواقعة، واني سمعت رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) يقول: ((من قرأ الواقعة كل ليلة لم تصبه فاقه ابداً)) ومات ابن مسعود عن بضع وستين سنة ودفن بالبقيع[٥٨].

اما الصوت الثالث فهو عمار بن ياسر اذ يذكر البلاذري[٥٩]: ان عثمان اخذ جواهر بيت المال فحلى به بعضا من اهله فغضب الناس، فقال (لتأخذن حاجتنا من هذا الفيء وان رغمت انوف اقوام) فقال عمار بن ياسر: (اشهد الله ان انفي اول راغم من ذلك). فقال عثمان: (اعلي يابن المتكاء تجتري! خذوه. فاخذوه ودخل عثمان بضربه حتى غشي عليه).

وقد كتب الى عثمان جماعة من الصحابة فيهم: المقداد، وعمار، وطلحة،والزبير،على مايقول البلاذري[٦٠] : (كتاباً عدوا فيه احداث عثمان وخوفوه واعلموه انهم موائبوه إن لم يقلع، فأخذ عمار الكتاب وأتاه به، فقرأ سطراً منه. فقال له عثمان: أعلي تقدم من بينهم؟ فقال عمار: لاني انصحهم لك . فقال:كذبت ياأبن سمية، فقال أنا والله أبن سمية وأبن ياسر. فأمر غلمانه فمدوا بيديه ورجليه، ثم ضربه عثمان برجليه وهو في

الخفين على مذاكيره فأصابه الفتق، وكان ضعيفاً كبيراً فغشى عليه)

وخلاصة القول ان السياسة العامة للدولة كانت مبنية– في جوانبها المالية والادارية– على العبث بمقدرات المسلمين، وعلى الخروج على روح الاسلام لكسب ولاء الناس للأمويين من جهة، وللتنكيل عمن يناوئونهم أو ينتصرون للدين الحنيف، وحتى (لسيرة الشيخيين) تلك السيرة التي تسلم عثمان الخلافة على أساس السير وفق مستلزماتها، فإن سيرته مع رعيته لم تكن في كثير من وجوهها –غير متفقة– كل الأتفاق مع نصوص القران وسنة الرسول (صلى الله عليه وأله وسلم) جملةً وتفصيلا [٦١].

هذه بعض النماذج التي تمثل صورة ناطقة لسياسة عثمان بن عفان الاقتصادية والتي دفعت بالامور الى النهاية المحزنة التي ادت الى قتله.

هوامش البحث

(١) الطبري، تاريخ، ج٣، ص٤٥٠؛ أبن الأثير، الكامل، ج٣، ص١٩٣

المسعودي ، مروج الذهب ،ج٢ ، ص ٢٣٢.

(٢) ابن سعد، الطبقات الكبرى ،ج٣،ص٢٩٦.

(٣) الطبري تاريخ ، ج ٣ ، ص٣٣٣

(٤) حسام شحادة ، اخبار الفتنه الكبرى ، ص ٢١٠

(٥) المسعودي ، مروج الذهب ، ج ٢ ، ص ٢٦١-٢٦٢

(٦) أسماء بنت أبي بكرالصديق أبي قحافه عثمان بن عامر بن عمرو بن كعب بن سعد بن تيم، أسلمت بمكة وبايعت رسول الله، وهي ذات النطاقيين ، ماتت بعد قتل ابنها عبدالله بن الزبير بليال سنة ثلاث وسبعين للهجرة.ينظر: (أبن سعد، الطبقات الكبرى، ج٨، ص ٢٤٩-٢٥٥).

(٧) فرسخ: الفرسخ هو المسافة المعلومة في الارض مأخوذ منه، وهو الساعة من النهار. ينظر: (الزبيدي، تاج العروس،ج٤،ص٣٠)

(٨) ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج٨،ص٢٥٠

(١٠) سورة التكاثر، الآية٨

(١١)ابن الاثير،اسد الغابة،ج٢،ص١٩٨

(١٢) مروج الذهب ،ج٢،ص٢٦٢

(١٣) أسد الغابة،ج٢،ص١٩٨

(١٤) سورة البلد،الآية : ١٢،١٣

(١٥) السرخسي، المبسوط ، ج٧، ص٦٠

(١٦) مجلت : مجلت يده فهي مجلة، وأمجلها العمل أذا مرنت وصلبت. بنظر: الفراهيدي، كتاب العين،ج٦، ص١٤٠

(١٧) أبن كثير ، البداية والنهاية، ج٧،ص١٨٤

(١٨) أبن سعد ، الطبقات الكبرى، ج٣،ص٢٢١،أبن عساكر،تاريخ مدينة دمشق، ج٢٥، ص١٠١

(١٩) موسى ابن طلحة: أبن عبيد الله التيمي المدني، مات سنة ثلاث ومائة. ينظر : الخزرجى الأنصاري ، خلاصة تذهيب التهذيب، ص٣٩١

(٢٠) أبن سعد ،الطبقات الكبرى، ج٣، ص٢٢١

(٢١) مروج الذهب، ج٢،ص٢٦٢

(٢٢) احمد عز الدين ، الإمامة والقيادة، ص ٨٩

(٢٣) تاريخ اليعقوبي، ج٢،ص١٥١

(٢٤) الكامل ،ج٢، ص٤٠٧

(٢٥) تاريخ اليعقوبي ، ج٢، ص١٦٨

(٢٦) المصدر نفسه والصفحة

(٢٧) المصدر نفسه، ص١٧٤

(٢٨) المقريزي ، النزاع والتخاصم، ص٥٢

(٢٩) الحلبي ، السيرة الحلبية، ج١، ص ٥٠٩

(٣٠) تاريخ اليعقوبي، ج٢، ص١٦٤

(٣١) الكامل ، ج٣، ص٩١

(٣٢) الحلبي ، السيرة الحلبية، ج٣، ص ٣٧

(٣٣) سورة الأنعام، الآية ٩٣

(٣٤) أبن عبد البر ، الاستيعاب، ج٣،ص٩١٨، ابن الأثير، أسد الغابة، ج٣، ص١٧٣

(٣٥) اللقاح : الناقة أذا استبان لقاحها يعني حملها، واللقحة : الناقة الحلوب . بنظر : (الفراهيدي ، كتاب العين ، ج٣ ، ص٤٦)

(٣٦) الحلبي ، السيرة الحلبية، ج٣، ص٤٢٢

(٣٧) ابن الأثير ، الكامل ، ج٣ ، ص٩٣ ؛ الذهبي ، تاريخ الإسلام ، ج٣ ، ص٣٢٢

(٣٧) ابن الأثير، أسد الغابة، ج١ ، ص٣٣٥

(٣٨) سورة الحجرات ، الآية : ٦

(٣٩) العيني ، عمدة القاري ، ج١٦ ، ص٢٠٣ ؛ ابن حجر ، الإصابة ، ج٦ ، ص ٤٨٢

(٤٠) ابن عبد البر، الاستيعاب ، ج٤ ، ص١٥٥٤

(٤١) اليعقوبي ، تاريخ اليعقوبي ، ج٢ ، ص ١٦٥

(٤٢) سورة التوبة ، الآية : ٦٠

(٤٣) ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٧ ، ص٢٢١

(٤٤) اليعقوبي ، تاريخ اليعقوبي ، ج٢ ، ص ١٦٨ ؛ ابن أبي الحديد ، شرح نهج البلاغة ، ج٣ ، ص٣٦

(٤٥) مسلم ، صحيح مسلم ، ج٦ ، ص٢٠ ؛ الحاكم النيسابوري ، المستدرك ، ح٤ ، ص ١٥٢

(٤٦) الحاكم النيسابوري ، المستدرك ، ج٣ ، ص٣٤٣

(٤٧) الطبري ، تاريخ الطبري ، ج٣ ، ص٣٣٥ ؛ ابن الأثير ، الكامل ، ج٣ ، ص١١٤

(٤٨) المسعودي ، مروج الذهب ، ج٢ ، ص٢٤٧

(٤٩) ابن ابي الحديد ، شرح نهج البلاغة ، ج٣ ، ص٥٤

(٥٠) سورة التوبة ، الاية : ٣٤

(٥١) ابن الاثير ، الكامل ، ج٣ ، ص ١١٤

(٥٢) المصدر نفسه والصفحة

(٥٣) طه حسين ، الفتنة الكبرى ، ص١٦٥

(٥٤) اليعقوبي ، تاريخ اليعقوبي ، ج٢ ، ص ١٧٢

(٥٥) ابن ابي الحديد ، شرح نهج البلاغة ، ج٣ ، ص ٣٦

(٥٦) المصدر نفسه ، ٤٣

(٥٧) ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج٧ ، ص١٨٣

(٥٨) الزيلعي ، تخريج الاحاديث ، ج٣ ، ص٤١١

(٥٩) البلاذري ، انساب الاشراف ، ج٥ ، ص٤٨

(٦٠) المصدر نفسه ، ص ٤٩

(٦١) نوري جعفر ، علي ومناوئوه ، ص ١١٦

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا : المصادر الأولية

ابن الاثير ، ابو الحسن عز الدين بن ابي الكرم بن محمد بن عبد الكريم الشيباني (ت ٦٣٠ هـ/ ١٢٣٢ م)

١- أسد الغابة في معرفة الصحابة، (دار الكتاب العربي ، بيروت ، د.ت)

٢- الكامل في التاريخ، (دار صادر ، بيروت ، ١٣٨٦ هـ / ١٩٦٦ م)

الأنصاري اليميني ، صفي الدين احمد بن عبد الله الخزرجي (ت ق ١٠ هـ/ ١٦م)

٣- خلاصة تذهيب تهذيب الكمال ، تحقيق : عبد الفتاح ابوغدة ، ط ٤، (دار البشائر الاسلامية ، حلب ، ١٤١١هـ / ١٩٩١م)

البلاذري، احمد بن يحيى بن جابر (ت ٢٧٩ هـ / ٨٩٢ م)

٤- انساب الاشراف، تحقيق : محمد باقر المحمودي ، ط١، (مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ، بيروت ، ١٣٩٤ هـ / ١٩٧٤ م)

الحاكم النيسابوري ، ابو عبد الله محمد بن عبد الله (ت ٤٠٥ هـ /١٠١٤ م)

٥- المستدرك على الصحيحين ، تحقيق : يوسف بن عبد الرحمن المرعشلي ، (دار المعرفة ، بيروت ، د.ت)

ابن حجر العسقلاني ، ابو الفضل شهاب الدين احمد بن علي (ت ٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)

٦- الاصابة في تمييز الصحابة ، تحقيق : عادل احمد عبد الموجود وعلي محمد معوض ، ط ٢ (دار الكتب العلمية، بيروت ، ١٤١٥ هـ / ١٩٩٥ م)

ابن ابي الحديد ، ابو حامد عز الدين بن عبد الحميد بن هبة الله المدائني (ت ٦٥٦ هـ/ ١٢٥٨م)

٧- شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم ، (مؤسسة اسماعيليان للطباعة والنشر والتوزيع ،قم، د.ت)

الحلبي، علي بن برهان الدين الشافعي (ت١٠٤٤هـ/ ١٦٣٤م)

٨- انسان العيون في سيرة الامين والمأمون المعروف بالسيرة الحلبية،(دار المعرفة، بيروت ،١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م)

الذهبي، ابو عبد الله شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)

٩- تاريخ الاسلام، تحقيق: د.عمر عبد السلام تدمري ،ط١ ،(دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

الزبيدي، محب الدين ابي فيض السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي الحنفي (ت ١٢٠٥هـ/ ١٧٩١م)

١٠- تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري ط١ ،(دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤ م)

ابن سعد ، محمد بن سعد بن منيع الزهري البصري (ت٢٣٠هـ/ ٨٤٥م)

١١- الطبقات الكبرى ، (دار صادر ، بيروت ، د. ت)

السرخسي، ابو بكر شمس الدين محمد بن ابي سهل (ت ٤٨٣هـ/ ١٠٩١م)

١٢- المبسوط ،(دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م)

الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ/ ٩٢٢م)

١٣- تاريخ الرسل والملوك ،ط٤،(مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ،بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م)

ابن عبد البر، ابو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد الاندلسي(ت ٤٦٣هـ/ ١٠٧٠م)

١٤- الاستيعاب في معرفة الاصحاب ، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط١،(دار الجيل ، بيروت، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)

ابن عساكر ، ابو القاسم علي بن الحسين بن هبة الله (٥٧١هـ/ ١١٧٦م)

١٥- تاريخ مدينة دمشق، تحقيق: علي شيري ،(دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م)

العيني، بدر الدين (ت ٨٥٥ هـ/ ١٤١٥م)

١٦- عمدة القاري شرح صحيح البخاري ،(دار احياء التراث العربي، بيروت ، د.ت)

الفراهيدي، الخليل بن احمد (ت ١٧٠هـ/٩٦٢م)

١٧- كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي ،ط٢،(مطبعة الصدر ،قم ، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)

ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل بن كثير الدمشقي (ت ٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م/

١٨- البدية والنهاية ، تحقيق: علي شيري ، ط١، (دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)

مسلم، ابو الحسن بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت٢٦١هـ/ ٨٧٤م)

١٩- صحيح مسلم، (دار الفكر، بيروت، د.ت)

المسعودي، ابو الحسن بن علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـ/ ٩٥٦م)

٢٠- مروج الذهب ومعادن الجوهر ، ط١، (شركة ابناء شريف الانصاري للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م)

المقريزي ، تقي الدين ابو محمد بن علي بن ابراهيم بن تميم (ت ٨٤٥هـ/ ١٤٤١م)

٢١- النزاع والتخاصم فيما بين بني امية وبني هاشم ،(المطبعة الابراهيمية، القاهرة ، ١٣٥٦هـ/ ١٩٣٧م)

اليعقوبي ، احمد بن ابي يعقوب بن واضح الكاتب (ت ٢٩٢هـ/ ٩٠٤م)

٢٢- تاريخ اليعقوبي ،(دار صادر ،بيروت، د.ت)

جعفر ، نوري

٢٣- علي (("عليه السلام")) ومناوئوه ،ط١،(مطبعة النجاح ، القاهرة، د.ت)

حسين، طه

٢٤- الفتنة الكبرى، (مطبعة الاهرام، القاهرة، د.ت)

شحادة ، حسام

٢٥- اخبار الفتنة الكبرى -عهد عثمان بن عفان- دراسة في المصادر الاسلامية ،ط١، (طوى للثقافة والنشر والاعلام ،لندن، ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)

عز الدين، احمد

٢٦- الامامة والقيادة ، ط١، (مطبعة مهر ،قم، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م)

مملكة يمخد (حلب) ودورها السياسي والاقتصادي في الالف الثاني قبل الميلاد

م. د. عدنان محمد مجلي

المقدمة :

تعد مملكة يمخد أو (حلب) كما هو متعارف عليها عند الباحثين، واحدة من اقدم المدن السورية وأعرقها إذ جاء ذكرها في النصوص المصرية من القرن العشرين قبل الميلاد، وتدل بقاياها على أنها تعود إلى حضارة كنعانية مزدهرة ظهرت في شمال سورية، وقد تمتعت هذه المملكة بأهمية تجارية وعسكرية على حدٍ سواء، وتشير النصوص الاقتصادية إلى أن مستودعاتها كانت مليئة بالبضائع المختلفة التي يعاد تصديرها إلى بحر ايجه وآسيا الصغرى .

إن ازدهار هذه المملكة وأهميتها التجارية والعسكرية جاءت من موقعا الجغرافي، إذ أنها تقع على الطرق التجارية الرئيسة التي تربط بلاد الرافدين بسورية، ومنها تنطلق القوافل التجارية أما باتجاه آسيا الصغرى وبلاد اليونان، أو باتجاه البحر المتوسط ومصر.

تجدر الإشارة إلى أن هذا الموقع الجغرافي لمملكة يمخد الذي جعلها مزدهرة وذات نفوذ واسع يمتد من مملكة كركميش شمالا وإلى مملكة قطنه قرب حمص جنوبا، ومن مملكة مسكنة على الفرات شرقا وحتى البحر المتوسط غربا، وجعلها تتحكم بأهم طرق التجارة، جعله أيضا محطا للأطماع ومركزا للصراع بين الدول القائمة في الشرق الأدنى القديم آنذاك، ومن هنا جاء اختياري لموضوع بحثي هذا الموسوم (حلب ودورها السياسي والاقتصادي في الالف الثاني قبل الميلاد) .

وقد قسم البحث إلى ثلاث محاور، تناولنا في الأول منها الموقع الجغرافي والتسمية، أما المحور الثاني فقد تضمن تاريخ مملكة يمخد (حلب) ونشأتها بعد سقوط امبراطورية أور، في حين تركز المحور الثالث على علاقات يمخد (حلب) مع الممالك القائمة آنذاك .

اعتمدت البحث على مجموعة مختلفة من المصادر:

يأتي في مقدمة هذه المصادر مؤلف الأستاذ طه باقر، "مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة" بجزأيه، الأول (١٩٧٣م) والثاني (١٩٥٦م) وهو مصدر مهم لدراسة كل منطقة الشرق الأدنى القديم، أما أهم المصادر الأخرى فهي: "كتاب سورية القديمة – من أقدم الأزمنة حتى أوائل العصر البيزنطي" (٢٠٠٤م) للمؤلف عبد الله الحلو، "كتاب تاريخ الوطن العربي القديم (بلاد الشام، سورية– لبنان– فلسطين– الأردن)" للمؤلف عبد الله فيصل، "كتاب تاريخ سورية السياسي (٣٠٠٠–٣٠٠ ق.م)" للباحث هورست كلينغل – ترجمة سيف الدين دياب، وكذلك "كتاب تاريخ العراق القديم" للمؤلف جورج رو – ترجمة حسين علوان، وكذلك كتاب دالي ستيفان الموسوم: "ماري وكارانا" – ترجمة كاظم سعد الدين .

ولعل أبرز الدراسات الأكاديمية التي اعتمدت في البحث: أطروحة الباحث حياوي عبد الكريم غزالة: "**دور** حضارة العراق القديمة في بلاد الشام"، واطروحة زياد محمد سويدان المحمدي الموسومة: "التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات ما بين (٢٠٠٠– ٦١٢ ق. م)" .

أولا – **الموقع الجغرافي والتسمية** :

تقع مملكة يمخد (حلب)[١] في اعالي نهر الفرات في شمال سورية وهي على مسافة قريبة من الالاخ (تل العطشانة)[٢]، تحدها من الشمال مملكة كركميش (جرابلس الحالية)، ومن الجنوب مملكة قطنه[٣]، وتمتد رقعتها الجغرافية من سواحل البحر المتوسط في الغرب حتى نهر

الفرات في الشرق[٤]. تجدر الإشارة إلى أن حدود الممالك والدول القائمة في الشرق الأدنى القديم تمتد وتتقلص بحسب الظروف السياسية والعسكرية للدول القائمة .

أما بالنسبة لتسمية حلب فقد طرحت حولها آراء عدة، فهناك من يشير إلى أن اسمها آرامي ويعني اللبن أو البياض، وذلك لبياض تربتها أو لغزارة لبنها[٥]، ورأي آخر يشير إلى أن اسمها مشتق من خرب، أخراب، إذ أن المدينة تعرضت إلى الكثير من الخراب بسبب الغزو[٦] الخارجي، في حين هناك رأي ثالث يقول أن كلمة حلب هو في الأصل (لب) كون أن الأسماء السامية الثلاثية هي في الأصل ثنائية التركيب، وتوجت بالحرف (Z)، وبهذا يكون معنى اسم حلب الأرض الخصبة[٧] .

هناك من الباحثين من يقول إن اسم حلب قديم يعود إلى منتصف الألف الثالث قيل الميلاد، إذ سميت بهذا الاسم من قبل الأكديين (٢٣٧١-٢٢٣٠ ق.م)، أما الحثيون فقد أطلقوا عليها اسم (حلبا) أو (حلباس)، في حين عرفت عند المصريين باسم (حرب)[٨] .

ومن الأسماء الأخرى التي عرفت بها حلب اسم جاء بصيغة (Armnmum) يعود إلى عصر الدولة الأكدية، في حين ذكرت في عصر أور الثالثة (٢١١٢-٢٠٠٤ ق.م) بصيغة (Armnmam)[٩]، وفي العصر البابلي القديم (٢٠٠٠-١٥٩٥ ق.م) باسم (Jalmad)، وذكرت في العصر الآشوري الحديث (٩١١-٦١٢ ق.م) باسم (Halman)، أما في العصر البابلي الحديث (٦٢٦-٥٣٩ ق.م) فقد عرفت باسم (Halah)[١٠]. وهنا نود الإشارة إلى أن كل التسميات التي أطلقت على حلب هي تسميات سامية، علما أن اسم حلب هو الذي ظل شائعا على امتداد تاريخها[١١] .

ثانيا ــ تاريخ مملكة يمخد (حلب) :

سقطت سلالة اور الثالثة بعد حكم امتد من (٢١١٢-٢٠٠٤ ق.م) وبسقوطها ظهرت سلالات وممالك أمورية عدة منها(ايسن ، لارسا ، اشنونا ، ماري ، بابل الاولى) في بلاد

الرافدين ومن بين تلك الممالك التي حكمت في بلاد الشام مملكة يمخد (حلب) ، ومن بين تلك الممالك التي حكمت في بلاد الشام مملكة يمخد (حلب)[١٢] في المدة من القرن التاسع عشر قبل الميلاد وحتى سقوطها على يد الحثيين عام (١٣٥٠ ق.م)[١٣] .

أسس هذه المملكة (يمخد) الملك سمو إيبوخ وهو أحد أبناء قبيلة شمأل الأمورية. وقد تميزت هذه المملكة كونها أكبر ممالك بلاد الشام بعد ماري[١٤]، ومحطة تجارية على طرق التجارة الرابطة بين بلاد الرافدين وبلاد الشام، ومنها شمالا إلى الأناضول واليونان أو غربا باتجاه البحر المتوسط ومصر[١٥]

فضلا عن المساحة الواسعة التي شغلتها مملكة يمخد (حلب) والمكانة التجارية التي احتلتها تميزت بمكانة دينية هامة، إذ إنها كانت مركز عبادة الإله حدد (أدد) الإله المقدس عند الأقوام الأمورية[١٦] .

إن حلب بتاريخها العريق، وجمالها، وفنها المعماري الراقي، أعجبت الكثير من الباحثين حتى قال عنها الباحث سوفاجيه: إنها لا تضاهيها مدينة من حيث الجمال والانشراح والسعة والغنى[١٧] .

ثالثا- العلاقات السياسية لمملكة يمخد (حلب) مع الممالك المجاورة

١ ـ العلاقات مع مملكة ماري:

خاض الملك سمو – ايبوخ ومنذ تأسيسه مملكة يمخد، صراعات عدة مع الممالك المجاورة كان الهدف الأهم منها كما يبدو السيطرة على طرق التجارة وتأمينها، وتوسيع نفوذ المملكة، وكان من بين تلك الصراعات، الصراع الذي خاضه مع الملك يخدن – لم ملك ماري[١٨]، ويتضح من خلال رسالتين من أرشيف ماري تعودان للملك يخدن – لم، أن نفوذ مملكة يمخد في عهد ملكها سمو – ايبوخ امتد إلى حدود الدولة الآشورية[١٩] .

بعد وفاة الملك سمو ايبوخ تولى العرش يمخد ابنه ياريم – لم (١٧٨٠-١٧٦٤ ق.م)[٢٠]، وتظهر النصوص الاقتصادية مدى الازدهار الذي بلغته المملكة في هذا العهد[٢١] .

عمل الملك ياريم – لم، منذ توليه العرش على إقامة علاقات طيبة مع ملك ماري زمري لم، وأسفرت هذه العلاقات عن زواج زمري لم من الأميرة (شبيتو) ابنة ملك يمخد ياريم لم، إذ تفيد ألواح ماري أنه عندما تمكن شمشي ادد من احتلال مملكة ماري، لجأ ملكها زمري لم إلى يمخد، وفيها يبدو أنه تعرف على الأميرة شبيتو، وقد تزوج منها، ويتضح من خلال الرسائل المتبادلة بين الملكين إن زواج "زمري – لم" من الأميرة (شبيتو)، تم بعد استعادته لعرشه من الآشوريين، كما وتشير الرسائل إلى أن الزواج تأخر بسبب مرض أُمّ الأميرة، المدعوة (سومو نابي)، وبعد وفاة الأم المريضة وانتهاء حالة الحداد في القصر، بدأت عملية تقديم الهدايا للملك وابنته الأميرة شبيتو، وهي عبارة عن حلي وأثواب متنوعة وأقمشة مختلفة وخراف كثيرة، ونقرأ في النصوص اهتمام الأب بمحل إقامة ابنته، ويشترط أن يكون لائقا بها. ويطلب وفد ماري العائد من "يمخد" من ملكه زمري لم، أن يختار بيتا أو قصرا مناسبا للعروس. وتؤكد الرسائل المتبادلة بين زمري لم وزوجته، وجود علاقة حب ومودة بين الأثنين، وكانت الرسائل التي ترسل من شبيتو إلى زوجها تختتمها بختمها الذي نقش عليه: ((**شبيتو بنت ياريم لم، زوجة زمري لم**))[٢٢]. ولكن هذه المصاهرة لم تمنع ملك يمخد "ياريم – لم"[٢٣] من حماية مصالح بلاده، وذلك بالضغط على صهره زمري – لم من أجل أن تبقى يمخد مسيطرة على تجارة الحبوب عبر الطريق المار من الشرق إلى البحر المتوسط[٢٤]، كما أن هذا الزواج لم ينفع زمري لم، إذ لم تستطع يمخد تقديم العون له، وإنقاذ بلاده من احتلال ملك بابل الملك حمورابي(١٧٩٢-١٧٥٠ ق،م)[٢٥] .

اتسمت سياسة ياريم لم بالحنكة إذ حاول الابتعاد بقدر المستطاع عن السياسات العدائية مع الممالك المجاورة، وقد تجسد ذلك بحرصه على تحسين العلاقات العدائية التي كانت سائدة في عهد ابيه مع مملكة قطنه[٢٦] .

وتشير المعلومات إلى أن نفوذ مملكة يمخد التجاري امتد في عهد ياريم لم، من الخليج العربي إلى البحر المتوسط وفلسطين، وربما إلى

شبه الجزيرة العربية[٢٧]، بل ويشار إلى أن تأثيراتها الحضارية وصلت إل الهضبة الإيرانية[٢٨]. ووفقا لهذه المنجزات التي حققها ياريم – لم، حظي بعد وفاته عام (١٧٦٤ ق.م) بهالة من التقديس في بلاده، حتى قدمت الهدايا في المقام الذي أقيم له[٢٩]

تولى العش بعد ياريم لم ابنه الملك حمورابي، وهو غير الملك الشهير حمورابي ملك بابل، وقد أهتم ملك يمخد الجديد بمنطقة أعالي الفرات والجزيرة أكثر من غيرها[٣٠] .

اتسمت علاقات الملك الجديد "ليمخد" بالعدائية اتجاه الملك "بي _ ايل" ملك قطنه[٣١]، وهذا العداء استدعى "زمري لم" ملك ماري التدخل والقيام بدور الوساطة بين الطرفين وقد نجحت جهوده بتحسين العلاقات بين الطرفين[٣٢]، كما أن ملك يمخد نفسه قام بالوساطة لتحسين العلاقات غير الجيدة بين ماري واوغاريت وتكللت جهوده بالنجاح، إذ نجد الملك "زمري لم" يدعو ملك اوغاريت لزيارة ماري والتجول في قصورها[٣٣] .

بالرغم من العلاقات الجيدة وصلة القربى بين يمخد وماري إلا أن ملك يمخد "حمورابي" لم يقدم العون "لزمري لم" عندما تعرضت ماري لهجوم ملك بابل الملك الشهير حمورابي[٣٤]، الذي تمكن من فتحها وضمها لنفوذه بعد الهجمات التي قادها في عامي ١٧٦٢و ١٧٥٩ ق.م[٣٥]. وربما أدرك ملك يمخد (حمورابي) أنه ليس باستطاعته تقديم العون وليس من الحكمة الدخول في حرب خاسرة.

تولى الحكم بعد حمورابي في يمخد ملوك عدة، كان من بينهم الملك ابي _ ايل (Abi–El)، ويذكر إن المملكة ظلت مزهرة اقتصاديا حتى سقوطها على يد الحثيين[٣٦] .

٢- علاقات مملكة يمخد (حلب) مع الميتانيين:

نشأة الدولة الميتانية **(Mittani)** بعد توحيد الدويلات الحورية المنتشرة في شمالي بلاد الرافدين وسورية في أوائل القرن الخامس عشر قبل الميلاد، في الوقت الذي كانت فيه الدولة الحثية القديمة تعيش صراعات داخلية على أثر

وفاة ملكها مورسيلس الأول (١٦٢٠-١٥٩٠ ق.م). وهي المرة الأولى التي تتحد فيها الدويلات الحورية تحت قيادة ملك واحد[٣٧] .

تجدر الإشارة إلى أن الحوريين ظهروا في التاريخ خلال النصف الثاني من الألف الثالث ق.م، في المنطقة الشمالية لبلاد الرافدين وإلى حدٍ ما المنطقة الجنوبية، إلا أنهم مع بدايات الألف الثاني ق.م، تدفقوا بشكل واسع حتى أصبحوا يشكلون جزءً مهماً من التركيبة السكانية لشمالي بلاد الرافدين وشمالي سورية[٣٨] .

وخلال النصف الأول من القرن السابع عشر ق.م، نجد تأثيرات الحوريين واضحا في مدينة "حلب" بدلالة الأسماء الحورية الكثيرة التي وجدت في حلب، وتأثر المجتمع الحلبي بالديانة الحورية، إذ عثر على العديد من النصوص والمصطلحات الدينية الحورية المستخدمة في الشعائر الدينية من قبل السكان الأموريين في حلب[٣٩]. ونستشف من أحد النصوص الكتابية للملك الحثي مورسيلس الأول، (بأنه أباد الحوريين عندما استولى على حلب)[٤٠] .

وبعد أن برزت الدولة الميتانية كقوة كبيرة في الشرق الأدنى القديم، استطاع الميتانيون بسط نفوذهم على مساحة واسعة من بلاد اشور واعالي ما بين النهرين وعبروا نهر الفرات ليسيطروا على يمخد (حلب) وشمال سورية، الا أنهم كما يذكر تركوا الحكام الملحيين في ممالكهم. وفي عهد ملك حلب "ايليم ايلوما" نشبت ثورة في بلاده ويبدو أن هذه الثورة موجهة بالدرجة الأولى ضد التواجد الميتاني في حلب، وقد أدت الثورة إلى مقتل الملك، وهروب ابنه (ادريمي) إلى خارج البلاد بعد إرغامه على التنازل عن العرش . ومن هناك أخذ ادريمي يخطظ بالعودة إلى مملكته يمخد (حلب)، إذ توجه على رأس قوة كبيرة انزلها بالقرب من انطاكية، وهناك التقى بوفد اخوته[٤١] الذين قدموا له الولاء والطاعة، وهو بدوره أرسل الهدايا الكثيرة للملك الميتاني على أمل أن يكسب عطفه، ولكن ذلك لم يجد نفعا إذ رفضت عودته إلى حلب[٤٢] .

في عام (١٤٨٦ ق.م) تمكن الفرعون المصري توحتمس الثالث (**١٤٩٨ – ١٤٣٦**

ق.م) من اجتياح بلاد الشام وتحقيق النصر على الميتانيين في معركة مجدو، وفي عام (١٤٧٣ ق.م) عاود توحتمس الثالث الهجوم على بلاد الشام حتى وصل إلى كركميش، فارضا نفوذه بشكل مؤقت على حلب وشمال سورية، إلا أن الصراع المصري الميتاني فيما بعد خف وحصل تقارب بين الطرفين على أثر ظهور الحثيين كقوة منافسة على المنطقة[٤٣]، وقد أسفر التقارب المصري الميتاني عن عقد معاهدة بين الجانبين تكللت بزواج الملك توحتمس الرابع (١٤١١-١٣٩٧ ق.م) من ابنة الملك الميتاني ارتاتاما الأول (١٤٠٠-١٣٨٠ ق.م)[٤٤] .

٣- علاقات مملكة يمخد (حلب) مع الحثيين:

الحيثيون من الأقوام الهندو أوربية التي هاجرت إلى بلاد الأناضول (أسيا الصغرى حالياً) من سهول روسيا الجنوبية الواقعة إلى الشرق من البحر الأسود كما يعتقد، وقد شكل وجودهم في البلاد أول تواجد للأقوام الهندو أوربية. وقد بدأ وصول أولئك المهاجرين إلى الأناضول في القرن الأول من الألف الثاني قبل الميلاد، واستمر لقرون عدة، إذ استقروا في أول الأمر في مدينة كانش (كول تبه الحاليةً)، ولم يطلق اولئك المهاجرين على انفسهم لقب حثي إلا بعد أن فتحوا قلب هضبة الأناضول عند منعطف نهر الهاليس (قزيل أيرمق حالياً) إذ أن هذه المنطقة كان يسميها سكانها الأصليون (بلاد خاتي)، فلما فتحها المهاجرون الهندو أوربيين أطلقوا عليها اللفظة نفسها، وصاروا يعرفون بها، وكذلك ورد أسم خاتي في المصادر المسمارية باللفظة نفسها، وفي النصوص المصرية القديمة باسم (خيتا)، واسمتهم التوراة أبناء حث والحيثيين، وهي التسمية التي أعتمدها الباحثين المحدثين. تجدر الإشارة إلى أن الحيثيين استفادوا من الأوضاع السياسية التي كانت سائدة في بلاد الأناضول، إذ كانت البلاد محكومة من قبل دويلات مدن عدة، ولكن يبدو أن الحيثيين انتزعوا السيادة منها جميعا ،وفرضوا سيطرتهم على وسط هضبة الأناضول عند منعطف نهر الهاليس، حيث أقاموا هناك مركز دولتهم الكبرى وتخذوا من كوسارا في اول الأمر عاصمة لهم. ويعد المؤسس الحقيقي للدولة الحيثية الملك لابارانا الأول (١٦٨٠-١٦٥٠ ق.م). وقد ميز الباحثون حقبتين رئيستين

في تاريخ الحيثيين السياسي، وهما المملكة الحثية القديمة (١٧٤٠-١٤٦٠ ق.م)، والمملكة الحيثية الحديثة "العهد الإمبراطورية" (١٤٦٠-١٢٠٠ ق.م)[٤٥] .

تنافست القوى القائمة في الشرق الأدنى القديم، والمتمثلة بالدولة الميتانية، والدولة الحثية، والدولة المصرية الحديثة (الإمبراطورية المصرية ١٥٧٠-١٢٥٠ ق م)، وفيما بعد الدولة الآشورية، على سورية وكان لذلك التنافس والصراعات التي حصلت اسباب عدة، منها اقتصادية وأخرى سياسية، إذ تمتعت سورية بطبيعة جغرافية ممتازة، جعلتها صالحة لزراعة جميع المحاصيل، الحقلية أو الدائمة[٤٦] .

كما أن للموقع الستراتيجي الذي احتلته سورية دور هام في التنافس بين تلك الدول، إذ أنها تقع على أهم طرق التجارة الدولية سواء البرية أو البحرية، وصارت سوقاً كبيرة، تقصده القوافل القادمة من الهند والشرق الأقصى مروراً ببلاد فارس، والبحر الأسفل (الخليج العربي) وكذلك البضائع القادمة من أوربا وأفريقيا، وكل هذه الميزات جعلت سورية عرضة لكثير من الأخطار والغزوات على مدى التاريخ القديم[٤٧] .

وفي خضم ذلك الصراع تمكن الملك الحثي حاتوسيليس الأول (خاتوشيليش) (١٦٥٠-١٦٢٠ ق.م)، "نسبة إلى العاصمة الحثية "حاتوشا أو خانوشا" (بوغاز كوى الآن)"، من ضم مدن عدة في بلاد الشام، ثم توجه إلى حلب عاصمة مملكة يمخد[٤٨]، وفرض عليها طوق من الحصار ولكن واجه مقاومة عنيفة ويبدو أنه قتل في المعركة. وبذلك يكون لا صحة لما ادعاه خاتوشيليش في احدى كتاباته بأنه فتح حلب. وبعد مقتل خاتوشيليش تولى العرش ابنه مورسيليس الأول (١٦٢٠-١٥٩٠ ق.م)، وقد استأنف هذا الهجوم على حلب وتمكن من دخولها وتدميرها انتقاما لأبيه، وأخذ منها الكثير من الغنائم. إلا أنه يتضح من التطورات السياسية اللاحقة أن مورسيليس لم ينهي الوجود السياسي لحلب، إذ نجد حلب تتحالف مع الميتانيين ضد الحثيين مما استدعى ذلك الملك تودهلياس الثاني (١٤٦٠-

١٤٤٠ ق.م) انزال العقاب فيها وتخريبها واجبار ملكها على تقديم فروض الطاعة والولاء[٤٩] .

وفي عهد الملك شوبيلو ليوما (١٣٨٠-١٣٤٠ ق.م) صارت الدولة الحثية قوة ضاربة، إذ أستطاع هذا الملك أن يستغل الصراعات الداخلية في مصر، التي نشبت بسبب الثورة الدينية لأخناتون، فضم كوزانا المجاورة لنفوذه وسحق الدولة الميتانية، وليس هذا فحسب، بل تمكن شوبيلو ليوما من تغيير ولاء الأقسام الشمالية من سورية لبلاده بدلا من مصر، باستعمال سياسة مزدوجة قائمة على الشدة واللين[٥٠] .

ومن مناطق بلاد الشام الشمالية التي تمكن شوبيلو ليوما من ضمها إلى نفوذه (حلب)، وهي أقرب المناطق السورية لبابل، وتعد الطريق الرئيس لمرور التجارة البابلية إلى موانئ الساحل الفينيقي[٥١] وإلى مصر أيضا، فكان ذلك من أسباب التقارب بين بابل وحثي. وعندما دخل "شوبيلو ليوما" حلب عين ابنه (تلبينو) حاكما عليها بعد خلع ملكها[٥٢]. وبهذا يكون الحثيون أنهوا أي وجود سياسي لمملكة يمخد (حلب) في حدود ١٣٥٠ ق.م[٥٣] .

٤-علاقات يمخد (حلب) مع الآشوريين:

في العصر الآشوري القديم (٢٠٠٠-١٥٠٠ ق.م) خاضت الدولة الآشورية صراعا عنيفا مع مملكة يمخد (حلب)، وكل من الطرفين سعى إلى إيجاد حليف له، إذ تحالف الملك الآشوري شمشي أدد الأول (١٨١٣-١٧٨١ ق.م) مع مملكة قطنه الواقعة إلى الجنوب من يمخد، وكركميشي الواقعة إلى الشمال منها، وفي الوقت نفسه تحالف ملك يمخد ياريم – لم، مع مملكة ماري، ويفيد أرشيف ماري أن تلك التحالفات عززت بالزواجات السياسية، وكانت نهاية الصراع لصالح شمشي ادد، إذ تمكن من بسط نفوذه على ماري، وعين ابنه يسمح أدد حاكما عليها، وزوجه من ابنة حاكم قطنه (اشخي ادد)[٥٤] .

وفي العهد الآشوري الوسيط (١٥٠٠- ٩١١ ق.م). الذي استمر ما يقارب من خمسة قرون، وهي حقبة طويلة شهدت خلالها منطقة الشرق القديم تقلبات سياسية. كانت بلاد آشور جزءاً

منها، وقد خضعت آشور للسيطرة الميتانية، ولكن اقتصرت في أول الأمر على بعض أجزاءها، إذ نجد الملك الآشوري بوزر- آشور الثالث Puzur- Aššur III (١٥٢١- ١٤٩٨ ق.م) أول ملوك العصر الآشوري الوسيط يعقد إتفاقية مع ملك بابل الكاشي بورنا بورياش الأول (Burnaburiaš I) تقضي بترسيم الحدود فيما بينهم، كما ترد إشارة تشير إلى تقديم الملك الآشوري آشور- نادين- أخي الأول Ashur- nadini- ahi I (١٤٥٢- ١٤٣٣ ق.م) الهديا إلى الفرعون المصري تحوتمس الثالث (١٤٩٨- ١٤٣٦ ق.م) بعد انتصار الأخير في معركة مجدو على الميتانيين (١٤٧٨ ق.م)، مما يعني هذا تمتع بلاد آشور بالاستقلال الذاتي. واستمر هذا الوضع إلى أن قام الملك الآشوري آشور- رابي الأول (Aššur-Rabi I) بثورة ضد الملك الميتاني شاوشاتار Šušattar (١٤٩٠- ١٤٣٦ ق.م)، دفعت الأخير إلى تجريد حملة عسكرية على بلاد آشور وأخضعها كلياً للسيطرة الميتانية، ثم قام خليفته ساوساتار Sausattar بحملة عسكرية خاطفة غزا بلاد آشور ونهبها وجلب معه باباً كبيراً مرصعاً بالذهب والفضة أقامه نصباً في قصره بالعاصمة واشوكاني. إلا أن فكرة الاستقلال الآشوري عن الدولة الميتانية بدأت في عهد الملك الآشوري اريبا- أدد Aripa-adad (١٣٩٢- ١٣٦٦ ق.م)، وقد تحققت بالفعل على يد ابنه آشور- أوبلط الأول (Aššur-Auplit I) (١٣٦٥- ١٣٣٠ ق.م)، مستفيدين من ضعف الدولة الميتانية وانشغالها بالحرب مع الحثيين، بل وتمكن آشور - أوبلط من ضم بعض أراضي ميتاني في مناطق أعالي الفرات لسلطته بعد اجتياحها من قبل الحيثيين[٥٥].

أما في العصر الآشوري الحديث (العصر الإمبراطوري) (٩١١-٦١٢ ق.م)، وعل وجه التحديد في عصر الإمبراطورية الآشورية الثانية (٧٤٥-٦١٢ ق.م)، تمكن ملوك آشور من ضم بلاد الشام إلى نفوذهم، إذ تمكن آشور بنيبال (٦٦٨-٦٢٧ ق.م) من ضم حلب ومناطق واسعة من بلاد الشام وأخضع ملوك الممالك السورية[٥٦]، وفي عام "٧٤٣ ق.م" تمكن الملك تجلات بليزر الثالث (٧٤٥-٧٢٧ ق.م)[٥٧] من

فرض النفوذ الآشوري على بلاد الشام بما في ذلك حلب التي ظلت خاضعة لأشور منذ ذلك الوقت وحتى سقوط الإمبراطورية الآشورية[٥٨] .

الخاتمة

إن مملكة يمخد (حلب) نشأت من الأقوام الأمورية بعد سقوط سلالة اور الثالثة عام (٢٠٠٤ ق.م)، نتيجة الفراغ السياسي الذي حصل والمتمثل بعدم وجود دولة قوية تستطيع بسط نفوذها على المنطقة .

ظلت بلاد الشام وعلى مدى تاريخها القديم تحكمها ممالك عدة لم تتوحد في اطار الدولة الواحدة القادرة على التصدي للأخطار الخارجية .

كان لموقع مملكة يمخد الستراتيجي على طرق التجارة الرابطة بين الجهات المختلفة السبب الرئيس في جعلها محطا للأطماع وساحة للصراع.

إن الصراع الذي دار على أرض بلاد الشام وفي مناطق الفرات الأعلى قد أثر على الأوضاع الاجتماعية والسياسية والحضارية لمملكة يمخد .

يبدو أن مملكة يمخد كان لديها من الإمكانيات المادية والبشرية ما أهلها أن تبقى صامدة بوجه التحديات لحقبة طويلة من الزمن، وهذا ما نستخلصه من الأحداث التي مرت على المنطقة، إذ نجد يمخد (حلب) تسقط على يد الحثيين في حدود (١٥٩٥ ق.م)، ثم تبرز من جديد وتظل صامدة حتى عام ١٣٥٠ ق.م، حيث يستولي عليها الحثيون مرة أخرى .

هوامش البحث

(١) الشائع عند المختصين في التاريخ القديم استخدام التسميتين معا أو استخدام اسم حلب للدلالة على مملكة يمخد. للمزيد: انظر المحمدي، زياد عويد سويدان، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات ما بين ((٢٠٠٠- ٦١٢)) ق. م، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٢م)، ص٣٤ .

(٢) السلماني، جمال ندا صالح، الدولة الميتانية "دراسة في التاريخ السياسي والحضاري"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٠م)، ص٤٦ .

(٣) الخالدي، فارس عجيل جاسم، الزواج في العراق القديم – دراسة تاريخية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٣م)، ص١٤٣ .

(٤) عبد الله، فيصل، تاريخ الوطن العربي القديم، بلاد الشام القديم "سورية ولبنان وفلسطين والأردن"، منشورات (جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٣-٢٠٠٤م)، ص٩٩؛ غزالة، هديب حياوي عبد الكريم، دور حضارة العراق القديمة في بلاد الشام، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة القادسية، كلية التربية، ٢٠٠م)، ص١٤٦-١٤٧ .

(٥) علي، أحمد علي اسماعيل، تاريخ بلاد الشام القديم، (دمشق، ١٩٨٨م)، ج١، ص٤٦ .

(٦) المصدر نفسه، ص٤٦ .

(٧) الصواف، صحبي، اقدم ما عرف عن حلب في الألف الثالثة حتى العهد السلوقي، (طبع سوريا، ١٩٥٢م)، ٧ .

(٨) الأحمد، سامي سعيد وأحمد، جمال رشيد، تاريخ الشرق الأدنى القديم، (بغداد، وزارة التعليم العالي، ١٩٨٨م)، ص٢١٦ .

(٩) الغزي، عدنان محمد مجلي، الدويلات السورية في الألف الثاني قبل الميلاد، التاريخ والعلاقات السياسية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٤م)، ص١٥٥ .

(١٠) عبد الله، فيصل، دور السلالة الحلبية الأولى في تجارة الشرق وشمال سورية في القرنين الثامن عشر والسابع عشر قبل الميلاد (الحوليات السورية، ١٩٩٩م)، ج٣، ص٩٩ .

(١١) الأحمد وأحمد، تاريخ الشرق الأدنى القديم، ص٢١٦ .

(١٢) رواس، عبد الفتاح، حلب القديمة والحديثة، "اسمائها- حكامها- ابوابها- اسواقها- احيائها"، (بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٩م)، ص١٤ .

(١٣) علي، تاريخ بلاد الشام القديم، ج١، ص٤٦ .

(١٤) الحلو، عبد الله، سورية القديمة من اقدم الأزمنة المعروفة حتى أوائل العصر البيزنطي، (دمشق، الألف باء الأدبية،٢٠٠٤م)، ص٣٨٠ .

(١٥) دالي، ستيفاني، ماري وكارانا، مدينتان بابليتان قديمتان، ترجمة كاظم سعد الدين، (بغداد، بيت الحكمة، ٢٠٠٨م)، ص٢٣ .

(١٦) عبد الله، تاريخ الوطن العربي القديم، ص٩٩ .

(17) Savvaget J, Alep,essai, Surderloppement Ville, Syrienne, des Origiao aumiliey duxiesiesicle, 1941,p-12 .

(١٨) كلينغل، هورست، تاريخ سورية السياسي (٣٠٠٠-٣٠٠ ق.م)، ترجمة سيف الدين دياب، (دمشق، المتنبي للطباعة والنشر، ١٩٨٨م)، ص٥٤ .

(١٩) دالي، ماري وكارانا، ص٢٣ .

(٢٠) الأحمد وأحمد، تاريخ الشرق الأدنى القديم، ص٢١٦ .

(٢١) علي، تاريخ بلاد الشام القديم، ج١، ص٤٨ .

(٢٢) الخالدي، الزواج في العراق القديم، ص١٤٤ .

(٢٣) كلينغل، تاريخ سورية السياسي، ص٦٢ .

(٢٤) علي، تاريخ بلاد الشام القديم، ج١، ص٤٨ .

(٢٥) الخالدي، الزواج في العراق القديم، ص١٤٤ .

(٢٦) وتدعى حالياً تل المشرفه على بعد ١٨ كم شمالي شرقي حمص بوسط سورية. السعدون، عبدالغني غالي فارس، التنافس الحيثي – المصري على بلاد الشام إبان العهد الإمبراطوري المصري (١٥٧٠ – ١٠٨٠ ق.م)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠٠٥م)، ص٤٧؛ انظر ايضا: علي، تاريخ بلاد الشام القديم، ج١، ص٤٨ .

(٢٧) باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة،ج١ (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٦م)، ص٤١٧ .

(٢٨) كلينغل، تاريخ سورية السياسي، ص٦٤ .

(٢٩) ويقصد به الملك ابائيل، وقد عاصر هذا، ملك بابل سمسو ايلونا (١٧٤٩-١٧١٢ ق.م). عبد الله، تاريخ الوطن العربي القديم، ص١٠٧ .

(٣٠) كلينغل، تاريخ سورية السياسي، ص٦٢ .

(٣١) الأشقر، اسد، الخطوط الكبرى في تاريخ سورية، نشوء العالم العربي، نشوء المجتمع السوري الأول ٣٥٠٠-٥٣٨ ق.م، ١٩٨١م .

(٣٢) المحمدي، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات، ص١٣٤ .

(٣٣) المصدر نفسه، ص١٣٤ .

(٣٤) أحمد، رحيم هبو، تاريخ سورية القديم(بلاد الشام)، (حلب، منشورات جامعة حلب، ٢٠٠٤م)، ص٩ .

(٣٥) الخالدي، الزواج في العراق القديم، ص١٤٤ .

(٣٦) رو، جورج، تاريخ العراق القديم، ترجمة حسين علوان، (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٢م)، ص٢١٩ .

(٣٧) السلماني، الدولة الميتانية، ص٦٦-٦٧؛ المحمدي، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات، ص١٥٩ .

(٣٨) المصدر نفسه، ص٧ .

(٣٩) المصدر نفسه،٤٦-٤٧ .

(٤٠) المحمدي، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات، ص١٥٨ .

(٤١) علي، تاريخ بلاد الشام القديم، ج١، ص٥٠ .

(٤٢) كلينغل، تاريخ سورية السياسي، ص٦٥ .

(٤٣) المصدر نفسه، ص٦٦ .

(٤٤) عبد الرحمن، عماد، مملكة الالاخ، (دمشق، منشورات المديرية العامة للآثار، ٢٠١١م)، ص؛ علي، رمضان عبده، تاريخ الشرق الأدنى القديم وحضاراته منذ فجر التاريخ حتى مجيء حملة الاسكندر الأكبر ـ الأناضول ـ بلاد الشام، (القاهرة، دار نهضة الشرق، د. ت)، ج٢، ص١٤٠؛ جياع سيف الدين قابلو، العلاقات السياسية والدبلوماسية في الشرق الأدنى القديم ـ ضمن مجلة دراسات تاريخية، (دمشق، ٢٠٠٢م)، ص٩ .

(٤٥) علي، تاريخ بلاد الشام القديم،ج١، ص٥٦ .

(٤٦) السعدون، التنافس الحيثي – المصري على بلاد الشام، ص٥-٧ .

(٤٧) السلماني، الدولة الميتانية، ص٥٥.

(٤٨) باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، (بغداد، شركة الوراق للنشر،٢٠١١م)، ج٢، ص٢٣٢ .

(٤٩) باقر، المقدمة، ج١، ص٤٣٣؛ السلماني، الدولة الميتانية، ص٥٥ .

(٥٠) السعدون، التنافس الحيثي – المصري على بلاد الشام، ص٧٦-٧٧ .

(٥١) توينبي، أرنولد، تاريخ البشرية، ترجمة نيقولا زيادة، (بيروت، الأهلية للنشر والطباعة، ١٩٨٩م)، ج١، ص١٠٦ .

(٥٢) الخالدي، الزواج في العراق القديم، ص١٥٦ .

(٥٣) كلينغل، تاريخ سورية السياسي، ص٦٥ .

(٥٤) غزالة، دور حضارة العراق القديمة في بلاد الشام، ص١٤٩ .

(٥٥) الخالدي، الزواج في العراق القديم، ص١٤٣ .

(٥٦) المحمدي، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات، ص١٨١-١٨٤ .

(٥٧) الصواف، صبحي، اقدم ما عرف عن حلب في الألف الثالثة حتى العهد السلوقي، (سورية، ١٩٥٢م)، ص٧ .

(٥٨) لمزيد من التفاصيل ينظر: باقر، المقدمة، ج١، ص٥٦٠ .

المصادر و المراجع

أولا – المصادر العربية والمعربة :

١ – الأحمد، سامي سعيد وأحمد، جمال رشيد، تاريخ الشرق الأدنى القديم، (بغداد، وزارة التعليم العالي، ١٩٨٨م) .

٢ – أحمد، رحيم هبو، تاريخ سورية القديم(بلاد الشام)، (حلب، منشورات جامعة حلب، ٢٠٠٤م)

٣ – باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٦م)، ج١ .

٤ – باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، (بغداد، شركة الوراق للنشر،٢٠١١م)، ج٢ .

٥ – توينبي، أرنولد، تاريخ البشرية، ترجمة نيقولا زيادة، (بيروت، الأهلية للنشر والطباعة، ١٩٨٩م)، ج١ .

٦ – الحلو، عبد الله، سورية القديمة من اقدم الأزمنة المعروفة حتى أوائل العصر البيزنطي، (دمشق، الألف باء الأدبية،٢٠٠٤م) .

٧ – الخالدي، فارس عجيل جاسم، الزواج في العراق القديم – دراسة تاريخية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٣م) .

٨ – دالي، ستيفاني، ماري وكارانا، مدينتان بابليتان قديمتان، ترجمة كاظم سعد الدين، (بغداد، بيت الحكمة، ٢٠٠٨م) .

٩ – رو، جورج، العراق القديم، ترجمة حسين علوان، (بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٢م) .

١٠– رواس، عبد الفتاح، حلب القديمة والحديثة، "اسمائها– حكامها– ابوابها– اسواقها– احيائها"، (بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٩م) .

١١ – السعدون، عبدالغني غالي فارس، التنافس الحيثي – المصري على بلاد الشام إبان العهد الإمبراطوري المصري (١٥٧٠ – ١٠٨٠ ق.م)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠٠٥م) .

١٢ – السلماني، جمال ندا صالح، الدولة الميتانية "دراسة في التاريخ السياسي والحضاري"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٠م) .

١٣ – الصواف، صحبي، اقدم ما عرف عن حلب في الألف الثالثة حتى العهد السلوقي، (سوريا، ١٩٥٢م) .

١٤ – عبد الله، فيصل، تاريخ الوطن العربي القديم، بلاد الشام القديم "سورية ولبنان وفلسطين والأردن"، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٣–٢٠٠٤م) .

١٥ – عبد الله، فيصل، دور السلالة الحلبية الأولى في تجارة الشرق وشمال سورية في القرنين الثامن عشر والسابع عشر قبل الميلاد، (الحوليات السورية، ١٩٩٩م)، ج٣ .

١٦ – علي، أحمد علي اسماعيل، تاريخ بلاد الشام القديم، (دمشق، ١٩٨٨م) .

١٧ – علي، رمضان عبده، تاريخ الشرق الأدنى القديم وحضاراته منذ فجر التاريخ حتى مجيء حملة الاسكندر الأكبر ـ الأناضول ـ بلاد الشام، (القاهرة، دار نهضة الشرق، د. ت)، ج٢ .

١٨ – غزالة، هديب حياوي عبد الكريم، دور حضارة العراق القديمة في بلاد الشام، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة القادسية، كلية التربية، ٢٠٠م) .

١٩ – الغزي، عدنان محمد مجلي، الدويلات السورية في الألف الثاني قبل الميلاد، التاريخ والعلاقات السياسية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٤م) .

٢٠ – قابلو، جياع سيف الدين، العلاقات السياسية والدبلوماسية في الشرق الأدنى القديم ـ ضمن مجلة دراسات تاريخية، (دمشق، ٢٠٠٢م) .

٢١ – كلينغل، هورست، تاريخ سورية السياسي (٣٠٠٠–٣٠٠ ق.م)، ترجمة سيف الدين دياب، (دمشق، المتنبي للطباعة والنشر، ١٩٨٨م) .

٢٢ – المحمدي، زياد عويد سويدان، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات ما بين ((٢٠٠٠– ٦١٢)) ق. م، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠١٢م) .

ثانيا – المصادر الأجنبية :

23 – Savvaget J, Alep,essai, Surderloppement Ville, Syrienne, des Origiao aumiliey duxiesiesicle, 1941,

المفاوضات البريطانية – السعودية لعقد معاهدة جدة عام ١٩٢٧

م.د. محمود شاكر

م.د. شاكر ضيدان

المقدمة :

اعتبرت معاهدة جدة ١٩٢٧، كخطوة حاسمة لسياسة ابن سعود في العلاقات الدولية عندما تم توقيع على المعاهدة مع الحكومة البريطانية، حيث غيرت تلك المعاهدة العلاقة بين بريطانيا و ابن سعود في عشرينيات القرن الماضي. ففي معاهدة جدة اعترفت الحكومة البريطانية باستقلال وسيادة ابن سعود ، الذي تحرر من القيود والالتزامات المنصوص عليها في معاهدة ١٩١٥ ، والتي جعلته يدور في فلك نظام الحماية البريطاني في منطقة الخليج الذي ألزمت به بريطانيا المشايخ العربية. ولكن التوسع التدريجي لدور ابن سعود كحاكم على الجزء الكبير من شبه الجزيرة العربية اجبر البريطانيون على إعادة تقيم سياستهم تجاهه. هذا كان واضحا في الجزء الثاني من معاهدة جدة حيث تم الاعتراف والتعامل معه كملك على الحجاز ونجد وتوابعها. وعلى الرغم من إن معاهدة جدة قد وفرت أرضية صلبة للعلاقات الصداقة بين البلدين ، إلا إن ابن سعود سعى بشكل تدريجي إلى الابتعاد من دائرة النفوذ البريطاني. فقد أصبح رئيسا لدولة بعد إن كان شيخا لعشائر نجد ، ثم زعيما لحركة إسلامية مؤثرة جعلت من المملكة السعودية ذات ثقل سياسي واقتصادي وديني إقليميا ودوليا. حتى وقتنا الحاضر.

تعد دراسة موضوع العلاقات البريطانية–السعودية من أكثر الدراسات تعقيدا ، ويرجع ذالك، للعوامل الاستعمارية والدينية المختلفة بين الطرفين. بناءا" على ذالك، فقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على المفاوضات البريطانية مع ابن سعود لعقد معاهدة جدة ١٩٢٧، لأهميتها في صياغة مستقبل العلاقات البريطانية–السعودية في فترة شديدة الأهمية في تاريخ السعودية تحديدا، اعتمادا على الوثائق البريطانية في الأرشيف الوطني البريطاني.

سياسة بريطانيا تجاة ابن سعود حتى عام ١٩١٤.

في ١٥ كانون الثاني عام ١٩٠٢، استطاع ابن سعود استعادة الرياض من ابن الرشيد ، إذ كانت الجزيرة العربية في وضع غير مستقر بسبب التدخلات الأجنبية وعجز القوى المحلية عن تحقيق الوحدة السياسية ، فقد كان إل رشيد المدعومون من الدولة العثمانية ، قد بسطوا نفوذهم على حائل ، وبعض المدن في منطقة نجد ، كما كان الإشراف يسيطرون على الحجاز بدعم من الدولة العثمانية ثم من الانكليز.[١] وقد تابعت بريطانيا ما كان يجري بين ابن سعود وابن رشيد ، لما له من تأثير في وضع المنطقة. كما كانت الحكومة البريطانية لا ترغب في انتصار احد منهما على الأخر ، حيث إن انتصار ابن رشيد سوف يهدد نفوذها في الكويت. إما انتصار ابن سعود سيؤدي إلى مد نفوذه إلى مناطق ساحلية في الخليج العربي ، وبخاصة إن بعضها كان تابعا لحكم أسلافه ، ويترتب على هذا الأمر تهديد نفوذها في ساحل الخليج.[٢] ولهذا تفادت التدخل في النزاع الدائر بينهما. لذلك، نصحت بريطانيا أمير الكويت بعدم مساعدة ابن سعود ضد ابن رشيد ، إما ابن سعود فقد اتصل ببريطانيا وطلب منها تقديم المساعدة له، ولكنها لم تتخذ إي خطوة في هذا الاتجاة.

وبعد معركة البكيرية عام ١٩٠٤ ، طلب ابن سعود الحماية من بريطانيا نظرا إلى مساعدة العثمانيين لابن رشيد. ولكنها لم تستجب له ، وحذرت العثمانيين من التدخل عسكريا في نجد ، وقد حاول ابن سعود بطرق مختلفة إن يحصل على اعتراف بريطانيا به ، ولكنها رفضت حتى أنها لم تصغ إلى نصيحة مندوبها في المنطقة بيرسي كوكس (Bercy Cox) [٣]، الذي نصحها بالتعامل مع ابن سعود ، فقد كتب إلى حكومته قائلا: " أصبح ابن سعود مسيطرا في أواسط جزيرة العرب فانه لذلك يجب الاتصال به. " [٤] ويبدو إن المندوب البريطاني في الخليج كان يدرك أهمية الدور الذي سوف يضطلع به ابن سعود في شبه الجزيرة العربية، وان تجاهل

الحكومة البريطانية سوف يدفعه إلى التحالف مع قوى أخرى.

ولكن تردد بريطانيا لم يدم طويلا ، إذ أرسلت وكيلها السياسي في الكويت وليم شكسبير (William Shakespeare) [٥]، ليقابل ابن سعود وذلك في سنة ١٩١٠ ، وكان ذلك أول لقاء بين ابن سعود ومسؤول بريطاني ، فقد أطلعه ابن سعود على عزمه في اخرجا العثمانيين من الإحساء والقطيف. وسأل عن إمكانية حماية بريطانيا له لو حاول العثمانيون مهاجمته بحرا ، كما أبدى ابن سعود استعداده لقبول وكيل بريطاني عنده ، وقد أجابه شكسبير بان بريطانيا في وضع لايتيح لها مساعدته ، كما نصحه بعدم مهاجمة الإحساء لان ذلك قد يشكل خطرا كبيرا عليه[٦] .

إلا إن نجاح ابن سعود في الاستيلاء على منطقتي الإحساء والقطيف ، وإخراج العثمانيين منهما سنة ١٩١٣ ، كان دافعا للحكومة البريطانية إلى اتخاذ موقف أكثر جدية تجاه ابن سعود. فقد أصبح على مقربة من ساحل الخليج الذي ترتبط بريطانيا بإماراته العربية بمعاهدات وطدت النفوذ البريطاني فيها . كما كان ابن سعود يدرك إدراكا تاما مدى قوة بريطانيا ، فأراد إن يؤمن جانبه من سطوتها ، فواصل مساعيه للحصول على اعترافها وإقامة علاقات رسمية معها. [٧]

ومع إن ممثلي الحكومة البريطانية في منطقة الخليج قد تحمسوا لفكرة التعامل مع ابن سعود ، إلا إن قادة الحكومة البريطانية في لندن فضلوا التريث والاستمرار في التعامل مع الدولة العثمانية. مما دفع ابن سعود في تلك المدة الى التقرب من الدولة العثمانية ، خاصة انه كان يخشى محاولتها استعادة الإحساء والقطيف منه، وقد رحب الأتراك بتلك السياسة ، الأمر الذي أدى إلى توصل الطرفين الى اتفاقية تم بموجبها تعيينه حاكما لنجد تابعا للعثمانيين في ١٧ مايس ١٩١٤. [٨]

سياسة بريطانيا تجاة ابن سعود والتمهيد لبدء المفاوضات.

إن التقارب العثماني – السعودي اقلق ممثلي الحكومة البريطانية في منطقة الخليج ، الذين أكدوا لحكومتهم على أهمية مد جسور العلاقات البريطانية مع ابن سعود ، فتكررت زياراتهم له ، وفي عام ١٩١٤ ، أوفدت الحكومة البريطانية الكابتن شكسبير، الذي كان في طليعة الممثلين السياسيين البريطانيين في منطقة الخليج أعجابا" بالحنكة السياسية لا ابن سعود ، ليبلغه رغبة الحكومة البريطانية بانضمامه إلى حاكمي الكويت والمحمرة في مساعدتها على انتزاع البصرة من العثمانيين ، مقابل إن تعترف الحكومة البريطانية به كحاكم مستقل، وتوفير الحماية له ضد إي هجوم بحري، وقد رحب ابن سعود بالتعاون البريطاني ، غير انه أصر على موقف الحياد بين بريطانيا والدولة العثمانية إلى إن يتم التوصل إلى عقد اتفاقية مع الحكومة البريطانية . في أطار ذالك، بدأت المباحثات بين الطرفين في عام ١٩١٥، وانتهت بعقد معاهدة دارين أو القطيف ، التي اعترفت بموجبها بريطانيا باستقلاله عن الدولة العثمانية كحاكم على المنطقة التي تضم كل من نجد والإحساء والقطيف والجبيل، و تعهدت بريطانيا أيضا بالدفاع عنه ضد إي هجوم من قبل إي دولة أجنبية. في مقابل هذه الالتزامات، تعهد ابن سعود للحكومة البريطانية بعدم إقامة علاقات دبلوماسية أو مراسلات مع إي دولة بدون موافقة بريطانيا.[٩] وبعد التطورات التي حصلت في العشر سنوات التالية من بسط سيطرته الكاملة على منطقتي الحجاز ونجد في عام ١٩٢٦ ، سعى ابن سعود للحصول على اعتراف بريطانيا بوضعه الجديد من خلال التوصل مع الأخيرة الى عقد معاهدة جديدة.[١٠]

هذه الرغبة تم نقلها إلى الحكومة البريطانية التي أعربت عن استعدادها لمراجعة معاهدة عام ١٩١٥ طبقا إلى الظروف الجديدة،[١١] فقد كانت بريطانيا تخشى من ظهور قوة تسيطر على منطقة الحجاز وتسيء إلى مسلمي بريطانيا، ولاسيما في الهند. لذلك، كانت الحكومة البريطانية على استعداد لاستيعاب ابن سعود في هذه المسألة أيضا، لأنها تريد الحفاظ على علاقات جيدة مع حاكم على منطقة ذات أهمية

حيوية بالنسبة إلى طرق المواصلات البرية والبحرية إلى الهند. بالإضافة على ذلك، أرادت بريطانيا أقامة علاقات جيدة مع ابن سعود من اجل تامين المناطق التي تعهدت بريطانيا بحمايتها مثل الكويت والعراق والأردن من غارات وتخريب القبائل من نجد، على الرغم من إن النفط لم يتم اكتشافه بعد في منطقة نجد أو طول الساحل العربي على الخليج، لذلك، فقد كانت صداقة ابن سعود مع بريطانيا مهمة في هذا المجال. وأخيرا"، كانت الحكومة البريطانية قلقة من إن يقع ابن سعود تحت تأثير ونفوذ الدول الأوربية المنافسة إلى بريطانيا مثل روسيا وايطاليا، إذا رفضت بريطانيا التفاوض بشان عقد معاهدة جديدة مما يودي إلى التأثير على مصالحها في الخليج والهند.[١٢]

نتيجة إلى ذلك، بدأت الحكومة البريطانية بتحديد الأرضية المناسبة لبدء التفاوض حول صياغة معاهدة جديدة مع ابن سعود.[١٣] ففي ٢٠ أيار ١٩٢٦ عاد السير كلبيرت كلايتون (Gilbert Clayton)[١٤] ، المكلف في إدارة ملف المفاوضات مع ابن سعود، إلى لندن لمناقشة وجهة نظره بشان التوصل إلى صيغة معاهدة جديدة مع ابن سعود والتي سوف تحل محل معاهدة عام ١٩١٥. وخلال تلك المناقشات ، برزت نقطتين الأولى، تتعلق بحماية شيوخ الخليج من تنامي قوة ابن سعود وتهديدها لسلطة مشايخ منطقة الخليج المرتبطة بنظام الحماية البريطانية. بعبارة أخرى، كيف تستطيع بريطانيا من منع ابن سعود من الاعتداء على تلك المشايخ كما هو منصوص علية في معاهدة ١٩١٥. وفي هذا السياق، تم الاتفاق على مقترح كلايتون القاضي على إرسال نسخة من جميع المعاهدات القائمة بين بريطانيا والمشايخ العربية وإرسالها إلى ابن سعود، وكان الهدف من هذا المقترح هو ردع ابن سعود من القيام بأي عمل لتوسيع سلطته إلى تلك المناطق كما انه لايستطيع ادعاء الجهل تجاه حقيقة الالتزامات البريطانية تجاه تلك المشايخ أو الاعتراض على إي خطوات يتم اتخاذها من قبل بريطانيا إذا حاول انتهاك سيادة تلك المشايخ.[١٥] أما النقطة الثانية، فإنها تتعلق بمسالة التمثيل الدبلوماسي

والاقتصادي لبريطانيا في منطقة الحجاز فإن ابن سعود سوف يقدم اقتراحا مضادا إذا إصر المفاوض البريطاني على هذه النقطة. من جانبها، رفضت وزارة الخارجية البريطانية هذه الفكرة لأنها قد تودي إلى مطالبة مماثلة من قبل الحكام العرب الآخرين الذين ليس لديهم تمثيل دبلوماسي في بريطانيا.[١٦]

غير أن الحكومة البريطانية، في تشرين الأول ١٩٢٦، سعت الى أعداد مشروع معاهدة جديدة لعرضها على ابن سعود، والتي تنص على إن كلا الطرفين سوف يستخدم كل الوسائل الممكنة لمنع استخدام أراضيهما كقاعدة للأنشطة العدائية الموجهة ضد مصالح الطرف الآخر. وقد أدرجت الحكومة البريطانية هذه المادة من اجل توفير حماية إضافية لمناطق النفوذ البريطاني في منطقة الخليج والعراق و شرق الأردن وفلسطين. بالإضافة إلى ذلك، تضمنت المسودة تعهد ابن سعود بالاعتراف صراحة بالانتداب البريطاني في فلسطين و شرق الأردن والعراق. كما نصت المعاهدة أيضا على إلزام ابن سعود على وجه التحديد بالامتناع عن ممارسة إي عمل عدائي أو تدخل في الشؤون الداخلية للمشايخ العربية المرتبطة بمعاهدات حماية مع بريطانيا في منطقة الخليج.[١٧] فضلا عن مطالبة ابن سعود على إظهار التعاون في مجال مكافحة تجارة الرقيق، التي كانت تحظى بمعارضة كبيرة من قبل الرأي العام البريطاني الذي كان يعارض بشدة مسالة العبودية. [١٨]

بدء المفاوضات البريطانية – السعودية.

في أواخر تشرين الثاني ١٩٢٦، بدأت المفاوضات مع ابن سعود بشان المعاهدة الجديدة في المدينة المنورة، غير أنها تخللاها خلافات كبيرة في وجهات النظر بين الجانبين. ففي بداية المفاوضات ، رفض ابن سعود قبول المادة الخاصة التي تتطلب منه أن يعترف بالانتداب البريطاني على فلسطين وشرق الأردن، والعراق. وأوضح أنه لا يستند معارضته لهذا المادة على عدم الاستعداد لقبول الأمر الواقع والوضع القائم في تلك المناطق. على العكس من ذلك، فقد ذكر إن توقيعه على الاتفاقيات عام ١٩١٥ و ١٩٢٥،

التي تنظم مسالة الحدود مع شرق الأردن والعراق هو بمثابة اعتراف واضح منه بشان الموقف البريطاني في تلك المناطق. غير انه اعتقد أن الاعتراف الرسمي من شأنه أن يفتح ضده اتهامات من قبل خصومه السياسيين بحجة تضحيته بقضية الاستقلال العربي. علاوة عن ذالك، كانت هناك مشكلة أخرى إضافية في المفاوضات المتعلقة في المشروع البريطاني الذي طلب من ابن سعود الامتناع عن كل عمل عدائي ، أو تدخل في الشؤون الداخلية لحكام المشايخ العربية المرتبطة بمعاهدات حماية مع الحكومة البريطانية على طول الشاطئ العربي من الخليج.

من جانبه، تحفظ ابن سعود على هذه المادة ، حيث عدها كشكل من أشكال الوصايا البريطانية التي لاتتفق مع طموحاته كحاكم مستقل. علاوة على ذلك، ظهرت مسالة أخرى في المفاوضات بسبب رفض ابن سعود الاعتراف بحق القنصل البريطاني في جده لعتق العبيد،[١٩] لأنه يعتقد أن هذا الحق من شانه إن يسيء إلى مكانته باعتباره حاكم مستقل. وبالإضافة إلى هذه ألاختلافات، أراد ابن سعود إن تشمل المعاهدة عدة نقاط والتي لم ترد في المشروع البريطاني. على سبيل المثال، إن تتضمن المعاهدة مادة تنص على إلزام الحكومة البريطانية على مساعدته في الحصول على عائدات الأوقاف في مصر وفلسطين والعراق والهند لصيانة وتحسين المراقد الدينية في مكة والمدينة. لم يتوصل الجانبين الى اتفاق بشان القضايا ذات الخلاف ، مما أدى الى تعليق المفاوضات بشان المعاهدة الجديدة.[٢٠]

استئناف المفاوضات وتوقيع معاهدة جدة عام ١٩٢٧.

بعد تعليق المفاوضات بين الجانبين، قررت الحكومة البريطانية الإعداد إلى مشروع ثان يأخذ بنظر الاعتبار التحفظات التي أبداها ابن سعود خلال المفاوضات الأخيرة. ففي شباط ١٩٢٧، أعدت الحكومة البريطانية مشروع جديد للمعاهدة تضمنت تنازلات كبيرة.[٢١] وعلى سبيل المثال ، عدم مطالبة ابن سعود بالاعتراف بالانتداب البريطاني في فلسطين، شرق الأردن، والعراق، شريطة حصول الحكومة البريطانية على اعتراف ابن سعود للحفاظ على الوضع الراهن في تلك

المناطق إلى حين التوصل إلى تسوية نهائية، بالمقابل، أن يتعهد ابن سعود بوقف اعتداء الوهابيين على العراق وساحل الخليج العربي ومناطق النفوذ البريطاني. وبالإضافة إلى ذلك، تضمن المشروع البريطاني مادة جديدة تعترف باستقلال ابن سعود الكامل والمطلق كحاكم على نجد والحجاز. كما تضمنت مادة أخرى جديدة تنص بأن الرعايا البريطانيين سوف يتم محاكمتهم في المحاكم المحلية إذا كانوا متورطين في نزاعات مع إتباع ابن سعود. أخيرا، على الرغم من أن الحكومة البريطانية لن تتنازل عن مبدأ تحرير العبيد، وافق على أن تدرج هذه المسألة في تبادل مذكرات وليس في نص المعاهدة. وقد أوضحت الحكومة البريطانية إن هذه المسودة تمثل أقصى درجات التنازل البريطاني وانه باستثناء بعض التعديلات الطفيفة لقبولها أو رفضها جملة وتفصيلا.[٢٢]

وفي ١٠ أيار ١٩٢٧ ، بدأت المفاوضات بين كلايتون وابن سعود في مدينة جدة. وكانت مسالة الرق من أكثر المسائل التي واجهتهما تعقيدا وصعوبة خلال تلك المفاوضات، حيث أشار كلايتون إن الحكومة البريطانية لم تطلب من ابن سعود إلغاء الرق لأنها أدركت بشكل تام حاجة ابن سعود إلى تجنب الاضطرابات الداخلية التي قد تحدث جراء تطبيق تلك المسالة. غير أن المفاوض البريطاني استطاع تسوية المسالة عن طريق التأكيد على حق القنصل البريطاني في الحجاز على عتق العبيد الذين اخذوا المبادرة أولا في البحث عن حريتهم. بالإضافة إلى ذلك، حث ابن سعود الحكومة البريطانية للتخلي عن امتيازاتها القانونية الخاصة برعاياها، وان يتم محاكمتهم في المحاكم المحلية. من جانبه، كلايتون قد رفض الموافقة على هذا الطلب ، مشيرا" بان هذا الطلب سوف يودي الى القضاء على الامتيازات البريطانية بشكل تام. غير أن المفاوض البريطاني قد اقنع ابن سعود على تسوية هذه المسالة عن طريق إدراج تعديل على مشروع المعاهدة، المتضمن حذف هذه المادة بالكامل وأدراج مادة تنص على احترام مبادئ القانون الدولي المعمول بها بين الحكومات المستقلة.[٢٣] بيد إن ابن سعود قد عارض مبادئ الامتيازات القضائية لأنه أدرك تماما بأنها محاولة إلى إعادة تأكيد الوصاية البريطانية، الأمر الذي

يهدد استقلاله الذي كان يسعى إليه من خلال التوصل مع بريطانيا الى المعاهدة الجديدة.

وقد استمر المفاوض البريطاني بإبداء المزيد من المرونة تجاه القضايا محل الخلاف في التفاوض مع ابن سعود. فقد وافق كلايتون على تعديل صيغة المادة الخاصة بعلاقة ابن سعود بالمشايخ العربية على طول ساحل الخليج حيث قبل كلايتون بصيغة تلزم ابن سعود فقط في المحافظة على علاقات ودية وسليمة مع حكام تلك المنطقة من ساحل الخليج. بدلا من صيغة الامتناع عن كل عمل عدائي ، أو التدخل في الشؤون الداخلية لحكام المشايخ العربية التي ترتبط مع بريطانيا بمعاهدات حماية على طول الشاطئ من الخليج.[٢٤]

من جانب أخر، رفض كلايتون طلب ابن سعود في الحصول على وعد من قبل الحكومة البريطانية لتسهيل تحصيل إيرادات أوقاف الحرمين لتسليمها إلى الحجاز. وأوضح كلايتون، بأن بريطانيا ستواصل الالتزام بسياستها الراسخة والمتمثلة في عدم التدخل في الأمور الدينية أو في قرارات المحاكم الدينية. وقد تمسك كلايتون بهذا الموقف طبقا لنصيحة من حكومة الهند، التي كانت تشعر بالقلق إزاء رأي مسلمي الهند ضد أي تدخل بريطاني في هذه المنطقة ذات المكانة الدينية المقدسة.[٢٥] وقد تأثر أيضا موقف كلايتون من خلال حقيقة أن الملك فيصل بن الحسين ملك العراق، الذي كان على خلاف مع ابن سعود ، يعارض بشدة تسليم العائدات الوقفية التي تم جمعها في العراق إلى الحجاز.[٢٦]

كما رفض كلايتون طلب ابن سعود الخاص باعتراف الحكومة البريطانية بسيطرته على أجزاء من خط سكة الحديد الحجازية الواقعة في فلسطين وشرق الأردن. وأوضح كلايتون بأن هذا الاعتراف سوف يقلق فرنسا، التي كانت تسيطر على أجزاء من خط السكة الحديد الواقعة في سوريا، وبالتالي، لا يمكن أن يتم تضمينها في معاهدة ثنائية بين ابن سعود وبريطانيا. وفضلا عن ذلك، فإن الحكومة البريطانية أكدت أن خط سكة حديد الحجاز كانت ملكا للإمبراطورية العثمانية، وأنه وفقا لبنود معاهدة السلام الموقعة

في لوزان في عام ١٩٢٣، فان ملكية السكك الحديدية سوف تؤول إلى جميع الدول التي يمر بها خط سكة الحديد وليس فقط للحجاز.[٢٧]

ففي ٢٠ أيار ١٩٢٧ ، وقع كل من كلايتون و فيصل بن عبد العزيز ابن سعود على معاهدة جدة لمدة سبع سنوات.[٢٨] وقد وضع نص المعاهدة باللغتين الإنكليزية والعربية، ولكن في حالة الاختلاف في تفسير إي مادة من مواد المعاهدة سيكون النص الإنكليزي هو المعتمد. على الرغم من إن مدة المعاهدة سبع سنوات، إلا إن الجدول الزمني للمعاهدة سيبقى ساري المفعول إلى أجل غير مسمى إذا لم يكن أي طرف يرغب في إنهائها.[٢٩] وقد دخلت المعاهدة حيز التنفيذ من تاريخ تصديقها الرسمي في ١٧ أيلول ١٩٢٧.

الخاتمة.

إن أهمية معاهدة جدة ١٩٢٧ ، كانت تتمثل بالاعتراف البريطاني الرسمي باستقلال ابن سعود، وهذا كان واضحا في الجزء الثاني من معاهدة جدة حيث تم الاعتراف والتعامل معه كملك على الحجاز ونجد وتوابعها، والتي حررته من القيود والالتزامات المنصوص عليها في معاهدة ١٩١٥ ، التي جعلته يدور في فلك نظام الحماية البريطاني في منطقة الخليج التي طبقتها السياسة البريطانية عن طريق سلسة من المعاهدات مع المشايخ العربية. هذا الاعتراف الرسمي من جانب الحكومة البريطانية، قد عزز من قوة ابن سعود في تصفية خصومه من إل الرشيد والإشراف وتوحيد البلاد تحت زعامته ،الأمر الذي ترتب عليه ولادة دولة موحدة في قلب الجزيرة العربية لعبت دورا بارزا في مستقبل المنطقة سياسيا واقتصاديا ودينيا حتى وقتنا الحاضر.

هوامش ومصادر البحث

[١] – حاولت الدولة العثمانية التدخل عندما قتل الشيخ مبارك أخوته ، مما اضطره الى وضع نفسه ومشيخته تحت الحماية البريطانية ، وكانت كل من روسيا وألمانيا تحاولان وضع أقدامهما في منطقة الخليج العربي ، ولكن الشيخ مبارك استعان ببريطانيا عليهما ، ونشأت بهذه الطريقة قوة جديدة تعارض الدولة العثمانية وتحاول فرض الحماية البريطانية على الخليج العربي ، وكان عبد العزيز ال سعود يرغب بالانتقام من ابن الرشيد الذي استولى على أمارة أجداده ، وكان ابن الرشيد يمثل السياسة العثمانية في وسط الجزيرة العربية ، فكان هذا السبب عاملا في تطابق المصالح بين ال الصباح وال سعود . للتفاصيل انظر : جلال يحيى ، العالم العربي الحديث والمعاصر ، ج٢ ، مكتبة الإسكندرية ، (د. ت)، ص٢٤ ; جان جاك بريبي ، جزيرة العرب ، ترجمة : نجدة هاجر وسعيد الغز ، ط٢ ، دار الشروق ، بغداد ، ٢٠١٣ ، ص ٥٠ .

[٢] – فريد هاليداي ، الصراع السياسي في شبه الجزيرة العربية ، ترجمة : محمد الرميحي ، ط٢ ، دار الساقي ، بيروت ، ٢٠١٠ ، ص ٥٧ .

[٣]– ٢٧برسي كوكس : تسرين الثاني ١٨٦٤ – ٢٠ شباط ١٩٣٧ : سياسي بريطاني ساهم في رسم السياسة البريطانية في الوطن العربي بعد انهيار الدولة العثمانية ، عمل بمنصب المقيم السياسي البريطاني في الخليج العربي ، وكانت له علاقات مع شيوخ الخليج ، استمر في العمل بالمنطقة حتى عام ١٩٠٣ تقلد خلالها عدة مناصب ، وفي عام ١٩١١ منح لقب سير كأفضل سياسي في المنطقة ، وكان ذلك بسبب خدمته أثناء الحرب العالمية الأولى ، توفي في شباط عام ١٩٣٧ . ينظر : الموسوعة الحرة على الانترنت : www.wekibidia.com

[٤]– حافظ وهبة ، جزيرة العرب في القرن العشرين ، القاهرة ، ١٩٤٦ ، ص ٢٣٨ .

[٥]–شكسبير: ٢٩ تشرين الأول ١٨٧٨ – ٢٤ كانون الثاني ١٩١٥ ، موظف مدني انكليزي عمل وكيلا سياسيا للملكة المتحدة في الكويت من عام ١٩٠٩ حتى وفاته عام ١٩١٥ ، تمكن خلال سنوات عمله في الجزيرة العربية

من أقامة علاقات رسمية بين بريطانيا والملك عبد العزيز بن سعود ، توفي في ٢٤ كانون الثاني عام ١٩١٥ في معركة جراب . ينظر : الموسوعة الحرة على الانترنت : www.wekibidia.com

[٦]– نقلا عن : زاهية فدورة ، تاريخ العرب الحديث ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ص ٢١ .

[٧]– جلال يحيى ، العالم الحديث والمعاصر ، ج٢ ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ص٣٣ .

[٨] Nadaf safran , *Saudi Arabia, The Ceaseless Quest for Security* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985) , p.29.

[٩] Madawi Al-Rasheed, *A History of Saudi Arabia* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), p.48.

[١٠] Clive Leatherdale, *Britain and Saudi Arabia, 1925-1939: The imperial Oasis* (London: Frank Cass, 1983), p.65; Joseph Kostine, *The Making of Saudi Arabia, 1916-1936: From Chieftaincy to Monarchical State* (Oxford: Oxford University Press, 1993), pp.100-108.

[١١] The Public Records Office, Foreign Office Records: Series F.O. 371 (Arabia F.O. to Jordan, 6 April, 1925-30, Hejaz-Nejd 1931-32, Saudi-Arabia 1933-37). 1926, F.O. 371/11437. [hereafter cited as F.O.]

[١٢] Lord Irwin (Viceroy) to Lord Birkenhead (Secretary of State for India), 5 January, 1926, F.O. 371/11437; for further detail see, Leather dale, *Britain and Saudi Arabia, 1925-1939: The imperial Oasis*, p.64; Benjamin Sharon, *The Middle East, Oil and the Great Powers* (New York: John Wiley & Sons, 1973), p.308;

خلال هذه المدة كانت روسيا (الاتحاد السوفيت لاحقا) من تكثيف جهوده للتوصل إلى اتفاق مع ابن سعود من اجل تقليص النفوذ البريطاني في تلك المنطقة. لمزيد من التفاصيل ينظر إلى : Stephen Page, *The USSR and Arabia: The Development of Soviet Policies and Attitudes Towards the Countries of the Arabian Peninsula 1955-1970* (London: Central Asian Research Centre, 1971), pp.16-18.

[١٣] تضمنت مسودة المعاهدة عدة نقاط منها:

١-إعلان السلام والصداقة الدائم والصداقة. .

٢- عدم تدخل ابن سعود في شؤون الحكام العرب الذين لديهم معاهدات مع بريطانيا. .

٣- تسوية الحدود مع شرق الأردن والحجاز.

٤- الالتزام بالمادة الخامسة من معاهدة ١٩١٥ الخاصة بموضوع الحج

٥- تعهد ابن سعود على التعاون في مكافحة تجارة الرقيق.

Minutes of the Conference, 12 March 1926, F.O. 371/11437.

[١٤]- جلبرت كلايتون :٦ نيسان ١٨٧٥ – ١١ أيلول ١٩٢٩ ، كان ضابطا في سلام المدفعية الملكي عام ١٨٩٥ أرسل من ضمن القوات التي أرسلت الى السودان خلال المراحل الأخيرة من الحرب المهدية ، ثم عمل في مصر ، تقاعد عام ١٩١٠ ، وترك الجيش للعمل كسكرتير خاص للحاكم العام في السودان ، عمل في مخابرات الجيش في القاهرة ضمن المكتب العربي المستقل المشكل حديثا عام ١٩١٤ ، ثم أصبح مديرا للمخابرات في مصر من ١٩١٤ -١٩١٧ ، بعد الحرب عمل كلايتون مستشارا للحكومة المصرية ، ثم عمل في أدارة الانتداب البريطاني في فلسطين من ١٩٢٢ – ١٩٢٥ ، كان له دورا كبيرا في المفاوضات التي جرت بين بريطانيا وابن

سعود ، والتي أدت الى عقد معاهدة جدة عام ١٩٢٧. ثم المفوض السامي للانتداب البريطاني في العراق. ينظر: الموسوعة الحرة على الانترنت : www.wekibidia.com

[١٥] Minutes of the Conference, 20 May 1926, F.O. 371/11438.

[١٦] Ibid.

[١٧] Henry Garrett to the Under-Secretary of State for the Colonies, 2 October, 1926, F.O. 371/11438

[١٨] Shuckburgh to the Under-Secretary of State for Foreign Affairs, 11 December, 1926, in the India Office Records, the India Office documents (L/P&S/10), L/P&S/10/ 1166, p. 4363/26.

[١٩]– كان لبريطانيا دورا كبيرا في القضاء على تجارة العبيد في الجزيرة العربية ، من خلال قنصليتها في جدة فقد عتقت أعداد كبيرة من العبيد ممن يلجأون الى القنصلية البريطانية في جدة ، وقد ضمنت بريطانيا في اتفاقية جدة في مادتها السابعة بندا ينص على أن يتعهد صاحب الجلالة ملك الحجاز ونجد بأن يتعاون بكل ما لديه من الوسائل مع صاحب الجلالة البريطانية من اجل القضاء على تجارة الرقيق ، للتفاصيل انظر : حاكم المطيري ، عبيد بلا أغلال ، بحث منشور على الانترنت، موقع الشيخ المطيري .

[٢٠] Antonius to Chamberlain, 26 January, 1927, L/P&S/10/1 166, p. 494/27.

[٢١] Leonard to the Under-Secretary of State at the Colonial Office, F.O. 371/12244, E1059/119/91.

[٢٢] Chamberlain to Clayton, 14 April 1927, L/P&S/10/1166, p. 2156/27.

[٢٣] Wakely to the Under- Secretary of State for Foreign Affairs, 22 July 1927. F.O. 371/12245, E3334/119/91.

[٢٤] Ibid.

[٢٥] Irwin to Birkenhead, 22 March 1927, F.O. 371/12244, E/1467/119/91.

[٢٦] Dobbs to Amery, 7 March 1927, L/P&S/10/1 166, p. 1175/27.

[٢٧] Colonial Office, 'Note on Ibn Saud's proposals regarding the Hejaz Railway', 26 Jan. 1927, L/P&S/10/1 166, P. 831/27.

[٢٨] J. C. Hurwitz (ed.), *The Middle East and North Africa in World Politics: A Documentary Record*, Vol. II, (New Haven: Yale University Press, 1979), pp.384-385.

[٢٩] Ibid.

محـــــور الدراســـات الانكليزية

COMPLEX SENTENCES IN JHUMPA LAHIRI'S WHEN MR. PIRZADA CAME TO DINE: A STYLISTIC STUDY

ASSIS. LEC: Isa Attallah Salman

Postmodern Short Fiction

Short fiction tends to be less complex than novels. Short fiction concentrates on only one event, and has only one plot, a single setting, a limited number of characters and covers a short period of time (Pasco, 1991: 407). As far as postmodern fiction is concerned, postmodern fiction is a form of literature which is marked, both stylistically and ideologically, by a reliance on such literary conventions as fragmentation, paradox, unreliable narrators, often unrealistic and downright impossible plots, games, parody, paranoia, dark humor and authorial self-reference (Butler, 2002: 28-33). Nicol (2009: 1) comments that postmodern fiction readers are presented with a challenge that they have to work for figuring it out, for questioning their own responses, and for examining their own views about the way fiction works.

Introduction

It is assumed that literary postmodern novelists shape their sentence complexity of their fiction in very complex structures depending on their purposes and their methods. In fictional texts, the way sentences are structured can create the right atmosphere and reveal the intention of different characters. In this study, complex sentences are applied to literary interpretation from the point of view of linguistics. The general aim of this study is to equip the postmodern

Stylistics cannot be considered as a mere description to what use is made of language. Literary postmodern fiction stylistics has, implicitly or explicitly, the goal of explaining the relation between language and aesthetic function. The question that motivates postmodern stylistic analysis is not so much what, as why and how. To be precise, from linguist's perspective, it is 'Why does the author here choose to express himself in this particular way?', as well as it is 'How is such-and-such an aesthetic effect achieved through language?' from the critic's standpoint (Leech and Short, 1981: 13). Because of these two principal questions, the stylistic analysis of a postmodern fiction is not a clear-cut discipline but a bland fiction reader with the knowledge and skills needed to undertake a meaningful stylistic analysis of any short fiction.

This study is mainly concerned with the detailed analysis of complex sentences and the effect of using them on the postmodern fiction reader. The selected short story will be analysed within the framework of the principles of stylistics and linguistic devices as implemented by Leech and Short (1981).

Principles of Stylistic Analysis of Literary Postmodern Fiction

Stylistics, the study of style, can be defined as "the analysis of distinctive expression in language and the description of its purpose and effect." (Verdonk, 2002:4).

As far as this study is concerned, every analysis of postmodern fiction in terms of complex sentences is an attempt to find the aesthetic principles underlying the author's choice of each complex sentence.

Complex sentences

This section is not only devoted to introduce complex sentences, but also it projects some light on the most inclusive conceptions: *clause* and *subordination* as they are the building blocks of complex sentences. A complex sentence "contains one independent proposition and one or more subordinate clauses." (Crume, 1931: 161).

of stylistic analysis and literary critic, which might be considered too analytical for literary critics and too intuitive and speculative for stylisticians. A question which is often asked by stylisticians in this connection is 'At which end to start, the aesthetic or linguistic?' But the logical starting point does not exist, since when reading literature, we need to take two faculties cooperating simultaneously into consideration. It is our ability, as fictional readers, to respond to the text as a literary work and our ability to observe its language.Therefore, the only satisfactory answer might be that the linguistic details and literary insight of a work stimulate each other (Leech and Short,1981: 75).

than the sentence, that is considered as the basic unit of grammatical analysis. A clause can exist on its own as a sentence, for example, '*The man replied*', but more complex sentences can contain multiple clauses or clauses embedded within clauses. Clauses which cannot exist on their own as a sentence are referred to as dependent clauses (Baker and Ellege, 2011: 15).

From a Structural perspective, three main structural types of clauses can be recognized: finite, non-finite and verbless. Leech and Svartvik (1994:383) assert that a main clause is almost always a finite clause. A subordinate clause on the other hand, can be a finite, non-finite, or verbless clause:

Complex sentences use subordinating conjunctions such as: when, as if, although, after, because, where, as well as relative pronouns such as: what, which, whose, whom, who and that to join sentence parts (Quirk et al., ibid), e.g:

- The man who is there is our new supervisor.
- All the boys stood up when the manager came in.
- Although he studied hard, he failed in the exam.
- I would have come, if you had invited me.

Clause is a set of words consisting of a subjectand a predicate, and expressing a proposition. It is the clause, rather

- *Although always helpful, he was not much liked.*

Subordination, as Wright and Hope (1996:140) state, allows sentences to be expanded almost indefinitely with extra clauses and ideas. Subordinate clauses are very common in grammar to describe a hierarchic structure of clauses within the complex sentence which has at least two clauses: a main clause and (one or more) subordinate clauses.

The Model Adopted

The stylistic analysis and discussion of the functionality of complex sentences will be based on *Leech* and *Short (1981)*. Leech and Short (1981:38) define style as the way in which language is used. They adopt that complex sentences are

1. A finite clause as defined by Quirk et al, (1985:992) is a clause whose verb element is finite (such as *takes*, *took*, *can take*, *has taken*, *is taking*….) in that it expresses definite time:

- *He can't play football because his leg is broken.*

2. A non-finite clause is a clause whose verb element is non-finite in that it does not express time as is the use in the infinitives (both *bare* and with *to*), the participles (present and past) and gerunds:

- *Knowing my temper, I didn't reply.*

3. A verbless clause is a clause without a verb element, but is nevertheless capable of being analysed into clause elements:

→ non-finiteclauses

→ verbless clauses

Data Analysis

Jhmpa Lahiri's *When Mr. Pirzada Came to Dine* is a short story that is replete with complex sentences. As regards the analysis of the two most complex sentences and the purpose of their use, the author uses thesetwo most complex sentences, which contain 8 clauses each and their analysis is shown in the table below, to describe the educated characters, Mr. Pirzada and the reporter, and their events:

"Though my father always offered to fetch him

mainly due to subordination as it is the major device for linking ideas together in a complex sentence.

The co-authors maintain that complex sentences are preferable if the aim of the writer is to present a complex structure of ideas. Thus, complex structure gives and withholds information and subordinate those of extra information. The analytical procedure followed in this study is as follows:

Clause types → main clauses

→ subordinate clauses

Subordinate clause types

→ finite clauses

(* This number refers to sentence number in the fictional text.)

These two most complex sentences are an expansion and elaboration of ideas (principal and modifying) to be a stylistic feature of Lahiri as a writer of excessively complex sentences in describing the educated characters. The accumulation of ideas in the above two most complex sentences makes it difficult to understand, though these are told by a child:

"I wondered if the reason he was always so dressed was in preparation to endure with dignity whatever news assailed him, perhaps even to

in our car, Mr. Pirzada preferred to walk from his

dormitory to our neighborhood, a distance of about

twenty minutes on foot, studying trees and shrubs on

his way, and when we entered our house his knuckles

where pink with the effects of crisp autumn (*61)

"The reporter mentioned Dacca, and we all turned to listen: An Indian official announced that unless the world helped to relieve the burden of East Pakistani refugees, India would have to go to war against Pakistan." (*158)

comprising (62.68 %) as shown in the table below: (1) .

This table shows that the ratio of subordinate clauses is higher than that of main clauses. This indicates that subordination is used more than coordination in *When Mr. Pirzada Came to Dine*. Stylistically, this indicates that the modifying ideas are more than the principal ones because most of the principal ideas are not direct and there is a need to introduce them by modifying and supporting ideas.

It is significant to analyse the density of clauses per sentence to get at Jhumpa Lahiri's use of clause number per sentence, i.e., such an analysis helps the reader visualize Lahiri's accumulation of clauses per attend a funeral at a moment's notice." (*107)

One of the main functions Lahiri's complex sentences serve is to give more description to the characters or events. So, the use of the remaining most complex sentences will result in the descriptive richness of the characters and their events to achieve the hard theme of being strange in another country.

When Mr. Pirzada Came to Dine consists of 205 complex sentences and 11 simple and compound sentences. The latter are not going to be part of the analysis. These 205 complex sentences consist in a total of 702 clauses, in which 262 are main clauses comprising (37.32 %) and 440 subordinate clauses

fiction depends to a large extent on the novelist's artistic manipulation of the resources of language (in this study, *complex sentences*) in order to attain certain aesthetic effect. *When Mr. Pirzada Came to Dine* is an artifice; a work of art. So, postmodern fiction readers come in contact with the fictional world of *When Mr. Pirzada Came to Dine* through its language. The fictional world of this short fiction is a verbal world that is determined at every point by the views in which it is represented. Hence, for postmodern fiction readers to comprehend such texts well, a close study and analysis of the way complex sentences are made use of are necessary prerequisites.This is obvious from the results of the analysis of this sentence which is a result of her complex ideas. The complex sentences are tabulated below according to clause number and type per sentence:(2).

(**NB**: sentences Nos. 2,3,11,15,17,20,32,36,54,100 and 110 are simple and compound and not part of the analysis.)

The table above provides verifiable mathematical evidence and observation about Lahiri's inclination to use multiple clauses per sentence.

When Mr. Pirzada Came to Dine, as an effective postmodern fiction for the criticism and interpretation of life, comes into existence through the creativity of Jhumpa Lahiri. The creativity of

sentences in postmodern fiction is an important area of investigation. This study has been intended to establish linkages such as complex sentences are stylistically used to bring out the aesthetic effect of the hard theme of the story that embodies marital problems, displacement and war. Although the story is told from the first person perspective of Lilia, primarily in her 10^{th} year and choosing to tell this story through the eyes of a child somewhat mitigates the heavy topic, the story is replete with complex sentences.

Jhumpa Lahiri's use of complex sentences is very appropriate in terms of the richness of the text and the variety of aesthetic language use. So, Lahiri complicates sentence short story which show that Lahiri uses complex ideas widely as the theme of the short story necessitates. The theme which expresses the war issues, marital problems and displacement needs complex sentences to carry it, though the story is told by a child. Therefore, the profusion of ideas per sentence leads to the abundance of clauses, whether main or subordinate ones. In this case, Lahiri's style centers on the use of subordinate clauses for holding her modifying and supporting ideas.

Conclusion

In closing this analysis of work on complex sentences and its functionality in the ambit of short fiction, it is concluded that complex

to convey the message that the author wants him to utter. Also, he and his events are described by more complex sentences than the other characters are described.

structure whenever she wants to add power and richness in the process of revealing and describing the characters. Lahiri sees with inner eyes and meaningful analysis every complex sentence whether used to describe the round characters and their events. This means that the type of the character affects any sentence used to describe it.

Moreover, It is evident that the use of the complex sentences correlates positively with the educational background of the character. Mr. Pirzada is an educated man as he emigrates to USA for his academic project and it is obvious that he uses complex sentences, more than the other characters, to express his ideas and

References

Baker, P. and Ellege, S. (2011). ***Key Terms in*** **Discourse Analysis**. London:Continuum International Publishing Group.

Butler, C. (2002). **Postmodernism: A Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press.

Crume, O. (1931). **A Grammar of the English Language: Syntax**. Boston: D. C. Health and Co. Ltd.

Lahiri, J. (1999). " When Mr. Pirzada Came to Dine." In Lahiri (ed.). **Interpreter of Maladies**. New York: Houghton Mifflin Company, pp. 23-43.

Leech, G. and M. Short (1981).**Style in Fiction**. London: Longman.

Leech, G. and J. Svartvik (1975). **A Communicative Grammar Of English**. London: Longman.

Nicol, B. (2009). **The Cambridge Introduction to Postmodern Fiction**. Cambridge: Cambridge University Press.

Pasco, A. (1991). **On Defining Short Stories**. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik (1985). **A Comprehensive Grammar of the English Language**. London: Longman.

Verdonk, P. (2002). **Stylistics**. Oxford: OUP.

Wright, L. and J. Hope (1996). **Stylistics: A Practical Course Book**. London: Routledge

Appendix

(1)

Clause Types	No.	%
Main Clauses	262	37.32
Subordinate Clauses	440	62.68
Total	702	100

(2)

sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
1	4	1	0	3	0
4	2	1	1	0	0
5	3	1	2	0	0
6	4	2	2	0	0
7	2	1	0	1	0

8	2	1	0	1	0
9	5	1	1	3	0
10	3	2	0	1	0
12	3	1	1	1	0
13	4	2	1	1	0
14	3	2	0	1	0
16	3	1	0	2	0
18	5	3	2	0	0
19	4	1	0	3	0
21	3	1	0	2	0
22	4	3	1	0	0
23	4	2	1	1	0
24	4	2	1	1	0

sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbles

					s
25	3	1	1	1	0
26	2	1	1	0	0
27	3	1	1	1	0
28	4	1	3	0	0
29	3	1	0	2	0
30	2	1	1	0	0
31	2	1	0	1	0
33	4	1	2	1	0
34	2	1	1	0	0
35	5	1	3	1	0
37	3	1	2	0	0
38	2	1	0	1	0
39	3	1	1	1	0
40	5	2	1	1	1

41	2	1	0	1	0
42	2	1	0	0	1
43	2	1	1	0	0
44	3	2	1	0	0
45	3	1	1	1	0
46	2	1	1	0	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
47	2	1	1	0	0
48	4	1	0	3	0
49	3	1	1	1	0
50	3	1	2	0	0
51	4	1	0	3	0
52	4	1	1	2	0

53	3	1	2	0	0
55	2	1	1	0	0
56	2	1	1	0	0
57	5	2	1	1	1
58	3	1	0	2	0
59	4	1	1	2	0
60	5	1	1	3	0
61	8	3	1	3	1
62	2	1	1	0	0
63	2	1	0	1	0
64	3	1	1	1	0
65	2	1	0	1	0
66	2	1	1	0	0
67	2	1	0	1	0
sentence	clause	main	subordinate clauses		

number	number	clauses	Finite	non−finite	verbles s
68	4	1	1	2	0
69	2	1	0	1	0
70	2	1	1	0	0
71	3	1	0	2	0
72	3	1	2	0	0
73	3	1	0	2	0
74	4	1	2	1	0
75	3	1	2	0	0
76	2	1	0	1	0
77	4	1	1	2	0
78	4	1	1	1	1
79	7	2	3	2	0
80	5	2	2	1	0

81	4	2	0	2	0
82	3	1	1	1	0
83	2	1	0	1	0
84	2	1	1	0	0
85	4	1	1	2	0
86	2	1	0	1	0
87	5	2	1	2	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
88	2	1	1	0	0
89	2	1	0	1	0
90	2	1	1	0	0
91	7	2	2	3	0
92	2	1	1	0	0

93	6	2	3	1	0
94	5	1	0	4	0
95	2	1	1	0	0
96	4	2	2	0	0
97	3	2	1	0	0
98	5	1	1	3	0
99	3	1	2	0	0
101	4	1	1	2	0
102	3	2	0	1	0
103	4	2	2	0	0
104	2	1	0	1	0
105	4	1	0	3	0
106	2	1	0	1	0
107	6	1	3	2	0
108	7	1	2	4	0

sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
109	3	1	2	0	0
111	4	2	1	1	0
112	6	1	1	4	0
113	3	1	2	0	0
114	5	1	3	1	0
115	4	1	3	0	0
116	5	1	2	2	0
117	3	2	1	0	0
118	5	2	2	1	0
119	4	1	1	2	0
120	4	1	2	1	0
121	2	1	1	0	0

122	2	1	0	1	0
123	2	1	1	0	0
124	2	1	0	1	0
125	3	1	0	2	0
126	2	1	0	1	0
127	2	1	0	1	0
128	4	2	0	2	0
129	2	1	1	0	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
130	3	1	0	2	0
131	3	2	0	1	0
132	2	1	1	0	0
133	4	1	1	2	0

134	3	1	1	1	0
135	2	1	1	0	0
136	5	1	0	4	0
137	2	1	0	1	0
138	2	1	0	1	0
139	2	1	1	0	0
140	3	1	1	1	0
141	3	1	1	1	0
142	6	3	1	2	0
143	4	2	0	2	0
144	4	1	3	0	0
145	3	1	1	1	0
146	6	2	1	3	0
147	5	1	2	2	0
148	5	3	0	2	0

149	2	1	1	0	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
150	2	1	1	0	0
151	4	1	1	2	0
152	3	1	1	1	0
153	3	1	1	1	0
154	2	1	1	0	0
155	2	1	0	0	1
156	3	1	1	1	0
157	2	1	1	0	0
158	8	4	1	3	0
159	2	1	1	0	0
160	4	1	2	1	0

161	2	1	1	0	0
162	3	1	1	1	0
163	4	2	1	1	0
164	3	1	1	1	0
165	7	2	2	3	0
166	3	1	1	1	0
167	2	1	1	0	0
168	3	1	1	1	0
169	4	1	1	2	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
170	8	3	1	4	1
171	3	2	0	1	0
172	2	1	1	0	0

173	5	2	1	2	0
174	5	2	1	2	0
175	3	1	0	1	1
176	5	2	1	2	0
177	2	1	1	0	0
178	3	2	0	1	0
179	6	3	0	3	0
180	5	1	4	0	0
181	2	1	0	1	0
182	2	1	1	0	0
183	4	2	1	1	0
184	3	1	1	1	0
185	6	2	1	3	0
186	2	1	0	1	0
187	3	1	1	1	0

188	3	2	1	0	0
189	2	1	1	0	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
190	3	1	2	0	0
191	7	2	0	5	0
192	4	1	1	2	0
193	4	1	0	3	0
194	6	1	2	3	0
195	7	1	2	4	0
196	3	1	1	1	0
197	3	1	1	1	0
198	5	3	0	2	0
199	2	1	1	0	0

200	2	1	1	0	0
201	3	1	1	1	0
202	4	1	2	1	0
203	3	1	1	1	0
204	3	1	1	1	0
205	2	1	0	1	0
206	2	1	0	1	0
207	3	1	0	2	0
208	4	1	2	1	0
209	4	1	1	2	0
sentence number	clause number	main clauses	subordinate clauses		
			finite	non-finite	verbless
210	6	2	2	2	0
211	3	1	2	0	0

212	7	1	4	2	0
213	4	2	1	1	0
214	4	1	1	1	1
215	2	1	0	1	0
Total	702	262	440		
			199	233	8

(**NB:** sentences Nos. 2,3,11,15,17,20,32,36,54,100 and 110 are simple and compound and not part of the analysis.)

Investigating the Effect of Some Context Clues in Teaching Vocabulary on Iraqi EFL University Students' Achievement

Ass. Lect. Ban Al-hussona

Lect.Marzooqa Tu'ma

1. Inroduction

The term vocabulary, always indicates to the stock of words a writer or a speaker has at his /her disposal; it may comprise all words in the whole language or the words and phrases in particular variety such as a dialect, register or terminology. However English has estimated one million words to be its "total" vocabulary. The vocabulary of a language is usually compiled by lexicographers in general or specialized dictionaries (Hartman and Stork, 1972: 250). Vocabulary is an important aspect of the speaking, reading and writing skills and its development requires constant practice on the part of the learner and the continuous assessment on the part of the teacher (Darwesh, et al, 1994: 42).

1.1 Characteristics of Vocabulary

The following points are found to be the most important characteristics of vocabulary.

1. **A changing element of language**. Vocabulary is the most transient element of a language. This is discerned in the light of the fact that the sound patterns and grammatical constructions of a language are much more stable than its vocabulary (Gleason, 1955: 64). Brook (1964: 224) states "while certain types of words are more transient than others". Gleason (1955: 7) decides that "none are absolutely immortal". New words are constantly being coined and borrowed; others are passing out reaching us only via literature due to the pressures of cultural changes (Burling, 1970: 3).

When we first come across a word, we probably look it up in a dictionary, or have its meaning explained to be used by the teacher. Sometimes, we hear it, pronounce and use it in a sentence. When we come across the word again, we recognize it and remember what we have learnt about it. But when we have the chance of using it in writing and speech, probably with a great deal of hesitation and uncertainty at first, we gradually begin to use it in our speech and in our writing quite automatically. Then, and only then, we can say that we learn the word thoroughly. The first level of learning a vocabulary item is called the *recognition level* or the *passive level*, while the second is called the *production* or *active level*. Words

2. **Vocabulary growth**. The individual's first vocabulary is his/her "baby's words", he/she soon replaces them by others used by children of his age. Gradually, approaching to adulthood, the individual's vocabulary changes and increases into a more mature vocabulary. The vocabulary of an adult, in itself, develops and expands continuously; it does not remain constant. Accordingly, the augmentation of vocabulary does not slow down by increasing age (Rivers, 1983: 125).

1.2 Passive and Active Vocabulary

AL-Hamash et al. (1985: 67) explain the transition from passive into active vocabulary as follows:

1.3 Vocabulary Teaching

It is widely accepted that vocabulary teaching should be part of the syllabus, and taught in a well-planned and regular basis. There are many methods which teachers use to teach vocabulary. Carter (1998: 112) classifies such methods as direct and context method.

1.3.1 Direct Teaching Methods: They include

1. Word lists: usually a list is assigned to be looked up in a dictionary and used in sentences.

2. Word Parts: English prefixes and suffixes, particularly those of Latin or Greek origin are studied and applied.

1.3.1.1 Additional Direct Methods

that one can only recognize constitute *one's passive vocabulary*. Words that one uses automatically and with ease in speech and writing *constitute one's active vocabulary*. An important fact must be born in mind, namely, that a word can not be integrated into our active vocabulary unless it is already in our passive vocabulary. In other words, a word can not be mastered thoroughly unless it is presented and explained first, and then the learner is given a chance to use it in expressing himself. Many words are known to us, but fewer still are the words that we can use in our everyday life. This is why it is said that a person's passive vocabulary is much larger than his active vocabulary.

recognized (i.e. , sight vocabulary). The first stage in teaching these 2,800 words commonly begins with word – parts in which a L2 word is matched with a L1 translation.

Bright and McGregor (1970: 17) uncover their objections to direct vocabulary-teaching methods when they state that:

1- Even within the General Service List of English Words, it is difficult to know what items individual pupils need to learn,

2- Above this level, the appropriate corpus will vary according to subject matter so much that general frequency is an unreliable guide,

3- The different senses, as listed in the dictionary, shade into one

They include teaching the use of the dictionary, vocabulary notebook, study of word origins, synonyms, antonyms, and homonyms, workbook, programmed materials, and audio – visual aids. It is particularly essential for beginning students whose lack of vocabulary limits their reading ability (Nation,1990: 110). Coady (1997 b: 229) calls this beginner's paradox, he wonders how beginners can "learn enough words through extensive reading when they do not know enough words to read well". He suggested a solution for this problem by having students supplement their extensive reading with the study of the 2,800 most frequent words until the words' forms and meanings become automatically

1.3.1.2.1 The Context Clues Methods

It is based on the belief that before students can gain meaning of the unknown word met in context, the teacher must teach the clues that are available and how they may be employed. Advocates of this kind of vocabulary learning rely on the theory of *"cognitive depth"* and high mental effort which states that "the more actively the students work out a solution to the problem, the more likely they are to store the information permanently" (Craik and Lockhart, 1972: 11).

Good (1959: 133) defines the context method as a "method of teaching word recognition that depends largely on guessing the another instead of being clearly distinguished,

4- We do not want the pupils to concentrate on learning facts about words but the skills of appropriate response and use, which can only be practised in context and,

5- Vocabulary lessons of this kind are tedious and unnecessary because the pupil can learn for himself if we provide him with the right things to read.

1.3.1.2 Context Methods

The context methods include the context clues method (which will be discussed in detail later) and incidental learning method.

knowledge, whatever that is, than intentional learning.

They list several reasons for this inefficient learning. These reasons stem from the:

1. readers' false belief that they know the words,

2. readers' decision to ignore the words,

3. readers' ignorance of the connection between the form of a new word and the meaning contained in the context,

4. readers' inability to infer a word from context, and

5. non – recurrence of new words (i. e. a single encounter of words). (Ibid: 339).

word or meaning from its use in a word group or large unit".

1.3.1.2.2 Incidental Learning Method

Incidental learning method involves a conscious effort to learn words. Here the number of new words learnt incidentally is relatively small compared to the number of words that can be learned intentionally (Hulistijn, et al., 1996: 327)

In the long run, most words in both first and second language are probably learned incidentally, through extensive reading and listening. Hulstijn, et al. (1996: 328) and many researchers claim that learning is less efficient in acquiring word

In another line of thinking, it is possible that teaching vocabulary needs a flexible, oral approach, which leads the students by easy stages to a reasonable guess as to the meaning of the target item.

1.4 Vocabulary Learning

The possession of a large number of vocabulary items is necessary for success in social, professional and intellectual life.

Vocabulary is a vehicle for thought, self–expression, interpretation, and communication.

It is useful to mention that vocabulary is one of the basic aspects of foreign language learning. Vocabulary is acquired by the

Many second – language specialists like Krashen, (1989: 440) see reading as a pre – eminent means of acquiring new vocabulary. This kind of vocabulary learning where the vocabulary is "picked up" during normal L1 or L2 reading activities, is referred to in the study as "incidental" vocabulary learning (Hulstijn et al., 1996: 230). It is called "incidental" because the major purpose for the interaction with the particular environment or material is not to learn words, but to understand the message of the text and to build up a coherent text base. While reading, learners seem to 'guess' Huckin and Coady, (1999: 193) "reconstruct" or 'derive' the meaning of the unknown words from the context.

Since this involves the association of symbols and their meanings, it is clear that an enrichment of the meaning of the word is as important as its frequent repetition. Since the size of one's vocabulary is basic to all facility in speaking and reading, the aim should be to secure permanent retention and automatic response. This is best attained through drills. Furthermore, better practice may be given in interesting forms like games, dialogues, dramatization and songs.

Lado (1964: 55) confirms that most vocabulary growth takes place through exposure to comprehensible language in reading, listening, discussions, bulletin, board displays, videos, and so forth.

learner in the process of learning and it must be considered the most important, because without stock of words it is impossible to use language in practice (Belyayer, 1963: 144). However, constant exposure to written words through the use of teaching aids, the use of demonstration and the use of ideas proportionate to the age of the learner and his/her level of recognition are of great use in increasing his/her stock of vocabulary and in helping him/her to retain a good amount of what is learnt (AL-Hamash, & Younis, 1985: 15).

Huebener (1969: 88-89) states that the learning of vocabulary is based on the formation of specific habits.

think of the suitability of each or several of them to deal with these different items, and depending on the techniques the teacher chooses, he will prepare one activity or another.

The techniques are (1)

Using a wide range of techniques brings variety to the classroom and helps the students remain alert. Used correctly, the above techniques favour the long – term retention of newly – learned vocabulary.

1.5.1 Classification of Techniques

Gairns and Redman (1986: 73-76) classified the techniques used in presenting vocabulary into two groups:

1.5 Handling Vocabulary in Reading

Reading has been singled out as the primary means and the most reliable way to promote incidental vocabulary learning (Stahl, 1999: 102). In fact, Nagy and Herman (1985, 1987: 233, 53) claim that teachers should promote reading because it leads to a greater vocabulary growth than any program of explicit instruction. So, if we, as teachers, intend to deal with the vocabulary problem of a reading text, we must first study it in details, and decide the items that may cause a trouble spot to our students. On the other hand, there are different techniques that could be used to handle vocabulary and teachers can

2 Definition and illustrative Sentences: The introduction of a word in English through the use of other words in the same language offers the advantage of con – textualization. In addition, example sentences complete the definition because they show how the new word is used.

2.1 Synonyms and Antonyms: Synonyms and antonyms are specially important in building new vocabulary because learners are able to use known vocabulary.

2.2 Scales: This technique denotes presentation of related words in scales that include the combination of verbal and visual techniques, for example, in the term

Visual and verbal

1. Visual Techniques. They include:

1 Realia. Using a variety of real object is one of the most efficient ways of teaching and learning vocabulary.

2 Pictures. The main advantage of pictures is that they are able to illustrate very large objects, which are not easily brought into the classroom.

3 Mime and gesture: This is an extremely effective way of introducing a new word since it resembles the total Physical Response method in teaching.

2. Verbal Techniques. They include:

new vocabulary (Ibid: 9). The new vocabulary must be approached in a number of ways. The teacher can give the meaning for each new word as is common in teaching reading to non-native students, or also the student may spend hours with a dictionary, writing native-language glosses into his text. For the native speaker of English, the most common form of vocabulary building is guessing from context and / or word formation. Twaddell (1972:276) says the first reaction of the students when encountering a new word in a text, is to stop and ask for a definition, even if the rest of the sentence defines it. Student cannot begin to read with full comprehension until he / she has been taught to conquer the unknown

"32° Celsius," the degree sign (°) is the visual technique.

2.3 Explanation: This technique explains the meaning and the use of a given foreign word in the foreign language itself.

1.6 Vocabulary in Context

Carter (1987:4) says "If words are not to be learned as discrete items, then they will be learned in context". Vocabulary skill is of prime importance in reading. The reader must know the meaning of enough words in a sentence for it to make sense. He must also know to combine individual word meanings within a sentence. Once the student has passed the initial stages of reading, he spends a large percentage of his time encountering

Rubin (1982:182) mentions "By context we mean the words surrounding a word that can shed light on its meaning. When we refer to context clues, we mean clues that are given in the form of definitions, examples, comparisons, contrasts, explanation and soon, which help us figure out word meaning".

Just as the character of an individual can generally be detected through his environment the significance of an individual word can be determined from what precedes or follows it in the phrase or sentence unit. Halliday and Hasan, (1976:227) assert that the "context clues specify the way in which what is to follow is systematically connected to what has word by using context – clues, that refers to the formation of the word itself and the environment.

1.7 Context- Clues

Textbook writers usually know when they must use a word that will be new to their student readers. Thus they often include other words or phrases that help in the understanding of the new word. These words or phrases are referred to as Context – Clues. They are built into the sentences around the difficult word. If the readers become more aware of the words around the difficult word they encounter in their reading, they will save themselves many trips to the dictionary and will be able to make logical guesses about the meanings of many words.

b. *the importance of the unknown word to understanding the context in which it is embedded,*

c. *the closeness of the context information to the unknown word and,*

d. *the usefulness of prior knowledge Carnine et al., (1984:188,294).*

Nation (1983:79) advises learners to observe the following clues:

1. ***Structural clues***, which are used to determine the type or grammatical category of the new word. This tells the reader the kind of meaning to infer or look for. For example, if students are told that *"kneaf"* is a verb, then the sequence; *"the sploony urdle kneafed"* will begin to gone before". So, students become sensitive to these clues step by step and they become skillful in identifying and using them to successfully infer meaning. Sternberg and Powell (1983:878) distinguish between clues that lead to the meaning of an unknown word in context, and variables that facilitate or hinder the use of these clues. Density, that is the *ratio* of unknown to known words in a text, is one such variable. Other variables include:

a. *the number of times the same unknown word occurs in a text and the variety of contexts in which it occurs in the text,*

e.g) and for example. One example sentence is like,

e.g. However, perceiving, learning and thinking are examples of *cognitive processes.*

By using the sum of the information in a sentence or paragraph, students can understand an unfamiliar word.

1.7. 1 Types of Context – Clues

There are a number of different context clues that can help a reader infer the meaning of a new word (Yu Shu Ying, 2001:11). Some of them are:

1. Synonym and Antonym

Often the reader can find the meaning of a new item in the same sentence.

make structural sense. Learners know that either sploony or urdle must be a noun, since their grammatical knowledge tells them that a gap between *the* and a *verb* must be filled by a noun. Their morphological knowledge will tell them that *sploony* is probably an adjective and if it is a noun, *urdle* may be another noun or an adverb.

2. ***Inference clues****,* require a higher level of analytical skill and practice than the previous type. For these types of clues, the same method of practice–recognizing element and obtaining meaning from the elements can be used (Ibid: 91). The meanings of the words can be inferred from examples, often by using physical clues such as (i.e.

is that of a general concept accompanied

by a specific example (a hyponym).

e.g. "The museum contained almost every type of *vehicle:* cars, buses, trains, and old carriages and coaches". *Vehicle* is being used as a hyponym: It encompasses all of the other items, which are listed. Also, all of the listed items are of the same category.

3. Restatement

Often the writer gives enough explanation for the meaning to be clear.

e.g. "X ray *therapy,* that is treatment by use of X ray, often stops the growth of a tumor. The phrase that

e.g.1 "We had never seen such a large cave: It was simply *enormous*".

Obviously, the unknown word is a synonym for *large*.

e.g.2 "To be pretty and not plain *affluent* and not poor, represent status in certain social groups".

We note that *pretty* and *plain* are opposites. When we see the next pair of words in a parallel construction, we can assume that *affluent* is the opposite of *poor,* and must therefore mean *rich.*

2. Hyponyms

Very often the reader can see that the relationship between an unfamiliar word and a familiar word

e.g. *"Ichthyologists*, or specialists in the study of fish, have contributed to our understanding of the past".

The word *Ichthyologists* is unfamiliar to some readers but the writer can explain the meaning by giving a more familiar term.

6. Grouping

The appearance of an unfamiliar word in a series can assign it a general classification, which is sometimes enough for comprehension:

e.g. "He wrote many different kinds of things, poems, *essays,* plays and short stories".

7. Punctuation

Readers can also use clues of punctuation and style to infer signals a clarification of a previously used word.

4. Comparison and Contrast

Writers can show similarity or differences,

e.g. "The ancient *Mammoth*, like other elephants is huge"

This sentence indicates similarity and clearly states that the ancient Mammoth is a type of an elephant.

5. Alternatives

The writer may give an alternative of an unfamiliar word to make the meaning known.

providing examples that illustrate the use of the word.

e.g. "All the *furniture* had been completely removed so that not a single table or chair was to be seen".

The learner should be able to guess the meaning of furniture from the two examples which are mentioned (Yu Shu Ying, 2001: 3).

10. Definition

The writer may define the meaning of the word right in the text.

e.g. "Many animals live only by killing other animals and eating them. They are called *predatory* animals".

The present study concentrates on four clues to be clarified and

meaning, such as quotation marks (showing that the word has a special meaning), dashes (showing apposition), parentheses or brackets (enclosing a definition) and italics (showing the word will be defined).

8. Summary

Sometimes a troublesome word is meant to summarize what went before. What went before helps with its meaning:

e.g. "Charlie is interested in everything and everybody; he is asking questions, he is a very *inquisitive* person".

9. Example

Many times, the author helps the reader get the meaning of a word by

Concerning the synonym/ restatement clues, they have been chosen because probably they are the single most important vocabulary skill a student of reading in EFL can have. They substantially reduce the number of completely new words the learner will encounter and increase his control over the English lexicon.

1.7.2 The Context – Clues Used in the Study

Definition Clues

Definition is the process of determining the meaning or signification of a word, idea or proposition in general and within a given context. Good (1959: 168)

The most direct and obvious help comes from the context that acts like explained they are: definitions, pictures, antonyms, and synonym /restatement Clues

Concerning the definition clues, the students must be taught to notice the many types of highly useful definition clues, because they are considered as recognizable physical clues and widely used in our textbook.

Antonym clues have been chosen since they provide another vehicle for a systematic vocabulary development. On the other hand, though the picture clues are so obvious to the native speaker, they must be pointed out to the EFL student who may not connect the illustration with the item, so the pictures, here, will give a lot of help.

unreasoning enthusiasm or zeal, especially in religious matters". The category is "person"; the rest tells how fanatics differ from other persons.

Lado (1964: 123) supposes that definitions in the target language may be used effectively if they are expressed in terms that are better known or more easily guessed than the word that is defined.

e.g. Ladle: A large spoon with a long handle, used to serve soup, etc.

Picture Clues

Good (1959: 109) defines a picture – clue as " an element in a picture that gives meaning to a part of the context" and also "an illustration that suggests the general a dictionary that defines terms. The difficult word is defined or explained in the sentence; it is generally followed by words in apposition between commas or dashes, or by words introduced by: **that is, for example, namely,** (Steinberg, 1978: 8).

Harris (1961: 404) identifies two elements in a good definition:

It states a class or category to which the concept belongs, and it gives one or more descriptive characteristics, which distinguish this concept from other members of the category.

Example:

A dictionary definition of **a fanatic** says: "a person with an extreme and

lesson boring and also using many coloured pictures to illustrate an item in one lesson will result in lessening their effect and usefulness on the part of pupils and will scatter their attention. Hyland (1991: 37) illustrates that pictures help to brighten up the classroom and make verbal symbols meaningful and the learning process an interesting experience.

Antonym Clues

Antonym can be roughly defined as " opposition of meaning and it is often thought of as the opposite of synonymy. Yet, Lyons (1968:460) points out that the states of the two are very different; Whereas a language can dispense with

theme of significance of a unit or reading material". A picture is a representation of real life and by using it, a great amount of language and structures can be taught, beside their role in saving time and keeping long explanations to a minimum. Lado (1967: 198) states that a combination of linguistic context with a clear picture or drawing can be an effective way to elicit certain items of vocabulary.

AL-Hamash et al (1975: 6,7) think that pictures are not an end in themselves. They are only aids, which help the teacher in his job. So the teacher should study what he is going to use in advance and avoid using the same pictures many times because this will result in making his

which sometimes causes problems to learners. They are those with reciprocal meanings such as words like (borrow / lend). (bring / take). (fech or imply / infer). In the case of imply (the speaker implies that [something was so]) and inferred (from what the speaker said, I inferred [that something was so]). These words (Ibid: 20) are as if they were "mirror images" of each other. Good examples are the reciprocal antonyms *lend* and *borrow*. If A lends £ 20 to B, then B borrows £ 20 from A, in all of these words, one terms necessary implies the other. If A has lent something to B, then B must have borrowed something from A.

synonyms, antonym is a regular and natural feature of language.

Lyons (Ibid: 460EE) recognizes three basic types of oppositeness and reserves the term antonym for just one of the three: *complementarity, antonymy, coverseness.*

It is very difficult to think of an antonym unless we have some particular context in mind. For example, the opposite of married might be suggested as single, but there is also divorced or even separated. Nilsen and Nilsen (1975:87) assert that some opposites spring easily to mind for cultural reasons or because of the way in which the language works. There is a special type of opposite,

e.g. “Sue and Mary were eager to leave but their brother was **reluctant**.

Antonyms provide another vehicle for systematic vocabulary development. They often enter into lessons dealing with word structure (Ibid: 386). In English, there are many prefixes that can be used to give the meaning ‘not’… **e.g.**, unfair: not fair. Wallac (1982: 78) asserts that one such prefix is in –, which is often used with learned words from Latin or French. Before the letter L, in – becomes il _; before M, B and P **in** becomes **im** _; before R, in – becomes ir _, Examples are. (legal / illegal). (regular / irregular). (probable / improbable). (moral / immoral).

As with synonyms, therefore, antonym exercises should not lead students to think that words normally have one opposite, but rather to make them a ware of the network of relationships, which can exist between words.

Durkin (1978: 393) points out that as the term “antonym” suggests, a type of aid provides assistance through contrast. Contrasts are communicated in a variety of ways by using different connectors like [but, however, on the other hand, yet, nevertheless, although, otherwise, on the contrary, still, in spite of, despite, compared with, in comparison with].

"Tortuous" means "winding and twisting."

The words that signal restatements include *or, that is, in other words,* and *which is.*

1.8 General principles of Teaching Vocabulary in Context

Teaching Vocabulary in English is a very important task. By using successful techniques to learn new vocabulary, students will find words easier to remember and become more motivated in class. To make this task easier, some linguists like (Carol, 1997: 109) suggests the following principles in teaching vocabulary in context.

1- Learning vocabulary in context is a strategy.

Synonym/ Restatement Clues

The reader may discover the meaning of an unknown word because it repeats an idea expressed in familiar words nearby. Synonyms are words with the same meaning.

Examples:

- Flooded with spotlights – the focus of all attention – the new Miss America began her year-long reign. She was the cynosure of all eyes for the rest of the evening.

"Cynosure" means "the focus of all attention."

- The mountain pass was a tortuous road, winding and twisting like a snake around the trees of the mountainside.

2- The teacher demonstrates techniques by talking through the process to be used to figure out meaning from context. The teacher can lead students through deriving a word from context using prompts such as:

- What part of speech is this word?
- How do you know that?
- What words around it that tells you something about the word?
- What words would go together with this word?

3- Training procedures are direct instruction.

4- Directly explain the purpose of this skill.

5- Use a modeling technique. (i. e. tape recorder)

6- Gradually shift responsibility from the teacher to students.

7- Give practice in deriving word meaning from context.

8- Give specific feedback.

9- Instruction serves to motivate students to learn words.

1.9 Techniques of Teaching Vocabulary in Context

A good teacher should provide the students with short authentic text and ensure that they have understood the main points of the passage before discussing words and phrases which are supported by the context to see how they can be

3- analyze the internal structure of a word or collocation and ask pupils to interpret its meaning, **e.g:** breath – taking, dishonest; (etc),

4- give related forms to the unknown items **e.g.** atc, actor, actress, acting, and

5- ask pupils to find out words or phrases that show cause and effect, bad habits, etc.

1.10 A Strategy for Guessing Vocabulary from Context

It is important to provide learners with strategies for inferring the meaning of unknown vocabulary from the context in which it occurs rather than getting them to undertake the time – consuming task of memorizing long lists of words or related to one another (Nunan, 1991: 97)

Wallac, (1982: 60) and AL-Mutawa & Kailani (1989: 58) suggest several techniques that the teacher can employ in teaching vocabulary in context to make the lesson lively and interesting, and to lead the students to a reasonable guess. Thus the teacher may:

1- ask vocabulary questions about the target word so that students can elicit or guess its meaning, such as: "Does anyone know / understand the meaning of this word? Who knows the opposite of this word?

2- list words, which are semantically related and discuss them together,

the word itself to its immediate context, and then to its operation in the context. According to Nation (Ibid: 91): "the strategy is just a means of acquiring the unconscious skill that an efficient reader already has". He assembles the 'steps' as follows:

Step 1: Look at the unknown word and decide its parts of speech; is it a noun, a verb, an adjective or an adverb?

1. For further information see also Nation, (1980: 23), Clark & Nation, (1980: 211)

Step 2: Look at the clause or sentence containing the unknown word; if the unknown word is a noun, what adjectives describe it? What verb is it near? That is, what does

looking up unknown words in a dictionary. This would make the reading process unbearably slow and boring and probably contribute little to the actual learning of vocabulary. Also this strategy represents a procedure learners can use to ensure that they are making good use of the available context clues. It is expected that as the learners become more proficient in the use of the clues, they will not need to follow the steps of the strategy so rigidly (Carter &McCarthy, 1988: 104).

One method(1) with particular reference to reading has been proposed by Nation (1983: 89). It involves the learner in seeking clues by following a number of defined steps which lead from the form of

These relationships may be signalled, though most often they are left for the reader to infer.

Step 4: Use the knowledge you have gained from steps 1 to 3 to guess the meaning of the word. This guess may be made in the mother tongue or in English.

Step 5: Check that your guess is correct. Checking guess assumes to have different ways like:

- Seeing that the part of speech of the guess is the same as the part of speech of the unknown word. If it is not the same, then something is wrong with the guess.
- Replacing the unknown word with the guess. If the sentence

this noun do, or what is done to it? If the unknown word is a verb, what noun does it go with? Is it modified by an adverb? If it is an adverb, what verb is it modifying?

Step 1 and 2 focus on the word itself and the pattern it fits into with the words close to it.

Step 3: Look at the context of the unknown word. This means looking at the relationship between the clause containing the unknown word and surrounding clauses and sentences. These relationships include for example cause and effect, contrasts, generalization detail, (on the contrary, instead), explanation (in other words, that is) and time (before, finally).

2. Methodology

2.1 The Sample

To verify what is hypothesized, the study is built on a test given to seventy first year EFL learners at the Department of English, College of Education, University of Thi-Qar. The sample is of homogeneous population for being taught the same *Situational Dialogues* textbooks and by the same instructor and under the same conditions.

2.2 The Test

To measure the achievement of the sample subjects during the experimental period in vocabulary, especially in context-clues, the researcher has constructed an achievement test. The test consists

makes sense, the guess is probably correct.

- Breaking the unknown word into its prefix, root, and suffix, if possible. If the meanings of the prefix and root correspond to the guess, the guess is right. If not, the learner has to look at the guess again and try it again.

Benshoushan & Lahuver, (1984: 32) prefer that the learner should check his guess in a dictionary because "checking the guessed meaning in a dictionary brings positive reinforcement and also allows for a larger manipulation of the form and the correct meaning of the word".

test and the t – value has been calculated in order to find out if there are any statistically significant differences between the mean scores of the two groups.

The calculated t – value is (6.436) whereas the table t – value is (2.68), which is lower than the calculated one. This indicates that there are statistically significant differences between the two groups when the degree of freedom is (68) and the level of significance is (0.05). This means that the experimental group is better than the control group. Accordingly, the hypothesis which states that "there are significant differences between the achievement of the experimental group taught vocabulary by using

as it appears in appendix (A) of four questions. The first question contains six pictures regarding numbers of sports. The other three questions include (15) items of production and recognition type, some of them are modified in the light of the jury members' notes.. The test aims at verifying the hypothesis which states that "There are statistically significant differences between the achievement of the experimental group which is taught vocabulary, by using context–clues and the achievement of the control one which is taught vocabulary by the traditional way

2.3 Data Discussion and Results

The mean scores of the two groups are compared on the post –

higher than the mean value of the control group in the post – test. The results also indicate that this experiment turns to demonstrate significantly more learning effects for teaching the context clues and training the pupils to acquire this skill. The context clues may be useful in learning and remembering the words better than the traditional methods. Both groups in the present study manipulated words presented in the same authentic context. However, the researcher observed that the control subjects did not attempt to benefit from the words that precede and follow the target word; they apparently relied and concentrated on the individual unknown word itself instead of the surroundings as a result for the context clues and the achievement of the control group taught vocabulary by the traditional way is proved. This indicates that in the post – test there are statistically significant differences between the achievement of the experimental group taught vocabulary by using context – clues and the achievement of the control one taught vocabulary by the traditional way. See Table (1).

2.4 Discussion of the Results

The statistical analysis of the results indicates that the pupils' achievement in the experimental group is better than the achievement of the pupils in the control one. In other words, the mean value of the experimental group is (9.324) grades

3. Conclusion

Learning vocabulary through context might be the major technique of increasing vocabulary knowledge. The exposure to words in context is preferable to exposure to words in isolation so what is meant by "in context" should be understood by the teacher himself and explained in details to the students i.e. Using the context clues, attracting the pupils' attention to the existence of the relation between words, and learning how to infer the meaning of words from context.

Predicting the meaning of a word by using context clues is extremely useful to independent and efficient learners. By using context – clues, the reader encountered challenges in absence of the emphasis on the context clues. While, the experimental subjects had to clarify the meaning of the context first and then looking for certain clues which help to determine the meaning of the unknown word. The very essence of their treatment did not allow them to disregard the context in which the target words where presented. So, there are substantial differences in the way students approached the context.

The results of the present study stress the beneficial effect of training the students in the skill of finding clues in the context that enable them to understand without having to look up the unknown word in the dictionary or counseling the teacher.

vocabulary. As a result, he consults a dictionary, builds self-confidence and independence in reading.

Also, the results proved that efficient learners and inefficient learners are able to use the definition clues better than the antonym ones, which are widely used in our textbooks. Less efficient learners showed no interest in the restatement clues, unlike the efficient learners who found this clue more useful to them in acquiring the unknown words. On the other hand, and concerning the picture clue, the researcher noticed that using pictures is important in helping the students to assimilate facts about the foreign language and enabling them to produce the language in different situations. However, it appears that they have no evident positive effect on the students' achievement.

Appendix

Table (1)

Mean Standard Deviation and t – value of the Test Scores.

Group	N	Mean	std. Deviation	df	Level of significance	table t–value	Computed t – value
Experimental	35	34.1269	5.6443	68	0.05	2.68	6.436

(2)

- Pictures or realia (*)

- Demonstration
  - by gestures
  - by performing an action

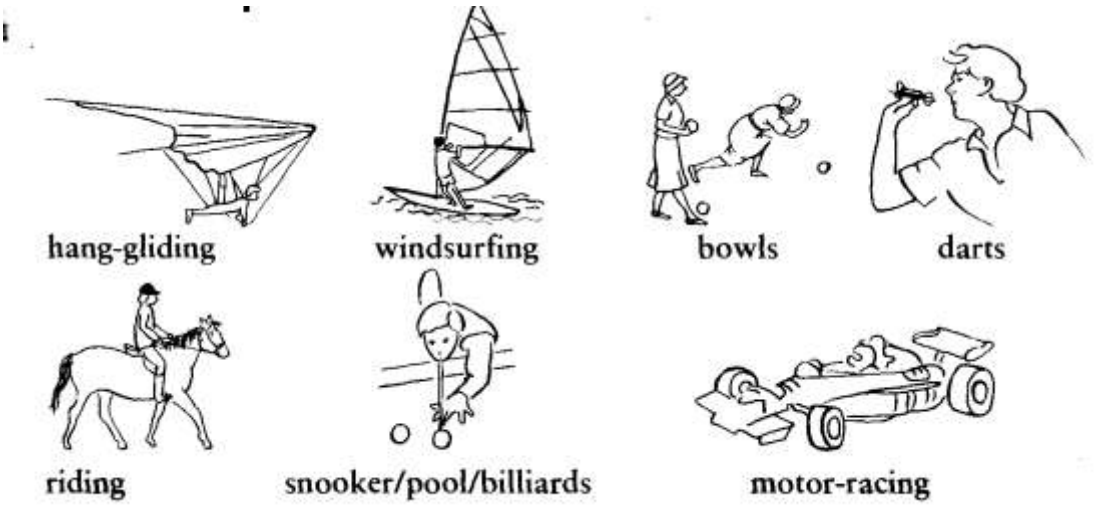
- Explanation
  - by description or paraphrasing
  - by giving synonyms or antonyms
  - by putting the word into a new context

(*) This diagram is modified from the original one, which is published in Mo Teacher Magazine. Volume 11 Number 3. Spring (1984: 15).

- Word building → by using strategies based on morphology
- Use of context
- Dictionaries
- Peer teaching
- Translation

Appendix (A): A Copy of the Test (2)

Q1//By using the pictures, which of the sports are these people probably talking about?



1. **'The ball has a natural curve on it so it doesn't go in the straight line on a grass.'**
2. **'Provided it's not too windy at the top, there's no problem.'**
3. **'It is incredibly noisy, fast and dangerous, but it's really exciting to watch.'**

4. 'You get sore at first and can hardly sit down, but you get used to it after a while.'

5. 'It's all a matter of balance really.'

6. 'You need a good eye and a lot of concentration.'

Q2// Which of the words in the list below is being described in the following quotations?

Love permanence. Hope jealousy happiness beauty

1. '..... is no more than feeling alone among smiling enemies.'

2. '..... is like coke, something you get as the by- product of making something else.'

2. Most statement of the test are taken, after modification, from Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English in treating the words,

3. '..... is the power of being cheerful in circumstances which we know to be desperate.'

4. '..... is a universal migraine.'

5. 'The British love ..... more than they love .....'

Q3// Do as required:

1. As I walked past several rows and back toward the aft part of the airplane, a sudden fear came over me. I sat down in my seat, but the

feeling wouldn't go away. Just seconds before the flight attendant was to close the entry door, I walked off the plane. The next day, I saw in the paper that the airplane I was on had crashed into a field in Missouri.

Write a synonym and a definition for the word aft.

Synonym…… Definition ……

2. It was dubious to us exactly what Mr. Waynewright was telling us. He would talk about the need for more computers, but then say that we had too many computers. I'm not exactly sure what we need, but I don't think he is either.

Write a synonym and a definition for the word dubious.

Synonym…… Definition ……

3. Keith and his friend were watching a dramatic movie. In the film, the bad guy was trying to obliterate the world. Then there would be no Earth left. It was a good thing the police caught him and saved the world.

Write an antonym and a definition for the word obliterate.

Antonym …… Definition ……

4. Mom and Dad were trying to decide how to update the family room. They couldn't agree on most things like what furniture to buy. Finally, after many discussions, they at least agreed on what hue they wanted the walls to be painted.

Write an antonym and a definition for the word hue.

Antonym…… Definition ……

5. Although we could hear the crickets chirping, the night was serene. Camping has always been one of our family's favorite events. We love to be outdoors enjoying nature. If you've never tried camping before, you should try it. You just might like it. Write a synonym and a definition for the word serene

Synonym…… Definition ……

Q4// Cross out the word that does not belong. Then in the space write your own word that could belong to the group of words.

1. vigor disease malady illness

New word ……

2. depart arrive go exit

New word ……

3. extraordinary exceptional regular unusual

New word ……

4. unattractive plain ugly sweet

New word ……

5. topic spare subject matter

New word ……

Bibliography

Al-Hamash, K (1979). **A course in Modern English Grammar**. Baghdad: Al-Risafi Press.

● (1961). **The Teaching of English Vocabulary: With Special Reference to the Method Adopted in Iraq**. (unpublished. M.A Thesis), Beirut: American University of Beirut.

●, Al-Muttalibi, Aziz, Al-Jubouri, Adnan, Al-Hiti, Wail (1975) " The Importance of Visual Aids". **IDELTI Journal** No.4.

●, and Younis, Hamdi (1985 **Principles and Techniques of Teaching English as a Second Language**. Baghdad: A publication of IDELTI.

Al-Mutawa, N and T. Kailani (1989) **Methods of Teaching English to Arab Students**. London: Longman.

Belyayer, B.V (1963) **The Psychology of Teaching Foreign Languages**. New York: The Macmillan Company.

Benshoushan, M. and Lahuver (1984) "Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension". **Journal of Research in Reading**. 7(1)

Bright, John and McGregor, Gordon (1970) **Teaching English as a Second Language**. London: Longman.

Brook, Nelson (1964). **Language and Language Learning** New York: Brace and world.

Burling, R (1970) Man's many voices: **Language in its Cultural Context**. New York: Holt, Rinchart and Winston, Inc.

Carnine, D, Kameenni, ET and Coyle, G (1984). **Utilization of Contextual Information in Determining The Meaning of Unfamiliar Words**. Reading Research Quarterly (9).

Carol B, Smith (1997) **Vocabulary Instruction and Reading Comprehension**. Eric Digest Clearing house on Reading English and Communication. Bloomington IN.

Carter, Ronald (1987) **Vocabulary and Second / Foreign Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

- (1998) **Vocabulary: Applied linguistic perspectives** (2nd-ed) New York Routledge.
- and M. McCarthy (1988) **Vocabulary and language Teaching** . London: longman.

Clarke, D.E &Nation, I .S .P (1980) **Guessing the meanings of words from Context**: Strategy and Techniques system. Cambridge University Press.

Craik, F. & Lockhart, R. S (1972) Levels of processing: "A framework for Memory". Record. **Journal of Verbal Learning and Verbal behaviour** No. 11.

Crystal, D. (1985) **A dictionary of Linguistics and Phonetics**. New York: Basil Blackwell Inc.

Coady, J. (1997b). L2 **Vocabulary Acquisition Through Extensive Reading**. Cambridge: Cambridge University Press

Corder, S.Pit. (1972) **The Visual Element in Language Teaching**. University of Edinburgh: London: Longman Group

Darwesh, A; J. Ali and Al-Jarah, Faris (1994) **An Elementary Course in Testing English as a Foreign Language for Students Teachers**. Fifth ed. Baghdad: Ministry of Education.

Durkin, Doleres (1978) **Teaching Them to Read**. University of Illinois Boston: London.

Gairns, R. and Redman, S. (1986) **Working with Words**: A guide to Teaching and Learning Vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.

Gleason, H. A (1955) **An Introduction to Descriptive Linguistics**. New York: Holt & Rinehart.

Good, Carter, v. (1959) **Dictionary of Education**, 2nd ed. New York: Mc Graw-Hill. Book Company.

Halliday, M. A. K., and R. Hasan (1976) **Cohesion in English**. London: Longman.

Harris, David, (1961) **How to Increase Reading Ability**. New York: Longman.

Hartmann, R. R. K. and Stork, F. (1972) **Dictionary of Language and Linguistics**. London: Applied Science Publishers, Ltd.

Herman and Nagy, W., (1985). **Incidental (Vs) Instructional Approaches to Increasing Reading Vocabulary**. Educational Perspectives, 23.

Honeyfield, J. (1977)."Word Frequency and The Importance of Context in Vocabulary Leaming". **Reading English Language Journal**, Number 34.

Huckin, T., & Coady, J. (1999). **Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language Studies** 21(1) Boston, MA: Houghton Mifflin.

Huebener, Theodore (1969) **How to Teach Foreign Language Effectively**, 2nd (ed) New York: Oxford University Press.

Hulstijn, J., Hollander, M. & Greidanus, I (1996). "Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students";

Hyland, Ken. (1991) "Visual Materials". **English Teaching Forum Magazine**, Vol. XXIX, No. 2, April.

Krashen, S. (1989). "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading": **Modern Language Journal** 73 (4).

Kruse, A.F (1979) "Vocabulary in Context". **English Language Teaching Journal**, No. 33.

- (1987) **Vocabulary in Context**. In Methodology in TESOL. Ed. Michael H. Long. New York: New burg House Publishers.

Lado, Robert (1964). **Language Teaching: A Scientific Approach**. New York: McGraw-Hill, inc.

Lyons, J. (1968). **Introduction to Theoretical Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press.

Mathews, P.H. (1974) **Morphology**. Cambridge University Press. London.

Nation, L.S.P. (1980) "Strategies for Receptive Vocabulary Learning". **Reading English Language Journal** No. 3. P. 18

- (1983) **Teaching and Learning Vocabulary**. English Language Institute, University of Wellington.
- (1990) **Teaching and Learning Vocabulary**: New York: New bury House.
- & Coady, T, (1988) **Vocabulary and Reading**. London: Longman.

Nilsen, D. L. and Nilsen, A.P. (1975). **Semantic Theory: A Linguistic Perspectives**. Rowley, Mass: New bury House.

Nunan, David (1991). **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. New York: Prentice Hall, Ltd.

Rivers, Wilga (1980). **Communicating Naturally in a Second Language**. Cambridge University Press.

- (1987) "Building and Maintaining an Adequate Vocabulary". **English Teaching Forum Magazine**, No. 1. Vol. XV.

Rowley, Helen B (1971). Advanced English Vocabulary **Language Learning Journal** Vol. 24, No. 7.

Rubin Dorothy (1982). **Diagnosis and Correction in Reading Instruction**. U.S.A. The Dryden Press.

Stageberg, Norman (1981) **An Introductory of English Grammar** (Fourth edition). Holt. Rinehart and Winston. New York.

Stahl, S.A. (1999). **Vocabulary Development**. Cambridge, MA: Brookline Books.

Steinberg, J.S. (1978) "Context Clues as Aids in Comprehension". **English Teaching Forum Magazine**, vol. XV. Number2.

Sternberg, Robert (1978). **Most Vocabulary is Learned from Context**. Ed. Maragret Mckeown & Mary Curtiss. Evilbaum.

- and Powell, Js (1983) "Comprehending Verbal Comprehension". **American Psychologist Journal**. Vol.38. No. 878.

Twaddell, w. Freeman, (1972). **Linguistics and Language Teachers in Readings on English as a second Language**, Kenneth Croft, ed., Windthrop publishers, Cambridge, Mass.

- (1988) **Vocabulary Expansion in The TESOL Classroom**. E d.k Croft. Cambridge, MA: Winthrop publishers, INC.

Wallac, Michael. J. (1982) **practical Language Teaching: Teaching Vocabulary**. London: Heineman Educational Book Ltd.

Websters Third International (1971), Vol. 115 Encyclopedia Britanica, by William Collins + World publishing Co. Inc.

Yu Shu Ying (2001) "Acquiring Vocabulary Through a Context – based Approach". **English Teaching Forum Magazine**. Vol. 39., No 1.

Taboo Language: Does it Have a Place in the EFL Classroom?

An Investigation into Iraqi EFL Learners and Teachers' Attitudes

Mahdi Mohsin Mohammed

1. Inroduction

Many languages have words which are considered dangerous, holy, magic or shocking. Such words are only used in certain situations or by certain people. In many cultures, words associated with religious beliefs are used only in religious occasions, or only by priests, words relating to sexual activity and associated parts of the body are regarded as shocking by many people and words referring to the elimination of bodily wastes, and the associated parts of the body, are also regarded dirty or shocking (Swan, 2005:565). Words of this kind can be called 'taboo words'.

Although taboo words are part of every culture and they are manipulated in the language of that culture and the individuals at a certain point in their lives would, for one reason or another, use a taboo word, the topic is not dealt with in the EFL teaching materials because of its sensitive nature which implies that it is not appropriate for academic study. English language teaching materials in Iraq are bland and devoid of the taboo aspect of language. The very nature of the Iraqi society plays a vital role in the avoidance of topics which may lead to embarrassment or friction in the classroom. Many teachers may be hesitant to refer to the taboo aspect of language.

As the English language teaching materials and teachers omit or never refer to taboo English words, they disempower the learners by not providing them information about

the language that is used by the native speakers in everyday conversations. behind, the power of, and the appropriate (and inappropriate) use of such words (Claire, 1990:1). In addition, knowledge of obscenities, and especially drug slang, can also be vital as a means of survival. Many foreign visitors to America are concerned that they may get involved with the "wrong element" due to unfamiliarity with certain slang terms (Burke, 1993: viii). Thus, in avoiding teaching about taboo English in our language classrooms, we deprive our students an insight into a very critical aspect of English. In doing so, we, in fact, leave them in ignorance of the power and the implications of the use of taboo words. Consequently, such

1) Defining taboo language

Therefore, it will be very hard for the students of English to grasp the meaning students will be less empowered users of English.

This should not be interpreted as a call to teach students to become active users of taboo English. It is, however; a call to help them understand what constitutes a swear word and why native speakers choose to use it (Mercury, 1995:28). Unless taboo vocabularies are addressed in the language classroom, the students wouldn't be able to know the offensive nature, the strength and the situations in which each of these words is used. This immunizes them from being offended or laughed at without being aware of it.

people to do, use or talk about a particular thing as people find it offensive or embarrassing. Furthermore, Akmajian et al (2001:589) define it as a set of expressions that are considered inappropriate in certain contexts.

Taboo language generally describes that which is unmentionable because, on a hierarchical scale, it is either ineffably sacred, like the name of God, or unspeakably vile, like cannibalism or incest (Hughes, 2006:462). Hughes believes that: historically, taboos have tended to move from religious to secular, especially sexual to racial, topics, but they can manifest themselves in relation to a wide variety of things, creatures, human experiences, conditions, deeds, and

The English word taboo derives from the Tongan tabu, which came to notice towards the end of the eighteenth century. According to Radcliffe-Brown (cited in Allan & Burridge, 2006:2): " In the languages of Polynesia the word means simply 'to forbid', 'forbidden', and can be applied to any sort of prohibition. A rule of etiquette, an order issued by a chief, an injunction to children not to meddle with the possessions of their elders, may all be expressed by the use of the word tabu. "A Taboo is 'any prohibitions which carry no penalties beyond the anxiety and embarrassment arising from a breach of strongly entrenched custom' (Steiner 1967:143). The Oxford Advanced Learner's Dictionary defines 'a taboo' as: "a cultural or religious custom that does not allow

b) Certain words relating to sexual activity and the associated parts of the body (e.g. fuck, balls) are regarded as shocking by many people.

c) Some words referring to the elimination of bodily wastes (what one does in the lavatory), and the associated parts of the body, are also regarded dirty or shocking (e.g. shit, piss).

Broadly speaking, there are several types of taboo words belonging to different categories; they are, however, referred to by many terms to label taboo or offensive language. Below are some clear definitions to these terms: they are (adapted from Jay 1992:1-8)

a) ***Cursing.*** These expressions act like verbal assaults where a speaker words. The term, taboo, is now used somewhat loosely of any social indiscretion that ought to be avoided, since strictly speaking, a taboo action should not be performed nor referred to, and a taboo word should never be uttered (Ibid).

2) Categories of taboo language

English has three main groups of taboo words and expressions. Swan (2005:564-565) describes them as follows:

a) A number of words connected with the Christian religion (e.g. the names of Christ, God) are considered holy by some people. These people prefer to use such words only in formal and respectful contexts, and they may be upset or shocked by their 'careless' use.

Christ! let's go; we're late as it is or *Good God! he's ugly!*

c) ***Blasphemy.*** Blasphemous expressions, on the other hand, are a deliberate use of religious terminology to denigrate God, religious icons, and religious institutions. A distinction is often made between blasphemy and profanity on the grounds that blasphemy is intentional, whereas profanity is more habitual. Thus the rituals of black magic would fall under blasphemy, whereas most swearing would be categorized as profanity.

d) Taboo or obscenity. All obscene language is taboo language because these expressions are restricted in some way for their use in public. These restrictions exist explicitly (e.g., television network targets a specific individual, group, or thing and clearly wishes harm, pain, or other evil consequences on him, her, or it. Generally, curses are proscribed by the churches and society in general for this very reason, so curses such as *eat shit and die!* are considered to be powerfully threatening utterances (Jay, 1990:2)

b) ***Profanity.*** Jay (1992:3) describes these expressions as using "religious terminology in a profane, secular or indifferent manner". There is no intention on the speaker's part to denigrate God or anything associated with religion. Rather, the speaker may be expressing his or her emotional reaction to a certain stimulus. Examples in this case would be *Jesus*

speakers use expletives to release their frustrations and vent their emotions. Often they are reflexive reactions to something that has unexpectedly happened to the speaker. For instance, what would one say after having stubbed a toe?

h) ***Slang.*** Slang is vocabulary that is developed to ease communication in certain sub-groups, such as teenagers, drug users, musicians, soldiers or athletes. The function of using slang code is to identify members of the group while misusing or ignoring it identifies non-members, which is especially important if the sub-group is involved in illegal transactions. Examples: *pimp, cherry, dweeb, jock* and the many street names for drugs.

censors who govern language on television) or implicitly (parents who use euphemisms to describe sexual body parts or body processes when talking to their children.

e) Vulgarisms. Generally, these are expressions that are crude, raw, and from off the streets. Vulgar language is used to debase or devalue the thing or individual referred to or described. *I have to take a crap* and *Wow, look at her tits!* are just two colorful yet vulgar utterances that would in some contexts be regarded as insen

f) sitive, distasteful, and offensive.

g) ***Expletives.*** These are interjections that are clearly emotionally charged (i.e., *Shit! Balls!).* Not addressing anyone specifically,

indicate the prejudice or stereotyping of the speaker. Examples: *jackass, pig, whore, fag, fatty, four eyes, tattle tale, wimp, fairy, nigger, chink, taco,* and *grease ball.*

3) The relationship between taboo words and culture

Culture and language are inseparable, language is a part of culture, and it plays a very important role in it. Language is a mirror of culture, and is influenced and shaped by it. Brown (2007: 189) describes the two as follows: ***'A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.'*** Thus, the knowledge of the

i) ***Epithets***. Epithets are simple, loud, forceful one-or two-word outbursts of emotional language. They are often uttered from frustration as when one hits one's hand with a hammer. Examples: *shit, damn, son of a bitch, goddamn it,* and *fuck off*.

j) ***Insults and Slurs***. Insults and slurs are verbal attacks on people and they both function to harm the target of the attack directly through using a particular word or phrase. Insults and slurs gain their powers by denoting imagined or real characteristics of the target. Insults are commonly heard on the schools playground and they may denote mental, physical or psychological characteristics of the target. The nature of slurs can be racial, social or ethnic and they may

society is very revealing of the cultural attitudes.

4) Why do people use taboo words?

It is very important for a non-native learner of English to know why native speakers use taboo words in order to take precautions to save him/herself from being offended or laughed at. Although, people as (Johnson,1996:7) states 'swear for one reason, and one reason only: It's the best fucking way to communicate!', Jay (2009:155) believes that there are reasons for using or not using taboo words which depend on the conversational goals of the speaker. Jay adds that swearing is just like using the horn on one's car, which can be used to signify a number of emotions (e.g. anger, frustration, conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of the society whose language is under study, is indisputably an integral part of learning that foreign language. In a word foreign language learning is foreign culture learning, and without learning about the target language cultural elements learners' communicative competence and their cultural awareness will be hindered greatly.

Since taboo words are integrally related to the values and beliefs of society, they represent a valid as well an essential feature of the language that reflects the culture and views of the society. This is emphasized by Burgen (1997:19) who states that the quality of taboo English used in a

to use cursing to express our emotions (Ibid).

At the *psychological* level, one's personality, his/her childhood rearing, and genetic makeup provide a range of restrictions on the likelihood of cursing. Cursing is acquired early, as a function of the learning environment and psychological state of mind. The likelihood of cursing depends on one's age, cognitive reasoning ability, emotional awareness, religiosity, impulsivity, gender, and coping style. Each psychological variable affects the likelihood of cursing. Cursing is used to achieve some outcomes, to talk about sex, to describe the environment, to manipulate listeners, to make people laugh, and to insult thoughtless co-workers. We may joy, surprise). This goes in line with his former identification of the reasons behind the use of taboo words. Jay (1992:243) speaks of neurological, psychological, and socio-cultural and pragmatic motives for the use of taboo words.

At a *neurological* level, cursing may be viewed as an automatic process, relying on the right hemisphere and sub-cortical areas. An example of automatic cursing is cursing in response to surprise or frustration. Cursing permits humans to express strong emotions verbally in a manner that non-curse words cannot achieve. Humans are emotional, sexual, and aggressive animals. Because we have strong emotions *and* speech, we learn

listener relationship, including gender, occupation, and status, and the social-physical setting of the communication with respect to whether the swearing takes place in a public or private location, one's jurisdiction over the location, and the level of formality of the occasion. These variables allow us to determine when swearing is likely or unlikely, when it is an affront to appropriateness (Jay & Janschewitz, 2008:273).

5) Taboo English textbooks for ESL/EFL classroom

The taboo aspect of language has been addressed in some textbooks which were, basically, designed to deal with topics that occur daily on television and in newspapers but which seldom or never appear in curse when we are alone because we feel better after we do (Ibid).

Cursing is viewed as a product of *socio-cultural* practices and beliefs. The person's culture defines the categories of offensive speech. Cultural forces can foster or inhibit the use of profanity, blasphemy, taboo, obscenity, slang, sexual joking, and scatology (Ibid). Some socially positive outcomes can be achieved by using taboo words in jokes and humor, social commentary, sex talk, storytelling, in-group slang, and self-deprecation or ironic sarcasm in order to promote social harmony or cohesion (Jay, 2009:155).

Swearing is influenced by pragmatic (contextual) variables such as the conversational topic, the speaker-

It includes pronunciation tips to avoid embarrassment, common words and dangerous double meanings, dangerous body language and gestures, religious taboos, sexual harassment, and politically incorrect words.

'Bleep!' (1993) is a very useful textbook that addresses taboo language and obscenities. It is a guide to Popular American Obscenities authored by David Burke. The book is a step-by-step approach to exploring the most common expletives and obscenities used in America. It presents chapters such as Vulgar & Non-Vulgar Insults for Behind the Wheel, Body Parts, Bodily Functions and Sounds, Handy-Hand Gestures at a Safe Distance, and the special teaching materials. In their book "Taboos and Issues" (2001), Mac Andrew and Martinez addressed the issue of taboo English. This book presents the very topics people usually discuss in their daily lives. It covers three broad categories:

1. Taboos such as swearing, talking about death and prostitution

2. Serious issues such as racism and genetic engineering

3. Personal matters such as appearance, hygiene and nudity.

Claire's (2000) 'Dangerous English 2000' is another useful book on taboo English designed for ESL/EFL learners. This book provides students with explanations and sample sentences of hundreds of taboo words.

shores how to swear effectively in details by providing numerous examples taken from everyday life. Furthermore, the purpose of this book is to tell the newcomer just what do words like *fuck, piss, shit, and asshole* along with a host of other terms that should be part of the vocabulary of any person who wishes to communicate effectively in the English tongue.

6) In support for the inclusion of Taboo Language in textbook materials

Foreign language learners will inevitably come into contact with taboo language at school or university, at work, or in the street, or in the media. Those who will be offered opportunities to travel to English speaking

"Buffets" where a word from each column may be chosen to create a personalized "colorful" expression. Word games, fill-ins, "cussword" puzzles, entertaining drills as well as a thesaurus and detailed glossary are presented for easy reference. In addition, a thermometer ranging from mild to hot begins each section. It also provides demonstrations on how most common slang terms, idioms, and gestures can be misconstrued as insulting, offensive and even obscene in other English-speaking countries where completely different meanings are applied!

Johnson's (1996) 'English as a Second F*cking Language' is another textbook whose purpose is to explain to the strangers to the American

television and radio shows, news broadcasts, seen in books, newspapers, magazines and generally used in everyday life. Burke (1993:vii) declares that a knowledge of obscenities serve to avoid embarrassment, fully understand American entertainment and survival. Burke clarifies his point by saying that those who are not completely familiar with the American-English language often find themselves in awkward or embarrassing situations by using a word in such a way as to create a double entendre or a sexual innuendo. Furthermore, he affirms that knowledge of obscenities, and especially drug slang, can also be vital as a means of survival. Taboo language is often among the first things that foreign language learners communities will most probably be in contact with the taboo aspect of language. Knowledge of taboo words not only helps provide the second/foreign language learners with a critical insight into the culture and views of society but also empowers them to understand everyday talks they will be exposed to in the real world.

Andersson and Trudgill (1990:55-56) state that different sorts of taboo are "important elements in the

structure and social life of a culture", not merely isolated facts in a culture. Book writers like Burke (1993) and Johnson (1996) acknowledged the fact that taboo words represent a living part of the American English language and that they are heard in movies,

words being used around them or directed at them. This very issue is referred to by Fraser (1981:440) who suggests that a knowledge of expressions and terms of insulting in English helps the ESL/EFL learners recognize when they are "being insulted, or avoid being ineffective insulter, or even worse, being an inadvertent one." Andersson and Trudgill (1990:180) emphasize the need to introduce children to the fullest range of language skills, in their words:

We believe that children need to acquire the fullest range of language skills possible. Like adults, they need to be able to use language to be precise and vague, friendly and unfriendly, uninhibited and controlled,

learn of a language. What they do not learn, however, is the suitable context in which taboo expressions can be used. This fact encouraged Swan (2005:565) to emphasize that foreign learners of English should be very careful about the use of taboo words and swear words for two reasons, first because they are not in a position to weigh the strength of these expressions in English and second they don't know what groups of people are shocked or offended by them, and in what circumstances.

The above discussion shows how demanding it is to include taboo words in the foreign language textbooks to allow the learners understand what constitutes obscene language and help them defend themselves when such

students truly know a language and be aware of its different dimensions, they are able to utilize it to the extent that will enable them to feel secure as language users and confident in their own abilities to survive in a foreign language.

7) Taboo Language: Teaching Challenges

Byram (1989:145) states that for learners to use language properly, they need both "the skills of fluency and accuracy in the language and the awareness of the cultural significance of their utterances". Despite the somehow long time span that separates us from this opinion, it is still valid today. Students truly need to be conscious of how to use appropriately the language they are learning explicit and inexplicit, happy and angry, impolite and polite, refined and vulgar, amusing and serious, expressive and inexpressive, abstract and concrete, clear and obscure. None of these ways of using language is inherently good or bad in itself. Those human beings who can use their language to do and say whatever they want to do and say with it, regardless of what self-appointed pundits may think about how they do and say it, are the ones who speak and write language that is truly good.

So, it is very important that ESL/EFL students know what is appropriate and what isn't, because they are going to encounter all kinds of "bad language" in movies, in some written texts, and in their daily encounters. Once the

taboo language and euphemisms change constantly and may be different in different places, it is impossible to compile a comprehensive guide to students on taboos. It is, however, possible, recommendable and necessary, to raise the awareness of students on the topic and give them some universal rules of the target language use. That will help them realize that even regardless of the globalization; there still exists some differences in language use between different language environments. There may be several reasons why teachers choose not to teach about taboos and taboo language. For instance, teachers may refrain from teaching their students about taboos as it is complicated to teach without ready-made materials, according to different situations and changing interlocutors. After all, knowing a language does not merely entail knowing the words and grammar but also being able to communicate efficiently, a skill which is referred to as communicative competence.

It is the duty of educational institute to teach different types of language use and point out inappropriate types of language, even though Andersson and Trudgill (1990:8) note that it is only natural that teachers tend to be concerned about the bad language of their students. Although many teachers may avoid teaching about taboos and taboo language, knowing different types of language is a part of student's communicative competence. Nevertheless, as taboos, taboo words,

language use into good or bad, attention should be paid to the suitability of language to different contexts. Treating language in this manner will assist both teachers and students in developing a more comprehensive idea of the true nature of a language. Language, after all, in itself is not good or bad, but it is the context that might be suitable or unsuitable for that specific type of language.

Mercury (1995:33-34) reports that English speakers consider taboo language to belong to their private domain, not to a public setting, such as a school. There are, however, different manners of implementing taboo language in teaching, as presented by Claire (1998:197-198). such as EFL textbooks. Nevertheless, awareness can be raised even without ready-made materials by, for instance, seizing the opportunity of a student cursing in class. A student can be asked, for instance, the meaning of the word and where it is suitable to use that word. Dewaele (2004:220) also notes that learners can be effectively familiarized with different types of language use by providing them with a wide, authentic selection of learning materials, including written and visual ones.

According to Andersson and Trudgill (1990:179-180), teachers should be open-minded and unprejudiced in order to succeed in familiarizing their students with different varieties of language use. Instead of differentiating

independently outside the classroom. In addition to Claire's guidelines, Mercury (1995:35) believes that learners should have a chance to discuss taboos and taboo language in order to give learners a comprehensive idea of their correct usage.

One of the challenges teachers may face when discussing taboos is the different world views teachers and students may have. That is, as students and teachers are often born on different decades, teachers' conception of taboos may be somewhat stricter than those of his or her students. Moreover, another challenge that teachers may encounter is that taboos change over time. Indeed, students may feel that no actual taboos exist and that they can

Claire discusses some important aspects to bear in mind when familiarizing learners with certain aspects of taboo language. First of all, the teacher should take learners into consideration by informing them beforehand of the upcoming taboo content and give students possible alternative tasks if they feel uncomfortable with handling taboos. Secondly, if the teacher feels uncomfortable with the topic at hand, he or she should be honest with the students and admit being uncomfortable or, if possible, assign a different teacher for the lesson. Thirdly, if it is impossible to inform students about taboo topics in the classroom, the teacher should advise how students can learn about taboos and their appropriate use

language with the intention of making language learners ready to cope with situations happening in the real language use, where taboo language is used. The study tries to answer the following questions:

1. How do Iraqi EFL teachers feel about teaching taboo words in the Iraqi EFL language classroom settings?

2. How do Iraqi EFL learners, undergraduate and post graduate, feel about teaching taboo words in the Iraqi EFL language classroom settings?

9.2) The questionnaire

The questionnaire (see appendix 1) consisted of two main parts. Part I included five questions that help elicit data about Iraqi EFL teachers' attitudes to the use of taboo words in discuss any subject with anyone. Thus, it is the teachers' role to share their knowledge on taboos and inform students of their use.

8) Methodology

9.1) Aim of the study

Despite the importance of the taboo aspect of the English language, few researches have dealt with it effectively. Lack of research on this issue is greatly felt especially in the Iraqi EFL context. Hence, the purpose of this study is to investigate Iraqi English language learners and Iraqi English language teachers' attitudes and opinions to teaching about taboo words in the language classroom and whether there should be some language teaching materials and courses to teach the taboo aspect of

- Factor one: level of the learners to whom taboo language should be taught (items 1, 3, 4).
- Factor two: the significance of taboo language in everyday speech (items 2, 10).
- Factor three: the value of teaching taboo language (items 6, 7, 8, 13).
- Factor four: Language learners should learn about taboo words by themselves (item 5).
- Factor five: teaching taboo language negatively affects discipline in the class (item 9).
- Factor six: language teachers' need to be trained to teach and offer strategies for dealing with taboo words (item 11).

the Iraqi EFL language classroom settings. The teachers are asked to justify their opinions after each question. Part II involved fifteen items which have a five-point answering scale. This part of the questionnaire helped eliciting data about Iraqi EFL teachers and learners' attitudes to the importance of teaching about English taboo words, the value of taboo words as compared to non-taboo ones, whether taboo words require instruction, level of teaching taboo words, gender of the learners to whom taboo words should be taught...etc (see appendix 2). More precisely, part II helped investigating into Iraqi learners' attitudes towards taboo language in terms of such factors as:

were all selected from the department of English, college of Education for Human Sciences, university of Basrah.

The second group of the participants included 20 Iraqi EFL university teachers, 10 males and 10 females. They all earned degrees in English language (Master and Doctorate).

9.4) Results

9.4.1) Results of Teachers' Questionnaire

The first part of the questionnaire investigated 20 Iraqi EFL teachers' attitudes to the use of taboo words in the Iraqi EFL language classroom settings. The results show that the majority of the 20 Iraqi EFL teachers who took part in the questionnaire are practicing a kind of linguistic prejudice

- Factor seven: whether taboo language should be taught to males only or not (item 12).
- Factor eight: whether understanding taboo words is essential to a complete comprehension of language and culture or not (item 14).
- Factor nine: whether teaching taboo words should be banned for religious purposes or not (item 15).

9.3) The participants

Two groups of participants took part in the present study: Iraqi EFL undergraduate learners, and Iraqi EFL teachers. Language learners as the first group of the study consisted of 100 Iraqi EFL students, 30 males and 70 females. All were undergraduate students (junior and senior). They

(No). The participants were also encouraged to make subjective comments about their choice of answer. Figure (1) below summarizes the findings: (1).

The above figure clearly shows that the vast majority of the teachers (15) out of the (20) participants reported that they do not teach about taboo words because they were too tied up to the Iraqi Islamic culture which rejects taboos and obscenities. That's why some of them find teaching about the taboo aspect of language socially and religiously improper for, according to some of them, this aspect of language shocks language learners and leaves them vulnerable; thus they will be embarrassed and uncomfortable as long as such an towards teaching about taboo words in the Iraqi EFL language classroom setting. They appeared to have very rigorous standards regarding taboo words in the foreign language classroom. The vast majority of the teachers in the study displayed little, if any, enthusiasm for teaching about taboo words to learners of English despite acknowledging that taboo words represent a great part of spoken English in English speaking communities nowadays.

9.4.1.1) Number of Iraqi EFL Teachers Who Address Taboo English in the Second Language Classroom

The teachers were asked to indicate whether or not they taught about taboo English by selecting either (Yes) or

English by selecting one or more of these options (never, only when students bring up words, when I feel there is a need during the lesson). They were also encouraged to subjectively comment about their choice of answer. Figure (2) summarizes the findings: (2)

Surprisingly enough, the vast majority of the teachers who took part in the questionnaire respond to question two in such a way that implies their readiness to teach about taboo words. Seventeen teachers said that they would teach about taboo words when they feel that there is a need during the lesson. Two teachers said that they would teach about taboo words only when students bring them up. Those teachers believed that it is their issue is discussed; so, the teachers said, for the best of the students we neglect teaching about this aspect. However; some of them said that it was not their choice to avoid teaching about taboo words; it was because of the texts they were using which were devoid of taboo words. A further consideration of figure (1) also indicates that the rest five teachers were very open to the teaching about taboo words because they believe that since taboo words are part of the language they are teaching, so their students should know about them.

9.4.1.2) When Iraqi EFL Teachers Address Taboo Language in the Language Classroom?

The teachers were asked to denote if and when they taught about taboo

of English. They were asked to check a tick mark in the square against the group(s) they believe are important to teach and leave blank those they think are not important. Figure (3) below summarizes the findings: (3)

Participants' responses to question three show that there seem to be a kind of consensus among the participants in regard to the importance of certain groups of taboo words in favor of other groups. All participants admitted the importance and worthiness of such groups like; insults, swearwords, disease, death and killing. They justified considering these groups as more important than others because students are more likely to hear or read them and because they are less troublesome than others job to clarify things to their students. So, they would without any hesitation respond to any query about taboo English if directly asked by a learner or if the need urges during a lesson. One teacher only said that he would never, under any conditions, teach about taboo words. In his opinion all taboo words are offensive and any reference to such words may result in embarrassing the students. He believes that the students should learn such words by themselves.

9.4.1.3) Taboo Words Considered Important to Teach

The Iraqi EFL teachers were asked to evaluate the importance of teaching seven groups of taboo words so frequently used by the native speakers

avoiding teaching about them. Despite admitting the bad connotations associated with these words, they still believe that there is no harm in teaching about them if the students feel comfortable about it.

9.4.1.4) Taboo Word Groups Never Taught about in Class in any Context

The Iraqi EFL teachers were asked to select taboo word groups they never, under any circumstances, teach about in their language classes. Figure (4) below sums up the teachers' responses: (4)

In the light of the participants' responses to question three, it wasn't a surprise to find out that all which could be tougher and both socially and religiously improper. None of the participants indicated that sexual activity group or contempt of religious icons is important or worthy to be taught about in the classroom due to their being both socially and religiously improper. Seven considered lavatory acts group of taboo words to be important and worth teaching about. However, despite acknowledging their unpleasant nature, those teachers believe that words that belong to this group are important to teach about because they are heard so often and become increasingly common in spoken English nowadays. Five teachers only felt the importance of teaching about the private parts of the body, they are, in the teachers' words, bless not curse; so there is no point in

using it or if a student specifically brought up the word during a lesson. Figure (5) below condenses the teachers' responses: (**5**)

The participants' responses to question five suggest that they tend to ignore taboo word groups related to sexual activities, lavatory acts, and private parts of the body. However, they deal with the other groups positively by explaining where it is appropriate and inappropriate to use them, teaching the pronunciation, grammar and collocation of these words, and teaching their function and giving further examples about them.

9.4.2) Results of Students' Questionnaire

The second part of the questionnaire investigated Iraqi EFL learners' participants' responses to question four show their total agreement that they all in any context wouldn't teach about sexual activities, contempt of religious icons and to a lesser degree they never teach about private parts of the body and lavatory acts. In their opinion, it is safer to avoid these groups due to the very nature of the Iraqi culture which is very sensitive towards explicit reference to these words.

9.4.1.5) Strategies Employed by Iraqi EFL Teachers to Teach about Taboo Word Groups

The teachers were asked to tick how they would deal with a taboo word that belongs to any of the seven given groups if they overheard a student

example, 17% strongly agreed, 32% agreed, 10% neither agreed nor disagreed and so on. If the researcher was interested in knowing the beliefs of his/her surveyed people, s/he might be tempted to calculate a mean score for this data. The formula one uses to calculate means is: [(number of people who selected response 1)*(weighting of response 1) + (number of people who selected response 2)*(weighting of response 2)… (Number of people who selected response n)*(weighting of response n)] / (total number of respondents). For instance, (17*1)+(17*2)+(19*3)+(45*4)+(2*5)/ 100 = 2.98. The researcher in this study is going to refer to both ways of interpretation.

attitudes to the importance of being taught about English taboo words, the value of taboo words as compared to non-taboo ones, whether taboo words require instruction, level of teaching taboo words, gender of the learners to whom taboo words should be taught…etc.

Before taking off to display the results of the questionnaire, it should be noted that the five response categories of the summative scale weigh differently. They are ranked according to order of strength, they range from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The interpretation of such survey responses can be simply done by reporting the results for individual likert items using the proportion of responses for each scale point. For

participants have a positive attitude towards language teachers' need to be trained to teach and offer strategies for dealing with taboo words.

9.4.2.2) Understanding Taboo words Is Essential to Comprehend Language and Culture

The second highest number of positive responses is found in factor eight, understanding taboo words is essential to a complete comprehension of language and culture, which is represented by item 14 in the questionnaire, where 68 % provided positive responses to this factor, 15 % were undecided and 17 % developed negative attitudes. The mean value of this factor is 3.63. Such value is statistically considered to be very good. This clearly shows that the

9.4.2.1) Language Teachers' Need to Be Trained to Teach and Offer Strategies for Dealing with Taboo Words

The results showed that factor six, language teachers' need to be trained to teach and offer strategies for dealing with taboo words, which is represented by item eleven in the questionnaire received the highest score of agreement among the participants, where 85% of the participants positively responded to this factor, 8 % only of the participants were undecided, and only 7 % negatively responded to this factor. The mean value of this factor is 4.23, in statistical terms this mean value is considered to be very good. This leads us to conclude that the surveyed

is, in statistical terms, regarded good. A detailed description of the participants' responses to each item of this factor shows that 47 % of participants agreed that the taboo aspect of language should be taught in all levels, 34 % disagreed to this and 19 % were undecided. 54 % declared their agreement that taboo words should be taught just in high levels while 26 % of them rejected the idea and 20 % only were undecided. 47 % confirmed their agreement that taboo words should be taught in universities only; however, 33 % disagreed to this and only 20 % were undecided.

9.4.2.4) Should Language Learners Learn about Taboo Words by Themselves?

majority of the participants detected the importance of taboo words in understanding the culture of the language they are studying.

9.4.2.3) Level of Learners to Whom Taboo Language Should Be Taught

Factor number one, level of the learners to whom taboo language should be taught (items 1, 3, 4), comes next in the order of highest number of positive responses. A total number of 148 positive responses is calculated for the three items of this factor which makes 49.33 % of the responses, 59 responses represent the participants' state of undecidedness, which makes 19.66 %, and 93 responses marked their negative attitude, which makes 31 %. The mean value of this factor is 3.19 which

9.4.2.5) Teaching Taboo Language Disrupt Discipline in the Class

Factor number five, teaching taboo language negatively affects discipline in the class (item 9), came fifth. 32 % of the participants only believed that teaching taboo words will disrupt the order of the class, 17 % were uncertain whether teaching taboo language negatively affects discipline in the class, and 51 % declared that it won't disrupt the order in the class. This factor comes with a statistically good mean value of 2.74.

9.4.2.6) Significance of Taboo Language in Everyday Speech

Factor two, significance of taboo language in everyday speech (items 2, 10), came sixth. A total of 72 responses which makes 36 % of the

Factor number four, Language learners should learn about taboo words by themselves (item 5), came fourth in the scale of highest positive responses where 44 % positive responses took the lead in this factor, 14 % of responses describe the position of the undecided participants, and 42 % responses display the participants' rejection to the statement of the factor. The mean value of this factor is 2.91which is considered to be good. As we can see that positive and negative responses are very close, it's only two responses that put the positive ones in the lead. It is the mean value of the factor that helps us decide that positive responses outweigh the negative ones.

so. A mean value of 2.64 is calculated for this factor which is statistically considered good one.

9.4.2.8) The Value of Teaching Taboo Language

Factor three, the value of teaching taboo language (items 6, 7, 8, 13), came eighth. A total of 152 (38 %) positive responses were collected, 80 participants (20 %) were undecided, 169 (42 %) had passive attitudes towards the value of teaching taboo language. The mean value of this factor is only 2.43 which statistically means that the participants developed pretty poor attitude towards the value of teaching taboo language.

9.4.2.9) Taboo Language Should Be Taught to Males Only

total number of responses represent the sum of positive responses in both items of the factor, 14.5 % of the participants were undecided, and 54.5 % of the participants denied the significance of taboo language in everyday speech. This factor makes a 2.73 mean value that is considered to be good one.

9.4.2.7) Teaching Taboo Words Should Be Banned for Religious Purposes

Factor nine, whether teaching taboo words should be banned for religious purposes or not (item 15), came seventh. 52 % of the participants rejected the idea of banning teaching taboo words for religious purposes, 22 % were uncertain of this, and 26 % believed that there is no harm in doing

poetry of everyday life or a sign of mental poverty, never deny the presence of taboo language in societies today and its widespread through written and seen media. Despite the fact that certain social groups use taboo language more than others, all know about its subtleties. So, if teachers are unwilling to teach learners about the potential use of taboo words commonly found in everyday English, they are leaving students unprepared for life in an English speaking community.

The key findings of the study clearly show that Iraqi EFL teachers displayed very little enthusiasm for teaching about English taboo words in their language classes despite acknowledging that taboo words are

Factor seven, taboo language should be taught to male language learners only (item 12), came last with 88 participants (88 %) rejected the idea of teaching taboo words to male language learners only, seven only (7 %) were uncertain, and 5 only (5 %) confirmed this idea. The mean value of this factor is only 1.7 which suggests that the participants' attitude towards the idea of this factor is pretty poor. So, one can conclude that the majority believed that it isn't an exclusive right of male language learners to know about taboo words their female partners should also experience this right too.

10) Conclusions

Reasonable people, whether they hold the view that taboo language is the

Iraqi EFL learners felt the importance of teaching about taboo words and its role in promoting learners' thorough understanding of language and its culture. There seem to be a kind of consensus agreement among those learners that taboo language is better introduced in higher levels of study for the students are supposed to be mature enough which may not result in any kind of misunderstanding. Though the majority positively evaluated the need and importance of teaching about taboo words, there still exist some who believe that teaching about bad language should be banned for religious purposes. Add to this it was really surprising to find out that both male and female learners rejected the idea that taboo language should be taught to male learners only.

commonly heard in English speaking communities nowadays and in movies as well. The teachers were reluctant to about taboo English for a couple of reasons. The most common reason for not addressing taboo English in the second language classrooms is the teachers' fear of breaking the norms of the Iraqi Islamic culture which condemns explicit reference to obscene words. They were also reluctant to use taboo language for fear of offending the learners by teaching about words that are "embarrassing", "bad" and "offensive". Though they didn't show enthusiasm to teach about taboo words, they acknowledged the important nature of such words and how crucial they are in developing complete comprehension of language and culture.

Appendix (1)

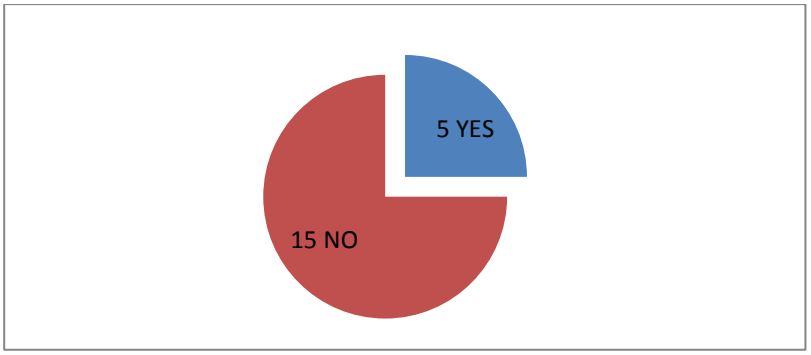


Figure (1) Number of Teachers Who Teach about Taboo Words

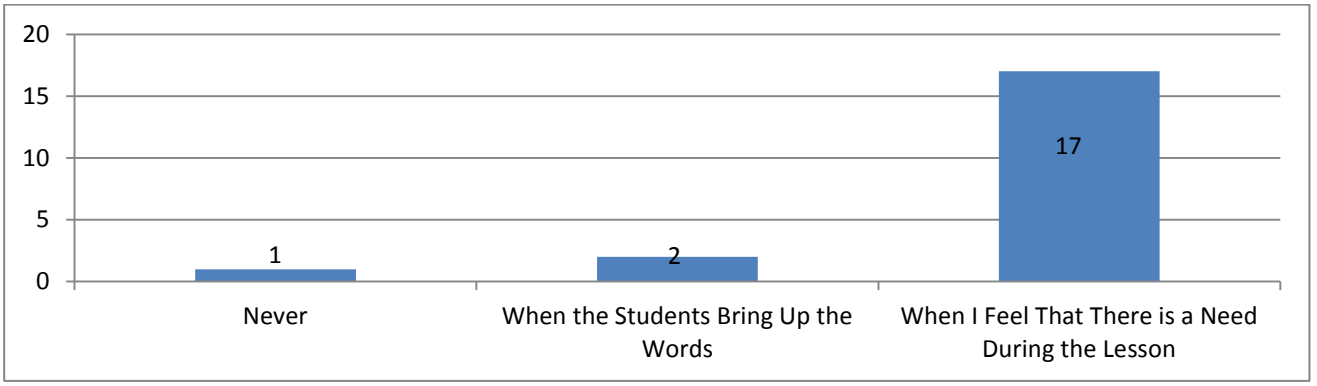


Figure (2) When Iraqi EFL Teachers Teach about Taboo English in the Language Classroom

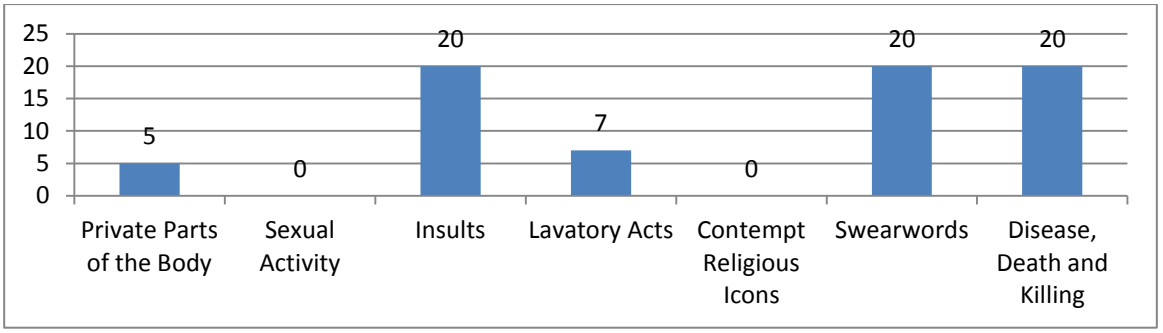


Figure (3)Taboo Word Groups Considered Important To Teach about

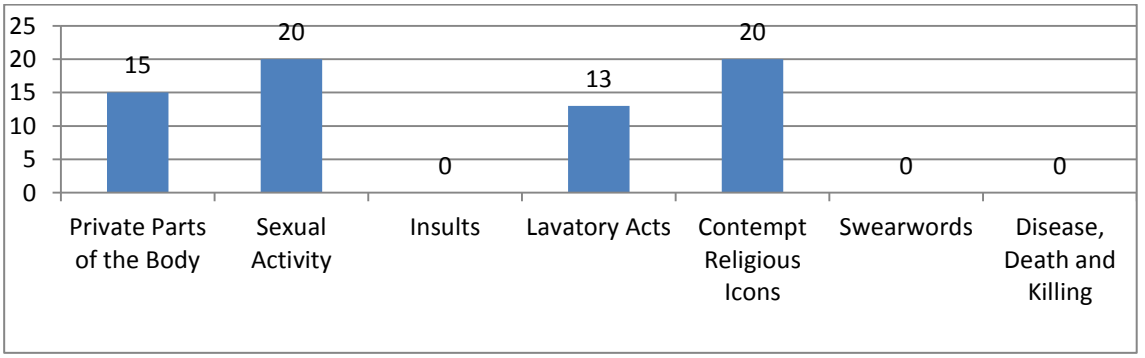


Figure (4) Taboo Word Groups Never Taught about in the Language Classroom in any Context

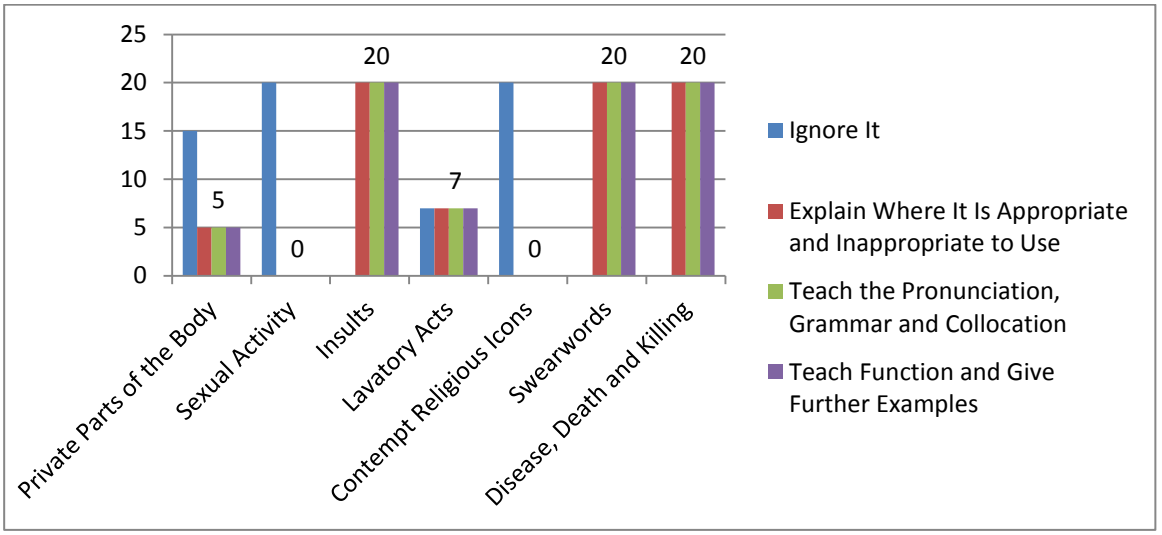


Figure (5) Strategies Employed by Iraqi EFL Teachers to Teach Taboo Word Groups

References

Akmajian, A. etal (2001). ***Linguistics: An Introduction to Language and Communication.***

Massachusetts: MIT Press.

Allan, K & Burridge, K. (2006). ***Forbidden Words Taboo and the Censoring of Language.***

New York: Cambridge University Press.

Andersson, L. &Trudgill, P. (1990) . ***Bad Language***. Harmondsworth: Penguin.

Brown, H. D. (2007). ***Principles of Language Learning and Teaching.*** New York:

Pearson Education, Inc.

Burgen, S. (1997). ***Your Mother's Tongue: A Book of European Invective.*** London:

Indigo.

Burke, David (1993). ***Bleep! A Guide to Popular American Obscenities***. Los Angeles:

Optima Books.

Byram, M. (1989). ***Cultural Studies in Foreign Language Education***. Cleveland, Pa;

Multilingual Matters.

Claire, Elizabeth (1990 1st ed). ***An Indispensable Guide to Dangerous English! For Language Learners and Others.*** Illinois: Delta Systems.

Claire, Elizabeth (1998 2nd ed.). ***An Indispensable Guide to Dangerous English! For Language Learners and Others.*** Illinois: Delta Systems.

Dewaele, J-M. (2004). ***The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals***. Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 25. Pages 204-222.

Fraser, Bruce (1981). ***Insulting Problems in a Second Language.*** TESOL Quarterly, Vol. 15. No.4. Pages 435-41

Hughs, G. (2006). ***An Encyclopedia of Swearing.*** New York: M.E. Sharpe, Inc.

Jay, T. (1992). ***Cursing in America: A Psycholinguistic Study of Dirty Language*** Philadelphia: John Benjamins.

Jay, T. (2000). ***Why We Curse:A Neuro-Psyco-Social Theory of Speech.*** Philadelphia:

John Benjamins.

Jay, T. & Janschewitz, k. (2008). ***The Pragmatics of Swearing.*** In Journal of Politeness

Research. Vol.4. Pages 267-288

Jay, T. (2009). ***The Utility and Ubiquity of Taboo Words.*** In Perspectives on Pschological

Science. Vol. 4, No. 2. Pages 153-161

Johnson, S. (1996). ***English as a Second F*cking Language.*** New York: St. Martin Press.

Mac Andrew, R. & Martinez, R. (2001). ***Taboos and Issues.*** Hove: Language Teaching

Publications.

Mercury, Robin-Eliece (1995). ***Swearing: A "Bad" Part of Language; A Good Part of***

Language Learning. In TESL Canada Journal, Vol. 13, No. 1 pages 28-36

Mugford, Gerrard (2008). ***How Rude! Teaching Impoliteness in the Second-Language***

Classroom. In ELT Journal, Vol. 62, No. 4 pages 375-384.

Steiner, Franz, B. (1967). ***Taboo.*** Harmondsworth: Penguin

Swan, Michael (2005). ***Practical English Usage.*** Oxford: Oxford University Press.

Appendix (1)

Questionnaire

This questionnaire is designed to investigate university teachers' attitudes to the teaching of Taboo Words in the Iraqi EFL language classrooms. I kindly request you to take part in this questionnaire.

Gender ☐ Age ☐ Academic rank ☐

1. Do you teach about taboo words in your lessons? Yes ☐ No ☐

Why or Why not?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. When, if at all, do you teach about taboo words?

- Never ☐

- Only when student ☐ up the words
- When I feel there is a need during the lesson

Why or Why not?

_____

_____

_____

_____

_____

____

3. Tick the group of taboo words you consider important to be taught about in the classroom?

- Private parts of the body ☐
- Sexual activity ☐
- Insults ☐
- Lavatory acts ☐
- Contempt religious icons ☐
- Swearwords ☐
- Disease, death and killing ☐

Why or Why not?

_____

_____

_____

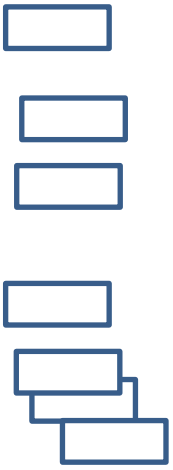
_____

_____

____

4. Tick the group of taboo words you do not teach about to your class in any context?

- Private parts of the body
- Sexual activity
- Insults
- Lavatory acts
- Contempt religious icons
- Swearwords
- Disease, death and killing



Why or Why not?

_____

_____

_____

_____

_____

5. Please, tick how you would deal with a taboo word that belongs to any of the following groups if you overheard a student using it or if a student specifically brought up the word during a lesson.

Taboo word Group	Ignore it	Explain where it is appropriate and inappropriate to use	Teach the pronunciation, grammar and collocation	Teach the function and give further examples
Private parts of the body				
Sexual activity				
Insults				
Lavatory acts				
Contempt religious icons				

Swearwords				
Disease, death and killing				

Appendix (2)

Questionnaire

Dear participant:

Please read the following items and then mark the choice which best matches your perspective. Your answers are only used for research purposes and you will remain anonymous. In the end, the researcher expresses his heartfelt thanks to you for your honest and sincere cooperation.

Gender: Male ☐ e ☐

Education level Junior ☐ Se ☐

Age: .....

The questions have a five-point answering scale. The numbers mean:

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

(1) (2) (3) (4)

(5)

1	The taboo aspect of language should be taught in all levels.	1	2	3	4	5
2	Taboo words have the same significance as other words.	1	2	3	4	5
3	Taboo words should be taught just in high levels.	1	2	3	4	5
4	Taboo words should be taught in universities only.	1	2	3	4	5
5	Language learners should learn about taboo words by themselves.	1	2	3	4	5
6	Teaching taboo words or not, makes no difference in learning that language.	1	2	3	4	5
7	Both taboo and non-taboo words should be taught. But the taboo-ones should be focused on.	1	2	3	4	5
8	Teachers should not waste class time by dealing with taboo words	1	2	3	4	5
9	Teaching taboo words will disrupt the order of the class	1	2	3	4	5
10	Taboo words have not much application in communication	1	2	3	4	5
11	Teachers should be trained to teach and offer strategies for dealing with taboo words	1	2	3	4	5
12	Taboo words should be taught to male language learners only	1	2	3	4	5

13	Teachers disempower language learners when they avoid teaching taboo words	1	2	3	4	5
14	Understanding taboo words is essential to a complete comprehension of language and culture	1	2	3	4	5
15	Teaching taboo words should be banned for religious purposes	1	2	3	4	5

A General Introduction to Soyinka's Future Insight of the Dictatorship and the Other Contradictories in *Kongi's Harvest*

Assi. Lec. Kotaba Saleh Fenjan

1. Inroduction

It is apparent that from the 16th century till the twentieth one, the African literature has many categories that are varied among different periods and writers. Those works inevitably reflect the style of the writers to meet the values and the traditions of their societies and tripe. It is not meant that the African writer is restricted to what he has of his traditional heritage of his society but it may be also found the private feeling and impression to be sent in his literary works. Hence, it is difficult to judge about any African literary work on what the critic has of the historical and traditional impressions of Africa (Shalash, 1995: 16). For Gibbs (1980:89) "it might be objected that a man unfamiliar with African politics and culture as this reviewer cannot from a proper opinion of such a play"

This difficulty of Africa is related to several dimensions: to begin with the richness of its existing languages which is calculated at least of 3.000 indigenous languages. Furthermore, many of creoles, pidgins, and lingua francas are spoken, as well. In relation to Nigeria, the spoken languages are of 521 at least 9 of them are now extinct. More often, English represents the official language in many countries of West Africa including Nigeria. Relatively, the arguably complicity of Africa is also found within its complicated composition of the rural

and urban societies in addition to the political and cultural contradictions. (ibid, Epstein& Kole, 1998: X).

drama is related to religions and doctrines to reflect several gods and deities with their cosmic struggle to control the elements they associated with. And then later, in addition to the previous concerns, drama becomes a mixture of fun and beneficial aspects (Fraser, 1986: 7, Gikandi, 2003: 566, 584, Shalsh, 1993:85, 87).

1.1 Prominent Names in the Nigerian Literature

Throughout the different serials of the African literary works including the Nigerian ones, those of the French/English languages written works can be known universally. This variation is a subject of the

So that such a complex set of contradictions is the impediment that the author may face through his proceeding with the development of Africa. Moreover, the critic study of the African literature is not completed yet. For the reason that its literature also is divided into the oral and written works as any existing literature in the world. However, the known setting and documented one is the written literature. Whereas, there is no recording deals with the oral works. Both of them are concentrated on the traditions which are both ample and continuous to be extended within the extension of the several generations. In fact, the African

Relatively, here are some of the famous writers of a younger generation as: Chris Abani, Chimamanda Ngozi Adichie, Ikenna Uchechi Ogbonna, Expertsonike Groups, Sefi Atta, Helon Habila, Helen Oyeyemi, Nnedi Okorafor, Kachi A. Ozumba, Echezonachukwu Nduka, Sarah Ladipo Manyika, Chika Unigwe, M. Lachi, Ayo Sogunro, and Wol-vriey. The difference between the post-colonial writers and the post-modern writers is that the former writers are always conscious of the subjected suffering by the individuals whereas the latter ones write to bring the playfulness part of their works (Kumar, 2013:1, Wikipedia the free encyclopedia).

colonies which were under the predominant colonization of French and the Britain Kingdom. Considerably, any literary works before the period of colonization may be marginalized. Particularly, the prominent Nigerian writers of the post- colonization period are: Daniel O. Fagunwa, Chinua Achebe, Wole Soyinka, Femi Osofisan, Ken Saro-Wiwa, Cyprian Ekwensi, Buchi Emecheta, Elechi Amadi and Ben Okri. Many have won accolades for their work. Consequently, Wole Soyinka a Yoruba native speaker who is writing mainly in English, becoming the first African Literature Nobel Prize Winner in 1986(Gikandi, 2003: 170-72, 182,404, Shalas, 1995: 163*f*, Wikipedia the free encyclopedia).

converts his contributions in the African literature of dealing with the religion, politics, or social demands. According to(Kumar,2013: 2) says " He

deserves special consideration for making the efforts to revive the Nigerian theatre much on the same lines as Yeats and Synge did for the revival of the Irish theatre at the beginning of the 20th century". In fact his plays, graduate from the comedy to tragedy, about the political satire of the absurd and unfold theatre.

2. Why *Kongi's Harvest* Is Written?

It is clear that this play is written in the post – colonial period of Nigeria. Meanwhile, Africa which

In returning to Akinwande Oluwole Soyinka, is one of the greatest African writers, who was born in Western Nigeria, be honored in this career. He received his education at the university of Ibadan and graduated in 1952. After that he travelled to England to study at the university of Leeds in 1954 where he received the honored degree in English literature. He also taught in the university of Lagos and became the professor of the comparative literature at the Obafemi Awolowo university in 1975 – 1999 (Gibbs, 1985: 5)

Soyinka as a great traditionalist uses myths as the core and style of all his writings whether they are poems, fiction or drama where he

states(Gibbs& Lindfors 1993:67 , Kumar,2013: 2).

Kongi's Harvest is performed in 1965 and be written in 1967 by which Soyinka chooses a topical issue of African nationalism representing by two corrupt regimes of an imaginary place Isma land. Since those regimes are introduced by the characters of two leaders: the hysterical president kongi the dictator of an African developing nation trying to modernize his nation after deposing King Oba Danlola the traditional ruler. However, neither of them represent the ambition of people to achieve their social rights. Additionally, the play shows different clashes and conflicts which are introduced by the other main suffers not only from the heavy consequences coming from the colonization for hundred years, but it is a place of primitive and backward life. So the both periods of colonization and post colonization are two sides of the same coin and evil twins. Actually, such consequences are related to the freedom itself. As it is forbidden for calling to independency and social rights at the time of colonization, the post- colonization era is not giving only the virtual face of freedom. In other words both periods deny the social rights of the social security, protection and participation in the cultural life of the community. Evidently, this period of 60s has been faced the drift towards dictatorship and the one-party

Captain of the Carpenters' Brigade, Right and Left Ear of State, Retinue, Drummers, Praise-Singers, the Carpenters' Brigade, Photographer, and Night Club Habitués (KH, 1974:60).

2.1 Some of the Soyinka's Symbolic Words in *Kongi's Harvest*

- Yam: it is related to the political ruling and domineer power. The festival of Yam refers to the spiritual and traditional power by which the new leader is presented to the public for the first time. The action of the play is about the formal presentation of the New Yam, symbol of a leadership to be approval by the old regime. Kongi insists that the King Oba Danlola, who normally would

characters, Daodu: the son of Sarumi and the heir to Danlola's throne, Segi a courtesan and she is Kongi's ex-mistress. So that the conflict is to obtain the authorization, rapture, love, pride, etc. (Gugler, 1997:37).

The other characters are as follows:

Sarumi:[a Junior Oba], Wuroola: [Danlola's Favorite Wife],

Dende: [a servant to Danlola], Ogsoawari: [Head of Oba's Defunct Conclave of Elders], Superintendent,

Organizing Secretary: First Aweri, second Aweri, third Aweri, Fourth aweri. Fifth Aweri, and sixth Aweri [members of Reformed Aweri Fraternity],

- Harvest: it is related to the figure of Kongi as the title of play denotes that he looms above all others. Artificially, the new season of harvest is being in standing with the new leadership. Inevitably, the title of the play is by itself ironic to give impression that Kongi's will receive nothing but confusion and misery (harvest of words) as a result of his tyranny. Generally, it is related to harvest of skulls, in addition to the new yam, Kongi will be presented with a man's head, a direct outcome of his repression (ibid).

- Yoruba words: the use of these words does not make the play more stylized but more spontaneous to present the identity. It is the understanding of Soyinka to manifest have the traditional prerogative of receiving the yam, should formally present the New Yam to him. As (Sindhu, 2015:732) explains that "presentation has two functions: the new era of Kongi's Harvest would be opened and, in the process, the new authority of Kongism would be legitimized. Kongi's concern that the ceremony should take place is indicative of his attempt to remove any suggestion that he is a usurper of collectively sanctioned authority".

- Kongi and Kongism: it is resemble to the president of Ghana Nkrumah at this era[1], whereas Kongism is the entire dictatorship of the following regimes. As Gibbs says (1986: 97), "it is not about Kongi but about Kongism".

- The head: the head is a symbolic vision referring to those who are traitors and dissidents. Thus, as it is happened when Segi presenting her disembodied head of her father who killed by interceptors. This is the first outcome of Kongi's executions (Gibbs, 1980: 89).

2.2 A Brief Summary of the Plot

The modern African literature is not far from the societies' political problems. For that many of its literary works concern with the comparative images between the traditional forces and the new politics. Soyinka as one of the African playwrights is not out of those issues to deal with them in his preoccupation as in *Kongi's Harvest*. the traditional Yoruba world view as a refashioning on one hand, and as a theory of historical being on the other hand (Olakunle, 1999:67). Here are some: Kabiyesi, Agbayun: Ewo, popoki, opele, wura, lo'golonto, gbedu, etc.

- Zombies: a corpse said to be revived by which craft, especially African and Caribbean religious to mean living dead. However, it is used here to refer to the followers of Kongi especially of the Aweris organization (dictionary online).

- Umbrella: to mean the power and existing of the ruler when the king's umbrella is no long shade the people so this is a foreseen signaling of the end(KH,1974:68).

Intrigue and Hate:1-6.ChickenBones: A Journal):

Ism to ism for ism is ism

Of isms and isms on absolute ism

To demonstrate the tree of life

Is sprung from broken peat

And we the rotted bark, spurned

When the tree swells its pot

The mucus that is snorted out (KH: 1974:62)

As the action takes place on the eve and the day of the national celebrations of Isma, Kongi insists to be presented with a ceremonial Yam at a state dinner by the King Danlola. Furthermore, Kongi wants to reach his goals of indicting the Danloal's surrender and concession. However, the play enacts such a clash between the Oba Danlola(the traditional head) and the President, Kongi (the modernist and constitutional head). Kongi is the President of an imaginary State Isma who elected by the people. Correspondingly, he puts the traditional leader the king Oba under detention. Besides, his movement is restricted; Danlola's conclave of elders has been disbanded and replaced by the Aweris organization. In returning to Isma, so called because the nation's word factory, the Reformed Aweri Fraternity, undulates severely calling as "ism" after" ism" to give a precept as principal legalization in running the country(Smith, Kongi's Harvest of

In a climactic and abnormal scene at the state dinner, Daodu and Segi plan to kill Kongi at the new yam festival. After that Segi's father who just escaped from the prison insists on killing Kongi but he fails and be killed by the interceptors. Despite of her father's killing, Segi persuades Daodu that the feast should go ahead. In reaction, dancing is shown frenetic and Kongi is getting progressively to impose his audience by his speech even though he is a drunk orgy. Continually, he exhorts, declaims, reviles, cajoles, damns, etc., "until he is a demonic mass of sweat and foams at the lips". And therefore, Segi presents Kongi with the disembodied head of her father instead of the new Yam. In a dramatic dancing show the head It is also to inform the public that he is the protector leader. Meanwhile, Daodu is Danlola's nephew and heir, and he grows prized yams on his farm. So it is his Yam is selected in the conducting festival, pounded, and presented to all but Kongi. Relatively, Daodu's lover is Segi who owns a bar where Daodu spends most of his time. Previously, Segi is Kongi's lover and the different tribes are resisting to be separated. In reaction of his failure, Kongi tries to reach his goal by any means necessary, including forcing government officials to wear traditional African dressing and even looking for advice from the ousted King (Gibbs, 1980:87-89).

of Elders to mould their image to be as a remote and impersonal. Thus, the move from traditional rule to modern democracy was only in name (Sindhu, 2013: 732).

The complete dominance that Kongi wants to be reached is in contradiction with his Five- Year Development Plan. He orders to find ways to enforce the King Danloa to voluntarily submit by presenting the first Yam to him, in the presence of the people. And then, he seeks to find a way to persuade the public to be their god. However, the deposed Oba is not willing to give up of achieving the significance desire of Kongi who has taken over the administration of country. In the end a hopeless expectation be left when is thrown above the women's hands until it at last reaches to Kongi's table and Segi throws open the lid to show the head. In fact the show of a man's head is a direct outcome of Kongi's repression (ibid, Gugler, 1997:37-38):

In it the head of an old man[i.e. of Segi's father]...(KH,1974: 114)

In order to convince the people of the newer reforms, Kongi has informed his own fraternity, the Reformed Aweri Fraternity when Kongi took them and his followers to a retreat in the mountains to develop his Five-Year Development Plan, to be based on harmony but also to exercise dominance and control. Their seeking is an imitation of the paraphernalia of the Oba's Conclave

supremacy. However, those techniques function to be as the prologue of what will be seen later and give a thematic microcosm of the whole play by the hemlock section, whereas, hangover one is openly ended to be concluded by the audience. In this presentation, Soyinka also prepares his audiences' attention of a disaster. Hemlock is the poisonous plant, a brew of which the Greek philosopher, Socrates, drank to end his life. The sowing hemlock by Kongi on the land means that the harvest will be bitter. This result ties up with the king Danlola's words at the end of this section (Kumar, 2013:3, Lunga: 1995: 79):

With the left alone, for disaster

the Oba has to escape into exile and Daodu's alliance is failed to condemn Kongi. (Agyeman,2013: 3, Smith, Kongi's Harvest of Intrigue and Hate:1-6.ChickenBones: A Journal).

2.3 The Importance of Hemlock in Giving Some References of the Following Conflicts

The play is of two parts with Hemlock festival show as the opening of the play and the hangover section as the ending one. The hemlock section is full of the roll of drums, proverbs songs, wisdoms, dancing show, and the sardonic anthem where is rendering by the Oba and his followers inform that there is a significant conflict from the very beginning between those two opposing camps for the

of Kongism is emerged when it is seen that the King Danlola is not the only one who has been put in detention who is called D.P as Preventive Detention, many other people, husbands, sons, brothers, and all the leaders of dissident group are imprisoned and forgotten in such rotten places. In fact some of Kongi's detainees have been condemned to death.((Lunga, 1995: 79, Nabutsabi,2012: echeat. The free essay community, Smith, Kongi's Harvest of Intrigue and Hate:1-6.ChickenBones: A Journal):

The pot that will eat fat

Its bottom must be scorched

The squirrel that will long crack nuts

Is the only certainty we know (KH,1974:69)

Evidently, the traditional forces are being choked out of life by the propaganda and the paraphernalia accompanying Kongi's dictatorship. So it is implicitly seen in the ceremony of the new Yam that the Oba and his group snipe at Kongism timeously shunting to avoid the symbolic conquest by enforcing the Oba to present the new Yam to the president Kongi. For that in his first appearance, Danlola's is as a prisoner of Kongi, but he is taking part in a royal dance to a song which seems to be mocking Kongi's new regime, and at the same time challenging it to a fight when the anthem is sung. Here are the image

a relegated battling with the junior representative, the superintendent of the prison (Lunga, 1995: 79) :

Will there not be six times

At the least when we must up and bowTo Kongi? . (KH, 1974: 107)

The following prologue actually refers that the privilege Danlola abandons of the ruler. Since the first yam of the year should presented by the king Danlola. So as the Yam is a symbol of power on one hand, it is on the other meant death; the ruler who accepts to take the first crop be of the year, he will be poisoned. The comparative image of the two rulers is notably lied with their responsibility of scarification. And this is denoting in Sarumi saying about the courage

Its footpad must be sore

The sweetest wine has flowed down

The tapper's shattered shins (KH,1974 :62).

The song says that there is no sweet without sweat and the good things of life do not come easily; they have to be fought for. Danlola is prepared for a long and bitter fight with the challenging it to a fight. And later it is be realized apparently and so much does it become that Danlola cries out wryly to waste the rest years and his retinues in the prison. Additionally, the depicting of the subjugation is also clear in the lower plane when they cannot meet Kongi or his forces directly and they have to struggle in

But we summon no dirty – master (KH,1974: 68)

It is also clear in Ogbo Aweri laments:

This the last

That we shall dance

This is the last the hairs

Will lift on our skin

And draw together

When the gbedu rouses

The dead in oshugbo (KH,1974:67)

The song contains of Yoruba words and long-winded proverbs so such proverbial language will give an impression of that Danlola and his followers as people of traditional roots who have practical politics and and responsibility of the king Oba Danlola(Kumar, 2013: 2-3):

They complained because

The first of the new yams

Melted first in the Oba's mouth

But the dead will witness

We drew the poison from the root (KH,1974:66)

In addition, the signaling of the previous regime's end can be noted in the following proverbs through the drummer song (Smith, Kongi's Harvest of Intrigue and Hate:1-6.ChickenBones: A Journal):

The king's umbrella

Given no more shade

Kongi has set up a formidable propaganda machines representing by several arms such as the so-called Reformed Aweri Fraternity as a sycophantic secretary which is a master – minded to do all the dirty works for him. Relatively, this group of Aweris is described by Danlola as" a big name for little head". Such a tool is as indispensable instruments of intellectual as well as spiritual repression, thus it is fulfilling the role of propaganda machinery directed to imprisoning minds of the citizens. However, the Aweris create a way of authority which can dignify Kongi as the-god like as a status that benefits the all known autocrat with power of life and death in the palm of his hand (Lunga,1995: 80-81)

they have a degree of self – knowledge as commonsense- the possessors. Deductively, as it is mentioned above, the hemlock section is the narrative of the whole story to denote not only the kind of the conflict but there is more to tell. The one address of the information system had already been hinted at in this section to show that the only speaker and domineer is the government (ibid):

Who but a lunatic

Will bandy words with boxes

With government rediffusion sets

Which talk and talk and never

Take a lone word in reply (KH, 1974: 63).

2. 4 Images of Kongism

SECRETARY: A.H. my Leader. After the Harvest. In a thousand years, one thousand A.H. And last year shall be referred to as 18.H. .

KONGI: No, K.H. is less ambiguous. The year of Kongi's Harvest. Then for the purpose of back-dating, B.K.H. Before Kongi's Harvest.

(KH,1974: 97)

The ' Spirit of Harvest ' is extended to deal with Kongi's greediness for immortality in coining innumerable tiles for himself. This is clearly touching in naming the main country's structures including universities, airports, dam, etc. to be named as Kongi University, Kongi Airport and so on. In order to send good impression of him outside,

So they see Kongi as the "Spirit of Harvest", and he nearly runs mad, literally, when the Secretary says the Carpenters' Brigade's song is an invocation to the Spirit of Harvest to lend him strength. He only calms down when the Secretary assures him that he is actually more than that - he has a good Spirit of Harvest, and the year will be known as the year of Kongi's Harvest. Everything will be dating from that year. In arrogance, he is likening himself to Christ, Kongi wants his name along with the forthcoming harvest festival to mark the beginning of a new calendar (ibid, Mamudu, 2013:5-6).

KONGI*:[rapt in the idea.]* You mean things like 200 K.H.

essentially to deal physically with dissidents and expecting to spit fire on Kongi's enemies. This is observable in kongi's saying of them as:

They complement my sleepy Aweris here. These ones look after my intellectual needs, the Brigade take care of the occasional physical requirement:

These are the men whose

… arms make omelet of

Stubborn heads, via police truncheons. (KH,1974: 96).

It is seen later that, it is no longer being solid and it has been weakened by desertions (Jones, 1988: 100).

Kongi creates an attractive coat to hide his monstrous and deceitful self-inside. So within it he forms a wide range of postures for the foreign correspondents to paint a fascinating portrait of him abroad (Smith. Kongi's Harvest of Intrigue and Hate:1-6. Chicken Bones: A Journal):

A Leader Temptation… Agony on the

Mountain… The Loneliness of the Pure… The

Uneasy Head… The Face of

Benevolence…The Giver of Life…(KH,1974: 93)

The other machine is the carpenters' brigade, the ruthless private army which is established

the contradictories that may be found in the internal and external constituents of any dictatorial regime. Thus, it is clear with the ironic nature of the brigades' name as (carpenters). Absolutely, the name is worth nothing of carpenters, the real role of them is to shape people into Kongi's adherent as the carpenters shaping the wood. The other paradoxical case is shown within the Aweri Reformed Secretaries who are the proponents of Kongi's ideology and supposed to be the regime's "think tank" who consider every statement of Kongi as a command. For that in their search for a brilliant image, they have been adopting 'Positive Scientificism', after the treatment of such philosophy in Kongi's newly published book

Moreover, there is the Right and Left Ear of the State, those two are the combination seeking is to help the country non-aligned. They are considered the president's spies who keeping their ears open and no one is out of fear even the organization secretaries. And later, it is to be heard that they are killed in retribution for Kongi's politics. Additionally, there is the Superintend of the prison who is one of the Kong's right-hand men and seen many times tranayzing on Danlola and the other prisoners (Gibbs: 1980:89).

2.4 The Ironic and Contradictory Images

Soyinka draws several ironic and satiric situations in order to express

THIRD: Whatever it is, it is not long-winded proverbs and senile pronouncements. In fact we could say a step has already been taken in that direction. If you've read our Leader's lastpublication.

FIFTH: Ah yes. Nor proverbs nor verse, only ideograms in algebraic quantums.

If the square of XOV (2bc) equals QA into the square root of X, then the progressive forces must prevail over the reactionary in the span of .32 of a single generation.

FOURTH: I trust you understand that as well as you remember it.

FIFTH: No. As well as *you* understand it. (KH, 1974:113)

(Lunga: 1995: 80- 82, Sindhu, 2015:733).

In spite of lacking the proverbs and wisdoms, they are always eager to regurgitate his speech, fighting among themselves to do his bidding of this book. They only think to discuss of what does their leader already have of thoughts. On contrary, in other scene the satirical image of them is noted when they confess that they do not understand the ideology of Kongi what does mean? And they are already propagating a doctrine that they do not understand. For this reason, they behave and look like as zombies (ibid):

SIXTH: What image exactly is positive scientificism?

For Isms and for Kongi

We're proud to live or die!(KH,1974: 116).

As the first appearance of Danlola is a prisoner in the hemlock section, it is noted that with what he has of the political and military force, Kongi works to bare and break the spiritual power of the King Danlola. For ahead, this comparison shows that the controversial insight of dictatorship to be exposed as a fragile, hollow, fake, and weak institution that lacks belief in itself. Clearly, it is tangibly deducted when the Secretary's desire to escape both physically and psychologically from the reality of the disturbance shows him a weak leader. In the other side, the character of Danlola

Paradoxically, what it is said by them is in contradictory of what they do describe themselves and their leader as they are conscious, and proud, of their role, and they see themselves as 'conclave of modern patriarchs', as 'youthful elders of state' and the like. Evidently, they all time proud of their president Kongi and describe him as 'the great strategist' (Kumar, 2013:5):

It can be gleaned from their song:

For Kongi is our father

And Kongi is our man

Kongi is our mother

Kongi is our man

And Kongi is our Saviour

Redeemer, prince of power

On stubborn Crooks, (KH, 1974: 69).

It is not only the power of spirit that Danlola has, but he is associated with certain life-affirming forces. Apparently, the conversation of Danlola and Kongi's Superintendent directs the audience's attention that Danlola is a man full of life and colour when he remarks: "your man knows I love my hairs/ruffled well below the navel"(KH, 1974: 64-65). For that, such reference giving an impression of that – love and sex may play a larger role in the more traditional society. Here are, the writer gives an implicit sterile view of that the new leaders may so far away from the world of living and to appear that as an old and stubborn man is significant, especially he rejects to surrender, operates within an arthritically-controlled scheme of limited affirmation. However, this is seen when he operates as a logical avenue of assault upon those who replaced him and says with soft dancing (Lunga: 1995: 79, Smith. Kongi's Harvest of Intrigue and Hate:1-6. Chicken Bones: A Journal):

This is the last

Our feet shall touch together

We thought the tune

Obeyed us to the soul

But the drums are newly shaped

And stiff arms strain

Thus, Danlola prevails his nephew Daudo, the heir of him and his lover Segi to be a formidable oppositions to Kongi and to offer the Kongi's request of winning the Yam. So that the threat will not only from the traditional forces but it is also from the enlightened group which is led by the young Daudo. It is therefore, in spite of the traditional power is seemed to be destroyed by him, Kongi is still afraid of its strength and efficacy. His modern dictatorship is combating in seeking to imply ways to destroy the traditional power within itself as a rival power as long as its legitimacy, dignity, appeal, and power are existed (Lunga,1995: 81). This is observable in the conversation of the they are rendered virtually asexual. Although of those positive values of Danlola and his traditional regime, they have been divorced from any possibility of enactment well as they are distant from the real seat of power in the world of Kongism(ibid, Mamudu, 2015: 9). Furthermore, the conversation explores the wisdom of Danlola and using of the old fathers proverbs:

A crown is a burden when

The king visits his favourite's

Chambers. When the king's wrapper

Falls off in audience, wise men know

He wants to be left alone (KH, 1974 :64).

the symptomatic view of progress. Whereas, kongi is seen as a prisoner of his worrisome political system and waiting for death or collapse (ibid).

2.4.1 The Absence of the Main Role of Women Except of Segi

According to (Gibbs, 1980: 87) in his description of Segi as" Segi is ex- lover of kongi and the recent girlfriend of Daudo. Though, Segi represents a sort of Herculean whore and destroys men, it does not appear to what extent Kongi's present, higly disorganized condition is owing to his experiences with her". Besides, the personality of Segi frightens the King Danloal as he considers her " aright cannibal of the female species". He continues to Organization Secretary and Daodu in Segi's night club:

SECERTARY: and your guardian and uncle, Danlola, is a pain in my neck. Now tell me what has he up his sleeves?

DAODU: up his sleeves?

SECREATARY: up those voluminous sleeves of his. What is he hiding in there for tomorrow? (KH,1974: 73).

Furthermore, the relation of Daodu and Segi presents the colored scene in giving other contradictory image of life and growth. Thus, their appearances in the club where they are surrounded by colored lights and dancing with vigorous music reflects their love and

actual person who presents her father to Kongi instead of the winner Yam of Daodu when it was rather king Danlola who was supposed to have presented a tuber of ceremonial yam at the state dinner. The 'head' is a symbolic message of warning the traitors, whose their determent will be in the behalf for those who are claimed to speak by dining with the likes of president Kongi. Notably, such presentation reflects a mythical representation of *Ogun*[2], which is the favourite Yoruba God for Soyinka's (Kumar, 2013: 4-6). In the other side, there is the alliance of women Corps which is led by Segi and the Daodu's farm settlement. Such alliance is therefore formed a strong opposition to Kongi's Carpenters' Brigade. However the describe her in his conversation with Daodu as a woman that has ability to leave her victims crushed as the sugar cane being squeezed when it becomes dry (Kumar,2013: 4):

Daodu, hat woman of yours scares

The pepper right up the nostrils

Of your old man here, she has left victims

On her path like sugar cane pulp squeezed dry (KH, 1974:104)

Evidently, the contradicting image can be easily understood of Segi. As in one hand, she is a whore woman who used to smash her victims; on the other hand, she appears as a heroin and the sacrifice person. In this scene, Segi is the

struggle will not finish to decry Kongi in the future (Sinduh, 2013: 743, Kumar,2013:3).

Conclusion

It is concluded that the era of post-colonization reflects the heavy burdens to the developing nations of Africa. This is represented with the military coups where Africa and the Third World Countries which have been live with. Expectedly, democracy is hoped to be realized, especially it is somewhat achieved by the form of presidential elections. But despairingly, many of those elections are subject of forgery.

As a traditionalist writer, Soyinka exploits any of what he has of myth, remarkable courage of those women is appeared apparently when they mocking Kongi with their ridicule song (Jones, 1988: 100):

Oh here is a new wonder of wonders

Kongi they say, will eat the King's Yam(KH,1974: 134).

With disappointment, in spite of their courage, Daodu and Segi fail to counter Kongi and his forces. So they become the victims of the predicted general clampdown indicated by the iron grating that the clamps on the ground at the end section. In fact, such an end leaves no hope in purifying the societies of the dictatorial ruling. Deductively, the end may be interpreted openly as they failed to achieve success, the

deities". Notably, Soyinka's transition from superficial satirical approach as (the Yoruba mythical stories and proverbs) to social problems and then towards a deeper concern with great moral and spiritual issues) is evidently to reflect the foreseen and the future visions of the African politics. More recently, the play begins with clearly strong conflict but ends openly with no hope of recent solution. However, such descriptions of the political reality and competition has been summarized by Daodu's saying:

The politician

Fights for place

With fat juices

symbols, and personal views to bring audiences out to what is underneath of the surface of the play. Apparently, the play is full of proverbial talking sceneries to show both of Soyinka's skill as a playwright and his continuing commitment to search for values that are not to be found in the Court of Kongi. So his elaborated use of Yoruba words and mythology is to give a real resonance to his treatment of the larger problem of existence. Additionally, it is about future rediscovery of the political unconscious or the repressed politics of freedom. Relatively, according to Soyinka's interpretation (cited in Kumar, 2013: 4) "Yoruba culture separates the cosmos into the human world and the world of the

chairman of Nkrumah's Convention People's Party in Ghana: "To us, his people, Kwame Nkrumah is our father, teacher, our brother, our friend, indeed our lives, for without him we would no doubt have existed, but we would not have lived; there would have been no hope of a cure for our sick souls... What we owe him is greater even than the air we breathe". (Cited in Mazrui, 1969: 224 "Monarchical Tendency in African Political Culture").

For Soyinka as it is mentioned by (Kumar, 2013: 8)" Kongi is not Nkrumah or anyone else but a combination of the repressive, anti-life propensities, with certain aspects of a breed of leaders". However, what may Soyinka want to say is **On the tongue of generations** (KH, 1974:75).

While it has been suggested with some justification that there are some resemblances between the character of Kongi and that of ex-president of Nkrumah in correspondence to personification of him, there is emphasis that the Kongism is still the imposed regime in Africa. In fact, a process of exaggeration is undoubtedly presented by those who draw their speculations without legitimate force of authoritative evidence; they are the same individuals that mollify the virtual reality of *Kongi's Harvest*. Thus, the similarities is obviously noted in a praise – passage of Tawia Adamafio who was, at one stage,

writing and not to be restricted with the usual courses of the English, European, and the American literature.

- There is more to add and to cover the rich varieties of the play. Undoubtedly, it is of several linguistic aspects in addition to the psycholinguistic and sociolinguistic ones, as well. Particularly, the play is a fertile ground of proverbs and songs which exposing the Yoruba words. Hence, such aspects can be used as analytical study for wider research to present Soyinka's aesthetic and mythopoeic vision by giving a sociological accent.

- The concept of love, or sexual aspects can be studied to a further research. However, such element

that – Kongi will remain the ruler as long as the people are not mollified and Kongi may come in different forms. For Africa Kongi comes again to ride on the sparkled skulls as he loomed above all. More reality, African country is as the state of Isma of two literati or intellectuals, one is the president and the other is in exile (Gibbs, 1980: 89).

Suggestion

It is suggested that:

- To allocate some of the African literature in the courses of literature especially with the prominent writers like Soyinka, Chinua Achebe, Daniel O. Fagunwa, etc. Those of the English and international works. Hence, the students will be acquainted with such

the domineer for many if (not all) the country's status" .

2. "Ogun is the Yoruba god of war, of hunt, and of ironworking. He serves as the patron deity of blacksmiths, warriors, and all who use iron in their occupations. He is not only god of war, destruction and carnage but also the god of creativity. Soyinka describes Ogun as " the master craftsman and artist, farmer and warrior, essence of destruction and creativity, a recluse and a gregarious imbiber, a reluctant leader of men and deities" (quoted on Kumar, 2013: 3).

may correct the wrong impression of some people about the leaders and they are not being away from the reality as human beings.

Note:

1. As it is mentioned in (Gugler, 1997:34) who says that "Nkrumah is the first president of Ghana after the independency in 1957. He stayed in the ruling for nearly (24) years. As he is the builder of modern Ghana, his ruling described with dictatorship. Notably, many of arrests of the opponents in addition to executions. Furthermore, his ideology become

References

Epstein Edmund L and & Kole Robert (1998) The Language of African Literature. Eritrea: Africa world press inc/Asmara.

Etherton, Michael(1982) The Development of African Drama. London: Hutchinson.

Fraser, Robert (1986)West Africa poetry. Cambridge: Cambridge university press.

Gibbs, j. ed. (1981) Critical Perspectives on Wole Soyinka. London: Heinemann.

_____(1986) Wole Soyinka. London: Macmillan.

&Bernith Lindfors(1993) Research On Wole Soyinka. Canada Trenton: African world press.

Gugler, Josef (1997) ' Wole Soyinka's Kongi's Harvest from Stage to Screen: Four Endings'. Canadian Journal of African Studies, vol. 31 no.1. Canada: Taylor &Francis. Ltd.

Gikandi, Simon (2003) Encyclopedia of African Literature. London: Routledge.

Jones, E.(1988) The Writing of Wole Soyinka. London: Heinmann.

Moore, G (1978) Wole Soyinka. London: Evans Brothers.

Mazrui, Ali (1969) "Violence and Thought: Essays on Social Tensions in Africa" . London: Longman.

Lunga, Majwana John Chonsi(1995) A Critical Analysis of Wole Soyinka As A Dramatist, with Special Reference to His Engagement in Contemporary Issue. Un Published Dissertation in the Subject English at. University of South Africa

Soyinka, Wole (1974) Wole Soyinka Collected Plays(2)Oxford: Oxford University Publisher. P:59-142.

The Arabic References

شلش، علي (١٩٩٣) الأدب الإفريقي. الكويت : عالم المعرفة ،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون

والآداب

Internet references

Adekunle Mamudu. 'Dialogue and character classification in wole Soyinka's kongi's harvest' EJOTMAS: Ekpoma Journal of Theatre and Media ARTS. Vol4-no1-2. 2013

Arthur Edgar E. Smith. Chikenbones: A Journal for Literary& Artistic African-American themes or at www.arthuredgarsmith.net.

Dr. Jeevan Kumar(2013)'Wole Soyinka's Kongi's Harvest: Apolitical Satire' www.researchsholar.co.in. An International Refereed e-Journal of Literary Exploration. ISSN2320-6101.

_____(2013) 'the Ogun Principle of Wole Soyinka's Kongi's Harvest'. Asian Journal of English and Linguistics. Voi.1 no. 1(ISSN:2347-2383).

K. Sindhu (2015) Discourse of Modernism and Traditionalism in Wole Soyinka's Kong's Harvest. IJELLH. International Journal of English Language , Literature and Humanities. Vol.III no. 1 march 2015. ISSN: 2321-7065.

Nabutsabi,2012: echeat. The free essay community.

Nana Fredua-Agyeman (7th October 2013) 'Author's Country: Nigeria Author: Wole Soyinka Play Rating': 5.5 Review Year of Publication: 1961-1970

Olakunle, George(1999)'Cultural Critism in Wole Soyinka's Death and King's Horseman'.Representation.no.67summer1999.University of California Press.

http://en.wikipedia.org/wiki/Nigerian_Literaure.

A Study of EFL Students' Errors in English Grammatical Agreement

Assis lec: Saddam Salim Hmood

1. Inroduction

Although language is not the only form of communication among human beings, it is certainly the most important one . Lado (1964:7) states that language is the chief means by which man expresses thoughts and needs social interaction with other people . As to syntax in English , undergraduate learners of English at college stage often face problems related to the aspects of agreement . They face a great difficulty in using the grammatical agreement . However, Agreement in English occurs with the choices of one or more grammatical categories (such as number, person , gender, case , or tense) which are morphologically marked on certain form classes (such as nouns, verbs, adjectives .....etc.) . Also, it refers to " the grammatical process whereby one constituent has the same value for certain grammatical features (such as person, number, gender) (Fromkin etal ,2000: 684), i.e. it is a formal relationship between sentence elements (constituents) whereby "the form of one item requires a certain corresponding form of another" (Crystal, 1991:13). Many other terms have also been used for the same phenomenon , such as " concord , congruence and correspondence " (Hartman and Stork ,1972: 8) . Finally, it is worthy to mention that Agreement falls within the general notion of ' context sensitivity (Lyons ,1968: 239-40) .

2.Types of Agreement

Generally speaking, there are three types of agreement in English on the basis of the way it operates Agreement , Notional (semantic) Agreement , as well as Agreement of proximity . The researcher will explain them as follow :

2.1 Grammatical Agreement

The first type is the grammatical (syntactic) Agreement which occurs when sentence elements formally agree with each other . For instance, a complement noun formally agrees with its corresponding subject or object in number (Crystal, 1988: 50). This can be explained in the following examples :

1. a. That is an apple

b. Those are apples.

(Quirk etal , 1972: 360) . These areGrammatical

2. a. I thought him a fool.

b. I thought them fools .

In(1b) above, both the controlling element ' those ' and the agreeing element ' apples' are morphologically marked for number Agreement .

2.2 Notional (semantic) Agreement

Agreement occurs according to the notion of number rather than the presence of the grammatical marker for that notion (Quirk etal ,1985 : 757). The number in controller is determined by the speaker's viewpoint . For example, a verb that

meaning of the subject regardless of

4. No one expects his friends agree with him .

In (4), the verb agrees with the number of nearby noun phrase , hence (NP) rather than the real subject ' no one ' .

3. Agreement Hierarchy

The question which arises here : which is a more prominent principle in the hierarchy of Agreement , the grammatical or the notional (semantic) parameter ? , one attempt to investigate this issue has been made by (Corbett,1979) who notices that certain sentence elements allow alternative Agreement form but not in all grammatical positions, This can be explained in the following examples :

agrees with singular or plural any grammatical markers . This can be illustrated in the following example :

3. Two miles is long way .

There is a plural subject in (3) , yet a singular verb is used since ' two miles ' is viewed as a single entity by the speaker (Crystal , 1988:51).

2.3 Agreement of proximity

The third type is brought about by Agreement of proximity which requires the verb to agree with whatever noun or pronoun closely preceding it (Gramley and Patzold , 1992: 102) . This can be exemplified in the following example :

element's position in the sentence . The Agreement position can be arranged in the following hierarchy (ibid : 204) :

Attributive – Predicative – Relative pronoun – Personal Pronoun

Corbett (1983: 260) states that attributive modifiers are more likely to show grammatical agreement than personal pronouns or even predicates. Moreover, The predicate hierarchy (which covers the verb – participle adjective – noun) reveals that adjectives are more likely to show semantic agreement than verbs (Quoted by Comrie , 190884: 413-13).

4. Areas of Agreement

5. a- The committee has decided .

b- The committee have decided .

c- This committee sat late.

*d- These committee sat late .

The subject verb number Agreement in (5-a) is syntactically motivated in that both ' the committee ' and the auxiliary verb 'has' are singular , while in (5-b) , it is semantically motivated , however , the ungrammaticality of (5-d) shows that the semantic principle is restricted by the grammatical environment . The problem is why example (5-d) should be ungrammatical , given that committee can take semantic (plural) agreement. The answer is that Agreement is controlled by the

b- The girls come.

Thus, (girl) in (6.a) refers to a single girl, while (girls) in (6.b) refers to more than one girl. However, a subject verb agreement refers to a change in the form of a verb depending on its subject .

In English, a verb changes form only when its subject is third person (he/ she/ it) and only in the present tense . In this respect , the main verbs have only two forms in the present and one form in the past . There is no agreement variation in the past tense and modal verbs. (Leech and Svartvik , 1994: 260). However, verb to be has the following forms in both present and past . This can be exemplified in the following instances :

English manifests the following areas of agreement : Subject Verb, Subject Complement, Object Complement , Subject Reflexive – Object , as well as Gender. However, The researcher will adopt Qreenbaun and Quirks' 1990 classification of agreement. (Qreenbaun and Quirk ,1990: 22-214)

4.1 Subject-verb

Fogiel (1998: 8) views that the subject must agree with its verb in number (singular vs. plural) and person (1st vs-2nd vs-3rd). This is the most important area of concord in English . However, This can be illustrated in the following instances :

6. a- The girl comes .

7. a- You are taller than I am .

b- We are just good friends .

c- I was your teacher .

d- You are my pupil .

e- I will play the piano .

f- They will play the piano . (Chalker 1984: 65; Greenbaun and Quirk 1990: 65)

4.2 Subject – complement

There is usually an agreement of number between subject and subject complement . Subject complement often expresses a quality or an attribute of the subject and are realized as NPs , adjectives or nominal clauses . This can be illustrates in the following examples :

8. a- Nada is a capable girl . (NPs)

b- Nada is capable .(adj.)

c- The trouble with Nada is that she never does any homework .

However, subject complement number agreement takes place in clauses of the type SVC (Quirk and Greenbaun , 1973:181) , as in :

9. a- The child was an angel .

* a- The child was angels.

b- The children were angels .

* b- The children were angel .

However, there are certain exception as in :

10. What we need most is books . (ibid : 288).

c- We should give ourselves another chance .

d- The dog was scratching itself .

e- Ahmed and Mazin gave themselves rest .

4.5 Gender

It has been observed that English does not have a system of grammatical gender –adjectives and articles do not have separate forms depending on the gender of the noun they modify . However, it is possible to indicate the gender of some entity by referring back to a pronoun, as in :

13. The girl helped her mother .

In the above example (13) ; we might argue that the girl is in the

4.3 Object –complement

Here, the agreement occurs between the direct object and object complement (Quirk and Greenbaun , 1973: 181; Huddleston ,1984: 195). This can be illustrated in the following example :

11. He considered Suha a genius .

4.4 Subject- Reflexive Object .

Subject object Agreement in number , person and gender is necessary where the second item is a reflexive pronoun and is always corefrential with a noun or another or another pronoun (the antecedent). (Fogiel, 1988: 57) , as in :

12. a- She cut herself .

b- You are just yourself.

test is concerned. The rest of the section deals with the topics such as the description of the test, the scoring scheme adopted, the main administration of the test and statistical means.

5.1 The population

This refers to any set of items , individuals, etc. which share some common and observable features from which a sample can be taken (Richard etal , 1992: 282) .

So, the population of the study included (50) Undergraduate EFL learners for the academic year 2014-2015 .

5.2 The Sample

This refers to any group of individuals which is selected to

feminine gender and the mother is neutral . (ibid : 333)

However, gender marking is generally not overt ; rather , the categories appear subtly in the way we use pronouns and other gender specific terms .

The following table illustrates Gender in pronoun (Chalker,1984: 85). Table (1) Gender in English Pronouns

5. Data Collection

This section is devoted to the description of the data collection procedures. It is planned to include statements on the objective of the test including recognition and production items. Validity and reliability are identified as far as the

Basic steps in construction a teacher – made test.

Moreover, the test items used in this study cover some major grammatical agreement in English language, namely the kinds and areas of agreement. The test items include statements with multiple choices and specifying the type of the grammatical agreement in some simple sentences. In such a way, various kinds and areas of agreement could be noticed for the sake of picking up the errors in structural aspects that are related to the notion of agreement in English.

5.4 Objectives of the Test

represent a population (ibid : 321) . However, the sample or the experimental group of the present study includes (25) students from the males and the same equal number from the females .

5.3 Test Construction

The construction of an educational test includes the following steps as far as the test items are concerned : planning, preparing, reviewing, setting the scoring scheme, as well as reproducing. However, these steps are later followed by test administration, results analysis and application. The following figure illustrates these steps (Spolsky,1989: 72): (2)

are considered important: content validity and face validity. Therefore, both types have been adopted for the purpose of the study.

The researcher has constructed the test assuming that it will measure the students' ability in grammatical agreement . The test is valid from the researcher's point of view since it has been calculated according to content validity through listing most of the points encouraged in the research area of agreement . He has also accounted for face validity .

To check face and content validity, the whole test has been, submitted to a jury of experts in ELT, who have been provided their workable comments on the items concerned.

The first step in constructing a test is to specify its objectives. In other words, the test serves as a means of achieving certain ends. The contents are considered essential in which the next steps of the experimental work are built.

5.5 Test Validity

Al-Jarah (1991: 4) states that a validity has to do with how well a test actually measures what it purports to measure. For example, a dictation or composition test would not be valid for the purpose of testing punctuation

Lado (1961 : 30) argues that " validity can be achieved and verified by correlation the source of a test with those of another test or criterion which is valid ". Two types of validity

4- Instructor Ismail Ibrahim , PH.D. (University of Baghdad , College of Education).

After constructing the test, a pilot–study was required to find out exactly whether the test items are well –constructed or not. Results of the pilot –study can be a good indicator for making any necessary modifications in the final version of the test and estimate the time allotted for answering all the items of the test as a whole .

To achieve these aims (30) students from the remaining members of the population have randomly been adopted to form the subjects for the pilot –study . The finding of the pilot –study indicated In this regard, some items have been modified and changed.

The jury members, which are arranged alphabetically according to their academic ranks, consist of the following :

1- Prof. Saad S. AL-Rawi, PH.D. (University of Baghdad , College of Education / Ibn - Rushd) .

2- Asst. Prof. Abbass Lutfy , PH.D. (University of Baghdad , College of Al- Mustansyriah) .

3- Asst. Prof. Abdulkarim Fadhil , PH.D. (University of Baghdad , College of Education/ Ibn - Rushd) .

occasions. The test papers have been distributed among students who are told to read the items carefully in a normal speed . All students smoothly answered all items within the time allotted . Then, The researcher scored the whole test papers and assigned students marks .

5. 7 Test Administration

The test administration is carried out during the first term of the academic year 2014-2015 . After handing out the test to the testees, The instructions that accompanied each question have been explained in order to clarify the ambiguity that the testees may face when answering the questions. According to Caroll (1980 : 16), a good test that the time required to complete the test is 40 minutes .

5. 6 Reliability of the Test

Reliability of the test is a necessary feature of any good test . A test first should be reliable as a measuring instrument . Lado (1962 : 31) views that " Reliability is measured by a correlation between the scores of the same set of students on two consecutive administrations of the test . This is known as the re-testing coefficient of reliability" .

According to this study, the same sample of the study has been subjected to the test on two different

$$r = 1 - \frac{6 \sum d2}{n(n2-1)}$$

r=Spearman rank order correlation coefficient formula .

$\sum d2$ = The sum of the squares among the differences .

n = The size of the sample .

6. Data Analysis

This section mainly concerns itself with the presentation and discussion of the results obtained by testing (50) students, (25) males and (25) females from College of Education / Department of English . To fulfill the aim and investigate the hypothesis of the study, a practical test has been administrated to is expected to "provide as much information as is required with the minimum expenditure of time effort and resources " . The test papers are distributed among the students who are told to read the items carefully in a normal speed . All students smoothly answered all items within the time allotted .

5. 8 Statistical Means

To achieve the objectives of the study, the following statistical means have been adopted:

Spearman's Rank Order Correlation Coefficient Formula has been used to estimate the reliability of the test .

table (2). The comparison of the results of the male and female subjects reveals that there are apparently similar errors made by the two groups . This means that both groups make , in general , significant errors in their performance, in grammatical agreement of English. This leads to the acceptance of the hypothesis of the research stated above .

6.2 Error identification and Classification

Having finished the conduction of grammatical agreement test, the researcher himself has scored the responses of the subjects of the study .

measure some aspects of English grammatical agreement used by these students .

Accordingly, identification and classification of these errors will be made . Also, some relevant remedial work will be suggested.

6.1 Overall Performance

In order to investigate the hypothesis of the research which reads as follows : " it is hypothesized that Undergraduate EFL students face problem in learning English Grammatical agreement ".

The subjects, performance in English grammatical agreement at both recognition and production levels are assessed .The statistical analysis yields the results shown in

percentage of (44%) . Example of such type of error is :

I thought him fools .

(2) S.V. Agreement in Relative Clauses

The total number of this type of error is (11) .(6) errors have been made by male students and (5) errors by female students. The percentage for both has been (24 %) and (20 %) respectively . An example of such type of error is :

The girls who sings the song feel shy .

(3)(Notional Agreement) S.V. agreement

The total number of wrong responses made by male students is (15) with the percentage of (60%)

6.3 Misuse of Grammatical Agreement

This category has actually been proved as problematic because it has been difficult to find causes for explanation . The responses have been diversified and each student has made a different type of mistake in this respect .

(1) S.V. Obj. Complement Agreement

The total number of this type of errors is (22) . (11) wrong responses have been made by male students. Thus, this forms a percentage of (44%) in comparison with those made by female students which have been (11) and it constitutes the

Apple and ice cream <u>are</u> my favorite food.

(5) <u>Correlative Agreement</u>

The total number of this type of errors is (7). The wrong responses made by the male students are (4) but those made by female students are (3) . The percentages have been (16%) and (12%) respectively . An example of this type of error is :

Neither the headmaster nor his secretary <u>are</u> flying to England .

(6) <u>Indefinite pronoun S.V. Agreement</u>

The total number of errors made by the subjects of this study is (15) . The number of errors made by males (8) with the percentage of (in comparison with those committed by female students that have been (18) with the percentage of (72%). Actually, the total number of type of errors forms a real problem for the students . Here is an example of such type of error :

Two miles <u>are</u> a long way .

(4) <u>Agreement in Coordinative Structures</u>

This type of errors constitutes another problem for the students. The total number of wrong responses made by male students is (13) with the percentage of (52%) in comparison with those committed by female students that have been (14) with percentage of (56%) . The example below reveals this type of errors :

(8) **S.V. Agreement (with uncountable noun)**

The frequency of this error made by the subjects of the present study is (9) . The number of wrong responses committed by the male students is (5) , forming a percentage of (20%), whereas the number of wrong responses made by female students is (4), forming a percentage of (16 %) . An example of such type of error is :

Two third of the field were under water.

(9) **Numeral S.V. Agreement**

The total number of this type of error is (24) . (12) errors have been made by male students and (12) errors by female students . The percentages have been (48 %) and 32%). In female students responses, the number of errors is (7) with the percentage of (28 %). An example of such type of error is

Someone are waiting.

(7) **S.V. Agreement (with countable noun)**

The total number of this type of mistakes is (12). (6) wrong mistakes have been made by the male students. This constitutes a percentages of (24%) in comparison with those made by female students which have been (6) and forms a percentage of (24) . An example of such type of errors can be seen in the following :

Two third of the students has succeeded .

The total number of mistakes is (14) . (6) wrong responses have been made by male students. This constitutes a percentage of (24%) in comparison with those made by female students which have been (8) that constitute a percentage of (32%) . An example of such kind of error is :

It is I who is to blame .

(12) (Personal Adjective in Plural) adj. – v. –Agreement

The total number of this type of error made by the subjects of the study is (23) .However, error made by male students are (12) with percentage of (48%). Whereas, the error made by female students are 11) which form a percentage of (44 (48 %) respectively. This can be exemplified in the following example :

Ten passengers arrives at the hotel .

(10) Adj. – V. Agreement (with Demonstratives)

Table (2) shows that the total number of this type of errors is (9) . (3) errors have been made by male students and (6) errors are made by female students . However, the percentages have been (12%) and (24%) respectively . An instance of such type of error is :

That shirts are new .

(11) Cleft Pronoun S.V. Agreement

errors made by male students is (8) with a percentage of (32 %) and the number of errors made by female students is (6) with a percentage of (24 %) . Here, is an example of such type of error that the students are made :

Mazin and Ali <u>hurts</u> their feet .

(15) <u>Relative Pronoun Gender Agreement</u>

The total number of errors of this type is (13) . Male students have made (7) errors , whereas the number of errors made by female students is (6) with percentage of (28%) and (24%) respectively . An example of such type of error is :

The poor <u>has</u> many problems .

(13) <u>Object– Complement Agreement</u>

These errors appeared in (23) out of number of responses .(13) mistakes have been committed by male students and (10) errors made by female students with percentage of (52%) (40%). An example of the type of such errors made by students is as follows :

He considered Layla <u>geniuses</u>.

(14) <u>Plural Personal Pronoun S.V. Agreement</u>

The total number of this type of errors is (14) . The number of

portion of errors among other types which also constitute large number of errors

The researcher believes that one of the most important conclusions that has been arrived at in the present study is that identification of the exact sources of error made by the students is not ambiguous and that an error may be attributed to more than on source.

As noted above , most of learners' errors could be traced back to the learner's mother tongue which has its private rules and logic . Most of the errors made by students are transfer error .

However, the main causes of errors may be also traced back to some possible reasons such as : the

That is the man which I met in the park yesterday .

As to the production level of the test , the students are asked to mention the type of the grammatical Agreement in five sentences . However, the number of errors and percentages in this aspect are illustrated in Table (3) .

Conclusion

In the light of finding of the study , it becomes obvious that Undergraduate EFL learners face difficulties in using English grammatical agreement system . The students fail to master this system with its difficult rules . This is attributed to wrong representation of grammatical order as well as substitution by another form largest

2- percentages of errors at production level 72%

Recommendations

As a result of analyzing test results , the researcher has arrived at the following recommendations :

1. Since the results of this study show that the students are weak in the aspect of English grammatical agreement , a great deal of attention should be paid for assessment activity in the program of instruction . Special emphasis should be given to the students as partners in teaching - learning process .
2. Teachers should explain the rules of English grammatical agreement since English grammar plays an important part in learning the English complexity of English grammatical Agreement system , or whenever it comes to teaching of grammatical Agreement , teachers merely 'brush off the surface ' of the subject for students, and leave other complex issues such as agreement with the relative pronouns, amongst others, still insurmountable to students. Finally, as a word of admonition to students, they must cultivate the culture of reading good grammar books, which have discussed some challenging issues in grammatical agreement and English grammar in general. The percentages of errors can be classified as follow :

1- percentages of errors at recognition level 92%

language . Many teachers of English pay little attention to grammatical agreement and sometimes they do not penalize structural mistakes as they penalize other aspects of English . Consequently, many students do not care about structure .

3. Results of Iraqi EFL learners' performance in the area of agreement remains indecisive and undependable in the absence of the model for the learners to follow .

4. Encouraging the students to write free composition about any topic they choose . This is an important tool to improve and correct the students' ability in structural aspects

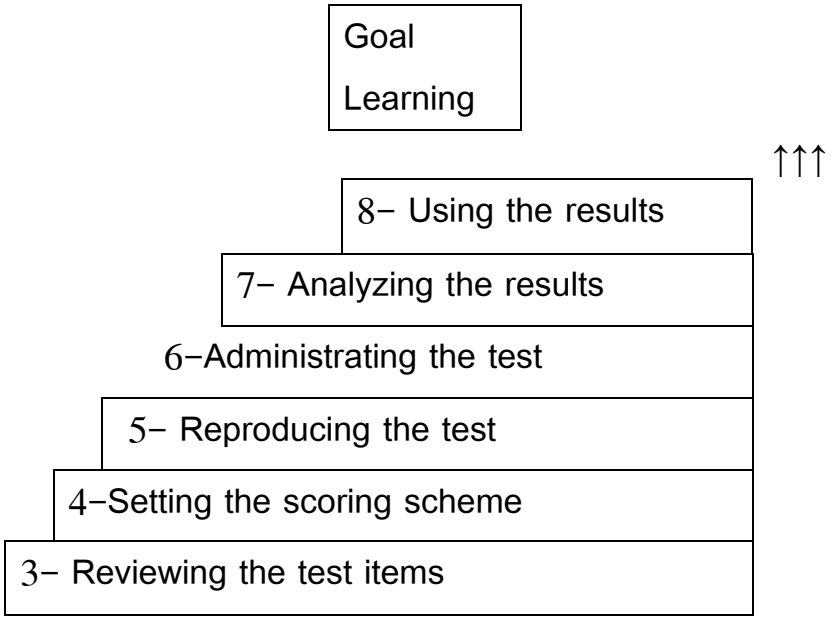
Appendix

Table (1)

Gender in English Pronouns

Gender	Subject	Reflexive
Masculine	He	Himself
Feminine	She	Herself
Neuter	It	Itself
Neuter	They	Themselves
Neuter	One	Oneself

(Spolsky,1989: 72) :



2- Preparing the test items and directions

1- Planning the test

Basic steps in construction a teacher – made test

Table (2)

Numbers and Percentages of Errors

at Recognition Level

	Male		Female		
The type of errors	E.NO.	%	E.No.	%	Total NO.
1. S. V. Obj. complement Agreement	11	4	11	44	22
2. S. V. Agreement in Relative Clause	6	24	5	20	11
3. National Agreement S. V. Agreement	15	60	18	72	33
4. Agreement in coordinative structure	13	52	14	56	27
5. Correlative Agreement	4	16	3	12	7
6. Indefinite Pronoun S. V. Agreement	8	32	7	28	15
7. S. V. Agreement (with countable noun)	6	24	6	24	12

8. S. V. Agreement (with uncountable noun)	5	20	4	16	9
9. Numeral S. V. Agreement	12	48	12	48	24
10. Adjective V. Agreement	3	12	6	24	9
11. Cleft Relative Pronoun S. V. Agreement	6	24	8	32	14
12. Personal Agreement in plural adj. V. Agreement	12	48	11	44	23
13.Object. complement . Agreement	13	52	10	40	23
14. Plural personal pronoun S.V. Agreement	8	32	6	24	14
15. Relative pronoun Gender Agreement	7	28	6	24	13
Total No.	129		127		256

r = 92%

Table (3)

Numbers and Percentages of Errors

at Production Level

	Male		Female		
The type of errors	E.NO.	%	E.NO.	%	Total NO.
1. Grammatical Agreement singular S. V. Agreement	4	16	6	24	10
2.Grammatical Agreement singular S. V. to be (in past)	7	28	5	20	12
3.Grammatical Agreement plural S. V. to be (in past)	8	32	9	36	17
4.Grammatical Agreement plural S. V. to be (in past)	10	40	8	32	18
5. Pronoun gender V. Agreement	11	44	7	28	18
6. Singular S.V. complement	8	32	6	24	14
7. Singular S.V. complement	8	32	6	24	14
8. Reflexive pronoun functions as S.V. Agreement	7	28	5	20	12
9. Personal relative	8	32	9	36	17

pronoun in gender V. Agreement					
10. S.V. to be (present) complement Agreement	8	32	10	40	18
Total No.	79		71		150

r =72%

Table (4)

Ranks of Errors in Grammatical Agreement Items made by Male Students at Recognition Level

The type of errors	E.NO.	%
1. National Agreement S.V. Agreement	15	60
2. Agreement in coordinative structure	13	52
3. Object complement Agreement	13	52
4. Numeral S.V. Agreement	12	48
5. Personal Agreement in plural adj. V. Agreement	12	48
6. S.V. Obj. complement Agreement	11	44
7. Indefinite pronoun S.V. Agreement	8	32
8. Plural personal pronoun S.V. Agreement	8	32
9. Relative pronoun Gender Agreement	7	28
10. S.V. Agreement in Relative Clause	6	24
11. S.V. Agreement (with countable noun)	6	24
12. Cleft Relative pronoun S.V. Agreement	6	24
13. S.V. Agreement (with uncountable noun)	5	20

14. Correlative Agreement	4	16
15. Adj. V. Agreement	3	12
Total NO.	129	

Table (5)

Ranks of Errors in Grammatical Agreement Items made by Female Students at Recognition Level

The type of errors	E.NO.	%
1. National Agreement S.V. Agreement	18	72
2. Agreement in coordinative structure	14	56
3. Numeral S.V. Agreement	12	48
4. S.V. Obj. complement Agreement	11	44
5. Personal Agreement in plural adj. V. Agreement	11	44
6. Object complement Agreement	10	40
7. Cleft Relative pronoun S.V. Agreement	8	32
8. Indefinite pronoun S.V. Agreement	7	28
9. S.V. Agreement (with countable noun)	6	24
10. Adj. V. Agreement	6	24
11. Plural personal pronoun S.V. Agreement	6	24
12. Relative pronoun Gender Agreement	6	24
13. S.V. Agreement in Relative Clause	5	20
14. S.V. Agreement (with uncountable noun)	4	16
15. Correlative Agreement	3	12
Total NO.	127	

Table (6)

Ranks of Errors in Grammatical Agreement made by Male Students at Production Level

The type of errors	E.NO.	%
1. Pronoun gender V. Agreement	11	44
2.Grammatical Agreement Plural S. V. to be (in past)	10	40
3.Grammatical Agreement Plural S. verb to be (in past)	8	32
4. Singular S.V. complement	8	32
5. Singular S.V. complement	8	32
6. Personal relative pronoun in gender V. Agreement	8	32
7. S.V. to be (present) complement Agreement	8	32
8.Grammatical Agreement Singular S. V. to be (in past)	7	28
9. Reflexive pronoun functions as S.V. Agreement	7	28
10. Grammatical Agreement Singular S. V. Agreement	4	16
Total NO.	79	

Table (7)

Ranks of Errors in Grammatical Agreement made by Female Students at Production Level

The type of errors	E.NO.	%
1. S.V. to be (present) complement Agreement	10	40
2.Grammatical Agreement Plural S. verb to be (in past)	9	36
3. Personal relative pronoun in gender V. Agreement	9	36
4.Grammatical Agreement Plural S. V. to be (in past)	8	32

5. Pronoun gender V. Agreement	7	28
6. Grammatical Agreement Singular S. V. Agreement	6	24
7. Singular S.V. complement	6	24
8. Singular S.V. complement	6	24
9. Grammatical Agreement Plural S. V. to be (in past)	5	20
10.Reflexive pronoun functions as S.V. Agreement	5	20
Total NO.	71	

The Achievement Test Items Adopted

a- Recognition Level

Q1/ Fill in the blanks with the most suitable words given between the brackets :

1. I thought him ---------- . (a fool , fools)
2. The girl who ---------- the song feel shy . (sing , sings)
3. Two miles ---------- a long way . (is , are)
4. Apple and ice cream ---------- my favourite food . (is , are)
5. Neither the headmaster nor his secretary ---------- flying to England . (is , are
6. Someone ---------- waiting . (is , are)
7. Two third of the students ---------- succeeded . (has , have)
8. Two third of the field ---------- under water . (was , were)
9. Ten passengers ---------- at the hotel . (arrive , arrives)
10. ---------- shirts are new . (These , that)
11. It is I who ---------- to blame . (am , is)
12. The poor ---------- many problems . (has , have)

13. He considered Layla ---------- (a genius , geniuses)

14. Mazin and Ali ---------- their feet . (hurt , hurts)

15. That is the man ---------- I met in the park yesterday . (whom , which)

b- Production Level

Q2/ Specify the type of the grammatical Agreement in the following sentences :

1. The boys come .

2. Ali and Mazin went to school yesterday .

3. He was a teacher .

4. They were teachers .

5. Those books which are on the table are mine

References

Asher, R.E. AND Simpson , J.M.Y (1994) . The Encyclopedia of Language and Linguistics Vol. 1 Oxford : Pergamon Press .

Bloomfield, L. (1933) . Language . New York : Holt .

Brown K. and J. E. Miller (1980) . Syntax and Linguistics : An Introduction to Sentence Structure . London : Hutchinson

Carrol, Brendan J. (1980). Testing Communicative Performance . Oxford : Oxford Pergamon Press .

Chalker , S. (1984). Current English Grammar . London : Macmillan .

Comrie , B. (1984). Understanding Syntax . Oxford : Oxford University Press .

Corbbet , G. (1979) . The Agreement Hierarchy . Journal of Linguistics , 15,2,203-395 .

Corder , S.P. (1973) . Introducing Applied Linguistics . Harmondsworth : Penguin Books .

Crystal , D. (1988). Rediscover Grammar with David Crystal . London : Longman.

---------- (1991) . A Dictionary of Linguistics and Phonetics . Oxford : Basil Blackwell.

Eastwood, J. (1994). Oxford Guide to English Grammar . Oxford : Oxford University Press

Fogiel , M. (1998) . Rea's Handbook of English Grammar .Oxford : Oxford University Press .

Fromkin G.(2000) . Linguistics: An Introduction to Linguistics Theory .Oxford : Blackwell Publisher.

Gramely , S. and Pazold , K.M. (1992) . A Survey of Modern English . London : Longman

Greenbaun, S. and Quirk , R. (1990) . A Student Grammar of the English Language . London : Longman .

Hartman, R. and Strock, F. (1972) . A Dictionary of Language and Linguistics . London : Applied Science Publisher .

Huddleston, R. (1984) . An Introduction to the Grammar of English . Cambridge : CUP .

Al-Jarah , F. (1991) . Design of English Language Tests . Baghdad: Ministry of Education / Institute for in-service Training and Educational Development .

Katamba , F. (1993) . Morphology . London : Macmillan .

Lado, R. (1961) Language Testing . The Construction and Use of Foreign Language Tests . London: Longman

---------- (1964) . Language Teaching : A scientific Approach . New York : McGraw-Hill, Inc .

Leech , G. and Svartvik , J. (1994) . A Communicative Grammar of English , (2nd edition) . London : Longman .

Lyons, J. (1968) . Introduction to Theoretical Linguistics . Cambridge : CUP

Quirk , R. and Greenbaun, S. (1973) . A University Grammar of English. London : Longman

Quirk , R. and Greenbaun, S. , Leech , G. and Svartvik J. (1972) . A Grammar of Contemporary English . London : Longman .

---------- (1985) A Comprehensive Grammar of the English Language . London : Longman .

Richard, J.C. (1974) . Error Analysis . London : Longman .

Richard, P. and John, R. (1992) . Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics . Bungay : Longman .

Robins, R.H. (1971) . General Linguistics . An Introductory Survey . London : Longman .

Spolsky, B. (1989). Conditions for Second Language Learning . Oxford : Oxford University Press .

Trask , R. L. (1993). A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics . London : Longman .

Zandvoort, R.W. (1972) . A Handbook of English Grammar . London : Longman .

Lexical-Richness Curve as A Marker In Genre Analysis

A Corpus-based Study

. P. Khalid Shakir Hussein

Asst. Prof. May Ali

Lect. Bushra Khalaf Idam

1. Inroduction

As a fast-developing area of investigation, corpus linguistics has criss-cross interdisciplinary relations and influences on contemporary stylistics. It is beyond doubt that language description has been changed forever after the dynamic impact corpus linguistics has had on the scale of the surveyed data. Sizeable collections of computer-readable texts became available and easily downloadable. The corpus –based methodologies make it possible to explore the basic statistics of tremendous amounts of textual data targeting the nature of their different recursive patterns.

One of the central concerns in corpus linguistics is to bring out a rigorous description of various uses of language (Biber, 2011:16). Literature is most definitely an evident example of keen uses of language. Corpus stylistic investigations come into play as the increase in the size of targeted data becomes the rule rather than the exception. It would be more useful to identify

The basic question the researchers try to address in this paper is how helpful corpus stylistics is for the study of lexical richness being a marker that might be utilized in genreanalysis

the goal is still intact within corpus stylistics that is related to exploring the relationship that holds between language use and artistic function (Leech, 2007: 11). This relational goal is quite essential in any stylistic analysis whether it was traditional or empirical. What matters most is how to relate the findings of linguistic description with the critic's overdominating concern of literary appreciation and with the concerns of genre analysts . Leech's (ibid:12) a particular stylistic feature coming across not a single poem, a novel, or a short story but a series of novels, an anthology of poems, dozens of short stories.

1. The Circle of Corpus Linguistic Description and Literary Appreciation

The use of corpus linguistics (the electronic analysis of certain computerized language data) to consider the distributional characteristics of electronically stored literary and non-literary texts is the major analysis carried out under the umbrella of corpus stylistics (ibid.). Like in traditional literary stylistics,

As **Figure** (2) above shows, corpus linguistic description has a serving role in the circle of explanation. Its explanatory role appears to be of two folds: on the one hand it can bring a sort of confirmation to the intuitions analysts might have about style. On the other, it attracts attention to a more foregrounded set of features that might otherwise be overlooked by traditional linguistic description, features, or markers, that contribute to the empirical and objective measurement of style. However, this empirical type of description is still clinging more to the domain of linguistic description than to the artistic function sought in literary considerations (Mahlberg, 2013:19). It might be put in an equal relation to traditional cyclic motion figures out a relational bounce whereby linguistic description contributes into the verification of certain literary insights and whereby literary appreciation seeks a sort of linguistic evidence or validity. **Figure** (1) below represents the cyclic relation between traditional linguistic description and literary appreciation. (1)

Within the domain of corpus stylistics, this figure goes into a further modification that backs up a more rigorous description of language based on employing computational techniques to explore the quantitative behavior of words in literary, and even non-literary, texts. (2)

Hyland's perspective (2004) might be more feasible to the investigating context of this paper. Hyland (ibid: 21) stresses the textual aspect of genre. The latter simply refers to a term that is used to group texts together taking into consideration the way the writers manipulate language to shape their own responses to situations they often encounter (ibid.). Some approaches might even highlight the social dimension of genre, at the expense of the textual dimension, looking at it as if it were "a social action" that requires a discourse community with a clear cut communicative goals.

Generally speaking, three approaches to genre could be distinguished within the context of both linguistic description and literary appreciation in **Figure (2)**, but the numerical data it provides are always adapted to the needs of the objective linguistic description of texts whether they were literary or non-literary.

3. Genre Analysis: Key Concepts

Swales (1990) gives an interesting but rather broad description of genre as a mechanism that exists within any "discourse community" for the sake of a pattern of intercommunication. These mechanisms range from meetings, correspondence, to newsletter, mailing list . . .etc. (ibid.). Swales perspective might be more discoursal and social than the statistical contexts of investigating genre as a quantitative concept.

researchers would try to investigate the concept of genre depending on certain internal criteria that might pave the way for a quantitative characterization of specific genres. The researchers think that lexical richness curve is a highly potential internal marker of genre quantitative features. The distinctions among different genres can be figured out rigorously if we target an appropriate quantitative marker with a rather stable statistical behavior. The quantifications of Tokens and Types are argued to be a reliable source of genre distinctions.

Lexical Richness and Type-Token Curve

The relation between types and tokens in a text used to be the focus applied linguistics: the English for specific purposes (ESP) approach; the new rhetoric approach; and the functional-systemic approach (see Handelshøjskolen i Århus, 2005: 16-25).

This paper does not draw on any of these three approaches to genre analysis. Rather, it slots itself within a corpus-driven approach to genre. The major difference between a corpus-driven approach and most of the other three approaches mentioned above is related to the nature of the criteria according which genres are assigned. Across the three approaches genre is basically measured with reference to certain external criteria (see Biber 1988). Throughout this paper the

most often a word, in a text (Baker et al, 2006: 159). The number of tokens in a computerized database refers to the total number of words. As for the number of types, it refers to the total number of the unique distinct type of words (ibid: 162). Therefore, a token is any linguistic item that occurs in a text regardless of its type, whereas a type is a statistical concept that targets only the token-types involved in a surveyed corpus. Comparing the number of tokens in the data or corpus to the number of types of tokens can tell us much about how large a range of vocabulary is used in the corpus under consideration. For example, the sentence, (The man put the book on the table), contains (eight) tokens (the, man, of many quantitative investigations of vocabulary (see Francis and Kucera 1982, Wimmer 2005, Milička, 2009). However, Peirce in 1906 was the first to recognize the distinctive power of this relationship (Wybraniec-Skardowska, 2007:164) . This relation is usually reported in a form of ratio between types and tokens for a given sample of text. Type-Token ratio (henceforward TTR) is basically one particular statistical strategy of tokenization that encompasses a given set of basic statistical measures used in looking at texts with computerized methods. Whatever was the strategy used in tokenizing a digital text, it always utilizes the same statistical concepts of tokens and types. A token is any single linguistic unit,

large amount of lexical variation and a low TTR indicates relatively little lexical variation (ibid.).

As with lexical density or richness, referring to a measure calculated by counting the number of lexical words in a text that occur only once, the TTR can also be used to monitor changes in the use of vocabulary items throughout one text or throughout a group of texts produced by one person (Butler, 1995: 135).

Youmans (1990) introduces this statistical relationship in a quite interesting and straightforward way that visualizes what he calls type-token vocabulary curves (ibid:584) or simply type-token curves. The statistical rationale behind the visual put, the, book, on, the, and table) but only (six) types (the, man, put, book, on, and table). So its TTR is simply $(6 \div 8 = 0.75)$ types per token.

As a text gets longer, the number of types that have already been encountered increases, and the likelihood of any given token representing a new type goes down (Hardie & McEnery, 2006:139). For this reason, TTR as a statistic measure is very sensitive to the length of the text under investigation. Therefore, it is extremely crucial when comparing the TTRs of different texts to make sure that the texts concerned are of equal sizes (Baker et al, 2006:138). Generally speaking, a high TTR indicates a

types approaches the total vocabulary of the author.

Then, when the curve loses its momentum, it stops rising and takes a relatively stable straight line that declares the exhaustion of its lexical size. Statistically speaking, there would be no more types to be added and all what would be there is only a series of tokens repeated over and over again. The size of the vocabulary used by the writer starts to shrink and this can be very helpful in estimating the lexical richness of a given text.

4.1 Morphological Challenges

Any corpus-based analysis of the lexical richness of digital or computerized texts must involve a clear cut concept of what counts as plotting of these curves is carefully expressed by Youmans (ibid: 586):

They begin as a straight line, with types = tokens, until the first repeated word. Thereafter, the number of tokens exceeds the number of types, and this margin grows larger with every additional repetition. Consequently, type-token curves rise rapidly at first, then begin to lose momentum as repetitions become more frequent and the author's vocabulary is used up. The number of types reaches its maximum when the author's vocabulary is completely exhausted. Hence, as the number of tokens approaches infinity, the number of

5. Text Corpus

The corpus investigated in this paper consists of four genres: research articles, fiction, popular science and editorials. The digital texts have been downloaded from the World Wide Web for free. Each genre is represented by (20) samples. The table below shows a description of the corpus analyzed throughout this paper. It should be noted that the two authors of the research articles are kept anonymous, (X and Y), for the sake of copyrights.(3)

6. Analysis Procedures

Five methodological procedures will be followed in analyzing the corpus:

word (token) and distinct word (type). Accordingly, a complete quantitative analysis of a text would most definitely involve dividing words into their component morphemes and affixes. Nevertheless, the researchers borrowed Francis and Kucera's concept (2000) of graphic word to conduct this quantitative study: "Graphic word: a string of contiguous alphanumeric characters with space on either side; may include hyphens and apostrophes but no other punctuation marks." (ibid:4). It follows then that words such as can't, cannot, and twentieth-century count as single words in English texts. Moreover, any identical alphanumeric strings would be recognized as being the same graphic word or type.

7. Type – Token Curve Analysis

Table (2) below shows a summary of the type-token statistics for the samples of each genre. Plotting the statistics of Table (2), Figure (3) shows somewhat patterned type-token curves for the genres involved in this paper. For example, interestingly all the samples' curves rise up after the first (1000) tokens and reach their highest lexical peak at (8,000) tokens and upwards. Later on, the lexical curves exhaust their momentum at (9000) tokens and goes downwards.

As for the general range of the curves involved, it seems quite evident that research articles come at the lowest level of this range and

1. Taking random 20 samples from each of the four genres involved in this study with approximately 1000-token intervals: 1000, 2000, 3000, . . .etc

2. transcribing every individual sample into plain text format

3. the total number of words (tokens) and the number of distinct vocabulary words (types) are computed for each sample via WordSmith Tools (5.0)

4. importing WordSmith Tools (5.0) outputs into an Excel spreadsheet in a form of matrix

5. plotting the number of types against the number of tokens using Microsoft Office Excel diagrams to produce type-token curves.

even both reach their highest peak of lexical richness at the same size of tokens in sample (8): Krauss scoring (2601) types and Dawkins (2579) types. Of course there is a marginal prevalence for Krauss but it is still marginal with no drastically significant statistical gap between the lexical richness of the two authors.(4).

As for fiction samples, their curves come together into an area between research articles and popular science. The vocabulary-size represented by the two converged curves of fiction samples is still larger than that exhausted in research articles and lower than that of popular science. Though Joyce and Lawrence might look having an the editorials at the utmost level. For the first (1,043) and (1,030) tokens of research articles only (393) and (350) types are scored respectively while the case is drastically richer for editorials: the first editorial samples are (1,088) and (1,047) tokens long, but they use a vocabulary of (534) and (502) types respectively.

The next upper range of lexical richness, after editorials, is occupied by two curves representing the samples of popular science. Dawkins and Krauss' lexical repertoire seem extremely identical. For the first (1000) tokens both of them use approximately the same number of types within a range of (400) types, (485) types for Krauss and (474) types for Dawkins. They

above dispute. And a more sizeable corpus than the one used in this study is an urgent prerequisite before one can risk making any generalizations. However, the results shown in this paper might be a good help in verifying the existence of any statistical grounds of classifying English genres.

The lexical-richness curve proved quite efficient in highlighting certain statistical patterns of genres. Such statistical patterning might be used by researchers as a yardstick to conduct a more sophisticated taxonomy of English genres than the one carried out in this paper.

There seem to be some across-genre characteristics that bring out one general statistical behavior. extremely matching lexical repertoire, Joyce's lexical range is still outnumbering Lawrence's. In the first (1000) tokens, Joyce uses (428) types and Lawrence (395) types. Even when both curves reach their climax at sample (8), Joyce's vocabulary is still beating Lawrence's within a range of (80) types: Joyce scores (2290) types whereas Lawrence (2210) types.

Figure (4) below gives a more vivid diagram of the wide variations for type-token curves and sets the limits between the highest and the lowest possibility (5).

8. Conclusions

The researchers by no means claim that the results they reached throughout this paper are final and

which researchers could expect the genre of any piece of writing.

Once again, the results of the current paper are in need of more verifications. Even more sizable corpora are recommended to make more reliable inferences about rigorous statistical observations of genre analysis.

Regardless of the type of genres involved in this paper, they tend to reach their lexical climax at a vocabulary sized around (8000) tokens. As with a vocabulary sized more than (8000) tokens, all genres tend to exhaust their lexical momentum at this size and repetition appears then to be the rule rather than the exception.

What is more, one basic characteristic is quite in hand if one takes into account within-genre statistical markers. Research articles, for example, have a maximum of around (2090-2134) types for their lexical richness, fiction (2290-2210), editorial (2885-2825), and popular science (2601-2579). This might indicate the statistical limits within

Appendix

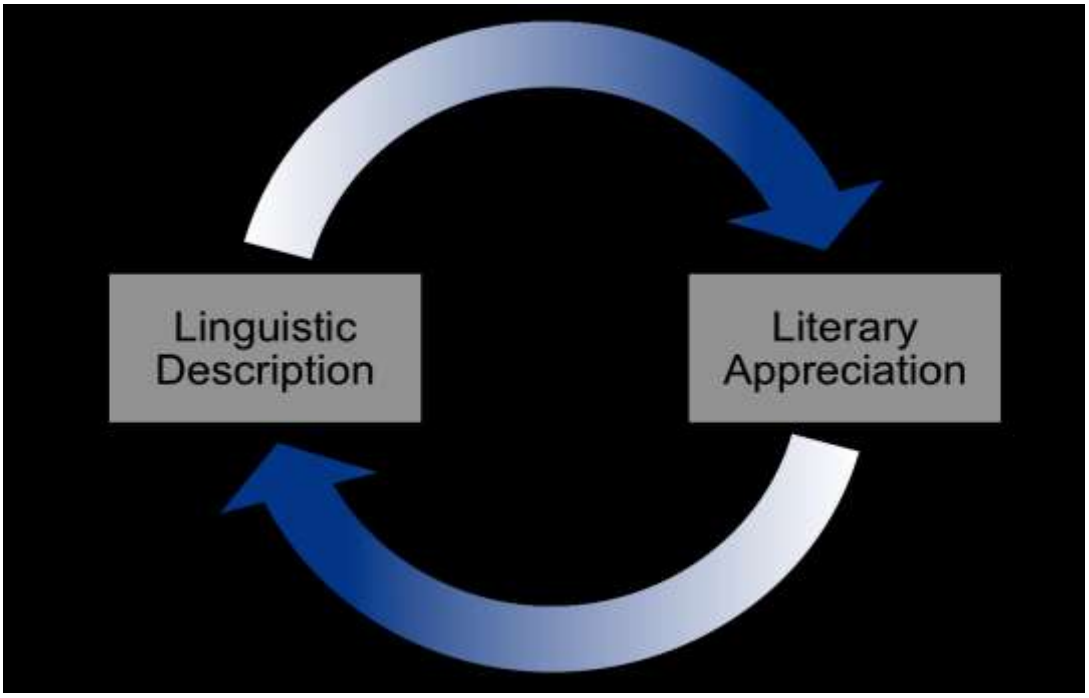


Figure 1. The Circle of Explanation (Taken from Mahlberg, 2013:15)

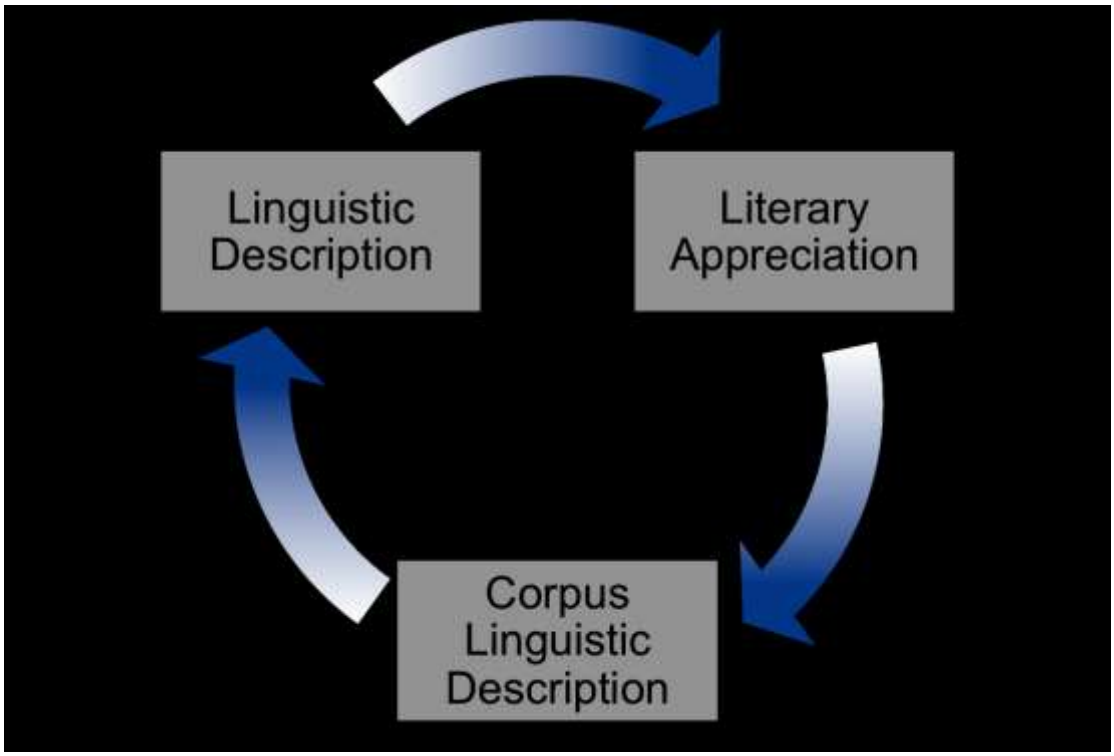


Figure 2. Corpus Linguistic Description slotted within the Circle of Explanation (Taken from Mahlberg, 2013:17)

Table 1. A Description of the Genre Corpus used in the Study

Genre	Source	Samples Number	Total Size in Tokens
Popular Science	Krauss' Hiding in the Mirror	10	112,734
	Dawkins' The Greatest Show on Earht	10	
Fiction	Joyce's Dubliners	10	114,098
	Lawrence's The Prussian Officer and Other Stories	10	
Editorials	The Washington Post	10	113,511
	The Guardian	10	
Research Articles	International Journal of Corpus Linguistics (X and Y authors)	20	113,089

	80	453,432

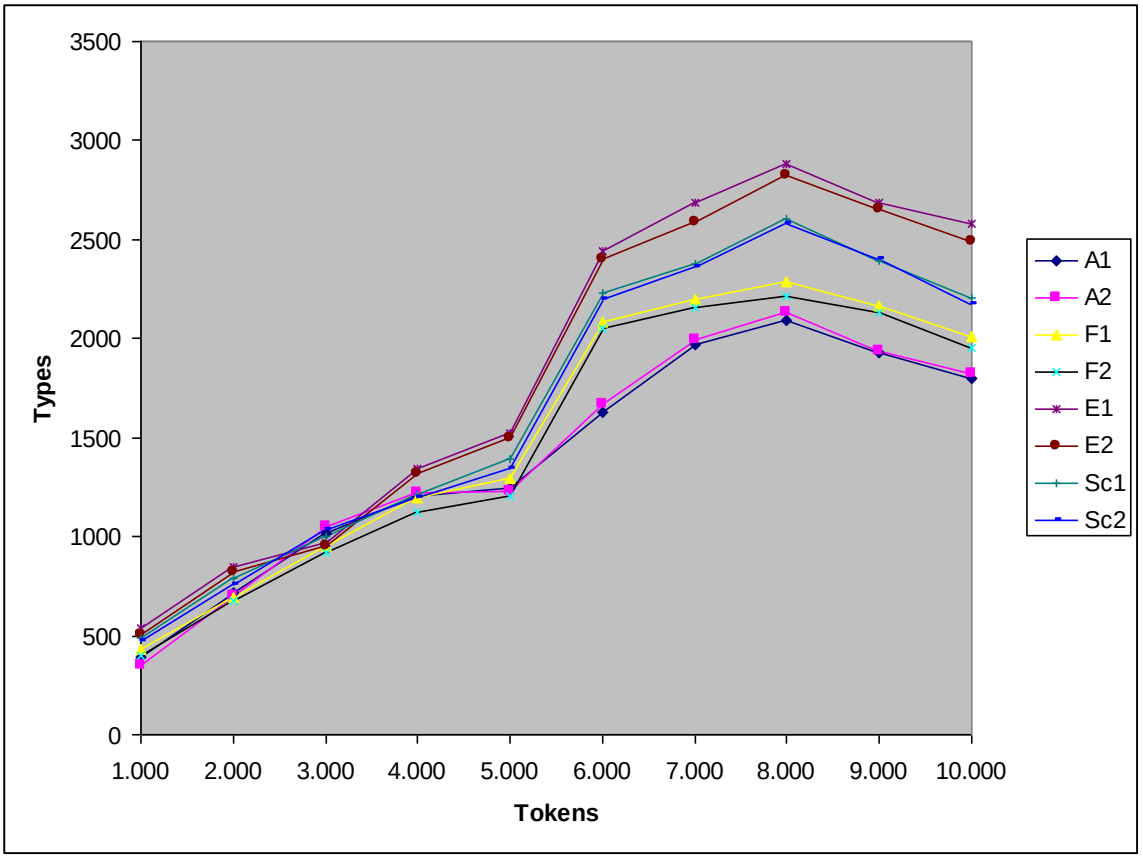


Figure 3. Lexical-richness curves of Research Articles (A1 and A2), Fiction (F1 and F2), Editorials (E1 and E2), and Popular Science (Sc1 and Sc2)

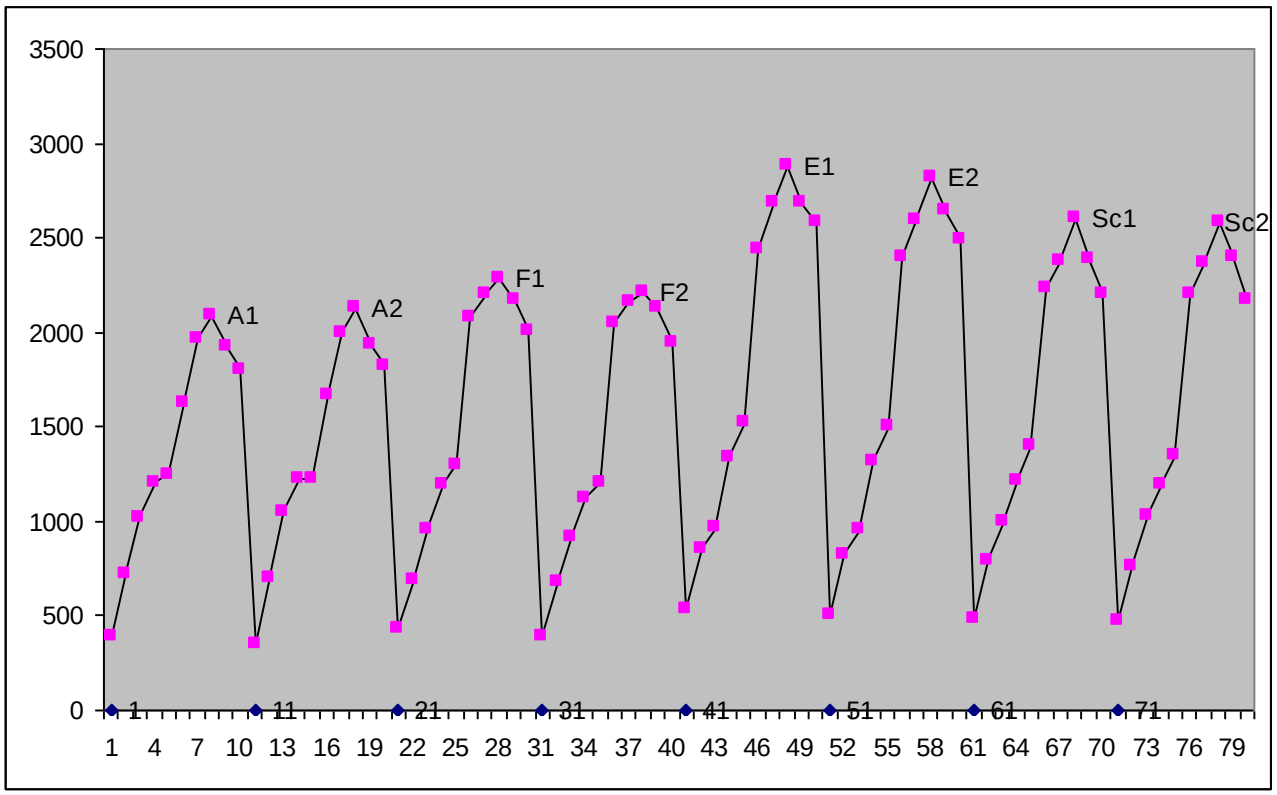


Figure 4. The order of the Lexical–Richness Curves for Research Articles (A1 and A2), Fiction (F1 and F2), Editorials (E1 and E2), and Popular Science (Sc1 and Sc2)

Table 2. Types and Tokens Frequency for (80) Samples Distributed over Four Genres

Sample Number	Genre															
	Research Article				Fiction				Editorial				Popular Science			
	1		2		1		2		1		2		1		2	
	Token	Type	Token	Type	Token	Type	Token	Type	Token	Type	Token	Type	Token	Type	Token	Type
1	1,043	393	1,030	350	1,083	428	1,063	395	1,088	534	1,047	502	1,088	485	1,037	474
2	2,048	718	2,041	696	2,138	693	2,112	678	2,086	850	2,070	826	2,108	793	2,043	759

3	3,061	1,014	3,045	1,050	3,188	956	3,147	921	3,102	966	3,053	955	3,067	1002	3,060	1030
4	4,107	1,208	4,090	1,220	4,181	1,199	4,124	1123	4,130	1343	4,120	1320	4,092	1215	4,083	1196
5	5,127	1,248	5,137	1,230	5,200	1,292	5,168	1204	5,183	1523	5,156	1498	5,146	1395	5,102	1347
6	6,161	1,630	6,172	1,670	6,231	2,083	6,201	204	6,223	243	6,172	240	6,166	2230	6,127	219

								9		9		1				8
7	7,201	1,968	7,210	1,995	7,258	2,199	7,230	215 8	7,278	268 8	7,194	259 0	7,185	2377	7,169	2363
8	8,230	2,090	8,236	2,134	8,286	2,290	8,274	221 0	8,312	288 5	8,204	282 5	8,210	2601	8,170	2579
9	9,271	1,930	9,282	1,940	9,301	2,167	9,296	213 6	9,286	269 0	9,230	265 0	9,238	2393	9,201	2399
10	10,	1,80	10,30	1,82	10,31	2,01	10,30	19	10,33	25	10,24	24	10,27	2203	10,22	21

	296	1	1	0	0	1	7	50	0	80	7	90	1		6	76

References

Baker, P., Hardie, A., & McEnery, T. (2006). A Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Biber, D. (2011). "Corpus linguistics and the study of literature", Scientific Study of Literature, 1(1): 15-23.

_____ . (1988). Variation Across Speech and Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, C. (1995). Statistics in Linguistics. Oxford: Blackwell.

Dawkins, R. (2009). The Greatest Show on Earth. New York: Free Press. Retrieved from: http://en.bookfi.net/s/?q=the+greatest+show+on+earth&e=1&t=0 (10 Jan. 2016)

Francis, W., Nelson, and Kucera, H. (2000). Frequency analysis of English Usage: Lexicon and Grammar. Boston: Houghton Mifflin.

Hardie, A. & McEnery, T. (2006). "statistics". In Sarah, G. & William, J. (eds.). Encyclopedia of Language and Linguistics. Retrieved from: http://www.sciencedirect.com (08 May 2014).

Handelshøjskolen i. (2005). Genre Analysis of System Description. Unpublished thesis.

Hyland, K. (2004). Genre and Second Language Writing. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Joyce, J. (2016). Dubliners. Retrieved from: https://www.gutenberg.org/files/2814/2814-0.txt (20 Jan. 2016).

Krauss, L. (2009). Hiding in the Mirror. Johannesburg: Viking Penguin. Retrieved from: http://en.bookfi.net/s/?q=Hiding+in+the+Mirror&e=1&t=0 (25 Feb. 2016)

Lawrence, D. H. (2007). The Prussian Officer and Other Stories. Retrieved from: http://www.gutenberg.org/cache/epub/22480/pg22480.txt (25 Feb. 2016).

Leech, G and Short, M. (2007). Style in Fiction. London: Longman.

Mahlberg, M. (2013). Corpus Stylistics and Dickens's Fiction. London: Routledge.

Milička, J. (2009). "Type–token & hapax–token relation: A combinatorial model". Glottotheory 2 (1): 99 – 110.

Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Wimmer G. (2005). "The type–token relation". In: R. Köhler (ed.): Quantitative Linguistics: An International Handbook : 361 – 368.

Wybraniec–Skardowska, U. (2007). "On the Type–Token Relationships". Bulletin of the Section of Logic, 15 (4): 164–168.

Youmans, G. (1990). "Measuring lexical style and competence: The type–token vocabulary curve". Style, 24 (4): 584–596.

Online Sources:

https://www.washingtonpost.com/politics/

https://www.theguardian.com/international

https://benjamins.com/#catalog/journals/ijcl/main

Investigation of Register Errors in Iraqi EFL Students' Writings

Leena Lafta Jassim

1. Inroduction

EFL students face difficulties which lead them to fall in errors. Register errors are one of these errors. These errors happen as result of mixing different types of register in their writing. AL-Qaraghooly and Sultan (2008:4) emphasize that this problem may be attributed to several reasons, chief among which is the fact that English writing is characterized by some linguistic and stylistic peculiarities which, among other things ,add more difficulty to the students.

The difficulty may also be due to the gaps languages manifest in their linguistic structures (Baker, 1992: 100). Accordingly, as English and Arabic are genetically distinct languages showing many linguistic gaps, a lot of mistakes will inevitably result in our students' writing, unless the well- form of English writing is taken into consideration.

1.2. Definition of Basic Terms

The basic terms ,which are related to the present study ,are included in this section.

1.2.1. Error

An error is "a deviation in learner language which results from lack of knowledge of the correct rule" (Corder, 1967 as cited in Ellis, 1994: 700). Corder (1973: 259-60) also defines errors as 'breaches of the code' and refers to them.as "those features of the learner's utterances which differ from those of any native speaker".

1.2.2 Error Analysis

It is a stylistic error where different levels of language are mixed . Register is the manner of speaking or writing specific to a certain domain of communication (Vinay and Darbelnay,1963:21). This way of communicating is determined by how much a writer chooses to distance himself from his reader and topic. Relatively, the term register has been defined by many sociolinguists; for instance, Hudson (1996: 23)

used to fulfill a type of communication purposes ,in order to fit each register to the situation which needs that type of register. We find in the literature four broadly

Error analysis "involves a set of procedures for identifying, describing and

explaining errors in learner language" (Ellis, 1994: 701). It provides a comparison of the

language of the learner at some particular point in his course with the target language (Corder, 1973: 149).

1.2.3 Register errors:

defines it as “varieties according to use.” in this definition, one can note that register is

the way that language use varies according to situations; that each type of register is

genre and audience, but it is important not to mix registers up (Chuquet and Paillard:1989:23).

1.2.4. Style

According to Richards & Schmidt (2002, 522) style is a "variation in a person's speech or writing". Style similar to register varies from casual to formal according to situations Some linguists use the term 'register' for a stylistic variety. One can note

that both terms are similar to each other, but the term style can be considered as more general than register. In other words register is narrower than style (cited in Biber,

1995: 9).

defined registers: Familiar, Informal, Formal and Ceremonial (Al-Samarrai,2003:32).

To these very classical registers, we can suggest: the technology and the scientific registers which do have their own internal logic and textual organization. In most

languages from Asia, register is often paired with the honorifics level, which then introduces another, orthogonal, register level within the English language academic community, the conventions of formal register are generally followed. The choice of

register for a particular text, part of text, or spoken presentation will vary depending on

The most common characteristics of EFL student have in their writings are:

2.1. Imprecise Language:

Many students use long sentences . This leads their writing is difficult to understand. For example:

(1)*The theory is simple, harvest the free light and the heat of the sun,

then either directly heat water running through pipes of high heat

absorptive through irradiation or convert it into electricity through photovoltaic cells to heat stored water by means of a heating element. (2)

These sentences are incorrectly joined together with commas. Such a long

2. Formality& Informality in English

Some kinds of writing are always written in formal English(e.g. Some kinds of essay).However, some writing is usually informal(e.g. notes). (1) In this way, the EFL

students mix different register types in their writing leading them to fall in register errors (Hammadou,2000:44) .

Generally, The features of formal English are normally found and more frequently in writing ; features of informal English are normally found more frequently in speech.

informal words e.g.," proclivity " and "screwing up".

(3) This character **tends to wreck everything .**

The sentence above is easy to understand because of being clear and short, (Vinay and et al, 1963:30).

2.2. Purposefully vague language: This includes very frequent nouns such

as thing and stuff and phrases such as I think, I don't know(i.e., expressions of opinions) and personal pronouns:

2.2.1.Expressions of opinion : This includes a very frequent use of phrases

sentence is difficult to understand. However, good English writing contains short

.....

.....

(1) The classification above is cited from: http://www.really-learn-english.com/common-writing-mistakes.html

2) The example is cited from :http://www.eng.monash.edu.au/current-students/download/improving-scientific-writing-style.pdf

clear sentences, e.g.,

(2) *This character has **a proclivity** for **screwing up** everything.

In (2) example ,there is register error because of being long and having

(6)*You can see that NATO's strategy was poorly designed and carelessly

implemented.

In all the examples above, the student believes that NATO's strategy was

poorly designed and carelessly implemented. To increase formality, impersonal structures are required. This can be done in a variety of ways. First, an opinion can

be stated directly. It should be obvious what the student believes if she/he writes:

- NATO's strategy was poorly designed and carelessly implemented.

such as I think, I believe, we argue , etc. which serve to approximate and to make statements less assertive. Similarly, Hearst and Text Tiling (1997:1- 23)

indicate there are a number of forms that need some forms of polishing or care. For example, expression of opinion need a lot of care. Note the following example

which is cited from Prakken (2006: 164):

(4)* I believe NATO's strategy was poorly designed and carelessly implemented. (5)*We argue that NATO's strategy was poorly designed and carelessly

implemented.

imperative (command) forms which imply "you." Examples of such imperative forms are "Remember how important it is . . .," "Bear in mind that this is true . . .," "Take for example . .." and "Note the ways in which Sophocles uses character . "(ibid)

2. For the same reason, "I/me/my" and "we/us/our" should also be avoided as much as possible. (Devlin and Waters:2012:10).

For examples:

(7)*You put the chemicals in the test tube.

(8)*We used two different methods research.

2.2.2. Personal Pronouns: This includes the frequent use of personal pronouns, especially I and you and we, often in a contracted form such as I'd or we've. The pronouns I, we and you are not always appropriate in formal written register.

Damen (2002:21) emphasizes that formal language works best when it appears to be impersonal, driven not by opinion but fact. That entails creating distance between the reader and the writer, in that such a posture makes a statement seem more objective.

1. Among other things, objectivity precludes the use of personal pronouns like "you" and "yours" which bring reader and writer into direct contact. This also includes

unfortunately unwell. However, please do call me anyway.

The last form is correct because clause structure does not consist of clauses chained together as in (9) example.

2.4. Contractions:

Whenever two words are merged into one to form a shortened form ,or contraction , the apostrophe indicates the letters skipped in the process of merging. For example formal writing often doesn't use contractions .This means that contractions must be avoided in academic writings.

Examples: can + not = can't

did + not = didn't

I + will = I'll

However, (7) and (8) examples are un correct , they should be written in the following forms:

- The chemicals are put in the test tube.

- There were two different methods of research.

2.3. Clause structure which often consists of several clauses chained together

For example:

(9)*I'm sorry but I can't meet you tonight and the cat's ill which doesn't help but call me anyway.

The example above should be written as it follows:

- I cannot meet you tonight because the cat is

.....

.....

(3) The examples above are cited from:

\http://qcpages.qc.cuny.edu/writing/history/editing/errors.html\

The example above should be written as it follows :

- The English Government **was not** responding to the needs of the population.

2.5. Single Words or Short Phrases are Used in EFL Students' Writing.

For example: Absolutely, Exactly, I see , No, Yes, Of course ,etc.

3. Methods of Investigation and Procedures

it + is = it's

Here are some more: couldn't, wouldn't, shouldn't, hadn't, shan't, don't, could've,

would've, should've, etc. (3)

Hammadous' study(2000) emphasizes that register errors also include the need to distinguish between oral style and written style. These two types of writings have

their own conventions .In written style, a number of elements of oral style

should not be used such as contractions:

(10)*The English Monarchy **wasn't** responding to the needs of the population.

Quantitative analyses are based on the frequencies of register errors occur in the subjects' English writings.

3.2. Research Procedures

Forty third-year students' writings from the Department of English, College of Education for Human Sciences , University of Thi-Qar , of the academic year 2013-2014 are chosen randomly to gather the data of this study. Forty subjects consist of both males and females. It is possible to note that the subjects in this stage are supposed to be highly advanced in a paragraph writing than first -year one.

The data are collected from subjects' written paragraphs. About

In this section, we introduce the methods and procedures are used to achieve the aims of the study.

3.1 Methods of Investigation

In order to achieve the aims of this study, several methods are chiefly employed as the descriptive , analytic methods and statistic method .

The design of the study is based on the combination of both qualitative and quantitative approaches . The qualitative approach is used in describing and analyzing data to find the frequency and the number of register errors committed in the subjects' writings. On the contrary, the quantitative approach is useful for determining the percentage of these errors.

structure Errors, (4) Contractions,(5) Single words.

Table (1) indicates that the most subjects fall in errors as results of their using first person pronoun in their English writing ,that is, (37), i.e., (92,5 %) ; However, the less number of subjects commit errors for their using single words ,that is,(11), (1)>

4.Results

In this section , The five categories of errors are presented according to their

ranking orders; i.e. beginning with the highest-frequency errors. In addition, samples

forty paragraphs collected from 40 students in class are analyzed and statistically indicated . Since the error analysis used in this study focused especially on stylistic errors regardless of other writing skills, such as idea expression, organization, and cohesion, the essay scoring involved error frequency counts for register errors only.

3.3 4. Data Analysis

Five categories are studied to determine how the subjects tend to use them inappropriately. That is, mixing oral elements of the register in their writing. These categories are : (1) First Person Pronoun ,(2) Expressions of Pronouns, (3) Clause

parent and remember what they did to us when we are children ..... We must do anything to make them happy .

(2)* I refuse that English language should be the national language of my country....Our language is Arabic .That is why, we should refuse.....

The examples above, which are written by the subjects, should be written as it follows:

- Helping the parents is one of the sons' duties towards their parents.....

- Arabic is the national language of Iraq . Other languages such as English cannot be the national language the country.....

of the study subjects' errors are provided. Finally, an explanation of errors is attempted.

4.1. Description of Register Errors

This section indicates the largest number of errors with a total of 762 errors and a percentage of 99.998 which means that the first hypothesis is verified. It is further divided into many errors as shown in Table 2.

4.1.1. Errors in the Use of First Person Pronoun

These errors are the most recurrent ones in this category. The total number of errors here is 261 with a percentage of 34.251.

(1)* We must do anything to help our parents..... We must help our

because any country needs to contact with other countries….

- That belief is false because the grades encourage the student to develop his level…

4.1.3. Clause Structure containing many clauses within it:

These errors occupy the third rank in this category. Their total number is

150 with a percentage of 19.685.

(5)*The parents usually encourage their sons to complete their study and to be successful persons in the future.

(6)* When the students get a high marks in the exam ,this encourages them to work hard in order to take a

4.1.2. Errors in the Use of Expressions of Pronouns

These errors occupy the second rank in this category. Their total number is 187

with a percentage of 24.540.

(3)* My opinion is Iraq needs to make English as a national language beside Arabic, because our country needs to contact with other countries….

(4)* I think that belief is false because the grades encourage the student to develop his level …

The examples above, which are written by the subjects, should be written as it follows:

- Iraq needs to make English as a national language beside Arabic,

(7)* When they become old I didn't let them because my parents give me love and….

(8)* I 'll give him a care which means …….I'll tired to make her happy.

4.1.5. Single Words

These errors occupy the sixth rank in this category. Their total number is(44)

with a percentage of 5.774.The following examples are the subjects' errors in this

category.

(9)*No, I don't agree that English be national language of Iraq because when ….

higher marks but when the teachers give ……

The examples above should be written as it follows:

-The parents usually encourage their sons in their study because this makes their sons successful persons in the future .

- Getting a good mark ,in the exam, will encourage the students to study hard next exam.

4.1.4. Contraction

These errors occupy the fourth rank in this category. Their total number is 120

with a percentage of 15.748.

unawareness of rules of English essay writing (see examples(1),(2)). As result shows, many subjects commit errors in using expressions of pronoun (,i.e.(31),that is, (77.5%)) and clause structure (i.e.,(29), that is, (62.5%). This may due to the subjects' poor writing and their lacking of reading authentic texts(Ahmed ,2011:205) .That is why, the total frequency of the errors is

(187), i.e.,(24.540%) in the written products from the Iraqi EFL students at Thi-Qar university, College of education .(see examples (3), (4),(5) and (6)).Thus, the first hypothesis which states that, incompetence in using and writing English appropriately is potentially

(10)* Yes , of course, I agree with the opinion to encourage learning…..

4.2. Discussion of Results (Explanation of Errors)

The data show that a large number, that is, thirty-seven ,i.e. ,(92.5%) of the subjects use first person pronouns in their writings .(See Table 1). As has been indicated in the preceding section ,the most frequency errors ,in the subjects' writings, are in using first person pronouns . That is why, the total frequency of these errors is (261),i.e., (34.251) in the subjects' writings. Bakir and Lazims' study (2003:11) indicate some errors ,which are committed by students, are either attributed to their incompetence in English ,or to their

and written styles in their writings. These two types of writings have their own conventions .In oral style, e.g., you can answer on the question of someone by using "yes" or "no". It is, however, wrong to do the same in written style. The subjects' total frequency of single words is (44) with a percentage of (5.774)(See Table 2). Thus, the second hypothesis ,which states that most Iraqi English students are unable to distinguish between oral and written styles , is accepted.

4.3 Conclusion

Many EFL students fall in register errors as result of inability of distinguishing between their oral and written performance . In this way, this study is designed to explore the the major possible source of the register errors, is accepted.

Register errors also include the need to distinguish between oral and written styles. These two types of writings have their own conventions (Flower,1966:65). In written style, a number of elements of oral style should not be used such as contractions in English. However ,the data demonstrate that(24),i.e., (60 %)of the

subjects use contractions in their writing. That is, the total frequency of their use of contractions is (120),i.e.,(15.748) in writing (See examples (7),and (8)). Similarly,(11).i.e.,(27.5%) of the subjects use single words in their writings because of their mixing oral

Iraqi EFL student are incompetents in writing English appropriately and unable on distinguishing between oral and written style(e.g. when their teachers ask them to write about a certain topic). also they make indiscriminate use of different elements which belong to different types of register .That is why, they fall in register errors.

Evaluating the performances of such system is necessary but raises many problems, in particular due to the difficulty of detecting and analyzing errors: our linguists disagree from time to time: this motivates our interactive approach where

the student gets arguments for or against a certain correction.

different types of register errors in Iraqi EFL students' writings .This is a really challenging, since there are very few works in this area. The findings have

then presented the register errors in the students' written products and their possible corrections. Six categories are studied to determine how the subjects tend to use

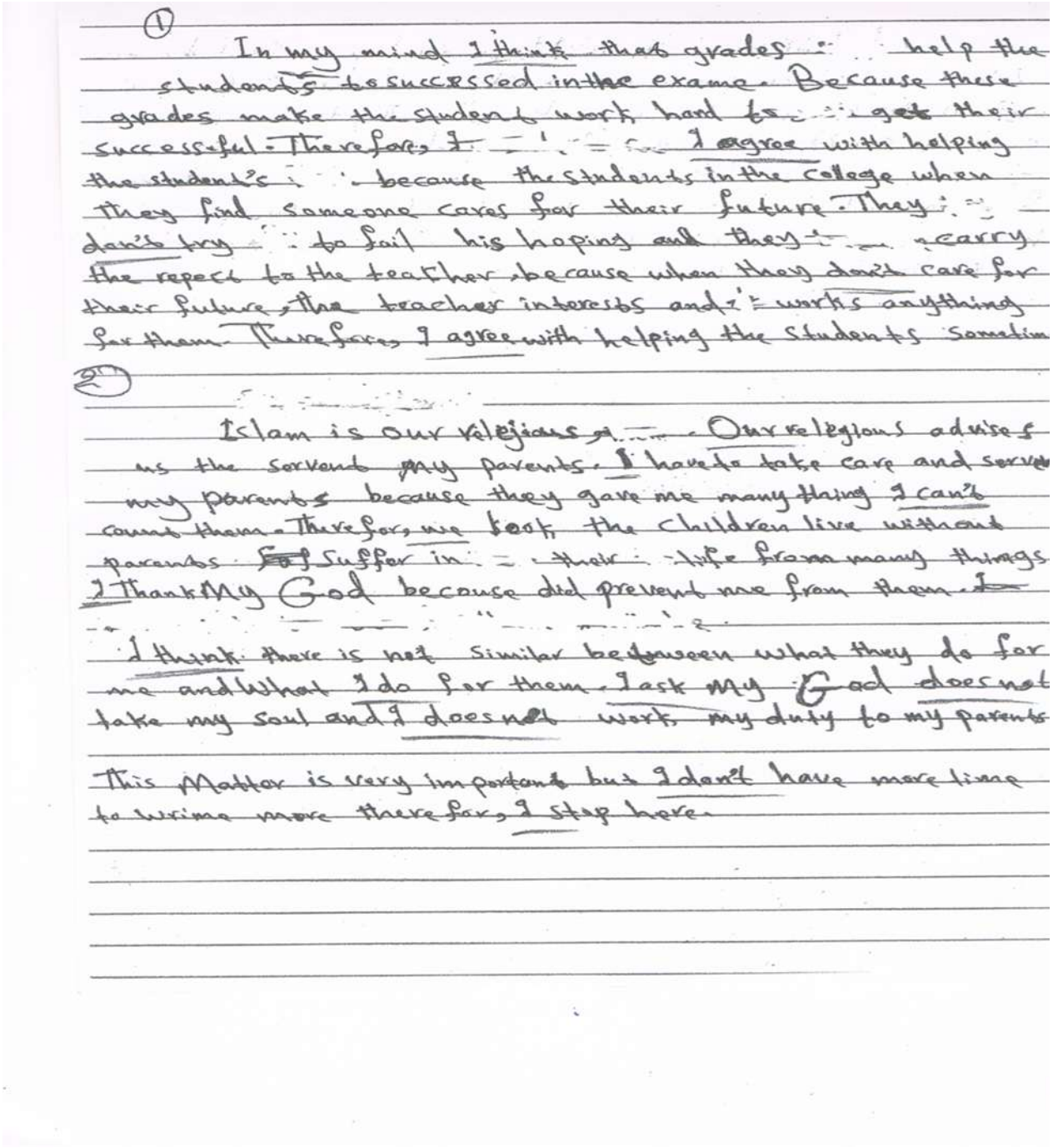
them inappropriately(,i.e., informally) in their writing. Using English properly entails appropriate choices in formality. However ,the limited knowledge of the main characteristics of good English writing (i.e., formal English) seems clear in the students' writing products in the findings of this study . The results of the study indicate most

indicate the differences between oral style and written style .

4.4. Recommendations:

The syllabus designers and the textbook writers should revise the composition and essay syllabus and textbooks by devoting some chapters including how to write English in an appropriate and good way. To do this, more details and examples must be provided in the syllabus referring to a number of oral style elements should not be used such as contractions in written style. In order to prepare students with a good amount of knowledge concerning different kinds of languages, syllabus designers are required to include materials under the title 'language situations. By doing this, the syllabus designers will

Appendix



(1)

In my mind I think that grades help the students to successed in the exame. Because these grades make the student work hard to get their successful. Therefore, I agree with helping the student's because the students in the college when they find someone cares for their future. They don't try to fail his hoping and they carry the repect to the teather, because when they don't care for their future, the teacher interests and works anything for them. Therefore, I agree with helping the students sometim

(2)

Islam is our religions. Our religions advise us the servants my parents. I have to take care and serve my parents because they gave me many thing I can't count them. Therefor, we look the children live without parents suffer in their life from many things I Thank My God because did prevent me from them. I think there is not similar between what they do for me and what I do for them. I ask My God does not take my soul and I does not work my duty to my parents

This Matter is very important but I don't have more time to write more therefor, I stop here.

References

Ahmed ,H.A.(2011). The EFL Essay Writing Difficulties of Egyptian Student

Teachers of English: Implications for Essay Writing Curriculum and Instruction. University of Exeter . Available on: https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/120146

Al-qaraghooly, D.and Sultan,M.(2008). An Error Analysis of the Scientific Writing of Iraqi EFL Postgraduates at the University of Technology. Available on: http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=32358

Al-Samarrai, Intisar I. (2003) .The Effect of Using Certain Teaching Techniques on Overcoming Linguistic Difficulties Faced by Postgraduate Students in Comprehending Scientific Texts in English. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Baghdad.

Baker, M. (1992) In Other Words: A Course book on Translation. New York: Chapman and Hall, Inc.

Bakir , H. and Lazims,G. (2003).Stylistic Problems Confronting Arab Students in Arabic-English Translation .Iran. Ajman University of Science and Technology UAE.

Biber, D. (1995). Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison.

Cambridge: Cambridge University Press.

Brochure,G. (2006) . Communicating and Learning in Engineering Online Resources. Monash University. Available on:

http://www.eng.monash.edu.au/current- students/download/improving- scientific-writing-style.pdf

Chuquet, H., Paillard, M. (1989) .Approche Linguistique des Problèmes de Traduction, Paris, Ophrys.

Corder, S.Pit (1973) .Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.

Damen(2002).Informality. Available on:

http://www.usu.edu/markdamen/writingguide/01inform.htm

Devlin,J.and Waters,T. How to Speak and Write Correctly .Available on:

http://www.sepo.net/books/english-grammar/letter-writing/

Ellis, Rod (1994) The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford

University Press (7th impression, 2000).

Flower,R.,ed.(1966).Essay on Style and Language .London: Routledge and Kegan Paul.

Hammadou, J.,(2000) .the Impact of Analogy and Content Knowledge on Reading Comprehension: What Helps, What Hurts, ERIC. Available on: http://farnasfaisal.wordpress.com/2013/04/29/book-review-investigating-english-style-david- c rystal-a nd-derek-davy-london-longman-1969-264-pages/

Hudson, G. (2000). Essential introductory linguistics. Malden, Mass: Blackwell Publishers.

Prakken, H., (2006). Formal systems for persuasion dialogue, Knowledge Engineering Review . Vol.(21),No.(2),PP:163–188.

Tchudi (1990).Stylistics. Oxford: Oxford University Press

Vinay, J.P. , Darbelnet, J. ,(1963). Stylistique Comparee du Francais et de l'Anglais, Paris, Didier.

محـــــور الدراســـات العـــــربية

بلاغة بعض من الخصائص الهندسية للكرة الأرضية في القرآن الكريم
(الشكل والحركة ميداناً) .

أ.م.د.أسماء سعود إدهام

المقدمة :

تعد بعض الخصائص الهندسية للكرة الأرضية كشكلها الكروي وحركتها المتناوبة من أهم القضايا التي تصدّر إليها علماء المسلمين الأوائل وحاولوا الكشف عنها ؛ وهم يفسرون بعض الإشارات العلمية مما ورد ذكره في القرآن الكريم عن وصف الأرض التي يستقر عليها الإنسان ؛ كونها الكوكب المكرّم على سائر الكواكب والنجوم لأن الإنسان المُكرم مستقر عليه. وهكذا بقي الكثير من علماء المسلمين وهم يستنبطون المعاني العلمية من الآيات القرآنية ، وبقيت تلك الاستنباطات تأخذ حظها من التأكيد أو المعارضة على مدى ثلاثة عشر قرناً حتى منتصف القرن العشرين.

وعندما وقف الإنسان على سطح القمر عام ١٩٦٩م متمثلاً بالعالم الأمريكي نيل آرمسترونك[١] ، رأى لأول مرة بالعين البشرية كوكب الأرض ككرة بيضاء تدور حول نفسها وتدور في فلك حول الشمس ، ومنذ ذلك التاريخ علم الناس علم اليقين أن الأرض ذات شكل كروي ، فضلاً عن كونها تتحرك بحركات تناوبية.

وقد تناولنا في هذا البحث فقرتين ؛ الأولى: كروية الأرض وكواكب المجموعات الشمسية ، فقد أثبتنا من خلاله أن كواكب المجموعة الشمسية كلها كروية من خلال قوله تعالى: ﴿... يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ ...﴾ [سورة الزمر: من الآية ٥]. فالتكوير هنا ليس على الأرض فحسب بل إنه تكوير شامل لكواكب المجموعة الشمسية كلها ، بل ربما يمكننا القول بأنه شامل لكواكب المجموعات الشمسية المعروفة وغير المعروفة لنا.

وأما الفقرة الثانية فكانت بعنوان: دوران الأرض وكواكب المجموعات الشمسية ، من خلال تحليل العديد من الآيات القرآنية التي تعطي معنى الدوران لكوكب الأرض ، وكواكب المجموعات الشمسية كلها ، من ذلك قوله تعالى تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾[سورة لقمان: ٢٩].

الفقرة الاولى

كروية الأرض وكواكب المجموعات الشمسية

تعد الكرة واحدة من الأشكال الهندسية التي تحتل حيزاً في الفراغ ، وهي واحدة من الخصائص الهندسية المهمة . وقد أشار القرآن في بعض من آياته إلى كروية الأرض ، على خلاف ما كان يتصور الأقدمون أو يعتقدون من تسطح الأرض ؛ ثم ما يستدعيه ذلك الإعتقاد من نهاية سطحها عند حافة من الحواف . وفي هذا المبحث سنقف على هذه الحقيقة ونناقشها على وفق ما قدّمته الآيات القرآنية وكشفته عن كروية الأرض بل إلى كروية الكواكب الأخرى .

وقد تعددت الآيات القرآنية التي تناولت قضية كروية الأرض ؛ فبعضها ما تناول ذلك صراحة فذكر مصطلح (التكوُّر) ؛ على خلاف غيرها من الآيات التي أشارت إلى كروية الأرض مجازاً أو كناية عن قضية تعاقب الليل والنهار على وفق نظام دقيق ؛ إذ يحدث ذلك كله كنتيجة لكروية الأرض كونه أحد المحددات الرئيسة لها.

الآيات التي فيها الإشارة إلى كروية الأرض:

الآية الوحيدة التي ذكرت لفظ (التكوير) ؛ هي قوله تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾ [سورة الزمر: ٥]. وهي الآية التي سيتم تحليلها في هذا المبحث كونها الآية التي وردت فيها قضية التكوير بشكل صريح . فتكوير الليل والنهار يعني ضمنا انحناء تلك الحركات للأرض أي كرويتها ودائرية حركتها بفلكها الإهليجي[٢] . وآية أخرى شرحها العلماء

كثيراً ، واستشهدوا بها دليلاً على كروية الأرض ؛ هي قوله تعالى: ﴿وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا﴾ [سورة النازعات : ٣٠] ، وفي الآية معنى واضح للدحية ، وهي الشكل الممثل للاستواء والإنبساط مع الانحناء في آن واحد، وهو يعطي هندسياً شكل البيضة ، وهي أول إشارة من نوعها في تاريخ البشر مفادها أن شكل الأرض حقيقة هو بيضوي وليس كروياً[٣].

ومن الآيات ذوات الدلالة على كروية الأرض قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الرعد: ٣] ، فمدُّ الأرض أولاً يتطلب أن يكون سطح الأرض كروياً لكي لا ينتهي هذا المد عند حدّ مُعَيّن ، ثم لو افترضنا أن الامتداد مسطح فهو يتناقض مع الغشيان المستمر الوارد في الآية نفسها ، لذا فإن الامتداد والغشيان المستمران بين الليل والنهار يستدعيان أن تكون الأرض على هيئة كرة ، وأنها تتحرك بطريقة معينة فتدور حول نفسها. ومعظم الآيات التي فيها إشارة إلى دوران الأرض فإنها تدل كذلك على كرويتها.

الحقيقة العلمية:

١. أن الأرض كروية.
٢. أن كواكب المجموعة الشمسية كروية.
٣. أن جميع الكواكب التي لها شموس ويتعاقب عليها الليل والنهار هي كواكب كروية السطوح.

إذ لم يشاهد الإنسان الأرض في شكلها الكروي وهي تَسْبَحُ في الفضاء السماوي إلا بعدما أطلق الاتحاد السوفيتي القمر الصناعي الأول (سبوتنيك) في مداره حول الأرض في أكتوبر ١٩٥٧م [٤]، واستطاع العلماء الحصول على صور جيدة لكوكب الأرض بواسطة آلات التصوير التي كانت مثبتة في القمر الصناعي ، وفي عام ١٩٦٦ م هبط القمر الصناعي (لونيك ٩) بأجهزته المتطورة على سطح القمر[٥]، وأرسل إلينا صوراً عن كوكب الأرض ، وكواكب المجموعة الشمسية الأخرى. أما الكواكب الأخرى التابعة لشموس أخرى ؛ فما زال اكتشاف العلماء لها مستمراً إلى يومنا هذا ؛ إذ كشف العلماء في

هذا القرن عن المئات من تلك الكواكب الكروية التي يتعاقب عليها الليل والنهار. بل إن وكالة ناسا الفضائية اكتشفت في شباط هذا العام ٢٠١٤م أكثر من (٧٠٠) كوكب لم تكن معروفة من قبل وهي تدور حول شموس خارج مجموعتنا الشمسية [٦]، ينظر الملحق (١) الخارطة البلاغية للآية الكريمة [الزمر: ٥] .

بعض ما ذكره المفسرون :

ذكر الطبري عن ابن عباس قوله: (يكور الليل على النهار ويكور النهار على الليل) يقول: يحمل الليل على النهار[٧] ، وعن مجاهد قوله: (يكور الليل على النهار) قال: يدهور الليل على النهار ويدهور النهار على الليل[٨].

وقال القرطبي: "وتكوير الليل على النهار وتغشيته إياه حتى يُذهب ضوءه ، ويغشي النهار على الليل فيذهب ظلمته ، وهذا منقول عن قتادة وهو معنى قوله تعالى: (يغشي الليل النهار يطلبه حثيثاً) ..... (كل يجري لأجل مسمى) أي كل منهما يسير إلى مدة معلومة"[٩].

وذكر الرازي قوله: "والمراد من هذا التكوير أنه يزيد في كل واحد منهما بقدر ما ينقص عن الآخر ، والمراد من تكوير الليل والنهار ما ورد في الحديث (نعوذ بالله من الحَور بعد الكَور) أي : من الإدبار بعد الإقبال"[١٠].

وذكر الآلوسي قوله: "وأخرج ابن جرير وابن أبي حاتم عن ابن عباس أن المعنى يحمل أحدهما على الآخر ، وفسر هذا الحمل بالضم والزيادة ؛ أي يزيد الليل على النهار ويضمه إليه بأن يجعل بعض أجزاء الليل نهاراً فيطول النهار ويقصر الليل ، ويزيد النهار على الليل ويضمه إليه بأن يجعل سبحانه بعض أجزاء النهار ليلاً فيطول الليل ويقصر النهار"[١١].

ويقول سيد قطب في تفسير قوله تعالى: ﴿يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ﴾ : "وهو تعبير عجيب يقسر الناظر فيه قسراً على الالتفات إلى ما كُشف حديثاً عن كروية الأرض ..... فهو يصور حقيقة مادية ملحوظة على وجه الأرض . فالأرض الكروية تدور حول نفسها في مواجهة الشمس ؛ فالجزء الذي يواجه الشمس من

سطحها المكور يغمره الضوء ويكون نهاراً . ولكن هذا الجزء لا يثبت لأن الأرض تدور ، وكلما تحركت بدأ الليل يغمر السطح الذي كان عليه النهار . وهذا السطح مكور فالنهار كان عليه مكوراً والليل يتبعه مكوراً كذلك ، وبعد فترة يبدأ النهار من الناحية الأخرى يتكور على الليل ، وهكذا في حركة دائبة : ﴿يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ﴾ ، واللفظ يرسم الشكل ويحدد الوضع ، ويعين نوع طبيعة الأرض وحركتها . وكروية الأرض ودورانها يفسران هذا التعبير تفسيراً أدق من أي تفسير آخر لا يستصحب هذه النظرية"[١٢].

ويقول ابن عاشور: " يقال : كور العمامة على رأسه إذا لواها ولفها ومثلت به هنا هيئة غشيان الليل على النهار في جزء من سطح الأرض وعكس ذلك على التعاقب بهيئة كور العمامة ؛ إذ تغشى الليلة الليلة التي قبلها"[١٣] ، والكور لوث العمامة يعني إدارتها على الرأس ، وقد كَوَّرْتُها تَكويراً ، وكل دارة من العمامة كورٌ ، وكل دور كور ، وتكوير العمامة كورها ، وكار العمامة على الرأس يكورها كوراً [١٤] ، "وهو تمثيل بديع قابل للتجزئة بأن تشبه الأرض بالرأس ، ويشبه تعاور الليل والنهار عليها بلف طيات العمامة ومما يزيده إبداعا إيثار مادة التكوير الذي هو معجزة علمية من معجزات القرآن ... فإن مادة التكوير جائية من اسم الكرة وهي الجسم المستدير من جميع جهاته على التساوي ، والأرض كروية الشكل في الواقع وذلك كان يجهله العرب وجمهور البشر يومئذ فأومأ القرآن إليه بوصف العرضين اللذين يعتريان الأرض على التعاقب وهما النور والظلمة أو الليل والنهار ؛ إذ جعل تعاورهما تكويراً لأن عرض الكرة يكون كرويا تبعا لذاتها"[١٥].

التحليل البلاغي للآية القرآنية الكريمة [الزمر:٥]:

قوله تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾ [سورة الزمر: ٥].

من خلال سلسلة من الصور التي التقطتها أقمار صناعية للكرة الأرضية، وبالتحديد لمنطقة تداخل الليل مع النهار، نتأمل عظمة هذه الظاهرة وروعتها ، وكيف جاء وصفها في القرآن الكريم. فقد اعتقد الناس لقرون طويلة أن الأرض مسطحة ولم يكن لديهم فكرة عن كروية الأرض، ولكن القرآن العظيم أشار في آية رائعة إلى هذه الحقيقة الكونية. وذلك من خلال وصف ظاهرة الليل والنهار ؛ إذ استخدم كلمة (يكوّر) أي يلفّ من كل جانب(١٦).

لولا هذه الظاهرة (ظاهرة دوران الليل والنهار) حول الأرض باستمرار، بسبب حركة الأرض المستمرة، ولولا وجود الشمس لتؤمن الإضاءة اللازمة للنهار، ولولا كروية الأرض لم تكن هذه العمليات لتحدث، والعجيب أن القرآن الكريم صوَّر لنا كل هذه الحقائق وكأننا نراها رأي العين. ولقد تحدّث المفسرون والباحثون في قضية الإعجاز القرآني عن ظاهرة كروية الأرض وتعاور الليل والنهار عليها ، لكننا سنجد من خلال التعبير القرآني للآية والفنون البلاغية فيها أنها تكشف عن حقائق علمية أخرى ككروية كواكب المجموعة الشمسية وكروية كواكب الشموس الأخرى.

ففي قوله تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ ﴾ جاء الفعل بصيغة الماضي ؛ لبيان الإحكام في النظام الذي أقيمت عليه السموات والأرض ، فهو نظام محكم منذ أول يوم خلقت فيه السموات والأرض وهو دائم إلى أن يأذن الله تعالى للسماوات والأرض بالتبدل ﴿يَوْمَ تُبَدَّلُ الْأَرْضُ غَيْرَ الْأَرْضِ وَالسَّمَاوَاتُ﴾ [إبراهيم : ٤٨]. وفي ذكر السموات والأرض نرصد ثلاثة أنواع من الطباق:

طباق العدد: هو طباق بين الجمع والفرد ، وطباق الاتجاه : هو طباق بين الأعلى والأسفل ، وطباق الجزء والكل أو طباق الصغير والكبير: هو ذكر الجزء وهو (الأرض) والكل وهو (السموات)، ينظر الملحق (٢) ترسيمةٌ توضّحُ أنواع الطباقِ بين لفظي (السموات) و (الأرض) .

ويتحقق من وجوه المطابقة هذه شمول موجودات السماء كلها بكل كواكبها ونجومها ومجراتها ، ما

وجد منها على هيئة مجاميع أو ما وجد منها منفرداً كحالة خاصة، كلها جميعاً تخضع لقانون الله تعالى في خلقه وهو (الحق). وتخصيص الأرض بالذكر لخصوصية الإنسان بالخطاب القرآني . أما من وجهة النظر العلمية فإن طباق العام والخاص المتحقق في قوله تعالى: (خلق السموات والأرض بالحق) يفتح أفقاً علمياً واسعاً في عالم الفلك . فلِمَ ذُكر الخاص بعد العام هنا؟ ولم ذُكرت الأرض بعد السموات مع أنها جزء منها؟ .

إن الدلالة المستفادة من الطباق هي دلالة الشمول ، من هنا فإن كروية الأرض هو مثال يمكن تعميمه على كواكب السماء كلها . هذا فضلاً عن أن الشيء اللافت للانتباه حقاً بأن علماء الفلك اعتمدوا اليوم المسافة بين الشمس والأرض كمقياس فلكي تقاس عليه المسافات الفلكية كلها[١٧]. من هنا فقد أعتبرت المسافة بين الأرض والشمس هي وحدة القياس الكونية. ومن هنا يمكن أن نعرف أهمية ذكر الخاص بعد العام في قول الله تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ﴾ وهو ما تولد عنه طباق الجزء والكل ، وقد ورد ذكر السموات والأرض مجتمعة في القرآن الكريم في أكثر من مئة وثلاثة وثلاثين موضعاً، ينظر الملحق (٣) ترسيمةٌ توضحُ أنواعَ الطباق وما تحققه من دلالة الشمول .

ودلالة فعل المضارع (يكور) في قوله تعالى: ﴿ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ ﴾ ، هي دلالة الاستمرارية والتجدد ، فتكوير الليل على النهار مستمر في كل وقت وحين ، وتكوير النهار على الليل مستمر كذلك في كل حين. "وجملة (يكور الليل) بيان ثان وهو كتعداد الجمل في مقام الاستدلال أو الامتنان. وأوثر المضارع في هذه الجملة للدلالة على تجدد ذلك وتكرره ، أو لاستحضار حالة التكوير تبعاً لاستحضار آثارها فإن حالة تكوير الله الليل على النهار غير مشاهدة ، وإنما مشاهد أثرها وتجد الأثر يدل على تجدد التأثير"[١٨]. وهي حركة دؤوب لا تتوقف ولو للحظة واحدة سائرة على وفق قانونها منذ أن خلق الله السموات والأرض بالحق ، يستمر ذلك إلى (أجل مسمى) ، وهي كناية عن النهاية

المحتومة لكل مخلوقات السماء ، و(الحق) هو العلم الجليل والمعادلة الموحدة التي تحكم هذا الكون.

وفن الجناس المعكوس[١٩]: متحقق في قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ). وهذا النوع من التجنيس له حلاوة ، وعليه رونق وطلاوة[٢٠] ، حيث يربط بين أمرين ، ويعقد بينهما أوثق الصلاة أو أشد ألوان النفور[٢١] . ويحقق فن الجناس المعكوس التقابلي[٢٢] هنا رسم الصورة الناشئة عن تعاور الليل والنهار ودورانهما على كوكب ذي سطح كروي. ثم ما يفترضه هذا الفن من الحركة الدائرية المنسجمة مع ذلك السطح الكروي ، ينظر الملحق (٤) ترسيمة توضح الحركة الدائرية الناتجة عن فن التكرار .

كما أن التناسب بين ذكر الليل والنهار في قوله: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) حقق التقابل الذي أبرز بدوره دلالة شمول كافة الحالات التي يحصل فيها التكوير بين الليل والنهار على سطوح كواكب المجموعة الشمسية كلها ، فقد كان من الممكن أن يكون التعبير: (يكور الليل على الأرض ويكور النهار على الأرض) ، أو أن يقال: (يكور الليل والنهار على الأرض) ، بيد أن اختيار التعبير القرآني حلقة اللقاء بين الليل والنهار بعيداً عن تسمية الأرض أو أي كوكب آخر ، ولّدت مفاهيم جديدة أضيفت إلى المفهوم الرئيس ، وكشفت عن حقائق أخرى فضلاً عن حقيقة كروية الأرض ودورانها ، فهذا التقابل يصف تلك الحركة الدؤوب على سطح الكوكب الكروي عطارد أو الكوكب الكروي المريخ[٢٣] كما يصفها على سطح الكوكب الكروي الأرض تماماً بتمام ، فكل كواكب المجموعة الشمسية يتشكل لديها ليل ونهار بأزمان مختلفة على حسب دوران تلك الكواكب حول نفسها. هذا فضلاً عن مجاميع كوكبية أخرى تشبه المجموعة الشمسية ، يتعاقب على سطوحها ليلٌ ونهارٌ كما يحصل في مجموعتنا الشمسية دخلت في وصف الآية الكريمة من خلال دلالة الشمول المتحققة من الوصف القرآني المجيد . ولقد كان العلماء لا يعلمون حول هذه المسألة شيئاً ، ويظنون أن المجموعة الشمسية

هي الوحيدة في هذا الكون حتى بدايات القرن العشرين ؛ إذ اكتشفوا شموساً عديدة ومجاميع كوكبية تدور حول تلك الشموس ، أو الكوكب الذي اكتشفته مؤخراً وكالة ناسا باستخدام التلسكوب الفضائي العملاق (كبلر) ، وأطلقت على هذا الكوكب اسم (كبلر) أيضاً [٢٤] ، الذي يدور حول شمسين ؛ فعندما ينتهي اليوم يكون هناك غروبان ليوم واحد ، وهذا ما يستدعي حدوث ظاهرتي الليل والنهار على جميع تلك الكواكب ، ثم ما يتحقق من تكوير الليل على النهار وتكوير النهار على الليل على تلك الكواكب كلها.

وفي قوله (يكور الليل على النهار) مجاز عقلي علاقته السببية ، ويمكن أن تكون علاقته المجاورة لمجاورته السطح الكروي للأرض ، وفي قوله: (ويكور النهار على الليل) صار النهار كروياً هو الآخر في مجاز عقلي ثانٍ علاقته كعلاقة الأول ؛ وهي السببية أو المجاورة .

والكناية العلمية المفهومة من هذه العبارة القرآنية أن الأرض وكافة كواكب المجموعة الشمسية كروية ، فهي كناية علمية عن النسبة ؛ وهي الكرة الأرضية أو الكواكب الأخرى ، فلم تذكر كرة الأرض في الآية الكريمة وإنما ذكرت صفة من صفاتها وهي التكور ونسبت إلى الليل والنهار ، فصار الليل كروياً لامتداده على سطح كرة الأرض أو الكواكب الأخرى . أما القضية المستفادة من المجاز والكناية فهي كروية الكوكب الذي يتعاور عليه الليل والنهار. مهما كان ذلك الكوكب ؛ أمن مجموعتنا الشمسية هو أو من غيرها؟!.

ثم إن كان الغرض من هذا المجاز العقلي هو الكشف عن كروية سطح الأرض فحسب ؛ فلِمَ لَم يكن التعبير بصيغة (يكور الليل على الأرض ويكور النهار على الأرض) أو (يكور الليل والنهار على الأرض)؟ ، فيكون التعبير والمقصد أكثر تصريحاً وأقل تكراراً. بينما نجد التعبير القرآني لم يذكر سطح الأرض ، ولم يحدد بأنه هو المقصود لا غيره . وقد فهم المفسرون ذلك كون أن الليل والنهار يتعاوران على سطح الأرض ، فلما كشف العلم عن وجود كواكب في

المجموعة الشمسية هي الأخرى كروية السطح ، وأنها جميعاً يتعاور عليها الليل والنهار فقد صارت كلها مشمولة وواقعة ضمن حدود الوصف القرآني في قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) . فتكون العبارة القرآنية على وفق هذا الفهم العلمي الجديد قد حققت إعجازاً علمياً عظيماً يرتكز إلى إيجاز بلاغي رصين . فلو كان التعبير كما أشرنا قبل قليل بـ (يكور الليل على الأرض ويكور النهار على الأرض) لكان التعبير صحيحاً ولكن اقتصر المجاز العقلي على كروية سطح الأرض دون غيرها من كواكب المجموعة الشمسية ، وهكذا ووفق ما سبق ذكره فإنه يتحقق لدينا إعجاز علمي جديد متولد عن جملة من فنون البلاغة منها فني التكرار والمجاز العقلي في العبارة القرآنية الكريمة ، ثم ما أداه ذلك الفهم العلمي الجديد من دلالة جديدة هي الأخرى لفن الإيجاز في العبارة القرآنية الكريمة .

وعلى الرغم مما أداه فن الإيجاز في العبارة الكريمة إلا أن التكرار في ألفاظ العبارة لافت للانتباه حقاً ، فكيف اجتمع التكرار والإيجاز في عبارة واحدة ؟ . ففي قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) تكررت جميع كلمات هذه العبارة مثنى مثنى ، وهي (يكور ، الليل ، على ، النهار). كتكرار مسار الحركة الدائرية . وأفاد هذا التكرار لجميع كلمات العبارة القرآنية ما أفاده فن التكرار في شمول تكور الليل والنهار على السطوح الكروية لكواكب المجموعة الشمسية كلها.

من خلال (الكناية العلمية) المتحققة من العبارة القرآنية : (يكور الليل على النهار ويكور النهار على الليل) ؛ يتضح وجه الإعجاز في الآية الكريمة أن المراد هو كروية الأرض وكواكب المجموعة الشمسية كلها أو المجموعات الشمسية الأخرى ؛ فإن تكوير الليل على النهار وتكوير النهار على الليل لازمه أن يكون سطح الأرض كروياً وكواكب المجموعات الشمسية كلها. وفيما سبق تفصيلات علمية مهمة . وكذلك القول في المجاز العقلي في العبارة القرآنية نفسها، ينظر

الملحق (٥) الشكل (٥-١) : صورة الليل والنهار على الكرة الأرضية.

وهذه الصورة تمثل الليل والنهار على سطح الكرة الأرضية، يُلاحظ أن الخط الفاصل بين الليل والنهار هو دائرة تحيط بالكرة الأرضية مركزها هو مركز الكرة الأرضية ، هذه الدائرة تتحرك بسبب دوران الأرض ، هذه الظاهرة تتجسد عندها المعاني العلمية في قوله تعالى: (يكور الليل على النهار ويكور النهار على الليل) ؛ إذ ينتقل النهار من نقطة لأخرى حتى يلف الأرض كلها في وقت مقداره يوماً أرضياً كاملاً ، أو أربعاً وعشرين ساعة ، وتتكرر هذه العملية كل يوم. كما يلاحظ نصف كرة الليل ونصف كرة النهار وبالحركة المتتابعة لكرة الأرض فسيحدث ما ذكرته الآية الكريمة من تكوير الليل على النهار وتكوير النهار على الليل. وهذا ينطبق على كواكب المجموعة الشمسية مع اختلاف أطوال أيام تلك الكواكب ؛ بل إنه يمتد ليشمل كواكب أخرى تابعة لشموس أخرى قد لا يعلم الإنسان إلى اليوم شيئاً عنها . ويقول العلماء بأنهم يكتشفون في كل شهر يمضي العشرات من تلك الكواكب في هذا الكون الفسيح.

والتقابل في قوله: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ). الذي حقق كذلك دلالة الشمول لكافة الحالات التي يحصل فيها التكوير بين الليل والنهار على سطوح كواكب المجموعة الشمسية كلها ، فهذا التقابل يصف تلك الحركة الدؤوب على سطح الكوكب الكروي زحل أو الكوكب الكروي عطارد كما تصفها على سطح الأرض تماماً بتمام ؛ هذا فضلاً عن كواكب الشموس الأخرى التي تمّ اكتشافها اليوم ، ولا زال العلماء يكشفون عن الكثير منها.

أما فن الاحتباك: فيتحقق هذا الفن في قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ). فالمعنى الناشيء عن الاحتباك هو : [يكور الليل على النهار فيتلاشى تكوير النهار تحت الليل، ويتلاشى تكوير الليل تحت النهار ، حينما يكور النهار على الليل] ينظر الملحق (٧) ترسيمةٌ توضحُ الاحتباك واهميَّةَ الطباق والتكرار في إفرازِ الاحتباك.

وهذا الفن يصور هذه الظاهرة من خلال منظار آخر ففي تلك اللحظة التي يحدث تكوير الليل على النهار ؛ يتلاشى في الوقت نفسه تكوير النهار تحت الليل ، هذا يحدث في نصف الكرة الأول ، والعكس بالعكس بالنسبة إلى نصف الكرة الثاني ، وهكذا تستمر هذه الحركة بين الليل والنهار.

وقد جاء في تفسير الكشاف[٢٥] : التكوير : اللف واللي يقال : كار العمامة على رأسه وكوّرها . وفيه أوجه منها : أن الليل والنهار خلفة يذهب هذا ويغشى مكانه هذا وإذا غشي مكانه فكأنما ألبسه ولف عليه كما يلف اللباس على اللابس . ومنها أن كل واحد منهما يغيب الآخر إذا طرأ عليه فشبّه في تغييبه إياه بشيء ظاهر لف عليه ما غيبه عن مطامح الأبصار. ومنها : أن هذا يكر على هذا كرورا متتابعا فشبه ذلك بتتابع أكوار العمامة بعضها على أثر بعض . وقال قتادة: أي يلقي هذا على هذا ، ومنه إذا الشمس كورت[٢٦].

ومن هنا يتبين أن العبارة القرآنية (يكور الليل على ....) هي عبارة مكتنزة بالفنون البلاغية والمعاني العلمية المستنبطة منها ؛ وقد يكون أهم تلك المعاني المنتزعة من كافة الفنون البلاغية ؛ هي دلالة الشمول ، وهي الدلالة الأهم لما تعكسه من شمولها لكافة كواكب مجموعتنا الشمسية وغيرها من المجموعات الشمسية ؛ كونها جميعاً تشترك في الخاصية الهندسية نفسها المتمثلة بالكروية .

والتقديم في ذكر الليل على النهار متوافق مع الحقيقة العلمية المكتشفة حديثاً ؛ وهي أنّ الليل هو الأصل والنهار طاريء عليه. فقد أثبت العلم أن الأصل في هذا الكون هو الليل ، وأن النهار طاريء يحدثه ضوء الشمس ، ومنها قول الله تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ﴾ [يس : ٣٧]، ينظر الملحق (٨) ترسيمةٌ توضحُ ما تخرجُ إليهِ الفنون البلاغية المتضمنة في قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) وهي : (الاحتباك ، التكرار ، المجاز العقلي، جناس

العكس التقابلي ، التقابل ، الإيجاز)؛ ثم ما تجتمعُ عليهِ تلكَ الأغراضُ البلاغيَّةُ من دلالة شمول لكواكب المجموعة الشمسية ، بل كواكب أخرى تدور حول شموس أخرى بخاصية كروية سطوحها جميعاً، وتعاور الليل والنهار عليها جميعاً.

وفي قوله تعالى: (وسخر الشمس والقمر) نجد دلالة الفعل الماضي (سخر) كدلالتها في قوله: (خلق) ، فلما خلق الله السموات والأرض بالحق سخر الشمس والقمر ، والتناسب واضح في ذكر الشمس والقمر ، كما أن ذكر الشمس والقمر مناسب لذكر الليل والنهار وتكويرهما لأن الشمس دليل النهار وأن القمر دليل الليل. وذكر الشمس والقمر طباق من وجوه عديدة : فالشمس نجم والقمر كوكب ، وهذا يقتضي طباقاً آخر كون أن الشمس مضيئة والقمر معتم ، بل هو يستمد ضوءه من الشمس نفسها ، والقمر تابع للأرض والشمس متبوع تتبعه كواكب المجموعة الشمسية ، ثم ما أشرنا إليه سابقاً من أن الشمس دليل النهار والقمر دليل الليل، ينظر الملحق (٩) ترسيمةٌ توضِّحُ أنواع الطباقِ بين لفظي (الشمس) و (القمر) .

والتناسب: في عطف جملة (وسخر الشمس والقمر) على جملة (يكور الليل على النهار) "لأن ذلك التسخير مناسب لتكوير الليل على النهار وعكسه فإن ذلك التكوير من آثار ذلك التسخير فتلك المناسبة اقتضت عطف الجملة التي تضمنته على الجملة التي قبلها"[٢٧]. وأما دلالة المضارع : فالفعل (يجري) فيه دلالة التجدد ، فكل من الشمس والقمر وغيرهما يجرون بتجدد واستمرار إلى أجل مسمى. وأما الكناية: في قوله: (أجل مسمى) ؛ فهي كناية عن موصوف هو (يوم القيامة) ، أو كناية عن نهاية حياة ذلك الكوكب. "ويجوز أن يكون المراد بالأجل أجل حياة الناس الذي ينتهي بانتهاء الأعمارالمختلفة . وليس العمر إلا أوقاتاً محدودة وأنفاساً معدودة. وجري الشمس والقمر تحسب به تلك الأوقات والأنفاس، فصار جريهما كأنّه لأجل"[٢٨].

والمسمى هنا مستعار للمعين المحدود ، وإنما يقصد تحديده بنهاية من الأزمان المعلومة عند

الناس ، فشبه ذلك بالتحديد بوضع الاسم بجامع التعيين ؛ إذ لا يمكن تمييزه عن أمثاله إلا بذلك ، فأطلق عليه لفظ التسمية[٢٩]. وبذلك فإنها استعارة تصريحية إذ صرحت بالمشبه به وهو الاسم. كما أن في عبارة (أجل مسمى) إدماج[٣٠] ؛ وفيه ضرب من الإيجاز الموحي إلى مكانة الأجل في بناء هذا الكون ، فالأجل هو اسم وليس بمصدر ، لأن المصدر التأجيل ، وهو إعطاء الأجل ، ولمّا كان فيه معنى التوسعة في العمل أطلق الأجل على التأخير ونكر (الأجل) فوصف بقوله (مسمى) ؛ أي معلوم.

التناسب: في قوله: (العزيز الغفار) ؛ إذ إن "وصف العزيز كناية على أنه يفعل ما يشاء لا غالب له فلا تجدي المشركين عبادة أوليائهم ، ووصف الغفار مؤذن باستدعائهم إلى التوبة باتباع الإسلام. وفي ذكر الغفار مناسبة لذكر الأجل لأن المغفرة يظهر أثرها بعد البعث الذي يكون بعد الموت وانتهاء الأجل تحريضاً على البدار بالتوبة قبل الموت حين يفوت التدارك"[٣١].

ومما ذكر فيما تقدم يظهر لنا في قوله تعالى:(خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ....) تفصيل بعد إجمال .

الفقرة الثانية

دوران الأرض وكواكب المجموعات الشمسية

بيّنا في المبحث السابق الدلائل على كروية الأرض وكواكب المجموعات الشمسية ، وفي هذا المبحث سنبين الدلائل على دوران هذه الكواكب جميعها حول محاورها ، والدوران حول المحور هو واحد من المظاهر الهندسية المهمة ، وكما أشارت الآيات الكريمة إلى كروية هذه الكواكب فقد أشارت كذلك إلى دورانها على وفق نظام محكم ، وبحركة دؤوبة وبتعجيلات منتظمة.

أما الآيات الكريمة التي وردت فيها الدلالة على دوران كوكب الأرض ، أو الكواكب الأخرى حول محورها ، أو حول شموسها في مدارات معينة، فهي عديدة وتقع في مجموعات مختلفة ؛ نذكرها فيما يأتي:

أولاً: مجموعة (يولج الليل في النهار):

وردت عبارة (يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ) في القرآن الكريم في خمسة مواضع من

كتاب الله تعالى ؛ في سور (آل عمران: ٢٧ ؛ الحج: ٦١؛ لقمان : ٢٩ ؛ فاطر: ١٣ ؛ الحديد: ٦) ، وقد تكررت هذه العبارة نفسها على الرغم من تنوع السور بين مكية ومدنية ، إلا في آل عمران فكانت (تولج) بدلاً عن (يولج). وهذه العبارة تشير إلى دوران الليل والنهار المستمر على كواكب المجموعة الشمسية ومنها الأرض ، وغيرها من كواكب تنتسب إلى مجاميع شمسية أخرى. وهذه الآيات:

١. قوله تعالى: ﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾[سورة آل عمران: ٢٧].

٢. قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾[سورة الحج: ٦١] .

٣. قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾[سورة لقمان: ٢٩].

٤. قوله تعالى: ﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ﴾ [سورة فاطر: ١٣].

٥. قوله تعالى: ﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَهُوَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ﴾ [سورة الحديد: ٦].

ويمكن توضيح مواضع التشابه والتوافق بين الآيات الكريمة من خلال الجدول (٥-١):

الجدول (٥-١) يبين تقسيمات الآيات التي ورد فيها عبارة: **(يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ)**، والمقابلة بينها.

ثانياً : مجموعة (اختلاف الليل والنهار):

وردت العبارة القرآنية: (اختلاف الليل والنهار) في القرآن الكريم في خمسة مواضع من كتاب الله تعالى؛ في سور (البقرة: ١٦٤ ، آل عمران: ١٩٠ ، يونس: ٦ ، المؤمنون: ٨٠ ، الجاثية: ٥) ، وقد وردت جميعها في سياق تعداد النعم الإلهية

على بني الإنسان ، وقدرته تعالى في خلق السموات والأرض ، وتشير هذه العبارة القرآنية إلى قضية الدوران حول الشمس الذي يتولد عنه الاختلاف في ساعات الليل والنهار بين يوم وآخر على مدى السنة كلها ؛ وهذا الاختلاف يتنوع من كوكب إلى آخر ومن مجموعة شمسية إلى أخرى ، وما ذاك إلا بسبب دوران الكواكب حول الشمس في مدارات مختلفة وسُرع مختلفة ،وهذه الآيات هي:

١. ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة البقرة : ١٦٤].

٢. ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ [سورة آل عمران: ١٩٠].

٣. ﴿إِنَّ فِي اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ﴾ [سورة يونس: ٦] .

٤. ﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [سورة المؤمنون : ٨٠].

٥. ﴿وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة الجاثية: ٥].

ثالثاً: مجموعة (يغشي الليل النهار):

غشى في اللغة: "الغشاء الغطاء ، غَشَّيتُ الشيء تغشية إذا غطَّيْتُهُ .... تقول: غَشَّيْتُ الشيء تغشية إذا غطيته"[٣٢]. فهو أصل يدل على تغطية الشيء بالشيء.

ودلالتها الإحاطة والشمول والتغطية ، ودلالتها على حركة الليل على النهار حركة امتدادية مستمرة لا تنتهي إلى يوم القيامة والفعل المضارع يغشي يفيد دلالة التغير والتجدد.

ومن الآيات الدالة على دوران الأرض آيات غشيان الليل للنهار ، قال تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ [الأعراف: ٥٤]، وقوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الرعد: ٣]. فالامتداد أولاً يتطلب أن يكون السطح كروياً. وإن كان الامتداد مسطحاً فهو يتناقض مع الغشيان المستمر لذا فإن الامتداد والغشيان المستمر بين الليل والنهار يستدعيان كروية الأرض.

رابعاً: آية (يكور الليل على النهار):

في هذه الآية الكريمة رصد لحركة الليل والنهار من خارج الكرة الأرضية أو غلافها الجوي ، فيمكن أن يتحقق هذا الوصف لأحد يعيش على كوكب من كواكب المجموعة الشمسية مثلاً ، ولا يمكن أن يكون وصفاً ناشئاً عن إنسان يعيش على الكرة الأرضية قبل أكثر من ألف وأربعمئة عام ، وفي هذا المعنى إعجاز علمي واضح.

وردت هذه العبارة في آية واحدة من كتاب الله تعالى هي قوله تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾ [سورة الزمر: ٥] . وهي الآية التي وردت فيها قضية كروية الأرض بشكل صريح، وقد تم تحليلها في المبحث السابق.

خامساً: آية (يقلب الله الليل والنهار).

قال تعالى: ﴿ يُقَلِّبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُوْلِي الْأَبْصَارِ﴾ [سورة النور : ٤٤]. "والقلب تحويل الشيء من وجهه .... وقَلَّبه حوَّله ظهراً لبطن ، وتقلّبَ الشيء ظهراً لبطن"(٣٣). والتقليب: تحويل الوجه على الظهر والظهر على الوجه ، فالتقليب إذن تغيير وضع الشيء على غير الجهة التي كان عليها ، وعملية التقليب تعطي دلالة الشمول والإحاطة ؛ كقوله تعالى:

﴿وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا﴾ [سورة الكهف : ٥]. والتقليب بحد ذاته يقتضي حركة دورانية حول محور معين وهو محور الدوران. فدلالة تقليب الليل والنهار تقتضي دوران كوكب الأرض وكواكب المجموعات الشمسية كلها التي يتعاور عليها الليل والنهار حول نفسها.

وقد اخترنا من هذه المجاميع الخمسة لغرض التحليل البلاغي قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة البقرة : ١٦٤] .

الحقيقة العلمية:

أن كوكب الأرض تتحرك حول الشمس وكذلك كواكب المجموعة الشمسية ، هذا فضلاً عن حركة كافة الكواكب حول شموسها، ينظر الملحق (١٠) الخارطة البلاغية للآية الكريمة [البقرة: ١٦٤] .

التحليل البلاغي للآية الكريمة [البقرة: ١٦٤]:

قوله تعالى:﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾[سورة البقرة : ١٦٤]. وفي الآية تعداد لعظمة خلق الله تعالى وآياته ومخلوقاته في السموات والأرض، وهذا ما يمكن توضيحه في ترسيمةٌ توضِّحُ الآيات المتعددة والمتضمنة في خلق (السموات) و (الأرض) ينظر الملحق (١١) .

وفي آية (اختلاف الليل والنهار) تتجلى النعمة الإلهية على المخلوقات كلها "فالنهار يمتعنا – فيما يمتع– بنعمة الضياء .. والضياء يمكننا – فيما يمكن– من نعمة الإبصار ، والإبصار يسهل –فيما يسهل– الاجتماع ؛ وفي ظل الاجتماع تُنجز –فيما تنجز– الأعمال والمعاملات ، ومثل

هذه الظواهر والمظاهر تستوجب الخلود إلى الراحة ليلاً بعد إجهاد النهار"[٣٤].

سبقت هذه الآية قول الله تعالى: ﴿وَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ﴾ [البقرة : ١٦٣] ، فتكامل المعنى في الآيتين كون أن أولاهما دعوة وأن ثانيهما حجة ، فتحقق التناسب بين الدعوة والحجة[٣٥]. وقد أتت هذه الحجة مفصلة لقدرته سبحانه في الخلق ، تناولت ذكر بعض المخلوقات التي يتمكن الإنسان –وهو المخاطب– من معاينتها ومشاهدتها والتأمل بها فضلاً عن دراستها وتحليل ظواهرها فيكون فيها عبرة لأصحاب العقول.

أما التوكيد في: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ ؛ فقد أدى حرف التوكيد (إنَّ) مهمة الربط بين الدعوة والحجة[٣٦]، فمن شأن إنّ إذا جاءت على هذا الوجه ؛ أن تغني غناء الفاء العاطفة مثلاً ، وأن تفيد من ربط الجملة بما قبلها أمراً عجيباً ، فترى الكلام بها مستأنفاً غير مستأنف ، مقطوعاً موصولاً معاً [٣٧].

والخلق هنا بمعنى المصدر واختير لأنه جامع لكل ما فيه عبرة من مخلوقات السموات والأرض ، "وللعبرة أيضاً في نفس الهيئة الاجتماعية في تكوين السموات والأرض والنظام الجامع بينهما ، فكما أن كل مخلوق منها أو فيها هو آية وعبرة فكذلك مجموع خلقها ، ولعل الآية تشير إلى ما يُعبَّر عنه في علم الهيئة بالنظام الشمسي ، وهو النظام المنضبط في أحوال الأرض مع الكواكب السيارة المعبر عنها بالسموات"[٣٨].

مستويات الطباق بين : (السَّمَاوَاتِ) و (الْأَرْضِ):

أما الطباق بين (السموات) و (الأرض) فهو ذو مستويات متعددة ، وقد تناولنا تلك المستويات في المبحث السابق الخاص بكروية الأرض ، غير أن المفيد هنا أن نشير إلى قضية الشمول المتحققة من ذلك الطباق ؛ إذ إنها قد شملت عجائب الخلق كلها ، وقد عددت الآية الكريمة بعضاً منها . كما أن فيها ذكر للخاص بعد العام.

فقد تضمنت الآية الكريمة صوراً عديدة من مخلوقات الله المتلازمة في هذا الكون ليسير متوازناً على أتم وجه ، وهي جميعها آيات لقوم يعقلون ، وهي جميعها متضمنة في آية خلق (السموات والأرض) ؛ إذ إن المعنى المستفاد من الآية الكريمة: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ﴾ ، وجاء التفصيل لتلك الآيات من خلال فن التعديد ، في قوله تعالى: ﴿وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾ ؛ فهذه سبع آيات كونية عظيمة جاءت مفصلة لعظمة خلق السموات والأرض، ينظر الملحق (١٢) ترسيمةٌ توضِّحُ مستويات الطباق في ذكر (السموات) و (الأرض) .

واختلاف الليل والنهار:

أما آية اختلاف الليل والنهار فهي آية شاملة لكواكب المجموعة الشمسية كلها وما ذاك الشمول إلا بفعل محسن الطباق ما بين الليل والنهار ؛ بل إن العبارة القرآنية شاملة لكواكب المجموعات الشمسية الأخرى مما تم الكشف عنه ، أو ما لم يتم الكشف عنه إلى يومنا هذا. ثم ما يتضمنه هذا الوصف الكوني من دلالة حركة هذه الكواكب كلها حول نفسها أمام شمسها في مدارها المحدد.

ففي قوله تعالى: (واختلاف الليل والنهار) كناية علمية عن صفة ؛ بل هي كناية عن متعدد من الصفات ، كما أن الكناية العلمية عن صفة هنا تنقسم إلى قسمين قريبة وبعيدة ، وسنوضح ذلك من خلال ما يأتي:

الكناية العلمية عن صفة قريبة في قوله تعالى: (واختلاف الليل والنهار):

الكناية القريبة "هي الكناية التي قلّت لوازمها الذهنية، أو كانت فيها العلاقة أو الملابسة بين المُكنى به والمُكنى عنه أمراً لا تتدخل فيه وسائط ذات عدد"[٣٩]. فاختلاف الليل والنهار كناية علمية قريبة عن تغير الليل والنهار زماناً ومكاناً. فقد عبّر باللازم وأراد الملزوم ؛ أمّا اللازم فهو قوله: (اختلاف الليل والنهار) ، وأمّا الملزوم فهو الزيادة والنقصان التبادلية بين الليل والنهار ؛

فزيادة الليل تؤدي إلى نقصان النهار ونقصان الليل تؤدي إلى زيادة النهار فهي علاقة عكسية بين الليل والنهار معبّر عنها بـ (اختلاف الليل والنهار). وثمة رأي آخر ؛ أنه قد عبّر بالملزوم وهو اختلاف الليل والنهار وأراد اللازم وهو العلاقة العكسية بين الليل والنهار زماناً ومكاناً[٤٠] . وفي كلا الحالتين فإن العلاقة بين اللازم والملزوم هو ما ميز أبلغية الأسلوب الكنائي ؛ إذ يؤدي لفظه الصريح بمعناه إلى معنى ثان يرتبط بالمعنى الأول ويلازمه ، وفي هذا إثارة للذهن وحسن وقع في النفس وشدة تأثير في المخاطب بما يتمثله من لوازم حسيّة تجسد له المعنى المقصود[٤١] . وبلاغة الأسلوب الكنائي تعتمد على النسيج الداخلي الذي يربط بين المعنيين الأصلي والمقصود[٤٢] ، أو الأول والثاني ، من حيث بعد الوسائط وقربها ، وغموضها ووضوحها[٤٣] .

وقد أكد فوكولت عام١٨٥١م [٤٤] أن الأرض تدور حول محورها مرة كل يوم، فيظهر النهار بها في الجزء المواجه للشمس، في حين يكون الجزء المقابل ليلاً، ويتعاقب الليل والنهار باستمرار دوران الأرض أمام الشمس. ويختلف مكان شروق الشمس ومكان غروبها من يوم إلى آخر على مدار العام، ومن ثمّ يختلف كل من طول النهار وطول الليل، كثيراً أو قليلاً حسب انحراف زاوية كل من مكان الشروق ومكان الغروب.

وهكذا بدوران الأرض حول محورها مرة كل يوم، وبدورانها مرة حول الشمس كل سنة ، في مدار يميل على دائرة خط الاستواء كما يظهر في الشكلين (٥-٢) و (٥-٣)، ينظر الملحق (١٣) يتغير كل من طول الليل وطول النهار خلال اليوم، ومن خط عرض إلى خط عرض آخر، شمالاً وجنوباً ، وقد توصل العلماء إلى كل ذلك في القرنين التاسع عشر والعشرين . وأما الآيات القرآنية التي أوردناها فلقد تناولت من خلال الكناية العلمية هذه الظاهرة الكونية قبل أكثر من أربعة عشر قرناً، ينظر الملحق (١٤) شكل (٥-٤) الوجه الذي أمامنا نرى فيه خطاً فاصلاً بين الليل والنهار، هذا الخط يحيط بالكرة الأرضية

ويمر من القطبين، وعند هذا الخط يتداخل الليل مع النهار.

الكناية العلمية عن صفة بعيدة في قوله تعالى: (واختلاف الليل والنهار):

أما الكناية البعيدة فهي ما يكون الانتقال فيها إلى المطلوب بواسطة أو بوسائط[٤٥] ، أو "هي الكناية التي كثرت لوازمها الذهنية أو كانت فيها العلاقة أو الملابسة بين المكنى به والمكنى عنه تتدخل فيه وسائط متعددة"[٤٦]. فاختلاف الليل والنهار – وهو المكنّى به– ينتج عنه التغير في شدة الاشعاع الشمسي زماناً ومكاناً ، ثم مما ينتج عنه من تغير في درجات الحرارة ، ثم التغير في الضغط الجوي ، ثم ما يسببه من هبوب الرياح ، وأن تغير الاشعاع الشمسي يؤدي إلى تغير إمكانية الرؤية للحيوانات ، وما يسببه ذلك من انتشار بعض الحيوانات واختفاء بعضها ، والأمر نفسه بالنسبة إلى النباتات التي تختلف هي الأخرى باختلاف الاشعاع الشمسي ، أو تغير الليل والنهار ، وكل هذه الوسائط أو المعاني الثانية بالتالي تؤدي إلى فهم المكنى عنه وهو الاختلافات المتعددة في الحياة التي تحدث بسبب اختلاف الليل والنهار.

إذ يقرر العلماء من أهل الاختصاص وجود اختلافات كثيرة بين منطقة الليل ومنطقة النهار على سطح الأرض، كالاختلاف في درجات الحرارة، والاختلاف في كمية الأشعة الكونية الساقطة على كل منها، والاختلاف في تأثيرات القمر من مد وجزر ، والاختلاف في أساليب الحياة للكائنات الحية والنباتات ، واختلافات أخرى لا تُحصى. ولولا هذه الاختلافات لاستحالت الحياة على الأرض، فالنباتات لا يمكن أن تنمو إلا بتعاقب الليل والنهار، ومن ثم لولا اختلاف الليل والنهار لزالت الحياة من الأرض[٤٧].

أما الفائدة المتحققة من هذه الكناية العلمية فإن العبارة القرآنية (اختلاف الليل والنهار) كما بينا تتضمن العديد من الدلالات العلمية ، فتحقق الإختصار والإيجاز في ذكر الحقائق العلمية . وهذا ما هو ملاحظ في العديد من الكنايات العلمية في القرآن الكريم.

وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ:

أما الآية الثانية من آيات الخلق في السموات والأرض فهي قوله تعالى: (وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ) ؛ إذ نجد هنا قد قدّم (الفلك) على (البحر) ، والأصل هو (البحر الذي تجري فيه الفلك) ، فلما قدّم (الفلك) نبّه إلى دور الإنسان ، وما وضعه الله تعالى في الإنسان من القدرة على التعلُّم والصناعة ، ثم ذُيل بقوله: (بما ينفع الناس).

وقوله (بما ينفع الناس) تفيد بدورها فروعاً عديدة من نعم الله تعالى على الناس: فالنقل ، والتجارة ، والسياحة ، والصيد ، .... وغيرها ، كل ذلك يدخل في عبارة (بما ينفع الناس) ، فهي تتضمن إيجاز قِصَر. وقد ذكرنا في مبحث سابق[٤٨] الدلالة البلاغية للعبارة القرآنية (بما ينفع الناس) ، وهي عبارة وردت في موضعين فقط من القرآن الكريم ، وكلاهما يتناول معنى علمياً ؛ لذا فإنها كناية علمية مكتنز فيها العديد من الإشارات العلمية. وقد تنوعت تلك الإشارات بحسب السياق الذي وردت فيه هذه العبارة.

وما أنزل الله من السماء من ماء:

وأما الآية الثالثة فهي قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ ﴾ ، ومعنى (من السماء) ؛ أي: (من جهة السماء) ، أو أنه مجاز مرسل عن السحاب الذي هو في جهة السماء علاقته المحلية أو المجاورة، وكل من الماء النازل من السماء ، والسحاب كلاهما من مفردات دورة المياه في الطبيعة المتلازمة مع دوران كوكب الأرض حول الشمس وحول نفسه ، فلذلك الدوران أهمية كبيرة وتأثير واضح على دورة المياه في الطبيعة. وتقديم الجار والمجرور (من السماء) على (من ماء) إبراز لأهمية جهة السماء أو السحاب ومركزيته في هذه الدورة.

فأحيا به الأرض بعد موتها:

وفي قوله تعالى: (فأحيا به الأرض بعد موتها) صورة أخرى لدورة كونية أخرى ؛ هي دورة الحياة في هذا الكوكب ، ونَسَبَ الحياة إلى الأرض

بقوله: (فأحيا به الأرض) دون ذكر الأحياء التي تعيش عليها لتكون الحياة مرتبطة بدوران هذا الكوكب حول نفسه وحول الشمس ، وما يؤديه ذلك الدوران من أهمية كبرى في استمرار دوران الحياة عليه. ومن الآيات التي تبرز هذه النعمة العظيمة قوله تعالى: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَاءٍ أَفَلَا تَسْمَعُونَ ۞ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾[سورة القصص: ٧١-٧٢] .

وفي قوله: (فأحيا به الأرض بعد موتها) استعارتان مكنيتان فقد ذكر فيهما المشبه وهو الأرض وحذف المشبه به وهو الإنسان وأبقى شيئاً من لوازمه ، وقد تكون استعارة تصريحية في الفعل (أحيا) أي شبّه خروج النبات من الأرض واكتساء الأرض بالنباتات بالحياة ، وشبّه الجدب بالموت. ثم ما تضمنه هاتان الاستعارتان من صورة فنية تجسد فيها واحدة من مفردات عظمة الله تعالى في خلقه للسموات والأرض ، ثم تضمنت كذلك طباقاً مجازياً بين (أحيا) و (موت).

وفي قوله تعالى: (فأحيا به الأرض) تقديم للجار والمجرور فقدم الجار والمجرور (به) على الأرض ؛ أي بالماء ، وتقديم الجار والمجرور هنا إبراز لأهمية ودور هذا المخلوق العظيم وهو (الماء) ، وما وضعه الله فيه من أسرار إدامة الحياة ، قال تعالى: (وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ) [سورة الأنبياء: آية ٣٠].

وبث فيها من كل دابة:

في قوله تعالى: ﴿ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ ﴾ آية أخرى من آيات خلق السموات والأرض ، وبثّ الشيء بمعنى فرّقه ، وبثّ الصياد كلابه ، وانبَثَّ الجراد في الأرض : انتشر ، ومنها خلق الله الخلق فبثهم في الأرض[٤٩] ، وبَثَّ الخبرَ وأبَثَّهُ ؛ أي نَشَرَهُ ، وبَثْبَثْتُ الخَبَرَ بَثْبَثْتُهُ : نَشَرْتُهُ ، وكذلك الغبار إذا هيجته[٥٠]. والحركة هنا على وجه الأرض حركة أفقية بكافة الاتجاهات الموازية لسطح الأرض ، ويمكن أن نطلق عليها بالحركة الإنتشارية. "والبث في الأصل نشر ما كان خفياً

... ثم استعمل البث مجازاً في انتشار الشيء ... واستعمل أيضاً في مطلق الإنتشار"[٥١].

وقوله: (بث فيها) عطف على أنزل فهو داخل تحت حكم الصلة ، لأن قوله: (فأحيا به الأرض) عطف على أنزل ، فاتصل به وصارا جميعاً كالشيء الواحد ، وكأنه قيل: وما أنزل في الأرض من ماءٍ وبثّ فيها من كلّ دابّة[٥٢]

أما الحركة في العبارة السابقة في قوله تعالى: (وما أنزل الله من السماء) فهي حركة عمودية، من الأعلى الى الأسفل فيتحقق بينهما التقابل المعنوي. وهذا التقابل المعنوي يفيد دلالة الشمول . فالأرض بما حولها من غلاف جوي هو كله متضمن لآيات الله تعالى في خلقه.

وفي قوله (من كل دابة) استغراق للزمان والمكان ولأصناف الدواب كلها ؛ ففي استعمال حرف (من) هنا للتبعيض ، ففي الزمان المحدد ، أو في أي زمان ؛ فإنه يوجد على وجه الأرض من كل دابة ، ولولا هذا التبعيض لاشتمل الكلام على الدواب كلها التي خلقها الله تعالى ، أو سيخلقها بإرادته إلى يوم القيامة.

أما استغراق المكان لما تؤديه دلالة لفظ (بثّ) من التوزيع على كافة الاتجاهات ، واستغراق أنواع الدواب متضمن في قوله (كل دابة). وجاءت (دابة) مفردة لا جمعاً وهي بذلك تفيد التنبيه إلى وحدة الخلق ، فكل دواب الأرض تتماثل وتتفق في مشتركات عديدة ؛ إذ نجد مثلاً أن لها دورات حياة متماثلة ؛ تبدأ بالحياة وتنتهي بالموت، ينظر الملحق (١٥) ترسيمةٌ توضِّحُ التقابل المعنوي بين لفظي (أنزل) و (بثّ) .

وتصريف الرياح:

وفي قوله تعالى: ﴿وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ﴾ فهي آية عظيمة لا يعلم مداها أو أسرارها إلا الله سبحانه وتعالى ، وقد كشف الإنسان عن بعض الأنظمة العامة لحركات الرياح على سطح الأرض ، ورسم خرائط حركاتها عليه ، لكنه لا يزال بعيداً عن أسرارها الدقيقة وحركاتها الخفية.

ومعروف أن دلالة الرياح في القرآن هو في الخير ، أما الريح فقد وردت في القرآن في معرض العذاب . والتناسب قائم بين لفظي (تصريف) و (الرياح) لما يتضمناه من الدلالة على الحركة

الهادئة ، والتغيرات المنسجمة. ولو أن العبارة كانت بصيغة (تصريف الريح) لاختل التعبير أيما خلل ، ولكان الأمر محدداً ومقتصراً على أماكن محدودة جداً من سطح الكرة الأرضية وأوقات معينة . لأن الشرّ والعذاب يكون في أماكن وأزمنة محددة ، أما تصريف الرياح فهو شامل للمكان على سطح الأرض ، والزمان منذ أن خلق الله الأرض ، ففي كل مكان وكل زمان يوجد تصريف الرياح على سطح كرة الأرض. وبذلك فإن العبارة القرآنية ترسم صورة جديدة لدورة كونية جديدة على سطح هذا الكوكب الدائر ، ومن هنا يمكن أن تكون عبارة (وتصريف الرياح) كناية علمية عن موصوف هو (الدورات الأرضية للرياح). وفي الشكل الآتي الخارطة التي كشف عنها الإنسان في يومنا هذا لبعض قوانين آية تصريف الرياح، ينظر الملحق (١٦) الشكل (٥-٥) يبين خارطة تصريف الرياح على سطح الكرة الأرضية .

والسحاب المسخر بين السماء والأرض:

أما آية ﴿وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾ هذه الآية الأخيرة من آيات خلق السموات والأرض مما ذكرته الآية القرآنية الكريمة ، وهي استمرار لآية تصريف الرياح ؛ فتصريف الرياح يولد السحاب المسخر بين السماء والأرض ، ولولا تصيرف الرياح لما تشكلت السحب. قال تعالى: ﴿وَأَرْسَلْنَا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً ... ﴾ [من سورة الحجر: ٢٢] ، فالرياح تعمل على تلقيح السحاب .

وفي قوله: (بين السماء والأرض) كناية علمية عن موصوف وهو الغلاف الجوي الذي تتكون فيه السحب وتتحرك ، وهي مسخرة فيه لا تخرج عن حيّزه قطعاً .

والملاحظ في هذه الآيات العظيمة في الخلق أنها جميعاً تضم حركات كونية كبرى منسجمة مع حركة كوكب الأرض ، فتعاقب الليل والنهار ناشيء عن الحركة الدؤوب للأرض ، والفلك التي تجري في البحر بحركة طويلة الأمد على المسطحات المائية الواسعة ، وما أنزل الله من السماء من ماء ، وبث في الأرض من كل دابة

هي حركة دؤوب كذلك في كافة الاتجاهات ، وتصريف الرياح حركة في نظام محكم ، أما السحاب المسخر بين السماء والأرض فهو مرتبطة بحركة الرياح في غلاف الجو.

ملاحــق البحث

الملحق (١)

الخارطة البلاغية للآية الكريمة [الزمر: ٥]:

النص القرآني	**قوله تعالى:** **﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾** **[سورة الزمر: ٥].**
	عدد كلمات النص القرآني = 23

الأساليب والفنون البلاغية وما تؤديه من معانٍ أو أغراض

	الأساليب	شرحها		الفنون	شرحها
١	الإطناب/ ذكر للخاص بعد العام	في قوله: (السموات والأرض).	١	طباق الإيجاب	بين الجمع والمفرد: في قوله: (السموات والأرض).
٢	التكرار	في الألفاظ: (يكور ، الليل ، على ، النهار).	٢	طباق الإيجاب	بين الأعلى والأسفل : في قوله: (السموات والأرض).
٣	التقديم	تقديم ذكر الليل على النهار: لأنه هو الأصل والنهار طاريء عليه ، وهذه حقيقة علمية مهمة.	٣	جناس العكس التقابلي	في قوله: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ).
٤	الإطناب/ تفصيل بعد إجمال	(خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ....).	٤	المجاز العقلي	في قوله : (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ).
٥	الإيجاز	في قوله: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى	٥	المجاز	في قوله في قوله : (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ

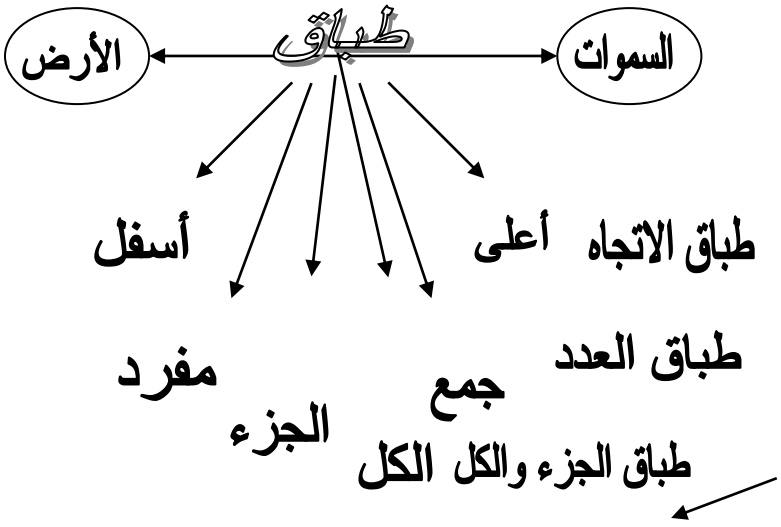
		النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ....)؛ لتضمين دلالة الكروية والدوران للسطوح التي يتحرّك عليها.		العقلي	عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ).
٦	قصر	﴿... أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾	٦	الكناية العلمية	الكناية العلمية: المستفادة من قوله: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ)
٧	التنكير	﴿... وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ (٥) ﴾	٧	طباق الإيجاب	في ذكر: (الشمس والقمر).
٨	قصر قلب	﴿... وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ (٥) ﴾	٨	رد العجز على الصدر	﴿... يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ... ﴾
			٩	التناسب	في قوله: (العزيز الغفار).
			١٠	الكناية عن موصوف	في قوله: (أجل مسمى) فهي كناية عن موصوف هو (يوم القيامة).
			١١	التناسب	في عطف جملة (وسخر الشمس والقمر) على جملة (يكور الليل على النهار)
			١٢	الاحتباك الضدي	في قوله: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ....). وهو يحقق المعنى في آية أخرى هي قوله تعالى:

					(يغشـي الليـل النهـار يطلبـه حثيثاً).
			١٣	المقابلة	فـي قولـه: (يُكَـوِّرُ اللَّيْـلَ عَلَـى النَّهَـارِ وَيُكَـوِّرُ النَّهَـارَ عَلَـى اللَّيْلِ....).
			١٤	كناية عن موصوف	في قوله: ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ ....﴾ وهو قانون الخلق.
			١٥	استعارة تصريحية	﴿... كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾ والمسمى هنا مستعار للمعين المحدد فهو (معين كالمسمى).
			١٦	إدماج	في قوله: ﴿... كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ﴾ في ضرب من الإيجاز الموحي إلى مكانة الأجل في بناء هذا الكون.
			١٧	تناسب	﴿... يُكَـوِّرُ اللَّيْـلَ عَلَـى النَّهَـارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ (٥) ﴾
			١٨	تناسب	﴿... يُكَـوِّرُ اللَّيْـلَ عَلَـى النَّهَـارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ

					مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ (٥) ﴾
مجموع الأساليب = ٨			مجموع الفنون = ١٨		
حساب الكثافة البلاغية التي تم الوقوف عليها للنص القرآني					
كثافة الأساليب البلاغية = ٠.٣٥			كثافة الفنون البلاغية = ٠.٧٨		
الكثافة البلاغية الكلية (الأساليب والفنون) للنص القرآني = ١.١٣					
مقياس الخارطة البلاغية للنص القرآني (الوحدة البلاغية) = ٠.٨٨					

الملحق (٢)

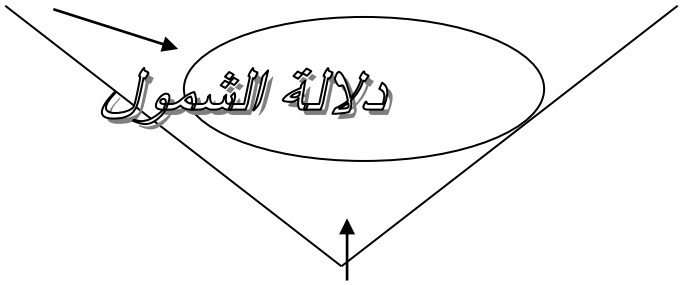
•ترسيمةٌ توضِّحُ أنواع الطباقِ بين لفظي (السموات) و (الأرض) .



الملحق (٣)

•ترسيمةٌ توضحُ أنواعَ الطباق وما تحققه من دلالة الشمول .

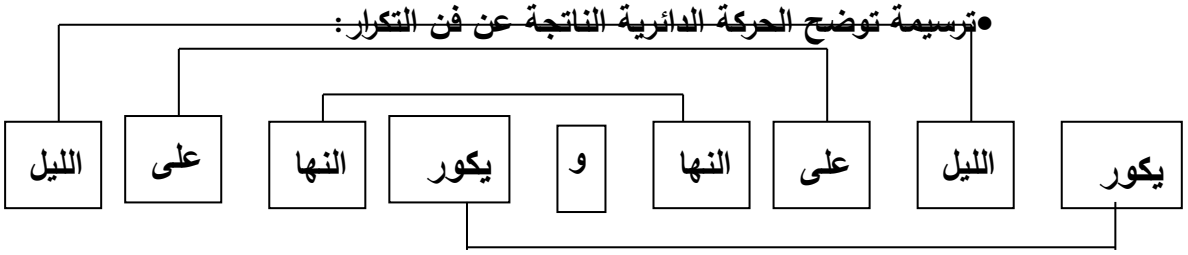
طباق الاتجاه **طباق الجزء والكل**



طباق العدد

الملحق (٤)

•ترسيمة توضح الحركة الدائرية الناتجة عن فن التكرار:



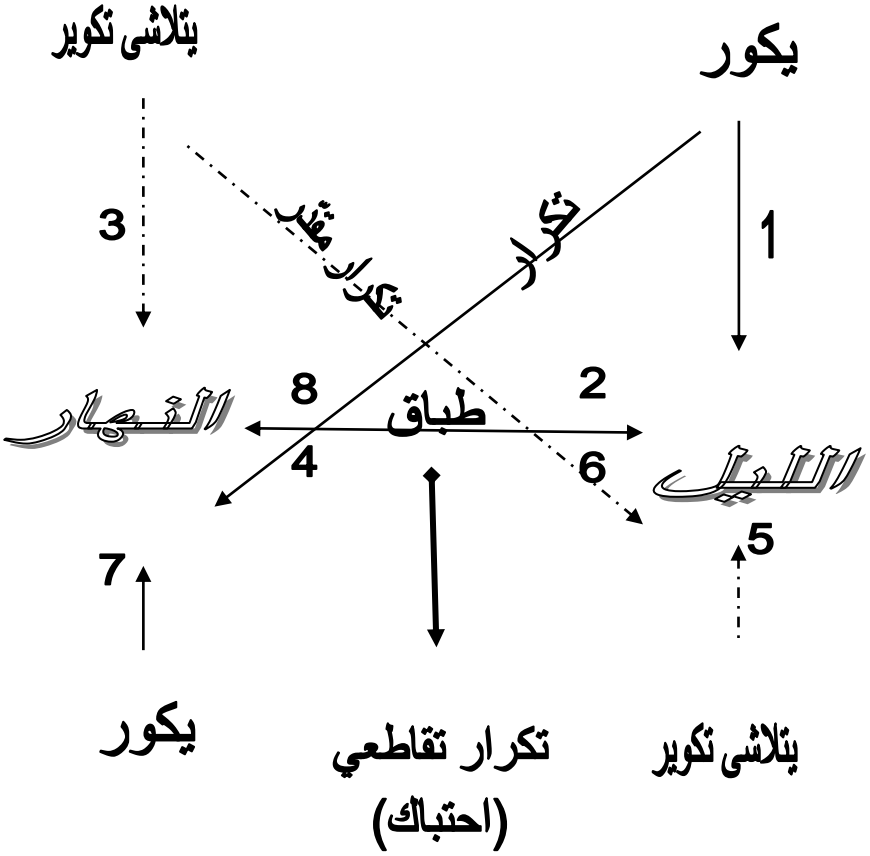
الملحق (٥)

الشكل (٥-١) : صورة الليل والنهار على الكرة الأرضية.

الملحق (٦)

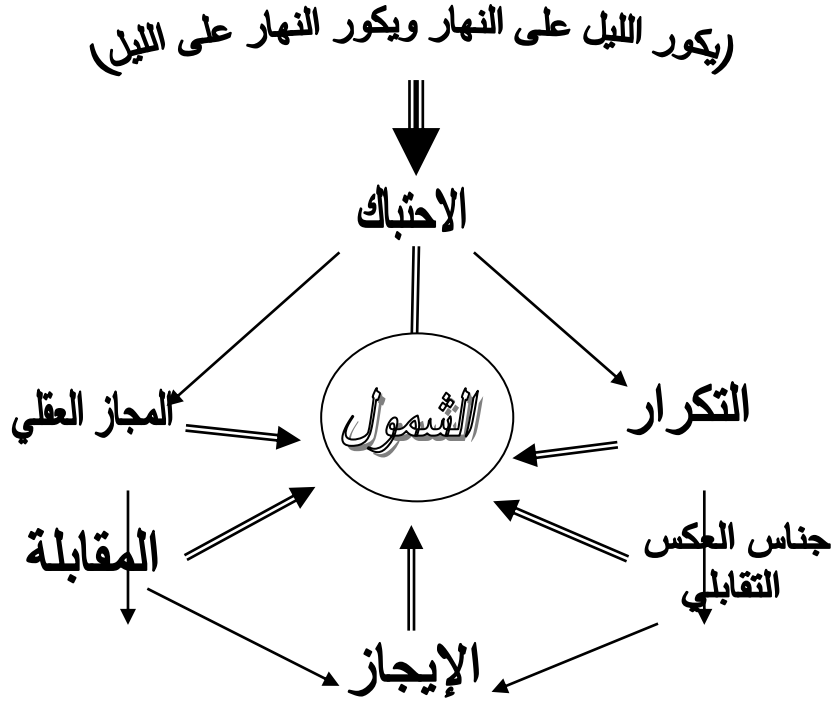
•ترسيمةٌ توضحُ الاحتباك واهميَّةَ الطباق والتكرار في إفرازِ الاحتباك.

(الأرقام تدل على تسلسل الخطوات أثناء قراءة عبارة الاحتباك من الشكل)



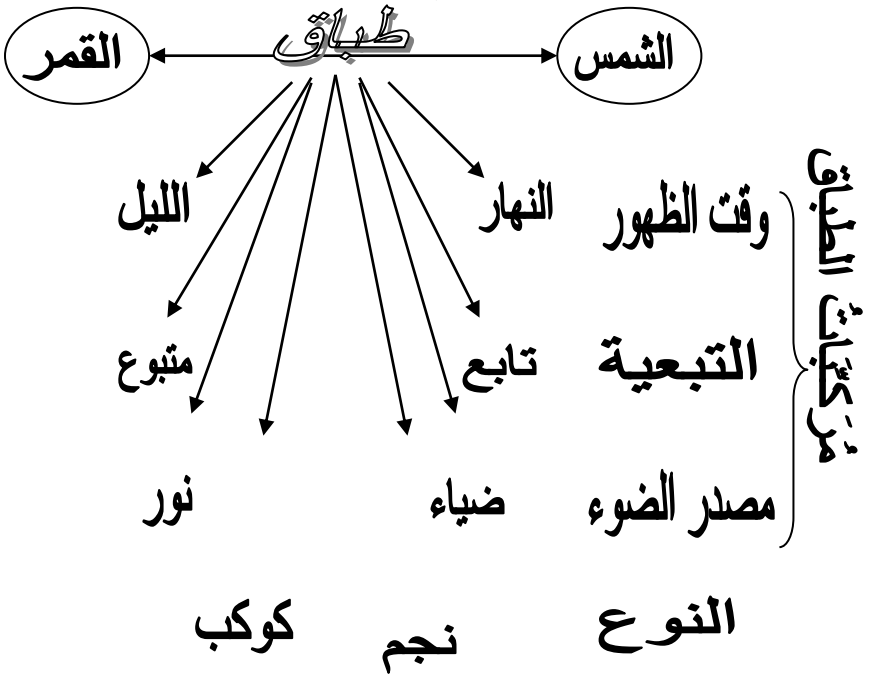
الملحق (٧)

• ترسيمةٌ توضحُ ما تخرجُ إليهِ الفنون البلاغية المتضمنة في قوله تعالى: (يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) وهي : (الاحتباك ، التكرار ، المجاز العقلي ، جناس العكس التقابلي ، التقابل ، الإيجاز) ؛ ثم ما تجتمعُ عليهِ تلكَ الأغراضُ البلاغيَّةُ من دلالة شمول لكواكب المجموعة الشمسية ، بل كواكب أخرى تدور حول شموس أخرى بخاصية كروية سطوحها جميعاً، وتعاور الليل والنهار عليها جميعاً.



الملحق (٨)

•ترسيمةٌ توضِّحُ أنواع الطباقِ بين لفظي (الشمس) و (القمر) .



الملحق (٩)

الجدول (٥-١) يبين تقسيمات الآيات التي ورد فيها عبارة: **(يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ)**، والمقابلة بينها.

ت	توكيد مع ذكر لفظ الجلالة (الله)	المقطع المكرر في كل الآيات	أفعال كونية أخرى لله تعالى	من أسماء الله وصفاته
١		**تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ**	وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ	وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ

		فِي اللَّيْلِ	وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ	حِسَابٍ
٢	ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ	**يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ**		وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ
٣	أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ	**يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ**	وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى	وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ
٤		**يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ**	وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى	ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ
٥		**يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ**		وَهُوَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ

الملحق (١٠)

الخارطة البلاغية للآية الكريمة [البقرة: ١٦٤]:

النص القرآني	**قوله تعالى:** **﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة البقرة : ١٦٤].**
	عدد كلمات النص القرآني = 43

الأساليب والفنون البلاغية وما تؤديه من معان أو أغراض				
الأساليب		**شرحها**	**الفنون**	**شرحها**
١	**الأسلوب الخبير/ التوكيد**	**فـــي قولـــه: (إِنَّ فِـــي خَلْـــقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ).**	١ **الطباق**	**(السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ).**
٢	**الإطناب/ ذكر**	**في قوله تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ**	٢ **الطباق**	**: (اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ).**

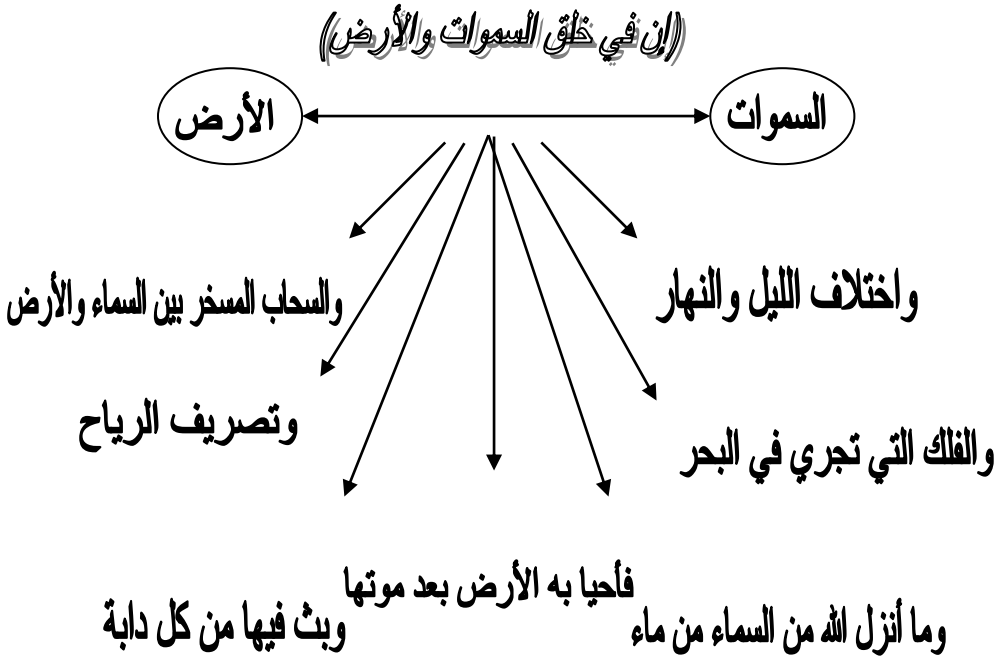
	الخاص بعد العام	السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ).			
٣	التنكير	التنكير: في لفظ (دابة).	٣	العلمية عن م	في قوله (وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ). من الصفات
٤	التقديم والتأخير	تقديم الجار والمجرور: في قوله: (فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا).	٤	التعداد	في قوله تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ).
٥	الإيجاز	الإيجاز: في قوله: (بما ينفع الناس).	٥	التناسب	حالات التناسب الثلاثة: التناسب بين الشمس والقمر ، والتناسب بين الليل والنهار ، ثم التناسب بينها جميعاً.
٦	التقديم	تقديم الجار والمجرور: في قوله: (وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ).	٦	مجاز عقلي	علاقته المجاورة: في قوله: (وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي) .
٧	الأسلوب الخبري/	التوكيد في (لآيات لقوم يعقلون).	٧	ستعارة مكنية	في قوله : (فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا) .

	التوكيد				
٨	التقديم	٨	فـي قولـه: ﴿... فَأَحْيَـا بِـهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ ...﴾ .	ستعارة مكنية	في قوله : (فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا) .
		٩		طباق إيجاب	بين (أحيا) و (موتها).
		١٠		لمجاز العقلي	في قوله: (وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ).
		١١		طباق معنوي	في قوله: ﴿... وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ ...﴾ .
		١٢		طباق إيجاب	بين (السماء) و (الأرض).
		١٣		المجاز العقلي	في لفظ (بث) ، فالبث في الأصل نشر ما كان خفياً ثم استعمل بعد ذلك مجازاً في انتشار الشيء.
		١٤		الكناية العلمية عم موصوف	في قوله: (والسحاب المسخر بين السماء والأرض) ، وهي كناية عن الغلاف الجوي.
		١٥		كناية تعريضية	في الآية كلها وهو تعريض بأولئك الذين لا يؤمنون أو يعقلون.
		١٦		احتباك متشابه	في الآية كلها.

مجموع الأساليب = ٨	مجموع الفنون = ١٦
حساب الكثافة البلاغية التي تم الوقوف عليها للنص القرآني	
كثافة الأساليب البلاغية = ٠.١٩	كثافة الفنون البلاغية = ٠.٣٧
الكثافة البلاغية الكلية (الأساليب والفنون) للنص القرآني = ٠.٥٦	
مقياس الخارطة البلاغية للنص القرآني (الوحدة البلاغية) = 1.79	

الملحق (١١)

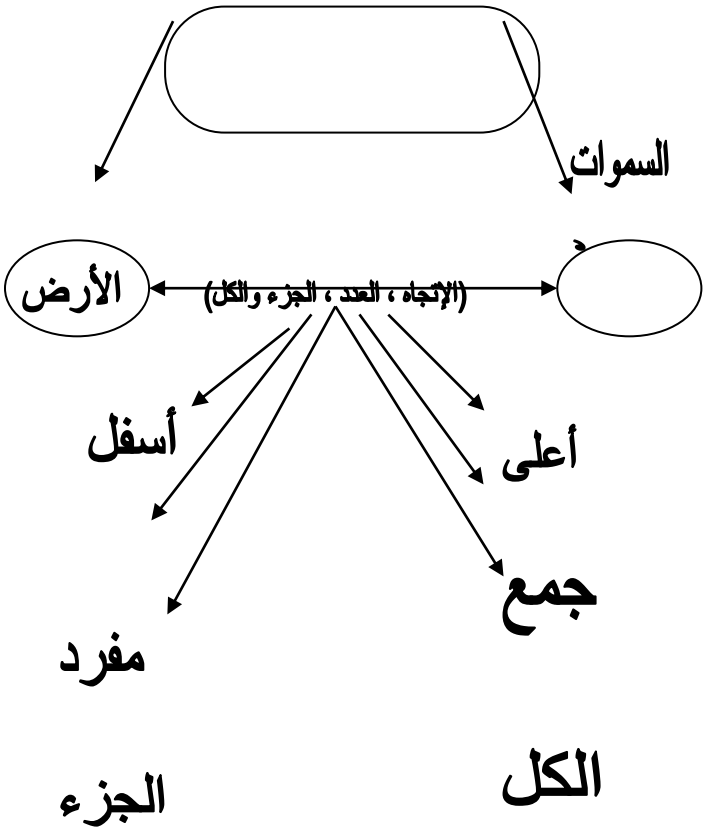
- ترسيمةٌ توضِّحُ الآيات المتعددة والمتضمنة في خلق (السموات) و (الأرض) .



الملحق (١٢)

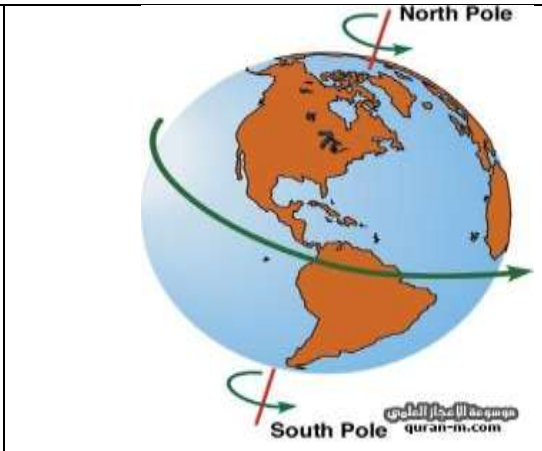
- **ترسيمةٌ توضِّحُ مستويات الطباق في ذكر (السموات) و (الأرض) .**

مستويات الطباق (إن في خلق السموات والأرض)

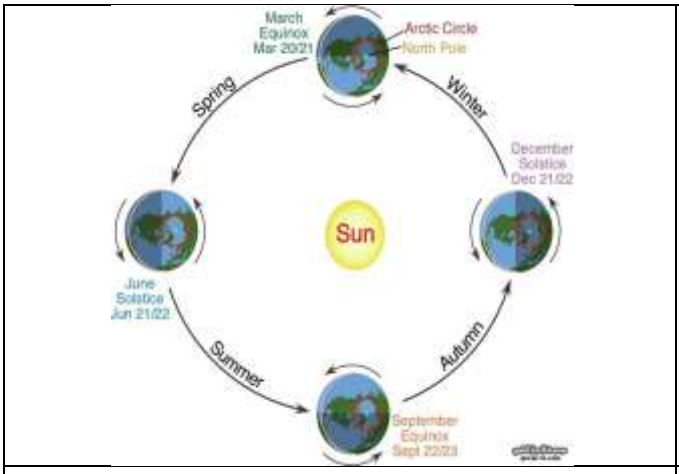


١

الملحق (١٣)



الشكل (٥-٢) دوران الكرة الأرضية حول نفسها[١].



الشكل (٥-٣) دوران الكرة الأرضية حول الشمس[٢].

(١) مصدر الصورة هو الموقع : http://www.physicalgeography.net.

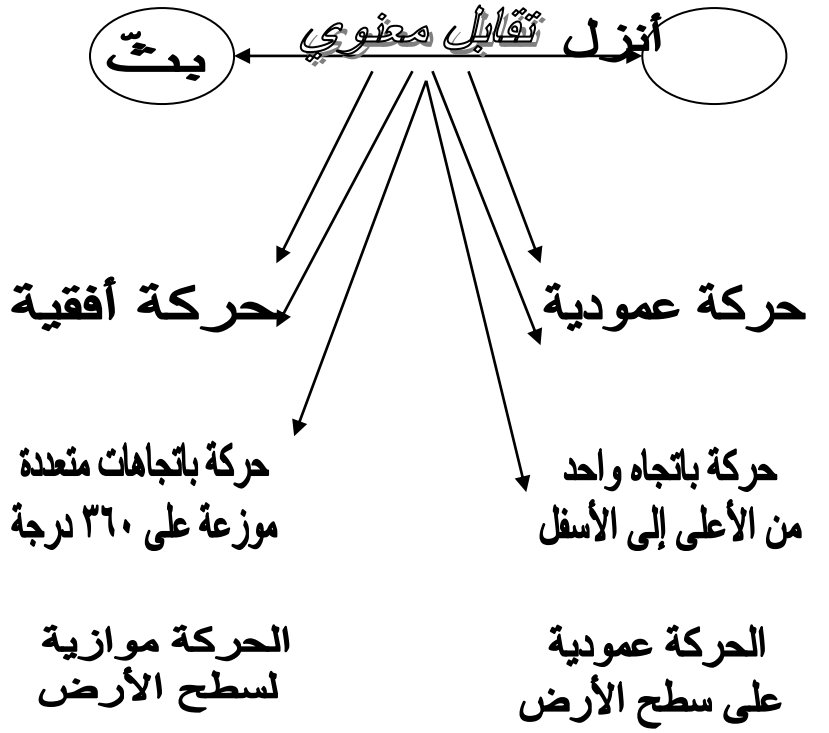
(٢) م.ن.

الملحق (١٤)

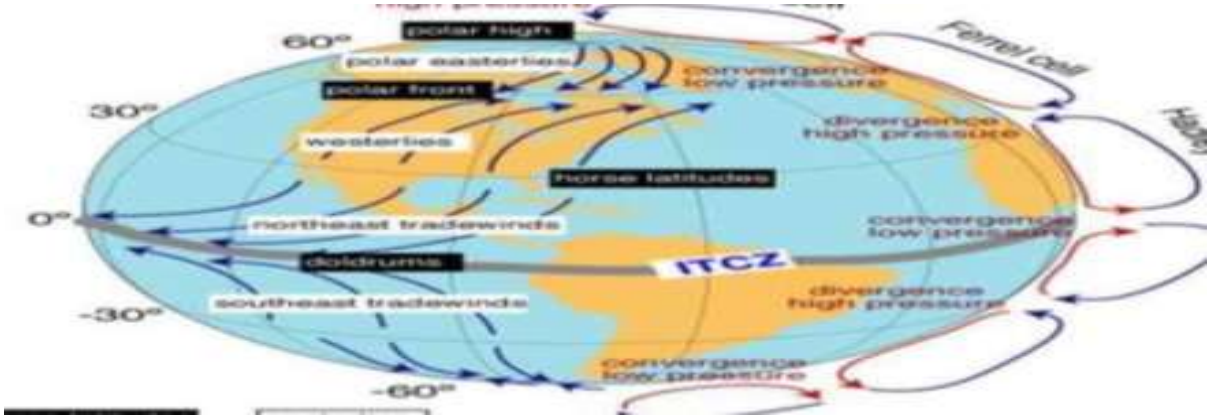
شكل (٥-٤) الوجه الذي أمامنا نرى فيه خطاً فاصلاً بين الليل والنهار، هذا الخط يحيط بالكرة الأرضية ويمر من القطبين، وعند هذا الخط يتداخل الليل مع النهار.

الملحق (١٥)

•ترسيمةٌ توضّحُ التقابل المعنوي بين لفظي (أنزل) و (بثّ) .



الملحق (١٦)



الشكل (٥-٥) يبين خارطة تصريف الرياح على سطح الكرة الأرضية

جدول (٥-٢) التحليل البلاغي للآيات المتضمنة للإشارات العلمية الهندسية عن الأرض (الشكلية والحركية)

ت	النص	الاشارة العلمية	الفن البلاغي
	سورة البقرة		
١	﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (١٦٤)﴾	تغير الليل والنهار حركات الرياح حركات السحب علاقة الماء بالنبات	
	سورة آل عمران		
٢	﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ	كروية الأرض	استعارتان تصريحيتان

	الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾	ودورانها	
	﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		مقابلة
	﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		مقابلة
	﴿ تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		طباقا إيجاب
	﴿ تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		تكراران
	﴿ تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		الإطناب/ تذييل
	﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		رد العجز على الصدر
	﴿تُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَتُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَتُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَتَرْزُقُ مَنْ تَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ (٢٧)﴾		رد العجز على الصدر
٣	﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ	الحجوم	أسلوب خبري/ توكيد

	مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوِ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ (٩١)﴾	الكبيرة	
	﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوِ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ (٩١)﴾		جناس اشتقاق
	﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوِ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ (٩١)﴾		تقديم
	﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوِ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ (٩١)﴾		كناية علمية عن موصوف وهو الحجم الكبير.
	﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوِ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ (٩١)﴾		تمثيل يفيد تصوير حجم الأرض وشكلها
	﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوِ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ (٩١)﴾		التفات (مفرد – جمع)
٤	﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠)﴾	كروية ودوران الأرض	أسلوب خبري/ توكيد
	﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠)﴾		طباق إيجاب
	﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠)﴾		طباق إيجاب
	﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ		الإطناب / ذكر الخاص

	﴿وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠)﴾		بعد العام
	﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠)﴾		احتباك متشابه
	سورة الأعراف		
٥	﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (٥٤)﴾	حركة الأرض	أسلوب خبري/ توكيد
	﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ ...﴾		قصر قلب
	﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ ...﴾		طباق إيجاب
	﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا ...﴾		كناية عن صفة عن غاية السيطرة والاستعلاء
	﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا ...﴾		استعارة تبعية تمثيلية مبنية على تشبيه إزالة نور الجو بالظلمة
	﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا ...﴾		طباق إيجاب
	﴿... يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾		طباق إيجاب

	﴿... يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴾		تناسب
	﴿.... وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴾		تقديم
	﴿... وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾		الإطناب/ تذييل
٦	﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ (١٣٧)﴾	تعدد المشارق والمغارب كروية الأرض ودورانها	طباق إيجاب
	﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ (١٣٧)﴾		استعارة مكنية لقوة الملك والدولة ويكون (دمرنا) ترشيحاً للاستعارة.
	﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ (١٣٧)﴾		التفات (متكلم – غائب)
	﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ (١٣٧)﴾		طباق معنوي

	سورة يونس		
٧	﴿إِنَّ فِي اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ (٦)﴾	دوران الأرض	أسلوب خبري/ توكيد
	﴿إِنَّ فِي اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ (٦)﴾		طباق إيجاب
	﴿إِنَّ فِي اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ (٦)﴾		طباق إيجاب
	﴿إِنَّ فِي اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ (٦)﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	سورة يوسف		
٨	﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ (٤)﴾	تعداد كواكب المجموعة الشمسية	كناية عن صفة الاهتمام
	﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ (٤)﴾		تقسيم
	﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ (٤)﴾		طباق إيجاب
	﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ (٤)﴾		تقديم
	﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ (٤)﴾		تكرار
	سورة الرعد		
٩	﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ	كروية الأرض العلاقة بين	قصر قلب

	إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (٣)﴾	الجبال والأنهار الزوجية دوران الأرض	
	﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (٣)﴾		تقديم
	﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ...﴾		تناسب فلأنهار تولد من الجبال.
	﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ... ﴾		تقديم
	﴿... وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾		أسلوب خبري/ توكيدان
	﴿.... كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾		طباق إيجاب
	﴿... كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾		الإطناب/ تذييل
	﴿... كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾		حذف
	﴿... كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾		أسلوب خبري/ توكيد
١٠	﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ	شكل سطح الأرض	تقديم الجار والمجرور

	يَعْقِلُونَ (٤)﴾		
	﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ....﴾		طباق معنوي (موسمي ودائمي)
	﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ... ﴾		تنكير
	﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ... ﴾		طباق السلب
	﴿...وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿... وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾		الإطناب/ تذييل
١١	﴿ لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَى وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ سُوءُ الْحِسَابِ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ الْمِهَادُ (١٨)﴾	الحجوم الكبيرة ومضاعفاتها	طباق السلب
	﴿ لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَى وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ سُوءُ الْحِسَابِ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ الْمِهَادُ (١٨)﴾		طباق إيجاب
	﴿ لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَى وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ...﴾		جناس اشتقاق

	﴿ لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَى وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ...﴾		تكرار
	﴿ لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَى وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ...﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿ لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَى وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ...﴾		تقديم
	﴿ ... لَوْ أَنَّ لَهُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ سُوءُ الْحِسَابِ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ الْمِهَادُ﴾		تكرار
١٢	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾	التعرية والتجوية	استفهام تقريري
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		التفات (متكلم – غائب)
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		كناية عن موصوف (الجزاء)
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		كناية عن نقص أهلها بالاماتة والاهلاك.
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		احتراس (من أن يتوهموا أن العقاب بطيء)
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		كناية علمية عن صفة (عن تعرية

			التربة أو عن التصحر)
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		تمثيل فالاتيان تمثيل بحال الغازي الذي يأتي إلى أرض فيقتل ويأسر
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		استعارة مكنية لـ (نُصيب)
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		كناية عن صفة القوة والتفرد أي لا أحد يتعقبه ويبحث عن فعله.
	﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ (٤١) ﴾		الإطناب/ تذييل
	سورة إبراهيم		
١٣	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾	حركات الشمس والقمر حركة الليل والنهار	تقديم
	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾		طباق إيجاب
	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾		تقديم
	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾		تكرار

	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾		طباق إيجاب
	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾		تكرار
	﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ(٣٣)﴾		إيجاز حذف كلمة (دائبين)
	سورة الحجر		
١٤	﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ (١٩) ﴾	كروية الأرض نشوء الجبال التوازن في الخلق	تقديم
	﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ (١٩) ﴾		تقديم
	﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ (١٩) ﴾		مقابلة معنوية
	﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ (١٩) ﴾		استعارة مكنية أي مقدر بقدر
	﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ (١٩) ﴾		أو هي كناية عن صفة الحسن والتناسب في الخلق.
١٥	﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦)﴾	نشأة الجبال الجبال تمسك بالقشرة الأرضية	تقديم

	﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦)﴾		تناسب
	﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦)﴾		التفات (مخاطب – غائب)
	﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦)﴾		تكرار
	﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦)﴾		تقديم
	﴿وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ (١٦)﴾		تعداد
	سورة الإسراء		
١٦	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾	طول الجبل (ارتفاع الجبل + جذر الجبل)	تقديم
	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾		نهي

	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾		النفي
	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾		تكرار
	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾		تكرار
	﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا (٣٧) ﴾		كناية عن صفة
	سورة الأنبياء		
١٧	﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ (٣١) وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ (٣٢) وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾	حركة القارات. أصل السماء والأرض. دور الجبال في مسك الأرض.	استفهام تقريري
	﴿ وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ (٣١) وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ (٣٢) ﴾		طباق إيجاب
	﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) ﴾		طباق إيجاب
	﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ		طباق إيجاب

	(٣٠) ﴾		
	﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) ﴾		استفهام إنكاري
	﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) ﴾		تقديم
	﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ (٣١) وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ (٣٢) ﴾		تكرار
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		قصر قلب
	﴿ وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ (٣٢) وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		التفات (متكلم – غائب)
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		طباق إيجاب
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		طباق إيجاب
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		تناسب
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي		تناسب

	فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		تقديم
	﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)﴾		استعارة تصريحية لأن أصل السبح هو التقلب والانتشار.
١٨	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾	دوران الأرض	أسلوب خبري/ توكيد
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		تكرار
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		تكرار
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		تكرار
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		جناس تام معكوس (عكس الألفاظ)
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		مقابلة
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		تناسب
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ (٦١)﴾		احتباك ضدي

١٩	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾	قوى الشد والجاذبية بين النجوم والكواكب	استفهام تقرير وتذكير وامتنان
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ ...﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ ...﴾		التفات من المفرد إلى الجمع
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		الإطناب/ ذكر الخاص بعد العام أو تفصيل بعد إجمال
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		طباق إيجاب
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		استعارة مكنية
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		أو كناية عن موصوف عن القوى الكونية التي تحكم حركات النجوم والكواكب.
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		إيجاز حذف

	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ ... ﴾		مجاز عقلي علاقته المفعولية
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ ... ﴾		إيثار المضارع
	﴿... وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		استثناء مفرغ
	﴿... وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿... وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		تناسب
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		تقديم
	﴿... وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		استعارة مكنية
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		تمثيل
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ وَالْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		طباق معنوي
	﴿... وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (٦٥) ﴾		الإطناب/ تذييل
	سورة المؤمنون		

٢٠	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾	تداخل الليل والنهار	قصر قلب
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		طباق إيجاب
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		إيثار الفعل المضارع للتجدد
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		طباق إيجاب
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		استفهام إنكاري
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		تقديم
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		كناية علمية عن صفة (أمور متعددة منها كروية الأرض ودورانها).
	﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اختلاف اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (٨٠)﴾		تقديم
	سورة الفرقان		
٢١	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾	دوران الأرض قوانين حركة الظلال	استفهام تقريري
	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾		طباق معنوي

	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾		تقديمان
	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾		طباق إيجاب
	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾		طباق معنوي
	﴿ ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾		جناس اشتقاق
	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لَجَعَلَهُ سَاكِنًا ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيْهِ دَلِيلًا (٤٥) ثُمَّ قَبَضْنَاهُ إِلَيْنَا قَبْضًا يَسِيرًا (٤٦) ﴾		التفات (غائب – متكلم)
	سورة الفرقان		
٢٢	﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا (٦٢) ﴾	دوران الأرض	قصر قلب
	﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا (٦٢) ﴾		طباق إيجاب
	﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا (٦٢) ﴾		تناسب
	﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا (٦٢) ﴾		تكرار
	سورة النمل		

٢٣	﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (٨٨)﴾	حركات الأرض ودورانها	تشبيه مؤكد (كمر السحاب)
	﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (٨٨)﴾		طباق إيجاب
	﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (٨٨)﴾		توكيد
	﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (٨٨)﴾		التفات (مفرد – جمع)
	﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (٨٨)﴾		جناس اشتقاق
	﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (٨٨)﴾		تناسب فالفعل يتطلب الخبرة
	سورة لقمان		
٢٤	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ (١٠) هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (١١)﴾	قوى التجاذب بين المجرات والنجوم والكواكب	احتراس

	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ ...﴾		طباق إيجاب
	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ ﴾		تكرار
	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ (١٠) هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (١١)﴾		تكرار
	﴿هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (١١)﴾		جناس اشتقاق
	﴿... وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ ﴾		تقديم الجار والمجرور
	﴿... وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ (١٠) ﴾		تقديم الجار والمجرور
	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ (١٠) ﴾		التفات مزدوج (غائب – متكلم) (مفرد – جمع)
	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ (١٠) ﴾		تقديمان
	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ		كناية علمية عن صفة (عن قوى الجاذبية بين

	السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ (١٠)﴾		الكواكب والنجوم والمجرات)
٢٥	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (٢٩)﴾	كروية الأرض المحدد الزمني حركة الكواكب والنجوم تداخل الليل والنهار	استفهام للتقرير والامتنان
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (٢٩)﴾		طباق إيجاب
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ... ﴾		مقابلة
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ...﴾		رد العجز على الصدر
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾		استعارة مكنية لتعاقب ضوء النهار وظلمة الليل.
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		تقديم الليل على النهار
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		أسلوب خبري/ توكيد
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ		تكرار

	﴿فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		طباقا إيجاب
	﴿... وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾		طباق إيجاب
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		تكرار
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		تكرار
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي...﴾		تناسب
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		تناسب
	﴿... كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾		تقديم
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ...﴾		احتباك ضدي
	﴿... كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾		كناية عن موصوف (يوم القيامة)
	﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (٢٩)﴾		استعارة تصريحية عن الحركة الدؤوبة الدورانية.
٢٦	﴿وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ وَمِنَ الْجِنِّ مَنْ يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ	دورة الرياح على الكرة	طباق إيجاب

	﴿ وَمَنْ يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ (١٢) ﴾	الأرضية صناعة المعادن والنحاس	
	﴿ ...وَمَنْ يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ ﴾		استعارة تصريحية
	﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ ...﴾		تكرار
	﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ ...﴾		تقديمان
	﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ وَمِنَ الْجِنِّ مَنْ يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَمَنْ يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ (١٢) ﴾		استعارة تصريحية مستعار لكثرة القطر كثرة تشبه ماء العين والأنهار.
	﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ وَمِنَ الْجِنِّ مَنْ يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَمَنْ يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ (١٢) ﴾		استعارة تصريحية بأن تكون (أرسلنا) ترشيحاً لاستعارة اسم العين لمعنى مذاب القطر ووجه الشبه الكثرة.
	﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ غُدُوُّهَا شَهْرٌ وَرَوَاحُهَا شَهْرٌ وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ وَمِنَ الْجِنِّ مَنْ يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ ...﴾		كناية عن صفة (عن القدرة والملك)
	﴿ ... وَمِنَ الْجِنِّ مَنْ يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَمَنْ يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ (١٢)﴾		تشبيه مؤكد

	سورة فاطر		
٢٧	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ (١٣)﴾	دوران الأرض كروية الأرض المحور الزمني المقياس الحجمي الدقي	طباق إيجاب
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ...﴾		جناس تام مفرد
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ...﴾		تكرار
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى...﴾		تناسب
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى...﴾		تناسب
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى...﴾		طباق إيجاب
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى...﴾		احتباك ضدي
	﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى...﴾		طباق إيجاب
	﴿... ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ (١٣)﴾		جناس اشتقاق

	سورة الزمر		
٢٨	﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى أَلَا هُوَ الْعَزِيزُ الْغَفَّارُ (٥) ﴾	كروية الأرض المحدد الزماني	
	سورة المعارج		
٢٩	﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ إِنَّا لَقَادِرُونَ (٤٠) عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ خَيْرًا مِنْهُمْ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٤١) ﴾	تعدد مطالع الشمس ومغاربها ..	التفات (غائب – متكلم)
	﴿فَلَا أُقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ إِنَّا لَقَادِرُونَ﴾		طباق
	﴿فَلَا أُقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ إِنَّا لَقَادِرُونَ﴾		قسم
	﴿فَلَا أُقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ إِنَّا لَقَادِرُونَ﴾		أسلوبان خبريان/ توكيدان
	﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِرَبِّ الْمَشَارِقِ وَالْمَغَارِبِ إِنَّا لَقَادِرُونَ (٤٠) عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ خَيْرًا مِنْهُمْ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٤١) ﴾		في إيثار المشارق والمغارب بالقسم بربها مراعاة لمناسبة طلوع الشمس بعد غروبها لتمثيل الإحياء بعد الموت
	﴿ عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ خَيْرًا مِنْهُمْ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٤١) ﴾		الإطناب/ تذييل
	﴿ عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ خَيْرًا مِنْهُمْ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٤١) ﴾		كناية عن صفة التحدّي
	سورة النبأ		
٣٠	﴿أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا (٦) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (٧)﴾	وظيفة الجبال في تثبيت	استفهام تقرير

		القشرة الأرضية	
	﴿أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا(٦) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (٧)﴾		طباق معنوي
	﴿أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا(٦) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (٧)﴾		تشبيه علمي بليغ
	﴿أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا(٦) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (٧)﴾		تشبيه علمي بليغ
	﴿أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا(٦) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (٧)﴾		الفاصلة
	سورة النازعات		
٣١	﴿ وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا (٣٠) أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا (٣١) وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا (٣٢)﴾	الشكل البيضوي للأرض إرساء الجبال	تقديمان
	﴿ وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا (٣٠) أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا (٣١) وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا (٣٢)﴾		الفاصلة
	﴿ وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا (٣٠) أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا (٣١) وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا (٣٢)﴾		كناية علمية عن صفة عن كروية الأرض
	﴿ وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا (٣٠) أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا (٣١) وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا (٣٢)﴾		التناسب بين الماء والمرعى
	﴿ وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا (٣٠) أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا (٣١) وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا (٣٢)﴾		المجاز المرسل في (مرعاها): أصلها اسم مكان، ثمّ استعمل مجازا مرسلا للشجر والعشب وما يأكله الإنسان.
	سورة الزلزلة		
٣٢	﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا (١) وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا	الترابط بين	جناس اشتقاق

	﴿(٢)﴾	الزلازل والبراكين	
	﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا (١) وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا (٢)﴾		تكرار
	﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا (١) وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا (٢)﴾		الفاصلة
	عدد الأساليب والفنون		٢٨٠

هوامش ومصادر البحث

(١) Armstrong walks on moon – History Channel

الموقع الالكتروني: http://www.history.com/this-day-in-history/armstrong-walks-on-moon

(٢) ينظر: المساحة وعلوم الأرض في القرآن والسنة / ٣٣ .

(٣) ينظر: م.ن. : ٣٨.

(٤) يوتيوب SPUTINIK 1 newsreel 1957.

(٥) الموقع على الإنترنت : earth104.tripod.com.mid.htm .

(٦) يوتيوب : 715 New Planets Discovered Around Other Stars NASA Space .

(٧) ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن : ٦١٢/١٠.

(٨) تفسير مجاهد : ٢/ ٥٥٥ .

(٩) الجامع لأحكام القرآن : ٢٣٤/١٥.

(١٠) التفسير الكبير ، الرازي : ٢٦/ ٢١٣ .

(١١) روح المعاني : ٢٤/ ٣٠٦-٣٠٧.

(١٢) في ظلال القرآن : ٥ / ٣٠٣٨ .

(١٣) التحرير والتنوير : ٢٣. / ٣٢٨ .

(١٤) ينظر: لسان العرب : ٧ / ٧٥٨. (مادة كور).

(١٥) التحرير والتنوير : ٢٣ / ٣٢٨- ٣٢٩ .

(١٦) موقع عبد الدايم الكحيل (www.Kaheel7.com).

(١٧) موقع: tawasul.org/news.php .

(١٨) التحرير والتنوير : ٢٣ / ٣٢٨ .

(١٩) وهو أن يختلف ركنا الجناس في الترتيب مع اتحادهما في أنواع الحروف وعددها وهيئتها . ينظر: فن الجناس ، د.علي الجندي : ١٠١ ، ويسمى أيضاً بالجناس المخالف ، ينظر : جنان الجناس/ الصفدي: ٢٣١ ، وجنى الجناس/ السيوطي: ١٩٧.

(٢٠) ينظر: المثل السائر ، ابن الأثير الموصلي: ١/ ٣٩٢ ، الطراز ، ليحيى العلوي: ٢/ ٣٦٩.

(٢١) ينظر: من بلاغة القرآن ، أحمد بدوي/ ١٨٦ ، الجناس في القرآن الكريم / ٧٦. (رسالة ماجستير)

(٢٢) ينظر: الجناس في القرآن الكريم/ ٧٧ . (رسالة ماجستير).

(٢٣) ينظر: يوتيوب يوتيوب: تعاقب الليل والنهار على كوكب المريخ:

www.youtube.com/watch?v=tSXKhiUgVo

(٢٤) ينظر: يوتيوب تلسكوب كبلر يكشف كوكباً يدور حول شمسين:

kOBhQFsNbnowww.youtube.com/ watch?v=

(٢٥) ينظر: ٢/ ٨٥.

(٢٦) ينظر: معاني القرآن : ٦/ ١٥٢ .

(٢٧) التحرير والتنوير : ٢٣ / ٣٢٩ .

(٢٨) م. ن. : ٢٣ / ٣٣٠ .

(٢٩) ينظر:التحرير والتنوير : ٣ / ٩٩ .

(٣٠) الإدماج : أن يتضمن كلام سيق لمعنى معنى آخر . وعرّفه أبو هلال العسكري بقوله: أن يتضمن الكلام معنيين : معنى مصرح به ومعنى كالمشار إليه ، وسمّاه المضاعفة. ينظر: المعجم المفصل في علوم البلاغة : ٥٢/١ .

(٣١) م. ن. : ٢٣ / ٣٣٠ .

(٣٢) لسان العرب : ٦ / ٣٦٠ – ٣٦١. (مادة غشا).

(٣٣) لسان العرب : ٧ / ٤٦٢ . (مادة قلب).

(٣٤) جماليات الحركة في القرآن الكريم ، حكمت صالح جرجيس : ١٨٢ . (أطروحة دكتوراه).

(٣٥) ينظر: التحرير والتنوير : ٢/ ٧٦ .

(٣٦) ينظر: معاني النحو ، د.فاضل صالح السامرائي : ١ / ٢٦٤–٢٦٥ .

(٣٧) ينظر: معاني النحو : ٢٦٥/١

(٣٨) التحرير والتنوير : ٢/ ٧٧ .

(٣٩) البلاغة العربية ، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني : ٢/ ١٣٧ وينظر: الطراز : ١/ ٤٣٠ ، ومفتاح العلوم: ١٩٠–١٩١ .

(٤٠) ينظر: القرآن والصورة البيانية / ٢١٨–٢١٩ .

(٤١) ينظر: الكناية في القرآن الكريم : ٥٩ . (أطروحة دكتوراه).

(٤٢) ينظر: الكناية – أساليبها ومواقعها في الشعر الجاهلي – ، محمد الحسين علي الأمين أحمد : ١١٣ .

(٤٣) ينظر: الكناية في القرآن الكريم : ٦٠. (أطروحة دكتوراه).

(٤٤) موقع عبد الدايم الكحيل (www.Kaheel7.com).

(٤٥) جواهر البلاغة ، السيد أحمد الهاشمي / ٢٧٧ .

(٤٦) البلاغة العربية : ٢/ ١٣٧ .

(٤٧) موقع عبد الدايم الكحيل (www.Kaheel7.com).

(٤٨) الفصل الأول ، المبحث الثاني : ٥٩-٦٠.

(٤٩) ينظر: لسان العرب : ٣٢٢/١ . (مادة بثث).

(٥٠) ينظر: الصحاح / ٧٣ . (مادة بثث).

(٥١) ينظر:التحرير والتنوير: ٨٤/٢.

(٥٢) تفسير الكشّاف : ١٦١/١-١٦٢ .

الرثاء
عاداته وتقاليده في العصرين الجاهلي والإسلامي(دراسة مقارنة)

د. مهدي فرحاني

المقدمة :

الرثاء فنٌّ أصيل من فنون الأدب، عُرف في الشعر منذ العصور القديمة واتخذ في أغلب احواله طابعاً عاطفياً لصيق الصلة بالذات الإنسانية المتألمة وتمثل هذا الموضوع، في الشعر العربي القديم، في الوقوف على الاطلال وبكائها، ووصف المشاعر المتألمة لغياب الأحباب وكذلك في نظرات عفوية متفرقة إلى الحياة والموت والهدف الأخير من الوجود والبقاء لذلك في التساؤل عن مصير الإنسان وهو يمضي قدماً في رحلة العمر

إن شعر الرثاء ليس مقصوراً على أدب أمة دون غيرها من الأمم، بل هو لصيق بالنفس الإنسانية في كل زمان ومكان.

فالرثاء ينظمه الشاعر مبيناً فيه حقوقاً سالفة بينه وبين الميت، أو يعبر الشاعر برثائه عن مشاعره الحزينة التي أحس بها عندما أصابت المنية عزيزاً ومحبوباً لديه. (مجلة اللغة العربية وآدابها،٢٠٠٥م، رقم١)

ويعدُّ العصر الجاهلي من أغنى العصور الأدبية عند العرب شعراً. فله أثر كبير في هيكلية الشعر في العصور التالية له شكلاً ومضموناً. أمّا من حيث الشكل فنُسِجَ للشعر العربي نسيجاً شكلياً خاصاً فرض نفسه على عاطفة الشاعر العربي طوال القرون المتطاولة وشكّلت فيه ذائقة شعرية رافضة لغيرها من أشكال البيان العاطفي والرثاء هي من الأغراض الرئيسة التي تناولها الشاعر الجاهلي.

لقد مرَّ زمنٌ طويلٌ من العصر الجاهلي والإسلامي وكتبت مقالات كثيرة حول العصرين وكل مقالة كشفت زاوية من زوايا ذلك العصر، وفي هذه المقالة تحت عنوان (العادات والتقاليد بين العصرين) بحثنا أهم العادات والتقاليد في العصرين ، وسلك هذا البحث منهج مدرسة الفرنسية التي تدل التأثر والتأثير بين الأدبين، وتناول وجوه الاشتراك والاختلاف، وما هي العادات والتقاليد، وكيف تغيرت هذه العادات والتقاليد عن ما كانت عليه في العصر الجاهلي، وما هو التشابه والاختلاف بين العصرين؟

الرثاء في اللغة والاصطلاح

١- الرثاء لغةً:

رثاء: اللَّبَنَ، كَمَنَعَ – حَلَبَهُ على حامِضٍ فَخَثُرَ وَهُوَ الرَّثِيئَةُ، ولُغَةٌ في رَثَى المَيِّتَ، وخَلَطَ، وضَرَبَ، واللَّبَنَ صَيَّرَهُ رَثِيئَةً، والقَوْمَ عَمِلَ لهم رَثِيئَةً، وغَضَبُهُ سَكَنَ، والبَعِيرُ أصابَتْهُ رَثْأَةٌ لدَاءٍ في مَنْكِبِه.

الرَّثْيَةُ: وَجَعُ المَفاصِلِ واليَدَيْنِ والرِّجْلَيْنِ أو وَرَمٌ في القوائِمِ (المحيط، رثى).

رثي، الرَّثْءُ – قِلَّةُ الفِطْنَةِ، والحُمْقُ، كالرَّثِيئة، وبالضم الرُّقْطَةُ، كَبْشٌ أرْثَأُ، ونَعْجَةٌ رَثْآءُ (الزبيدي، ١٩٩٤م، باب الهمزة).

وقد قِيل رَثى فلان فلاناً يَرْثيهِ رَثْياً ومَرْثِيَةً: إذا بكاهُ بعد مَوته.

قال: فإن مدَحَه بَعْدَ موته قيلَ رثَّاهُ يُرَثِّيه تَرْثِيةً ورَثَيْت الميّتَ رَثْياً ورِثاءً ومَرْثاةً ومَرْثِيةً ورَثَّيْته، بكَيْته وعدَّدتُ محاسنَهُ، نظَمْت فيه شعراً(ابن منظور،١٩٨٨م،، رثى).

٢- الرثاء في الاصطلاح:

الرثاء يفسر الحياة في الوجود والعدم ويواسي البشرية حين يخفف آلامها في الرثاء، ويصور بكاء الإنسان لأخيه في المأساة، بل بكاء الإنسان لنفسه؛ لانَّ القصة ذاتها تتكرر على توالي السنين، – فالرثاء يتجه إلى القلوب قبل العقول؛ لأنه انفعال وجداني، وإنساني بلحظ الفقد، لما كانت المصائب لا تنقضي، فإن الرثاء يشخص

التجربة الشعورية أياً كانت أبعادها الاجتماعية. الرثاء يرتبط بالإنسان أولاً وبالحقائق الكبرى ثانياً.

فالرثاء ليس صورة أدبية لعصر ما فحسب، بل هو وثيقة تاريخية واجتماعية وفكرية، كما أنه وثيقة روحية ذاتية.

فالرثاء روح الانفعال والتفاعل بين الأثر الذاتي والتأثير الموضوعي وإن كثر على البديهة والارتجال (جمعة، ١٩٩١م،ص٢٠-٢١).

تعريف الرثاء:

فن شعري يعبر عن خلجات النفس الإنسانية وهوفي ضوء هذا لا ينتهي إلى حدَّ، فهو دائم الارتقاء فناً ولغةً (ابن منظور، ١٩٨٨م،باب النون).

مفهوم الرثاء

هو صناعة الشعر في المرثى بكاءً وندباً وعزاءً، أو هو تصوير وزن الشاعر لموت إنسان واستشارة الحزن نفسه في السامع أو القارئ، وهو تعبير عن وجدان يأسر القلوب ويفطر الأكباد تتعانق فيه نوازع أهل المصاب بعمق الحس الأصيل عند الراثي، فالراثي يقول شعره وقلبه يحترق.

- **فنُّ الرثاء**

الرثاء موقف فني ووجداني يواسي أهل المصاب ويخفف ثقل هموهم، فقد يفسره، وقد يفسر جملة من الظواهر في الحياة والفناء، وحين يهرب المرء من الموت ساخطاً على الدنيا التي لا تدوم لأحد فإنه يدفع النفس إلى التصبر (الصبر) والنسيان.

فالرثاء يرتبط بالنفس الإنسانية ارتباطاً يجعلها تبنيه على رؤية الشاعر اللّماحة في قيمها التعبيرية وصدقها الفني، فهو يوازي الواقع من دون تزييف؛ وفوق هذا يحمل التجربة المأساوية بصورة مؤثرة وموحية. ولفظ الرثاء يقوم على أصول حسية ثلاثة:

الأصل الأول: فهو رثَى- بالألف اللينة- مضارعه يرثي، فيقال: رَثيتُ رَثْياً ومَرثيَةُ ورثيةً، أي حفظت خبراً وحملته عن المحدّث، وهذا المعنى متأخر زماناً عن المضي الذي ينحصر في الإطار الحسي، فالرثية تعني الألم من وجع

الركبتين والمفاصل واليدين والرجلين، أو هي ورم في القوائم، ومن معانيها الحمق والفتور؛ وكلاهما من معاني الضعف(جمعة، ١٩٩١م، ص٢١).

قال امرؤ القيس:

ولَسْتُ بذي رَثْيَةٍ إِمْرٍ إذا مُسْتَكْرَهاً أَصْحَبا

(ديوان، ١٩٨٦م،ص٧٤)

فرثية في هذا البيت وجع يأخذ في الركبتين ويقال له داء المفاصل، الضعف عامة، وبهذا كله فإن مفهوم الرثاء وفق هذا الأصل ينتهي إلى الضعف في إطاره الحسي والمعنوي، إنّ المادة اللغوية للفظ الرثاء تتركز فى حالات الضعف والعجز سواء منها المادي أم المعنوي، فموقف الراثي في لحظة الفقد والمصائب موقف عجز وإحباط وحالة الفقد حالة من الضعف الإنساني.

الأصل الثاني: هو الألف الطويلة (رثاء) ومضارعه يَرثوُ، وألفه منقلبة عن واو؛ فيقال: رجل مرثو، أي ضعيف العقل، مع أن الرثاة: قلة الفطنة، ورجل مرثوءُ: ضعيفِ الفؤادِ قليلُ الفطنة، وبه رَثاء، الرثاء خاصة بالتأكيد يطلق على ضعف الفؤاد.

ولذلك قال اللحياني قيل لأَبي الجَرّاح كيفَ أَصْبَحْتَ ؟ فقال أَصْبَحْتُ مَرْثُوءاً، فجعله اللحياني من الاخْتِلاط، وإنما هو من الضَّعْف (تاج العروس، ١٩٩٤م، باب الهمزة).

الأصل الثالث: هو بالألف (رثاء) فيقال: رثا ومضارعه يرثا رثيئه، وقيل: رثوت الرجل لغة في رثائه والرثيئة: – من البن – وقيل لبن خلط بماء حتى رقى فصار رخواً.

قال أبو منصور: هوأن تَصبَّ حليباً على لبن حامضٍ فتَجْدَحَهُ بالمِجْدَحَةِ حتى يخلُطَ، ولا يخفى حالة الضعف في هذاالنقد كما فيها من الوهن والفتور والانفصام ، وحالة الضعف في اللبن كما فيه من الارتجاء.

ومن العرب من يقول: إنّ لفظ (رثأتُ) المهموز – نادر – وليس بالأصل، ومن الباب الرَّثيه: وَجَعَ في المفاصل، فأما المهموز فهو أيضاً أصيلٌ يدلُّ على اختلاط، يقال أرثا اللَّبن – خثر–

والاسم الرّثيئه. قالوا في أمثالهم: (إنَّ الرَّثِيْئَةَ ممَّا يُطفئ الغَضَبَ).

وقال أبو زيد: يقال ارْتَثَأَ عليهم أمْرُهُم: اختَلطَ. ومنه الرثيئة. ويقال: ارتَثَأَ في رأيه، أي خَلَط. وهم يَرْتَؤُون رَثْأً. ويقال الرَّثِيئة أن يخلط اللبن الحامض بالحُلْو (معجم مقاييس اللغة، رثي).

مما سبق نجد أن استخدام كلمة الرثاء بالهمزة بلغ عدداً كثيراً، وكلمة الرثا بدون همزة بلغت أيضاً عدداً كثيراً، فجمع الرثاء بالهمزة لا شي وجمع الرثاء بدون همزة واحد.

قال محمد جواد البغدادي:

فكيف وقد أضحى يقلّدُ جيدها
بدر رثاءً السبط ذي الهم و المحن
(بغدادي،١٩٩٩م،ص١٨٠)

قال أحمد شوقي:

مصرُ تبكي عليكَ في كُلَّ خِدْرٍ
وَتَصوغُ الرثاءَ في كُلَّ نادي
(شوقي،٢٠٠٠م،ص٥٨)

قال حافظ إبراهيم:

أَفِقْ وَأَسْتَمِعْ مِنْ رِثاءً جَمَعْتَهُ
تُشاركُنِي فِيْهِ البَرِّيةُ أَجْمَعُ
(إبراهيم،١٩٨٩م،ص٣٩٥)

قال علي الجارم:

فهاكَ نِداءَ إنْ يَجِدْ مَنْكَ سَامعاً
وَهاكَ رِثاءً إنْ يَفُزْ بُمجِيب
رِثاءٌ يَكادُ المَيْتُ يَحْيَا بِلَفْظِهِ
وَيَحْبِسُ شَمْسَ الأُفْقِ دونَ غُروب
(الحازم بك،دون،ت،ص١٦٨)

قال الأمير الصنعاني:

وَياحَادِي المطِيِّ ألا رِثاءٌ
وَشَرُّ النَّاسِ مَعْدومُ الرِّثاءِ
(الصنعاني،١٩٨٦م،ص٦٢)

قال الأعشى:

لميثاءَ إذْ كَانتْ وَأهلُكَ جيرَةٌ،
رِثَاءٌ، وَإذْ يُفْضِي إليكَ رَسُولَها
(الأعشى،١٩٨٧م،ص١٥٨)

قال أبو العلاء:

إنَّ الجَديدينِ مَا رَثّا وَلا خُلقاً
وَلَمْ يَدوُما عَلى نُعمي وَلَا يوسِ
(المعري،١٩٨٣م،ص٥٢)

قال مهدي الجواهري:

أزعيمَ مصر تلفَّتتْ لكِ جِيرةٌ
رثَاءُ ، بادٍ بؤسُها عِجْفَاء
(جواهري،٢٠٠٠م،ص٢٧٢)

قال إبراهيم ناجي:

لاخيَر في الأرواح تسكن منزلاً

مُتهَدماً رثاً من الأجسادِ

(ناجي،٢٠٠٨م،ص٥١١،)

الرثاء في صدر الإسلام

الرثاء الإسلامي ينساق إلى وجوه التشابه والاختلاف بينه وبين الرثاء الجاهلي في درجة الاستلهام للتجربة الشعورية لا في فن القول نفسه، فيوم الْتَحَقَ رسولُ اللهُ بالرفيق الأعلى انساب هديرُ من الأحزان والبكاء في المدينة المنورة، وانتقلت الفجيعة من الرزء بفرد إلى مصاب أمة، فكل مسلم يندب أخاه المسلم، وصار المسلمون يعزي بعضهم بعضاً بما ألمَّ بهم

(جمعة،١٩٩١م، ص٢٨).

فكانت صفية بنت عبد المطلب ترثي محمدٌ وتشارك في مأساة فاطمة:

أفاطِمُ بَكي ولا تَسْأَمي

بِصُبْحِك ما طَلَعَ الكَوْكَبُ

وَتَبْكي وَعْيرةُ مِنْ فَقِده

بَحُزْنِ وَيُسْعِدُها المِيثَبُ

واندُبَي المُصْطفى بُحْزنِ شديد

خَالَطَ القَلْبَ فَهُو كالَمْعمْودِ

العادات والتقاليد

العادات التي ينقلها إلينا الرثاء في الجاهلية والإسلام لا تغترب عن بواعثها الموضوعية ولاسيما الاجتماعية، وتلتصق أيما التصاق بالمعاني التي تنتهي إليها موضوعات الرثاء، ومن العادات التي تواضع عليها المجتمع الجاهلي والإسلامي من خلال الرثاء كالنَّعي والتكفين والجنازة والبكاء على القبور وما رافقها من معتقدات).

أ- النعي: عادة النعي قديمة في الجاهلية واستمرت في العصر الإسلامي، فالناعي يتقدم القوم راجلاً أو راكباً وينشر نبأ خبر المنعي، الناعي فهو من يأتي بالخبر ليلاً أو نهاراً.

قال المهلهل:

على مَنْ لو نُعِيتُ وكان حَيًّا

لَقَادَ الخَيْلَ يَحجُبُها الغُبَارُ

سَقَاك الغَيْثُ إنَّكَ كُنْتَ غَيْثًا

وَيُسْـــــرًا حـــــين يُلْمَـــــسُ اليســـــارُ

المهلهل:١٠٠

قالت الخنساء:

نِعيُّ ابنِ عَمْرِو أَتى مُوهِناً

قَتِيلاً فماليَ لا أجزع

(الخنساء،١٩٨٣م،ص١٤)

قالت فاطمة الزهراء:

فليتَ قبلكَ كان الموتُ صادفنا
لما نعيتُ وحالت دونَكَ الكُثُبُ

(يموت،١٩٩٨م ، ص٢٤٩)

قال الاصمعي:

نَعَيْتُ مَنْ لا تُغِبُّ الحَّي جَفْنَتُه
إذا الكَواكبُ أَخطا نَوْءَها المَطَرُ

(الاصمعي،٢٠٠٤م،ص١١٤)

ب- الغسل: غسل، غَسْلاً، غُسْلاً الشيءُ، طهره بِالماءِ وأزال وسخِه، أغتَسَلَ، غَسَلَ بدنه. والغسل ليس مقتصر على الجاهليين بل عند كل الأمم واستمرت في الإسلام مع اختلاف بعض عاداتها.

قال الأفوه الأودي:

وجاؤوا بماء بارد وبِغسلةِ
فيالك من غُسل سيتبعه عَبرْ

(الأودي،١٩٩٨م،ص٧٠)

ففي الجاهلية كانوا يغسلون من الجنابة ويغسلون موتاهم قبل دفنهم نحو ما قاله الأفوه الأودي:

ألا عللاني واعلما أنني غرر
فما خلت يجديني الشقاق ولا خدر
وما خِلتُ يجديني أساتي وقد بدت
مفاصل أوصالي وقد شخص البصر

(شكري، دون ت،ص٢٨٨)

كانت قريش أول من غسل الموتى بالسدّر وغسل الجاهليون موتاهم بالخطمي والاشنان.

وقال الشاعر الجاهلي علقمة بن عبدة الفحل:

كأَن غِسلَة خِطميٌّ بمشفَرِها
في الخدِّ منها وفي اللُحيين تلغيمُ

(أحمد محمد شاكر، دون ت،ص٣٩٩)

فالإسلام يأمر الناس بالطهارة كما في سورة المائدة: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إذا قُمْتُمْ إلى الصَّلاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إلى الْمَرَافِقِ} (المائدة/٦).

الغَسل بفتح العين إمرار الماء على الشيء، ويكون غالباً لغرض التنظيف وإزالة الوسخ والوجه ما يستقبلك من الشيء، وغلب في الجانب المقبل من رأس الإنسان مثلاً، وهو الجانب الذي فيه العين والأنف والفم، {وَامْسَحُوا بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إلى الْكَعْبَيْنِ}(المائدة/٦).

ج- **التكفين:** عادة التكفين ليست مقتصرة على الجاهليين فقد عرضت لدى الامم واستمرت في

الإسلام على اختلاف التصور العام، وعادة التكفين إن دلت على شيء فإنما تدل على احترام المتوفى وتقديره ، بمثل ما تدل على التقدم الفكري والحضاري لدى العرب، كانوا يصنعون الحنوط في أكفان الميت وملابسه ليطّيب به جسمه ويحفظه مدة طويلة، وقد كانت قريش تضع الكافور مع الميت، وهي عادة استمرت في الإسلام.

الكفنُ لباس الميت معروف والجمع أكفان، وقال أبو منصور: (ومنه سمى كَفنُ الميت لأنه يستره) (جمعة،١٩٩١م، ص٤٧).

قال مالك بن الربيب:

وقوما إذا ما استُلَّ رُوْحي فهيّئا
ليَ السِّدرَ والإكَفانَ عند فَنائِياَ

(ابن منظور، ١٩٨٨م، باب الكاف)

وكانوا في الجاهلية يكفنون موتاهم ويصلون عليهم وكانت صلاتهم إذا مات الرجل وحمل على سريره يقوم وليه فيذكر محاسنه كلها ويثني عليه ثم يقول عليك رحمة الله.

قال رجل من كليب في الجاهلية لابن له:

أعمرو إن هلكت وكنت حياً
فإني مكثر لك من صلاتي
واجعل نصف مالي لابن سام
حياتي إن حييت وفي مماتي

(شكري،دون ت، ص٢٨٨)

تشيّيع الجنازة في الجاهلية:

ومن عادة الجاهليين تشييع الجنازة، ويحترم الجاهليون الميت فكانوا يقومون إذا مرت بهم جنازة، ويقولون إذا رأوها: كانت أهلك مائتاً مرتين، أما أهل الميت وأقرباؤه وأصدقاؤه فكانوا يسيرون أمام الجنازة وخلفها إلى المقبرة، وتعفر النساء رؤوسهن بالتراب والرماد والطين ويلطمن خدودهن بأيديهن، كما كنّ يلطخن رؤوسهن بالطين ويسرن مع الجنازة إظهاراً للحزن والجزع على الفقيد.

قال عمرو بن العاص: من عادات الجاهليين حمل النار مع الجنازة تصطحبها أصطحاب النائحة لها.

والعادة عند أكثر الساميين السير بسرعة في الجنازة، فيسرع المشيعون الذين يسيرون مع الجنازة إلى موضع القبر في مشيهم للوصول

بالجنازة بسرعة إليه، والظاهر أن طبيعة الجو لها دخل في ظهور هذه العادة (جواد علي، ١٩٧٠م، ص١٥٦-١٥٨).

تشييع الجنازة في الإسلام

عن أبي عبد الله قال: ينبغي لأولياء الميت منكم أن يؤذنوا إخوان الميت بموته، فيشهدون جنازته ويصلون عليه ويستغفرون له، فيكتب لهم الأجر ويكتب للميت الاستغفار، (سبزواري، ١٤١٣هـ.ق،ص٩٠).

قال الإمام الصادق: مَنْ أَخَذَ بِقَائِمَةَ السَرِيرِ غَفَر اللهُ لَهُ خَمْسَ وَعِشْرِينَ كَبِيَرة، فإذا رُبَّع خَرج مَن الذَّنوب.

قال النبي: إنَّ المُؤَمِنَ يُبَشَّرُ عِنْدَ مَوْتِهِ، أَنّ اللهُ قَدْ غَفَرَ لَكَ وَلِمَنْ يَحْمِلك إلى قبرك .

والأخبار في فضله كثيرة ففي بعضها:

أَوَّلُ تُحفَةِ المُؤْمِنِ أَنْ يُغْفَرَ لَهُ وَلِمَنْ تَبِعَ جَنَازَتُه (العاملي، ١٣٧٢هـ،ص١٤١ وص١٥٤).

وفي بعضها: من شيع مؤمناً كان قدم يكتب له مئة ألف حسنة، ويمحى عنه مئة ألف سيئة، ويرفع له مئة ألف درجة، وإن صلى عليه بشيعه حين موته مئة ألف ملك يستغفرون له إلى أن يبعث.

ومن آداب تشييع الجنازة أن يقول: إذا نظر إلى الجنازة، إنا لله وإنا إليه راجعون، الله أكبر، هذا ما وعدنا الله ورسوله، وصدق الله ورسوله، اللهم زدنا إيماناً وتسليماً، الحمد لله الذي تعزّز بالقدرة وقهر العباد بالموت، أن يقول حين يحمل الجنازة: بسم الله وبالله وصلى الله على محمد وآل محمد، اللهم اغفر للمؤمنين والمؤمنات (السبزواري ، ١٤١٣هـ،ص٩١).

الوقوف على القبور

عادة الوقوف على القبور والدعاء لها بالاستسقاء من العادات القديمة التي استمرت في العصر الإسلامي على اختلاف المفهوم الفكري، وقفت فاطمة على قبر أبيها' فقالت:

إنا فَقَدْنَاكَ فَقْدَ الأَرض وابلها
وغابَ مُذ غِبْت عَنْا الوَحْيُ وَالكتُبُ
فليت قَبلكَ كان الموتُ صادَفَنا

لما نُعِيت وَحالت دُونكَ الكُثُبُ
(يموت، ١٩٩٨، ص٢٤٩.)

قال متمّم بن نويرة:

لَقَدْ لامَني عِنْدَ القُبورِ على البُكا
صَديقي لتَذْرافِ الدّموعِ السِّوافِكِ
يَقولُ:أَتَبْكي كُلَّ قَبْرٍ رَأَيْتَهَ
لِقَبْرٍ ثَوَى بينَ اللَّوى فالدِّكادِكِ
فَقُلْتُ لَهُ:إِنَّ الشَّجَى يَبْعَثُ الشَّجَى
فَدَعْنِي،فَهَذا كُلُّهُ قَبْرُ مالِكِ
(قيل ما في الرثاء:٢٣)

قال حسان بن ثابت:

أَطَالَتْ وُقُوفًا تَذْرِفُ العَيْنُ جُهْدَها
على طَلَلِ القَبْرِ الذِي فِيهِ أَحْمَدُ
فَبُورِكْتَ يا قَبْرَ الرَّسُولِ وَبورِكَتْ
بِلادٌ ثَوَى فيهَا الرَّشِيدُ المُسَدَّدْ

الكتابة على القبور:

عادة كانت في الجاهلية واستمرت في العصر الإسلامي وحتى شاعت في العصر العباسي الكتابة على حجارة القبر (ابن أبي الحديد، ص٤٣٠)، يقول شوقي ضيف: كانوا يكتبون على القبر أسماءهم وألقابهم وبعض أعمالهم تمجيداً لذكراهم وتخليداً لهم(ضيف،دون ت،ص٢٠٧).

وفي العصر العباسي أوصى أبوالعتاهية بأن يكتب على قبره هذه الأبيات:

أَذنَ حَيٍّ تَسَمَّعي

أَسمِعي ثم عِي وَعي

أنا رَهنُ بِمَضْجَعي

فاحَذري مثلَ مَصْرَعي

(ابوالعتاهية،١٩٨٦م،ص٢٦٨)

قال الشيباني: وجد مكتوباً على بعض القبور:

مَلَّ الأحِبّةُ زَورتي فَجُفِيت
وسَكنتُ في دار البِلىَ فَنُسيتُ
الحيُّ يُكْذِب لا صَدِيقَ لِمَيِّتِ
لو كَانَ يَصْدقُ مات حين يَمُوت
(ابن عبد ربه، ١٩٨٣م، ص٢٤٩)

المأتم:

من أهم العادات تلك التي ينبغي معرفتها وهي التي تتعلق بالمآتم.

فإقامة المنائح على الفقيد عادة غالبة على الأمم القديمة، وقد مارسها الرجال والنساء وإن كانت بالنساء أخص، وأقيمت على القتيل والميت.

وكانت القبائل العربية تقيم مآتمها منذ قدوم النعيّ، والناعي يتقدم القوم ليشيع نبأ الخبر، فتتجلى للعيان ما علق بها من عادات.

البكاء على الميت:

فالمرأة اعتادت أن تجهر بالبكاء وترفع صوتها، وتخرج حافية الأقدام حاسرة الرأس، وهي تضرب صدرها ووجهها بالنعال وتمزق جيوبها وتلّوح بِخرق في ساحات الحي وتصفق بالأيدي مهيجة النساء الاخريات (جمعة، ١٩٩١م،ص ٥٣) .

قال المهلهل:

وَأَبْكِي والنجومُ مُطَلَّعَاتٌ
كأنْ لَمْ تَحْوِها عَنِّي البِحَارُ

قالت الخنساء:

وَلولاَ كَثْرَةُ البَاكِينَ حَوْلِي
عَلَى إِخْوَانِهِمْ،لَقَتَلْتُ نَفْسِي
وَلَكِنْ لاَ أَزَالُ أَرَى عَجُولاً
وَبَاكِيَةً تَنُوحُ لِيَوْمِ نَحْسِ
أَرَاهَا وَالِهاً تَبْكِي أَخَاهَا
عَشِيَّةَ رُؤيَه،أَوْغِبَّ أَمْسِ
وَمَا يَبْكِينَ مِثْلَ أَخِي،وَلَكِنْ
أُعَزِّي النَّفْسَ عّنْهُ بِآلتَّأَسِّي
(ديوان،)
تَبْكِي لِصخْرٍ،هِيَ العَبْرَي،وَقَدْ وَل...
....هَتْ ودُونَهُ مِنْ جَدِيدَ التُّرْبِ أَسْتَارُ
تَبْكِي خُنْاسُ ،فَمَا تَنْفَكُّ،مَأ عَمَرتْ
لَهَا عَلَيهِ وَنِين،وَهيَ مِفْتَارٌ
تَبْكِي خُنَاسُ عَلى صَخْرٍ،وَحُقَّ لَهَا
إِذْ رَابَهَأ الدَّهْرُ إِنَّ الدَّهْرَ ضَرَّارُ

قال عنترة بن شداد:

أَفْمِنْ بُكاءِ حَمامَةٍ في أَيْكَةٍ
ذَرَفَتْ دموعُكَ فوقَ ظَهْرِ المَحْمَلِ
(ديوان ،ص٢٥٣)

وشاهد هذا قول لبيد بن ربيعة:

كأنَّ مُصَفَّحاتٍ في ذُراه
وأَنواحَاً عَلَيهِنَّ المَآلي
(بن ربيعة،،دون ت،ص ٩٠)

فكانت المرأة في الجاهلية إذا توفى زوجها لبست شر ثيابها، ولم تمس طيباً ولا شيئاً، حتى تمر لها سنّة، ثم تؤتي بدابة حمراء أو شاة أو طيراً فتفتض به، أي تمسح به ، فقلّما تفتض بشئ إلا

مات، ثم تخرج على رأس الحول، فتعطي بعرة فترمي بها ، ثم تراجع ما شاءت من طيب أو غيره، ومعنى بالبعرة : أنها ترى أن هذا الفعل هيّن عليها مثل البعرة المرمية ، وإن تعتزل المجتمع لمدة عام كامل حتى يطمئن زوجها إلى وفائها (النويري، دون ت،ص ١٢٠).

واستمرت تلك التقاليد للمنائح في العصر الإسلامي مثلما استمرت الخنساء بلبس صدار من الشعر حزناً على أخيها صخر.

فلما استقرت الدولة الإسلامية، وقد تدفقت الأموال على الخزينة، وانبعث الروح في الحياة الاقتصادية وعاد الغناء إلى الشيوع، وكثر سقوط الشهداء من المسلمين ازدهرت صناعة الندب منذ آواخر العهد الراشدي وخلال العهد الأموي كله...، وإن كان ابن سُريج أول من ضرب على عود الغناء العربي بمكة، ثم بدأ بالنواح على الأموات والقتلى. فإن صناعة الندب ازدهرت بازدهار الحياة الاقتصادية والاجتماعية فانتقل المأتم من حلقات صغيرة إلى مأتم ضخم يُجلب إليه محترفوا الغناء، ووافق النوح النقر على الدفوف وضرب الصنوج، وعادات الندب في الجاهلية عادات فطرية على حين تحولت في العصر الإسلامي إلى حرفة لها نادبون يندبون الموتى على السواء(جمعة، ١٩٩١م ،ص٥٥-٥٧).

فالبكاء على الميت غير محرم وإنما الحرمة في الصناعة ، قال رسول الله': إن الميت ليعذب ببكاء الحي عليه (البخاري، ١٩٩٣م،ص٤٣٤)، وقال أيضاً: المَيَتَ يُعَذَّبُ في قَبْره بما نيح عليه، وأيضاً في الأخبار التي نقلت عن النبي إذا أوصى موصٍ بأن يناح عليه ففعل ذلك بأمره وعن إذنه فإنه يعذب بالنياحة عليه، فإن الجاهلية كانوا يرون البكاء عليهم والنوح فيأمرون به ويؤكدون الوصية بفعله، كما قال طرفه بن العبد:

فإنّ مُتُ فانعيني بما أنا أهلُهُ
وشُقي عليَّ الحَبيْبَ يا إبنَةَ مَعْبَد
(طرفة بن العبد،١٩٦٢م، ص٣٩)

والإسلام قد نهى عن النياحة وضرب الخد وشق الجيوب، كما قال رسول الله': ليس منا من لطم الخدود وشق الجيوب.

وقال رسول الله': لَيسَ مِنَّا مَنْ لَطَمَ الخُدُود وَشَقَ الجُيُوَب وَدَعا بِدَعْوَى الجاَهلية ، وقال رسول

الله': إنَّ رَسُوَلِ الله بَرِيء مِنَ الصَّالَقَةُ الحَالِقَة والشَّاقة (البخاري، ١٩٩٣م، ص٤٣٥).

النتائج:

١- إذا كان المعنى اللغوي لكلمة الرثاء رثاء النفس فالمعنى الاصطلاحي سكوت النفس.

٢- إن الأصل الثاني للرثاء وهو الألف الطويلة (رثاء) ومضارعه يَرثوُ، وألفه منقلبة عن واو؛ فيقال: رجل مرثو، أي ضعيف العقل، الرثاة: قلة الفطنة، ورجل مرثوءُ: ضعيفِ الفؤادِ قليلُ الفطنة، وبه رَثاء، الرثاء خاصة بالتأكيد يطلق على ضعف الفؤاد.

ولذلك قال اللحياني قيل لأَبي الجَرّاح كيفَ أَصْبَحْتَ ؟ فقال أَصْبَحْتُ مَرْثُوءاً، فجعله اللحياني من الاخْتِلاط وإنما هو من الضَّعْف.

٣- ومن خلال تتبعنا لكتب اللغة تبين أن استخدام كلمة الرثاء أكثر من من الرثا بدون همزة حتى بلغ استخدام كلمة الرثاء بالهمزة حسب تتبعنا عدداً كثيراً، بخلاف الرثا بدون همزة حيث استخدم أقل من السابق، أما جمع كلمة الرثاء فقد جمعت رثات مرة واحدة، دون غيرها من بقية الحالات. قال أحمد شوقي:

مصر تبكي عليك في كل خدِر
وَوتصوغُ الرثاءَ في كل نادي

قال إبراهيم ناجي:

لاخير في الأرواح تسكن منزلاً
متهدماً رثاً مِنْ الأجسادِ

٤- العادات والتقاليد في العصر الإسلامي تأثرت بالقرآن الكريم وسيرة النبي صلى الله عليه وآله وأهل بيته عليهم السلام، ولكن في العصر الجاهلي تأثرت بالعصبية القبلية.

٥- إن شق الجيوب وخمش الخدود يُعد في الجاهلية من وفاء المرأة لزوجها أما الاسلام فينهى عن مثل هذا الاعمال لأنه من العادات الجاهلية.

المصادر والمراجع

١- الخنساء،ديوان، دار صادر بيروت، لبنان، ١٣٨٣، ١٩٦٣م.

٢- جواد علي،تاريخ العرب قبل الإسلام، ج٥، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط ١٩٧٠م.

٣- حسين جمعة، الرثاء في الجاهلية والإسلام، دار العلم، دمشق، سورية، ١٩٩١م.

٤- ضيف شوقي، تاريخ الأدب العربي العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٥- مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة طهران برديس قم، السنة الاولى رقم ١، ٢٠٠٥.

٦- إبراهيم،حافظ،ديوان،ج ٢،دار صادر ،ط الاولى،١٩٨٩م ،لبنان،بيروت.

٧- ابن عبد ربه، ج٣، العقد الفريد، تحقيق عبد المجيد، دار لكتب العلمية، ط١، بيروت، لبنان، ١٤٠٤هـ ١٩٨٣م.

٨- ابن منظور، لسان العرب، ج١٤، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤٠٨، ١٩٨٨م.

٩- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج٢، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤٠٤هـ جمادى الآخر.

١٠- أبو العتاهية،ديوان،دار بيروت،١٩٨٦م،بيروت، لبنان.

١١- الأصمعي،ابي سعيد عبدالملك بن قريب،شرح الاصمعيات،تحقيق دكتور سعدي صناوي،دار الكتب العلمية،ط الاولي،٢٠٠٤م،لبنان،بيروت.

١٢- الاعشى،ديوان،شرحه مهدي محمد ناصر،ط الاولى،دارالكتب العلمية،١٩٨٧م ،بيروت،لبنان

١٣- الإمام عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، صحيح البخاري، مصطفى ديب البغا، دار بن كبير اليمامة، دمشق، بيروت، سورية، لبنان، ط٥، ١٤١٤هـ ١٩٩٣م.

١٤- الإمام محب الدين أبي فيض السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي الزبيدي الحنفي،تاج العروس عن جواهر القاموس- ج١، و٢٠، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٩٩٤م.

١٥- البغدادي،محمد جواد عواد،ديوان،تحقيق كامل سلمان الجبوري،ط الاولى، مؤسسة المواهب للطباعة و النشر،١٩٩٩م،بيروت،لبنان

١٦- الجواهري،محمد مهدي،ديوان،المجلد الثالث،دار نشر بيرسان،٢٠٠٠م،لبنان،بيروت.

١٧- الحازم بك،على،ديوان،ج ٣،دون ،ت، مطبعة المعارف،القاهره،مصر
١٨- السيد محمود شكري الألوسي البغدادي، بلوغ الأدب في معرفة أحوال العرب، تصحيح وشرح محمد بهجة الأثري، ج٣، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
١٩- الشوكاني،محمد بن على بن عبدالله،ديوان،تحقيق ودراسة دكتور حسن عبدالله العمري،ط الثانية ،دار الفكر،١٩٨٦م،دمشق ،سوريا
٢٠- الطاهر أحمد الزواي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ج٣، دار المعرفة ودار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٣٩٩، ١٩٧٩م.
٢١- المعري،أبو العلاء،اللزوميات،ج الثاني،دار بيروت للطباعة و النشر،١٩٨٣م،
٢٢- آية الله العظمى السيد عبد الله علي الموسوي السبزواري،مهذب الأحكام في بيان الحلال والحرام، ج٤، مطبعة إيران، قم، إيران، ١٤١٣هـ ق.
٢٣- تحقيق وشرح محمد التوبخي، ديوان الأفوه الأودي، دار صادر، بيروت، لبنان، ١٩٩٨م.
٢٤- ديوان امرىء القيس، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٤٠٦، ١٩٨٦م.
٢٥- ديوان لبيد بن ربيعة ا، دار صادر، بيروت، لبنان.
٢٦- شاعرات العرب، تحقيق وشرح عبدالقادر محمد مايو، الدارالقلم العربي،ط،الاولى،١٩٩٨م،
٢٧- شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب النويري، نهاية الأدب في فنون الأدب، ج٥، دار الكتب، القاهرة، مصر، وزارة الثقافة والإرشاد القومي والمؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر.
٢٨- شوقي،احمد،الاعمال الشعريةالكاملة،المجلدالثاني،دار العودة ،٢٠٠٠م،لبنان،بيروت.
٢٩- طرفة بن العبد،ديوان،دار صادرودار بيروت،١٩٦٢م ،لينان،بيروت
٣٠- علي بن الحسين الموسوي العلوي، الأمالي، الشريف المرتضى تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج١، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ط٢، ١٣٨٧، ١٩٦٧م.
٣١- مجلة فصلية إيران والعرب، العدد ٢٧، سنة ٩، ربيع ٢٠١١)
٣٢-ابن أبي الحديد المعتزلي، شرح نهج البلاغة،ج٤، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

محـــــور الدراســـات المتفرقة

اثر استعمال انموذج ثيلين في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات .

أ.م.د. زينب عبد السادة عواد

المقدمة :

من أهم ما تتميز به الرياضيات الحديثة أنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة أو مهارات بل هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً مشكلة في النهاية بنياناً متكاملاً، واللبنات الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم الرياضية إذ إن المبادئ والتعميمات والمهارات الرياضية تعتمد اعتماداً كبيراً على المفاهيم في تكوينها واستيعابها أو اكتسابها". (أبو زينة، ٢٠٠٣: ١٩٩).

ومن خلال تلك الأهمية التي أعطت للمفاهيم الرياضية والعلمية في ظل التحديات التي تواجهنا في هذا العصر لم تعد مسئولية المعلم نقل المعرفة إلى المتعلمين باستخدام طرق تدريسية تقوم على أساس إن المعلم محور العملية التعليمية التعلمية فهو ملقن وشارح ومفسر ومستنتج للمعرفة في حين يكون المتعلم ساكناً منصتاً متلقياً لها، وما عليه إلا إن يقوم بحفظها وخزنها في مستودعه العقلي إلى أن يحين وقت الاختبار، فيقوم بتفريغ هذا المخزون المعرفي في كراسة الإجابة، والتخلص منه الذي طالما عانى منه وأرهق كاهله، وإنما أصبح دور المعلم في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية ، موجه وميسراً لعملية تعلم المتعلمين، وتدريبهم على كيفية الحصول على المعرفة الرياضية والعلمية وبنائها ومعالجتها، بحيث تصبح عنصراً رئيساً من عناصر شخصيته المعرفية، وفي ضوء ذلك تغير دور المتعلم، فأصبح يبحث وينقب ويفكر ويمارس الأنشطة ويستقصي المعرفة من خلال سياقات فردية وأخرى اجتماعية، ولم يقتصر التغيير على دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وإنما امتد إلى المناهج وطرق التدريس وأساليبها واستراتيجياتها، فظهرت طرق ومداخل

ونمـاذج وأنمـاط تدريسـية متعـددة مثـل نمـوذج اوزوبل وجانيه وبرونر، كما ظهرت نظريات تقوم علـى أسـاس بنـاء المعرفـة لـدى المتعلمـين، ولمـا كانـت مـادة الرياضـيات ومضـامينها العلميـة تقوم علـى شـبكة مـن المفـاهيم والنظريـات والتعميمـات والمسائل الرياضية، التي تتلاحم في صورة أنظمة تقـوم علـى علاقـات وثيقـة تكسـبها قـوة التراكيـب والأنسـاق الرياضـية ممـا يجعلهـا جافـة ومعقـدة، الأمـر الـذي يـدفع المتعلمـين إلـى حفـظ الأمثلـة والتدريبات والنظريات للحصول على درجات في الاختبارات التحصيلية، وعليه يجب الاتجاه نحو استخدام مداخل تدريسية حديثة تساعد المتعلمين على بناء المعرفة والأنظمة الرياضية بصورة ذات معنـى، بحيث يكون باستطاعتهم رؤية المكونـات والعلاقـات بـين المفـاهيم والنظريـات والقـوانين والأنسـاق الرياضـية، وإعـادة معالجتهـا فـي ضـوء خبراتهم السابقة، والاستفادة منها في بناء معارف لاحقـة، والانتقـال بـالمتعلمين مـن طـور التحصـيل الرياضـي إلـى طـور التفكير المنظومي الرياضـي، الذي يستطيع الطالب من خلاله تكوين منظومات مفاهيمية تربط بينها علاقات رياضية، ويستطيع من خلالها تنمية وممارسة هذا التفكير والتصدي للتحـديات التـي فرضـتها الثـورة التكنولوجيـة والمعلوماتية.

ومـن خـلال عمـل الباحثـة فـي المجـال التربـوي لاحظـت مـن ضـعف كبيـر لـدى المتعلمـين فـي إعادة بناء المفاهيم الرياضية في صورة منظومات وأنسـاق مفاهيميـة، وضـعف فـي قـدرة المتعلمـين علـى اكتسـاب المفـاهيم الرياضـية وتوظيفهـا فـي بنـاء المعرفـة الرياضـية، وتـدني مسـتوى التفكيـر المنظـومي لـدى طـلاب التعلـيم الثـانوي وخاصـة طـلاب الصـف الخـامس العلمـي أدى إلـى الإحسـاس والشـعور بمشـكلة البحـث والتـي يمكـن صياغتها على النحو التالي:

مـا أثـر استخدام انموذج ثيلين في تنمية التفكير المنظـومي والتحصـيل ومسـتوى الطمـوح لـدى الطلبة في مادة الرياضيات ؟

أهمية البحث :

يؤكـد الـتعلم التعـاوني الجوانـب الاجتماعيـة والإنسانية بين الطلبة لتحقيق أهداف تعاونية عن طريـق إشـراك الطلبـة فـي داخـل حجـرة الصـف ، الـى جانـب ذلـك أنـه أداة ناقلـة للعلـم والمعرفـة بوسـاطة الطالـب ، للطالـب أولاً والمـدرس للطالـب ثانيـاً ، فكلمـا كانـت الطريقـة ملائمـة للموقـف التعليمـي ومنسـجمة مـع ميـول الطلبـة وقابليـاتهم كانـت الأهـداف واسـعة العمـق وكثيـرة الفائـدة.(

الزيـود،١٩٨٩ ، ص ٣٨) ، وهـو يـؤدي إلـى مسـاعدة الطلبـة فـي تنميـة ميـولهم واتجاهـاتهم الإيجابيـة نحـو المـادة الدراسـية ، وشـعور الطلبـة بالارتياح عند تطبيقه ، الى جانب ذلك أنه يصلح لمختلـف الموضـوعات ولمراحـل دراسـية متعددة(Cook,1990,P.139) .

إن موطن التأكيد في التعليم التعاوني يكون على الأداء الكلي لمجموعة المتعلمين في المجموعة التعاونية ، بمعنى أنه حين يتحقق هدف التعلم لأحد المتعلمين فإن ذلك يعني بالضرورة تحقق هـدف الـتعلم بالنسـبة لغيـره مـن أعضـاء المجموعة.(البغدادي، وآخرون،٢٠٠٥،ص ٥٧٥).

وقد أكدت نتائج البحوث والدراسات التطبيقية ان اسـتعمال الـتعلم التعـاوني فـي الصـف الدراسـي يؤدي إلى تحصيل أعلى ويدعم كفايات اكبر في التفكيـر ويسـاعد علـى تكـوين اتجاهـات أكثـر ايجابيـة نحـو المـادة،ويؤدي بالطلبـة إلـى الاعتقاد بـأن نظـام التصـحيح والتقـويم أكثـر عـدلاً. (جلاتهورن،١٩٩٥، ص١٢).

فمن المعلوم ان هناك اكثر من طريقة لتطبيق التعلم التعاوني ومنها طريقة ثيلين التي تؤلف بين الطريقة الاستقصائية لجون ديوي وافكار ليفين في البيئـة الاجتماعيـة وتمكـن مـن تصـميم خطـط لدراسة الموضوعات المختلفة عن طريق استعمال المجموعـات الصـغيرة داخـل الصـف واسـتعمال ديناميكيـات الجماعـة وخلـق بيئـة ديمقراطيـة (sharan&sharan,1992,p17)،لذلك نجد ان طريقة ثيلين تجعل الطلبة يفكرون بابعاد الدرس ومضامينه،وتفسح الفرصة لهم ليعبروا عن أرائهم بروح ديمقراطية وعلمية.(sharpes,1983,p3) . كما تؤدي هذه الطريقة الى زيادة الانتباه لدى الطلبـة وتسـاعدهم علـى معرفـة طريقـة تفكيـرهم وتفكيـر زملائهـم وتـزودهم بالوسـائل الملائمـة للتفكير. (لومان،١٩٨٩، ص١٧٢)

وتسـتعمل طريقـة ثيلـين فـي تعلـيم الطلبـة علـى أسـاس ان الحيـاة اجتماعيـة ،وان المجتمـع يربـي افـراده لخلـق ثقافـة الديمقراطيـة وخيـر وسـيلة لتحقيق ذلك هي المدرسة ، فقاعة الدرس الموجهة بشـكل ديمقراطـي تقـود الطلبـة الـى الاستقصـاء الجماعي بدءاً بالتعرف الى المشكلة المعروضة فـي الصـف واكتشـاف وجهـات النظـر المختلفـة ومحاولـة الوصـول الـى فهم دقيق للمشكلة وصولا الى الحل العلمي الدقيق لها،وهذا بدوره يؤدي الى فهـم الطلبـة المـادة العلميـة وثبـات المعلومـات واستبقائها لـديهم وزيـادة دافعيـتهم نحـو التفكيـر. (زيتون ،١٩٨٤،ص٢١٠)

وتبرز أهمية هذا البحث فيما يأتي :

توجيه نظر القائمين على تدريس الرياضيات من موجهين ومعلمين إلى ضرورة الاهتمام بتعليم المتعلمين الأستقصاء الجماعي في المشكلات التي تواجههم في فهم المادة العلمية .

توجيه نظر مخططي مناهج الرياضيات إلى كيفية تخطيط هذه المناهج من حيث محتواها وأنشطتها ووسائل تقويمها بطريقة تنمي قدرة المتعلمين في مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير المنظومي بشكل خاص.

تقدم هذه الدراسة وحدة دراسية مخططة بطريقة تساهم بتعليم الطلاب ، وتعمل على تنمية قدراتهم في التفكير المنظومي، يمكن أن يستفيد منها الباحثون في التخصصات المختلفة.

ثالثاً : هدف البحث : يهدف البحث الحالي إلى معرفة " اثر استعمال انموذج ثيلين في التفكير المنظومي والتحصيل ومستوى الطموح لتدريس الرياضيات عند طلاب الصف الخامس العلمي.

رابعاً : فرضيات البحث :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية في التحصيل .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية في التفكير المنظومي .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية في مستوى الطموح .

خامساً : حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على :-

١.عينة من طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة ذي قار .

٢.الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ .

٣.عدد من موضوعات الرياضيات (الدالة الأسية،الدالة اللوغارتمية ،اللوغارتمات العشرية،اللوغارتمات الطبيعية ،التمثيل البياني للمتتابعة ،الأوساط الحسابية) .

سادساً : تحديد المصطلحات

أولاً : انموذج ثيلين

١.عرّفه (فرحان وآخرون١٩٨٤) بأنه " نمط لتطوير مهارات المشاركة في العملية الاجتماعية الديمقراطية مع التركيز على مهارات البنى الشخصية ويعد من الأنماط التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي" . (فرحان وآخرون، ١٩٨٤، ص١٥٣)

٢.عرّفه (جويس وويل١٩٨٦) بأنه : " عملية التفاعل الجماعي تبدأ بطرح موضوع أو مشكلة – تستثير اهتمام الطلاب وتفكيرهم ويطلب منهم معالجتها وطرح آرائهم ويتحدد دور الطالب بدور المتقصي والمتحري لأبعاد المشكلة للتوصل إلى حلول والاستقراء عليها ضمن ظروف حركية(ديناميـة) جماعية". (Joyce and wiell , 1986 , p 227)

٣.عرّفه (مرعي والحيلة٢٠٠٥) بأنه :" النموذج الذي يسعى لتطوير المجتمع المثالي من خلال تحقيق الديمقراطية ولكن بأسلوب جماعي وباستقصاء علمي على اعتبار أن غرفة الصف هي مجتمع مصغر شبيه بالمجتمع الكبير". (مرعي والحيلة، ٢٠٠٥، ص١٩٥).

ثانيا :التفكير المنظومي:

عرفه (حسين الكامل٢٠٠٢) بانه : التفكير الذي يكون الفرد واعياً من خلاله بأنه يفكر في نماذج واضحة وأن يكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها. (الكامل، ٢٠٠٢: ١)

عرفه (عبيد وعفانة ٢٠٠٣) بانه :هو ذلك التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم و الموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة، لذا فإنه يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات تربط فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل" (عبيد، وعفانه: ٢٠٠٣، ٦٣)

ثالثا: التحصيل :

١.عرّفهُ (Chaplin, 1977) بأنّه :" مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي يقوّمه المدرسون بالاختبارات المقننة". (Chaplin, 1977,P5)

٢.عرفه (أبو جادو) بأنه: " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية ، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي ، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (أبو جادو : ٢٠٠٠، ص ٤٦٩)

٣.عرفـه جـرجيس ٢٠٠٥ بأنــه "مجموعــة مــن المعلومــات والمعطيــات الدراســية والمهــارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية الـتعلم ومـا يحصـله مـن مكتسـبات علميـة عـن طريـق التجـارب والخبـرات ضـمن إطـار المـنهج التربوي المعمول به".(جرجيس،٢٠٠٥،ص١٤٩)

التعريف الإجرائي :

هـو مـا تحصـل عليـه طالبـات عينـة البحـث مـن درجات في اختبار التحصيل النهائي الذي أعدته الباحثـة بعـد دراسـتهن للموضـوعات مـن كتـاب الرياضيات المقرر تدريسه لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة .

رابعا: مستوى الطموح :

وعرفــه (عاقــل ٢٠٠٣) بانــه : مســتوى قيــاس يفرض الفرد على نفسه ويطمح الى الوصول اليه ويقيس انجازاته بالنسبة اليه ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعاً وهبوطاً حسب النجاح والاخفاق (عاقل ، ٢٠٠٣ : ص٢٦٣).

وعرفـه (مليجـي ، ٢٠٠٤)بانـه : الاهـداف التـي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية او مهنية او اسـرية او اقتصـادية ويحـاول تحقيقهـا ويتـأثر بالعديد من المؤثرات. (مليجي ، ٢٠٠٤ ، ص٧)

وعرفته الباحثة إجرائيا:

بانـه مستوى التقدم او النجـاح الـذي يـود طالـب الصــف الخــامس العلمــي بلوغــه فــي مــادة الرياضيات مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس الطموح الذي أعدته الباحثة.

الفصل الثاني

إطار النظري و دراسات سابقة

أولا : الاطار النظري

(نظرة تاريخية)...

طـور ديـوي اسـتعمال اسـلوب مجموعـات الـتعلم التعاوني بوصفها جزءا من طريقته الشهيرة في اساليب التعلم وذلك في أواخر عام ١٩٣٠ م ، ووضــع بارنــارد (Barnard) عــام ١٩٣٨م نظريـة شـاملة للـنظم التعاونيـة مركـزاً فيهـا علـى العوامل الاجتماعية التي تظهر المواقف التعاونية . ثــم جــاء دويــتش (Deutsh) عــام ١٩٤٩ بتصورات نظرية حول التعاون والتنافس.

وفــي عــام ١٩٥٧م عنــيَ تومــاس(Tomas) بنظريته في مفهوم تسهيل تحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في المواقف التعاونية المبنية على تقسيم العمل بين اعضاء الجماعة.(الجبري ومصطفى الدين،١٩٩٨،ص ١٨-٢٢)

وطـور ثيلـين عـام ١٩٦٠ فـي جامعـة شـيكاغو اجراءات اكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات، وذهب ثيلين إلى ان الدراسة ينبغي

لها ان تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة هدفها بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات البينشخصية المهمة . ولقد كان ثيلين عاكفاً على دراسة ديناميات الجماعة ، وطور صيغة او صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقدم أساسا تصورياً ، مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني (جابر، ١٩٩٩، ص٨٣-٨٤) .

يقترن اسم هذه الطريقة بأسم ثيلين لأنه اول من وضع الملامح الاساسية لهذه الطريقة ، ولقد نقحت هذه الطريقة على يد شاران (Sharan) وجماعته ، ولعل هذه الطريقة هي أكثر طرائق التعلم الجماعي تعقيداً و أكثرها صعوبة من حيث التطبيق ، وفي مقابل اندماج الطلبة في طريقة فرق التحصيل وطريقة الصور المقطوعة في تخطيط موضوعات الدراسة وكيفية بحثها ، فان طريقة البحث الجماعي تتطلب معايير صفية أكثر تقدماً وبنيات أكثر تعقيداً من الطرائق التي تتمركز حول المدرس ، وهي تتطلب تدريس الطلاب مهارات اتصال جيدة ومهارات تفاعل جماعي والمدرسون الذين يستعملون طريقة البحث الجماعي (GI) يقسمون فصولهم عادة على جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من (٥-٦) اعضاء ، وفي بعض الحالات ، قد تتكون الجماعات على اساس الصداقة او العناية بموضوع معين ، ويختار الطلبة موضوعات للدرس و المذاكرة ، ويتابعون الافكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريراً ويعرضونه على الصف كله(جابر ، ١٩٩٩ ، ٩٠-٩١)

المفاهيم الأساسية لأنموذج ثيلين

تضمن انموذج ثيلين ثلاثة مفاهيم أساسية وهي :

١.الاستقصاء: ان الاستقصاء يوسع دائرة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي ،ويستثير دوافعه ويدفعه لاكتشاف الحقائق وينمي لديه الميل لتقبل اراء زملائه الذين يختلفون معه بالراي ،وان المناقشة التي تسبق الوصول الى الجواب المحدد تهذب مهارات المتعلم التي تتعلق بالاستماع والكلام والسؤال وادارة الحوار وتساعده ايضاً على الاحتفاظ بالمعلومات مدة اطول ، ويستثار استقصاء الطلبة من طريق التصدي لمشكلات مهمة ومثيرة. (المختار،٢٠٠١،ص١٦)

٢.المعرفة : ان لثيلين رأيا خاصاً ويسميها بالمعرفة الاستقصائية. فالمعرفة هنا تستعمل وتختبر من طريق التحري الجماعي ،اذ ينظر لها انها استعداد فطري لمواجهة العالم والتفاعل مع ظواهره المختلفة ، وتمثل المعرفة حالة السكون الذاتي لإعادة التنظيم الداخلي عند الفرد ،ليحافظ

على صلته بالعالم المتغير وهي في النهاية صيغ مـن الابـدالات والافتراضـات المقترحـة لطـرح مهـارات جديـدة لمعرفـة جوانـب الحيـاة المختلفـة لـذلك توصـف المعرفـة فـي انمـوذج ثيلـين بانهـا معرفـــة وظيفيـــة وتطبيقيـــة (قطـــامي ونايفـــة ،١٩٩٨،ص٢٥٤).

٣. نشاطات جماعة التعلم الصفي : وتؤكد العديد من الدراسات ان الطلاب الذين يتعلمون ضمن جماعة التعلم يتكون لديهم حب وتقدير لزملائهم و لذواتهم ،مما يؤدي الى تحسن الصحة النفسية ،والنمو العاطفي ،والعلاقات الاجتماعية والهوية الشخصية ،ويجعلهم أيضاً يمتلكون القدرة على الاتصـــال (القـــاعود،١٩٩٥،ص١٣٣)، ويؤكـــد ثيلين على ضرورة وجود تباين في افكار افراد المجموعة ووجهات نظرهم مما يساعد على توليد الافكار لحل المشكلة التي يتعاونون من اجل حلها ،لذلك ينبغي لكل فرد من افراد المجموعة ان يستفيد من افكار زملائه المطروحة ، وان يعمل الجميع على تلخيصها وليكونوا منها نتاجا منتظما في تركيب مفيد ، ويفضل تعيين قائد او مسجل لكل مجموعة يسجل افكارهم ويوائم بينها لتحديد الاجابة الدقيقة للسؤال المطروح من المدرس(بل ،١٩٨٦،ص٢٢٢)

خطوات تنفيذ الدرس على وفق انموذج ثيلين

يتالف انموذج ثيلين من ست مراحل منظمة ، وتتصف هذه المراحل بانها متتابعة ومتسلسلة على وفق سياق منطقي يهدف في مرحلته الاخيرة الى توجيه النشاطات الجماعية لتحقيق الهدف او الاهداف المنشودة ، وقد حدد شاران Sharan هذه المراحل بالاتي:

أ- اختيـــار الموضـــوع ب- التخطـــيط التعـاوني ج- التنفيـذ د- التـأليف او التركيب .

هـ-عرض الناتج النهائي و- التقويم (جابر ، ١٩٩٩ ،ص ٩٠-٩١)

مستويات التفكير:

صنف نيومان (1995,New man) مستويات التفكير إلى المستويين التاليين:

الأول: مستويات التفكير الدنيا (الأساسية):وهي تلـك الأنمـاط مـن التفكيـر التـي تتطلـب فقـط اســترجاع المعلومــات المكتســبة ســابقاً، مثــل اســترجاع المعلومــات المخزونــة فــي الــذاكرة والاهتمام بالأرقام في القوانين المتعلمة سابقاً.

الثاني: مستويات التفكير العليا:وهي تلك الأنماط مـن التفكيـر التـي تتطلـب حـث المـتعلم علـى الاســتنتاج وتحليــل المعلومــات(New man,1995,77) ويتفق ذلك مع ما تم تعريفه فـي المـؤتمر العاشـر للمركـز القـومي للبحـوث

التربوية والتنمية بأن مهارات التفكير العليا هي التي تحدث عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة يخزنها في الذاكرة ثم تترابط أو ترتب وتقيم هذه المعلومات لتحقيق الهدف (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٦، ١٢ – ١٧) هذا وتتضمن مهارات التفكير العليا القدرة على التطبيق والتحليل والاستنتاج وإدراك العلاقات والبرهان والتركيب (ميخائيل وألتمار: ١٩٩٧، ١٧١).

التفكير المنظومي ومستويات التفكير:

في ضوء ما تم استعراضه في سرد المصطلحات من مفهوم للتفكير المنظومي، فإنه يمكن اعتباره شكل من أشكال المستويات العليا في التفكير، حيث من خلال هذا النمط من التفكير يكون الفرد قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة، لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته، أي انتقال الفرد من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في العديد من الجوانب، بمعنى أنه ينظر إلى الأشياء بمنظار منظومي. يعد التفكير المنظومي من المستويات العليا للتفكير، حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا النمط من التفكير رؤية الموضوعات الرياضية بصورة شاملة، فهو يصبح قادراً على النقد والإبداع والاستقصاء، الأمر الذي يؤكد أن هذا النوع من التفكير يعد شاملاً لأنواع مختلفة من التفكير، وبالتالي فالمتعلم الذي يفكر بهذا النمط يكتسب مستويات تفكير متعددة ومتنوعة. (عفانة ونشوان، ٢٠٠٤، ٢١٩).

مستوى الطموح :

حاولت الكثير من الدراسات والبحوث تحديد مصطلح (مستوى الطموح Level of Aspiration)، وابتكر هذا اللفظ (Hoppe،1930) الذي درس علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، والذي يعد أول من عرف مستوى الطموح بأنه: أهداف الفرد وغاياته أو ما ينتظر القيام به في مهنة معينة. (جريو،٢٠٠١:ص ٢١).

وتعد دراسة مستوى الطموح من الدراسات الحديثة التي تعتمد أساسا على الملاحظة والتجريب والإحصاء،فضلا عن إنها تساعد على فهم الشخصية ودراستها الدراسة التجريبية إذ يمكن إلقاء الضوء على أسباب الاضطراب النفسي الذي يعتري بعض الأفراد من دون الآخرين بحيث تصبح معرفة مستوى الطموح احد العوامل الرئيسة في التشخيص والتنبؤ بما سيكون عليه الفرد، ذلك أن أهداف الفرد وطموحاته تمثل

عنصـــرا مهمـــا فـــي فكرتـــه عـــن ذاتـــه (الداهري،٢٠٠١:ص ٣٠).

إن دراسة مستوى الطموح، قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.

إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية؛ قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد؛ مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.

إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات؛ مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج؛ قد تساعد على تطوير العملية التعليمية؛ حيث تقدم للمسئولين من واضعي السياسة، والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل؛ وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج، وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج.

ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع؛ حيث يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف (عبدالوهاب،١٩٩٢:ص٣٢).

ثانياً : دراسات سابقة

أولا : دراسات عربية

دراسة (المنوفي، ٢٠٠٢)

هدفت إلى قياس فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التفكير لدى طلاب المرحلةالثانوية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقرر حساب المثلثات للصف الأول الثانوي وفق المدخل المنظومي. كذلك أعد اختباراً تحصيلياً في حساب المثلثات وآخراً في التفكير المنظومي، طبق هاتين الأداتين قبل تدريسه للمقرر وبعد تدريسه له على عينة مكونة من (١٠٤) طالباً (٥٢ تجريبية، ٥٢ ضابطة)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في كل من الاختبار التحصيلي في حساب المثلثات واختبار التفكير المنظومي، و ذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية(المنوفي ،٢٠٠٢).

دراسة علي(٢٠٠٦)

اجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية وطبقت في مدينة نينوى في العراق هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اثر استعمال أنموذج ثيلين في مكونات التفكير التباعدي لدى طالبات الصف

الخامس الإعدادي الأدبي في مادة التاريخ .اختيرت العينة من طالبات الصف الخامس الأدبي وقد تكونت من (٦١) طالبة بواقع (٣١) طالبة في إعدادية مؤتة للبنات و(٣٠) طالبة في إعدادية اليقظة للبنات وعن طريق السحب العشوائي تم اختيار إعدادية مؤتة مجموعة تجريبية واعدادية اليقظة مجموعة ضابطة وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات الاتية: (العمر الزمني، ومعدلات الطالبات في جميع دروس الصف الرابع العام، ودرجات الطالبات في مادة التاريخ لاختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٣، المستوى التعليمي للوالدين ومستوى التفكير التباعدي لمجموعتي الطالبات في (الاختبار القبلي). بنى الباحث اختبارا خاصا لقياس التفكير التباعدي مكونا من (٢٤) فقرة موزعة بين ستة مجالات. حلل النتائج باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : وقد اظهرت نتائج الدراسة عن أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين في الجوانب الآتية (التفكير التباعدي،و الطلاقة اللفظية، والطلاقة التعبيرية، والطلاقة الارتباطية، ومجال المرونة التلقائية) لمصلحة المجموعة التجريبية. ولم يجد فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين في مجال المرونة التكيفية(علي، ٢٠٠٦، ص أ-ب).

دراسة الشويلي ٢٠١٢

هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية استعمال انموذج ثيلين في الأداء التعبيري عند طالبات الصف الخامس العلمي من خلال اختبار الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط تحصيل المجموعة التي تدرس التعبير باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط تحصيل المجموعة التي تدرس التعبير بالطريقة التقليدية ولتحقيق هدف البحث اختيرت إعدادية غزة للبنات من بين المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة ذي قار، واختيرت شعبتان من شعب الصف الخامس العلمي لتكون إحداهما ضابطة وهي شعبة (أ) والأخرى تجريبية وهي شعبة (ب).وبلغت عينة البحث (٥٦) طالباً بواقع (٢٩) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست التعبير بالطريقة التقليدية ، و (٢٧) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست التعبير باستعمال انموذج ثيلين ، كافأ الباحث بين المجموعتين في العمر الزمني ، وتحصيل الوالدين الدراسي ، ودرجات اللغة العربية للعام السابق ، ودرجات الاختبار القبلي .طبق الباحث التجربة في بداية العام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ واستمرت فصلاً دراسياً ، درس الباحث نفسه كل مجموعة ستة

موضـوعات ، وفـي نهايـة التجربـة أجـرى اختبـاراً بعدياً في موضوع موحد لكلا المجموعتين للكتابة فيه ، واعتمد معيار الهاشمي في تصحيح كتابات الطالبات ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصـــائية عنـــد مســـتوى (٠.٠٥) لصـــالح المجموعـة التجريبيـة ، وفـي ضـوء النتـائج التـي توصل إليها استنتج عدة استنتاجات منها:

*أثبت استعمال انموذج ثيلين في الاداء التعبيري فاعليتـه وجعـل الطالبـات يهـتمن بأبعـاد الـدرس ومضامينه وأتاح لهن الفرصة الكافية للتعبير عن افكارهن بروح معنوية عالية ، كما أسهم في زيادة دافعيّة الطالبات نحو التعلّم .

ثانياً : دراسات أجنبية

دراسـة ويلـر ورايـن (Wheeler & Rayan,1973)

اجريـت هـذهِ الدراسـة فـي الولايـات المتحـدة الامريكيـة، فـي ولايـة مينيـولي علـى طلبـة الصـف الرابـع الابتدائي مـدارس هذهِ المقاطعـة ، وهـدفت الدراسـة إلـى تعـرف اثـر الـتعلم التعـاونيّ فـي تحصـــيل الطلبـــة مقارنـــةً بـــالتعلم التنافســـي (الاعتيـــادي) فـــي القـــراءة واللغـــة والعمليـــات الحسابية. تألفت عينة الدراسة من ثمانية وثمانين طالبـاً وطالبـةً مـن الصـف الرابـع الابتـدائي وتـم تطبيق اختبـار (Iowa Test for Basic sKills) علـى افـراد العينـة لتحديـد مسـتوياتهم وقسـمت العينـة بعـد ذلـك بشـكل عشـوائي علـى مجمـوعتين، درسّـت احـداهما بأسـلوب الـتعلم التعـاوني والاخـرى بالطريقـة الاعتياديـة، وعنـد انتهـاء التجربـة طبـق اختبـار قيـاس التحصـيل واستعمل الباحثان (T –test) وتم التوصل إلى النتـائج الآتيـة:*دلت النتـائج علـى أن المجموعـة التي درسّت اسلوب التعلم التعاوني لم تظهر تفوقاً في التحصيل على المجموعة التي درسّت الطريقة الاعتياديـة وفـي الموضـوعات كافـة (القـراءة، واللغة، والعمليات الحسابية–1973, P. 402 Wheeler & Rayan 403)دراسة هارت (Hart,1991)

اجريـت هـذهِ الدراسـة فـي الولايـات المتحـدة الامريكيـة.و هـدفت هـذهِ الدراسـة إلـى استقصـاء العلاقـة الايجابيـة بـين اسـتعمال الـتعلم التعـاونيّ وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في(Freshman College).

وتألفت عينـة الدراسـة مـن اربعـين طالبـاً وطالبـةً اختيروا عشوائياً، وقسموا على مجموعتين احداهما تجريبية تضم عشرين طالباً وطالبةً درسّت التعلم التعـاوني، والأخـرى تمثـل المجموعـة الضـابطة وتضـم (٢٠) طالبـاً وطالبـةً درسّـت بالطريقـة الاعتياديـة. واختيـرت المجموعتـان فـي كتابـة

الانشاء قبلياً لأغراض التكافؤ استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وفي نهاية التجربة تم تطبيق اختبار بعدي على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة والمتمثلة بتحليل التباين لاستخراج النتيجة ،توصل الباحث الى: وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين ولمصلحة التجريبية. وأوصى بضرورة استعمال التعلم التعاونيّ في تطوير مهارات اخرى لدى الطلبة (Hart, 1991, P, 340 – 345).

ثالثاً : مناقشة الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد استعراض الدراسات السابقة ، يحاول الباحث الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة ، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى ، وعلى النحو الآتي :

١.أغلب الدراسات كانت تجريبية تقوم على المقارنة بين اثنتين أو أكثر من الطرائق التدريسية على الرغم من تباين أهدافها ، أما الدراسة الحالية فهي الأخرى اعتمدت المنهج التجريبي.

٢.وزعت اغلب الدراسات عيناتها بين مجموعتين. أما الدراسة الحالية فقد وزعت عينتها بين مجموعتين أيضاً.

٣.لجأت الدراسات السابقة إلى مكافأة عيناتها المختارة عشوائياً بالمتغيرات التي يعتقد الباحثون إنها تؤثر في نتائج التجربة ، اما الدراسة الحالية تم اختيار عينتها قصدياً واعتمدت تلك المتغيرات لأغراض التكافؤ بين مجموعاتها.

٤.اختلفت المدد الزمنية التي استغرقتها الدراسات ، أما الدراسة الحالية فقد استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً.

٥.استعملت الدراسات السابقة في أدواتها اختباراً بعدياً. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت اختباراً بعدياً موحداً للمجموعتين.

٦.استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث المنهجية والوسائل الإحصائية والنتائج .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والإجراءات العملية المستعملة في البحث ، من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب للبحث ، وتحديد مجتمع البحث ، واختيار عينته ، وإجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث ، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه أكثر ملائمة لطبيعة البحث الحالي ، إذ يعد من أدق أنواع المناهج وأكفئها في التنبؤ بالحدث والتحكم في دراسته وتفسير الأسباب وصولاً إلى نتائج دقيقة تتسم بالموضوعية والثبات (محجوب، ١٩٨٨، ص٢٣٥) ، ويعد من المناهج الدقيقة في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظواهر التربوية لان الباحث يقف موقفاً حيادياً عند الظاهرة موضوع الدراسة (الكندري، ١٩٩٨ ، ص ٣٤١) إذ يقوم بضبط المتغيرات جميعها وإبعاد العوامل الدخيلة التي قد يكون لها تأثير في نتائج بحثه والسيطرة عليها (رمزون ،١٩٩٥، ص١٠٦) . وهذا ما دفع الباحثة إلى اعتماد تصميم تجريبي ذا ضبط جزئي فيه مجموعتين ضابطة وتجريبية، بحيث تتعرض المجموعة التجريبية لأثر المتغير المستقل (انموذج ثيلين) في حين لا تتعرض المجموعة الضابطة لهذا المتغير كما في الملحق (١).

مجتمع البحث وعينته

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الخاصة بالبنين فقط في محافظة ذي قار للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١ لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية ذي قار، بموجب الكتاب الصادر من جامعة ذي قار- كلية التربية، لمعرفة المدارس الإعدادية والثانوية للبنين التابعة لها التي تقع في المحافظة / مديرية تربية ذي قار ، والتي لا يقل عدد شعب الصف الخامس العلمي فيها عن شعبتين، ومن ثم اختارت الباحثة ثانوية المجاهد ، ومن أسباب اختيار هذه المدرسة ما يأتي:

١.إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحثة في إجراء تجربتها على طلاب المدرسة.

٢.وجود شعبتين للصف الخامس العلمي في المدرسة.

٣.تعاون مدرسة الرياضيات مع الباحثة في انجاز بحثها.

وقبل البدء بالتدريس زارت الباحثة المدرسة المختارة، فوجدتها تضم شعبتين للصف الخامس العلمي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ هي (أ - ب)، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) وعدد طلابها (٢٠) طالبا لتمثل المجموعة التجريبية التي يتعرض طلابها الى (انموذج ثيلين) عند تدريس الرياضيات ،ومثلت شعبة (ب) وعدد طلابها (٢٠) طالبا تمثل المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) عند تدريس مادة الرياضيات ولم يستبعد أي طالب إذ لا توجد

حالة رسوب وبذلك يكون عدد أفراد عينة البحث (٤٠) طالبا والملحق (٢) يبين ذلك.

تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة ،وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور .
٢. درجات الرياضيات للصف الرابع العام .
٣. التحصيل الدراسي للأبوين.
٤. اختبار المعرفة السابقة .

وقد حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقة المدرسية ، وحصلت على درجات الطلاب من سجل الدرجات المعد من إدارة المدرسة ، وأجرت لهم اختباراً قبلياً لقياس مدى ما يمتلكون من معلومات عن الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة، وفيما يأتي عرض إحصائي لنتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث :

١. **العمر الزمني محسوباً بالشهور :**

استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين،حيث بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٩٥.٢) وكان متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٩٧.٣)، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.١٧) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) ، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير العمر الزمني.والملحق (٣) يوضح ذلك .

٢. **التحصيل الدراسي للآباء:**

يتضح من الملحق (٤) ان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للآباء، فكانت النتائج على ما هي عليه في ملحق (٤) *استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا^{٢}) لمجموعتي البحث حيث كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٣.٤٥) وهي اقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية والبالغة (٥.٩٩) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨).

٣. **التحصيل الدراسي للأمهات:**

يتضح من ملحق (٥) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠.٢١) وهي اقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية والبالغة (٥.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، وبذلك فان مجموعتي

البحث متكافئتان في متغير التحصيل الدراسي للأمهات .

٤. درجات الرياضيات للصف الرابع العام للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠):

يتضح من ملحق (٦) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٦٦.٨٨) ، وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة كان (٦٥.٧٦)،وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٣٧) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) ، وبذلك عليه فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير درجات الرياضيات للعام الدراسي السابق، للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في الدرجات النهائية للرياضيات استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

٥. اختبار المعرفة السابقة :

يتضح من ملحق (٧) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٨.٧٢) ، وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة كان (٨.٥٦) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٣) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٢) ، وبذلك فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير المعلومات السابقة.

وقد أعدت الباحثة اختباراً لهذا الغرض ، تكون من (٣٠) فقرة وللتأكد من صدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي.

اختبار التفكير المنظومي القبلي:

حيث تم تطبيق اختبار التفكير المنظومي على مجموعتي البحث في بداية الفصل الأول يومي ٢١، ٢٠١٠/١٠/٢٢، للتعرف على مدى تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، والملحق (٨) يوضح نتائج التطبيق القبلي:

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير المنظومي القبلي. مما يؤكد لنا أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتان في هذا المتغير

تحديد المادة العلمية :

حددت الباحثة الموضوعات بعد أن استشارت عدداً من المدرسات فيما يخص الموضوعات التي بالإمكان تدريسها في أثناء مدة التجربة سواء أكان ذلك بالجلوس معهن أم بالاطلاع على

خططهنّ السنوية والفصلية ، ودفاتر التحضير اليومي ، وقد حددت المفردات على وفق مفردات المنهج المقرر من كتاب الرياضيات للصف الخامس العلمي.

صياغة الأهداف السلوكية :

صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية في ضوء الأهداف العامة ، شملت مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي فبلغ عددها (٤٦) هدفاً سلوكياً عُرِضَت على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامة صياغتها وشمولها المادة العلمية ودقة تصنيفها ، وقد اعتمدت الباحثة نسبة موافقة (٨٠%) من الخبراء أساساً لإبقاء الأهداف السلوكية، لذا فقد أبقت الأهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (٨٠%) ، فبلغ عدد الأهداف في صورتها النهائية (٤٤) هدفاً سلوكياً موزعة على محتوى الموضوعات الستة من كتاب الرياضيات .

إعداد الخطط التدريسية :

أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية اليومية الملائمة للموضوعات المقرر تدريسها في ضوء المتغير المستقل وأهداف كتاب الرياضيات والتطبيق للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) ، وبلغت اربع وعشرين خطة بحسب المواضيع المشمولة في البحث ، عرضَت خطتين أنموذجيتين على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات ، فكانت الخطة الأولى متضمنة الطريقة التقليدية في تدريس لرياضيات لطلاب المجموعة الضابطة والخطة الثانية متضمنة استعمال انموذج ثيلين في تدريس الرياضيات لطلاب المجموعة التجريبية ، وعدت صالحة بعد حصولها على اتفاق نسبته (٨٥%) من آراء الخبراء والمتخصصين.

الاختبار التحصيلي :

بنت الباحثة الاختبار ويتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة هي:الأول يتكون من (١٦) من نوع الاختيار من متعدد،والثاني من (٤) فقرات من نوع المطابقة،والثالث يتكون من (١٠) فقرات من نوع التكميل.

تطبيق التجربة

اتبعت الباحثة في اثناء تطبيق التجربة ما يلي :

١. طبقت الباحثة تجربتها على طلاب مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق ٢٠١٠/١٠/٣١ ، إذ أجرت الباحثة الاختبار القبلي على طلاب المجموعتين في الأسبوع الأول من التجربة ، وقامت بتدريس ثلاث حصص اسبوعيا واستمر

التـدريس طـوال الفصـل الدراسـي الأول للعـام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١

٢. درّست المادة لمجموعتي البحث على وفق الخطط التدريسية اليومية التي أعدّتها ، إذ درست المجموعة التجريبية باستعمال انموذج ثيلين ، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية.

الأختبار المنظومي :

تتمثل أداة الدراسة في اختبار التفكير المنظومي، وقد مرت خطوات إعداد هذا الاختبار بالنقاط التالية:

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار قياس التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الخامس العلمي (عينة البحث)، من خلال (الدالة الأسية ،الدالة اللوغارتمية ،اللوغارتمات العشرية ،اللوغارتمات الطبيعية ،التمثيل البياني للمتتابعة ،الأوساط الحسابية).

صياغة مفردات الاختبار: تم وضع مفردات الاختبار في صورة هرمية وذلك بوضع السؤال أو المفهوم في قمة الهرم وتتدرج تحته في المستويات التالية ماهو مطلوب من السؤال على شكل خلايا فارغة تطلب من الطالب تعبئتها وترتبط هذه الخلايا بالسؤال أو المفهوم عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات ربط أو إرشاد للطالب لتسهل عليه حل السؤال.

صدق الاختيار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين لإبداء رأيهم حول سلامة مفردات الاختبار وصحة صياغتها ومناسبتها لطلبة الصف الخامس العلمي . وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات على صياغة بعض الأسئلة لاحتوائها على أكثر من فكرة، وضرورة وجود كلمات إرشاد لتوضيح ماهو مطلوب من الطالب في بعض الأسئلة، هذا وقد تم تعديل بعض الأسئلة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

التجريب الاستطلاعي للاختبار: طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة مكونة من (٤٠) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي بمدرسة الوائلي الإعدادية في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، وذلك بهدف تحديد:

زمن الاختبار: أتضح أن زمن الاختبار اللازم لإجابة الطلاب على جميع أسئلة الاختبار (٤٠) دقيقة.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة كودر رتشاردسون، ووجد أنه يساوي (٠.٨٩) وهذا يشير إلى درجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للاختبار:[1] بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (١٠) أسئلة رئيسة تتضمن (٤٧) سؤالاً فرعياً موزعة على موضوعات الوحدة، والملحق (٩) يوضح مواصفات الاختبار المنظومي.

وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٤٧) درجة والنهاية الصغرى له تساوي صفراً.

التطبيق البعدي لأداة الدراسة: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لمجموعتي البحث قامت الباحثة وبمساعدة المدرسة بتطبيق اختبار التفكير المنظومي بعدياً على مجموعتي البحث وكان ذلك يوم ٢٠١٠/١٢/٣٠.

مقياس مستوى الطموح :

قامت الباحثة بإعداد مقياس مستوى الطموح ليتناسب مع الفئة العمرية لعينة البحث وعلى غرار المقاييس التي اطلعت عليها و من خلال هذه المقاييس كونت الباحثة مقياس بصورته الاولية مكونة من ٣٦ فقرة ومقابل ٤ بدائل لكل فقرة (دائماً، كثيراً ، احياناً ، نادراً) وقد خضع المقياس بصورته الاولية الى الاجراءات التالية التي أسفرت عن المقياس بصورته النهائية .

صدق المقياس:

وذلك من خلال اعتماد الصدق لظاهري بعد عرض فقرات المقياس على الخبراء في مجال التربية وعلم النفس وتم الاتفاق على اعتماد نسبة ٨٠% فاكثر لقبول الفقرات وتم حذف ٦ فقرات لم تصل الى هذا المستوى.

التطبيق الأولي للمقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصيغته الأولية، على عينة عشوائية من (٣٠) طالبا من غير عينة البحث وذلك للتأكد من مدى وضوح عبارات المقياس وسهولتها وتحديد مقدار الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس، وقد تبين ان جميع الفقرات واضحة ومفهومة، وان الزمن المستغرق في الإجابة على فقرات المقياس ما بين (٢٠ و ٤٠) دقيقة وبمتوسط مقداره (٣٠) دقيقة، وترى الباحثة ان هذا الوقت مناسب ويمكن اختبار مستوى الطموح بتطبيق المقياس خلال حصة دراسية واحدة.

ثبات المقياس:

لغرض إيجاد ثبات مقياس الطموح المعد فقد اعتمدت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، على نفس المجموعة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول ثم صححت الإجابات واستخرجت الدرجات للتطبيقين ثم استخرجت معامل الارتباط منها فوجد انه (٠.٨٢) وهو معامل ثبات يمكن

الاعتمـاد عليـه ،وبـذلك يكـون المقيـاس جـاهز للتطبيـق النهـائي و(٣٠) فقـرة وأعطيـت الأوزان (دائمـــــاً=٤ ، كثيـــــراً=٣ ، أحيانـــــاً=٢ ، نادراً=١)،وبذلك تكون حدود درجات المقياس من ٣٠-١٢٠ درجـة والمتوسـط الفرضـي=٧٥ درجـة وتكون النسبة المئوية للوسط الفرضـي ٦٢.٥%

عاشراً / الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه :

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استعملت هـذه الوسـيلة لمعرفـة دلالـة الفـروق الإحصـائية بـين مجمـوعتي البحـث عنـد التكـافؤ الإحصـائي وفـي تحليـل النتـائج.. (البيـاتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٢-اختبـار (كـا٢) مربـع كـاي : اسـتعملت هـذه الوسـيلة لمعرفـة دلالات الفـروق بـين مجمـوعتي البحـث عنـد التكـافؤ الإحصـائي فـي متغيـري التحصـيل الدراسـي للآبـاء والأمهـات. (البيـاتي، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣-معامـــل ارتبـــاط بيرســـون (Pearson):- استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار : (البياتي، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها لمعرفة " فاعلية استعمال انموذج ثيلين في تنميـة التفكيـر المنظـومي والتحصـيل ومسـتوى الطمـوح لـدى الطلبـة فـي مـادة الرياضـيات"، ومعرفـة دلالـة الفـرق الإحصـائي بـين متوسـطي مجموعتي البحث ، للتثبت من فرضيات البحث ، وعلى النحو الآتي :

اختبار صحة الفرضية الأولى :

نصـت الفرضـية الأولـى مـن فرضـيات الدراســة علــى أنــه " لا يوجــد فــرق ذو دلالــة إحصـائية عنـد مسـتوى (٠.٠٥) بـين متوسـط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضـيات باسـتعمال انمـوذج ثيلـين ومتوسـط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون الرياضـيات بالطريقـة التقليديـة فـي التحصـيل " ولاختبـار صـحة هـذا الفـرض تـم حسـاب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لـدرجات طـلاب المجمـوعتين الضـابطة والتجريبية في اختبار التحصيل ، وملحق (١٠) يوضح هذه النتائج.

يتضح من الجدول (١٠) ، ان متوسط درجـات طلبـة المجموعـة التجريبيـة الـذين درسـوا الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين بلغ (٦٣.٨٥

) وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا الرياضيات بالطريقة التقليدية (٤٧.٩٢) ، وعند استخدام الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث ، ظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٨) لصالح طلبة المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(٤.١١) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢.٠٢) . وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس الرياضيات بالطريقة التقليدية في التحصيل . وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة..

في ضوء النتائج تعتقد الباحثة أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية يعود إلى ما يأتي :

١.ان انموذج ثيلين قد اثبت اثره في تدريس الرياضيات وجعل الطلاب يهتمون بأبعاد الدرس ومضامينه وأتاح لهم الفرصة الكافية للمشاركة كما أسهم في زيادة دافعيّة الطلبة نحو التعلّم .

٢.أنّ استعمال انموذج ثيلين التعاوني قد أثبت أنّها من الطرائق المهمّة في العمليّة التعليميّة التعلّمية لما له من اثرٍ في زيادة مشاركة الطلبة وتفاعلهم الإيجابي، وقد عزز اشتراك الطلبة في توليد الأفكار ومناقشتها ، مما فتح السبيل أمامهم.

٣.أنّ تدريس الطلاب وفق هذا الانموذج ساعد على تحسين قدرات الطلاب وجعلهم يشعرون بالمتعة والسرور وهذا ما يفسر تفوّق طلاب المجموعة التجريبيّة .

٤.أنّ تدريس الطلاب باستعمال انموذج ثيلين عمل على زيادة عناية الطلاب بالدرس والانتباه على ما تقول وتكتب زملائهم لا سيما انه ساعد على إيجاد لون من التفاعل بين الطلاب ،وساعد على خلق اتجاهات ايجابية جديدة لم يعهدونه سابقاً .

اختبار صحة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية في التفكير المنظومي " ولاختبار صحة

هـذا الفـرض تـم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجمـوعتين الضـابطة والتجريبيـة فـي اختبـار التفكير المنظـومي ، وملحق (١١) يوضـح هذه النتائج.

يتضح من الجدول (١١) ، ان متوسط درجـات طلبـة المجموعـة التجريبيـة الـذين درسـوا الرياضـيات باسـتعمال انمـوذج ثيلين بلـغ (٢٥) وبلـغ متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة الضـابطة الـذين درسـوا الرياضـيات بالطريقـة التقليديـة (١٦.٧٥) ، وعنـد اسـتخدام الاختبـار التـائي لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث ، ظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجـة حريـة (٣٨) لصـالح طلبـة المجموعـة التجريبيـة ، إذ كانـت القيمـة التائيـة المحسوبة(٨.٤٣) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدوليـة البالغـة(٢.٠٢) . وبـذلك تُـرفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فـرق ذو دلالـة إحصـائية بـين متوسـط درجـات المجموعـة التـي تـدرس الرياضـيات باسـتعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس الرياضيات بالطريقة التقليدية في التفكير المنظـومي . وتتفـق نتيجـة الدراسـة الحاليـة مـع نتائج الدراسات السابقة..

وهذا يعنـي أن انمـوذج ثيلين يسـهم فـي تنمية التفكير المنظومي للطلاب بمستوى أفضل مـن الطريقـة التقليديـة أو المعتـادة فـي تـدريس الرياضـيات يتضـح مـن نتـائج اختبـار صـحة الفـروض الثـاني أن هنـاك أثـر كبيـر لاسـتخدام انمـوذج ثيلـين فـي تـدريس وحـدة الرياضـيات المقترحة في هذه الدراسة لطلبة الصف الخامس العلمي على تنمية تفكيرهم المنظومي.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى ما يلي:

١. التعامل مـع محتـوى الوحـدة مـن خـلال قيـام الطلاب بعمليات عقلية ترتبط بفهم هذا المحتوى بشـكل جيـد وبالتـالي يكـون تعلمهـم فعـال والقيـام بدور ايجابي وفاعل في العملية التعليمية.

يساعد على استيعاب المعارف والمعلومات التي تتضـمنها الوحـدة الدراسـية المقترحـة فـي هـذه الدراسـة بشـكل شـمولي وفـي صـورة مقطوعـات تتضـح فيهـا كافـة العلاقـات بـين هـذه المعـارف والمعلومـات، والنظـرة بهـذه الصـورة تعتبـر جديـدة بالنسـبة للطالـب لأنـه تعـود فيمـا سـبق النظـر للموضـوعات نظـرة جزئيـة منفصـلة، وهـذا سـاعد بدوره على تنمية تفكيره المنظومي.

تصـميم منظومـات بأنفسـهم أثنـاء سـير التـدريس وهـذا يـؤثر بشـكل واضـح فـي تحسـين مسـتوى تفكيرهم المنظومي.

اختبار صحة الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون الرياضيات بالطريقة التقليدية في مستوى الطموح " ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الطموح ، وملحق (١٢) يوضح هذه النتائج.

يتضح من الجدول (١٢) ، ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين بلغ (٧٩.٤٦) وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا الرياضيات بالطريقة التقليدية (٦٥.٦٩) ، وعند استخدام الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث ، ظهر أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٨) لصالح طلبة المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(٢.٧١) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢.٠٢) . وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس الرياضيات باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس الرياضيات بالطريقة التقليدية في مستوى الطموح .أي حدوث تغيير واضح في مستوى طموح لإفراد المجموعة التجريبية بشكل أفضل وأكثر ايجابية من أفراد المجموعة الضابطة.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

١.أن الطرائق التدريسية التي يكون الطالب محوراً وعنصراً فاعلاً تحقق نتائج أفضل في العملية التعليمية .

٣.ان الطلبة تشوقوا لهذا النوع من الطرائق والاساليب التدريسية وبخاصة تلك التي تثير الدافعية وتجعلهم نشطين فاعلين في العملية التدريسية.

٤.ان وصول الطالب الى المعلومة ترسخه في ذهنه لوقت أطول وهذا ما حققه انموذج ثيلين وانعكس في نتائج الطلبة في الاختبارين.

٥.أن استعمال انموذج ثيلين شجع الطلبةعلى ممارسة مجموعة كبيرة ، ولقي نجاحاً عند تطبيقه في تدريس مادة الرياضيات.

أولاً التوصيات:

١.عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وبخاصة معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام لتدريبهم على كيفية استخدام التفكير المنظومي في العملية التعليمية/ التعلمية.

٢. تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على كيفية استخدام وتوظيف انموذج ثيلين في تخطيط وتنفيذ دروس الرياضيات، وذلك من خلال مساق طرق تدريس الرياضيات ، أو التدريس المصغر أو التربية العملية الميدانية.

٣.اعداد دليل خاص بمدرسي الرياضيات في المرحلة الاعدادية يتضمن اجراءات وخطوات انموذج ثيلين. ضرورة تركيز المعلمين أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات على استخدام انموذج ثيلين، وذلك نظراً للأثر الكبير لذلك الأنموذج في تحسين مستوى الطلاب في التفكير المنظومي.

٤.عقد دورات وورش عمل مستمرة لمعلمي الرياضيات والموجهين التربويين لتدريبهم على كيفية استخدام االنموذج ثيلين تعليم وتعلم الرياضيات، وذلك لتنمية التفكير المنظومي لدى الطلاب.

المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

١.إجراء دراسة مماثلة لمعرفة اثر انموذج ثيلين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الخامس العلمي

٢.إجراء دراسة مماثلة في مواد أخر من المواد الدراسية .

٣.إجراء دراسة مماثلة لمختلف المراحل الدراسية.

ملاحق البحث

الملحق (١)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	انموذج ثيلين	التحصيل التفكير المنظومي مستوى الطموح
الضابطة	الطريقة التقليدية	

الملحق (٢)

أعداد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث)

المجموعة	الشعبة	العدد
التجريبية	أ	٢٠
الضابطة	ب	٢٠
المجموع		٤٠

الملحق (٣)

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	١٩٥.٢	٢.٢٨	٣٨	٠.١٧	٢.٠٢	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	١٩٧.٣	٢.٢٦				

ملحق(٤)

تكافؤ آباء طللاب مجموعتي البحث في تحصيلهم الدراسي وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة(كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٥	٤	٤	٣	٤	٣٨	٣.٤٥	٥.٩٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	٦	٤	٤	٤	٢				

* دمجت الخلايا (متوسطة وإعدادية) في خلية واحدة ، ودمجت الخلايا (معهد وكلية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (٥)

ملحق (٥)

تكافؤ أمهات طلاب مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي وقيمة (كا٢)المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة (كا٢)		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق		المحسوبة	المجدولة	
التجريبية	٢٠	٦	٤	٤	٤	٢	٣٨	٠.٢١	٥.٩٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٢٠	٥	٥	٤	٢	٤				

* دمجت الخلايا (متوسطة وإعدادية) في خلية واحدة ، ودمجت الخلايا (معهد وكلية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (٥)

ملحق (٦)

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في درجات الرياضيات للصف الرابع العام للعام الدراسي السابق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٦٦.٨٨	٤.٨	٣٨	٠.٣٧	٢.٠٢	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	٦٥.٧٦	٥.٩				

ملحق (٧)

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في درجات اختبار المعرفة السابقة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٨.٧٢	١.١٥	٣٨	٠.٢٣	٢.٠٢	ليست بذي دلالة
الضابطة	٢٠	٨.٥٦	١.١٢				

ملحق (٨)

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في درجات الاختبار المنظومي القبلي

نوع المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ضابطة	٢٠	٢.٢١	١.٥١	٠.٤٠٧	غير دالة
تجريبية	٢٠	٢.٤١	٢.٦١		

ملحق (٩)

مواصفات الاختبار المنظومي.

م.	الموضوع	الأسئلة الرئيسية التي تمثله	عدد الأسئلة الفرعية	ثقلها النسبي	الدرجة المخصصة لها
١	الدالة الأسية	الأول والثاني	٦	%١٢.٧٦	٦
٢	الدالة اللوغارتيمية	الثالث والرابع	١٤	%٢٩.٧٩	١٤
٣	اللوغارتيمات العشرية	الخامس والسادس	٤	%٨.٥١	٤
٤	اللوغارتيمات الطبيعية	السابع	٤	%٨.٥١	٤
٥	التمثيل البياني للمتتابعة	الثامن	٥	%١٠.٦٤	٥
٦	الأوساط الحسابية	التاسع والعاشر	١٤	%٢٩.٧٩	١٤
المجموع الكلي		١٠ أسئلة	٤٧	%١٠٠	٤٧

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٦٣.٨٥	٧.٣٧١	٤.١١	٢.٠٢	دالة إحصائيا
الضابطة	٢٠	٤٧.٩٢	٦.٦٦١			

ملحق (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي لدرجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	٢٠	٢٥	٧.٣١	٨.٤٣	٢.٠٢	دالة عند ٠.٠٥
ضابطة	٢٠	١٦.٧٥	٥.٢٢			

ملحق (١٢)

الوسط الحسابي والتباين لدرجات طلبة المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في مقياس الطموح (التطبيق البعدي) و قيمة ت المحسوبة و الجدولية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة ت		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٧٩.٤٦	٢.٩١	٢.٧١	٢.٠٢ عند درجة حرية ٣٨	دال عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٠	٦٥.٦٩	٦.٧٥			

ملحق (١٣)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين

ت	الاســـــم	التخصص	مكان العمل	العمل
١	أ. د . سعيد جاسم الأسدي	فلسفة تربية	جامعة البصرة	تدريسي
٢	أ . م . د . نداء كاظم الياسري	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة	تدريسي
٣	أ . م . د . زينب فالح الشاوي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة	تدريسي
٤	ا.م . د . علي شنان	مناهج وطرائق تدريس	جامعة البصرة	تدريسي
٥	ا.م . د .جلال شنته جبر	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ذي قار	تدريسي
٦	ا.م . د . ضياء عبدالله	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بغداد	تدريسي
٧	م . د . عبد الباري مايح راضي	قياس وتقويم	جامعة ذي قار	تدريسي
٨	م . حيدر محسن سلمان	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ذي قار	تدريسي
٩	السيد غالب عبد الرحمن	الرياضيات	مديرية تربية ذي قار	مدرس
١٠	السيدة سارة طالب علي	الرياضيات	مديرية التربية ذي قار	مدرسة

ملحق(14) مقياس الطموح

الاسم: الشعبة:

يهدف هذا المقياس إلى ابداء رأيك في بعض العبارات المرتبطة بطموحك الشخصي، ولايتعلق بالنجاح أو الرسوب.يتكون المقياس من (٣٠) عبارة لكل منها أربع استجابات هي:(دائماً – كثيراً –أحياناً– نادرا).اقرأ كل عبارة جيداً ثم ضع علامة() تحت الإجابة التي تعبر عن رأيك ،لا تترك أي عبارة دون الاستجابة عليها،تأكد أن استجابتك تعكس رأيك الشخصي ، واعلم ان المعلومات هي في موضع السرية.

ت	العبارة	دائما	كثيراً	أحيانا	نادرا
١	اعمل لأكون شخص ذو أهمية في المستقبل				
٢	أعرف جيداً العمل الذي اقوم به .				
٣	انا اثق بتحقيق النجاح في دروسي.				
٤	ارى ان الدرجات العالية التي يحصل عليها الطلبة عن طريق الحظ وليس الأجتهاد .				
٥	اذا قمت بعمل و لم تظهر نتائجه بسرعة ، اتركه و انتقل الى عمل أخر				
٦	أترك الواجب الذي فشلت فيه و لا أحاول أن أجرب مرة أخرى .				
٧	اعتقد ان الحياة مستمرة مهما حدث.				
٨	لااقوم بعمل مشروع جديد خوفا من الفشل فيها .				
٩	اعمل للتفوق و النجاح بدرجة عالية في دراستي و ليس مجرد الحصول على النجاح.				
١٠	يصيبني التعب و الملل حين أواصل واجباتي التي أود أن أؤديها.				
١١	يجب الاستفادة من التجارب الفاشلة.				
١٢	أترك الواجبات التي تحتاج إلى تفكير .				

١٣	اجتهد لتحقيق أعلى الدرجات في الرياضيات.				
١٤	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل.				
١٥	اشعر باليأس من النجاح.				
١٦	اعتقد إنني املك ما يمكنني إن أقود جماعتي .				
١٧	غالباً ما أتولى القيادة في المجموعة التي ادرس معهم.				
١٨	ينبغي أن يستعد الطالب لمواجهة المستقبل بتحدياته.				
١٩	احاول الحصول على معلومات مفيدة.				
٢٠	اشاهد البرامج العلمية التي تعرض بالمحطات التلفزيونية.				
٢١	أحاول أن أحصل على ما حصل عليه الناس البارزون في المجتمع من مكانة علمية واجتماعية				
٢٢	أميل إلى الاستقرار في مستواي و البقاء فيه و لا أتطلع لأخر أرقى منه.				
٢٣	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات				
٢٤	أرى ان مستقبلي محدد ولا استطيع تغييره.				
٢٥	انا مقتنع بمعيشتي بوجه عام.				
٢٦	أعتقد ان من الأصلح للطالب أن ينتظر حتى تأتيه الفرصة للنجاح.				
٢٧	أثق في قدرتي على تنفيذ الأعمال التي يكلفنا في المدرس او الإدارة.				
٢٨	أحاول القيام بالعمل الذي فشل غيري القيام به و التغلب على صعوباته.				
٢٩	اسعى للاشتراك في المسابقات العلمية و الفوز فيها.				
٣٠	احاول ان اطلع على كل ماهو جديد.				

المصـــــادر

أولاً : المصادر العربية

١.البغدادي ، محمد رضا وآخرون . التعلم التعاوني ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥.
٢.بـل ، فريـــدريك . طرق تدريس الرياضيات ،ترجمة محمد امين المفتي وممدوح محمد سليمان ، ط١، ج١،الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة،١٩٨٦.
٣.جـابر ، جابرعبد الحميد. استراتيجيات التدريس والتعليم ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩.
٤.الجبري ، اسماء ومحمد مصطفى الدين. سيكولوجية التعاون والتنافس الفردي، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨.
٥. جريـو، صـادق كـاظم (٢٠٠١): دراسـة مقارنـة فـي مسـتوى الطمـوح والتحصـيل الدراسـي عنـد طلبـة الدراستين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد. بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن الرشد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،الجامعة الإسلامية في غزة،فلسطين.
٦.الـداهري ، صـالح حسـن احمـد (٢٠٠١): العلاقـة بـين مسـتوى الطمـوح والتوافـق النفسـي لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي منطقـة العين.المجلـة العراقيـة للعلـوم التربويـة والنفسـية وعلـم الاجتمـاع، المجلـد الأول، العدد الأول.
٧.جلاتـــهورن ، ألن. قيادة المنهج، ترجمة احمد سلام وآخرون، الرياض، دار عالم الكتب ، ١٩٩٥.
٨..رمزون ، حسين فرحان . قراءات في أساليب البحث العلمي ، ط١ ، دار حنين ،عمان ،١٩٩٥.
٩.زيتـــون ،عايش . دراسة تجريبية في تاثير الاستقصاء على التحصيل في مادة الاحياء في المرحلة الجامعية ،مجلة دراسات، المجلد الحادي عشر ،العدد السادس ،الجامعة الاردنية،١٩٨٤.
١٠.الشويلي ،حيدر محسن سلمان .فاعلية استعمال انموذج ثيلين في الأداء التعبيري عند طالبات الصف الخامس العلمي .مجلة كلية الآداب العدد الخامس ،جامعة ذي قار ، ٢٠١٢
١١..الزيـود ، نـادر فهمـي ، وآخـرون . التعلم والتعليم الصـفي، ط١ ، عمـان دار الفكـر للنشـر والتوزيـع ، ١٩٨٩.
– عاقل،فاخر،(٢٠٠٣ م) ،معجم العلوم النفسية،ط١،شعاع للنشر والعلوم،القاهرة،مصر.

١٢. عبد الوهاب،سيد عبد العظيم ،(١٩٩٢ م) ، دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو"،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة المنيا،مصر.

١٣. عفانة، عزو إسماعيل و نشوان، تيسير محمود ،٢٠٠٤، أثر استخدام بعض استراتيجيات مـا وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثـــامن الأساسي بغزة المؤتمر العلمي الثـامن ، الجمعية المصرية للتربية العلميـة، المجلـد الأول، الإسماعيلية، فايد ٢٨-٢٥ يوليو.

١٤.علي، عصام عبد الوهاب عز الدين. اثر استخدام أنموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي في مادة التاريخ، الجامعة المستنصرية كلية التربية،٢٠٠٦، أطروحة دكتوره(غير منشورة).

١٥.القاعـود ،ابراهيم . اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن ،مجلة البحوث التربوية ،السنة الرابعة ،عدد ٧ ،جامعة قطر ،١٩٩٥.

١٦.قطامي ، يوسـف، ونايفة قطامي . نماذج التدريس الصفي ، ط١ ، عمان ، دار الشروق ، ١٩٩٨.

١٧..الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ومحمد احمد عبد الدائم . المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ١٩٨٨

١٨.لومـان، جوزيـف. اتساق اساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، عمان، مركز الكتب والادب، ١٩٨٩.

١٩.المختـار، رائدة نـزار محمد سليمان . اثر استخدام انموذج التحري الجماعي في التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات معهد اعداد المعلمات ،جامعة الموصل ،كلية التربية، ٢٠٠١ ،رسالة ماجستير (غيرمنشورة) .

١٥- مرعي احمد ، توفيق ، واحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط٣، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥.

٢٠.محجوب ، وجيه . طرائق البحث العلمي ومناهجه ، بغداد ، ١٩٨٨.

٢١.مليجي،آمال عبدالسميع،٢٠٠٤، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة: الانجلو المصرية.
٢٢.المنوفي، سعيد جابر (٢٠٠٢): فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء.
٢٣.عبيد،وليم وعفانة، عزو (٢٠٠٣): " التفكير والمنهاج المدرسي" الكويت، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

ثانياً : المصادر الاجنبية

24.Cook, Li. "The impact of Cooperative learning strategies on professional and graduate education student at California". Stately dissertation abstracts international. Vol.51.No.1, 1990
25.Hart, Robert, T. "An Investigation of the Effect of Cooperative Learning on the Writing Skills of Composition", Applied Educational Research and Evaluation Seminar, Vol. (16). No. (2). Feb. 1991
26.Joyce, Bruce, and weil, marshai. “Models of Teaching”, new jersey, Prentice-Hall Inc., 1980.
27.Sharan S .&Sharan, Y ."Epanding Cooperative Learning Through Grougp Investigation ".New York, Teachers College Press, 1992.
28.Sharpes D.K "Rating Teacher Talk",American Secondary Education, Vol. 12,No3, 1983.
29.Wheeler, R. Rayan, F. “Effect of Cooperative and Completive class room Environments on the Attitudes and Achievement of Elementary School Students Engaged is Social Studies Inquiry Activities” journal of Educational psychology Vol. 65, No. 3, 1973.